

La metáfora entre el artificio del lenguaje y el algoritmo artificial generativo

||| Juan Carlos Patiño Prieto¹



Resumen

Este artículo analiza el impacto de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la creación literaria, específicamente en la construcción de metáforas, a partir de un taller didáctico implementado con estudiantes de Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras. El objetivo principal fue contrastar el proceso de creación metafórica exclusivamente humano con aquel mediado por herramientas de IAG, para comprender sus diferencias ontológicas, procedimentales y cualitativas. El marco teórico integró perspectivas clásicas y contemporáneas sobre la

1. Doctor en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor Asociado de la Facultad de Ciencias de la Educación. jupatino@unisalle.edu.co | <https://orcid.org/0000-0002-1741-8070>

metáfora (Aristóteles, Ricoeur, Lakoff y Johnson, Heidegger) con reflexiones sobre creatividad computacional (Boden, Bridle, Hayles). Metodológicamente, se diseñó un taller de 180 minutos estructurado en cuatro fases: fundamentación teórica, creación humana autónoma a partir de estímulos sensoriales, creación asistida por ChatGPT-4 con ejercicios de curación y edición crítica, y análisis contrastivo colectivo. Los resultados evidenciaron que las metáforas humanas, aunque más titubeantes, poseen una profundidad experiencial, una coherencia contextual y una autenticidad existencial arraigada en la memoria corporal y emocional de los estudiantes. Por el contrario, las metáforas generadas por IAG, si bien formalmente correctas y fluidas, revelaron patrones genéricos y una ausencia de conexión con la experiencia vivida. Las conclusiones destacan la necesidad de integrar críticamente la IAG en la didáctica de la literatura como herramienta de exploración combinatoria, sin sustituir la agencia creativa humana. El taller confirma que la metáfora como evento de lenguaje y desocultamiento del ser sigue siendo un dominio irreductible de la cognición encarnada.

Introducción

La metáfora, ese ingenioso don del espíritu del que hablaba Aristóteles en su *Poética* (1998, trabajo original publicado ca. 335 a. C.), ha sido durante milenios un territorio exclusivo de la cognición humana: la síntesis de la capacidad lingüística y el ingenio poético para crear nuevos sentidos. La metaforización constituye la piedra angular de la creatividad lingüística, un proceso cognitivo fundamental que permite comprender y experimentar el mundo a través de la proyección de un dominio de experiencia sobre otro (Lakoff y Johnson, 1980). La elaboración de una metáfora no constituye un ornamento retórico menor, sino un proceso profundamente arraigado en la percepción, la emoción, la memoria y la experiencia encarnada del individuo; un acto que, según Heidegger (2013) en su reflexión sobre Hölderlin, permite que el ser se manifieste en el lenguaje desde su esencia. Sin embargo, el advenimiento de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) está desdibujando estas fronteras ontológicas de la creación poética al posibilitar que modelos de

lenguaje como GPT-4, Deepseek, Claude, entre otros, sean ahora capaces de producir textos que, en su superficie, simulan una comprensión y una inventiva metafóricas inesperadas, aunque sin alma. Este fenómeno plantea un desafío sin precedentes para la literatura, la didáctica de la literatura y la escritura creativa, especialmente en la formación de docentes de lengua, obligándonos a preguntar, con la crítica literaria Hayles (2017), ¿cómo se reconfigura la cognición cuando se ve aumentada por lo no-humano?

A partir de estos precedentes, surgen al menos dos preguntas fundamentales: ¿puede un algoritmo, carente de corporalidad, vivencias y conciencia, generar una metáfora que sea más que una simulación derivada de patrones lingüísticos preexistentes? ¿Qué se gana y qué se pierde cuando se delega el acto creativo en una entidad no humana? Para explorar estas cuestiones, se diseñó e implementó un taller didáctico de 180 minutos, dirigido a estudiantes de últimos semestres de la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras, que cursaron Estudios Literarios como asignatura electiva y cuyo conocimiento en creación literaria era limitado. El objetivo principal no era demonizar ni exaltar la IAG, sino establecer un contraste empírico y reflexivo entre el proceso de construcción metafórica exclusivamente humano —aquél que el poeta Paul Valéry (1991) describía como la “voluntad de transformar la percepción en un poder capaz de dominar la sensibilidad” (p. 134)— y el proceso mediado por la IAG, que opera bajo una lógica de productividad semiótica a partir de variables lingüísticas previamente construidas y diseñadas por el ingenio humano.

El marco pedagógico se sustentó en las teorías del aprendizaje significativo de Díaz Barriga Arceo (2003), quien enfatiza la importancia de vincular los nuevos conocimientos con la estructura cognitiva preexistente del estudiante a través de actividades situadas y problematizadoras. Asimismo, se recurrió a las contribuciones de Colomer (2011) a la didáctica de la literatura, particularmente en su enfoque sobre la educación literaria como un proceso de inmersión en las convenciones del discurso literario y de desarrollo de la competencia interpretativa. Finalmente, se integró la perspectiva de Munita (2017) sobre el taller

de escritura como un espacio de ‘andamiaje’ donde el docente actúa como facilitador de estrategias que permiten al estudiante transitar desde sus capacidades actuales hacia la zona de desarrollo próximo, concepto ampliamente desarrollado por Vigotsky (1979).

Este artículo relata y analiza en detalle las fases de dicho taller, describiendo las actividades, los materiales y las intervenciones pedagógicas. Se intercalan, como soporte teórico, citas de autores clásicos y modernos que han reflexionado sobre la esencia de la metáfora (Aristóteles, 1998; Heidegger, 1971; Ricoeur, 2001; Lakoff y Johnson, 1980; Valéry, 1991) con las de autores contemporáneos que han abordado el impacto de la IAG en la creatividad (Boden, 2017; Manovich, 2020; Bridle, 2020; Hayles, 2017). El análisis se centra en dos ejes: la efectividad didáctica del taller para desarrollar la competencia metafórica de los estudiantes y el contraste cualitativo entre las metáforas generadas por los estudiantes de forma autónoma y aquellas producidas con ayuda de la IAG. La hipótesis de partida era que, mientras la IAG demostraría una velocidad y una variedad impresionantes, incluso una capacidad para sorprender a través de los juegos del lenguaje propuestos, las metáforas humanas, aunque más titubeantes, revelarían una profundidad experiencial, una coherencia contextual y una chispa de genuina singularidad que el algoritmo, en su estado actual, la IAG no puede emular. El taller se concibió, en este sentido, como un laboratorio para explorar la pregunta central que late en el corazón de la filosofía heideggeriana del lenguaje: en la era de la creatividad aumentada, ¿qué es lo específicamente humano —ese “decir mostrativo” que funda mundos— que perdura en el acto de crear una metáfora?

Fundamentos de la metáfora y su enseñanza

La metáfora: del ornamento retórico al fundamento del pensamiento y la experiencia

La comprensión de la metáfora ha evolucionado sustancialmente desde su concepción clásica como un tropo o figura de dicción. Para Aristóteles, en el

origen del pensamiento occidental sobre el tema, la metáfora era fundamentalmente “la traslación a una cosa de un nombre que designa otra, traslación del género a la especie, de la especie al género, o de una especie a otra, o bien traslación según una analogía” (Aristóteles, 1998, p. 1457b). Este ‘ingenioso don’ era valorado por su capacidad para conferir claridad, viveza y extrañeza al lenguaje que designa y a su vez connota. Sin embargo, esta visión fue trascendida en el siglo xx por pensadores que vieron en ella no un adorno, sino una operación constitutiva del sentido. Richards (1936), en *The Philosophy of Rhetoric*, introdujo los conceptos de tenor como el concepto/sujeto principal descrito y vehículo como el concepto prestado que se emplea para describirlo, estableciendo que el significado metafórico surge de la interacción entre ambos, no como una simple sustitución. Esta teoría interactiva fue profundizada por Black (2019), quien argumentó que la metáfora “filtra” y “organiza” nuestra visión del concepto principal, destacando algunos aspectos y ocultando otros.

Por su parte, en *La metáfora viva*, Ricoeur (2001) lleva la reflexión sobre el concepto a su máxima expresión filosófica. Para él, la metáfora no es una impertinencia semántica que se resuelve, sino un proceso heurístico que crea un nuevo significado. La metáfora, escribe Ricoeur, “es la función referencial reinventada en el nivel de la frase [...], es el proceso retórico mediante el cual el discurso libera el poder que ciertas ficciones tienen de redescribir la realidad” (p. 25). Esta ‘redescripción’ apunta a la función cognitiva y ontológica esencial de la metáfora: no solo hablamos metafóricamente, sino que pensamos y experimentamos el mundo a través de estructuras metafóricas en nuestro día a día. Esta idea encuentra un sólido respaldo empírico y teórico en la obra de Lakoff y Johnson (1980), quienes demostraron en *Metáforas de la vida cotidiana* que nuestro sistema conceptual es fundamentalmente metafórico. Sostienen que “la esencia de la metáfora es entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra” (Lakoff y Johnson, 1980, p. 5). De esta forma, conceptos abstractos como el tiempo, las emociones o las ideas se conceptualizan a través de dominios concretos y corporales como: ‘el amor es un viaje’, ‘las ideas son luz’, ‘el tiempo es dinero’. Esta perspectiva fue crucial para el taller, pues situó

el origen de la metáfora validada y encarnada en la experiencia humana, incluso presentes en frases cliché, sustrato del que, por supuesto, carece la IAG.

Por supuesto, no es posible abordar la reflexión filosófica sobre la metáfora sin mencionar la profundidad ontológica que esta alcanzó con Heidegger. Para el filósofo alemán, el lenguaje no es un instrumento del hombre, sino la 'casa del Ser' (Heidegger, 2013, p. 45). En sus comentarios sobre la poesía de Hölderlin, Heidegger (1971) sostiene que el poeta, a través de un decir esencial, funda y preserva el mundo. La metáfora, en este sentido, no es una figura entre otras, sino el modo en que el lenguaje muestra lo que se sustrae. El poeta, al nombrar lo sagrado, lo hace presente. 'La poesía es el decir de la desocultación del Ser', afirma (Heidegger, 2001, p. 74). Esta concepción eleva la metáfora de un recurso estilístico a un evento de verdad (*alétheia*), un desvelamiento. Desde esta óptica, una metáfora generada por una IAG, por muy refinada que sea, no puede participar de este 'decir mostrativo' porque no está arraigada en una relación auténtica con el Ser; constituye un simulacro en sí misma. El poeta Valéry (1991), desde una perspectiva más inmanente, coincidía en el carácter laborioso y transformador de la creación poética: "El poeta trabaja en un lenguaje dentro de otro lenguaje [...], su operación es de transformación de las propiedades del lenguaje común" (p. 141). Esta 'transformación' es un acto de voluntad y sensibilidad consciente, radicalmente diferente del procesamiento algorítmico.

La Inteligencia Artificial Generativa y la simulación de la creatividad

La IAG, particularmente los modelos de lenguaje grande con arquitecturas de aprendizaje profundo, opera sobre un principio radicalmente diferente al de la cognición humana. Como explica Margaret Boden (2017), la creatividad computacional puede ser de tipo combinatorio (innovar a partir de combinaciones de ideas familiares), exploratorio (examinar un espacio conceptual estructurado) o transformacional (alterar las reglas del espacio mismo). Los modelos actuales se inclinan predominantemente por lo combinatorio y exploratorio,

no por la comprensión del mundo en un sentido fenomenológico; procesan inmensos corpus de datos textuales para aplicar patrones estadísticos de asociación entre palabras, sintagmas y estructuras gramaticales. Así, cuando se le pide a una IAG que genere una metáfora, no está realizando una operación cognitiva de proyección de dominios y reconocimientos de campos semánticos basada en la experiencia corporal, sino que está calculando la probabilidad de que ciertas palabras o frases aparezcan juntas en contextos metafóricos similares a partir de su entrenamiento. Esencialmente, se trata de un sistema de asociación a escala masiva.

Bridle (2020), al analizar la nueva estética digital, advierte sobre el peligro de atribuir una comprensión humana a estos sistemas. Aclara que lo que logran producir es una suerte de "sombra" de la inteligencia, una simulación convincente pero vacía de la experiencia subjetiva que la generó. Bridle señala que "la nueva estética es una tentativa de comprender la inquietante y misteriosa tensión entre el mundo tal como lo percibimos y tal como es calculado y representado para nosotros por los sistemas tecnológicos" (p. 43). Por esta razón, la metáfora diseñada por la IAG es precisamente eso: una representación calculada y no una percepción transformada. Manovich (2020), por su parte, habla de la analítica cultural y señala que la ia es excelente para mapear y recombinar los estilos y convenciones del pasado, pero su capacidad es todavía muy limitada para generar una auténtica innovación conceptual para redefinir un campo (en contraste con la creatividad transformacional de Boden). De esta manera, puede afirmarse que su conocimiento es parasitario de la cultura humana que la precede.

En el libro *Unthought: The Power of the Cognitive Nonconscious* (Hayles, 2017) ofrece un marco crucial para entender la diferencia planteada hasta ahora. La autora estadounidense, reconocida por sus posturas desde el poshumanismo, distingue entre la cognición consciente (humana, reflexiva, ligada a la intencionalidad), la cognición no consciente (procesos cerebrales humanos que no alcanzan la conciencia) y la cognición noconsciente (propia de sistemas técnicos

como la IAG). La IAG opera en este último nivel al tener la capacidad de desarrollar un procesamiento complejo de información, pero carece de los sustratos biológicos y fenomenológicos de la cognición humana consciente y no consciente. Por lo tanto, sus metáforas, aunque puedan ser formalmente correctas e incluso poseer principios estéticos válidos, carecen de lo que Hayles llama la enacción, es decir, están desvinculadas de una experiencia corporal y situada en el mundo. Para el desarrollo del taller propuesto, esta distinción fue fundamental porque desde allí se comprendió la IAG como una herramienta de remix y de asociación a gran escala, no como un agente creativo con intencionalidad, propósito y una relación encarnada con la realidad.

El marco pedagógico: aprendizaje significativo, competencia literaria y andamiaje en el taller

La implementación del taller se diseñó bajo los principios del aprendizaje significativo de Díaz Barriga Arceo (2003). La pedagoga postula que el aprendizaje es significativo cuando el nuevo material adquiere sentido para el aprendiz a través de una interacción no arbitraria y sustantiva con su estructura cognitiva preexistente. En este caso, se partió de una concepción constructivista con base en la competencia lingüística implícita y el bagaje experiencial de los estudiantes (sus conocimientos previos) para, a través de un problema concreto y situado (construir metáforas con y sin ayuda de IAG), introducir conceptos teóricos complejos sobre la creatividad, la lingüística cognitiva y la filosofía del lenguaje. El taller buscó crear una situación auténtica de aprendizaje en la que la resolución del problema exigiera la movilización y reestructuración de esos conocimientos previos y en el que se pudiera establecer diferencias en la concepción de los campos semánticos procesados por la IAG y los elaborados desde el conocimiento y la experiencia humana.

Construir la competencia literaria con estudiantes con conocimientos limitados de teoría literaria implicó traer a colación a Colomer (2011) y su insistencia en que la educación literaria debe superar la mera historiografía y el comentario

de texto tradicional. En este sentido, ser competente en literatura implica, por un lado, la capacidad de leer e interpretar textos desde sus claves genéricas y, crucialmente, de producir textos que se inscriban en esas convenciones, desarrollando una voz personal. Así, el taller enfocado en la metáfora trabajó una habilidad fundamental de esta competencia productiva que no tuvo como propósito la formación de poetas, sino proveer a los futuros docentes de herramientas conceptuales y prácticas para comprender y enseñar los mecanismos profundos de la creatividad lingüística, permitiéndoles “apropiarse de los mecanismos de la representación literaria” (Colomer, 2011, p. 89).

Finalmente, la estructura del taller se inspiró en las ideas de Munita (2017) sobre el andamiaje en el taller de escritura. De esta manera, el docente no se limitó a dar consignas y evaluar productos, sino que diseñó una secuencia de actividades graduales y proporcionó andamios o apoyos temporales y ajustables: ejemplos guiados, modelado de procesos, retroalimentación inmediata y no intrusiva, trabajo colaborativo y, de manera controlada y crítica, el uso de la IAG como un andamio tecnológico. El objetivo fue que, al final de la sesión, los estudiantes pudieran operar con mayor autonomía y conciencia metacognitiva tanto en la creación como en la evaluación de metáforas, tras haber internalizado los procesos que inicialmente requerían apoyo externo. Munita (2017) señala frente a este aspecto que “el andamiaje efectivo es aquel que se retira progresivamente a medida que el aprendiz gana en competencia y autonomía” (p. 112). Bajo este supuesto, la IAG fue presentada como un andamio potente pero que debe desmontarse críticamente, para que el estudiante no quede anclado y dependiente de él.

Diseño y desarrollo del taller: contraste entre lo humano y lo algorítmico

El taller titulado *La metáfora viva vs. la metáfora algorítmica* se estructuró en cuatro fases, cada una con objetivos didácticos específicos y una duración predefinida, con el propósito de crear un arco de experiencia que fuera de la inmersión sensorial a la reflexión teórica. En la primera fase de sensibilización

y fundamentación teórica (30 minutos aproximadamente), el objetivo consistió en activar los conocimientos previos de los estudiantes sobre la metáfora, desmitificar su carácter estrictamente poético y sentar las bases teóricas mínimas para el trabajo práctico e introducir la distinción clave entre metáfora como ornamento y metáfora como pensamiento.

Las actividades de esta primera fase fueron una lluvia de ideas al inicio del taller y una exposición conceptual corta. En la lluvia de ideas inicial, se partió de la pregunta: “¿Qué es para ustedes una metáfora? Den un ejemplo”. Las respuestas de los estudiantes, anotadas en el tablero, reflejaron la concepción tradicional aprendida en la enseñanza secundaria: “una comparación sin el uso de las palabras ‘como’ o ‘parecido’”, ‘algo poético y difícil’, ‘darle cualidades de una cosa a otra’, con ejemplos como ‘tus ojos son dos luceros’. Así, se destacó el acierto de estas definiciones intuitivas, las cuales sirvieron como punto de partida para dar paso a la exposición conceptual corta con la introducción de conceptos clave de forma accesible pero rigurosa. En este punto, se citó a Aristóteles para la definición clásica, pero inmediatamente se hizo hincapié en la teoría contemporánea con ejemplos como el de Lakoff y Johnson (1980): “Estamos en una encrucijada en nuestra relación” para ilustrar la metáfora conceptual ‘El amor es un viaje’.

Posteriormente, se mostraron otros ejemplos de expresiones simples de la vida cotidiana como ‘perder el tiempo’, ‘una idea brillante’, ‘defender un argumento’ para demostrar su omnipresencia y su función cognitiva. Luego, se introdujo la perspectiva filosófica más profunda, mediante la lectura de un fragmento de Heidegger (2013): “El lenguaje es la casa del Ser. En su morada habita el hombre” (p. 45). Desde esta visión, se explicó que una metáfora poderosa no es un adorno, sino un modo de habitar el lenguaje y de dejar que el mundo se muestre, es decir, permitir que el lenguaje exprese el pensamiento cuyo sentido es vincularnos de una manera u otra con el mundo. Esta fase se concluyó con la cita de Ricoeur (2001), que sintetiza la función creadora: “La metáfora dice lo que la realidad es, en el modo del ‘como si’” (p. 312), para sub-

rayar su poder de 'redescribir' la realidad. Esta fundamentación teórica breve, pero densa al mismo tiempo, proporcionó el marco conceptual para las fases prácticas descritas a continuación.

En la segunda fase, se dio paso al taller de creación metafórica exclusivamente humana (50 minutos), cuyo objetivo fue que los estudiantes experimentaran de primera mano el proceso de construcción de una metáfora a partir de su propia percepción, memoria y emociones, sin asistencia externa, para poner en juego lo que Valéry (1991) llamaba la 'voluntad de transformar la percepción'. Las dos actividades que orientaron este segmento del taller fueron un ejercicio de experimentación sensorial y la construcción de metáforas extendidas. Con respecto a la primera, se crearon grupos de cuatro estudiantes y a cada uno se le entregó un kit sensorial que contenía: un objeto táctil: una piedra lisa y fría, una pluma liviana y un trozo de corteza de árbol rugosa; una imagen abstracta, el cuadro *Algunos círculos* (1926) de Kandinsky. Además, se reprodujo para todo el curso un fragmento de música instrumental enigmática del álbum *Spaces* (2013) de Nils Frahm. Las instrucciones para el desarrollo de esta primera actividad fueron: "Describan la experiencia sensorial que provoca su estímulo, pero sin usar adjetivos obvios como 'la piedra es lisa y fría' o 'la corteza es rugosa y húmeda'. Usen comparaciones forzadas y sinestesias. ¿A qué huele el color de esta imagen? ¿Qué textura tiene este sonido? ¿Qué sabor tendría este objeto?". El objetivo fue desautomatizar la percepción y activar las conexiones intersensoriales, base de muchas metáforas potentes.

La segunda actividad, relacionada con la construcción de metáforas extendidas, tuvo como directriz central: construir, de manera colaborativa, una metáfora extendida de 3 a 5 líneas para uno de los siguientes conceptos abstractos: la nostalgia, el silencio o la espera, sin usar lugares comunes como 'el silencio es oro' o 'la espera es un martirio'. Deben basarse en una experiencia personal concreta o en una imagen sensorial específica que puedan traer a su memoria acerca de un acontecimiento vivido o que puedan imaginar con viveza. En este punto, se enfatizó la idea de Ricoeur acerca de redescribir el concepto. De

esta manera, el profesor circuló entre los grupos para actuar como andamiaje reflexivo (Munita, 2017) y formular preguntas de tipo socrático para llevar a los estudiantes a profundizar en el ejercicio, como las siguientes: "¿Dónde sentiste físicamente esa nostalgia?, ¿en el pecho?, ¿en el estómago?, ¿qué olores, sonidos o sabores asocias a esa espera?, ¿cómo podrías proyectar esa sensación física concreta sobre el concepto abstracto?".

El proceso de creación inicial fue particularmente lento y requirió un esfuerzo cognitivo y emocional visible. Los estudiantes dialogaban, probaban ideas, las descartaban y volvían a empezar, en ocasiones con la intervención del docente. En este punto se observó la búsqueda genuina de una conexión personal y auténtica, aunque frustrante en ocasiones. Por supuesto, el ejercicio no se trataba de encontrar una frase bonita, sino de hallar una que sonara a verdad para ellos. Este proceso refleja fielmente la descripción de Valéry (1991) del trabajo poético como una laboriosa transformación. Un grupo, que trabajaba sobre 'La Nostalgia', generó la siguiente metáfora después de un debate extenso sobre recuerdos de la infancia:

La nostalgia es el sótano de la memoria. Polvo que se posa sobre juguetes olvidados, donde la luz temerosa entra por una claraboya e ilumina solo retazos de lo que fuimos. Un olor a madera vieja y despintada que se te clava en el pecho y no te deja respirar del todo. (Grupo 2)

Esta metáfora es valiosa porque surge de una imagen concreta, encarnada y sensorial ('sótano', 'polvo', 'luz temerosa', 'olor a madera', 'clavarse en el pecho'). La yuxtaposición de términos no es una asociación aleatoria, sino que construye un microrrelato coherente y evoca una experiencia física y emocional específica. Otro grupo, para definir metafóricamente 'el silencio', luego de escuchar el fragmento musical, escribió:

El silencio no es la ausencia, es la habitación después de la fiesta. Globos desinflados descansan en el suelo como papeles mojados, el eco de una

risa se evapora en el aire y el único sonido es el goteo pasmoso de aguas
lejanas, un latido fantasmal en las paredes. (Grupo 3)

En relación con la anterior metáfora, los estudiantes lograron humanizar el silencio al otorgarle una cualidad de residuo y presencia espectral. La comparación de los globos con 'papeles mojados' añade una capa de extrañeza y desolación. Se aprecia el intento de 'redescribir' el concepto (Ricoeur, 2001) a partir de una vivencia reconstruida colectivamente mediante evocaciones y sensaciones conjuntas. El carácter humano se manifestó no en la perfección formal, sino en la dificultad, en la titubeante búsqueda de la imagen justa, y en la carga emotiva y sensorial que lograron impregnar en el texto, acercándose así a un «decir mostrativo» heideggeriano.

En la tercera fase del taller se inició la creación metafórica con asistencia de IAG (50 minutos aproximadamente) con el objetivo de contrastar el proceso anterior utilizando la plataforma ChatGPT-4 como herramienta de asistencia, al analizar críticamente sus propuestas y comprender su lógica asociativa, con el fin de aprender a modificarlas para introducirles rasgos humanos. Las actividades que orientaron esta parte fueron la demostración guiada y el análisis crítico, durante las cuales el docente proyectó en tiempo real la interacción con ChatGPT-4. El *prompt* empleado inicialmente fue simple: Genera 5 metáforas originales para el concepto 'la nostalgia'. El modelo respondió con una velocidad pasmosa, produciendo las siguientes opciones:

La nostalgia es un viejo álbum de fotos donde los colores han decidido fugarse.

Es la melodía de un *music box* que se repite en el salón vacío del corazón.

Es el perfume de una flor seca entre las páginas de un libro que nadie lee ya.

Es el eco de unas pisadas que se alejan por un pasillo de tiempo.

Es la sombra larga que proyecta el atardecer sobre el paisaje de la memoria.
(ChatGPT, 2023)

Luego de analizar la calidad de estas metáforas en grupo, los estudiantes se mostraron impresionados por su corrección formal y su estética superficial. Sin embargo, una mirada más atenta, guiada por el profesor, reveló patrones similares en ellas. Se notó una cierta 'fórmula': la personificación de conceptos abstractos (los colores han decidido fugarse), el uso de un repertorio de vocablos recurrente y un tanto gastado (*álbumes, ecos, sombras, atardeceres, salones vacíos, corazones*) y una falta de conmoción genuina o de una imagen realmente novedosa. Eran, como predice la teoría de Manovich (2020), re-combinaciones competentes de convenciones culturales preexistentes sobre la nostalgia. Se discutió cómo estas metáforas, aunque funcionan como tales, carecen de la textura sensorial concreta de las generadas en la fase anterior.

Posteriormente, en un trabajo colaborativo de curación y humanización con IAG, la orientación fue más compleja:

utilicen la IAG para generar un banco de metáforas para el mismo concepto abstracto que trabajaron en la segunda fase. Su tarea principal no consiste en copiarlas, sino curarlas, editarlas y resemantizarlas. Deben pedir variantes, combinar elementos de distintas opciones, refinar las instrucciones del *prompt* ("actúa como..." 'hazla más visceral', 'usa una imagen menos trillada') y, en particular, introducir una experiencia personal, un detalle sensorial concreto o una emoción específica que las haga suyas, que las arraigue en lo vivido.

El grupo que había trabajado 'La Espera' le pidió a la IAG: "Genera metáforas para 'la espera' que no involucren relojes, filas o esperanzas". La IAG ofreció: "La espera es la lenta formación de una estalactita en la cueva de la paciencia". El grupo consideró la imagen interesante pero abstracta. La editó, incorporando la experiencia personal de uno de sus integrantes de visitar la casa de su abuela: "La espera es la estalactita que crece, gota a gota de cal y silencio, en la bodega de la abuela, sobre la conserva de brevas que nunca nos atrevimos a abrir". La modificación, aunque aparentemente pequeña, ancló la metáfora algorítmica en un recuerdo específico, olfativo y visual, dotándola de una narrativa y un

significado nuevo y singular. Otro grupo tomó la metáfora del *music box* y la transformó en: “La nostalgia es la caja de música con la bailarina atascada que encontré en el mercado de pulgas; da cuerda y solo suena un crujido oxidado, la sombra de una melodía”.

Al analizar el desarrollo y los resultados de esta fase, es claro que el proceso fue visiblemente más rápido y técnicamente más fluido. La IAG actuó como una suerte de socio creativo eficiente que proporcionaba un flujo constante de materia prima, eliminando el miedo a la página en blanco. Sin embargo, se observó una actitud inicialmente más pasiva y acrítica en algunos grupos (esto ya está bien, ¿para qué cambiarlo?). La intervención del profesor fue necesaria para redirigir la actividad hacia la curación y la personalización, enfatizando que el valor humano añadido era precisamente la capacidad de juzgar y transformar la propuesta algorítmica. Las metáforas resultantes de esta fase tendieron a ser más pulidas y literarias en su superficie, pero su ‘alma’ o su cualidad heideggeriana de ‘desocultamiento’ dependió por completo de la capacidad humana de intervención crítica y de anclaje experiencial. Sin la guía del docente y la consigna explícita de humanizar, el ejercicio habría degenerado en una mera compilación de frases bonitas pero intercambiables y sin significados trascendentes, confirmando la advertencia de Bridle (2020) sobre las sombras de la inteligencia.

En la cuarta fase relacionada con el análisis contrastivo, la discusión y las conclusiones (50 minutos aproximadamente), el propósito se centró en sistematizar la experiencia vivida, contrastar de manera explícita los dos procesos y extraer conclusiones teóricas y prácticas sobre la naturaleza de la creatividad metafórica en la era de la IAG, al vincularlas con el marco teórico presentado inicialmente. Así, en esta etapa de cierre, las actividades fueron crear una galería de metáforas y un análisis colectivo guiado en el que cada grupo fijó en la pared sus dos metáforas: la humana y la asistida o editada con IAG, en hojas de diferente color. Luego de organizar una galería donde todos pudieron leer las producciones, el profesor guio una discusión profunda con las siguientes pre-

guntas diseñadas para realzar el contraste: a) Vinculadas con el proceso: ¿Qué sensación corporal tuvieron en cada fase del taller? ¿Cómo experimentaron la lentitud y el esfuerzo de la creación humana versus la velocidad y (a veces) pasividad ante la IA? b) Respecto a la originalidad y el asombro: ¿Qué metáfora les parece más sorprendente o memorable a largo plazo? ¿La que les costó más trabajo o la que llegó fácilmente? ¿Por qué? c) En relación con la profundidad y verosimilitud, desde la perspectiva de Ricoeur, ¿cuál sienten que *redescribe* mejor la realidad? ¿Cuál tiene más verosimilitud emocional o experiencial, más de lo que Heidegger denomina *desocultamiento*? d) En torno a la autenticidad y voz: ¿Con cuál se sienten más identificados como autores? ¿Cuál sienten que los representa más? e) Desde la calidad técnica y estética: ¿Cuál está mejor construida desde un punto de vista puramente formal y estilístico?

La discusión teórica y la síntesis final se desarrollaron a partir de las respuestas reflexivas en las que los estudiantes establecieron conclusiones de tipo contrastivo. Los estudiantes coincidieron casi unánimemente en que la creación humana era más 'intensa' y 'frustrante', pero también más 'gratificante' y 'personal'. Identificaron con agudeza que las metáforas de la IAG eran a menudo 'genéricas', 'como de libro de autoayuda', 'predecibles' o 'sin alma'. Una estudiante comentó: 'La IA me dio las palabras, pero yo tuve que ponerle el sentimiento y los recuerdos'. Este comentario en particular, aparentemente simple, resume perfectamente la sinergia posible y la jerarquía necesaria: la IAG como proveedor de material léxico-sintáctico, el humano como proveedor de sentido y experiencia.

La síntesis de las respuestas de los estudiantes fue expuesta en el tablero, estableciendo un cuadro comparativo detallado en el que se integró la teoría, que se presenta en la tabla I.

Tabla I. Comparativa de características de creación metafórica humana y asistida por la IAG

Característica	Creación Humana (Según Valéry, Heidegger, Ricoeur)	Creación con IAG (Según Boden, Bridle, Manovich)
Velocidad	Lenta, reflexiva, laboriosa (Valéry, 1991)	Instantánea, abundante, fluida
Origen	Experiencia encarnada, memoria, percepción (Lakoff y Johnson, 1980)	Patrones estadísticos en un corpus de datos
Proceso	Esfuerzo cognitivo, búsqueda intencional, "voluntad de transformar" (Valéry, 1991)	Asociación, recombinación exploratoria (Boden, 2017)
Resultado	Potencialmente único, con carga existencial, capaz de "redescribir" (Ricoeur, 2001) y "desocultar" (Heidegger, 2021)	Estilísticamente correcto, a menudo cliché, simulación de convenciones (Manovich, 2020)
Rol del Est.	Creador absoluto, sujeto de la experiencia	Curador, editor, director creativo, importador de sentido
Base Ontológica	Cognición consciente y no consciente encarnada (Hayles, 2017)	Cognición no-consciente computacional (Hayles, 2017)

Fuente: creación propia con base en los planteamientos teóricos del taller, 2023.

La sesión se cerró con la lectura y reflexión conjunta sobre dos citas finales. La primera es de Hayles (2017), que ofrece un marco para la coexistencia entre la creación humana y la asistida con IAG: "La cognición es un conjunto de procesos distribuidos que abarcan conciencia, el no consciente y el no-consciente técnico... La pregunta no es si los sistemas técnicos piensan, sino qué tipos de pensamientos hacen posibles en conjunción con los humanos" (p. 132). La segunda pertenece a Garcés (2019), quien, aunque no escribe directamente sobre IA, ofrece una reflexión apropiada para reafirmar la agencia humana: "Pensar no es calcular posibilidades. Es arriesgar un sentido que todavía no está en los datos" (p. 45). De esta manera, se subrayó que la IAG es una herramienta poderosa para explorar las posibilidades lingüísticas predecibles, pero que el sentido último, el ingenio que convierte una cadena de palabras en una metáfora válida, conmovedora y ontológicamente significativa, proviene de la

capacidad humana para conectar el lenguaje con la experiencia vivida del mundo, para arriesgar un sentido desde la propia existencia.

Implicaciones didácticas y ontológicas

El taller *La metáfora viva vs. la metáfora algorítmica* demostró ser un dispositivo didáctico eficaz para lograr un aprendizaje significativo (Díaz Barriga Arceo, 2003) sobre un tema teóricamente complejo. Los estudiantes no solo aprendieron conceptos fundamentales sobre la metáfora desde sus orígenes con Aristóteles hasta las reflexiones profundas de Heidegger, sino que experimentaron la diferencia ontológica entre una metáfora surgida de la conciencia encarnada y una generada por asociación algorítmica. El diseño del taller, basado en un andamiaje detalladamente secuenciado (Munita, 2017), permitió que estudiantes con conocimientos limitados en creación literaria se sintieran capaces de crear, criticar y, finalmente, dirigir creativamente a un modelo de lenguaje generativo avanzado, al transformar lo que consideraron una potencial amenaza para su agencia como futuros docentes en una herramienta bajo su control.

Las conclusiones del contraste entre las creaciones de los estudiantes y las de la IAG son reveladoras y evidencian una reflexión valiosa. La IAG se erige como una herramienta incomparable para la exploración combinatoria y la asociación a alta velocidad. Puede ayudar a superar bloqueos creativos, ofrecer puntos de partida inesperados, enriquecer el vocabulario metafórico del escritor novato y servir como un espejo que refracta las convenciones culturales de un tema. Su valor en un contexto didáctico es innegable, siempre y cuando se utilice de forma crítica y no sustitutiva, teniendo en cuenta que el objetivo último sea el desarrollo de la competencia literaria (Colomer, 2011) y la voz personal del estudiante. Como señaló un estudiante: “es como un diccionario de ideas con esteroides, pero hay que saber qué buscar y, sobre todo, qué hacer con lo que te da”.

Ahora bien, el taller confirmó de manera contundente la hipótesis central: la metáfora válida, aquella que trasciende la novedad formal para conectar con una verdad humana y poseer esa cualidad de evento del lenguaje (Ricoeur) o desocultamiento (Heidegger), sigue requiriendo de un sustrato experiencial encarnado. La IAG carece de un cuerpo que sienta físicamente la nostalgia en el pecho, de oídos que hayan escuchado el silencio de una habitación vacía, de una biografía única que dé un significado intransferible a un sótano polvoriento o a una conserva de brevas. Como postularon Lakoff y Johnson (1980), nuestra conceptualización del mundo es metafórica precisamente porque somos cuerpos en interacción con un entorno. La IAG no tiene esta interacción; tiene datos sobre experiencias pasadas con los que ha sido entrenada por los humanos. Por ello, sus metáforas, incluso las más logradas, son ecos de ecos, sombras de la experiencia humana original, confirmando la tesis de Bridle (2020).

La implicación fundamental para la didáctica de la literatura y la lengua es contundente: en lugar de prohibir la IAG —una medida tan inútil como contraproducente—, debemos integrarla pedagógicamente de manera reflexiva y crítica. El taller aquí descrito es un modelo viable para el desarrollo de procesos didácticos similares. El objetivo debe ser formar editores críticos o directores creativos que sepan emplear estas herramientas como detonantes para su propia creatividad, sin renunciar a su agencia y a su responsabilidad como creadores de sentido. La labor del docente, como mostró Colomer (2011) en su enfoque de la competencia literaria, es orientar a los estudiantes en la adquisición de un criterio estético y ético lo suficientemente sólido como para distinguir entre la simulación vacía y la expresión genuina, y entre la recombinación de clichés y la reconstrucción auténtica de la realidad, incluso cuando la primera venga vestida con la estética formal y la fluidez casi hipnótica de la IAG.

Desde una perspectiva filosófica, el taller reafirma que la creatividad humana no es solo combinatoria o exploratoria. La teoría de Boden (2017) sobre la creatividad transformacional, que altera las reglas mismas de un espacio conceptual y genera un nuevo paradigma, sigue siendo, por ahora, un dominio

predominantemente humano. En este sentido, la IAG puede generar metáforas dentro de los parámetros de lo que estima que es una metáfora en su base de datos, pero le resulta extremadamente difícil, si no imposible, generar una que, como las de las vanguardias históricas o los poetas más radicales del simbolismo francés, redefina por completo lo que una metáfora puede ser y cómo podemos habitar el lenguaje. El salto transformacional, el apostar por un sentido u otro que no está en los datos (Garcés, 2019), requiere una conciencia, una intencionalidad y una relación encarnada con el mundo que, en el estado actual de la tecnología, siguen estando en el dominio irreducible de lo humano. El taller, en definitiva, no cerró el debate, sino que lo abrió con mayor complejidad, al señalar el camino para una convivencia crítica y creativa con las inteligencias artificiales, donde lo humano no sea desplazado, sino potenciado y reafirmado en su singularidad existencial.

Conclusiones

El estudio de la metáfora a partir de un taller didáctico como *La metáfora viva vs. la metáfora algorítmica* creó un espacio pedagógico estructurado donde se pusieron en juego las tensiones y posibilidades fundamentales que la inteligencia artificial generativa introduce en el ámbito complejo de la creación literaria, específicamente en el núcleo de su potencia: la construcción de la metáfora. A lo largo del taller, los estudiantes de la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras transitaron de una comprensión intuitiva y tradicional de la metáfora a una vivencia comparada y teóricamente enmarcada que les permitió contrastar las profundas diferencias ontológicas, procedimentales y cualitativas que existen entre la creación humana, anclada en la fenomenología de la experiencia, y la asistida por los algoritmos, fundada en la recombinación de datos.

Los resultados del taller fueron elocuentes y se alinean con las reflexiones más profundas de la filosofía del lenguaje y la teoría literaria. La metáfora humana, fruto del esfuerzo laborioso, la memoria sensorial y la emoción encarnada, puede ser menos pulida formalmente, pero posee la autenticidad, la profun-

dad existencial y la capacidad de redescubrir la realidad (Ricoeur) a partir de la experiencia. En ocasiones el proceso creativo puede ser lento, titubeante e incluso frustrante, pero esta figura está irremediablemente cargada de mundo, del Ser que habita el lenguaje (Heidegger). Por otro lado, la metáfora generada por IAG es veloz, abundante y formalmente impecable, pero a menudo se desliza hacia lo genérico, lo desencarnado y lo predecible, revelando su origen último como un cálculo probabilístico sobre un vasto corpus textual, una sombra de la inteligencia (Bridle) sin la sustancia de la vivencia.

La principal contribución de esta experiencia didáctica fue lograr que los estudiantes comprendieran que el camino a seguir en la educación humanística del siglo XXI no es la aceptación acrítica o la prohibición ortodoxa, sino la integración crítica y consciente. La IAG no debe ser el fin del proceso creativo, sino un potente y novedoso medio dentro de él, un andamio tecnológico que debe usarse con precisión y que, como tal, puede desmontarse con criterio. Su valor didáctico reside en su capacidad para funcionar como un catalizador, un generador inagotable de posibilidades formales que el estudiante, provisto de criterios estéticos, su bagaje experiencial y su intencionalidad creativa, debe aprender a curar, editar y, en última instancia, humanizar. En este sentido, el rol del docente puede evolucionar de manera significativa de ser un transmisor de un canon estático a ser un facilitador de un criterio estético y ético, capaz de guiar a los estudiantes para que naveguen el nuevo ecosistema digital sin naufragar en un mar de simulacros.

En definitiva, los resultados del taller sostienen que la esencia más profunda de la metáfora —el ingenioso don del espíritu aristotélico que se convierte en un evento de verdad heideggeriano— permanece en el territorio de la cognición y la creatividad humanas. La IAG puede simular innovaciones lingüísticas, puede mimetizar las formas y recombinar los ecos del entrenamiento humano con una asombrosa destreza, pero el detonante que enciende una conexión genuina, conmovedora y ontológicamente significativa entre el lenguaje y la experiencia del mundo sigue brotando de la conciencia encarnada, de la memoria corporal

y de la intencionalidad de producir sentidos por parte de un ser situado en el tiempo y el espacio. Como lo han discutido diferentes autores, muchos aspectos del uso y la estructura del lenguaje están íntimamente relacionados con los sistemas conceptuales cotidianos de las personas, y gran parte de la cognición ordinaria está constituida por metáforas, metonimias y otros modos figurativos de pensar (Gibbs, 1994; Johnson, 1987; Turner y Fauconnier, 1991). Formar a los futuros docentes para que comprendan, valoren y puedan enseñar esta distinción fundamental es, con seguridad, una de las tareas más importantes y urgentes de la didáctica de la lengua y la literatura en este despertar de la era de la inteligencia artificial. Así, el taller no constituye el final de un debate, sino el inicio de una conversación necesaria y esperanzadora acerca de cómo preservar, potenciar y celebrar lo específicamente humano en el acto de crear sentido a través de la palabra.

Referencias

- Aristóteles. (1998). *Poética* (Á. J. Cappelletti, Trad., intr. y notas). Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Black, M. (2019). *Models and metaphors: Studies in language and philosophy*. Cornell University Press.
- Boden, M. A. (2017). *Inteligencia artificial* (I. Pérez Parra, trad.). Turner.
- Bridle, J. (2020). *La nueva edad oscura: La tecnología y el fin del futuro* (M. Pérez Sánchez, trad.). Debate.
- Colomer, T. (2011). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.

Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 105-117. <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Garcés, M. (2019). *Ciudad Princesa*. Galaxia Gutenberg.

Gibbs, R. W. (1994). *The poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding*. Cambridge University Press.

Hayles, N. K. (2017). *Unthought: The power of the cognitive nonconscious*. The University of Chicago Press.

Heidegger, M. (2001). Poetically man dwells. En *Poetry, Language, Thought* (A. Hofstadter, trad., pp. 209-227). Harper & Row.

Heidegger, M. (2013). *Carta sobre el humanismo* (H. Cortés y A. Leyte, Trans.). Alianza Editorial.

Johnson, M. (1987). *The body in the mind. The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. The University of Chicago.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.

Manovich, L. (2020). *AI Aesthetics*. Strelka Press.

Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612151751>

Richards, I. A. (1936). *The Philosophy of Rhetoric*. Oxford University Press.

Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Trotta.

Tunmer, M. y Fauconnier, G. (1995). Conceptual Integration and Formal Expression. *Metaphor and Symbolic Activity*, 10(3), 183-204. https://doi.org/10.1207/s15327868msl003_3

Valéry, P. (1991). *Teoría poética y estética*. Machado Grupo de Distribución.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.