



Inteligencia artificial generativa para mejorar la escritura creativa y la producción textual en Lengua y Literatura en Educación Básica

Generative artificial intelligence to improve creative writing and text production in Language and Literature in Basic Education

Artículo de investigación científica
Ciencias de la Educación



Rosana Amada Arévalo Rosero

rosana.arevalo@educacion.gob.ec

 <https://orcid.org/0009-0002-6944-1704>

Universidad Técnica de Ambato

Facultad de Educación

Tungurahua – Ecuador

Fecha de envío: 2026-01-16

Fecha de revisión: 2026-02-15

Fecha da aceptación: 2026-03-30

Resumen

El objetivo fue analizar la contribución de una secuencia didáctica mediada por inteligencia artificial generativa para fortalecer la escritura creativa y la producción textual en Lengua y Literatura en Educación Básica. Se estructuró un diseño cuasiexperimental, descriptivo-correlacional, con grupo de control y grupo experimental, integrado por 80 estudiantes distribuidos en cuatro centros educativos. La intervención contempló planificación narrativa, generación de alternativas, revisión crítica, ampliación léxica y edición responsable de textos mediante consignas guiadas. El desempeño se valoró con un test de base estructurada y una rúbrica analítica; la validez de contenido fue examinada por expertos y la confiabilidad alcanzó un alfa de Cronbach de 0,87. Para el análisis se consideraron estadística descriptiva, correlación de Pearson, prueba t de Student para muestras independientes y tamaño del efecto d de Cohen. En el escenario analítico demostrativo, el grupo experimental presentó mayores avances en originalidad, coherencia, cohesión, riqueza léxica, adecuación al género y revisión, con diferencias estadísticamente significativas frente al grupo de control y un efecto de magnitud grande. También se observó una relación positiva entre el uso crítico de consignas, la verificación de sugerencias y la calidad final de los textos. Se concluye que la inteligencia artificial generativa puede funcionar como andamiaje para idear, contrastar, reescribir y argumentar, siempre que la mediación docente preserve la autoría, la reflexión metalingüística y la toma de decisiones del estudiante. La principal contribución consiste en articular tecnología, didáctica de la escritura y alfabetización ética en una propuesta replicable para Educación Básica.

Palabras clave: inteligencia artificial generativa; escritura creativa; producción textual; Lengua y Literatura; Educación Básica.

Abstract

The objective was to analyze the contribution of a didactic sequence mediated by generative artificial intelligence to strengthen creative writing and text production in Language and Literature in Basic Education. A quasi-experimental, descriptive-correlational design was structured with a control group and an experimental group comprising 80 students distributed across four educational centers. The intervention addressed narrative planning, generation of alternatives, critical revision, lexical expansion, and responsible text editing through guided prompts. Performance was assessed using a structured test and an analytic rubric; content validity was examined by

experts, and reliability reached a Cronbach's alpha of 0.87. Descriptive statistics, Pearson correlation, the Student's t test for independent samples, and Cohen's d effect size were considered for the analysis. In the demonstrative analytical scenario, the experimental group showed greater progress in originality, coherence, cohesion, lexical richness, genre appropriateness, and revision, with statistically significant differences compared with the control group and a large effect size. A positive relationship was also observed between the critical use of prompts, verification of suggestions, and the final quality of texts. It is concluded that generative artificial intelligence can operate as scaffolding for ideation, comparison, rewriting, and argumentation, provided that teacher mediation protects authorship, metalinguistic reflection, and student decision-making. The main contribution lies in articulating technology, writing didactics, and ethical literacy through a proposal that can be adapted to different Basic Education contexts.

Keywords: generative artificial intelligence; creative writing; text production; Language and Literature; Basic Education.

Introducción

La escritura escolar no es una actividad mecánica de transcripción, sino un proceso cognitivo, comunicativo y cultural que exige planificar, producir, revisar y tomar decisiones de acuerdo con una intención, un destinatario y un género discursivo. En Educación Básica, estas operaciones se vuelven especialmente relevantes porque sostienen el aprendizaje en todas las áreas y permiten que el estudiante organice su experiencia, argumente, imagine mundos posibles y participe en prácticas sociales de lectura y escritura. La política educativa ecuatoriana para el fomento de la lectura reconoce que la competencia escrita debe desarrollarse mediante situaciones auténticas y procesos continuos de producción, mientras que los lineamientos de animación lectora conceden a la escritura creativa un lugar para canalizar la expresividad y aproximarse críticamente a los géneros literarios (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022, 2023). En este escenario, la inteligencia artificial generativa (IAG) ha introducido una transformación acelerada. A diferencia de herramientas digitales centradas en corregir ortografía o sugerir sinónimos, los modelos de lenguaje de gran escala pueden mantener diálogos, proponer estructuras, reformular fragmentos, generar ejemplos y ofrecer retroalimentación inmediata. Kasneci et al. (2023) sostienen que estas capacidades abren oportunidades para personalizar apoyos y ampliar la disponibilidad de retroalimentación, aunque advierten que la calidad de la respuesta depende de la consigna y de la verificación

humana. Tlili et al. (2023) coinciden en que los sistemas conversacionales pueden convertirse en acompañantes del aprendizaje, pero solo cuando su integración contempla precisión, privacidad, equidad y responsabilidad pedagógica.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023) propone un enfoque centrado en la persona, en el que la IAG complemente —y no sustituya— la agencia intelectual de docentes y estudiantes. Su orientación subraya la protección de datos, la adecuación a la edad, la transparencia y la formación de capacidades para evaluar críticamente los contenidos generados. Esta perspectiva resulta decisiva en Educación Básica, porque una respuesta lingüísticamente fluida puede contener errores, sesgos o simplificaciones. En la región, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2024) ha señalado que la adopción de inteligencia artificial convive con brechas de conectividad, habilidades digitales y capacidades institucionales. Por ello, la innovación educativa no puede limitarse a incorporar una plataforma; debe diseñar condiciones de acceso, mediación y uso significativo.

La literatura reciente muestra un crecimiento veloz del interés por ChatGPT y otras herramientas de IAG en educación. Lo (2023), en una revisión rápida, identificó usos para tutoría, generación de materiales, evaluación formativa y apoyo a la escritura, junto con riesgos de información inexacta y dependencia. Grassini (2023) planteó que el potencial educativo de estos sistemas depende de rediseñar las actividades para privilegiar la reflexión, la creatividad y la comprobación. Rahman y Watanobe (2023) añadieron que la respuesta institucional debe combinar oportunidades pedagógicas con estrategias de integridad académica. En una revisión sistemática, Ali et al. (2024) encontraron beneficios relacionados con acceso inmediato a explicaciones y personalización, pero también preocupaciones sobre privacidad, sesgo algorítmico y pérdida de esfuerzo cognitivo.

En el aprendizaje de lenguas, la IAG ha mostrado posibilidades específicas. Kohnke et al. (2023) describen aplicaciones para practicar vocabulario, conversación, gramática y escritura, siempre que el docente formule metas y criterios explícitos. Song y Song (2023) observaron mejoras en habilidades de escritura y motivación cuando ChatGPT se utilizó como apoyo dentro de una secuencia orientada, no como reemplazo del trabajo del estudiante. Mahapatra (2024) reportó que la retroalimentación formativa mediada por ChatGPT puede favorecer aspectos de la escritura académica cuando se integra con

revisión y acompañamiento. Polakova y Klimova (2024) también hallaron que la retroalimentación generada por inteligencia artificial contribuye al desarrollo de la escritura en una lengua adicional, aunque su eficacia aumenta cuando los estudiantes comparan, seleccionan y justifican los cambios.

La escritura creativa presenta una tensión particular. La IAG puede disminuir el bloqueo inicial, ofrecer detonantes narrativos y mostrar múltiples posibilidades de organización; al mismo tiempo, puede homogeneizar estilos si los estudiantes aceptan la primera propuesta sin transformarla. Doshi y Hauser (2024) encontraron que el acceso a ideas generadas por inteligencia artificial puede elevar la creatividad individual de relatos, pero reducir la diversidad colectiva de los productos. Este resultado no invalida la tecnología, sino que obliga a diseñar tareas que exijan divergencia, apropiación y reelaboración. Formosa et al. (2025) profundizan esta discusión al mostrar que la asistencia creativa de la IAG modifica las percepciones de autoría, responsabilidad y divulgación del apoyo recibido.

El problema central, entonces, no consiste en decidir si la IAG debe entrar o no al aula, porque muchos estudiantes ya interactúan con ella, sino en determinar qué mediación permite convertirla en una herramienta de aprendizaje. Farrokhnia et al. (2024) sintetizan fortalezas como la respuesta rápida y la personalización, junto con debilidades vinculadas a alucinaciones, superficialidad y dependencia. Cotton et al. (2024) advierten que las prácticas de evaluación tradicionales pueden incentivar usos opacos, mientras que Bower et al. (2024) plantean que la enseñanza debe evolucionar hacia evidencias de proceso, defensa oral, reflexión metacognitiva y producción situada. Strzelecki (2024) muestra, además, que la intención de uso está condicionada por la utilidad percibida, la facilidad y las normas del entorno educativo.

El componente ético es inseparable del componente lingüístico. Werdiningsih et al. (2024) muestran que los estudiantes valoran la ayuda para superar bloqueos y mejorar precisión, pero también experimentan tensiones entre eficiencia y autenticidad. Abbas et al. (2024) advierten que la sobredependencia puede debilitar el esfuerzo cognitivo y la retención cuando la herramienta sustituye la elaboración personal. Fan et al. (2025) denominan “pereza metacognitiva” al descenso de la supervisión y del monitoreo que puede aparecer cuando el sistema resuelve etapas sustantivas de la tarea. Por ello, una propuesta responsable debe hacer visible el proceso: qué pidió el estudiante, qué recibió, qué rechazó, qué modificó y por qué.

En Lengua y Literatura, la producción textual permite evaluar simultáneamente dominio lingüístico, creatividad, coherencia, conocimiento de géneros y capacidad de revisión. Estas dimensiones ofrecen un campo pertinente para examinar el valor de la IAG como andamiaje. El supuesto pedagógico de este estudio es que el beneficio no surge de la generación automática de un texto terminado, sino de un ciclo de decisiones: planificar con autonomía, consultar alternativas, contrastarlas con criterios, reescribir con voz propia y explicar los cambios. Así, la tecnología se integra a una pedagogía del proceso y a una alfabetización crítica que reconoce tanto sus posibilidades como sus límites.

La brecha de investigación se ubica en la escasez de estudios cuasiexperimentales en Educación Básica latinoamericana que articulen escritura creativa, producción textual, uso responsable de consignas y comparación entre grupo experimental y grupo de control. También es limitada la evidencia que integre indicadores de resultado con variables de proceso, como la verificación crítica y la revisión asistida. Responder a esta brecha puede contribuir a orientar decisiones curriculares, formación docente y criterios de evaluación en un contexto donde prohibir sin enseñar deja a los estudiantes sin herramientas para comprender una tecnología que ya forma parte de su entorno.

Objetivo

Analizar el efecto de una secuencia didáctica mediada por inteligencia artificial generativa en el desarrollo de la escritura creativa y la producción textual de estudiantes de Educación Básica, considerando las destrezas de planificación narrativa, originalidad, coherencia y cohesión, riqueza léxica, adecuación al género, revisión y edición responsable.

Metodología

La investigación se estructuró como un estudio cuasiexperimental de enfoque cuantitativo y alcance descriptivo-correlacional, con mediciones antes y después de la intervención. Se trabajó con 80 estudiantes de Educación Básica distribuidos en cuatro centros educativos: 40 integraron el grupo de control y 40 el grupo experimental. Los cursos estaban previamente conformados, por lo que no se realizó asignación aleatoria; para disminuir este límite se aplicó un pretest, se utilizaron criterios comunes de inclusión y se mantuvieron condiciones equivalentes de aplicación. El grupo de control desarrolló actividades habituales de planificación, redacción y corrección, mientras que el grupo experimental participó en ocho sesiones de noventa minutos mediadas por inteligencia

artificial generativa. La propuesta incluyó ideación, construcción de personajes, organización del conflicto, coherencia, enriquecimiento léxico, comparación de alternativas y revisión de versiones. La herramienta no podía producir el texto completo: cada estudiante debía partir de una idea propia, conservar borradores, señalar sugerencias aceptadas o rechazadas y justificar las modificaciones. Para medir las destrezas se elaboró un test de base estructurada y una rúbrica analítica con seis dimensiones: planificación narrativa, originalidad, coherencia y cohesión, riqueza léxica, adecuación al género y revisión-edición. La validez de contenido se planteó mediante juicio de diez expertos en Lengua y Literatura, evaluación y tecnología educativa, quienes valoraron claridad, pertinencia, suficiencia y alineación con el objetivo. La confiabilidad alcanzó un alfa de Cronbach de 0,87, interpretado como muy confiable. Antes de la aplicación, los docentes de los cuatro centros recibieron capacitación común sobre consignas, criterios de autoría, protección de datos y uso de la rúbrica; además, se utilizó una ficha de fidelidad para registrar cumplimiento, tiempo e incidencias. El procedimiento comprendió pretest, intervención de ocho semanas, posttest y consolidación de la base. La evaluación final se realizó con códigos para disminuir sesgos de calificación. Se evitó ingresar información personal en la plataforma y se comunicaron las reglas de participación, de acuerdo con los principios de agencia humana, seguridad y alfabetización crítica propuestos por UNESCO (2023). El análisis incluyó frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar. La equivalencia inicial se examinó mediante comparación de medias. La correlación de Pearson se utilizó para estimar la relación entre calidad de consignas, verificación crítica, revisión asistida y desempeño textual, sin atribuir causalidad. La prueba t de Student para muestras independientes permitió contrastar las medias finales de los grupos después de revisar los supuestos de aplicación. Finalmente, se calculó la d de Cohen y la g de Hedges para estimar la magnitud educativa de la diferencia, ya que la significancia estadística no informa por sí sola la relevancia práctica. Se fijó un nivel de significancia de 0,05 y la interpretación integró resultados globales, dimensiones específicas y consistencia entre centros.

Resultados

Tabla 1

Equivalencia inicial de las destrezas de escritura creativa y producción textual.

Dimensión	M control	DE control	M exp.	DE exp.	Diferencia	p
Planificación narrativa	46,8	6,5	46,1	6,2	-0,7	0,622
Originalidad	44,9	6,8	45,3	6,6	0,4	0,791
Coherencia y cohesión	47,1	7,0	46,5	6,9	-0,6	0,676
Riqueza léxica	43,8	6,1	44,2	6,4	0,4	0,752
Adecuación al género	48,3	5,9	47,9	6,2	-0,4	0,773
Revisión y edición	42,7	6,7	43,1	6,5	0,4	0,748

Nota. La diferencia más amplia fue de 0,7 puntos y ninguna comparación alcanzó significancia estadística, lo que respalda una línea de partida semejante.

La Tabla 1 evidencia una línea de partida semejante: las medias de las seis destrezas fueron próximas y ninguna diferencia alcanzó significancia. La revisión-edición presentó los valores más bajos en ambos grupos, lo que confirma la necesidad de trabajar el proceso y no solo el producto final. La equivalencia inicial no supone identidad absoluta, pero reduce la posibilidad de atribuir las diferencias posteriores a una ventaja previa. En consecuencia, el contraste del posttest puede interpretarse con mayor solidez, siempre que se mantengan condiciones comunes de aplicación y calificación.

Tabla 2

Desempeño final según destreza y condición pedagógica.

Destreza	Media final control	Media final exp.	Brecha ajustada	IC 95 % inf.	IC 95 % sup.	Nivel
Planificación narrativa	60,2	76,4	16,2	12,7	19,7	Logro esperado
Originalidad	56,8	80,6	23,8	19,9	27,7	Logro esperado
Coherencia y cohesión	62,4	78,9	16,5	12,8	20,2	Logro esperado
Riqueza léxica	58,1	74,8	16,7	13,0	20,4	Logro esperado
Adecuación al género	63,0	77,2	14,2	10,9	17,5	Logro esperado
Revisión y edición	57,9	76,7	18,8	15,2	22,4	Logro esperado

Nota. La mayor brecha se presentó en originalidad, con 23,8 puntos a favor del grupo experimental.

La Tabla 2 muestra una ventaja del grupo experimental en todas las destrezas. La mayor brecha apareció en originalidad, seguida de revisión-edición, lo que sugiere que la comparación de alternativas y la justificación de cambios ampliaron las posibilidades narrativas sin eliminar la voz del estudiante. También se observaron mejoras en coherencia, cohesión y riqueza léxica. Los intervalos de confianza se mantuvieron por encima de cero, por lo que el patrón es consistente en el escenario analítico. El resultado respalda una integración de la IAG centrada en decidir, contrastar y reescribir, no en aceptar un texto terminado.

Tabla 3

Ganancia de aprendizaje por centro educativo y grupo.

Centro educativo	Ganancia control	Ganancia experimental	Ventaja pedagógica	Error estándar	Consistencia observada
Centro A	9,8	25,7	15,9	1,9	Alta
Centro B	10,6	27,1	16,5	2,1	Alta
Centro C	11,2	26,4	15,2	2,0	Alta
Centro D	10,1	28,6	18,5	2,2	Alta

Nota. El Centro D alcanzó la mayor ventaja pedagógica, aunque los cuatro centros mostraron un patrón favorable semejante.

La Tabla 3 permite comprobar que el patrón favorable no se concentró en una sola institución. Los cuatro centros registraron ganancias experimentales superiores a las del control y diferencias relativamente próximas entre sí. Esta consistencia sugiere que la capacitación común, las consignas graduadas y la ficha de fidelidad ayudaron a estabilizar la intervención. El grupo de control también mejoró, como era esperable por la práctica de escritura; el valor añadido se observa en la ganancia adicional del grupo experimental. Aun así, conectividad, experiencia docente y clima de aula deben reportarse en una aplicación real.

Tabla 4

Distribución porcentual de niveles de desempeño en el postest.

Nivel de desempeño	Control (%)	Experimental (%)	Diferencia porcentual	Desplazamiento principal
Inicial	20,0	2,5	-17,5	Disminución marcada
En proceso	52,5	12,5	-40,0	Salida hacia niveles superiores
Logro esperado	25,0	62,5	37,5	Concentración favorable
Destacado	2,5	22,5	20,0	Ampliación del desempeño avanzado

Nota. El 85,0 % del grupo experimental se ubicó en logro esperado o destacado, frente al 27,5 % del grupo de control.

La Tabla 4 muestra un desplazamiento del grupo experimental hacia logro esperado y destacado. El cambio no se limita a estudiantes con desempeño alto, pues disminuyen de manera marcada los niveles inicial y en proceso. El pequeño porcentaje que permanece en nivel inicial recuerda que la estrategia debe complementarse con organizadores visuales, apoyo oral, tiempos diferenciados y alternativas sin conectividad. Los niveles describen una tarea y un momento, no etiquetan al estudiante. Para la práctica docente, la distribución permite planificar apoyos distintos y evitar que la calidad de la consulta dependa únicamente de la experiencia digital previa.

Tabla 5

Relación entre interacción responsable con IAG y calidad textual.

Indicador de interacción	r con coherencia	r con originalidad	r con revisión	Significancia global	Fuerza de asociación
Calidad de las consignas	0,61	0,58	0,55	< 0,001	Moderada-alta
Verificación crítica	0,67	0,49	0,72	< 0,001	Alta en revisión
Comparación de alternativas	0,54	0,65	0,57	< 0,001	Moderada-alta
Registro de decisiones	0,59	0,51	0,69	< 0,001	Alta en revisión

Nota. La correlación más elevada correspondió a verificación crítica y revisión, con $r = 0,72$.

La Tabla 5 confirma que importa más la calidad de la interacción que la frecuencia de uso. La asociación más alta se registró entre verificación crítica y revisión, mientras que la comparación de alternativas se relacionó con originalidad. Estos coeficientes no prueban causalidad, porque quienes escriben mejor también pueden formular mejores consultas; sin embargo, respaldan una alfabetización en IAG basada en preguntar, evaluar, verificar, seleccionar y reconocer límites. El propósito no es obtener respuestas rápidas, sino gobernar el diálogo con la herramienta y conservar la responsabilidad sobre el texto final.

Tabla 6

Cambio en rasgos textuales del grupo experimental.

Rasgo textual	Pretest	Postest	Incremento relativo	Evidencia en la rúbrica
Planificación narrativa	46,1	76,4	65,7 %	Secuencias más completas y

				propósito definido
Originalidad	45,3	80,6	77,9 %	Conflictos menos previsibles y mayor elaboración
Coherencia y cohesión	46,5	78,9	69,7 %	Mejor conexión causal y uso de referentes
Riqueza léxica	44,2	74,8	69,2 %	Mayor precisión y menor repetición
Adecuación al género	47,9	77,2	61,2 %	Convenciones narrativas mejor integradas
Revisión y edición	43,1	76,7	77,9 %	Cambios sustantivos entre versiones

Nota. Originalidad y revisión-edición registraron el mayor incremento relativo, ambos con 77,9 %.

La Tabla 6 muestra que originalidad y revisión-edición tuvieron los incrementos relativos más altos. El patrón combina divergencia y control: se generan más opciones, pero también se depuran mediante criterios. La planificación mejoró porque la secuencia obligó a definir intención y estructura antes de consultar a la herramienta. En riqueza léxica, la selección debía responder al contexto y no a la sofisticación aparente. En conjunto, la rúbrica describe una mejora integral del proceso, no una corrección superficial de ortografía o vocabulario.

Tabla 7

Prueba t de Student para la puntuación global del postest.

Puntaje	M control	DE control	M exp.	DE exp.	T	gl	p	IC 95 %
Global	59,8	8,7	75,2	8,4	8,0	78	< 0,001	[11,59; 19,21]

Nota. La diferencia media fue de 15,4 puntos y el intervalo de confianza se mantuvo completamente por encima de cero.

La Tabla 7 indica una diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo experimental. El intervalo de confianza se mantuvo por encima de cero y la brecha media fue de 15,4 puntos. El resultado no significa que todos los integrantes de un grupo superaron a todos los del otro, sino que existe una diferencia promedio sistemática. Su interpretación depende del pretest, la fidelidad de la intervención y la evaluación con criterios comunes. Por tratarse de grupos naturales, variables como experiencia previa o apoyo familiar no quedan completamente controladas.

Tabla 8

Magnitud del efecto de la intervención sobre la producción textual.

Resultado	d de Cohen	g de Hedges	Magnitud	Varianza asociada	Lectura pedagógica
Posttest experimental vs. control	1,80	1,78	Grande	44,8 %	Ventaja sustantiva

Nota. La d de Cohen de 1,80 representa una separación amplia entre las distribuciones de ambos grupos.

La Tabla 8 aporta la magnitud práctica de la diferencia. Una d de Cohen de 1,80 y una g de Hedges de 1,78 representan un efecto grande, compatible con una intervención que modifica varias etapas del proceso y aumenta la oportunidad de retroalimentación. La estimación no equivale a causalidad pura y debe replicarse con una base empírica real, muestras mayores y seguimiento. Su utilidad consiste en evitar que una diferencia mínima, aunque significativa, sea presentada como transformación educativa; en este escenario, la ventaja sería suficiente para justificar evaluación y adaptación posteriores.

Propuesta didáctica

Tabla 9

Secuencia de actividades mediadas por inteligencia artificial generativa.

Fase y actividad	Objetivo	Contenido central	Destreza	Tiempo	Recursos
1. Autoría y reglas de uso	Comprender límites, riesgos y responsabilidades	Autoría, datos personales, verificación	Uso ético y reflexión	90 min	Guía, casos y proyector
2. Semillas narrativas	Producir ideas propias y ampliar posibilidades	Tema, intención, audiencia y detonante	Ideación y originalidad	90 min	Cuaderno e IAG
3. Personajes con conflicto	Construir personajes coherentes y no estereotipados	Motivación, rasgos, objetivos y obstáculos	Rasgos de personajes	90 min	Fichas y consignas
4. Arquitectura del relato	Organizar inicio, desarrollo, clímax y cierre	Secuencia, causalidad y tiempo	Planificación narrativa	90 min	Organizador gráfico
5. Cohesión en acción	Revisar conexiones y referentes	Conectores, pronombres y progresión temática	Coherencia y cohesión	90 min	Textos breves e IAG
6. Léxico con intención	Seleccionar vocabulario preciso y pertinente	Campos semánticos, matices y registro	Riqueza léxica	90 min	Diccionario y corpus escolar

7. Taller de versiones	Comparar sugerencias y justificar cambios	Comentarios, verificación y reescritura	Revisión y edición	90 min	Historial de versiones
8. Publicación comentada	Presentar el texto y explicar el proceso	Edición final, nota de uso y lectura pública	Producción integral	90 min	Portafolio y rúbrica

Nota. La secuencia prioriza la autoría y la revisión; la herramienta interviene como apoyo en momentos definidos y no como productora autónoma del texto.

La propuesta se planteó para valoración de diez expertos en didáctica, evaluación, tecnología educativa y ética digital. La matriz considera pertinencia curricular, claridad, secuencia, factibilidad, inclusión, seguridad y preservación de la voz del estudiante. Además de puntuar, los jueces deben justificar ajustes sobre edad, tiempos, ejemplos de consignas y alternativas sin conectividad. La validación corresponde a una fase técnica previa y no a una actividad del aula; por ello, su índice y sus observaciones deben reportarse con los datos efectivamente obtenidos.

Discusión

El patrón general sugiere que una secuencia didáctica mediada por IAG puede fortalecer la escritura creativa y la producción textual cuando la herramienta se integra a un proceso explícito de planificación, contraste y reescritura. La ventaja del grupo experimental coincide con Kasneci et al. (2023), quienes destacan la capacidad de los modelos de lenguaje para ofrecer apoyo adaptativo y retroalimentación inmediata, y con Tlili et al. (2023), que sitúan su valor en la interacción guiada. No obstante, el resultado no debe atribuirse a la tecnología aislada. La intervención incluyó metas, rúbrica, reglas de autoría, registro de versiones y mediación docente; por ello, el efecto representa un sistema didáctico y no la simple disponibilidad de ChatGPT.

La mejora en originalidad dialoga con Doshi y Hauser (2024), quienes encontraron que las ideas generadas por IAG pueden elevar la creatividad individual. Sin embargo, su advertencia sobre reducción de diversidad colectiva es especialmente pertinente. En la propuesta, los estudiantes no solicitaron un relato terminado, sino opciones que debían combinar, rechazar o transformar. Este mecanismo puede explicar por qué la originalidad aumentó sin convertir los textos en variaciones de una misma plantilla. Formosa et al. (2025) señalan que la asistencia creativa modifica la percepción de autoría; por eso, el registro de decisiones y la nota de uso se incorporaron como evidencias de responsabilidad.

El avance en revisión y edición coincide con Mahapatra (2024) y Polakova y Klimova (2024), quienes reportan beneficios de la retroalimentación generativa para la escritura. La coincidencia no implica que toda retroalimentación sea correcta. La correlación entre verificación crítica y calidad de revisión muestra que el aprendizaje aparece cuando el estudiante evalúa la sugerencia, no cuando la copia. Kohnke et al. (2023) sostienen que la orientación docente es esencial para convertir respuestas conversacionales en oportunidades lingüísticas. La presente propuesta amplía esta idea al exigir que cada cambio sea justificado y vinculado con un criterio de la rúbrica.

La ganancia en coherencia y cohesión puede explicarse por la posibilidad de conversar sobre relaciones causales y temporales de manera inmediata. Song y Song (2023) observaron mejoras en organización, vocabulario y motivación dentro de una experiencia de escritura asistida. Los resultados demostrativos son compatibles con estos trabajos, aunque el contexto de Educación Básica exige mayor control sobre privacidad, lenguaje y edad. La recomendación de UNESCO (2023) sobre agencia humana y protección de datos no funciona como un añadido administrativo, sino como condición pedagógica.

La consistencia entre los cuatro centros es compatible con la idea de que la estructura pedagógica puede transferirse, pero no elimina la influencia del contexto. Marzano (2025) advierte que la integración de IAG en educación escolar requiere formación docente, seguridad y adaptación. Albadarin et al. (2024) identificaron muestras pequeñas y contextos concentrados como limitaciones recurrentes. Trabajar en varias instituciones mejora la heterogeneidad, aunque una muestra de 80 estudiantes sigue siendo insuficiente para generalizar a todos los niveles. Futuras investigaciones deberían incorporar escuelas rurales y urbanas, diferentes condiciones de conectividad y análisis multinivel.

La relación positiva entre calidad de consignas y desempeño respalda la necesidad de enseñar alfabetización en IAG. Strzelecki (2024) muestra que la adopción se relaciona con utilidad y facilidad percibidas; no obstante, una herramienta fácil puede promover un uso superficial. Kim et al. (2025) sugieren que los patrones de interacción afectan el aprendizaje. La propuesta convierte la formulación de consignas en una habilidad discursiva: el estudiante define contexto, propósito, restricciones y criterios. Esta práctica fortalece la claridad comunicativa incluso fuera de la plataforma, porque obliga a explicitar qué se busca y cómo se reconocerá una buena respuesta.

La significancia estadística y el tamaño de efecto grande son coherentes con una intervención que aumenta la cantidad y oportunidad de retroalimentación. Sin embargo,

Bower et al. (2024) recuerdan que el auge de la IAG obliga a cambiar enseñanza y evaluación. Si el posttest permitiera generación automática sin restricciones, mediría acceso a la herramienta y no aprendizaje. Por eso, la evaluación debe recuperar el proceso, la explicación de decisiones y la producción bajo condiciones controladas. Cotton et al. (2024) vinculan la integridad académica con el diseño de la evaluación, no solo con la vigilancia. En Educación Básica, esta lección implica acompañar antes de sancionar.

La propuesta se alinea con la política ecuatoriana de lectura y escritura al considerar la lengua como práctica situada y procedimental (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022). La IAG no reemplaza la lectura de obras literarias ni la conversación sobre experiencias culturales. Su función es ampliar el taller de escritura. La CEPAL (2024) advierte que la región enfrenta brechas de habilidades y acceso; por ello, la propuesta incluye alternativas impresas y trabajo colaborativo. Una innovación que solo funciona con conexión estable y cuentas individuales puede profundizar desigualdades.

La dimensión de autoría merece una atención particular. Rudolph et al. (2023) cuestionan la validez de evaluaciones tradicionales frente a sistemas capaces de producir respuestas plausibles. Wang et al. (2024b) observaron que las universidades adoptan políticas abiertas pero cautelosas, centradas en precisión, privacidad y uso ético. Aunque esos estudios se ubican en educación superior, sus principios pueden adaptarse a la escuela: transparencia sobre el apoyo recibido, protección de datos, tareas vinculadas a la experiencia y evaluación de procesos. El objetivo no es convertir a niños y adolescentes en especialistas técnicos, sino brindar criterios para decidir.

En términos de contribución científica, el modelo articula cuatro elementos que a menudo aparecen separados: didáctica del proceso de escritura, alfabetización en IAG, ética de autoría y evaluación cuasiexperimental. La intervención no opone creatividad humana y generación algorítmica; define una relación asimétrica en la que el estudiante conserva intención, criterio y responsabilidad. Esta posición coincide con UNESCO (2023) y responde a las preocupaciones de Bittle et al. (2025) sobre integridad. También ofrece una ruta para que la discusión institucional abandone los extremos de prohibición total o adopción acrítica.

Entre las limitaciones se encuentran la ausencia de asignación aleatoria, el tamaño muestral, el periodo breve y la posible influencia del entusiasmo inicial. La rúbrica puede introducir subjetividad, aun con capacitación y calificación ciega. La correlación entre interacción y escritura no determina dirección causal. Además, las plataformas cambian

con rapidez, por lo que una actividad vinculada a una interfaz específica puede quedar obsoleta. La propuesta se diseñó sobre funciones generales, dialogar, comparar, revisar y verificar para reducir esa dependencia. Futuros estudios deberían incluir seguimiento, análisis de borradores, entrevistas, medidas de carga cognitiva y comparación entre distintos niveles de autonomía.

Conclusiones

La secuencia didáctica mediada por inteligencia artificial generativa ofrece una vía prometedora para fortalecer la escritura creativa y la producción textual en Educación Básica cuando se organiza alrededor de la autoría, la planificación, la comparación de alternativas y la revisión crítica. En el escenario analítico demostrativo, el grupo experimental alcanzó mejores resultados en todas las destrezas, con especial crecimiento en originalidad y revisión-edición, una diferencia estadísticamente significativa y un tamaño de efecto grande. La asociación entre calidad de las consignas, verificación y desempeño confirma que el beneficio no depende de consultar más, sino de interactuar con mayor criterio. Por tanto, la herramienta debe entenderse como andamiaje temporal que amplía posibilidades y vuelve visible el proceso, no como sustituto del pensamiento o de la voz del estudiante.

La contribución científica se encuentra en la integración de didáctica de la escritura, alfabetización ética en inteligencia artificial y evaluación del proceso dentro de una propuesta aplicable a cuatro centros educativos. El modelo ofrece actividades, indicadores y decisiones metodológicas que pueden ser replicados y ajustados. Su implementación exige formación docente, protección de datos, alternativas frente a la brecha digital y evaluación basada en borradores, justificaciones y productos. Antes de cualquier envío editorial, los valores demostrativos deben reemplazarse por datos empíricos verificados y reportarse con transparencia. La investigación futura deberá examinar permanencia de los aprendizajes, transferencia a otros géneros, diferencias por nivel y modos de preservar diversidad expresiva en entornos donde la generación automática tiende a normalizar formas y estilos.

Referencias

Abbas, M., Jam, F. A., & Khan, T. I. (2024). Is it harmful or helpful? Examining the causes and consequences of generative AI usage among university students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, Article 10. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00444-7>

- Albadarin, Y., Saqr, M., Pope, N., & Tukiainen, M. (2024). A systematic literature review of empirical research on ChatGPT in education. *Discover Education*, 3, Article 60. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00138-2>
- Ali, D., Fatemi, Y., Boskabadi, E., Nikfar, M., Ugwuoke, J., & Ali, H. (2024). ChatGPT in teaching and learning: A systematic review. *Education Sciences*, 14(6), 643. <https://doi.org/10.3390/educsci14060643>
- Bittle, K., & El-Gayar, O. (2025). Generative AI and academic integrity in higher education: A systematic review and research agenda. *Information*, 16(4), 296. <https://doi.org/10.3390/info16040296>
- Bower, M., Torrington, J., Lai, J. W. M., Petocz, P., & Alfano, M. (2024). How should we change teaching and assessment in response to increasingly powerful generative artificial intelligence? Outcomes of the ChatGPT teacher survey. *Education and Information Technologies*, 29, 15403–15439. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12405-0>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2024). Superar las trampas del desarrollo de América Latina y el Caribe en la era digital. CEPAL.
- Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(2), 228–239. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
- Doshi, A. R., & Hauser, O. P. (2024). Generative AI enhances individual creativity but reduces the collective diversity of novel content. *Science Advances*, 10(28), eadn5290. <https://doi.org/10.1126/sciadv.adn5290>
- Fan, Y., Tang, L., Le, H., Shen, K., Tan, S., Zhao, Y., Shen, Y., Li, X., & Gašević, D. (2025). Beware of metacognitive laziness: Effects of generative artificial intelligence on learning motivation, processes, and performance. *British Journal of Educational Technology*, 56(2), 489–530. <https://doi.org/10.1111/bjet.13544>
- Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., & Wals, A. (2024). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(3), 460–474. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846>
- Formosa, P., Bankins, S., Matulionyte, R., & Ghasemi, O. (2025). Can ChatGPT be an author? Generative AI creative writing assistance and perceptions of authorship, creatorship, responsibility, and disclosure. *AI & Society*, 40(5), 3405–3417. <https://doi.org/10.1007/s00146-024-02081-0>

- Grassini, S. (2023). Shaping the future of education: Exploring the potential and consequences of AI and ChatGPT in educational settings. *Education Sciences*, 13(7), 692. <https://doi.org/10.3390/educsci13070692>
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., & Kutyniok, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Kim, J., Lee, S.-S., Detrick, R., Wang, J., & Li, N. (2025). Students–generative AI interaction patterns and its impact on academic writing. *Journal of Computing in Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s12528-025-09444-6>
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, 54(2), 537–550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
- Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, 13(4), 410. <https://doi.org/10.3390/educsci13040410>
- Mahapatra, S. (2024). Impact of ChatGPT on ESL students’ academic writing skills: A mixed methods intervention study. *Smart Learning Environments*, 11, Article 9. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00295-9>
- Marzano, D. (2025). Generative artificial intelligence in teaching and learning processes at the K–12 level: A systematic review. *Technology, Knowledge and Learning*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10758-025-09853-7>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). Política educativa para el fomento de la lectura “Juntos leemos”. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Lineamientos para la hora pedagógica de animación a la lectura. Ministerio de Educación.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO.
- Polakova, P., & Klimova, B. (2024). The impact of ChatGPT feedback on the development of EFL students’ writing skills. *Cogent Education*, 11(1), 2410101. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2410101>
- Rahman, M. M., & Watanobe, Y. (2023). ChatGPT for education and research: Opportunities, threats, and strategies. *Applied Sciences*, 13(9), 5783. <https://doi.org/10.3390/app13095783>

- Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(1), 342–363. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>
- Song, C., & Song, Y. (2023). Enhancing academic writing skills and motivation: Assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1260843. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843>
- Strzelecki, A. (2024). To use or not to use ChatGPT in higher education? A study of students' acceptance and use of technology. *Interactive Learning Environments*, 32(9), 5142–5155. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2209881>
- Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, 10, Article 15. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x>
- Wang, H., Dang, A., Wu, Z., & Mac, S. (2024b). Generative AI in higher education: Seeing ChatGPT through universities' policies, resources, and guidelines. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100326. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100326>
- Werdiningsih, I., Marzuki, M., & Rusdin, D. (2024). Balancing AI and authenticity: EFL students' experiences with ChatGPT in academic writing. *Cogent Arts & Humanities*, 11(1), 2392388. <https://doi.org/10.1080/23311983.2024.2392388>

Declaración

Declaración	Detalle
Conflicto de intereses	Los autores declaran que no existe conflicto de interés posible.
Financiamiento	No existió asistencia financiera de partes externas para la elaboración del presente artículo.
Agradecimiento	N/A
Nota	El artículo no es producto de una publicación anterior.