

La inteligencia artificial como estrategia didáctica en la enseñanza de Lengua y Literatura en Educación General Básica Superior**Artificial Intelligence as a Didactic Strategy for Teaching Language and Literature in Upper Basic General Education**

Lic. Gabriela Genoveva Tigrero Barberán & Dr. Segundo Moises Toapanta Toapanta. PhD.

**CIENCIA, TECNOLOGÍA Y
SOCIEDAD**

Julio - diciembre, V°7 - N°2; 2026

Recibido: 29-08-2026

Aceptado: 31-08-2026

Publicado: 02-09-2026

PAIS

- Ecuador, Milagro
- Ecuador, Milagro

INSTITUCION

- Universidad Estatal de Milagro
- Universidad Estatal de Milagro

CORREO:

- ✉ gtigrerob@unemi.edu.ec
- ✉ stoapantat5@unemi.edu.ec

ORCID:

-  <https://orcid.org/0009-0007-8515-0356>
-  <https://orcid.org/0000-0002-9041-0518>

FORMATO DE CITA APA.

Tigrero, G. & Toapanta, S. (2026). La inteligencia artificial como estrategia didáctica en la enseñanza de Lengua y Literatura en Educación General Básica Superior. *Revista G-ner@ndo*, V°7 (N°2). Pág. 3522 – 3541.

Resumen

El uso de inteligencia artificial generativa se ha extendido entre los estudiantes de Educación General Básica Superior sin que la escuela pública ecuatoriana haya definido todavía una orientación didáctica específica para su manejo crítico, particularmente en el área de Lengua y Literatura, describiendo, que a partir de ese vacío, se examinaron los efectos de una secuencia didáctica mediada por inteligencia artificial sobre la comprensión lectora y la producción escrita de cuarenta estudiantes de décimo año de la Unidad Educativa Fiscal Durán, asimismo, se empleó un diseño cuasiexperimental de un solo grupo, con medición antes y después de la intervención, complementado con observación de aula y grupos focales, por otro lado, los datos cuantitativos se contrastaron mediante la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas y el coeficiente r de tamaño del efecto, procesados en IBM SPSS Statistics versión 27. En consecuencia de las ocho sesiones de intervención los niveles inferencial y crítico de comprensión lectora mostraron incrementos estadísticamente significativos ($r = .67$ y $r = .72$, respectivamente), al igual que la puntuación global de producción escrita ($r = .69$); el nivel superior, en el diagnóstico inicial, no varió uniformemente, como parte final, se hace mención que el cuestionario de percepción registró un desplazamiento hacia actitudes más verificadoras frente a la información generada por la herramienta, como parte final del presente estudio, se hace énfasis preliminar que las mejoras no dependen de la tecnología en sí misma, sino del diseño pedagógico y de la mediación docente sistemática que acompaña cada sesión (Montenegro-Rueda et al., 2023; Hong et al., 2025).

Palabras clave: métodos de enseñanza; lengua y literatura; comprensión lectora; producción escrita; educación básica; inteligencia artificial.

Abstract

Generative artificial intelligence has become widespread among Upper Basic General Education students, although Ecuadorian public schools have not yet defined explicit didactic guidance for its critical use, particularly in the Language and Literature area. Building on that gap, this study examined the effects of an AI-mediated didactic sequence on the reading comprehension and written production of forty tenth-grade students at Unidad Educativa Fiscal Durán, single-group quasi-experimental design with pretest and posttest measures was used, complemented by classroom observation and focus groups, quantitative data were compared through the Wilcoxon test for related samples and the r effect-size coefficient, processed in IBM SPSS Statistics version 27. After eight intervention sessions, inferential and critical reading levels showed statistically significant gains ($r = .67$ and $r = .72$, respectively), as did the overall writing score ($r = .69$); the literal level, already high at baseline, showed no relevant change, the perception questionnaire also revealed a shift toward more verification-oriented attitudes regarding AI-generated information, the findings indicate that the improvements are not attributable to the technology itself, but to the pedagogical design and the systematic teacher mediation that accompanied each session (Montenegro-Rueda et al., 2023; Hong et al., 2025).

Keywords: teaching methods; language arts; reading comprehension; writing (composition); basic education; artificial intelligence.

Introducción

En las aulas de Lengua y Literatura del litoral ecuatoriano se describen enormemente dos realidades que se articulan similarmente, como dato adicional, los estudiantes de décimo año de Educación General Básica Superior recurren de manera habitual a herramientas de inteligencia artificial generativa para resolver tareas, redactar ensayos y resumir lecturas, en tanto que, la escuela pública todavía no les ofrece una orientación pedagógica explícita sobre cómo emplearlas de forma crítica y reflexiva, es evidencia descrita que esa distancia entre un uso masivo y una didáctica ausente es, a fin de cuentas, el problema de investigación que origina el estudio de esta investigación.

La inteligencia artificial generativa se incorporó, en pocos años, a la vida cotidiana de millones de estudiantes de educación pública, incluso en contextos con acceso limitado a equipos institucionales, a diferencia de la formación docente para integrarla con un propósito pedagógico definido avanza a un ritmo considerablemente más lento (Montenegro et al., 2023). De la misma manera, en el área de Lengua y Literatura, la evidencia disponible sugiere que la inteligencia artificial enriquece el análisis textual y personalizar el aprendizaje, aunque los propios estudiantes reconocen dificultades para evaluar la calidad de las respuestas que reciben (Lopez et al., 2024). Cabe recalcar, que también cabe detallar, el valor de ChatGPT para la corrección gramatical y la generación de ideas depende, en buena medida, de las consignas con las que el docente lo introduce en el aula y del acompañamiento que ejerce durante el proceso; sin ese acompañamiento, la herramienta no cumple una función formativa por sí sola (Sanmartín et al., 2024).

Esa misma tensión aparece documentada en aulas fiscales de la provincia del Guayas, en donde, las intervenciones de pedagogía adaptativa con inteligencia artificial han mejorado el rendimiento académico y la motivación del estudiantado, con limitaciones asociadas a la infraestructura tecnológica y a la escasa preparación docente para gestionar estas herramientas de manera sistemática (Redrován et al., 2025), se menciona que, cuando la

inteligencia artificial asume las tareas cognitivas de menor complejidad, como la organización de ideas o la corrección superficial, los estudiantes disponen de más margen para concentrarse en el análisis y la evaluación, lo que se traduce en ganancias considerables de pensamiento crítico (Hong et al., 2025), por ende, esa redistribución de las cargas cognitivas es, precisamente, el fenómeno que este estudio se propuso explorar en un contexto de educación básica pública.

Es importante resaltar que, el sentido en que se emplea la noción de inteligencia artificial generativa, la literatura educativa suele usarse de manera superficial. A partir de una encuesta aplicada a ciento veintidós docentes universitarios ecuatorianos, Verdezoto y Castro (2025, p. 397) sostienen que estas tecnologías dejan de ser herramientas meramente técnicas cuando se incorporan a la forma en que el profesorado planifica, enseña y decide, lo cual traslada el objeto de estudio desde el programa informático hacia las decisiones pedagógicas concretas que lo rodean.

Un segundo referente conceptual proviene de la literatura sobre aprendizaje mediado por tecnología, pertinente cuando la herramienta deja de operar como recurso optativo y pasa a formar parte estructural del proceso cognitivo del estudiante (Bai & Wang, 2025), y que aquellas estrategias que articulan inteligencia artificial, aprendizaje personalizado y colaboración entre pares se han asociado con mejoras consistentes en comprensión lectora, producción de textos y autonomía de aprendizaje (Bernal et al., 2025).

Sobre la base conceptual se planteó el objetivo general de esta investigación, determinar el efecto de una secuencia didáctica mediada por herramientas de inteligencia artificial sobre la comprensión lectora y la producción escrita de los alumnos cursando el décimo año de Educación General Básica (EGB) en la Unidad Educativa Fiscal Durán, especial énfasis en el periodo lectivo 2026-2024, ha sido de relevancia incorporar el propósito de esta investigación, el cual se derivan los tres objetivos específicos, a) diagnosticar el nivel inicial de comprensión lectora, producción escrita y percepción sobre la inteligencia artificial

antes de la intervención; b) diseñar e implementar una secuencia didáctica que incorporara la inteligencia artificial como apoyo a la lectura crítica y a la escritura; y c) comparar los resultados obtenidos antes y después de la intervención mediante pretest y posttest.

Por aquello es indispensable realizar la siguiente pregunta de investigación que orientó el presente trabajo de investigación: ¿Qué efectos produce una secuencia didáctica mediada por herramientas de inteligencia artificial sobre la comprensión lectora y la productividad escrita en estudiantes cursando el décimo año de Educación General Básica en la Unidad Educativa Fiscal “Durán”?, de igual forma, se hace especial énfasis en la hipótesis de trabajo, que sostuvo que los alumnos expuestos a la secuencia mostrarían incrementos estadísticamente significativos en las puntuaciones de comprensión lectora inferencial y pensamiento crítico, así como en la puntuación global de producción escrita, al realizar comparaciones del pretest con el posttest, en torno a los cambios académicos de una metodología reflexiva y relevante versus la herramienta usada.

Métodos y Materiales

Diseño de investigación

El presente estudio asume un enfoque mixto con predominio cuantitativo, la parte cuantitativa siguió un diseño cuasiexperimental preexperimental de un solo grupo, con medición antes y después de la intervención, del mismo modo, la parte cualitativa, apoyado en observación de aula y grupos focales, cumplió una función complementaria de contextualización e interpretación de los datos estadísticos.

No se incluyó un grupo de control por dos razones. La primera es de orden ético, pues asignar aleatoriamente a estudiantes de la institución a condiciones de tratamiento diferenciadas habría implicado privar a un grupo de una intervención con potencial beneficio académico, asimismo, la segunda es de orden práctico, dado que la organización por paralelos de la institución no equivale garantizar la equivalencia inicial entre grupos sin alterar

la distribución administrativa vigente, de manera similar la herramienta utilizada fue ChatGPT con el modelo GPT-4o mini, elegido por su disponibilidad gratuita y por la familiaridad previa del estudiantado con la plataforma, además, la intervención se desarrolló entre abril y mayo de 2026, dentro del periodo lectivo 2026-2027 del régimen Costa.

Población y muestra

La Unidad Educativa Fiscal Durán atiende el subnivel de Educación General Básica Superior en tres grados (octavo, noveno y décimo), con aproximadamente trescientos veinte estudiantes matriculados en el periodo 2026-2027, distribuidos en nueve paralelos, del mismo modo, la población de interés estuvo formada por los ciento diez estudiantes de décimo año, repartidos en tres paralelos de entre treinta y cinco y cuarenta estudiantes, el cual se realizó mediante muestreo no probabilístico de tipo intencional se seleccionó el paralelo de cuarenta estudiantes asignado a la docente investigadora, con edades entre catorce y quince años.

Trabajar con paralelo propio, es muy importante ya que se observa, que mantener constantes las condiciones de acceso a la asignatura durante las ocho semanas de intervención, la docente, el mismo horario y la carga curricular cotidiana, condición difícil de sostener si la muestra hubiera incluido estudiantes de distintos paralelos, es importante recalcar que esta decisión, limita la representatividad de los resultados, que no deben de generalizarse al conjunto de los ciento diez estudiantes de décimo año ni transferirse a otros contextos institucionales sin réplicas basadas en muestreo probabilístico, también, la participación se formalizó mediante el consentimiento informado de los tutores legales y el asentimiento de los propios estudiantes, conforme a los principios éticos que rigen la investigación con menores de edad.

Fundamentación de la intervención en la literatura

El diseño de la secuencia didáctica se apoyó en un corpus de dieciocho artículos científicos arbitrados, publicados entre 2023 y 2025, recuperados de Scopus, Web of Science,

SciELO, Redalyc, ERIC y Ciencia Latina, con arbitraje externo, texto completo disponible y relevancia directa para la inteligencia artificial en educación, la comprensión lectora o la producción escrita, dentro de un rango de publicación de 2019 a 2026, se recalca que la revisión permite asegurar los antecedentes en tres líneas, los efectos de ChatGPT sobre la escritura y el pensamiento crítico (Hong et al., 2025; Kızıltaş, 2025), la comprensión lectora mediada por tecnología (Ortega et al., 2025; Liu et al., 2024), y las experiencias en instituciones ecuatorianas o latinoamericanas de perfil similar (Redrován et al., 2025; Guerrero et al., 2024).

De aquella literatura se derivaron tres líneas de acción frente al uso acrítico de la inteligencia artificial en el aula de Lengua y Literatura, diseñar momentos de contraste y verificación en los que el estudiante compara la respuesta automatizada con otras fuentes o con sus conocimientos previos (Camargo & Ahumada, 2023); reservar al estudiante las tareas cognitivas de mayor exigencia y delegar en la herramienta únicamente las de orden inferior (Hong et al., 2025); y sistematizar de forma explícita, al cierre de cada sesión, los errores o sesgos detectados en las respuestas de la inteligencia artificial (López López et al., 2023) por ende, estas tres líneas se integraron de manera articulada en la secuencia didáctica descrita a continuación.

Procedimiento

La intervención se preparó en seis etapas, el primero, se realizó la revisión sistemática de la literatura descrita en el apartado anterior, el segundo, se identificó el problema en el contexto institucional mediante la revisión de calificaciones históricas del área y una entrevista exploratoria con los docentes del subnivel, que confirmó dificultades sostenidas en comprensión inferencial y crítica, además de la ausencia de orientación pedagógica sobre el uso de la inteligencia artificial, como tercero, se diseñaron los instrumentos de recolección de datos, sometidos a validación por juicio de expertos, En la misma línea, el cuarto, se diseñó la secuencia didáctica, organizada en ocho sesiones de ochenta minutos alrededor de tres

ejes (lectura crítica asistida, producción escrita con retroalimentación automatizada y análisis literario comparado), alineados con las destrezas del currículo nacional, adicional el quinto, se capacitó a los estudiantes en el uso de ChatGPT durante la primera sesión, con creación de cuentas, manejo de consignas precisas e introducción práctica a la noción de sesgo algorítmico mediante ejemplos del área y finalmente el sexto, se aplicó el pretest en condiciones controladas y sin acceso a herramientas digitales, con el fin de establecer una línea base comparable para el posttest.

El modelo conceptual de la secuencia articuló tres componentes, ilustrados en la Figura 1, en donde el componente de entrada estuvo formado por estudiantes con dificultades documentadas en comprensión inferencial y crítica y con un uso acrítico de la inteligencia artificial, de manera similar, el componente de proceso correspondió a las ocho sesiones organizadas en los tres ejes ya descritos, con ChatGPT como herramienta mediadora y con la sistematización docente como cierre obligatorio de cada sesión, asimismo, el componente de salida esperado fue la mejora en los niveles superiores de comprensión lectora, en la calidad formal de los textos y en la disposición crítica del estudiantado frente a la información generada por la herramienta.

Figura 1. *Modelo conceptual de la secuencia didáctica mediada por inteligencia artificial*



Nota. El modelo integra tres componentes, entrada (contexto diagnosticado), proceso (secuencia de ocho sesiones con ChatGPT GPT-4o mini en tres ejes didácticos) y salida (resultados esperados). Elaboración: uso de ChatGPT imágenes

Cada sesión siguió, un algoritmo de cuatro pasos a forma de ítems, de manera constante y expresados en la Figura 2, como ítems primero, la docente presentó la consigna, con la tarea, el producto esperado y los criterios de evaluación, en segundo lugar, los estudiantes interactuaron con ChatGPT para generar preguntas sobre el texto leído, obtener retroalimentación sobre un escrito o contrastar una interpretación literaria, como tercer ítems, cada estudiante, de manera individual o en pareja, comparó la respuesta de la herramienta con los recursos de clase, sus conocimientos previos u otras fuentes disponibles, el cuarto, la docente sistematizó los aprendizajes, señaló los errores o sesgos detectados en las respuestas automatizadas y reforzó los criterios lingüísticos de la sesión, es notable que, este último paso resultó, según el análisis posterior de los datos cualitativos, el más determinante de los cuatro.

Figura 2. Algoritmo de implementación de la intervención didáctica



Nota. El diagrama describe la secuencia de cuatro pasos aplicada en cada una de las ocho sesiones, presentación de la consigna, interacción con ChatGPT, contraste del

estudiante con otras fuentes, y sistematización docente. Elaboración: uso ChatGPT Imágenes.

Instrumentos

Se diseñaron y validaron tres instrumentos, se menciona el primero, fue una prueba de comprensión lectora y producción textual, en versiones paralelas para el pretest y el postest, con textos narrativos y argumentativos de extensión equivalente y preguntas organizadas en tres niveles de procesamiento lector (literal, inferencial y crítico), alineados con la progresión cognitiva de la taxonomía de Bloom, posteriormente el segundo fue una rúbrica analítica de escritura con cinco criterios valorados de cero a diez, coherencia, cohesión, riqueza de vocabulario, corrección gramatical y originalidad, adicional, el tercero fue un cuestionario de percepción tipo Likert de cinco opciones, adaptado de estudios previos sobre comprensión lectora y pedagogía adaptativa con inteligencia artificial (Ortega et al., 2025; Redrován et al., 2025).

La validez de contenido de los tres instrumentos se sometió a juicio de tres docentes del área de Lengua y Literatura con experiencia en evaluación, mediante una matriz con los criterios de claridad, relevancia, coherencia y suficiencia, asimismo, se exigió acuerdo unánime en al menos tres de los cuatro criterios para conservar cada ítem; los reactivos que no alcanzaron ese umbral se reformularon antes de la aplicación, por otro lado, la confiabilidad del cuestionario de percepción se estimó con el coeficiente alfa de Cronbach en una prueba piloto, con un resultado de .84, considerado aceptable para instrumentos de percepción en investigación educativa.

Técnicas de análisis de datos

Los datos cuantitativos se analizaron mediante estadística descriptiva, con medias y desviaciones estándar para cada dimensión evaluada, del mismo modo, la comparación entre el pretest y el postest se realizó con la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas, con un nivel de significación de .05, y el tamaño del efecto r se calculó como el

cociente entre el estadístico Z y la raíz cuadrada de n, en IBM SPSS Statistics versión 27, por consiguiente, los datos cualitativos del diario de campo y de los grupos focales se procesaron mediante codificación temática, con categorías vinculadas a la utilidad percibida de la herramienta, las dificultades encontradas y los cambios en las dinámicas de aula, con el propósito de contextualizar los resultados estadísticos.

Análisis de resultados

Diagnóstico inicial

El diagnóstico previo a la intervención mostró un desempeño diferenciado según el nivel de complejidad cognitiva de la comprensión lectora, el nivel literal obtuvo una media de 7.8 puntos (DE = 1.1); los niveles inferencial y crítico registraron medias de 5.6 (DE = 1.6) y 4.9 (DE = 1.8), respectivamente. En producción escrita, la puntuación global del pretest fue de 5.6 puntos (DE = 1.2), con los criterios de cohesión y coherencia en los valores más bajos del grupo.

El cuestionario de percepción inicial indicó que el 78 % de los estudiantes empleaba herramientas de inteligencia artificial de manera habitual para resolver tareas, en tanto que, menos del 30 % declaraba verificar la información obtenida antes de incorporarla en sus trabajos, es vital mencionar, que ningún estudiante había recibido, hasta ese momento, orientación pedagógica explícita sobre el uso crítico de estas herramientas en la asignatura.

Comprensión lectora, comparación entre pretest y postest

La Tabla 1 resume las puntuaciones medias y los intervalos de confianza del 95 % para los tres niveles de comprensión lectora, antes y después de la intervención.

Tabla 1. Puntuaciones medias de comprensión lectora en el pretest y en el postest (escala 0-10)

Nivel de comprensión	Pretest M (DE) [IC 95%]	Postest M (DE) [IC 95%]
Literal	7.8 (1.1) [7.46, 8.14]	8.1 (0.9) [7.82, 8.38]
Inferencial	5.6 (1.6) [5.10, 6.10]	7.2 (1.2) [6.83, 7.57]
Crítico	4.9 (1.8) [4.34, 5.46]	6.8 (1.3) [6.40, 7.20]

Nota. M = media; DE = desviación estándar; IC 95% = intervalo de confianza del 95 % para la media. n = 40. Elaboración propia.

La Tabla 2 resume los resultados de la prueba de Wilcoxon para cada nivel, en donde se observa lo siguiente:

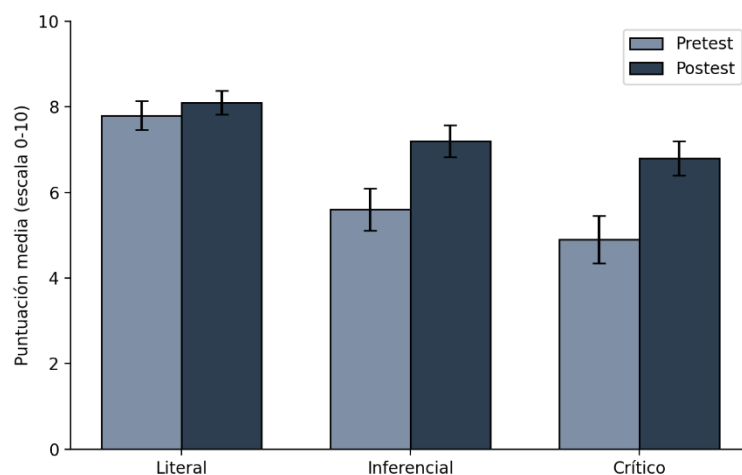
Tabla 2. Resultados de la prueba de Wilcoxon para los niveles de comprensión lectora

Nivel de comprensión	Z	p	r	Resultado
Literal	-1.42	.156	.22	No significativo
Inferencial	-4.21	< .001	.67	Significativo
Crítico	-4.58	< .001	.72	Significativo

Nota. Nivel de significación $\alpha = .05$. r = tamaño del efecto, calculado como $r = Z / \sqrt{n}$. Valores próximos a .10 indican un efecto pequeño, a .30 un efecto moderado y a .50 o superiores un efecto grande (Cohen, 1988). n = 40. Elaboración propia.

El nivel literal no alcanzó significación estadística ($Z = -1.42$, $p = .156$, $r = .22$). Los niveles inferenciales ($Z = -4.21$, $p < .001$, $r = .67$) y crítico ($Z = -4.58$, $p < .001$, $r = .72$) describieron diferencias estadísticamente significativas, con tamaños del efecto grandes según los criterios de Cohen (1988), se observa que la Figura 3 ilustra estas comparaciones.

Figura 3. Comparación de las puntuaciones medias de comprensión lectora entre el pretest y el postest, por nivel



Nota. Las barras de error hacen énfasis a el intervalo de confianza del 95 % de la media. n = 40.

Producción escrita

La Tabla 3 expresa las medias de la rúbrica analítica de producción escrita en los cinco criterios evaluados y en la puntuación global.

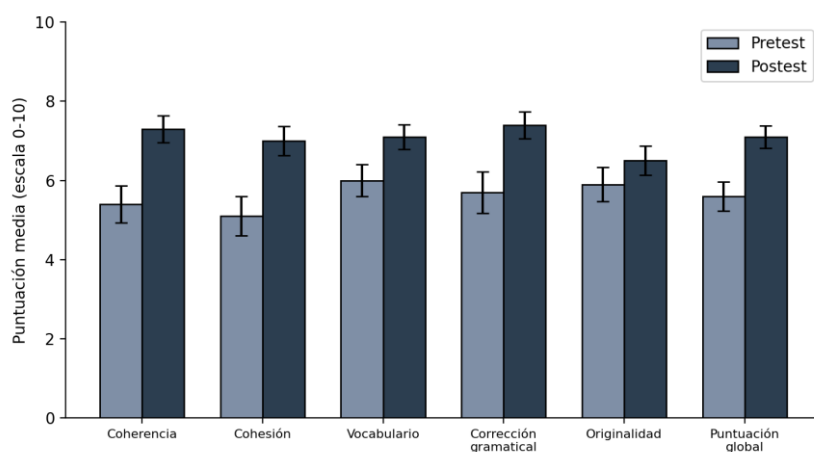
Tabla 3. *Puntuaciones medias de la rúbrica de producción escrita en el pretest y en el postest (escala 0-10)*

Criterio	Pretest M (DE)	Postest M (DE)
Coherencia	5.4 (1.5)	7.3 (1.1)
Cohesión	5.1 (1.6)	7.0 (1.2)
Riqueza de vocabulario	6.0 (1.3)	7.1 (1.0)
Corrección gramatical	5.7 (1.7)	7.4 (1.1)
Originalidad	5.9 (1.4)	6.5 (1.2)
Puntuación global	5.6 (1.2)	7.1 (0.9)

Nota. M = media; DE = desviación estándar. n = 40.

Los incrementos más amplios correspondieron a corrección gramatical y cohesión, también, el criterio de originalidad registró el cambio más moderado del grupo. La puntuación global pasó de 5.6 a 7.1 puntos, con diferencia estadísticamente significativa y tamaño del efecto grande ($Z = -4.35$, $p < .001$, $r = .69$), tal como se observa en la Figura 4.

Figura 4. *Comparación de las puntuaciones medias de la rúbrica de producción escrita entre el pretest y el postest, por criterio*



Nota. Las barras verticales de cada columna corresponden al intervalo de confianza del 95 % de la media. n = 40.

El diario de campo registró un cambio en el manejo de las sugerencias automatizadas a lo largo de la intervención, durante las primeras sesiones, varios estudiantes incorporaron las recomendaciones de ChatGPT de forma literal, sin cuestionarlas, a partir de la tercera sesión, un número creciente de estudiantes comenzó a contrastar las sugerencias con las normas revisadas en clase y, en algunos casos, a descartar recomendaciones que no se ajustaban al registro o a la intención del texto.

Percepción sobre el uso de la inteligencia artificial

La Tabla 4 recoge las medias de los cinco ítems del cuestionario de percepción.

Tabla 4. *Medias del cuestionario de percepción sobre el uso de la inteligencia artificial (escala 1-5)*

Ítem	Pretest M	Postest M
Usa la inteligencia artificial para resolver tareas	4.2	4.0
Verifica la información generada por la inteligencia artificial	2.1	3.6
Considera que la inteligencia artificial es errónea en Lengua y Literatura	2.4	4.1
Contrasta las respuestas de la inteligencia artificial con otras fuentes	2.0	3.8
Le gustaría seguir usando la inteligencia artificial orientada por el docente	3.5	4.3

Nota. Escala tipo Likert, 1 equivale a totalmente en desacuerdo y 5 a totalmente de acuerdo. n = 40.

Por otro lado, el ítem sobre uso habitual de la inteligencia artificial disminuyó levemente (de 4.2 a 4.0), a diferencia de los ítems de verificación de la información, reconocimiento de errores de la herramienta y contraste con otras fuentes registraron incrementos considerables, también se recalca que, los grupos focales documentaron ese cambio de manera cualitativa, tanto al inicio de la intervención, los estudiantes aceptaban las respuestas de ChatGPT sin cuestionarlas, también se pudo evidenciar que, hacia las últimas sesiones, los alumnos, señalaron interpretaciones literarias incorrectas o atribuciones biográficas equivocadas, y las contrastaron con los materiales de clase antes de incluirlas en sus textos.

Discusión

Los avances registrados en los niveles inferencial y crítico de comprensión lectora, frente a la estabilidad del nivel literal, coinciden con el patrón que reporta la literatura reciente sobre inteligencia artificial y aprendizaje. Asimismo, Hong et al. (2025) encontraron que la instrucción apoyada en herramientas generativas favorece de manera preferente el pensamiento crítico, sin incidir de forma notable en tareas de reconocimiento directo de información, un hallazgo compatible con los datos de este estudio, cabe mencionar que la cogeneración de preguntas entre estudiantes e inteligencia artificial, eje central de las sesiones de lectura, parece activar procesos metacognitivos que la enseñanza convencional rara vez moviliza de forma sistemática (Liu et al., 2024), por consiguiente, el uso de ChatGPT no volvió, por sí mismo mejores lectores a los estudiantes, sino que los hizo más conscientes de lo que comprendían así como, la condición que la lectura crítica requiere.

En producción escrita, los incrementos en corrección gramatical y cohesión son coherentes con los efectos que reportan Kızıltaş (2025) sobre escritura creativa y autoeficacia escritora en estudiantes de primaria, y con las mejoras en escritura académica que documentan Song y Song (2023) en un contexto universitario chino, y se puede expresar que el cambio moderado plantea, una pregunta que estos antecedentes no resuelven de forma directa, la retroalimentación automatizada, pero, parece operar con mayor eficacia sobre la corrección formal, verificable de manera objetiva, que, sobre la dimensión inventiva del texto, de naturaleza más singular, por ende, fortalecer la creatividad escrita con apoyo de inteligencia artificial probablemente requiera estrategias orientadas de manera específica a la voz autoral y a la toma de riesgos expresivos, dimensiones que este estudio no abordó.

Frente a las investigaciones ecuatorianas, los resultados son coherentes con los hallazgos de Redrován et al. (2025) sobre la adopción favorable de la pedagogía adaptativa con inteligencia artificial en aulas fiscales del país, y con los efectos positivos de las metodologías activas con tecnología en el área de Lengua que documentan, Guerrero et al.

(2024), así mismo, el aporte distintivo de este estudio respecto de esos antecedentes es la documentación del cambio actitudinal, la transición de un uso acrítico de la herramienta hacia una postura verificadora y selectiva, ocurrida en el transcurso de ocho sesiones, los resultados no se había reportado con este nivel de detalle en el contexto ecuatoriano de Educación General Básica Superior.

La mediación de la docente resultó determinante a lo largo de la intervención, los cierres sistemáticos de cada sesión en los que se señalaban de forma explícita los errores o sesgos detectados en las respuestas automatizadas parecen ser el mecanismo pedagógico más directamente asociado al incremento en los ítems de verificación y reconocimiento de errores del cuestionario de percepción, este rol es congruente con una enseñanza que se desplaza hacia la orientación y la supervisión del proceso descrito por (López López et al., 2023).

Transferencia a escenarios similares

Los resultados describen las condiciones mínimas para replicar intervenciones análogas en instituciones con perfiles culturales e infraestructuras tecnológicas comparables a los de la Unidad Educativa Fiscal Durán, el contexto del litoral ecuatoriano comparte con otras regiones latinoamericanas la diversidad socioeconómica de las aulas, el peso del currículo nacional estandarizado y la escasez de tiempo lectivo para la lectura extensa, la secuencia diseñada resulta transferible porque no depende de textos ni consignas específicas del contexto local, sino de una estructura de tres ejes didácticos adaptable a distintos contenidos curriculares.

La intervención se desarrolló con dispositivos móviles personales y acceso a internet, sin laboratorio de informática ni equipos institucionales, facilitando la réplica en instituciones fiscales donde los estudiantes cuenten con un teléfono inteligente, cubriendo más del 70 % de los hogares urbanos del Ecuador según el Instituto Nacional de Estadística y Censos, por consecuencia, es la realidad ecuatoriana con conectividad restringida, una adecuación viable

consistiría en descargar previamente respuestas modelo generadas por la herramienta y discutir las sin conexión durante la sesión, preservando el eje de contraste crítico que forma el núcleo pedagógico de la propuesta.

Instituciones de otras provincias del Ecuador, o de países con perfiles educativos comparables y similares como Colombia, Perú o Bolivia, podrían adoptar la estructura de ocho sesiones ajustando los textos a las diferentes cultura, idiosincrasia regional pertinentes a causa de condición que exige esa transferencia de tecnología, en sí, no es contar con equipos sofisticados, sino más bien, reservar al estudiante las tareas cognitivas de mayor complejidad y sostener la sistematización docente al cierre de cada sesión, sin esa mediación, la herramienta podría favorecer a que los estudiantes se enseñen a solo usar la IA, en lugar de la autonomía cognitiva, riesgo documentado en la literatura sobre uso acrítico de sistemas de diálogo basados en inteligencia artificial (Zhai et al., 2024).

Implicaciones éticas

La supeditación excesiva de los sistemas conversacionales, debilita el razonamiento analítico y la toma de decisiones autónoma, en particular, se hace mención, que cuando los usuarios aceptan las respuestas sin ser verificadas (Zhai et al., 2024), por consiguiente, una leve disminución del ítem sobre uso habitual, junto con los incrementos en verificación y reconocimiento de errores, sugiere que la secuencia contribuyó a contrarrestar parcialmente esa tendencia, sin embargo, el estudio no evaluó de forma directa conductas de plagio o uso no declarado de contenido generado por inteligencia artificial, se busca, la transición hacia un uso más selectivo y verificador sienta una base formativa para hábitos en la forma de citas académicas adecuadas en etapas posteriores de la escolaridad, en línea con lo que señala Guaman (2025, p. 1) sobre los efectos de la sujeción tecnológica no supervisada en la creatividad y el pensamiento crítico de contextos educativos formales.

Limitaciones del estudio

Hay que mencionar tres limitaciones que condicionan la interpretación de los resultados: la ausencia de grupo de control, justificada por razones éticas y prácticas en el apartado metodológico, impide descartar que la maduración del estudiante, el efecto de la evaluación repetida o el desarrollo regular de la asignatura hayan contribuido a los cambios observados, también, la duración de ocho sesiones distribuidas en cuatro semanas no establece, si los avances se sostienen a mediano o largo plazo, Por último, se describe que la evaluación de los textos escritos estuvo a cargo de una sola docente, lo que introduce un margen de subjetividad que estudios futuros podrían reducir incorporando más de un evaluador y un índice de concordancia, previo a la aplicación de la rúbrica.

Conclusiones

La secuencia didáctica mediada por inteligencia artificial produjo mejoras estadísticamente significativas y con tamaño del efecto grande en los niveles inferencial ($r = .67$) y crítico ($r = .72$) de comprensión lectora, así como en la puntuación global de producción escrita ($r = .69$), basándose en nivel literal, que ya describía valores altos en el pretest, no se observan diferencias relevantes, estos resultados responden a los objetivos planteados y confirman la hipótesis de trabajo, según la cual la intervención produciría incrementos significativos en los procesos lectores y escritores de mayor exigencia cognitiva.

El cambio actitudinal registrado en el cuestionario de percepción, en particular en los ítems de verificación de la información y de reconocimiento de errores de la herramienta, se describen los hallazgos con mayor proyección formativa del estudio, en donde, lo descrito en ocho sesiones, los estudiantes transitaron de un uso instrumental y acrítico de la inteligencia artificial hacia una disposición más selectiva y verificadora, desplazamiento relevante, que podría sostenerse en niveles educativos posteriores si el entorno escolar continúa ofreciendo oportunidades sistemáticas de contraste y reflexión a los alumnos.

La convergencia con patrones reportados en distintos países y niveles educativos sugiere que el componente de sistematización docente al cierre de cada sesión es el

mecanismo pedagógico con mayor potencial de transferencia hacia otros contextos culturales y de uso de tecnología similar, por lo tanto, es meramente relevante, que no reside en contar con equipos sofisticados o tecnología de punta, sino en reservar al estudiante las tareas cognitivas de mayor complejidad y orientar el uso de la tecnología con propósitos educativos y pedagógicos bien definidos.

En términos de política educativa institucional, la incorporación de la inteligencia artificial en el currículo de Lengua y Literatura no debe de limitarse a facilitar el acceso a la herramienta ni a prohibir el uso de aquello, o que el docente prohíba el uso de esta plataforma, al contrario, requiere el diseño de secuencias con propósitos diferenciados según el nivel cognitivo, formación docente en el uso pedagógico de estas tecnologías y lineamientos institucionales que definan con claridad qué tareas se delegan y cuáles permanecen bajo la responsabilidad formativa del docente y del estudiante (Montenegro et al., 2023; López López et al., 2023).

Agradezco a la Universidad Estatal de Milagro por el respaldo institucional brindado durante el desarrollo de la Maestría en Inteligencia Artificial para la Educación, y a mi tutor de esta investigación, Dr. Moisés Toapanta. PhD, por el seguimiento y la orientación metodológica ofrecidos a lo largo de este trabajo investigativo. El presente trabajo, se realizó con recursos propios, sin financiamiento externo de entidades públicas, comerciales o sin fines de lucro.

Referencias bibliográficas

- Bai, Y., & Wang, S. (2025). Impact of generative AI interaction and output quality on university students' learning outcomes: A technology-mediated and motivation-driven approach. *Scientific Reports*, 15, Article 24054. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-08697-6>
- Bernal Parraga, A. P., Salazar Véliz, E. T., Zambrano Lamilla, L. M., Espinoza Jaramillo, S. G., Morales García, C. S., Shinger Hipatia, N. S., & Zapata Calderón, S. J. (2025). Innovaciones didácticas para Lengua y Literatura basadas en el aprendizaje personalizado y colaborativo. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 6(2), 1–32. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i2.574>
- Camargo Quemba, S. A., & Ahumada, L. S. (2023). Literacidad, un enfoque de lectura necesario para contribuir a la utilización crítica de la inteligencia artificial en la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 3745–3760. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6437
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Guaman Chavez, R. E. (2025). Ética e integridad académica en el uso de la inteligencia artificial generativa en la educación superior. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*, 6(1), 1–18. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.392>
- Guerrero Carrera, L. M., Bernal Parraga, A. P., Ordóñez Quituzaca, N. K., Toapanta Guonoquiza, M. J., Cabrera Brown, M. N., Alvarez León, D. S., & Yanchapaxi Oña, K. G. (2024). Efectividad de metodologías activas innovadoras de aprendizaje en el área de lengua. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 9213–9244. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12073
- Hong, H., Vate-U-Lan, P., & Viriyavejakul, C. (2025). Cognitive offload instruction with generative AI: A quasi-experimental study on critical thinking gains in English writing. *Forum for Linguistic Studies*, 7(7), 325–334. <https://doi.org/10.30564/fls.v7i7.10072>
- Kızıldaş, Y. (2025). Integration of artificial intelligence (AI) into primary school students' writing skills: The impact of ChatGPT on creative writing and writing self-efficacy. *Journal of Educational Computing Research*, 63(7–8), 1717–1747. <https://doi.org/10.1177/07356331251365187>
- Liu, M., Zhang, J., Nyagoga, L. M., & Liu, L. (2024). Student-AI question co-creation for enhancing reading comprehension. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 17, 815–826. <https://doi.org/10.1109/TLT.2023.3333439>
- Lopez Chaupe, S. P., Enriquez Julián, D. C., Pascual Tirado, S. L., Reyna León, G. M., & Villegas Hernández, N. B. (2024). Inteligencia artificial en la enseñanza de Lengua y Literatura: Impacto en estudiantes del noveno ciclo, Universidad Nacional de Trujillo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 11525–11534. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13314
- López López, H. L., Rivera Escalera, A., & Cruz García, C. R. (2023). Personalización del aprendizaje con inteligencia artificial en la educación superior. *Revista Digital de Tecnologías Informáticas y Sistemas*, 7(1), 123–128. <https://doi.org/10.61530/redtis.vol7.n1.2023.165.123-128>
- Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., Fernández-Batanero, J. M., & López-

- Meneses, E. (2023). Impact of the implementation of ChatGPT in education: A systematic review. *Computers*, 12(8), Article 153. <https://doi.org/10.3390/computers12080153>
- Ortega Auris, A. S., Matías Cristóbal, O. I., Ortega Auris, J. S., & Curo Huichi, M. (2025). Comprensión de lectura en estudiantes del nivel secundario desde la innovación educativa con inteligencia artificial. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(37), 941–957. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.961>
- Redrován Asanza, M. E., Suarez Garcia, M. M., Asanza Sánchez, M. A., Vilela Chérrez, M. del P., & Camacho Naguas, T. M. (2025). Pedagogía adaptativa basada en inteligencia artificial en aulas fiscales del Ecuador. *Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias*, 2(3), 1261–1286. <https://doi.org/10.71112/va5m6220>
- Sanmartín Ureña, R. C., Sanmartín Ureña, T. del C., Sanmartín Ureña, M. E., & Angamarca Alarcón, M. E. (2024). Tecnología educativa innovadora: Explorando la influencia del ChatGPT en la calidad del aprendizaje en el área de Lengua y Literatura. *Revista InveCom*, 4(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10680798>
- 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, Article 1260843. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843>
- Verdezoto Bayas, L. M., & Castro Castillo, G. J. (2025). Inteligencia artificial generativa aplicada a la educación superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(4), 3976–3989. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i4.4561>
- Zhai, C., Wibowo, S., & Li, L. D. (2024). The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: A systematic review. *Smart Learning Environments*, 11, Article 28. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7>
-