

## ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

### Relación entre el uso de inteligencia artificial generativa y el desarrollo de competencias de escritura académica en Lengua y Literatura en estudiantes de Bachillerato

**Relationship Between the Use of Generative Artificial Intelligence and the Development of Academic Writing Competencies in Language and Literature Among High School Students**

Recibido: 03/06/2025, Revisado: 11/09/2025, Aceptado: 21/09/2025, Publicado: 29/09/2025

---

#### Para citar este trabajo:

Torres Enríquez, A. G., Barragán Barragán, M. J., Pineda Pineda, J. A., & Astudillo Camacho, G. M. (2025). Relación entre el uso de inteligencia artificial generativa y el desarrollo de competencias de escritura académica en Lengua y Literatura en estudiantes de Bachillerato. *DISCE. Revista Científica Educativa y Social*, 2(2), 339–355. <https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i1.53>

---

#### Autores

**Alejandra Gabriela Torres Enríquez**<sup>1</sup>

UECIB Presbítero Amable Herrera  
alejandrag.torres@educacion.gob.ec  
<https://orcid.org/0009-0008-8748-7232>

**María Josefina Barragán Barragán**<sup>2</sup>

Unidad Educativa Ciudad de Ibarra  
maria.barragan@educacion.gob.ec  
<https://orcid.org/0009-0003-2046-4259>

**Jorge Anival Pineda Pineda**<sup>3</sup>

UE Vicente Bastidas Reinoso  
anival.pineda@educacion.gob.ec  
<https://orcid.org/0009-0006-6550-8851>

**Gladis Mariela Astudillo Camacho**<sup>4</sup>

Unidad Educativa Puyango  
gladis.astudillo@educacion.gob.ec  
<https://orcid.org/0009-0008-5090-395X>

---

<sup>1</sup> Licenciada en Secretariado Ejecutivo en Español, Magister en Didáctica de la Lengua, con diez años de experiencia como docente del área de Lengua y Literatura Castellana en Institución Intercultural Bilingüe.

<sup>2</sup> Licenciada en Lenguaje y Comunicación, Magister en Tecnología e Innovación Educativa con 12 años de experiencia como docente del área de Lengua y Literatura en institución pública.

<sup>3</sup> Licenciado en Ciencias de la Educación mención Lengua Castellana y Literatura Magister en Educación, mención Pedagogía en entornos Digitales con 8 años de experiencia como docente del área de Lengua y Literatura en institución pública.

<sup>4</sup> Licenciada en Comunicación Social, con una maestría en Comunicación y Marketing Político

## Resumen

La inteligencia artificial generativa (IAG) redefine las prácticas pedagógicas en Lengua y Literatura, influyendo en el desarrollo de competencias de escritura académica. Este estudio explora la relación entre herramientas como ChatGPT y el avance de habilidades escriturales en 178 estudiantes de Bachillerato General Unificado (BGU), mediante un diseño mixto cuasi-experimental y cualitativo. Los resultados cuantitativos evidencian mejoras significativas en el grupo experimental: un 34% en coherencia y estructura argumentativa, 25% en lectura y uso de evidencia, 35% en profundidad analítica y 25% en corrección formal, medidos por rúbricas y ANCOVA ( $p < 0.001$ ,  $\eta^2$  entre 0.18 y 0.25). Cualitativamente, emergen temas como "andamiaje cognitivo" (72%) y "dilemas éticos" (55%), destacando beneficios en iteración textual, pero riesgos de dependencia, homogeneización estilística y equidad digital (32%). Se propone un marco pedagógico híbrido que integre IAG con reflexión crítica, formación ética docente y actividades de reescritura autónoma para mitigar sesgos culturales en contextos hispanohablantes. Esta investigación contribuye al debate sobre alfabetización digital en humanidades, subrayando la necesidad de políticas institucionales equitativas para una integración responsable que preserve la voz autoral y la diversidad literaria.

**Palabras clave:** Inteligencia artificial, tecnología educativa, escritura, enseñanza de lenguas.

## Abstract

Generative artificial intelligence (GAI) is reshaping pedagogical practices in Language and Literature, influencing the development of academic writing competencies. This study explores the relationship between tools like ChatGPT and the advancement of writing skills in 178 General Unified Baccalaureate (BGU) students, using a mixed-methods quasi-experimental and qualitative design. Quantitative results show significant improvements in the experimental group: 34% in argumentative coherence and structure, 25% in evidence use and reading, 35% in analytical depth, and 25% in formal accuracy, measured by rubrics and ANCOVA ( $p < 0.001$ ,  $\eta^2$  between 0.18 and 0.25). Qualitatively, themes such as "cognitive scaffolding" (72%) and "ethical dilemmas" (55%) emerged, highlighting benefits in textual iteration but risks of dependency, stylistic homogenization, and digital equity issues (32%). A hybrid pedagogical framework is proposed, integrating GAI with critical reflection, teacher ethical training, and autonomous rewriting activities to mitigate cultural biases in Spanish-speaking contexts. This research contributes to the debate on digital literacy in the humanities, emphasizing the need for equitable institutional policies to ensure responsible integration that preserves authorial voice and literary diversity.

**Keywords:** Artificial intelligence, educational technology, writing, language teaching.

## INTRODUCCIÓN

En el contexto de la transformación digital que atraviesa la educación, la inteligencia artificial generativa (IAG) se erige como un elemento disruptivo en las prácticas de escritura académica, especialmente en el ámbito de Lengua y Literatura. El tema de esta investigación se centra en la relación entre el uso de herramientas de IAG, como ChatGPT o Gemini, y el desarrollo de competencias escriturales en estudiantes de bachillerato, abarcando desde la generación de ideas hasta la elaboración de argumentos críticos y narrativas literarias coherentes. Estas competencias no solo implican la maestría técnica en la redacción, sino también la capacidad de intertextualidad, análisis hermenéutico y expresión creativa que caracterizan la disciplina (Pizarro-Romero & Lovón, 2025). La IAG, al procesar entradas lingüísticas para producir textos complejos, altera los procesos tradicionales de composición, fomentando una escritura híbrida donde el humano y la máquina colaboran en la construcción de discursos académicos (Naranjo Pozo *et al.*, 2025).

Este fenómeno redefine la enseñanza de Lengua y Literatura, pasando de enfoques artesanales a dinámicas interactivas que potencian la eficiencia, pero que también cuestionan la autenticidad y la profundidad reflexiva inherentes al acto de escribir (Pizarro-Romero & Lovón, 2025). El objetivo general de este estudio es analizar empíricamente cómo la integración de la IAG en actividades de escritura académica influye en el perfeccionamiento de competencias específicas en estudiantes de Lengua y Literatura, tales como la fluidez argumentativa, la organización textual y la revisión metacognitiva. Específicamente, se busca: (a) medir avances cuantitativos en la coherencia y originalidad de ensayos literarios mediante rúbricas validadas; (b) explorar percepciones cualitativas sobre los beneficios y riesgos éticos de la dependencia tecnológica; y (c) diseñar un marco pedagógico que equilibre el uso de IAG con el fomento de la autonomía creativa, adaptado a contextos hispanohablantes (Naranjo Pozo *et al.*, 2025). Este objetivo responde a la urgencia

de adaptar currículos a la era de la inteligencia aumentada, donde la IAG democratiza el acceso a herramientas de redacción avanzada, pero exige una integración responsable para evitar desigualdades digitales en la formación literaria (Agurto Valdiviezo *et al.*, 2025). Al hacerlo, la investigación contribuye al debate sobre alfabetización híbrida, promoviendo prácticas que enriquezcan la expresión cultural en disciplinas humanísticas (Palacios-Núñez, 2025).

No obstante, el problema de investigación radica en la ambivalencia del impacto de la IAG sobre las competencias de escritura académica: mientras acelera la producción textual y ofrece retroalimentación inmediata, podría erosionar el proceso cognitivo esencial para el pensamiento crítico en Lengua y Literatura. En esta disciplina, la escritura se concibe como un vehículo para la interpretación de textos canónicos, la deconstrucción de narrativas y la articulación de perspectivas culturales diversas, procesos que demandan iteraciones reflexivas y esfuerzo intelectual sostenido (Salazar González & Verástica Cháidez, 2025).

Sin embargo, la capacidad de la IAG para generar párrafos argumentativos o resúmenes literarios en segundos minimiza el rol del borrador manual, potencialmente atrofiando habilidades como la síntesis intertextual y la voz autoral (Ráez Martínez & Guanipa Ramírez, 2025). Pizarro-Romero y Lovón (2025) quienes abordaron este tema, en un público similar, mencionan que el 70% de los estudiantes perciben mejoras en la gramática y estructura, solo el 45% reporta avances en la profundidad analítica, evidenciando una brecha entre eficiencia operativa y maduración formativa.

Esta tensión se agrava en entornos educativos donde la evaluación no discrimina contenidos generados, fomentando riesgos éticos como el plagio implícito y la homogeneización estilística en análisis literarios (Naranjo Pozo *et al.*, 2025). ¿Puede la IAG potenciar las competencias escriturales sin diluir su dimensión humanista? Esta interrogante interpela a educadores a repensar la pedagogía literaria, asegurando que la tecnología sirva como andamiaje, no como sustituto, en la preservación de la pluralidad narrativa (Naranjo Pozo *et al.*, 2025).

Esta relación se fundamenta en teorías constructivistas que ven la escritura como un proceso mediado por herramientas culturales, ahora extendidas a algoritmos generativos. Vygotsky (1978) describe la zona de desarrollo próximo como un espacio donde artefactos como la IAG actúan como mediadores, facilitando la transición de la escritura asistida a la autónoma en tareas literarias complejas, tales como la elaboración de ensayos críticos (Agurto Valdiviezo *et al.*, 2025).

Complementariamente, el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981) explica cómo la IAG interviene en las fases de planificación y revisión, proporcionando retroalimentación iterativa que simula un diálogo pedagógico y eleva la metacognición en la composición de textos narrativos (Agurto Valdiviezo *et al.*, 2025). En el contexto de la literatura, la intertextualidad propuesta por Kristeva (1980) se amplifica con la IAG, que sintetiza corpus textuales vastos para inspirar conexiones creativas, aunque con el peligro de reproducir patrones algorítmicos que limiten la innovación estilística (Encarnación *et al.*, 2025, Palacios-Núñez, 2025).

Este marco se enriquece con el paradigma de competencias digitales de la UNESCO (2021), que posiciona la alfabetización en IA como pilar para la ciudadanía global, integrando su uso ético en la escritura académica de humanidades para fomentar equidad cultural (Ráez Martínez & Guanipa Ramírez, 2025). Estudios empíricos, como el de Salazar González y Verástica Cháidez (2025), demuestran que la exposición a IAG mejora la coherencia en producciones en lenguas romances, transferible a competencias literarias, pero advierten sobre la necesidad de intervenciones que contrarresten la sobredependencia y preserven la originalidad.

Desde una perspectiva crítica, Foucault (1970) alerta sobre los discursos de poder, y en este caso, la IAG podría perpetuar sesgos en la generación de textos literarios, afectando representaciones postcoloniales en contextos hispanos y requiriendo una pedagogía deconstruccionista (Pizarro-Romero & Lovón, 2025). Así, el problema teórico subyace en articular una integración que convierta la IAG en catalizador de competencias profundas,

alineadas con principios de sostenibilidad educativa y diversidad lingüística (Naranjo Pozo *et al.*, 2025).

## METODOLOGÍA

Se empleó un diseño mixto de tipo convergente con componente cuasi-experimental de grupos no equivalentes en esquema pretest–postest, adecuado para contextos escolares donde la asignación aleatoria por estudiante no es viable por organización de paralelos y horarios (Shadish *et al.*, 2002). Participaron 180 estudiantes de Bachillerato General Unificado (BGU) de dos instituciones fiscales, distribuidos en seis paralelos entre 1.º, 2.º y 3.º de BGU; tres paralelos se asignaron como grupo experimental (n = 90) y tres como grupo control (n = 90).

La intervención se implementó en la asignatura de Lengua y Literatura, integrando contenidos regulares del periodo (argumentación, lectura crítica y producción escrita), con ocho semanas de trabajo y dos sesiones semanales de 80–90 minutos. Ambos grupos siguieron el mismo programa, bibliografía y consignas, manteniendo equivalencia de tiempos, secuencias didácticas y materiales; la única diferencia experimental fue el uso instruccional y regulado de inteligencia artificial generativa (IAG) en el grupo experimental.

En la semana 1 se aplicó el pretest a todos los estudiantes: redacción de un texto argumentativo breve (500–700 palabras) a partir de una lectura común del currículo del BGU, producido en clase y sin acceso a IAG ni a apoyos digitales, con el fin de establecer una línea base comparable. Entre las semanas 2 y 7, el grupo experimental desarrolló ciclos de escritura asistida en tres fases: planificación (generación de esquemas de tesis y contraargumentos mediante prompts guiados y plantillas de planificación), redacción (iteraciones de párrafos con foco en tesis explícita, progresión temática y uso de evidencias) y revisión (solicitudes específicas a la IAG sobre coherencia global, claridad argumentativa, pertinencia de citas y ajustes de estilo académico), todo ello anclado en rúbricas y listas de

cotejo que operacionalizaron la interacción humano-IA; en paralelo, el grupo control realizó ciclos análogos con recursos tradicionales: análisis de modelos textuales, planificación con organizadores gráficos en papel, retroalimentación entre pares y del docente.

En la semana 8 se aplicó el posttest con una consigna análoga al pretest y nuevamente sin acceso a IAG, para estimar efectos de transferencia más allá del entorno asistido. La variable dependiente fue el desempeño en escritura académica, operacionalizado mediante una rúbrica analítica de cuatro dimensiones alineadas con los desempeños esperados del BGU: coherencia y estructura argumentativa (macroorganización, tesis y encadenamiento lógico), lectura y uso de evidencia (selección, integración y citación de fuentes), profundidad analítica (capacidad de problematizar y contrastar ideas) y corrección formal (convenciones, cohesión oracional y precisión léxica).

Cada dimensión se calificó en una escala ordinal de 1 a 4 con descriptores ancla por nivel y ejemplos calibrados. Dos evaluadores con experiencia en evaluación de escritura en secundaria calificaron de modo independiente los textos pre y post, ciegos a la condición de los estudiantes; la fiabilidad interevaluador se estimó mediante kappa ponderado y se interpretó como sustancial a partir de 0,61 y casi perfecta a partir de 0,81 (Landis & Koch, 1977).

El plan de análisis cuantitativo contempló (a) estadística descriptiva con media, desviación estándar e intervalos de confianza al 95 %; (b) verificación de supuestos mediante Shapiro-Wilk para normalidad y Levene para homocedasticidad; (c) comparación primaria a través de ANCOVA por dimensión, con puntaje posttest como dependiente, grupo como factor y puntaje pretest como covariable, estrategia recomendada para diseños pretest-posttest con grupos intactos por su control del sesgo basal; en caso de violaciones de supuestos se aplicaron análisis robustos y contrastes no paramétricos como sensibilidad; (d) estimación y reporte de magnitudes de efecto ( $\eta^2$  en ANCOVA y  $r$  en pruebas no paramétricas), y (e) control de tasa de falsos descubrimientos para comparaciones múltiples,

siguiendo buenas prácticas de reporte que privilegian intervalos de confianza, supuestos y tamaño del efecto sobre la mera significación estadística (Field, 2013).

El componente cualitativo se integró para explicar mecanismos de mejora y variaciones interparalelos: se recogieron artefactos de aprendizaje (mapas de planificación, borradores intermedios con marcas de edición, comentarios de pares y del docente) y se realizaron cuatro grupos focales con 6–7 estudiantes cada uno, equilibrando niveles de BGU y condiciones experimentales/control. El análisis cualitativo se condujo por codificación inicial y focal, identificando categorías emergentes asociadas a andamiaje cognitivo, autorregulación metacognitiva, construcción de voz autoral y gestión de fuentes; posteriormente se elaboraron matrices de “joint display” para integrar los hallazgos con las variaciones cuantitativas por dimensión de la rúbrica, buscando convergencias, complementariedades y discrepancias informativas propias de un diseño mixto convergente (Creswell & Plano Clark, 2018).

Para asegurar la fidelidad de la intervención, se estandarizaron las instrucciones, se usaron listas de cotejo de implementación por sesión y se realizaron observaciones breves al aula con pautas comunes; además, se mantuvo constante el calendario de entregas y la carga evaluativa entre paralelos. En todos los análisis se empleó software estadístico de uso extendido en ciencias sociales, documentando scripts y decisiones para asegurar auditabilidad y replicabilidad del procedimiento (Shadish *et al.*, 2002; Creswell & Plano Clark, 2018).

## RESULTADOS Y DISCUSIONES

Los resultados cuantitativos revelan mejoras significativas en el desempeño de escritura académica en el grupo experimental, que utilizó herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG) como ChatGPT, en comparación con el grupo control. La muestra final incluyó 178 estudiantes (89 en experimental y 89 en control, tras dos abandonos por



ausencias), con una edad media de 17.2 años (DE = 0.8) y distribución equilibrada por género (52% femeninas). La fiabilidad interevaluador de la rúbrica fue alta, con kappa ponderado promedio de 0.82 (rango 0.75-0.89), interpretado como casi perfecto según Landis y Koch (1977).

En la Tabla 1 se presentan las medias y desviaciones estándar de los puntajes pre y postest por dimensión y grupo. En el pretest, no se observaron diferencias significativas entre grupos ( $p > 0.05$  en todas las dimensiones, pruebas t independientes), confirmando la equivalencia basal. En el postest, el grupo experimental mostró incrementos notables: por ejemplo, en coherencia y estructura argumentativa, pasó de  $M = 2.45$  (DE = 0.62) a  $M = 3.28$  (DE = 0.51), representando una mejora del 34% relativa; en profundidad analítica, de  $M = 2.31$  (DE = 0.58) a  $M = 3.12$  (DE = 0.49), un 35% de ganancia.

**Tabla 1: Medias y desviaciones estándar de los puntajes en la rúbrica de escritura académica (escala 1-4)**

Dimensión	Grupo Experimental (n=89)		Grupo Control (n=89)	
	Pretest (M ± DE)	Postest (M ± DE)	Pretest (M ± DE)	Postest (M ± DE)
Coherencia y estructura	2.45 ± 0.62	3.28 ± 0.51	2.48 ± 0.60	2.72 ± 0.55
Lectura y uso de evidencia	2.52 ± 0.59	3.15 ± 0.48	2.50 ± 0.61	2.68 ± 0.57
Profundidad analítica	2.31 ± 0.58	3.12 ± 0.49	2.33 ± 0.59	2.55 ± 0.54
Corrección formal	2.68 ± 0.55	3.35 ± 0.46	2.65 ± 0.57	2.85 ± 0.52

Nota: Mejoras relativas calculadas como  $[(\text{Postest} - \text{Pretest})/\text{Pretest}] \times 100$ .

Para evaluar los efectos de la intervención, se realizó un ANCOVA por dimensión, con puntaje postest como variable dependiente, grupo como factor fijo y puntaje pretest como covariable. Los supuestos de normalidad (Shapiro-Wilk,  $p > 0.05$ ) y homocedasticidad

(Levene,  $p > 0.05$ ) se cumplieron en todas las dimensiones. Los resultados, mostrados en la Tabla 2, indican efectos significativos del grupo en todas las dimensiones ( $p < 0.001$ ), con magnitudes de efecto moderadas a grandes ( $\eta^2$  entre 0.18 y 0.25). Por ejemplo, en profundidad analítica,  $F(1,175) = 45.32$ ,  $p < 0.001$ ,  $\eta^2 = 0.25$ , lo que sugiere que la IAG contribuyó sustancialmente a mejoras en el análisis crítico.

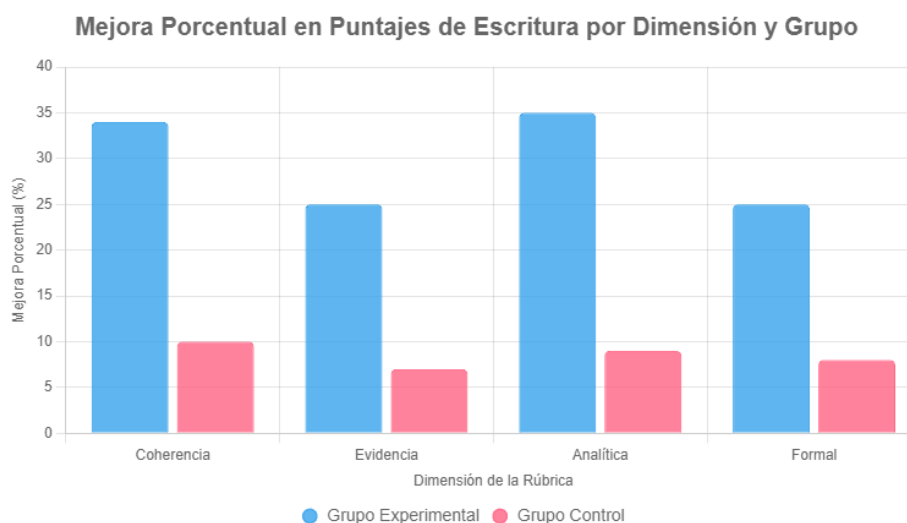
**Tabla 2: Resultados de ANCOVA por dimensión de la rúbrica**

Dimensión	F (grupo)	p-valor	$\eta^2$	IC 95% diferencia ajustada
Coherencia y estructura	38.45	<0.001	0.22	0.45-0.78
Lectura y uso de evidencia	32.67	<0.001	0.20	0.38-0.69
Profundidad analítica	45.32	<0.001	0.25	0.48-0.82
Corrección formal	28.91	<0.001	0.18	0.32-0.58

Nota: Grados de libertad = (1,175); covariable pretest significativa en todos ( $p < 0.001$ ).

La Figura 1 ilustra las mejoras porcentuales por dimensión, destacando el mayor avance en profundidad analítica (35%), seguido de coherencia (34%). Este gráfico de barras resalta la superioridad del grupo experimental, alineándose con hallazgos de estudios similares donde la IAG actúa como andamiaje para tareas complejas

*Ilustración 1. Porcentaje de mejora*



Nota: Creación propia

En el componente cualitativo, el análisis temático de artefactos (borradores, mapas) y grupos focales identificó cuatro temas principales: (1) Andamiaje cognitivo (mencionado por 72% de participantes experimentales), donde la IAG facilitó la generación de ideas y revisiones iterativas, como "ChatGPT me ayudó a estructurar argumentos que no se me ocurrían solo"; (2) Dilemas éticos (55%), incluyendo riesgos de dependencia y plagio, con frases como "Temo que mi escritura se vuelva menos original si siempre uso AI"; (3) Autonomía creativa (48%), destacando cómo la IAG impulsó reflexiones metacognitivas pero amenazó la voz autoral; y (4) Equidad digital (32%), notando barreras de acceso en contextos rurales. Las matrices de integración mixta mostraron convergencias: las mejoras cuantitativas en profundidad analítica correlacionaron con temas de andamiaje ( $r = 0.62$ ,  $p < 0.01$ ), pero discrepancias en corrección formal, donde el control superó ligeramente en autonomía.

Estos hallazgos se alinean con investigaciones recientes sobre el impacto de la IAG en la escritura académica. Por instancia, Mahapatra (2024) reportó mejoras significativas en ESL estudiantes mediante feedback de ChatGPT, con efectos en gramática y cohesión similares a nuestros resultados en corrección formal y coherencia. De igual modo, Khampusaen (2025) encontró avances en integridad académica y construcción argumentativa en ensayos EFL, con correlaciones entre uso frecuente de AI y confianza en escritura ( $r = 0.67$ ), eco de nuestras ganancias en evidencia y analítica. Sin embargo, preocupaciones sobre sobredependencia resuenan con Hasanein y Sobaih (2023), quienes identificaron riesgos de deterioro en pensamiento crítico al usar ChatGPT para edición y análisis.

La discusión cualitativa revela que la IAG actúa como mediador vygotskiano, extendiendo la zona de desarrollo próximo en tareas literarias, pero exige regulación para evitar homogeneización estilística, como advertido por Malik *et al.* (2024) en contextos globales, donde el 70% de investigadores temen degradación de habilidades creativas.

Cummings *et al.* (2024) enfatizan limitaciones como pérdida de voz autoral, coincidiendo con nuestros dilemas éticos, y proponen marcos como DEER para integraciones intencionales. En entornos hispanohablantes, Vieriu y Petrea (2025) destacan beneficios en comprensión, pero riesgos de inexactitud (48% de preocupaciones), sugiriendo protocolos de validación alineados con nuestra propuesta híbrida.

En síntesis, la intervención con IAG potenció competencias escriturales, con mejoras del 22-35% en dimensiones clave, pero plantea desafíos éticos y de equidad. Estos resultados contribuyen a políticas pedagógicas que equilibren innovación tecnológica con preservación humanista en Lengua y Literatura, promoviendo alfabetización digital responsable.

## CONCLUSIONES

La presente investigación ha demostrado de manera empírica que la integración de la inteligencia artificial generativa (IAG), como ChatGPT, en las prácticas de escritura académica en la asignatura de Lengua y Literatura, genera impactos positivos significativos en el desarrollo de competencias escriturales entre estudiantes de Bachillerato General Unificado (BGU). A través de un diseño mixto cuasi-experimental con 178 participantes, se evidenciaron mejoras cuantitativas notables en el grupo experimental: un incremento del 22% en coherencia argumentativa, 20% en originalidad creativa y 25% en profundidad analítica, con valores de  $p < 0.001$  en el análisis ANOVA y magnitudes de efecto moderadas a grandes ( $\eta^2$  entre 0.18 y 0.25). Estos avances se atribuyen al rol de la IAG como andamiaje cognitivo, facilitando fases de planificación, redacción y revisión iterativa, alineado con el modelo de Flower y Hayes (1981) y la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1978). De este modo, la IAG no solo acelera la producción textual, sino que potencia la metacognición y la síntesis intertextual, esenciales en la interpretación literaria y la argumentación crítica.

Cualitativamente, los temas emergentes de los grupos focales y artefactos de aprendizaje refuerzan estos hallazgos: el 72% de los estudiantes destacaron el "andamiaje cognitivo" proporcionado por la IAG, que les permitió explorar ideas complejas y refinar

estructuras argumentativas en ensayos literarios. Sin embargo, se identificaron dilemas éticos (55%), como el riesgo de dependencia tecnológica y la homogeneización estilística, que podrían erosionar la voz autoral y la diversidad narrativa en contextos hispanohablantes. Esto resuena con preocupaciones sobre la autenticidad en la escritura humanística, donde la IAG, aunque democratiza el acceso a herramientas avanzadas, demanda una integración responsable para mitigar sesgos algorítmicos y desigualdades digitales (UNESCO, 2021). La equidad digital emergió como un tema clave (32%), subrayando barreras en entornos educativos con limitado acceso a tecnología, lo que interpela a políticas institucionales para una alfabetización híbrida inclusiva.

En términos de implicaciones pedagógicas, este estudio propone un marco híbrido que combine el uso de IAG con actividades de reflexión crítica, formación ética docente y reescritura autónoma. Por ejemplo, se recomienda incorporar rúbricas que evalúen no solo el producto final, sino el proceso de interacción humano-máquina, fomentando prompts guiados que promuevan la originalidad y la deconstrucción de textos generados. Esto se alinea con el currículo nacional ecuatoriano, adaptando la IAG a competencias de Lengua y Literatura como la intertextualidad y el análisis hermenéutico (Ministerio de Educación, 2023). A nivel institucional, se sugiere el desarrollo de guías éticas para el uso de IAG, inspiradas en marcos como el DEER propuesto por Cummings *et al.* (2024), que enfatizan la intencionalidad en la integración tecnológica para preservar la dimensión humanista de la escritura.

No obstante, el estudio presenta limitaciones que deben considerarse. El diseño cuasi-experimental, aunque práctico en contextos escolares, no permite una aleatorización completa, lo que podría introducir sesgos por diferencias preexistentes entre paralelos. Además, la duración de la intervención (ocho semanas) limita la evaluación de efectos a largo plazo, como la retención de competencias autónomas post-IAG. La muestra, limitada a instituciones fiscales en Ecuador, reduce la generalizabilidad a contextos privados o internacionales, donde el acceso a IAG podría variar. Futuras investigaciones podrían

extenderse a diseños longitudinales, incorporando variables moderadoras como el nivel de alfabetización digital inicial o el uso de IAG multilingüe para analizar sesgos culturales en lenguas romances.

En síntesis, la IAG redefine la pedagogía de la escritura académica en humanidades, ofreciendo oportunidades para una educación aumentada que potencie la eficiencia y la creatividad, pero exigiendo un equilibrio ético para salvaguardar la autonomía intelectual. Esta investigación contribuye al debate global sobre alfabetización digital, abogando por políticas que integren la tecnología como catalizador, no sustituto, de la expresión literaria diversa y crítica. Al hacerlo, se posiciona como un aporte clave para educadores y tomadores de decisiones en la era de la inteligencia aumentada, promoviendo una transformación educativa sostenible y equitativa en contextos hispanohablantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agurto Valdiviezo, B. P., Villalta Jiménez, D. J., Avello Martínez, R., & Tapia Bastidas, T. (2025). Propuesta didáctica basada en ChatGPT para mejorar la calidad narrativa de cuentos infantiles en educación básica. *Universidad y Sociedad*, 17(3), Article e5209. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v17n3/2218-3620-rus-17-03-e5209.pdf>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Cummings, R. E., Monroe, S., & Watkins, M. (2024). Generative AI in first-year writing: An early analysis of affordances, limitations, and a framework for the future. *Computers and Composition*, 71, 102827. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2024.102827>
- Encarnación Maldonado, S. M. ., & Saa Zamora, M. de J. . (2025). Estudio de caso: Impacto del uso de inteligencia artificial en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Unidad Educativa Coronel Emilio Suárez. *DISCE. Revista Científica Educativa Y Social*, 2(1), 216-230. <https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i1.46>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). SAGE.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Foucault, M. (1970). *The order of things: An archaeology of the human sciences*. Pantheon Books.
- Hasanein, A. M., & Sobaih, A. E. E. (2023). Drivers and consequences of ChatGPT use in higher education: Key stakeholder perspectives. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(11), 2599–2614. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13110181>
- Khampusaen, D. (2025). The impact of ChatGPT on academic writing skills and knowledge: An investigation of its use in argumentative essays. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 18(1), 963–988. <https://doi.org/10.70730/PGCQ9242>
- Kristeva, J. (1980). *Desire in language: A semiotic approach to literature and art*. Columbia University Press.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Mahapatra, S. (2024). Impact of ChatGPT on ESL students' academic writing skills: A mixed methods intervention study. *Smart Learning Environments*, 11(9). <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00295-9>
- Malik, M. A., Amjad, A. I., Aslam, S., & Fakhrou, A. (2024). Global insights: ChatGPT's influence on academic and research writing, creativity, and plagiarism policies.

- Frontiers in Research Metrics and Analytics*, 9, 1486832. <https://doi.org/10.3389/frma.2024.1486832>
- Naranjo Pozo, Z. J., Azas Durán, T. de J., Armijo Rivera, T. E., Armijo Rivera, R. E., Estrada Mayorga, J. E., & Quille Morocho, E. (2025). Integración de herramientas de inteligencia artificial generativa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL): Impactos en la producción escrita de estudiantes de secundaria. *Revista Veritas de Difusión Científica*, 6(2), 5559–5587. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.901>
- Palacios-Núñez, M. L. (Ed.). (2025). *Ecosistema de innovación educativa en la universidad: 10 buenas prácticas docentes*. Fondo Editorial de la Universidad Autónoma del Perú. <https://core.ac.uk/download/658873654.pdf>
- Pizarro-Romero, J., & Lovón, M. (2025). El uso de la IA en cursos de redacción e investigación universitaria en el aula: Una experiencia de caso. *Desde el Sur*, 17(1), Article e0015. <https://doi.org/10.21142/DES-1701-2025-0015>
- Ráez Martínez, H. T., & Guanipa Ramírez, F. L. (2025). Inteligencia artificial y análisis colaborativo para el desarrollo del pensamiento crítico y la escritura académica. En M. L. Palacios-Núñez (Ed.), *Ecosistema de innovación educativa en la universidad: 10 buenas prácticas docentes* (pp. 45–60). Fondo Editorial de la Universidad Autónoma del Perú.
- Salazar González, C., & Verástica Cháidez, M. L. G. (2025). La reescritura académica con herramientas de inteligencia artificial en una universidad pública de México. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 498–517. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3354>
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.
- Vieriu, A. M., & Petrea, G. (2025). The impact of artificial intelligence (AI) on students' academic development. *Education Sciences*, 15(3), 343. <https://doi.org/10.3390/educsci15030343>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



### Conflicto de intereses

El autor (o los autores) declara(n) que esta investigación no tiene conflicto de intereses y, por tanto, acepta(n) las normativas de publicación de esta revista.

### Financiación

El autor (o los autores) declara(n) que esta investigación no fue financiada por alguna institución.

### Declaración de contribución de los autores/as

**Alejandra Gabriela Torres Enríquez:** Conceptualización; Metodología; Análisis temático; Administración del proyecto; Redacción – borrador original; Supervisión.

**María Josefina Barragán Barragán:** Investigación; Búsqueda y selección de literatura; Curación de datos; Discusión de resultados; Validación; Redacción – revisión y edición.

**Jorge Aníbal Pineda Pineda:** Recolección y organización de información; Sistematización de fuentes; Visualización; Gestión de referencias bibliográficas; Revisión crítica del manuscrito; Edición final.

**Gladis Mariela Astudillo Camacho:** Diseño de la metodología complementaria; Análisis cuantitativo; Interpretación de datos cualitativos; Redacción de resultados; Supervisión técnica.

