



La inteligencia artificial como herramienta tecnodidáctica para mejorar la producción de textos escritos en los estudiantes de octavo año de básica superior

Artificial intelligence as a technodidactic tool to improve written text production in eighth-grade students of basic general education

Checa Infante Evelyn Esthefani¹, Pomaina Guamán María Alejandra², Roger Martínez Isaac³

¹Universidad Bolivariana del Ecuador, eechecai@ube.edu.ec Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5980-4646>

²Universidad Bolivariana del Ecuador, mapomainag@ube.edu.ec Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1414-565>

³Universidad Bolivariana del Ecuador, rmartinez@ube.edu.ec Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5283-5726>

Resumen

El presente artículo expone el rol de las herramientas que utilizan inteligencia artificial (IA) para mejorar la producción escrita de los estudiantes de octavo año de la educación básica superior. Se destaca que, aun teniendo acceso a dispositivos, no utilizan tecnologías como QuillBot o ChatGPT para corregir y mejorar sus textos.

Este estudio propone la incorporación de la IA en las fases de preescritura, escritura y postescritura, mediante la estimulación de las ideas, estabilidad del texto y corrección de fallos gramaticales.

La investigación demuestra que la utilización de herramientas con IA puede potenciar la autonomía, la reflexión crítica y la calidad textual del estudiante, así como permitir la transformación digital.

Palabras clave: inteligencia artificial, producción de texto, prompt, herramienta tecnodidáctica.

Abstract

This article presents the role of tools that use artificial intelligence (AI) to improve the written production of eighth-grade students in upper basic education. It is highlighted that, even having access to devices, they do not use technologies such as QuillBot or ChatGPT to correct and improve their texts. This study proposes the incorporation of AI in the prewriting, writing, and postwriting phases, through the stimulation of ideas, text stability, and correction of grammatical errors. The research demonstrates that the use of AI tools can enhance student autonomy, critical thinking, and text quality, as well as enable digital transformation.

Keywords: artificial intelligence, text production, prompt, technodidactic tool.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza y aprendizaje de la escritura ha sido un reto constante en el ámbito educativo y como actividad, siempre ha sido uno de los medios de comunicación, expresión y transferencia de conocimientos más efectivos y sobre todo porque trascienden de generación en generación. A lo largo del tiempo, sin embargo, los métodos de enseñanza de la escritura se han encontrado en diferentes problemáticas. Durante décadas, el enfoque predominante para varias personas que producen texto ha sido la corrección manual de numerosos errores gramaticales, de ortografía y estilísticos.

Debido a esto, los estudiantes desarrollan una actitud desmotivadora hacia el proceso de escribir, porque algunos no disfrutan del acto de creación, mientras que muchos lo perciben como frustrante y agotador, especialmente cuando sus habilidades aún no han madurado por completo y son juzgados por ello.

Cuando se escribe debe existir dominio sobre una amplia variedad de elementos como gramática, sintaxis, coherencia, cohesión, etc. Sin embargo, el problema con los métodos tradicionales de enseñanza siempre ha sido la falta de implementación de nuevas tecnologías y recursos, lo que plantea un nuevo desafío dado la reciente adopción de la tecnología en la educación.

En pleno siglo XXI, la educación ha evolucionado porque ha recibido el impacto de la inteligencia artificial, la cual tiene un impacto significativo en muchos otros campos. Los procesadores de lenguaje natural, asistentes de escritura y algoritmos de corrección automática indican que los estudiantes de distintos niveles, en diferentes etapas de su educación, están aumentando su producción textual y su escritura en general.

La falta de retroalimentación a los estudiantes suele requerir un mayor desgaste de energías, lo que conlleva una baja motivación, poca confianza en su nivel comunicativo y, en resumidas cuentas, un estatus frustrante donde, sin pautas significativas, la dificultad constructiva se vuelve un embudo o un problema. Es indiscutible que la escritura requiere disciplina, ideas claras y la sana adherencia a la gramática y a la redacción coherente y cohesiva del contenido, pero la falta de atención y comentarios no contribuye a su tratamiento; por ello es importante integrar algunos dispositivos y métodos de los cuales diversificarán la calidad de los textos producidos simultáneamente.

En los últimos años, la habilidad de redactar textos ha sido una de las más importantes en el ámbito educativo, puesto que brinda a los estudiantes la oportunidad de plasmar sus ideas, organizar su pensamiento y transmitir información. No obstante, varios trabajos de investigación y situaciones prácticas de enseñanza han mostrado que los estudiantes tienen serios problemas en esta área, lo cual se traduce en la incapacidad para aplicar orden lógico a las ideas, cometer errores gramaticales, escasa cohesión y coherencia, y escaso interés hacia la escritura.

En la escuela Amazonas dentro de la educación básica superior, específicamente en el octavo año, la problemática determina cada vez más, la importancia de mejorar la producción de texto para generar una mayor interacción autónoma en los estudiantes y sobre todo hacer uso de herramientas digitales con IA, como correctores de gramática automatizados, plataformas de



escritura asistida y sistemas de análisis de textos, que pueden contribuir al mejoramiento de la producción de textos en los estudiantes. Estas herramientas tienen el potencial de ayudar a los estudiantes a superar barreras comunes, proporcionar asistencia en tiempo real y reducir la carga de trabajo de los docentes en la corrección y retroalimentación.

Ante todo, lo expuesto se formula el siguiente problema científico: ¿Cómo desarrollar habilidades para la producción de texto escritos en los estudiantes de octavo año de básica superior de la Unidad Educativa Amazonas?

El proceso de producción de texto

En la actualidad, los estudiantes en la educación primaria en su mayoría presentan dificultades con la producción de texto debido al hecho de que no pueden asignar tiempo suficiente a escribir y editar después de una cierta lectura que suelen ser procesos iniciales con la intención de elaborar trabajos de narración. Desde esta perspectiva, es fundamental caracterizar el proceso de producción textual. A continuación, se presenta un breve análisis de algunas consideraciones, incluyendo su definición, la cual se considera un proceso complejo que involucra diversas tareas y la aplicación de habilidades cognitivas, lingüísticas y estratégicas. Sobre todo, este proceso en mención requiere planificación, redacción, revisión y edición [14].

Etapas para la producción de texto:

Proceso de planificación, el autor debe tener en cuenta el resultado buscado o el producto que pretende generar, razonándolo antes de articular un orden cronológico de los pasos que le conducirán a ese desenlace y decidir la forma en que abordará el texto o la producción. Esta etapa conlleva elegir la información pertinente y transformarla de forma consistente [8].

Proceso de redacción se lleva a cabo la ejecución lógica de las ideas planteadas en la etapa anterior de planificación. Es decir que, el texto que se elabore debe poseer una gramática, vocabulario y coherencia adecuada para que el mensaje construido sea claro y fluido.

Proceso de revisión, es un sinónimo de volver a ver, caso en particular, de ver un texto ya escrito para mejorar su calidad. Esto puede suponer arreglos en la gramática, disputas en la estructura de oraciones o incluso en el tono del texto. Estudios recientes han mostrado que expertos en la escritura suelen ser más lentos en esta actividad que los principiantes, algo que puede llamar la atención. Pero se debe tener cuidado por no valorar la capacidad de revisión como una destreza competitiva [18].

Estrategias metodológicas para la producción de texto.

Las estrategias metodológicas tienen gran importancia en la producción de textos, por la sencillez y agilidad que estos ofrecen. Para poder facilitar la elaboración de textos claros y cohesivos, se propone dividir el proceso en tres etapas: preescritura, escritura y revisión.

Cada uno de estos pasos implica el uso de diferentes métodos que son flexibles a las exigencias del autor, su audiencia y el texto a realizar; de ahí el término estrategia para cada fase.

Estrategias para la etapa de preescritura.

Las estrategias de preescritura constituyen un grupo de técnicas que ayudan en los primeros pasos de un proceso de redacción, ya que permiten a los escritores tratar de organizar sus pensamientos y estructurar sus ideas antes de elaborarse en un texto final (Sandoval & Hernández, 2017). Este grupo de estrategias incluye:



- La lluvia de ideas
- Uso de esquemas de jerarquía
- Elaboración de mapas conceptuales

Estrategias de escritura

Los métodos de escritura ofrecen un grupo organizado de reglas que orientan hacia la producción de textos significativos, atendiendo a la organización de las ideas, la expresión y el uso del lenguaje. Esto fomenta en el autor el proceso sistémico de sus conceptos con herramientas que le hagan dominio al lector [5].

Entre las estrategias más relevantes se citan las siguientes:

- La escritura libre
- Elaboración de esquema con conectores
- Elaboración del borrador

Estrategias de revisión

La revisión de textos es una fase importante en cualquier proceso de producción escrita, ya que no se limita simplemente a la corrección de errores, sino que también brinda la oportunidad de mejorar y enriquecer la obra. Dentro de las estrategias de revisión, es posible distinguir diferentes enfoques que trabajan en diferentes aspectos del texto, tanto formales como conceptuales. Estas estrategias según Díaz y Dinora [20] son:

La revisión global, es un examen general del texto donde se verifica si hay coherencia en la cohesión y la estructura del argumento presentado.

- La revisión detallada se ocupa de la gramática, la ortografía, la puntuación y la precisión terminológica.

Las herramientas basadas en IA para la enseñanza de la escritura.

Esta es una temática que sirve para demostrar la existencia de varias herramientas basadas en inteligencia artificial diseñadas para mejorar la enseñanza de la escritura y sobre todo para corregir:

- QuillBot: Es una herramienta que parafrasea y reformula oraciones o ideas, promoviendo la comprensión de sinónimos y el enriquecimiento del vocabulario. Es útil para aprender a estructurar ideas de diversas maneras sin perder el significado [32].
- Copilot: Proporciona un análisis profundo del texto, ayudando a los estudiantes a mejorar la coherencia, la claridad y la elección de palabras; se basa en ChatGPT 4.0 y tiene acceso a internet [34]. Ofrece informes detallados que resaltan áreas de mejora, lo que la convierte en una herramienta integral para el aprendizaje avanzado de la escritura.
- Wordtune: Esta herramienta facilita organizar ideas en la escritura; gracias a una IA avanzada puede convertir en tiempo real ideas o un texto previo en estilos atractivos, auténticos o según la intención del escritor [44].
- ChatGPT: Es una herramienta muy utilizada para diferentes tareas porque es versátil, pero si se destina a la escritura puede direccionar el texto según la intención del escritor y la finalidad que se desea [9].

A partir del análisis de los resultados empíricos y su contraste con los fundamentos teóricos, se



concluye que existe una necesidad real, urgente y justificada de investigar cómo influye el uso de herramientas basadas en inteligencia artificial en la mejora de la producción escrita de los estudiantes. Esta investigación no solo permitirá explorar nuevas formas de fortalecer las habilidades lingüísticas, sino también impactar positivamente en aspectos emocionales fundamentales como la confianza y la motivación para escribir.

Así, la presente investigación como propuesta para mejorar la producción escrita de los estudiantes de la básica superior del sistema educativo actual del Ecuador, demuestra una alternativa pedagógica para proponer una práctica educativa transformadora e innovadora. Lo que permite establecer el objetivo de la investigación: Proponer estrategias metodológicas que contribuyan al tratamiento de las diferentes etapas de la producción de texto escritos, mediante el uso de herramientas de inteligencia artificial para el logro de una escritura eficiente y eficaz en los estudiantes del octavo año de básica superior de la escuela “Amazonas”.

2. METODOLOGÍA

El presente estudio de investigación se enmarca en un enfoque mixto, porque los datos son medibles gracias a la aplicación de una encuesta estructurada y una entrevista focal al grupo de docentes para reconocer su apreciación sobre el proceso. También se debe resaltar que este estudio es de tipo descriptivo y de corte transversal, dado que se recolecta la información en un único momento, siendo el periodo escolar 2024 -2025, con el fin de conocer las percepciones, actitudes o conocimientos de los estudiantes de la básica superior frente a la temática abordada.

La investigación se desarrolla en la Unidad Educativa del Subnivel Básico Superior, ubicada en el sector La Cuca, del cantón Arenillas, de la provincia de El Oro; durante el año lectivo 2024-2025. La población estuvo compuesta por estudiantes y docentes de la básica superior. Y para llevar a cabo el estudio, se trabajó con una muestra intencionada de 40 estudiantes del octavo año del subnivel antes mencionado y los 3 docentes de lengua y literatura que trabajan en esos grados.

La selección se realizó considerando la accesibilidad y disponibilidad de los estudiantes junto con la practicidad de la aplicación dentro del horario escolar.

La técnica de recolección es una encuesta compuesta por preguntas de opción múltiple cerradas que se centra en los componentes clave del estudio. Se asegura de que la redacción fuera apropiada para el nivel educativo de los participantes para que pudieran responder con confianza y entender lo que se les estaba preguntando. Se presentó una versión final del cuestionario para aprobación a algunos docentes de la institución que proporcionaron observaciones útiles sobre la redacción y relevancia de la propuesta.

La administración de la encuesta se realizó de manera presencial en un ambiente tranquilo en un horario previamente acordado con los docentes responsables. Se dieron explicaciones detalladas sobre el objetivo del estudio y se respondieron preguntas de manera privada para que cada estudiante tuviera la oportunidad de responder con total autonomía.

En cuanto al procesamiento de las respuestas, se utiliza la aplicación Microsoft Excel porque ayuda a organizar la información, calcular frecuencias, porcentajes e incluso crear gráficos que facilitan la comprensión general de los resultados. Desde el proceso inicial, se han respetado los



principios éticos de la investigación educativa. Se abordaron y se obtuvieron los consentimientos informados de la institución educativa y también de los estudiantes, dándoles una explicación sencilla de que la participación era completamente opcional.

También se garantizó en todo momento la confidencialidad y el anonimato de sus respuestas, fomentando así un ambiente de confianza y respeto.

En relación a la entrevista expuesta a los docentes, se trabaja con todo el grupo para consensuar respuestas a las preguntas que buscan describir sobre la calidad de la producción de texto de los estudiantes y sobre todo enfatizar algunas apreciaciones sobre este proceso, lo que da como resultados algunas comparaciones entre la problemática y la propuesta.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Fase 1: Diagnóstico del estado actual del problema

Para realizar la exposición de los resultados en primer lugar se exponen aquellos que forman parte de la variable independiente sobre las herramientas con IA para producir textos; estos datos son el resultado de la encuesta aplicada a 40 estudiantes de octavo año de Educación General Básica durante el año lectivo 2024–2025.

Los resultados se organizaron en cuatro dimensiones clave: accesibilidad, tipos de herramientas utilizadas, frecuencia de uso y nivel de satisfacción, con el objetivo de comprender el estado actual del uso de herramientas basadas en inteligencia artificial (IA) en el entorno escolar.

Dimensión de accesibilidad.

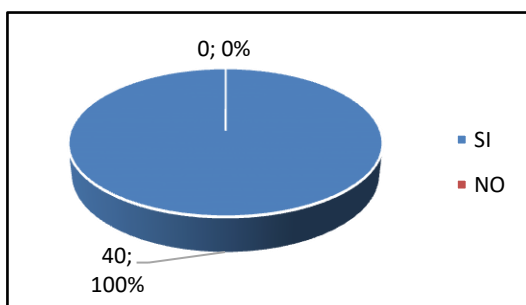
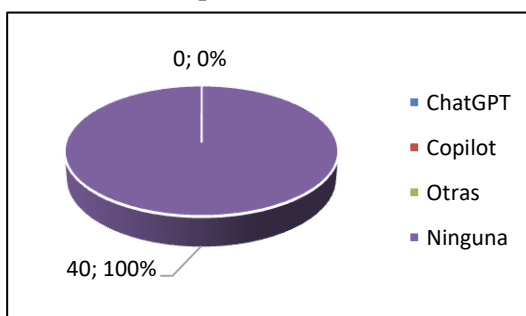


Figura 1. Resultados de la encuesta aplicada sobre la accesibilidad al internet. Fuente: Elaboración propia.

Los resultados muestran que el 100% de los estudiantes encuestados afirmó tener acceso a dispositivos digitales como teléfonos móviles, computadoras portátiles o tabletas, así como a conexión a internet en sus hogares. Este hallazgo es altamente positivo, ya que revela que todos los estudiantes cuentan con las condiciones tecnológicas básicas para acceder a recursos digitales y herramientas innovadoras como las basadas en IA. Este nivel de conectividad representa una oportunidad clave para transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje con apoyo de la tecnología.

Dimensión de tipos de herramientas con IA utilizadas.



encia: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Figura 2. Resultados de la encuesta aplicada sobre los tipos de herramientas con IA utilizadas. Fuente: Elaboración propia.

A pesar de contar con acceso tecnológico, los datos revelan que el uso efectivo de herramientas con inteligencia artificial es nulo. Ante la pregunta sobre qué herramientas utilizan para corrección gramatical y ortográfica, como QuillBot, Wordtune, Writer, ChatGPT o Copilot, el 100% de los estudiantes respondió “ninguna”. Igualmente, el 100% indicó que no utiliza ninguna herramienta con IA para análisis de estilo en textos o imágenes. Este resultado evidencia un desconocimiento o falta de capacitación en el uso de herramientas que podrían potenciar el desarrollo de competencias comunicativas y creativas, porque una de las competencias claves del docente es la autopreparación para profesionalizarse y solventar siempre sus problemas [33].

Dimensión de frecuencia de uso.

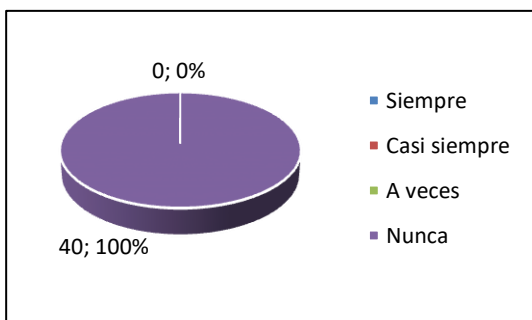


Figura 3. Resultados de la encuesta aplicada sobre la frecuencia de uso de herramientas con IA. Fuente: Elaboración propia.

La frecuencia de uso de herramientas con IA, tanto en actividades escolares como extracurriculares, fue del 0% en todas las categorías: “siempre”, “casi siempre” y “a veces”. Esto indica que ningún estudiante ha utilizado herramientas con IA en ningún contexto, a pesar de contar con los medios para hacerlo. La ausencia de integración de estas tecnologías resalta una brecha entre el acceso y el aprovechamiento pedagógico real [35].

Dimensión de nivel de satisfacción.

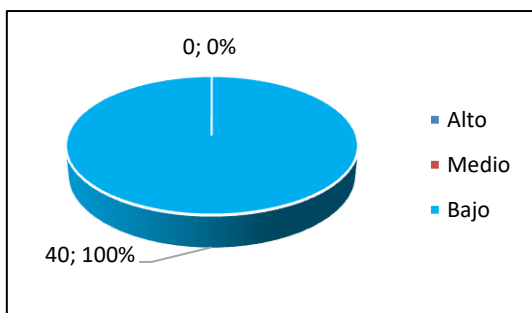


Figura 4. Resultados de la encuesta aplicada sobre el nivel de satisfacción con el uso de herramientas con IA. Fuente: Elaboración propia.

Por último, respecto al nivel de satisfacción con el uso de herramientas de IA, los resultados fueron categóricos: 0% en todos los niveles (alto, medio y bajo), lo que corrobora que los estudiantes no tuvieron experiencias significativas previas con estas tecnologías, formando así ninguna postura definitiva sobre el tema.

Análisis interpretativo

Estos hallazgos revelan una realidad educativa que atiende a la urgente necesidad de atención: hay una infraestructura tecnológica favorable; sin embargo, el bajo conocimiento y el enfoque desentrenado hacia el uso de herramientas de IA lo hacen inútil. El desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras que incorporen inteligencia artificial tiene el potencial de abordar de manera práctica los problemas que afectan negativamente la calidad de la educación [17]. Herramientas como ChatGPT y Copilot, así como plataformas de análisis de texto y estilo, no solo agilizan el trabajo académico, sino que también fomentan el pensamiento crítico, la independencia y la creatividad.

Por lo tanto, es necesario enseñar a los docentes y a los estudiantes sobre el uso responsable, ético y funcional de estas herramientas mientras se fomenta un enfoque educativo en su aplicación. Hacerlo no solo ayudaría a cerrar la brecha tecnológica, sino que también prepararía a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI con competencias digitales sólidas.

Los siguientes datos recolectados forman parte de la variable dependiente acerca de la producción de texto que tienen los estudiantes en su proceso formativo. Esta segunda fase de recolección de datos se centró en la aplicación de una encuesta a tres docentes que imparten clases en el octavo año de Educación General Básica durante el período lectivo 2024-2025. El objetivo fue conocer su percepción sobre el desarrollo de habilidades escritas en sus estudiantes, así como los métodos pedagógicos que aplican para promover la escritura. La información obtenida se organizó en tres dimensiones: calidad del texto, motivación y confianza para escribir, y etapas del proceso de escritura.

Como segunda exposición de resultados se toma en cuenta la variable dependiente sobre el proceso de producción de texto; estos datos son el resultado de la entrevista aplicada a 3 docentes del área de lengua y literatura de octavo año de Educación General Básica durante el año lectivo 2024-2025.

Los resultados se organizaron en tres dimensiones: calidad de texto producidos por los estudiantes, motivación y confianza para escribir y uso de las etapas del proceso de escritura.

Dimensión calidad de texto

En la dimensión de calidad del texto, los resultados fueron contundentes a las preguntas como: la apreciación del nivel define la coherencia y cohesión textual en las producciones escritas de sus estudiantes; indicando que “La falta de coherencia y cohesión, junto con la escasa



creatividad, sugiere que los estudiantes aún no logran expresar sus ideas de manera ordenada ni con voz propia, lo cual podría atribuirse a limitaciones en la práctica y acompañamiento del proceso escritural” Esta percepción revela una marcada deficiencia en el dominio de las competencias básicas de escritura, lo que afecta directamente la claridad, estructura y riqueza de los textos generados por los estudiantes [19].

En la pregunta sobre la corrección ortográfica y gramatical en las producciones escritas de sus estudiantes, también se expone un nivel deficiente en consenso entre todos. Por lo que también se asume que en la pregunta sobre el nivel de originalidad y creatividad que tienen las producciones escritas de sus estudiantes, también da como resultado “deficiente”

Dimensión motivación y confianza

En cuanto a la dimensión de motivación y confianza, se expone los docentes afirman que “rara es la vez que se promueve un clima motivacional antes de iniciar una actividad de escritura, porque no tenemos experiencia en estrategias para hacerlo posible”. De manera similar, son los resultados cuando se pregunta sobre la generación de un ambiente de confianza durante la producción textual. Estos resultados se conciben como factores negativos para el proceso de producción de texto, ya que la motivación y la confianza son factores que inciden directamente en la disposición del estudiante a expresarse por escrito [15]. Y esta falta de elementos puede derivar en textos poco elaborados, producidos más por obligación que por deseo de comunicar algo significativo.

Dimensión etapas del proceso de escritura

Por último, en la dimensión de etapas del proceso de escritura, los docentes manifiestan que “a veces siguen un proceso” que puede ser la planificación de ideas, el desarrollo del texto y su posterior revisión. Ninguno indica hacerlo de constantemente o utilizarlo. Esta ausencia de un enfoque procesual en la enseñanza de la escritura contribuye a que los estudiantes no consoliden habilidades para organizar sus ideas, redactar con claridad ni corregir sus propios textos. La escritura se convierte, entonces, en un producto final no articulado, en lugar de ser un proceso reflexivo y creativo [4].

Análisis interpretativo

Los resultados obtenidos en la entrevista a los docentes muestran un panorama muy preocupante con respecto a la escritura en los estudiantes de octavo año. La unidad con que los docentes evaluaron como “bajo” el nivel de coherencia, cohesión, creatividad textual, corrección ortográfica, entre otros, indica una preocupante carencia en las estructuras que contribuyen al desarrollo de la competencia escrita. Esta situación refleja, además, no solo una deficiencia en el dominio de las normas lingüísticas, sino también la ausencia de apoyos pedagógicos que le acompañen al proceso escritural.

Al no cultivar un clima de confianza y motivación en el aula, los docentes limitan la estimulación emocional que los estudiantes dedican a las tareas, lo que perpetúa la baja implicación emocional que los estudiantes presentan. La escritura, como actividad técnica que es, tiene también un componente artístico, un sello personal que el estudiante debe plasmar en la creación, algo que solo se logra con la certeza de que el error es parte del aprendizaje y que no acecha como peligro. La injerencia de disponer de una motivación y apoyo emocional de



manera inconsistente puede estar debilitando la actitud y disposición de los estudiantes hacia la escritura.

Además, la información de que los docentes solamente a veces fomentan la planificación, desarrollo y revisión de los textos, evidencia una enseñanza centrada en un producto final en contraposición a un enfoque por procesos. Sin la dirección metódica y intencional acerca de las fases que constituyen el escribir, los estudiantes no cuentan con los mecanismos para enlazar sus ideas, reelaborar contenidos o mejorar sus redacciones de modo gradual. Esta práctica restringida afecta la insuficiencia que se presenta en la calidad de los textos elaborados.

Uno de los aspectos más interesantes es la disparidad entre la disponibilidad tecnológica que manejan los estudiantes y su uso en el contexto pedagógico. Aunque los estudiantes tienen dispositivos e internet, ni ellos ni los docentes emplean herramientas con inteligencia artificial. En un contexto educativo en el que estas herramientas pueden facilitar desde la generación de ideas hasta la corrección de estilo, su ausencia indica una oportunidad desaprovechada para mejorar el aprendizaje.

Fase 2: Estrategias metodológicas que contribuyan al tratamiento de las diferentes etapas de la producción de texto escritos con el uso de herramientas de inteligencia artificial.

Las estrategias metodológicas son herramientas pedagógicas que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el contexto de la producción de textos escritos, estas estrategias permiten guiar al estudiante en cada etapa del proceso: preescritura, escritura y postescritura. Con el uso de herramientas de inteligencia artificial (IA), estas estrategias se enriquecen, ofreciendo apoyo personalizado, retroalimentación inmediata y recursos que potencian la autonomía del estudiante. Es fundamental destacar que el estudiante sigue siendo el autor del texto, mientras que la IA actúa como un asistente que apoya su proceso de construcción textual. Las estrategias metodológicas apoyadas en inteligencia artificial (IA) permiten enriquecer el proceso de producción de textos escritos sin sustituir la autoría del estudiante. El estudiante sigue siendo el escritor del texto, mientras que la IA actúa como una herramienta de apoyo para planificar, redactar y revisar sus producciones escritas.

La IA debe ser utilizada como una herramienta de apoyo para enriquecer ideas, organizar pensamientos, revisar y mejorar la calidad del texto. Bajo ninguna circunstancia debe sustituir la autoría del estudiante ni generar textos completos.

Objetivo de la propuesta

Diseñar e implementar estrategias metodológicas apoyadas en herramientas de inteligencia artificial que fortalezcan el desarrollo de competencias en la producción de textos escritos en estudiantes de educación básica, abordando de manera diferenciada las etapas de preescritura, escritura y postescritura, con el fin de mejorar la calidad textual y promover un aprendizaje autónomo, reflexivo y significativo.

Estructura de la propuesta según las etapas de la producción de textos escritos

La propuesta se estructura en tres fases: preescritura, escritura y postescritura.

Fase	Objetivo	Función de la IA	Ejemplos de estrategias
Preescritura	Estimular	la Sugerir ideas, organizar	• Exploración temática



	creatividad, activar esquemas, ampliar con IA conocimientos previos comprensión temática.	
	y organizar ideas.	• Mapa mental asistido • Lluvia de ideas crítica • Análisis de modelos textuales
Escritura	Redactar de forma autónoma, mejorando claridad y coherencia.	Sugerir sinónimos, clarificar ideas, asesorar sobre estructura. • Asistencia léxica • Clarificación de ideas • Discusión de estructura • Enriquecimiento del vocabulario
Postescritura	Revisar, corregir y reflexionar sobre el texto.	Detectar errores, sugerir mejoras, apoyar la autoevaluación. • Revisión guiada • Lectura en voz alta con síntesis • Comparación de versiones • Autoevaluación con rúbrica digital

Tabla 1. Fases de la propuesta. Fuente: Elaboración propia.

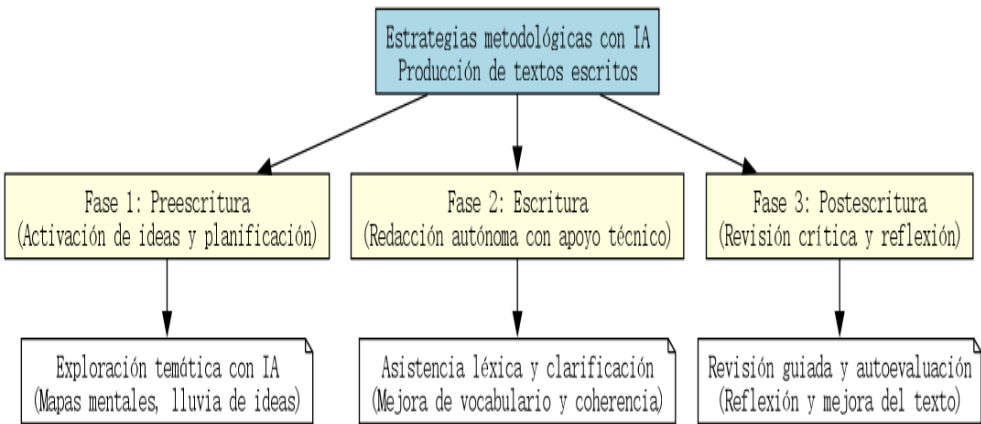


Figura 5. Fases de la propuesta. Fuente: Elaboración propia

Estrategias metodológicas basadas en IA para la etapa de preescritura

Durante esta fase, el estudiante organiza sus ideas, activa conocimientos previos y planifica su texto. La IA se utiliza como un recurso que estimula la creatividad y el pensamiento crítico, sin reemplazar la autoría del estudiante.

Fase 1: Preescritura – Activación de ideas y planificación

Objetivo: Estimular la creatividad, activar conocimientos previos y organizar ideas con apoyo



de IA, sin que esta genere el texto.

Estrategias:

- **Exploración temática con IA:** El estudiante formula preguntas a la IA para ampliar su comprensión del tema.
Prompt sugerido: “¿Qué preguntas clave debería responder si quiero escribir sobre la migración en mi comunidad?”
- **Mapa mental asistido:** El estudiante crea un mapa conceptual con herramientas como MindMeister o Canva. La IA puede sugerir conexiones, pero el estudiante decide qué incluir.
- **Lluvia de ideas crítica:** El estudiante solicita a la IA una lista de ideas, pero debe seleccionar, clasificar y justificar cuáles usará y por qué.

En esta etapa, el estudiante organiza sus ideas, activa conocimientos previos y planifica su texto. La IA se utiliza como un recurso que estimula la creatividad y el pensamiento crítico.

Ejemplos de estrategias y prompts:

- Estrategia: Lluvia de ideas con IA.
Prompt: "Dame una lista de ideas para escribir un cuento sobre la amistad en la escuela."
- Estrategia: Exploración temática.
Prompt: "¿Qué aspectos importantes debo considerar si quiero escribir un texto sobre el cambio climático?"
- Estrategia: Organización de ideas.
Prompt: "Ayúdame a organizar un esquema para un texto argumentativo sobre el uso de uniformes escolares."

Estrategias metodológicas basadas en IA para la etapa de escritura

En esta fase, el estudiante redacta su texto de forma autónoma, utilizando la IA como un recurso para mejorar la claridad, coherencia y riqueza lingüística de su producción.

Fase 2: Escritura – Redacción autónoma con apoyo técnico

Objetivo: Redactar el texto de forma autónoma, utilizando la IA solo para enriquecer el vocabulario, mejorar la coherencia o resolver dudas puntuales.

Estrategias:

- **Asistencia léxica:** El estudiante consulta sinónimos o expresiones alternativas para evitar repeticiones.
Prompt sugerido: “¿Qué otras formas puedo usar para decir ‘muy feliz’ en un texto narrativo?”
- **Clarificación de ideas:** El estudiante pregunta si una oración es clara, pero no pide que la IA la reescriba.
Prompt sugerido: “¿Esta oración se entiende bien o podría mejorarla?”
- **Discusión de estructura:** El estudiante consulta sobre la organización del texto, pero redacta por sí mismo.
Prompt sugerido: “¿Qué estructura me recomiendas para un texto argumentativo sobre el uso de celulares en clase?”

Durante esta fase, el estudiante redacta su texto de forma autónoma. La IA se utiliza para sugerir



mejoras, enriquecer el vocabulario y ofrecer retroalimentación sin reemplazar la escritura del estudiante.

Ejemplos de estrategias y prompts:

- Estrategia: Enriquecimiento del vocabulario.
Prompt: "¿Qué sinónimos puedo usar para la palabra 'importante' en un texto formal?"
- Estrategia: Mejora de la coherencia.
Prompt: "¿Cómo puedo mejorar la conexión entre estos dos párrafos?"
- Estrategia: Clarificación de ideas.
Prompt: "¿Esta oración es clara o cómo podría reescribirla para que se entienda mejor?"

Estrategias metodológicas basadas en IA para la etapa de postescritura

En esta etapa, el estudiante revisa, corrige y reflexiona sobre su texto. La IA se convierte en una herramienta de retroalimentación que apoya el desarrollo metacognitivo.

Fase 3: Postescritura – Revisión crítica y reflexión

Objetivo: Revisar y mejorar el texto con ayuda de IA, manteniendo el control sobre las decisiones finales.

Estrategias:

- **Revisión guiada:** El estudiante usa herramientas como Grammarly o LanguageTool para detectar errores, pero debe justificar cada cambio que acepta o rechaza.
- **Lectura en voz alta con síntesis de voz:** El estudiante escucha su texto con Natural Reader para detectar errores de fluidez o puntuación.
- **Comparación de versiones:** El estudiante compara su primer borrador con la versión revisada y reflexiona sobre los cambios realizados.
- **Autoevaluación con rúbrica digital:** Utiliza una rúbrica (por ejemplo, en Edword) para evaluar su texto. La IA guía, pero el estudiante toma las decisiones.

En esta etapa, el estudiante revisa, corrige y mejora su texto. La IA proporciona retroalimentación sobre gramática, estilo y estructura, pero las decisiones finales las toma el estudiante.

Ejemplos de estrategias y prompts:

- Estrategia: Revisión gramatical.
Prompt: "¿Puedes revisar este párrafo y señalar errores gramaticales?"
- Estrategia: Evaluación del estilo.
Prompt: "¿Este texto tiene un estilo adecuado para una carta formal?"
- Estrategia: Revisión de puntuación.
Prompt: "¿Dónde debería colocar comas en este párrafo para que sea más claro?"

Recomendaciones éticas y pedagógicas

- Incluir una rúbrica de uso responsable de IA como parte de la evaluación.
- Promover la reflexión metacognitiva: ¿Qué me ayudó la IA a mejorar? ¿Qué decisiones tomé por mí mismo?
- Fomentar la transparencia: el estudiante debe declarar en qué parte del proceso usó IA y cómo.



Rúbrica de evaluación: Uso ético y pedagógico de la inteligencia artificial en la producción de textos escritos

Esta rúbrica permite valorar el uso responsable de herramientas de inteligencia artificial (IA) en el proceso de producción de textos escritos. Se evalúan cinco criterios clave en tres niveles de desempeño: alto, medio y bajo.

1. Propósito de la rúbrica

Esta rúbrica tiene como finalidad orientar a los docentes en la evaluación del uso responsable, reflexivo y ético de herramientas de inteligencia artificial (IA) por parte de los estudiantes durante el proceso de producción de textos. Busca promover la autoría, la toma de decisiones informadas y la mejora continua del texto, sin delegar la escritura a la IA.

Propósito de la rúbrica

- Evaluar el uso responsable y reflexivo de la IA en la producción textual.
- Promover la autoría estudiantil y el pensamiento crítico.
- Fomentar la transparencia y la mejora continua del texto.
- Guiar al docente en la retroalimentación formativa.

Criterio	Alto	Medio	Bajo
Uso responsable de la IA	Utiliza la IA como herramienta de apoyo para enriquecer ideas, revisar y mejorar el texto sin delegar la autoría.	Utiliza la IA para generar partes del texto, pero realiza ajustes y revisiones personales.	Depende completamente de la IA para generar el texto sin intervención significativa.
Autoría del texto	El texto es claramente de autoría del estudiante, con estilo personal y coherencia con su nivel académico.	El texto presenta mezcla entre aportes del estudiante y sugerencias de IA, con estilo parcialmente propio.	El texto carece de estilo personal y refleja una autoría mayoritaria de la IA.
Reflexión crítica sobre las sugerencias de la IA	Analiza, justifica y decide conscientemente qué sugerencias de la IA aceptar o rechazar.	Acepta algunas sugerencias sin mayor análisis, pero realiza ciertos ajustes personales.	Acepta todas las sugerencias de la IA sin reflexión ni criterio propio.
Transparencia en el uso de herramientas	Declara de forma clara y honesta en qué momentos y cómo utilizó la IA.	Menciona parcialmente el uso de IA, sin detallar su aplicación.	No declara el uso de IA o lo oculta intencionalmente.
Mejora del texto a partir de la retroalimentación	El texto final muestra mejoras significativas gracias a la revisión asistida por IA y	El texto mejora parcialmente, con cambios mínimos o poco consistentes.	No se evidencian mejoras relevantes en el texto tras el uso de IA.



decisiones del
estudiante.

Tabla 2. Rúbrica del uso responsable, reflexivo y ético de herramientas de inteligencia artificial

2. Criterios de evaluación y buenas prácticas

Uso responsable de la IA

- Descripción: El estudiante utiliza la IA como apoyo para explorar ideas, enriquecer el vocabulario o revisar su texto, sin delegar la redacción completa.
- Buena práctica: Ejemplo: Consulta a la IA sobre sinónimos o estructura de un texto, pero escribe el contenido por sí mismo.

Autoría del texto

- Descripción: El texto refleja el estilo, ideas y decisiones del estudiante. La IA no sustituye su voz ni su pensamiento.
- Buena práctica: Ejemplo: El estudiante redacta un cuento y usa la IA solo para verificar la puntuación o mejorar la claridad de una oración.

Reflexión crítica sobre las sugerencias de la IA

- Descripción: El estudiante analiza las recomendaciones de la IA y decide cuáles incorporar, justificando sus elecciones.
- Buena práctica: Ejemplo: Rechaza una sugerencia de reescritura porque considera que cambia el sentido original de su idea.

Transparencia en el uso de herramientas

- Descripción: El estudiante declara en qué momentos y para qué usó la IA durante el proceso de escritura.
- Buena práctica: Ejemplo: Indica que usó Grammarly para revisar gramática y ChatGPT para organizar ideas en la etapa de preescritura.

Mejora del texto a partir de la retroalimentación

- Descripción: El estudiante demuestra avances en su texto tras aplicar sugerencias pertinentes de la IA.
- Buena práctica: Ejemplo: El segundo borrador presenta mejoras en coherencia y vocabulario tras una revisión asistida por IA.

3. Recomendaciones para la implementación en el aula

- Explicar a los estudiantes el propósito de la IA como herramienta de apoyo, no como sustituto de la autoría.
- Promover la reflexión metacognitiva sobre el proceso de escritura y el uso de la IA.
- Incluir la rúbrica como parte del proceso de evaluación formativa.
- Fomentar la transparencia y la honestidad académica en el uso de tecnologías.
- Acompañar el uso de IA con actividades de discusión, revisión entre pares y autoevaluación.

Fase 3: Validación de las estrategias metodológicas propuestas

La validación se desarrolló utilizando dos variantes: la consulta a 6 especialistas y una prueba



pedagógica post test a los 40 estudiantes

Resultados obtenidos con la consulta a especialistas

Para el desarrollo de la consulta a especialistas se tomaron en cuenta los siguientes criterios de selección: ser docentes de la educación básica con dominio de herramientas de inteligencia artificial y poseer experiencia académico – investigativa relacionada con la didáctica de la Lengua y Literatura. Se seleccionaron 6 especialistas y los indicadores utilizados para este fin fueron:

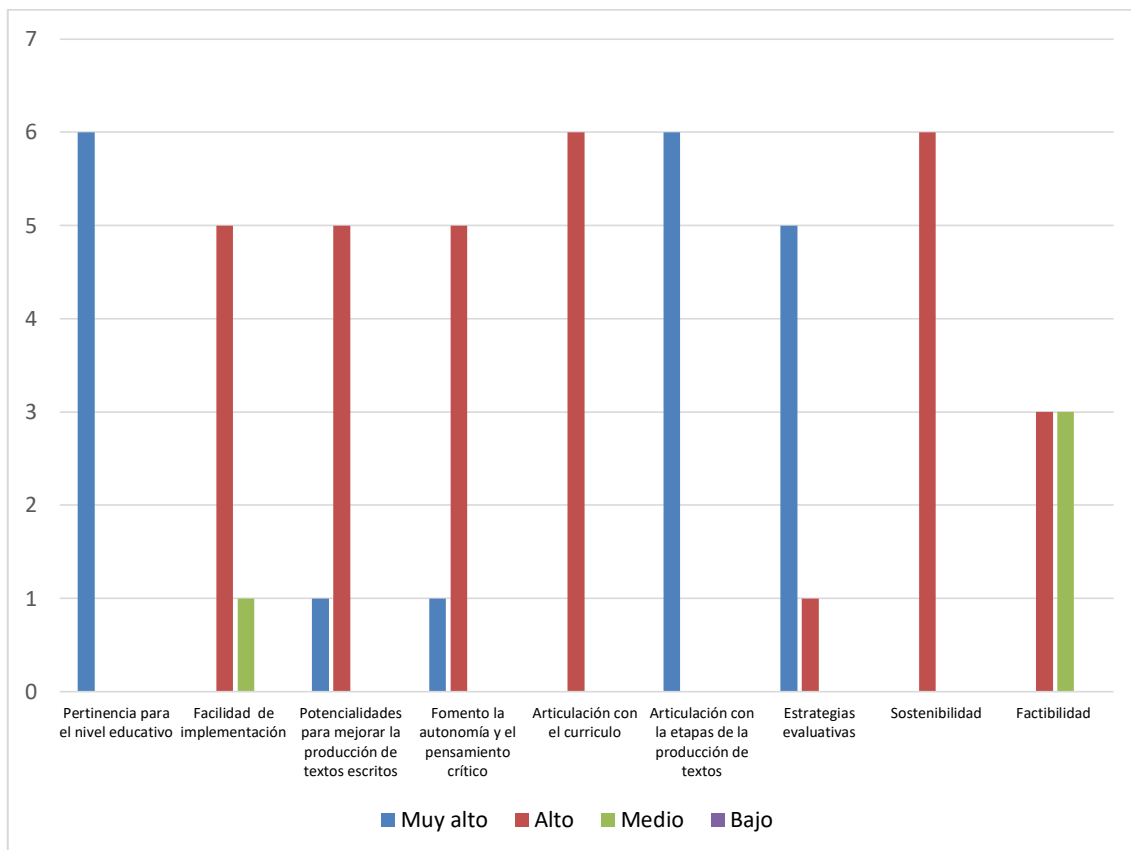


Figura 6. Resultados obtenidos con la consulta a especialistas. Fuente: Elaboración propia

Los resultados inician destacando la pertinencia de la propuesta para el nivel educativo al que está dirigida. Porque todos los encuestados que son 6 y corresponden al 100% consideran que la propuesta metodológica es altamente pertinente para el nivel educativo al que está dirigida. Este resultado refleja que los participantes perciben que la propuesta es adecuada a las características y necesidades del grupo estudiantil, lo que es un indicador claro de que se ha tomado en cuenta el contexto pedagógico y las necesidades del estudiante al diseñar la propuesta.

Sobre la facilidad de la implementación de la propuesta, la mayoría de los encuestados que son 5 de ellos o el 83.33%, consideran que la propuesta es altamente factible para ser implementada en el contexto escolar actual, aunque existe un solo participante que percibe la factibilidad como media. Esto sugiere que, en general, se percibe que la propuesta puede llevarse a cabo sin

mayores dificultades, aunque existen algunos aspectos que podrían dificultar su implementación según la percepción de un encuestado.

Considerando el ítem acerca de las potencialidades para mejorar la producción de textos escritos en los estudiantes, 5 de los 6 encuestados que son el 83.33% ve un alto potencial, lo cual indica una oportunidad real de mejora en las habilidades de escritura de los estudiantes. Y solo un encuestado mencionó “Muy alto”, lo que podría reflejar una evaluación aún más optimista sobre el impacto de la propuesta.

Tomando como referencia el fomento de la autonomía y el pensamiento crítico en los estudiantes. Un 83.33% de los encuestados que son 5; creen que la propuesta fomenta efectivamente la autonomía y el pensamiento crítico en los estudiantes. La alta puntuación en estas dos habilidades sugiere que la propuesta es valiosa no solo en términos de adquisición de conocimientos, sino también en el desarrollo de competencias cognitivas más profundas y reflexivas.

Y haciendo énfasis a la articulación de la propuesta con el currículo nacional de educación básica del Ecuador. Todos los encuestados consideran que la propuesta está completamente alineada con el currículo nacional. Resultado muy positivo, ya que se garantiza la viabilidad no solo desde un punto de vista pedagógico, sino que también cumple con los requisitos normativos del sistema educativo nacional, porque en el actualmente se trabaja competencias digitales en sus diferentes destrezas con criterio de desempeño.

Y con el mismo resultado antes expuesto; todos los encuestado consideran que esta propuesta está articulada con las etapas del proceso de escritura, siendo esto crucial, ya que una intervención pedagógica efectiva debe considerar todo el proceso, no solo la fase final de la escritura.

Sumado a esto; la mayoría de los encuestados que son 5 o el 83.33% consideran que la propuesta incluye estrategias claras para la evaluación del proceso de escritura. Esto indica que existe un enfoque bien estructurado para evaluar y retroalimentar a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

Sobre la sostenibilidad de la propuesta en el tiempo con los recursos disponibles. Todos los encuestados consideran que la propuesta es sostenible en el tiempo con los recursos disponibles, lo que sugiere que no depende de inversiones adicionales o cambios estructurales en las instituciones educativas para mantenerse en el tiempo.

Por último, como resultado acerca de la factibilidad del uso de la inteligencia artificial para apoyar la producción textual en estudiantes. Este ítem muestra una mayor división de opiniones, con un 50% que considera que el uso de la inteligencia artificial es altamente factible y otro 50% que lo percibe como “Medio”. Esto indica que, si bien la IA tiene potencial, hay cierto escepticismo o preocupaciones sobre su implementación efectiva en el contexto de la educación básica.

A manera de análisis de todo el resultado, se muestra una valoración positiva generalizada de la propuesta, con énfasis en su alineación con el currículo, su capacidad para promover habilidades clave como la autonomía y el pensamiento crítico, y su sostenibilidad a largo plazo. Sin embargo, se observa una ligera división de opiniones respecto a la factibilidad del uso de la inteligencia artificial en educación básica, lo que sugiere que es necesario realizar un análisis



más detallado sobre las condiciones necesarias para su implementación exitosa.

Resultados obtenidos con el post test

Las estrategias metodológicas fueron implementadas en un grupo de octavo año de la Educación General Básica de la Unidad Educativa Amazonas, por un período de seis meses y para valorar el impacto de las mismas se aplicó una prueba pedagógica de salida que permitió constatar las transformaciones y mejoras en el aprendizaje de la producción de textos de los estudiantes.

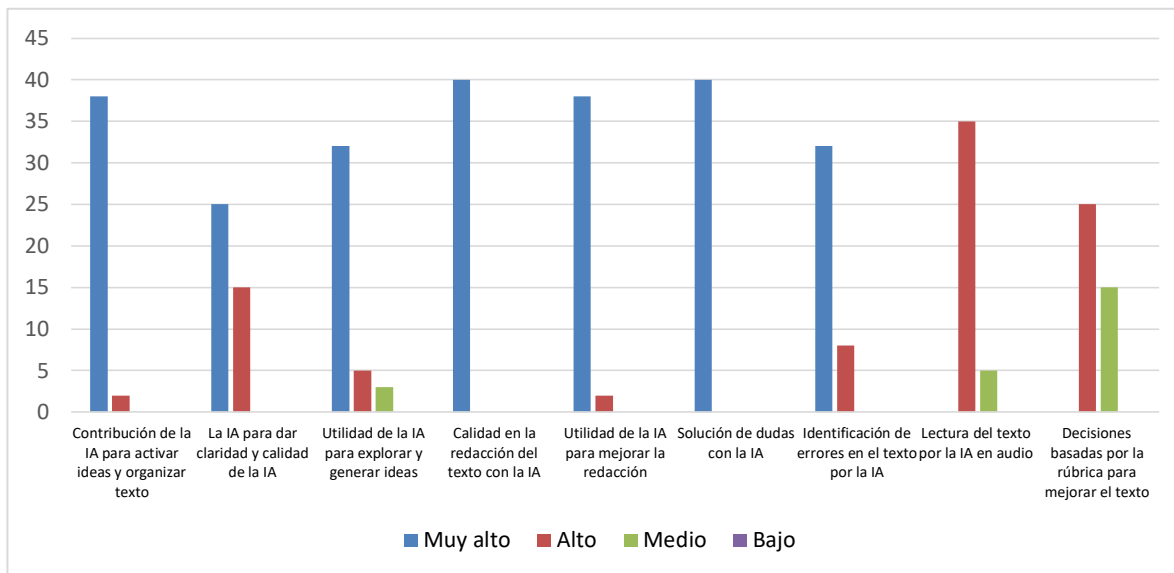


Figura 7. Resultados obtenidos con el post test. Fuente: Elaboración propia

En relación con las estrategias de la propuesta sobre la fase de la pre-escritura se presenta que la mayoría de los estudiantes que son el 95% consideran que el uso de la inteligencia artificial fue altamente beneficioso para activar sus ideas y organizar su texto en la fase de preescritura. Este resultado refleja una alta efectividad percibida en el uso de la IA para la planificación inicial del contenido, destacando su rol en la estimulación creativa y estructuración de ideas.

Y, sobre todo, porque existe una valoración positiva en las estrategias de lluvia de ideas crítica y mapa mental asistido por la IA; ya que un 62.5% de estudiantes la calificó como “muy alta”. Este resultado destaca la utilidad de estas estrategias para mejorar la claridad y calidad de las ideas antes de la redacción final, lo que indica que la IA fue un recurso clave en el proceso de conceptualización del texto.

También se expone en los resultados que una mayoría de los estudiantes; es decir el 80% considera que el uso de la IA para explorar el tema y generar un esquema o lista de ideas fue “muy útil”. Este resultado subraya el valor de la IA como herramienta de apoyo en la fase inicial de investigación y planificación, ayudando a los estudiantes a desarrollar una comprensión más profunda del tema y a organizar mejor sus ideas.

Sobre los resultados de la fase de Escritura con apoyo de la inteligencia artificial. Todos los estudiantes; es decir el 100% consideraron que la inteligencia artificial fue extremadamente útil

para mejorar la calidad de su redacción, especialmente en términos de vocabulario y coherencia del texto. Este resultado resalta la efectividad de la IA como herramienta de apoyo para enriquecer el lenguaje y garantizar la fluidez y lógica del contenido redactado.

Acerca de las consultas con la IA sobre la claridad de ideas y la estructura del texto los resultados fueron muy útiles de La mayoría de los estudiantes con el 95% y un pequeño grupo que es el 5% consideró que las consultas fueron algo útiles.

Al igual que en las preguntas anteriores, todos los estudiantes consideraron que la IA fue muy útil para resolver dudas puntuales durante la redacción, como sinónimos, clarificación de oraciones o estructura del texto. Esto muestra que la IA no solo contribuye a la mejora del contenido, sino también a la resolución de pequeños obstáculos durante el proceso de redacción. Exponiendo ahora los resultados de la fase de post-escritura con apoyo de la IA, se expone que el 80% de los estudiantes, consideró que la inteligencia artificial fue muy útil para identificar errores en su texto, particularmente en áreas de gramática, estilo y puntuación. Un 20% adicional la encontró algo útil, lo que resalta el impacto positivo de la IA en el proceso de revisión crítica del texto. Y a esto se le suma la eficacia que viene teniendo la IA, porque el 87.5% consideró que escuchar su texto en voz alta fue algo útil para detectar errores de fluidez y puntuación. Sin embargo, un 12.5% lo encontró poco útil, lo que sugiere que esta estrategia no tuvo el mismo impacto positivo en todos los estudiantes.

Por último, destacando la autoevaluación con la rúbrica digital fue considerada útil por un 62.5% de los estudiantes, quienes valoraron la claridad y la estructura de la evaluación en la mejora de sus textos. Sin embargo, un 37.5% la consideró poco útil, lo que podría indicar que algunos estudiantes no encontraron la rúbrica lo suficientemente detallada o aplicable a sus necesidades de revisión.

En resumen, global de los resultados se detalla que la inteligencia artificial jugó un papel crucial en la fase de revisión crítica del texto, especialmente para identificar errores gramaticales y de puntuación. Aunque la herramienta de síntesis de voz fue útil para la mayoría, hubo una pequeña fracción de estudiantes que no la encontró tan efectiva. La autoevaluación mediante rúbricas digitales también fue generalmente valorada positivamente, aunque algunos estudiantes no la consideraron tan beneficiosa para su proceso de revisión.

4. CONCLUSIONES

A pesar de que los estudiantes tienen acceso a herramientas digitales y a internet, los resultados de la investigación demuestran que existe una desconexión entre el acceso a la infraestructura tecnológica y su uso por la falta de uso de herramientas de inteligencia artificial (IA), como QuillBot, Wordtune o Copilot, en el proceso de escritura.

Además, es importante resaltar que, durante la preescritura y escritura, los estudiantes consultaban a la IA y le hacía preguntas sobre su texto, permitiéndoles organizar las ideas hasta enriquecer el vocabulario y mejorar la coherencia de los textos. Sin embargo, esta mejora no reemplaza la autoría del estudiante, sólo es un complemento que facilita el flujo del proceso creativo, porque la reflexión aquí es que, al integrar esta IA, se da paso a un uso más autónomo de la escritura, en el que los propios estudiantes pueden hacerse cargo de su proceso de



aprendizaje a partir de recursos que fomentan su creatividad, aunque bajo la mirada de los docentes.

El estudio indica que es fundamental modificar las prácticas pedagógicas tradicionales a un contexto digital y no al revés. Las herramientas de IA deben usarse dentro de una estrategia didáctica que favorezca la autoría del estudiante, como así también la crítica y la metacognición. En este sentido podemos deducir que la educación se tiene que modernizar no solamente en el acceso a la tecnología, sino en su involucramiento en el aula. Los maestros deben ser capacitados no solo para enseñar contenidos, sino también para enseñar a utilizar éticamente y eficazmente las herramientas tecnológicas. Por consiguiente, no solo se potenciarían las capacidades de los estudiantes sobre la producción escrita, sino que también los prepararían para el siglo XXI, donde la competencia digital se ha vuelto indispensable.

Por último, se invita a pensar en cómo habrá que educar en los nuevos tiempos, integrando aportes tecnológicos como la IA a fin de que no sólo faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje sino, además, que se incentive la crítica, la creación y la autonomía de los educandos.

Se recomienda que, para crear textos basados en la IA, es importante reconocer las necesidades que se buscan cubrir e ir puliendo cada texto, para contextualizarlo a una realidad más apegada al estudiante; provocando que él, se sienta conforme con el texto y describa cada aspecto personal o criterio que se busca.

También es importante recomendar que se debe generar un compendio de prontos para las diferentes actividades, mismos que se irán descubriendo conforme se vaya utilizando uno a uno y según las necesidades que se establezcan; de tal manera que este archivo que se tiene como producto se irá perfeccionando a través del tiempo para cubrir otras necesidades y a la vez servir de base para nuevas innovaciones.



5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1]. Acosta, D., & Andrade, B. (2024). La Inteligencia artificial en la investigación y redacción de textos académicos. *Espíritu Emprendedor TES*, 8(1), 19–34.
<https://doi.org/https://doi.org/10.33970/eetes.v8.n1.2024.369>
- [2]. Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 801-811.
<https://www.redalyc.org/pdf/773/77323978002.pdf>
- [3]. Alcívar, Y. A. (2023). Adquisición de habilidades lingüísticas y desarrollo de competencias comunicativas. *Revista Científica FIPCAEC (Fomento de la investigación y publicación científico-técnica multidisciplinaria)*. ISSN: 2588-090X. Polo de Capacitación, Investigación y Publicación (POCAIP), 8(2), 404-419. <https://fipcaec.com/index.php/fipcaec/article/view/831>
- [4]. Álvarez, T., & Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 29-60.
https://www.researchgate.net/profile/Roberto-Ramirez-Bravo/publication/27592413_Teorias_o_modelos_de_produccion_de_textos_en_la_ensenanza_y_el_aprendizaje_de_la_escritura/links/5f6dc6d3299bf1b53ef0c016/Teorias-o-modelos-de-produccion-de-textos-en-la-ensen
- [5]. Amodeo, K. &. (2018). Manual del Seminario de Argumentación : Un modelo para escribir: de aprendiz a experto en la producción de texto argumentativo. *La Plata*, 1-110. <https://core.ac.uk/download/162128308.pdf>
- [6]. Anaya-Figueroa, T. M., Brito-Garcías, J. G., & Montalvo-Castro, J. (2023). Retos de la



- escritura académica en estudiantes universitarios: una revisión de la literatura. *Conrado*, 19(91), 86-94. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442023000200086&script=sci_abstract
- [7]. Andrade, L. (2012). Teoría de la carga cognitiva, diseño multimedia y aprendizaje: un estado del arte. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(10), 75-92. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281024896005.pdf>
- [8]. Arias, O., & Gracia, J. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Aula abierta*(88), 37-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2684194>
- [9]. Baldrich, K., & Domínguez, J. (2024). El uso de ChatGPT en la escritura académica: Un estudio de caso en educación. *PIXEL-BIT*, 71, 1-17. <https://doi.org/https://doi.org/10.12795/pixelbit.103527>
- [10]. Blandón, J. (2023). Aplicaciones del Procesamiento de Lenguaje Natural . *Entre Ciencia e Ingeniería*, 16(31), 7-8. <https://doi.org/https://doi.org/10.31908/19098367.2847>
- [11]. Blázquez, F., Alonso, L., & Yuste, R. (2020). LA EVALUACIÓN EN LA ERA DIGITAL. *CEDUTEC*. <https://comunidadedutecnol.wixsite.com/cedutec/post/eres-introvertido-esta-es-la-raz%C3%B3n-por-la-cual-debes-hablar-en-clase>
- [12]. Bolaño, M., & Duarte, N. (2023). Una revisión sistemática del uso de la inteligencia artificial en la educación. *Revista Colombiana de Cirugía*, 39(1), 51-63. <https://doi.org/https://doi.org/10.30944/20117582.2365>



- [13]. Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y Comunicación Educativas*(45), 5-19.
<https://biblat.unam.mx/hevila/Tecnologiaycomunicacioneducativas/2007/vol21/no45/1.pdf>
- [14]. Cámara, P., & Marquez, S. (2020). Estrategias cotidianas para la producción de textos narrativos. *Identidad*, 6(1), 23–28.
<https://doi.org/https://doi.org/10.46276/rifce.v6i1.865>
- [15]. Caso, A., & García, J. (2006). RELACIÓN ENTRE LA MOTIVACIÓN Y LA ESCRITURA. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 477-492.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v38n3/v38n3a03.pdf>
- [16]. Castañeda, L., Esteve, F., & Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED. Revista de Educación a Distancia*(56), 1-20.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6>
- [17]. Cera, B., Jiménez, O., & Llerena, I. (2024). *Publicación: Chat GPT: una herramienta que apuesta por la mejora la escritura creativa de textos narrativos en estudiantes de sexto grado*. Corporación Universidad de la Costa.
<https://hdl.handle.net/11323/13026>
- [18]. Chimenti, M., & Tonani, J. (2024). Escribir en la escuela: una revisión sistemática de propuestas de enseñanza implementadas en el nivel secundario. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(51), 12-31.



- <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21703/rexe.v23i51.1722>
- [19]. Cucaita, L. J. (2018). *Coherencia y cohesión en la producción de textos narrativos, descriptivos y expositivos en niños del ciclo 2 y 3 del Colegio Manuela Beltrán*. <http://hdl.handle.net/11349/15469>
- [20]. Díaz, M., & Dinora, L. (2018). Estrategias Metodológicas Activas para Mejorar la Producción de Textos en Estudiantes de una Institución Educativa Estatal Paucarpata - Arequipa. <https://core.ac.uk/download/326623124.pdf>
- [21]. García, Y., & Gutiérrez, P. (2020). El rol docente en la sociedad digital. *Digital Education Review*(38), 1-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7935576>
- [22]. Garro, M. (2015). RESEÑA Creswell, J.W. *REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*(7), 185-189. <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/download/55/104/1314>
- [23]. Guerrero, V. A. B. (2019). Desarrollo del estado del arte en investigación: una herramienta basada en inteligencia artificial. *Revista Politécnica*, 15(30), 70-81. <https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/pol/article/view/1637>
- [24]. Gil, G., & Santana, B. (1985). Los modelos del proceso de la escritura. *Estudios de Psicología*, 19(20), 87-99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65916>
- [25]. Gil, C. A. P. (2020). Gestión de la escritura en la virtualidad y la importancia del acompañamiento docente. *Revista Reflexiones y Saberes*, (13), 39-47. <https://openurl.ebsco.com/openurl?sid=ebsco:plink:scholar&id=ebsco:gcd:147694212&crl=c>



- [26]. Hidalgo Suárez, C. G., Llanos Mosquera, J. M., & Bucheli Guerrero, V. A. (2021). Una revisión sistemática sobre aula invertida y aprendizaje colaborativo apoyados en inteligencia artificial para el aprendizaje de programación. *Tecnura*, 25(69), 196-214. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-921X2021000300196&script=sci_arttext
- [27]. Jiménez, J. E. (2023). Cribado Universal en Población Escolar Panameña: Lectura, Escritura y Matemáticas. *European Journal of Education and Psychology*, 16(2), 1–26. <https://doi.org/https://doi.org/10.32457/ejep.v16i2.2193>
- [28]. López, E., Puerto, M. I., & Najar, O. (2019). Estrategias pedagógicas para mejorar las habilidades lectoras y escritoras. *Educación y ciencia*, (23), 351-365. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10303
- [29]. Neira, M. C. P., & Mieses, J. E. C. (2022). Gamificación: Estrategia metodológica para el desarrollo de destreza de lecto-escritura. *Revista Científica Sinapsis*, 21(1). <https://www.itsup.edu.ec/myjournal/index.php/sinapsis/article/view/604>
- [30]. Obreque, J., Lobos, I., Astudillo, M., & Arismendi, K. (2023). Tipos de retroalimentación automatizada de la escritura académica: primeros resultados de una descripción comparativa de casos. *CODES*(5), 1-8. <https://doi.org/https://doi.org/10.15443/codes2019>
- [31]. Pérez, O. J. (2024). Formación Docente para el Uso de la Inteligencia Artificial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 11772-11788. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14594
- [32]. Pinchao, D., Buenaño, H., Sánchez, J., & Buenaño, M. (2024). Avances



- en herramientas de inteligencia artificial para la educación: una revisión sistemática de literatura. *Sinergia Académica*, 7(7), 22-40.
<https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/359/764>
- [33]. Pinto, G., & Plaza, J. (2021). Determinar la necesidad de capacitación en el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones para la formación docente. *Digital Publisher CEIT*, 6(1), 169-181.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7897553>
- [34]. Pizarro, J. (2024). Desempeño de la IA en la búsqueda de fuentes especializadas y escritura de textos académicos. *Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 23(9), 911-944.
<https://doi.org/https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i2.27856>
- [35]. Rodríguez, Y. P. (2023). La inteligencia artificial como herramienta de apoyo al desarrollo de las competencias STEM en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. *ReCIBE, Revista electrónica De Computación, Informática, Biomédica Y Electrónica*, 12(1), C5–12.
<https://doi.org/https://doi.org/10.32870/recibe.v12i1.29>
- [36]. Ríos, C. G. B. (2021). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la producción de textos escritos. *Praxis & Saber*, 12(30), 192-208.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2216-01592021000300192&script=sci_arttext
- [37]. Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society*, 1(1), 1-16.
<https://www.redalyc.org/pdf/780/780112560006.pdf>



- [38]. Sánchez, M., Fernández, M., & Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 107–121. <https://doi.org/https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>
- [39]. Sánchez, A. E. R., & Barco, G. C. (2021). La producción de textos argumentativos y su vínculo motivacional con el aprendizaje. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 9(1), 13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8273846>
- [40]. Sandoval, V., & Hernández, B. (2017). Modelo estratégico de pensamiento creativo para producir textos narrativos: cuentos en cuarto grado de primaria – Lambayeque. *Revista de Investigación y Cultura, Universidad César Vallejo, Campus Chiclayo*, 6(2), 21-28. <https://core.ac.uk/download/236064077.pdf>
- [41]. Tamayo, M. G. S., Masache, A. P. V., López, M. C. M., & Casco, T. Y. B. (2023). Retraso en el desarrollo del lenguaje oral y aprendizaje significativo en niños de 4 y 5 años. *ConcienciaDigital*, 6(1.4), 437-455. <https://www.cienciadigital.org/revistacienciadigital2/index.php/ConcienciaDigital/articloe/view/2007>
- [42]. Tinta, M. (2020). Proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura a partir de la lectura de la realidad. *Horizontes*, 4(16), 553 - 568. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i16.137>
- [43]. Vega, N. I., & Villegas-Paredes, G. (2021). Aportaciones de la neurociencia cognitiva y el enfoque multisensorial a la adquisición de segundas lenguas en la etapa



- escolar. MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, (32), 1-20.
<https://www.redalyc.org/journal/921/92165031012/92165031012.pdf>
- [44]. York, A. (28 de Mayo de 2024). *Wordtune vs. Grammarly: ¿Qué herramienta de escritura IA es mejor?* ClikUp: <https://clickup.com/es-ES/blog/112645/wordtune-vs-grammarly>
- [45]. Yupanqui, D. C. L. (2022). Las tecnologías de información y comunicación en la comprensión y producción de textos. Revista Latinoamericana Ogmios, 2(3), 64-84.
<https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/48>

