

**Didáctica De La Producción Textual: Una Propuesta Pedagógica Basada En El Uso  
De Inteligencias Artificiales.**

**Laura Natalia Ardila Santa**

**Universidad Pedagógica Nacional - Facultad De Humanidades - Departamento De  
Lenguas - Licenciatura En Español E Inglés**

**Asesor de investigación: Camilo Malagón.**

**Bogotá D.C. Colombia. 2025**

## **Agradecimientos**

Esta investigación no habría sido posible sin el acompañamiento, la confianza y la colaboración de múltiples personas e instituciones que hicieron parte de este proceso académico y humano. En primera instancia, agradezco profundamente a mi familia, a mi mamá, mi papá, mi hermana y mi sobrino, quienes fueron base en el camino abrumador, maravilloso y confuso de esta investigación. Por su amor incondicional, su apoyo permanente y su fe en cada paso, por ser mi inspiración diaria y recordarme siempre que la educación tiene el poder de cambiar vidas.

A las estudiantes del grado once del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, quienes fueron el corazón de este proyecto, por su entusiasmo, curiosidad y disposición para aprender de nuevas formas. A mi universidad, por fomentar la investigación educativa como herramienta de transformación social. A mis profesores y asesor de tesis, quienes con paciencia, conocimiento y orientación constante guiaron cada una de las etapas de este proceso, ayudándome a encontrar claridad teórica y metodológica.

A mis amigos, a Sancho Chaza, gracias por ser refugio en los días difíciles y celebración en los días de logro. Gracias por escuchar mis ideas, mis dudas y mis desvelos, por acompañarme con risas cuando el cansancio parecía más fuerte que la motivación, y por recordarme que este camino no debía recorrerse sola. Su compañía fue una fuerza invisible pero constante que hizo más liviano el peso de este proceso.

Esta tesis también les pertenece: está hecha de madrugadas compartidas, de palabras de aliento, de paciencia y cariño. Esta tesis no solo representa un esfuerzo académico, sino también un compromiso ético con la educación, la tecnología y la posibilidad de construir una escuela más crítica, creativa y humana.

Tabla de contenido	
<b>Capítulo 1. Contexto de investigación</b>	<b>3</b>
1.1. Población objetivo	3
1.2. Problema de investigación	5
1.3. Pregunta problema	9
1.4. Objetivos	9
1.4.1. Objetivo general	9
1.4.2. Objetivos específicos	9
<b>Capítulo 2. Marco de referencia teórico</b>	<b>10</b>
2.1. Antecedentes	11
2.2. Marco teórico	14
2.3. Componentes y subprocesos del objeto de estudio	17
2.3.1. Fases de la producción textual	18
2.3.2. Propiedades textuales	19
2.3.3. Inteligencia artificial	21
<b>Capítulo 3. Metodología</b>	<b>22</b>
3.1. Enfoque de investigación	23
3.2. Tipo de investigación	23
3.3. Fases	24
<b>Capítulo 4. Instrumentos de recolección</b>	<b>26</b>
<b>Capítulo 5. Análisis de datos</b>	<b>29</b>
5.1. Conclusiones	59
5.2. Recomendaciones	60
Bibliografía	61

## Capítulo 1 – Contexto de la investigación

En este capítulo la mirada se centra en las alumnas de once del Colegio Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño, población núcleo de la investigación. Se trata de un conjunto de jóvenes que están culminando la educación media; la mayoría dispone de un acceso habitual a recursos pedagógicos tecnológicos y ha desarrollado una apropiación incipiente de destrezas comunicativas, sobre todo en la esfera de la producción textual. La institución ubicada en la localidad de Rafael Uribe Uribe en Bogotá es una institución educativa distrital con una reconocida trayectoria en la formación integral de mujeres comprometidas con el conocimiento, la equidad y la transformación social. Su Proyecto Educativo Institucional se fundamenta en la misión de “propiciar la formación integral de sus estudiantes promoviendo los valores de respeto, honestidad, identidad, solidaridad y autonomía, que favorezcan la construcción de su proyecto de vida”, orientando sus acciones hacia la consolidación de una comunidad educativa que promueva el *vivir y convivir en el disfrute de una vida plena y feliz*.

El contexto sociocultural en el que se sitúa el Liceo Femenino Mercedes Nariño también resulta clave para comprender el sentido y la pertinencia de esta investigación. Ubicado en un sector diverso y popular del suroriente de Bogotá, el colegio atiende a una población estudiantil mayoritariamente de estratos socioeconómicos medios y bajos, caracterizada por su esfuerzo, resiliencia y compromiso con el estudio como medio de movilidad social. En este entorno, la escuela se constituye como un espacio de encuentro, oportunidad y transformación, donde el acceso a recursos tecnológicos y a experiencias culturales amplias aún representa un desafío. De ahí la importancia de proponer estrategias didácticas que, mediante el uso pedagógico de las inteligencias artificiales, amplíen los horizontes de aprendizaje y democratización del conocimiento.

Con la intención de acotar el horizonte de la investigación, se puso en marcha una prueba diagnóstica estructurada en dos bloques. El primero consistió en un cuestionario de opciones múltiples que sondeó los conocimientos, percepciones y costumbres de los participantes en torno al empleo de inteligencias artificiales dentro del ámbito académico. En la segunda fase se les pidió redactar, sin recurrir a herramientas digitales, un breve texto argumentativo sobre una cuestión cotidiana. Este procedimiento aportó datos concretos acerca del nivel de escritura, la construcción del texto, la coherencia, la cohesión y el uso del lenguaje por parte de los sujetos evaluados.

Al examinar detenidamente los resultados, se pusieron de manifiesto lagunas importantes en áreas clave de la producción escrita, como la organización de ideas, la construcción del argumento y la corrección gramatical. A pesar de esas dificultades, se observó que muchas estudiantes recurren con frecuencia a herramientas de inteligencia artificial, ya sea ChatGPT o buscadores con IA integrada, para atender sus tareas escolares. Sin embargo, la forma en que se emplean estas herramientas suele ser meramente instrumental y mecánica, carente de procesos de reflexión, verificación o reelaboración que posibiliten la apropiación del conocimiento y el fortalecimiento de habilidades propias. Hoy en día se ha normalizado delegar por completo las tareas escolares a estas tecnologías, sin contar con un acompañamiento pedagógico que convierta esa interacción en una auténtica oportunidad de aprendizaje significativo.

A raíz de esta problemática, se impone el reto de asistir las deficiencias observadas, explorando de qué manera la intervención en la habilidad de redactar puede estar condicionada por la difusión masiva de inteligencias artificiales en los ámbitos sociales y educativos. Este planteamiento no se limita a diagnosticar los problemas presentes, sino que también busca

concebir soluciones innovadoras y prácticas que posibiliten una integración crítica y pedagógica de las tecnologías emergentes en el aula. Se parte del supuesto de que la educación no puede separarse del contexto tecnológico actual; al contrario, resulta imprescindible diseñar estrategias que conviertan a la inteligencia artificial en una colaboradora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Solo así será posible redefinir el papel de la escuela frente a las nuevas generaciones y tender puentes entre el saber académico y las realidades digitales de los y las estudiantes, por este motivo este proyecto investiga el uso de las inteligencias artificiales como herramienta directa en el aula de aprendizaje.

### 1.1. La población objetivo

Con la intención de revitalizar la práctica docente, este proyecto expone una propuesta de innovación pedagógica dirigida al Colegio Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño, que se encuentra en la localidad de Rafael Uribe Uribe, en la capital, Bogotá D.C., Colombia. El curso intervenido, identificado como 11-06, está compuesto por 35 estudiantes que asisten a sus clases en una sede alterna del plantel, situada a aproximadamente cinco minutos de la sede principal.

Al ponderar los rasgos etnográficos, cognitivos y sociales de la población de estudio, se emplearon diarios de campo, encuestas y una prueba diagnóstica como medios de recolección de datos (Anexos 1, 2 y 3). Asimismo, gracias a la prueba diagnóstica previamente descrita, se analizaron varias preguntas vinculadas al área de producción textual. La pregunta que permite entender la percepción de las estudiantes aparece en el Anexo 2; los párrafos iniciales que redactaron mostraron ideas interesantes y una comprensión inferencial y crítica bastante adecuada, pero carecían de coherencia y cohesión, y presentaban errores notables de ortografía,

acentuación y puntuación. En una sola frase se combinaron problemas con comas, tildes, redacción y el uso inadecuado de algunas letras, lo que dificultaba su completa comprensión.

En lo que respecta a los hallazgos de la encuesta de caracterización, diseñada para ahondar en los entornos sociales y académicos de la población central y ejecutada mediante Google Forms, las estudiantes encuestadas reportan reconocer una variedad de inteligencias artificiales, distinguir entre las más populares e incluso integrarlas en sus actividades. La finalidad principal de su uso consiste en formular preguntas que les permitan terminar sus tareas académicas (59.1 %), seguida por su empleo como tutores (22.7 %).

Adicionalmente, los encuestados expresan diversas opiniones sobre los textos producidos por Inteligencias Artificiales: el 52,2 % los considera normativamente buenos y coherentes, aunque opinan que no deberían usarse con frecuencia; sólo el 17,4 % los valora como textos de muy alta calidad que incluyen todas las herramientas necesarias (véase Anexo 3). Este conjunto de respuestas revela una percepción crítica y equilibrada sobre el potencial y las limitaciones de la inteligencia artificial en el ámbito educativo.

En última instancia, los datos recabados dejan al descubierto que la población objetivo presenta dificultades notables en la coherencia, la cohesión, la ortografía y la puntuación al escribir. Estas observaciones ponen de relieve la necesidad de intervenir en el proceso de producción textual mediante estrategias pedagógicas que fomenten una escritura estructurada, integrando herramientas tecnológicas, como la inteligencia artificial, para fortalecer la competencia en la expresión escrita.

### 1.1. Planteamiento del problema de investigación

La cuestión investigativa que se expone brota de la urgencia por perfeccionar la forma en que las estudiantes generan textos. En esencia, se trata de elaborar escritos capaces de comunicar ideas con claridad y efectividad; lo que conlleva planificar, redactar y revisar para

garantizar que el producto final sea coherente, cohesivo y pertinente al contexto y al objetivo comunicativo que se persigue (Flower y Hayes, 1980). No obstante, la expansión del uso de recursos basados en inteligencia artificial para apoyar la escritura ha desencadenado dinámicas novedosas y desafíos en el proceso, repercutiendo en diversas áreas fundamentales del desarrollo de competencias textuales.

En el contexto educativo actual, la integración de las inteligencias artificiales en los procesos de enseñanza y aprendizaje ha transformado las dinámicas de producción textual, especialmente en los escenarios de educación media. En el Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, donde las prácticas de escritura constituyen un eje fundamental del desarrollo comunicativo, crítico y reflexivo de las estudiantes, se ha observado que el uso de herramientas de IA emerge tanto como una oportunidad pedagógica como un desafío ético y cognitivo.

A partir del diagnóstico inicial realizado con las estudiantes del grado once, se evidenció que, antes de la mediación de las inteligencias artificiales, la producción de ensayos críticos se caracterizaba por una planificación intuitiva, una redacción poco articulada y una revisión casi inexistente, si bien las estudiantes demostraban ideas valiosas y reflexiones profundas sobre los temas propuestos, su escritura se veía limitada por la falta de estrategias metacognitivas y lingüísticas que les permitieran expresar con claridad su pensamiento. En este sentido, las carencias identificadas no solo reflejaban un déficit de habilidades escriturales, sino también la ausencia de acompañamiento didáctico orientado al proceso más que al producto final.

Scardamalia y Bereiter (1992), al indagar en los procesos de composición escrita, introdujeron el modelo algorítmico, una perspectiva que pone énfasis en la planificación y en organizar la información de forma lógica y coherente. Según este enfoque, la producción

textual se asemeja a la ejecución de un conjunto de reglas y procedimientos predefinidos, con el escritor estructurando su texto a partir de un plan ya trazado. No obstante, la incorporación de herramientas de inteligencia artificial, como los generadores de texto, suscita dudas acerca de su impacto en ciertos aspectos fundamentales de la escritura.

Recurrir a la inteligencia artificial para generar textos puede acabar reduciendo la participación directa de las estudiantes en las etapas esenciales de la escritura, planificación, redacción y revisión; esa disminución de práctica compromete su capacidad para desarrollar habilidades como la argumentación, la coherencia narrativa y el pensamiento crítico, si bien estas herramientas pueden resultar útiles como apoyo, también existe el riesgo de que las estudiantes lleguen a depender de ellas, lo que limitaría su aprendizaje a largo plazo. La comodidad que brindan los generadores de texto impulsados por inteligencia artificial está generando una dependencia tecnológica cada vez más evidente en la producción escrita; esa dependencia, a su vez, dificulta que las estudiantes internalicen los procesos esenciales para redactar de forma autónoma y reflexiva.

En complemento, Moreira y Espinoza (2023) señalan que, cuando las estudiantes recurren a la inteligencia artificial sin contar con una guía pedagógica adecuada, tienden a centrar su aprendizaje en los resultados inmediatos, descuidando los procesos esenciales para crear un texto bien estructurado y con sentido. Esta tendencia disminuye la profundidad del aprendizaje y favorece una visión superficial de las competencias textuales. Asimismo, el uso de la inteligencia artificial sin la supervisión pertinente puede entorpecer el desarrollo de la autonomía en la escritura. Es factible que las estudiantes se apoyen de manera casi permanente en esas herramientas, eludiendo enfrentar solas los desafíos que implica la composición textual, lo que termina reduciendo su capacidad para desenvolverse de forma independiente.

En este escenario, la incorporación de la inteligencia artificial en la escritura de los estudiantes representa un doble desafío: complica tanto la labor docente como el proceso de aprendizaje de la producción textual. Por eso, es imprescindible diseñar un enfoque pedagógico integral que combine la enseñanza de competencias escriturales con una formación ética y responsable sobre el uso de estas tecnologías, de modo que la IA contribuya al desarrollo pleno de las estudiantes y no se convierta en un obstáculo para su aprendizaje autónomo y creativo.

Según Rouhiainen (2018), las herramientas de inteligencia artificial se pueden describir como la capacidad de los ordenadores para realizar actividades que, en condiciones normales, requieren la inteligencia humana. Por su parte, Radford et al. (2019) presentan los chatbots como modelos generativos basados en la arquitectura Transformer, capaces de generar texto fluido y coherente a partir de una entrada concreta; este planteamiento ha permitido su aplicación en un amplio abanico de usos, que van desde asistentes virtuales hasta la generación automática de contenido escrito. Con el uso cada vez más extendido de estas tecnologías y el hecho de que, en las aulas académicas, jóvenes y adolescentes las emplean de forma constante, resulta esencial indagar en su influencia sobre el aprendizaje. No basta con verlas como simples facilitadoras de la escritura; también pueden servir para cultivar habilidades cognitivas críticas, convirtiendo a la tecnología en una aliada de la educación actual.

El rápido y continuo avance de las tecnologías digitales ha provocado una transformación profunda en la forma en que los estudiantes adquieren conocimientos y acceden a recursos para su educación, según Hua et al. (2023). En el ámbito de la producción textual, la inteligencia artificial brinda nuevas herramientas para facilitar la creación de textos coherentes, bien estructurados y adaptados a distintas necesidades comunicativas. Sin embargo, la irrupción de esta tecnología emergente genera una preocupación latente: que los estudiantes la reduzcan a un simple mecanismo de copiar-pegar, sin explorar su potencial para fortalecer su propio

desarrollo cognitivo. En consecuencia, la pedagogía contemporánea se halla ante el reto de dirigir a los alumnos hacia un uso de la inteligencia artificial que sea reflexivo, crítico y verdaderamente provechoso, resaltando su papel como herramienta pedagógica capaz de fomentar un empleo consciente y funcional, libre de plagio.

La inteligencia artificial, aplicada al entorno educativo, cuenta con una capacidad enorme para cambiar de forma profunda la manera en que se aprende, sobre todo en lo que respecta a la habilidad de producir textos. Al asistir en la planificación, la organización y la revisión de escritos, los sistemas de IA pueden proporcionar una retroalimentación personalizada, orientar el desarrollo de ideas y proponer ajustes que mejoren la coherencia y la estructura de los trabajos de los estudiantes, sin embargo, la puesta en marcha de la inteligencia artificial dentro del salón de clases no debe limitarse a la mera mecanización del acto de escribir; conviene, más bien, diseñar una pedagogía de la IA que permita al alumno concebir la tecnología como una prolongación de sus aptitudes, más que como una sustitución de ellas.

Finalmente, en la actualidad se encuentra un vacío instrumental en el que difícilmente se articula la escuela, con la tecnología, y muy por el contrario, se identifican miedos, e incluso prohibiciones frente al uso de estrategias tecnológicas en el aula; es por ello, que se necesita urgentemente una alianza positiva entre la educación, y los recursos modernos, y para generar dicha alianza, se ha centrado esta investigación en buscar las afectaciones reales sobre el uso no automatizado, sino como herramienta para la producción textual, haciendo un enfrentamiento directo a los desafíos novedosos que expone la tecnología para los jóvenes y adolescentes de los colegios colombianos. Es momento de usar como maestros, la innovación tecnológica a favor de la escuela.

### 1.3. Pregunta de investigación

¿De qué manera el uso de inteligencias artificiales contribuye a las estrategias de planificación, escritura y revisión, en la producción de ensayos críticos por parte de las estudiantes del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño?

### 1.4. Objetivos

#### 1.4.1. Objetivo general

- Evaluar la contribución del uso de diversas inteligencias artificiales en las estrategias de planificación, escritura y revisión en la producción de ensayos críticos de las estudiantes del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño.

#### 1.4.3. Objetivos Específicos

- Identificar las herramientas de inteligencia artificial que pueden aplicarse en la producción de ensayos críticos, clasificándolas según las etapas de planificación, escritura y revisión.
- Caracterizar los procesos de escritura que emplean las estudiantes en la producción de ensayos críticos sin mediación de herramientas de las inteligencias artificiales.
- Implementar el uso de herramientas de inteligencia artificial en actividades de producción de ensayos críticos, orientadas a fortalecer las etapas de planificación, escritura y revisión.
- Analizar los cambios en las estrategias de planificación, escritura y revisión de las estudiantes después de la integración de herramientas de las inteligencias artificiales.
- Valorar la contribución pedagógica de las herramientas de las inteligencias artificiales.

## **Capítulo 2 – Marco de referencia teórico.**

La investigación aquí presentada se sitúa en la intersección de dos áreas clave del aprendizaje escolar contemporáneo: la generación de textos y la incorporación pedagógica de la inteligencia artificial. En un entorno educativo cada vez más permeado por la tecnología, resulta esencial indagar cómo estas herramientas están remodelando los procesos de escritura en el aula, sobre todo en lo que respecta al desarrollo de competencias comunicativas escritas. Las inteligencias artificiales generativas como ChatGPT, por ejemplo, no solo simplifican el acceso a la información, sino que también se insertan de manera activa en la planificación, la organización y la revisión de los textos, lo que a su vez abre nuevos retos y oportunidades para la enseñanza de la escritura.

Este marco teórico tiene como objetivo proporcionar una visión completa y actualizada del fenómeno que se investiga. En primer lugar, se presentarán las definiciones conceptuales y pedagógicas de las herramientas de inteligencia artificial, trazando su evolución y su papel en la educación contemporánea. A continuación, se analizarán las teorías más relevantes sobre la producción textual formuladas por autores como Grabe y Kaplan, Flower y Hayes, y Bereiter y Scardamalia, cuyas aportaciones han sido decisivas para comprender los procesos cognitivos y lingüísticos involucrados en la escritura. A su vez, se desglosarán los subprocesos que alimentan la producción textual, las características del escrito que Calsamiglia y Tusón han señalado, y la forma en que la introducción de tecnologías respaldadas por inteligencia artificial puede potenciar o restringir esas dinámicas.

Así, el capítulo trata de articular los marcos conceptuales más influyentes sobre la escritura con los diálogos vigentes acerca de la inteligencia artificial, concibiéndola no solo

como una simple herramienta operativa, sino como un interlocutor pedagógico capaz de transformar la forma en que se enseñan y aprenden los procesos de producción textual.

## **2.1 Antecedentes**

En este contexto surge el interrogante sobre cómo las inteligencias artificiales, pueden intervenir en el proceso de producción textual dentro del aula. Estudios previos, como los de Jauhiainen y Garagorry Guerra (2023), coinciden en una reacción positiva frente a esta inteligencia artificial en la producción textual de los alumnos, lo que sugiere su potencial para apoyar a los estudiantes en la redacción de sus propios textos. Sin embargo, aún existen vacíos en la investigación sobre cómo integrar esta tecnología de manera efectiva en el proceso educativo, y cómo evitar que los estudiantes la utilicen únicamente como un atajo para completar tareas sin un aprendizaje significativo.

La presente investigación se centra en el estudio del impacto de las inteligencias artificiales en la producción textual de estudiantes de un colegio distrital de Bogotá, se busca comprender cómo la interacción e intervención con esta herramienta tecnológica, afecta la calidad, originalidad y eficacia de los textos producidos por las estudiantes, considerando el contexto educativo y las características específicas de los alumnos. Para ello, se analizan y comparan diversos estudios previos que abordan la utilización de tecnologías similares en el ámbito educativo, así como sus metodologías y hallazgos. Debido a la naturaleza de la herramienta, la identificación de antecedentes locales, y nacionales no ha sido plenamente efectiva, por lo cual se presentan antecedentes sobre inteligencia artificial, en su mayoría internacionales, además, se identifican los vacíos y limitaciones en las investigaciones sobre el tema, para orientar futuras investigaciones y propuestas pedagógicas.

En 2023, Molina, Luzardo, Burbano y Ruiz publican un artículo titulado *El impacto del ChatGPT en la producción de textos: análisis de su estilo y evaluación en el contexto estudiantil* en la Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, de Ecuador; en dicho trabajo, los autores analizan el uso del ChatGPT como herramienta para la producción de textos, evaluando su estilo y su efectividad en el ámbito educativo. El objetivo general que los autores plantean es describir las reglas de textualidad de las respuestas generadas por el ChatGPT, e interpretar la valoración que tienen los estudiantes universitarios de esta herramienta de inteligencia artificial. Los autores presentan una investigación de tipo descriptivo de campo, empleando métodos analítico-sintéticos y empíricos. Para ello encuestaron a 60 estudiantes de la Universidad UPO1 mediante técnicas no probabilísticas, empleando registros de actividades y entrevistas abiertas como instrumentos de recolección de datos. El análisis estadístico mostró que las respuestas de ChatGPT cumplían con requisitos sintácticos, semánticos y pragmáticos, y exhibían características descriptivas. Se concluyó que, a pesar de las valoraciones positivas de los estudiantes, la herramienta suele utilizarse de forma superficial, con un enfoque rápido en la realización de tareas y con poca eficacia.

Además, en 2022, Da Yan llevó a cabo un estudio titulado *How ChatGPT's automatic text generation impact on learners in a L2 writing practicum: an exploratory investigation* en la School of Foreign Languages, Xinyang Agriculture and Forestry University, en China. En este trabajo, el autor investigó el impacto de la generación automática de texto del ChatGPT en estudiantes de escritura en inglés como segunda lengua (L2). La población estudiada estaba compuesta por estudiantes de este programa académico, con el objetivo de explorar cómo el uso de ChatGPT puede influir en la escritura en una L2. Se menciona que se adoptó un enfoque de investigación cualitativa, y se triangularon los comportamientos y reflexiones de los estudiantes para evaluar el

impacto de ChatGPT en el aprendizaje de escritura de L2. Esto sugiere que se recopilaron datos cualitativos a través de la observación y la recopilación de reflexiones de los participantes, y que se analizaron estos datos cualitativamente para extraer conclusiones sobre la efectividad de la herramienta. Los resultados de la investigación sugieren que la utilización de esta herramienta puede tener un impacto positivo en la escritura de los estudiantes de L2; sin embargo, también puede incentivar el plagio, y la copia en la producción de textos escritos.

Del mismo modo, en 2023, Jauhiainen y Garagorry Guerra llevaron a cabo un estudio titulado *Inteligencia Artificial Generativa y ChatGPT en la Educación de Niños en la Escuela: Evidencia de una Clase Escolar*, publicado en Sustainability. La investigación tuvo como objetivo investigar el impacto de la inteligencia artificial generativa, en la educación de niños en la escuela; el estudio se llevó a cabo en un entorno escolar, centrándose en cómo el uso de la inteligencia artificial influyó en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Los autores utilizaron un enfoque de investigación cualitativa, triangulando los comportamientos y reflexiones de los estudiantes para evaluar el impacto de la herramienta en su educación, los datos se recopilaron mediante observación y recopilación de reflexiones, y se analizaron cualitativamente para extraer conclusiones sobre la efectividad de la herramienta. Los resultados son que una clara mayoría de los alumnos disfrutó aprendiendo el material modificado por Inteligencia artificial generativa. Existe un potencial prometedor en el uso de la Inteligencia artificial generativa en la educación escolar, ya que respalda el aprendizaje motivado y el desarrollo de habilidades de los alumnos.

Los antecedentes analizados revelan un interés creciente en la integración de tecnologías como la Inteligencia artificial en la enseñanza de la escritura, destacando su potencial para apoyar el proceso de composición textual; asimismo, los estudios revisados muestran que, si bien estas herramientas pueden mejorar la sintaxis, la semántica y la coherencia de los textos producidos,

suelen utilizarse de manera superficial y con poca eficacia en el desarrollo de habilidades escritas más profundas. Además, se observa una tendencia hacia la valoración positiva de la retroalimentación generada por sistemas de Inteligencia artificial, aunque se señala la necesidad de considerar el contexto educativo y las características de los estudiantes para maximizar su efectividad.

A pesar de los avances en la integración de Inteligencia artificial en la educación, existen vacíos en la investigación sobre cómo estas y otras tecnologías afectan la producción textual de los estudiantes de colegio; por tanto, se requiere explorar en mayor profundidad cómo la interacción con estos sistemas influye en la creatividad, originalidad y coherencia de los textos producidos, así como en el desarrollo de la identidad escritora de los estudiantes. En este sentido, existe un vacío que permite identificar la necesidad de realizar intervenciones en aula que permitan determinar la efectividad, y la influencia que puede llegar a tener las Inteligencias artificiales como herramienta para el mejoramiento de la escritura. Es necesario y pertinente abordar los desafíos éticos y pedagógicos que surgen al integrar Inteligencia artificial en el aula, garantizando que su uso contribuya eficazmente al desarrollo integral de los estudiantes.

## **2.2. Marco teórico**

En la presente investigación el objeto de estudio es la producción textual. A continuación, se presentan algunas definiciones para precisar el concepto.

### **La producción textual en el contexto educativo**

La producción textual alude al proceso por el que un escritor crea un texto completo que cumple con los objetivos comunicativos del autor y las expectativas del público lector (Grabe & Kaplan, 1996). Este proceso implica la generación de ideas, la organización de estas en una estructura coherente, la selección de palabras y estructuras gramaticales adecuadas, y la revisión del texto para asegurar su claridad y efectividad comunicativa. También destacan que la producción textual no es un proceso lineal, sino que es recursivo y altamente estratégico, pues los escritores suelen revisar y reorganizar sus textos múltiples veces durante el proceso de escritura para mejorar su calidad y adecuación al propósito comunicativo.

De igual manera, la producción textual es un proceso dinámico y complejo que implica la transformación de ideas en texto coherente y significativo. Según Grabe y Kaplan (1996), el estudio de la escritura como proceso, así como de los métodos de su enseñanza-aprendizaje, son la base para proponer el enfoque procedimental, el cual se centra en los siguientes aspectos: la visión del estudiante y el lenguaje del escritor; el proceso de planificación, el cual se entiende como un proceso regido por objetivos generales, el proceso de redacción; y finalmente, la retroalimentación durante todo el proceso de escritura a través de reescritura y múltiples ejemplos.

Por otro lado, Flower y Hayes (1980) proponen un modelo de producción textual que enfatiza la importancia de la planificación y de la revisión en el proceso de escritura. Según su enfoque, los escritores generan y organizan ideas antes de comenzar a redactar, lo que les permite crear textos más coherentes y efectivos. Como ya se mencionó, este modelo destaca la importancia de la planificación como una estrategia clave para mejorar la calidad de la producción, y clasifican el proceso escritural en tres unidades: la situación de comunicación, la memoria a largo plazo del

escritor y los procesos de escritura. La situación de comunicación incluye el problema retórico que se plantea y el mismo texto que escribe para resolverlo, en todas sus fases de gestación; en cambio, la memoria a largo plazo y los procesos de escritura ocurren en la mente del escritor; por último, se presenta una etapa fundamental que es el proceso de revisión.

Finalmente, la producción textual se refiere a la creación de un texto que implica la transformación de conocimiento y pensamiento en palabras escritas, para comunicar significado a los demás (Bereiter & Scardamalia, 1987). Este proceso implica la generación de ideas y la estructuración de esas de manera coherente y efectiva, y argumentan que la producción textual es activo y constructivo, en el que el escritor transmite conocimientos existentes y construye nuevos conocimientos según escribe, este proceso de construcción de conocimiento a través de la escritura es fundamental en el desarrollo intelectual de los individuos.

A partir de las definiciones presentadas hasta el momento, se define que la habilidad de la producción textual es una competencia que se construye a través de un proceso, el cual se genera por etapas cognitivas. Estas suceden en el cerebro de los escritores; sin embargo, se ven reflejadas en las características que se pueden observar durante la evolución escritural, tales como la planeación, la reescritura, la exposición de ideas, la evaluación individual e interna, y la retroalimentación. También, se puede observar mediante la entrega del producto final (ensayo), de las estudiantes. Por esto, en la presente investigación se conceptualiza la producción textual como un desarrollo único en cada escritor, y que es representado por fases en las cuales se realizan diversos procesos cognitivos.

En conjunto, los referentes teóricos que sustentan esta investigación permiten comprender la producción textual como un proceso recursivo, estratégico y reflexivo, dichos marcos coinciden en que escribir no se reduce a la transcripción de ideas, sino que implica una actividad cognitiva compleja de planificación, textualización y revisión, en la que el sujeto escritor reorganiza su pensamiento y construye conocimiento. Bajo esta mirada, la enseñanza de la escritura debe orientarse hacia el desarrollo de estrategias y no únicamente hacia el producto final, principio que se constituye en el núcleo pedagógico de la propuesta didáctica presentada en el capítulo metodológico. La incorporación de las inteligencias artificiales en este marco no se plantea como una sustitución del proceso humano, sino como una mediación didáctica complementaria que favorece la autorregulación, la autonomía y la reflexión crítica sobre el acto de escribir; desde una perspectiva cognitiva y pedagógica, las IA pueden acompañar cada una de las fases del proceso escritural. Así, los fundamentos teóricos abordados sustentan el diseño de la matriz de inteligencias artificiales por estrategias de escritura y de la secuencia didáctica de talleres, en tanto que ambas se orientan a trasladar los principios de la escritura como proceso a un entorno pedagógico mediado por tecnología.

### **2.3. Componentes y/o subprocesos del objeto-estudio**

#### **2.3.1. Fases de la producción textual**

En el proceso de producción textual, las fases de planeación, producción y revisión son fundamentales para la creación de un texto coherente y efectivo. Estas etapas fueron descritas por los autores Flower y Hayes:

En la fase de planeación, el escritor se enfoca en establecer sus objetivos de escritura, identificar la audiencia a la que se dirige y planificar el contenido y la estructura del texto. Se lleva

a cabo una preescritura, la cual puede ser abstracta o lingüística, donde se generan ideas, se organizan en un esquema o mapa conceptual y se establecen las relaciones entre ellas, también se define el propósito del texto, el tono y el estilo que se emplearán.

Durante la producción, el escritor transforma sus ideas en texto escrito. Se redacta el primer borrador, centrándose en la fluidez de la escritura y en plasmar las ideas planificadas en la etapa anterior, es importante destacar que en esta fase se permite la escritura libre, sin detenerse en correcciones o revisiones, con el objetivo de no interrumpir el flujo de pensamiento creativo.

La revisión es una etapa crucial en la producción textual, donde el escritor evalúa y mejora el texto creado, se centra en aspectos como la coherencia y la cohesión del texto, la corrección gramatical, ortográfica y sintáctica, así como en la claridad y efectividad del mensaje. En esta fase, es común que el escritor realice múltiples revisiones, ajustando el texto para lograr un producto final de calidad. Este proceso se ve reflejado en los indicadores de aprendizaje que se diseña por la investigadora de este proyecto y presenta a continuación.

<b>Tabla 1. Indicadores de las fases de la producción textual</b>
Identifica objetivos, audiencia a la que se dirige, estructura y propósito del texto.
Plasma las ideas almacenadas en su cerebro como un proceso de selección de información.
Reconoce su propia retroalimentación en el proceso de escribir.
Crea distintas versiones del texto con base en la revisión en busca de mejorarlo.

### **2.3.2. Propiedades del ensayo crítico**

Según Calsamiglia y Tusón (2001), las propiedades del texto escrito se refieren a las características lingüísticas y discursivas que hacen que un texto sea coherente y efectivo en la comunicación. Estas propiedades incluyen la cohesión, que se refiere a los mecanismos lingüísticos que conectan las diferentes partes del texto, como la referencia, la elipsis y la conjunción; la

coherencia, que se relaciona con la organización lógica y semántica del texto, garantizando que las ideas estén interrelacionadas de manera significativa; la adecuación, que implica que el texto sea apropiado para su contexto comunicativo, teniendo en cuenta la audiencia, el propósito y el género textual; y la relevancia, que se refiere a la capacidad del texto para mantener el interés y la atención del lector, ofreciendo información pertinente y significativa. Estas propiedades son fundamentales para la producción de textos efectivos y comprensibles, ya que contribuyen a la claridad, la cohesión y la persuasión del mensaje comunicado. Estas propiedades de la cohesión, la coherencia, la adecuación y relevancia se ven inmiscuidos en los indicadores de aprendizaje que se diseña por la investigadora de este proyecto y presenta a continuación.

<b>Tabla 2. Propiedades del texto escrito</b>
Conecta eficientemente las diferentes partes del texto a través del uso de conectores lógicos y de anáforas.
Organiza lógica y semánticamente el texto alrededor de un tema.
Maneja eficazmente el contexto, el propósito comunicativo, el género textual, y la audiencia.
Mantiene la atención y el interés del lector hasta el final del texto.

### **2.3.3. Inteligencia artificial y su aplicación en la educación**

La inteligencia artificial es un campo de la informática desarrollado a lo largo del siglo XXI que se especializa en la creación de sistemas capaces de realizar tareas que normalmente requieren inteligencia humana. La inteligencia artificial es un área de estudio que, según McCarthy (1979), se define como “la ciencia e ingeniería de hacer máquinas inteligentes”, y utiliza programas de cómputo avanzados para simular procesos cognitivos. Desarrollada bajo principios establecidos por pioneros como Herbert A. Simon, quien en 1969 la describió como un intento de replicar los procesos de pensamiento humano mediante modelos computacionales; definida en *The Sciences of*

*the Artificial*, la inteligencia artificial busca reproducir comportamientos humanos complejos mediante la toma de decisiones. La inteligencia artificial busca desarrollar sistemas capaces de realizar tareas que normalmente requieren inteligencia humana, como el procesamiento del lenguaje natural (Russell & Norvig, 2021). ChatGPT, desarrollado por OpenAI, es un modelo de inteligencia artificial basado en la arquitectura de transformadores (Vaswani et al., 2017) que genera respuestas contextuales mediante aprendizaje profundo. Slick Write y LanguageTool emplean inteligencia artificial híbrida combinando aprendizaje automático con bases de datos lingüísticas para la corrección de estilo y gramática (Tetreault et al., 2010). Estas herramientas reflejan los avances en inteligencia artificial aplicada al lenguaje, alineándose con la teoría de la cognición distribuida en la escritura digital (Hutchins, 1995).

En cuanto a sus usos, la inteligencia artificial aplicada a la producción textual ha transformado la forma en que los textos son creados, editados y revisados, permitiendo a los usuarios generar contenido de manera más eficiente y coherente. Según Herbert A. Simon en *The Sciences of the Artificial* (1969), la inteligencia artificial puede simular los procesos cognitivos humanos, lo que ha llevado al desarrollo de modelos de lenguaje como los de OpenAI (GPT-3.5 y GPT-4), capaces de generar texto a partir de instrucciones específicas. Estos modelos funcionan mediante aprendizaje supervisado y de refuerzo, donde se entrenan con grandes volúmenes de datos textuales para predecir patrones lingüísticos y mejorar su capacidad de producir textos fluidos, precisos y adaptados al contexto.

En el ámbito educativo, la inteligencia artificial ha demostrado ser un recurso valioso para fortalecer las habilidades de comprensión y producción textual, según María Tovar (2020). Su investigación reveló que el uso estratégico de esta tecnología en el aula puede mejorar la capacidad de los estudiantes para generar ideas y estructurar textos de manera efectiva. Asimismo, Da Yan

(2022) encontró que la inteligencia artificial puede ser una herramienta valiosa para mejorar la producción escrita en un segundo idioma, proporcionando a los estudiantes una plataforma para practicar y recibir retroalimentación instantánea. La definición, los usos, y su conexión con la educación de la inteligencia artificial se ven representados en los indicadores de aprendizaje que se diseñan por la investigadora de este proyecto y presenta a continuación.

<b>Tabla 3. Inteligencia artificial</b>
Considera la inteligencia artificial como una herramienta útil para la producción textual.
Reconoce la inteligencia artificial como una tecnología innovadora que puede mejorar su producción escrita.
Identifica el respeto a las normas o límites planteados por la docente para el uso de la inteligencia artificial en la escritura.
Implementa un uso efectivo de la herramienta para producir textos en su contexto académico.

### **Capítulo 3 – el marco metodológico**

El estudio que aquí se presenta se dedica a explorar la incorporación de sistemas de inteligencia artificial como apoyo activo dentro del aula, persiguiendo la mejora de la capacidad de producción textual de las alumnas del grupo 11-06 del Liceo Femenino Mercedes Nariño. En el capítulo metodológico, la exposición se divide en varias secciones que examinan con precisión el enfoque adoptado, la naturaleza de la investigación, la unidad de análisis, la matriz categórica, los instrumentos empleados y los procedimientos de análisis de datos. Se opta por un enfoque cualitativo, que posibilita una comprensión profunda y contextualizada de los fenómenos observados, y se recurre a la investigación-acción, una estrategia idónea para intervenir de manera directa en el entorno educativo y reflexionar críticamente sobre los efectos de la intervención.

La intervención se estructuró como una cadena de sesiones pedagógicas en las que la docente-investigadora, guiada de forma deliberada, incorporó herramientas de inteligencia artificial generativa —como ChatGPT— para acompañar a las estudiantes. Estas sesiones se integraron dentro de talleres meticulosamente organizados que abordaban las tres etapas clásicas del proceso de escritura: la planificación, la producción y la posterior revisión de ensayos críticos. En la fase inicial se llevó a cabo una prueba diagnóstica cuyo objetivo era identificar las estrategias de escritura previas y medir los niveles de desempeño textual de las estudiantes. A medida que avanzaba el proceso, se fueron usando diarios de campo, listas de chequeo y rúbricas de evaluación, anotando tanto los logros como los tropiezos que surgieron al incorporar la inteligencia artificial en la elaboración de textos.

### 3.1. Enfoque metodológico de la investigación.

Se ha optado por un enfoque cualitativo en la presente investigación; tal como lo describen Sampieri et al. (2014), este método brinda la posibilidad de adentrarse de manera exhaustiva y minuciosa en el fenómeno que se estudia. En este caso particular, la cuestión gira en torno a la incorporación de inteligencias artificiales como herramienta pedagógica destinada a potenciar la producción textual de las estudiantes. Al concluir el proceso se realizó una prueba de salida y se reunieron los ensayos finales como constancia de los resultados alcanzados. Este enfoque no solo permitió comparar los niveles de desempeño antes y después de la intervención, sino que también permitió analizar, desde una perspectiva reflexiva, crítica y práctica, el papel de la inteligencia artificial como mediadora del aprendizaje en la elaboración de textos escritos.

Este enfoque se revela particularmente idóneo para la investigación-acción, a la luz del estudio de Sampieri et al. (2014), pues favorece una reflexión constante y la recalibración de las

estrategias pedagógicas según los hallazgos que van surgiendo, alimentando así un ciclo iterativo de mejora y aprendizaje. Con este enfoque cualitativo se busca adentrarse en las experiencias, percepciones y actitudes de las estudiantes frente al uso de inteligencias artificiales en el aula. Mediante diarios de campo, encuestas y observaciones directas se recogerán datos densos y detallados, lo que permitirá un análisis profundo de cómo esta herramienta tecnológica incide en el proceso de aprendizaje de la escritura. Al adoptar una mirada cualitativa, la investigación consigue inmortalizar la maraña y el vaivén de los intercambios que se dan en el aula, sin perder de vista cómo cada estudiante reacciona de manera singular a la intervención propuesta.

### 3.2. Tipo de investigación.

Este estudio se centra en la incorporación de sistemas de inteligencia artificial como instrumento de intervención en el aula, con la finalidad de elevar la calidad de la producción textual de las estudiantes del grado 11-06 del Colegio Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. El capítulo metodológico está estructurado en diversas secciones que describen, con detalle, el enfoque adoptado, el tipo de investigación, la unidad de análisis, la matriz categórica, los instrumentos empleados y el procedimiento de análisis de datos. Con un enfoque cualitativo, la intención es desentrañar las percepciones, estrategias y vivencias de las estudiantes al emplear herramientas de inteligencia artificial para redactar ensayos críticos. Para ello se recopilaban datos mediante diarios de campo, entrevistas semiestructuradas y observaciones del proceso de escritura, lo que permitió revelar patrones de comportamiento, dificultades encontradas, avances alcanzados y actitudes frente al uso de la IA como mediadora del aprendizaje.

Desde la perspectiva cuantitativa, se optó por emplear pruebas diagnósticas tanto antes como después y se valoraron los ensayos mediante rúbricas y listas de chequeo, con la intención

de cuantificar de forma objetiva los cambios observados en la coherencia, la cohesión, la adecuación y la corrección de los textos producidos. La intervención se llevó a cabo a través de una serie de talleres cuidadosamente estructurados, en los que las estudiantes trabajaron con herramientas de IA generativa, como ChatGPT, bajo la supervisión de la docente en formación. Estos encuentros abordaron las fases críticas de la escritura —planificación, redacción y revisión— y pusieron especial atención en un uso reflexivo y ético de la tecnología.

Gracias al diseño de la intervención se pudo comparar el desempeño previo y posterior al proceso, entrelazando el análisis cuantitativo de los textos generados con las voces y experiencias cualitativas de las participantes. Con ello, el enfoque mixto despliega una mirada holística al influjo de la inteligencia artificial en la creación textual, revelando tanto los efectos medibles como los sentidos que se forjan en la experiencia educativa.

### 3.3. Las fases

#### Etapa de diagnóstico

Se emplea un diseño mixto que combina métodos cualitativos y cuantitativos, con el objetivo de lograr una visión más amplia y profunda del fenómeno investigado. Según Creswell y Plano Clark (2018), este enfoque posibilita la recolección, el análisis y la integración de datos cualitativos y cuantitativos en un mismo estudio, resultando especialmente útil para comprender tanto los procesos como los resultados de una intervención educativa.

Durante la fase inicial se pondrá en marcha una encuesta diagnóstica con el propósito de identificar los recursos de inteligencia artificial que emplean las alumnas del curso 11-06 del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño al elaborar ensayos críticos. El cuestionario servirá para

determinar tanto el grado de familiaridad como la experiencia previa con la IA en la escritura académica, y para recoger sus percepciones y actitudes frente a estas herramientas. Por otra parte, esta fase aportará datos esenciales para la concepción de la secuencia didáctica, al revelar las estrategias y recursos que las estudiantes emplean actualmente en la producción textual, creando así una referencia que permita comparar la situación antes y después de la intervención con inteligencia artificial.

Partiendo de los hallazgos obtenidos en la fase de diagnóstico, se pondrá en marcha una secuencia didáctica con el objetivo de describir las estrategias de planificación, escritura y revisión que las estudiantes emplean antes y después de usar inteligencias artificiales. Dicha secuencia incorporará actividades estructuradas que acompañarán a las estudiantes en la redacción de ensayos críticos, fomentando la reflexión sobre sus propias estrategias de producción textual.

Etapa de diseño: el instante en que las ideas se materializan

Durante esta etapa, se pondrán en marcha diversas estrategias pedagógicas a través de instrumentos como el diario de campo, el portafolio y los talleres de estudiantes, con la intención de integrar herramientas de inteligencia artificial en la producción de ensayos críticos y observar su desempeño en cada fase. las estudiantes emplearán dichas herramientas de inteligencia artificial para apoyar la planificación, redacción y revisión de sus textos, registrando sus experiencias y percepciones en sus portafolios.

Fase dedicada al análisis

Para evaluar los efectos de la intervención, en esta fase se emplearán entrevistas, encuestas y talleres con el objetivo de analizar cómo el uso de inteligencias artificiales incide en la

organización de ideas, la argumentación y la estructura textual de los ensayos críticos. A partir del análisis cualitativo de los datos recopilados, se examinarán los cambios en la producción textual de las estudiantes, identificando patrones y tendencias en el uso de la inteligencia artificial. Se compararán las percepciones de las estudiantes antes y después de la intervención, evaluando la utilidad y las limitaciones que descubrieron en esas herramientas, así como su repercusión en la calidad de sus ensayos críticos.

En la última etapa de evaluación se revisarán los ensayos críticos redactados por las estudiantes, con la finalidad de observar cómo la incorporación de inteligencias artificiales influye en la corrección y el perfeccionamiento de los textos, atendiendo a la coherencia, la cohesión, la gramática y el estilo. Se contrastarán los trabajos elaborados sin la intervención de la inteligencia artificial con aquellos producidos tras la aplicación de estas herramientas, resaltando las mejoras detectadas en la organización argumentativa, la claridad de las ideas y la precisión gramatical. Esta fase nos dará la ocasión de comprobar si la inteligencia artificial, de hecho, fortalece la escritura crítica y si se consolida como un recurso pedagógico valioso dentro del aula

#### **Capítulo 4. Diseño de instrumentos**

Encuesta diagnóstica:

La encuesta fue diseñada en formato digital mediante la herramienta Google Forms, con el propósito de identificar las percepciones iniciales de las estudiantes frente al uso de la inteligencia artificial en el proceso de escritura, así como su grado de familiaridad y dependencia tecnológica. Su diseño partió de un enfoque mixto, combinando preguntas cerradas de tipo Likert y algunas abiertas que permiten un breve desarrollo argumentativo; este instrumento cumple una función diagnóstica dentro de la fase de planeación, pues permite reconocer el punto de partida de

las participantes antes de la intervención didáctica. Teóricamente, se fundamenta en los planteamientos de Flower y Hayes (1981) sobre la escritura como proceso cognitivo y metacognitivo, en tanto busca indagar el nivel de conciencia de las estudiantes respecto a las etapas de su propio proceso escritural, así como en los aportes de Scardamalia y Bereiter (1992) acerca de la autorregulación del conocimiento en la escritura. El alcance de este instrumento es exploratorio y descriptivo, puesto que ofrece una visión inicial sobre las prácticas digitales de las estudiantes y su disposición para integrar la inteligencia artificial en contextos académicos.

#### Contenido de la encuesta:

Nombre completo:\*

Edad:\*

¿En qué barrio y localidad vives?\*

¿Con quién vives?\*

Mamá

Papá

1 a 2 hermanos

3 a 4 hermanos

Más de 5 hermanos

Abuela

Abuelo

Padrastra o madrastra

Tía o tío

Otros:

¿Te gusta la clase de español?\*

Sí

No

A veces

Cuando hacemos actividades específicas

La mayor parte del tiempo no

Marca cuáles de estas actividades te gustaría ver en la clase de español: \*

Obras de teatro, juegos de roles con aspectos específicos

Debates

Hacer videos, audios, tik toks, y otro tipo de actividades por medio de las TICS o redes sociales

Escribir cuentos, k-dramas, animes, fanfic, o historietas

Hacer juegos didácticos, relacionados con la expresión oral y corporal (movimiento)

Realizar competencias por grupos dentro del salón

Plantear actividades fuera del aula de clase

Otros:

¿Conoces las inteligencias artificiales?\*

Sí, conozco la gran mayoría

No estoy al tanto de nada de inteligencias artificiales

Sólo conozco algunas inteligencias artificiales

¿Conoces la IA?\*

Sí

No

¿Con qué constancia usas la inteligencia artificial?\*

5 a 7 veces a la semana

3 a 4 veces a la semana

1 a 2 veces a la semana

Nunca lo uso

1 a 3 veces al día

Muy seguido, más de 4 veces diariamente

Nunca la he utilizado

¿Para qué sueles usar la IA?

Para realizar tareas del colegio, porque es más fácil ahí

La uso como tutor, ahí aprendo sobre temas que no me quedan claros

Para tener conversaciones interesantes con la tecnología

Para realizarle preguntas que me facilitan terminar mis tareas académicas

Otros:

¿Qué opinas los textos producidos por medio de IA?

Son muy buenos textos, porque siempre contienen todas las herramientas necesarias

Son textos simplistas, le falta el conocimiento humano

Creo que son textos normativamente buenos y coherentes, pero no se deben usar con mucha frecuencia

¿Confías plenamente en las respuestas que genera la IA?

Sí, pero siempre verifico en otras fuentes las respuestas

Cuando no tengo tiempo, no reviso la calidad de las respuestas

Sí, es una máquina, es poco probable que se equivoque

No, nunca le creería a un robot

¿Cómo te sientes cuando escribes?

Confundida

Estresada

Cansada

Anímica

Creativa

Emocionada

Expectante

Imaginativa

Otros:

De las siguientes acciones, ¿cuáles sueles realizar cuando escribes?\*

Suelo releer mi propio escrito varias veces

Planifico antes de empezar a escribir, con una lluvia de ideas, con un esquema, mapa conceptual, u otros.

Espero la retroalimentación de mi maestro, para trabajar en mis debilidades en el próximo escrito

Escribo todo lo que se me viene a la mente durante el proceso

Inicio mi escrito reconociendo la problemática o temática que voy a tratar

Otros:

#### Prueba de entrada y salida (ensayo argumentativo):

La prueba de entrada y salida consiste en la producción de un ensayo crítico-argumentativo en el que las estudiantes expresan su postura frente a un tema planteado, estructurando una tesis, argumentos y una conclusión coherente, este instrumento se diseñó con el objetivo de evaluar el desempeño textual antes y después de la intervención con IA, permitiendo observar los avances en coherencia, cohesión, gramática, ortografía, planeación, producción y revisión. Teóricamente, se sustenta en la concepción de la escritura como un proceso constructivo y recursivo, Flower & Hayes, (1981) y en la noción de producción textual intervenida tecnológicamente, según Cassany, (2006), donde las herramientas digitales pueden mediar la planificación y revisión de textos. La prueba se asocia con las tres fases del proceso escritural: planeación (organización de ideas), producción (redacción del texto) y revisión (evaluación posterior). Su alcance es evaluativo y comparativo, pues permite contrastar el desarrollo de las habilidades escriturales antes y después de las actividades mediadas por inteligencia artificial.

### Talleres de implementación en el aula (secuencia didáctica):

Los talleres corresponden al núcleo de la intervención pedagógica, organizada en una secuencia didáctica que orienta a las estudiantes en las fases de planeación, producción y revisión textual, estos talleres fueron diseñados con base en el modelo de enseñanza comunicativo y procesual de la escritura. El propósito de este instrumento es fomentar la autonomía y la reflexión crítica frente al uso de la IA, de modo que las estudiantes aprendan a distinguir entre el acompañamiento tecnológico y la sustitución del pensamiento propio. Se fundamenta en los aportes de Fontich (2016), quien plantea la necesidad de una enseñanza metalingüística y reflexiva de la escritura, así como en las orientaciones del PEI del Liceo Femenino Mercedes Nariño, que promueven la formación de mujeres críticas y éticamente responsables frente a la tecnología. Su alcance es **formativo e investigativo**, pues posibilita la observación del impacto de la inteligencia artificial en la práctica real del aula.

### Diario de campo:

El diario de campo fue implementado como un instrumento cualitativo de registro sistemático durante el desarrollo de los talleres, en él, la docente-investigadora consignó observaciones sobre las interacciones, actitudes, avances y dificultades de las estudiantes frente a las fases del proceso escritural y el uso de la inteligencia artificial. Este instrumento responde a la necesidad de documentar el contexto y los comportamientos discursivos que no son perceptibles únicamente en los productos escritos. Se sustenta en los principios de la investigación-acción educativa Kemmis y McTaggart, (1988), que privilegia la reflexión del docente como agente transformador, y corresponde a la fase de revisión y metacognición, ya que permite analizar cómo

las estudiantes y la docente reflexionan sobre sus propias prácticas. Su alcance es interpretativo, centrado en comprender la dimensión humana y social del proceso.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DIARIO DE CAMPO – PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA		
Diario N°	Fecha	Hora
Profesor en formación: LAURA NATALIA ARDILA SANTA		
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población: Grado once 11- 06	
1. Objetivos de aprendizaje de la clase		
2. Actividades centrales de la clase		
3. Cantidad de niños y adultos presentes – Nombre de niños ausentes		
4. Evaluación de la clase (rol docente, manejo del grupo, desempeños académicos y convivencial de los niños, pertinencia de las actividades, logro de los objetivos propuestos)		
5. Evidencias – tangibles - de los desempeños de los niños		
6. Reflexión sobre el SER- docente (interrogantes y decisiones frente a su presente y futuro profesional)		
7. Reflexión SER – investigador (aportes de la sesión al logro de los objetivos específicos del proyecto y a los datos para cada una de las categorías de análisis)		

Rúbrica de evaluación:

La rúbrica fue elaborada como una herramienta de evaluación analítica para valorar los textos producidos por las estudiantes en las fases de entrada, producción y salida, está compuesta por los criterios de gramática, ortografía, coherencia y cohesión, planeación, producción y revisión, con descriptores graduados en cuatro niveles de desempeño: excelente, bueno, regular e

insuficiente. Su diseño busca garantizar una evaluación objetiva, transparente y formativa, permitiendo identificar con precisión los aspectos que mejoran gracias al acompañamiento de la IA. Teóricamente, se fundamenta en los postulados de Cassany (2006) sobre la evaluación del proceso de escritura y en los criterios de Scardamalia y Bereiter (1992) respecto al pensamiento transformacional en la producción textual. Este instrumento se vincula directamente con la fase de revisión, tanto del texto como del aprendizaje de las estudiantes, y su alcance es valorativo y reflexivo, ya que no solo mide resultados, sino que orienta la mejora continua de las prácticas de escritura.

<b>Fase / Indicador</b>	<b>Excelente (4)</b>	<b>Bueno (3)</b>	<b>Regular (2)</b>	<b>Insuficiente (1)</b>
<b>Planeación:</b> Identifica objetivos, audiencia, estructura y propósito del texto.	Define claramente el propósito comunicativo del texto, la audiencia a la que se dirige y la estructura más adecuada. Organiza las ideas antes de escribir mediante esquemas o mapas conceptuales.	Reconoce el propósito y la audiencia, pero presenta leves inconsistencias en la estructura o en la organización de ideas.	Menciona parcialmente el propósito o la audiencia; la estructura inicial del texto es poco clara o incompleta.	No identifica el propósito ni la audiencia; no planifica el contenido antes de escribir.
<b>Producción:</b> Plasma las ideas almacenadas en su cerebro como un proceso de selección de información.	Redacta textos coherentes y bien organizados, con ideas relevantes y un desarrollo claro que evidencia selección consciente de la información.	Redacta textos comprensibles, aunque con escasa organización o desarrollo desigual de las ideas.	Presenta ideas repetitivas o poco conectadas entre sí; la selección de información es limitada.	Las ideas son confusas o incoherentes; no hay evidencia de selección ni organización de información.

<b>Revisión:</b> Reconoce su propia retroalimentación y crea nuevas versiones del texto para mejorarlo.	Identifica con precisión los aspectos a mejorar, aplica la retroalimentación recibida y elabora nuevas versiones con mejoras significativas en coherencia, cohesión y corrección lingüística.	Reconoce errores y realiza correcciones parciales que mejoran en parte la calidad del texto.	Acepta la retroalimentación, pero la aplica de manera limitada; las mejoras son superficiales.	No identifica errores ni realiza cambios; mantiene el texto original sin evidencias de revisión.
---	---	--	--	--

Criterio	Excelente	Bueno	Regular	Insuficiente
Gramática	Durante todo el texto se ve un excelente uso de los tiempos verbales, no se encuentran errores en el uso de los pronombres, y existe una concordancia siempre.	Utiliza en la mayoría del texto de manera correcta los pronombres, tiempos verbales y concordancia.	Comete algunos errores en el uso de pronombres, tiempos verbales y concordancia	No utiliza de manera correcta tiempos verbales, pronombres y concordancia
Ortografía	Usa en todo el texto de manera correcta signos de puntuación, las tildes, las mayúsculas y acentuación. La escritura está libre de errores ortográficos. Las oraciones están libres de	Sabe el uso eficiente de las tildes y mayúsculas, sin embargo, se le dificulta el uso correcto de la acentuación, y signos de puntuación. La escritura presenta entre 1 y 3 errores ortográficos.	Tiene algunos errores con el uso de acentuación, signos de puntuación y Mayúsculas. La escritura presenta entre 4 y 5 errores ortográficos. Las oraciones presentan entre 4	No hace un correcto uso de las tildes, signos de puntuación, mayúsculas y Acentuación. La escritura presenta entre más de 5 errores ortográficos. Las oraciones presentan más de 5

	errores de puntuación.	Las oraciones presentan entre 1 y 3 errores de puntuación.	y 5 errores de puntuación.	errores de puntuación.
Coherencia	Organiza lógica y semánticamente el texto alrededor de un tema.	En la mayoría del texto se ve una organización clara alrededor de un tema.	Hace falta organización del texto alrededor de un tema.	El texto no está organizado alrededor de un tema. Las ideas no muestran un intento de acercarse alrededor de un tema.
Cohesión	Conecta eficientemente las diferentes partes del texto. Las transiciones transmiten de manera efectiva las relaciones entre las ideas. Usa preposiciones y conectores de manera adecuada.	Hay una conexión de ideas, sin embargo, las transiciones entre los elementos del escrito a veces no son claras.	La conexión de las ideas es clara en algunas partes, hace falta un uso de preposiciones y conectores de manera adecuada. La relación entre las ideas es usualmente ilógica o poco clara.	no hay conexión de ideas y no hay uso correcto de preposiciones y Conectores.

### Ensayo final:

El ensayo final representa el producto culminante del proceso investigativo y pedagógico, las estudiantes debían redactar un texto argumentativo sobre un tema libre, aplicando las estrategias aprendidas durante la intervención. Este instrumento se diseñó para evaluar la transferencia de los aprendizajes en un contexto menos dirigido, observando la autonomía, la creatividad y la reflexión

ética frente al uso de la inteligencia artificial. Corresponde principalmente a la fase de producción, aunque también integra la revisión a través del uso autorregulado de herramientas de IA para mejorar el texto, y su alcance es comprobatorio y proyectivo, pues permite determinar el impacto de la intervención y proyectar nuevas estrategias didácticas para fortalecer la escritura académica

## **Capítulo 5 – Análisis de datos**

En lo relativo al objetivo inicial, se puso en marcha el diseño de una matriz de inteligencias artificiales sustentada en estrategias de escritura. Este instrumento tomó forma tras un proceso meticuloso y riguroso que combinó observación minuciosa, búsqueda exhaustiva, análisis crítico y pruebas prácticas con distintas herramientas tecnológicas disponibles en el entorno educativo. La clasificación la realizó la investigadora, quien diseñó esas inteligencias a medida para cada etapa de la producción textual y las ajustó a los diferentes momentos de la investigación, con lo que se consiguió una propuesta singular.

Posteriormente, se realizó una exploración y prueba de distintas plataformas de inteligencia artificial, siguiendo una metodología semejante a la de un estado del arte, lo que permitió identificar cuáles de esas herramientas respondían de manera más eficaz a las necesidades y objetivos de la producción textual escolar. La búsqueda y selección de las inteligencias artificiales se sustentó en criterios concretos: la funcionalidad pedagógica, es decir, su capacidad para reforzar los procesos de escritura; la accesibilidad y la facilidad de uso por parte de las estudiantes; la adaptabilidad a las tres fases del proceso escritural (planeación, producción y revisión); y el tipo de productos textuales que podían generar o apoyar, desde esquemas y mapas conceptuales hasta redactados completos y correcciones gramaticales.

Se examinó cada inteligencia artificial bajo la lupa de sus rasgos técnicos y pedagógicos, determinando si su foco estaba en generar ideas, estructurar textos o corregir el lenguaje. Con esa información, se agruparon las herramientas en tres grandes etapas del proceso de escritura—planeación, producción y revisión—siguiendo el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981), que concibe la escritura como un proceso recursivo y estratégico. La matriz se diseñó pensando en la necesidad de entrelazar, de forma pedagógica, el uso de inteligencias artificiales con los procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje. Partiendo de una inferencia, se asumió que cada herramienta elegida desempeñaría un papel concreto en reforzar las habilidades textuales, ya sea al generar ideas, al estructurar los textos o al depurar su estilo. Este planteamiento se alinea con la visión de Scardamalia y Bereiter (1992), quienes afirman que “escribir supone tanto la construcción del conocimiento como su transformación”.

En consecuencia, el docente debe disponer de estrategias que acompañen esos dos movimientos simultáneos. La matriz, por tanto, no se limita a catalogar los recursos tecnológicos disponibles; los incorpora dentro de un marco didáctico pensado para impulsar la producción textual en un contexto escolar marcado tanto por las limitaciones como por las oportunidades que brinda la inteligencia artificial.

### **Matriz de inteligencias artificiales por estrategias de escritura:**

#### Matriz 1: Inteligencias Artificiales para la Planeación

La fase de planeación constituye el punto de partida del proceso de producción textual, pues en ella se definen los objetivos comunicativos, la estructura del texto y la organización de las ideas. En este momento, las inteligencias artificiales desempeñan un papel clave como mediadoras

cognitivas que facilitan la generación, organización y selección de la información previa a la escritura. La **Matriz 1** presenta un conjunto de herramientas de las inteligencias artificiales orientadas a esta etapa, elegidas tras un proceso de búsqueda y prueba sistemática que consideró su accesibilidad, pertinencia pedagógica y correspondencia con los objetivos de la escritura académica. Cada una de ellas fue analizada en función de su modo de funcionamiento, su relación directa con la planeación textual, y su aplicación práctica en contextos reales del aula. De este modo, la matriz busca evidenciar cómo plataformas como ChatGPT, Perplexity AI o MindMeister pueden acompañar a los estudiantes en la formulación de ideas, la estructuración de esquemas y la exploración de fuentes, fortaleciendo la fase inicial de la composición escrita.

<b>INTELIGENCIA ARTIFICIAL</b>	<b>Funcionamiento</b>	<b>Relación con la Planeación</b>	<b>Ejemplo de Uso en Planeación</b>
<b>ChatGPT (OpenAI)</b>	Genera ideas, esquemas y respuestas a preguntas abiertas mediante procesamiento de lenguaje natural (NLP).	Ayuda a generar lluvias de ideas, elaborar esquemas y organizar conceptos antes de escribir.	<i>Etapa de generación de ideas:</i> Un estudiante quiere escribir sobre el impacto de la inteligencia artificial en la educación. → ChatGPT sugiere un esquema con secciones como " <i>Definición de INTELIGENCIA ARTIFICIAL en educación</i> ", " <i>Beneficios</i> ", " <i>Desafíos</i> ", y " <i>Conclusión</i> ".
<b>Perplexity AI</b>	Busca y resume información de diversas fuentes en tiempo real.	Permite recolectar información actualizada y confiable para sustentar la producción textual.	<i>Etapa de recolección de información:</i> Un estudiante necesita datos recientes sobre cambio climático. → Perplexity AI encuentra y resume artículos de 2024 sobre emisiones de CO <sub>2</sub> y sus efectos globales.
<b>Elicit</b>	Automatiza la búsqueda de artículos científicos, resumiéndolos y extrayendo ideas clave.	Facilita la fundamentación teórica de los textos al encontrar referencias	<i>Etapa de fundamentación teórica:</i> Un estudiante escribe sobre aprendizaje basado en proyectos. → Elicit encuentra artículos académicos y resume estudios clave sobre su efectividad.

		académicas relevantes.	
<b>MindMeister</b>	Software de mapas mentales basado en INTELIGENCIA ARTIFICIAL que organiza ideas visualmente.	Ayuda a estructurar la información y a organizar los principales puntos a desarrollar en el texto.	<i>Etapa de organización visual:</i> Un estudiante usa MindMeister para crear un mapa mental con las ideas principales de su ensayo sobre literatura gótica.
<b>Obsidian con AI plugins</b>	INTELIGENCIA ARTIFICIAL integrada en una plataforma de toma de notas con interconexión de ideas.	Permite desarrollar una red conceptual entre diferentes fuentes y enfoques antes de escribir.	<i>Etapa de interconexión de ideas:</i> Un estudiante investiga sobre sociolingüística y usa Obsidian para conectar notas sobre dialectos, bilingüismo y variación lingüística.

Matriz 2: Inteligencias Artificiales para la Producción

La segunda fase del proceso de escritura, la producción textual, corresponde al momento en que las ideas previamente planificadas se transforman en discurso escrito. En esta etapa, las inteligencias artificiales se convierten en herramientas de apoyo creativo y estructural, favoreciendo la coherencia, la cohesión y la fluidez del texto. La **Matriz 2** presenta una selección de inteligencias artificiales orientadas al acompañamiento de la producción textual, resultado de un proceso de exploración similar al de la fase anterior, donde se analizaron sus funciones, potencial didáctico y adaptabilidad a las necesidades de los estudiantes. Estas herramientas, como Claude AI, Wordtune o Copy.ai, se integraron en los talleres pedagógicos con el fin de optimizar la redacción de ensayos, generar versiones preliminares y fortalecer la expresión escrita. Así, la matriz expone cómo las inteligencias artificiales pueden participar en la construcción de párrafos, la

mejora del estilo y la articulación de ideas, contribuyendo a una escritura más reflexiva y estructurada.

<b>INTELIGENCIA ARTIFICIAL</b>	<b>Funcionamiento</b>	<b>Relación con la Producción</b>	<b>Ejemplo de Uso en Producción Textual</b>
<b>Claude AI (Anthropic)</b>	Procesa texto con alta coherencia y permite generar contenido más estructurado.	Puede redactar párrafos completos a partir de una idea o un esquema previo.	<i>Etapa de planificación y desarrollo:</i> Un estudiante tiene la idea "La tecnología ha cambiado la educación", pero no sabe cómo desarrollarla. → Claude AI genera: "La tecnología ha transformado la educación al facilitar el acceso a la información, promover nuevas metodologías de enseñanza y permitir una interacción más dinámica en el aula."
<b>Wordtune</b>	Reescribe oraciones para mejorar fluidez y claridad en la redacción.	Apoya la redacción en tiempo real para optimizar la expresividad del texto.	<i>Etapa de revisión estilística:</i> Un estudiante escribe: "El protagonista experimenta una gran tristeza debido a la situación difícil en la que se encuentra." → Wordtune sugiere: "El protagonista se siente profundamente triste por su complicada situación."
<b>Copy.ai</b>	Genera textos creativos y estructurados según la intención comunicativa.	Facilita la producción de textos específicos como ensayos, artículos y reportes.	<i>Etapa de producción inicial:</i> Un estudiante necesita escribir un artículo sobre el cambio climático. → Copy.ai genera una introducción: "El cambio climático es una de las mayores amenazas del siglo XXI. Sus efectos se reflejan en el aumento de temperaturas, fenómenos meteorológicos extremos y la alteración de ecosistemas."
<b>Notion AI</b>	Automatiza la escritura de textos dentro de la plataforma de organización Notion.	Ayuda a desarrollar textos extensos mientras se gestionan notas y referencias.	<i>Etapa de organización y estructuración:</i> Un estudiante tiene varias notas sobre literatura. → Notion AI le ayuda a estructurarlas en un ensayo con secciones como "Introducción", "Desarrollo", y "Conclusión".
<b>Rytr</b>	INTELIGENCIA ARTIFICIAL enfocada en la	Mejora la producción textual	<i>Etapa de ajuste del tono y creatividad:</i> Un estudiante quiere escribir un cuento con un tono

	escritura creativa y persuasiva con adaptación de tono.	ajustándose a diferentes estilos de escritura.	misterioso. → Rytr transforma "El hombre entró a la casa oscura." en "El hombre cruzó el umbral de la casa sumida en sombras, donde el silencio pesaba como un presagio."
--	---	--	---

### Matriz 3: Inteligencias Artificiales para la Revisión

La revisión constituye la fase final del proceso de producción textual, en la cual el escritor evalúa, corrige y refina su texto para alcanzar mayor claridad, precisión y coherencia. En este momento, las inteligencias artificiales funcionan como asistentes de retroalimentación automatizada, capaces de detectar errores, sugerir mejoras y promover la autorregulación del proceso de escritura. La **Matriz 3** reúne una serie de herramientas seleccionadas por su eficacia en el análisis gramatical, estilístico y semántico de los textos, tales como Grammarly, Hemingway Editor o ProWritingAid. La identificación y evaluación de estas plataformas se realizó mediante un procedimiento sistemático que valoró su capacidad de ofrecer retroalimentación comprensible, su adecuación a los objetivos pedagógicos y su pertinencia en la enseñanza de la escritura académica. De este modo, la matriz evidencia cómo las inteligencias artificiales pueden potenciar la autonomía escritural de los estudiantes al permitirles identificar debilidades, corregir errores y mejorar la calidad final de sus textos.

<b>INTELIGENCIA ARTIFICIAL</b>	<b>Funcionamiento</b>	<b>Relación con la Revisión</b>	<b>Ejemplo de Uso en Producción Textual</b>
<b>Grammarly</b>	Corrige gramática, ortografía y estilo de escritura.	Identifica errores en la redacción y sugiere mejoras para mayor claridad.	<i>Etapa de revisión ortográfica y gramatical: Un estudiante escribe: "Los niños juegan en el parque." → Grammarly sugiere: "Los niños juegan en el parque."</i>

<b>ProWritingAid</b>	Evalúa la coherencia, estructura y variedad de vocabulario en los textos.	Optimiza la calidad textual mediante análisis detallados del contenido.	<i>Etapa de desarrollo y mejora de la cohesión:</i> Un estudiante escribe: "El protagonista estaba triste. Se sentía mal. No tenía ánimos." → ProWritingAid sugiere conectar ideas: "El protagonista estaba triste y sin ánimos, lo que le hacía sentirse mal."
<b>Hemingway Editor</b>	Destaca oraciones complejas y sugiere simplificaciones.	Permite mejorar la claridad y legibilidad del texto final.	<i>Etapa de depuración de estilo:</i> Un estudiante escribe: "El propósito principal de este ensayo es demostrar la importancia fundamental del medio ambiente en nuestra vida cotidiana." → Hemingway Editor recomienda: "Este ensayo demuestra la importancia del medio ambiente en la vida cotidiana."
<b>Slick Write</b>	Detecta errores de sintaxis, redundancias y problemas estilísticos.	Brinda sugerencias para mejorar la cohesión y coherencia del texto.	<i>Etapa de mejora del estilo y eliminación de redundancias:</i> Un estudiante escribe: "En mi opinión personal, creo que es importante que los estudiantes lean libros." → Slick Write sugiere: "Creo que es importante que los estudiantes lean libros."
<b>LanguageTool</b>	INTELIGENCIA ARTIFICIAL multilingüe que revisa gramática y estilo en diversos idiomas.	Ayuda en la corrección lingüística para textos en diferentes lenguas.	<i>Etapa de revisión en un idioma extranjero:</i> Un estudiante escribe en inglés: "She go to the school every day." → LanguageTool sugiere: "She goes to school every day."

Al indagar el inventario de inteligencias artificiales, queda claro que la selección de herramientas para las tres matrices —planeación, producción y revisión— se apoya en una

concepción didáctica integral que entiende la escritura como un proceso, no solo como un producto final. En este sentido, las IA incorporadas no se limitan a generar textos completos de manera automática; más bien, brindan oportunidades pedagógicas para mediar, acompañar y potenciar cada fase de la composición escrita.

En la fase de planificación, las inteligencias artificiales elegidas resultaron ser aliados eficaces para estimular el pensamiento divergente, elaborar esquemas conceptuales y seleccionar la información pertinente. Estas herramientas impulsan el desarrollo de habilidades metacognitivas, pues invitan al estudiante a fijar objetivos comunicativos, delimitar el tema y diseñar la estructura del ensayo. No obstante, su fiabilidad está condicionada al nivel de acompañamiento docente; aunque pueden aportar datos actualizados o ideas útiles, no siempre garantizan la precisión académica, por lo que su uso debe estar mediado. En la fase de producción, los instrumentos digitales habilitan a los estudiantes a jugar con la arquitectura del discurso y a construir razonamientos consistentes. Cuando esas inteligencias artificiales se incorporan a los talleres de escritura guiada, mejoran la cohesión, la claridad y el estilo de los textos, al ofrecer reformulaciones que fortalecen el aprendizaje del lenguaje. No obstante, el estudio reveló que, cuando se emplean sin una orientación pedagógica clara, suelen producir textos extremadamente correctos, pero escasamente críticos o personales, lo que puede coartar la expresión del propio pensamiento.

En la fase de revisión, las inteligencias artificiales actúan como un apoyo inmediato, detectando errores gramaticales, ortográficos y de estilo. Al ofrecer una retroalimentación tan precisa como detallada, refuerzan la autonomía escritural de los estudiantes y estimulan la autorregulación y la autoevaluación durante el proceso de escritura. No obstante, aunque resultan muy fiables en lo formal, presentan limitaciones a la hora de valorar el contenido, la solidez de la

argumentación o el pensamiento crítico. Así, su uso cobra mayor valor cuando se enlaza con espacios de revisión humana, como la coevaluación o la retroalimentación docente, que hacen posible superar la corrección mecánica y adentrarse en dimensiones discursivas más complejas.

En conjunto, el inventario pone de manifiesto que las inteligencias artificiales no sustituyen la reflexión crítica ni la agencia del escritor; al contrario, si se emplean con acierto, pueden reforzar el proceso de creación textual desde una perspectiva formativa. Lejos de percibirse como simples generadores de productos acabados, estas IA actúan como mediadores cognitivos que estimulan la planificación consciente, la escritura reflexiva y una revisión rigurosa. Respecto al segundo objetivo, al describir los procesos de escritura que las estudiantes ponen en práctica al producir ensayos críticos sin la mediación de herramientas de inteligencia artificial, se obtuvo una visión inicial de sus competencias en la producción textual.

El examen de la rúbrica puso de manifiesto que, en el criterio de coherencia, la mayoría alcanzó un nivel bueno, pues lograron mantener un tema central en sus escritos. Sin embargo, al analizar la cohesión, la gramática y la ortografía, la mayor parte de los resultados se ubicó en el nivel Regular, con un solo caso que quedó en Insuficiente; este patrón se corresponde con lo anotado en los diarios de campo, donde se observaron repeticiones, ejemplos escasamente desarrollados y errores habituales de concordancia y tildación. En conjunto, estos hallazgos indican que, aunque las estudiantes generan ideas críticas y reflexiones de peso, todavía no disponen de los recursos lingüísticos necesarios para expresarlas con la claridad y la profundidad que merecen.

Al fin y al cabo, la fase de revisión resultó casi nula: la mayor parte de los alumnos entregaba el primer borrador sin ninguna corrección, lo que explica la continuidad de los errores ortográficos y gramaticales que la rúbrica había señalado. Como afirman Flower y Hayes (1981),

la escritura es un proceso recursivo que combina planificación, producción y revisión; la falta de una práctica consciente en cualquiera de esas etapas limitaba notablemente la calidad de los textos.

Figura 1.

La amistad es lo mas importante que uno puede tener en la vida por que sin amigas la vida se vuelve sola y aburrida. Yo antes pense que no iba a tener amigas en el colegio porque todas ya se conocian y yo era nueva, entonces me senti rechazada. Con el tiempo

Figura 2.

como los carros botan humo negro que hasta da ganas de taparse la nariz. Yo pienso que la gente no le importa porque sigue igual y no hace nada para mejorar. En mi barrio la gente bota basura a los caños, papeles, bolsas, hasta colchones viejos.

Eso genera enfermedades y los rios se ponen feos. Los animales tambien sufren por la contaminacion, yo vi un perro que comia de una bolsa y casi se ahoga. Si todos

En conjunto, los resultados sugieren que las estudiantes tenían claridad en el contenido que querían expresar, pero no en las estrategias para estructurarlo ni en los mecanismos para mejorarlo. El desempeño Regular predominante en cohesión, gramática y ortografía muestra que la escritura se concebía más como una tarea de cumplimiento que como un proceso formativo de refinamiento constante. Tal como señalan Scardamalia y Bereiter (1992), la escritura implica no solo transmitir conocimiento, sino transformarlo mediante procesos cognitivos complejos, y es precisamente en esa transformación donde las estudiantes encontraban sus principales dificultades. Este diagnóstico inicial permitió justificar la necesidad de incorporar inteligencias artificiales como apoyo en cada fase del proceso, con el fin de acompañar la organización de ideas, la producción de textos más articulados y la revisión detallada del lenguaje escrito.

El análisis del desempeño de las estudiantes en las tres fases de la producción textual permitió identificar diferencias notorias en los niveles de dominio de cada una. Los resultados derivados de la rúbrica y del contraste con los diarios de campo y los ensayos iniciales evidenciaron que la planeación fue la fase más débil del proceso, ya que la mayoría de las estudiantes no contaba con estrategias explícitas para organizar sus ideas antes de escribir. La mayoría partía de una idea general, sin delimitar el propósito comunicativo ni definir la estructura textual, lo que repercutía en textos con introducciones imprecisas o desarrollos inconexos. Esta falta de planificación se tradujo en una dependencia de la improvisación, donde las estudiantes escribían sin recurrir a organizadores gráficos, lluvia de ideas o mapas conceptuales. Así, el vacío principal radicó en la ausencia de una conciencia metacognitiva sobre cómo se construye un texto académico, lo que dificultó la coherencia global y la progresión temática.

En la fase de producción, los resultados mostraron un desempeño intermedio: según la rúbrica, la mayoría alcanzó el nivel Bueno en coherencia, pues lograron mantener un tema central y formular ideas relevantes. No obstante, los instrumentos de observación confirmaron que la organización interna seguía siendo elemental, con repeticiones de ideas, falta de conectores lógicos y desarrollo limitado de ejemplos o argumentos. Este patrón fue especialmente visible en los párrafos de desarrollo, donde se notaba un esfuerzo por sostener una tesis, pero sin evidencias suficientes o con ideas que no guardaban relación directa con el propósito del ensayo. Como se observó en los diarios de campo, el ensayo se concebía más como un texto de opinión que como un ejercicio analítico sustentado en argumentos, lo que muestra un distanciamiento entre la intención crítica y la forma escrita.

Finalmente, en la fase de revisión, los hallazgos fueron muy bajos, tanto la rúbrica como los registros cualitativos coincidieron en que la mayoría de las estudiantes no realizaba

correcciones sustantivas antes de entregar su texto. En el criterio de gramática y ortografía, la mayor parte se ubicó en el nivel Regular, y un caso en Insuficiente, debido a errores de tildación, concordancia y puntuación. Los diarios de campo describen esta fase como “rápida o inexistente”, ya que las estudiantes no revisaban sus textos ni implementaban estrategias de autoevaluación o retroalimentación. Esta debilidad no solo evidenció un bajo dominio de las normas lingüísticas, sino también una escasa conciencia del valor de la revisión como parte esencial del proceso escritor, los textos se entregaban en una primera versión, sin borradores previos ni correcciones, lo que impedía mejorar la calidad final del producto.

En conjunto, los datos muestran que el proceso de escritura previo a la intervención con inteligencias artificiales se caracterizaba por una producción lineal, poco recursiva y centrada en el cumplimiento más que en la reflexión sobre el propio acto de escribir. Las fortalezas se encontraban en la claridad temática y en la intención crítica de los textos, mientras que los vacíos predominaban en la planificación estratégica, la cohesión entre ideas y la revisión lingüística. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de un acompañamiento didáctico que fomente la escritura como proceso, en el que la planeación, la producción y la revisión sean comprendidas como fases interdependientes. Precisamente, la incorporación de inteligencias artificiales en el aula buscó atender estas limitaciones, introduciendo mediaciones tecnológicas que ayudaran a organizar ideas, desarrollar argumentos y revisar los textos con mayor rigurosidad.

### **Rúbrica según las fases de producción textual:**

<b>Fase / Indicador</b>	<b>Excelente (4)</b>	<b>Buena (3)</b>	<b>Regular (2)</b>	<b>Insuficiente (1)</b>
<b>Planeación:</b> Identifica objetivos, audiencia, estructura y propósito del texto.	Define claramente el propósito comunicativo	Reconoce el propósito y la audiencia, pero presenta leves	Menciona parcialmente el propósito o la	No identifica el propósito ni la audiencia; no planifica el

	del texto, la audiencia a la que se dirige y la estructura más adecuada. Organiza las ideas antes de escribir mediante esquemas o mapas conceptuales.	inconsistencias en la estructura o en la organización de ideas.	audiencia; la estructura inicial del texto es poco clara o incompleta.	contenido antes de escribir.
<b>Producción:</b> Plasma las ideas almacenadas en su cerebro como un proceso de selección de información.	Redacta textos coherentes y bien organizados, con ideas relevantes y un desarrollo claro que evidencia selección consciente de la información.	Redacta textos comprensibles, aunque con escasa organización o desarrollo desigual de las ideas.	Presenta ideas repetitivas o poco conectadas entre sí; la selección de información es limitada.	Las ideas son confusas o incoherentes; no hay evidencia de selección ni organización de información.
<b>Revisión:</b> Reconoce su propia retroalimentación y crea nuevas versiones del texto para mejorarlo.	Identifica con precisión los aspectos a mejorar, aplica la retroalimentación recibida y elabora nuevas versiones con mejoras significativas en coherencia, cohesión y corrección lingüística.	Reconoce errores y realiza correcciones parciales que mejoran en parte la calidad del texto.	Acepta la retroalimentación, pero la aplica de manera limitada; las mejoras son superficiales.	No identifica errores ni realiza cambios; mantiene el texto original sin evidencias de revisión.

### Evaluación de Ensayos según la Rúbrica

Estudiante	Gramática	Ortografía	Coherencia	Cohesión
------------	-----------	------------	------------	----------

<b>1. Laura Valentina Rojas (La amistad)</b>	Regular – Algunos errores de concordancia y tiempos verbales.	Regular – Tiene varias faltas de tildación y puntuación.	Bueno – El tema central se mantiene.	Regular – Algunas ideas se repiten y no hay buenos conectores.
<b>2. Angie Tatiana Moreno (La contaminación en Bogotá)</b>	Regular – Varios errores de tiempos verbales.	Regular – Errores en mayúsculas, acentos y puntuación.	Bueno – Se organiza alrededor del tema.	Regular – Ideas poco conectadas, falta de nexos.
<b>3. María Camila Torres (El amor)</b>	Regular – Errores de tiempos verbales y pronombres.	Regular – Faltan muchas tildes.	Bueno – El tema del amor se mantiene.	Regular – Transiciones débiles, repeticiones.
<b>4. Sara Lizeth Rodríguez (La paz en Colombia)</b>	Regular – Concordancia irregular, mezcla de tiempos.	Regular – Varias faltas de tildación.	Bueno – El ensayo gira alrededor del tema paz.	Regular – Poca conexión entre ejemplos y conclusión.
<b>5. Nathalia Gómez (Mi familia)</b>	Regular – Problemas con verbos y pronombres.	Regular – Entre 4 y 5 errores ortográficos.	Bueno – El texto se centra en la familia.	Regular – Ideas conectadas de forma básica, sin conectores claros.
<b>6. Karen Daniela Suárez (La música)</b>	Regular – Uso irregular de tiempos.	Regular – Faltan tildes y comas.	Bueno – La música es el eje del texto.	Regular – Conexión simple entre párrafos.
<b>7. Juliana Andrea Pérez (El bullying escolar)</b>	Regular – Varios errores de concordancia.	Insuficiente – Más de 5 errores ortográficos.	Regular – El texto es repetitivo y se desordena.	Regular – Falta cohesión, conectores muy pobres.
<b>8. Valeria Sofía Martínez (El machismo en la sociedad)</b>	Regular – Verbos a veces mal conjugados.	Regular – Errores de acentos y puntuación.	Bueno – El tema se mantiene claro.	Regular – Poca variedad de conectores.
<b>9. Paola Fernanda Arias (El deporte)</b>	Regular – Errores en concordancia.	Regular – 4 a 5 errores de ortografía.	Bueno – Centrado en el deporte.	Regular – Transiciones poco claras.
<b>10. Daniela Estefanía Cárdenas (Los sueños)</b>	Regular – Errores de pronombres y tiempos.	Regular – Varias faltas de tildes.	Bueno – Tema claro sobre sueños.	Regular – Cohesión débil, repeticiones.
<b>11. Tatiana Alejandra López (La soledad)</b>	Regular – Errores de concordancia.	Regular – Ortografía con fallas constantes.	Bueno – Se organiza en torno a la soledad.	Regular – Cohesión limitada, frases sueltas.

<b>12. Mónica Carolina Ramírez (La violencia intrafamiliar)</b>	Regular – Verbos y pronombres mal usados en partes.	Regular – 4 a 5 errores ortográficos.	Bueno – Tema claro, bien identificado.	Regular – Falta de conectores para unir ideas.
<b>13. Diana Milena Salgado (El futuro)</b>	Regular – Errores gramaticales frecuentes.	Regular – Varias faltas de acento y puntuación.	Regular – Se desorganiza en la mitad del texto.	Regular – Ideas no fluyen con claridad.
<b>14. Andrea Nicole Castillo (La discriminación)</b>	Regular – Mal manejo de tiempos verbales.	Regular – Faltas ortográficas frecuentes.	Bueno – Tema central claro.	Regular – Cohesión débil, conectores pobres.
<b>15. Leidy Carolina Hernández (La comida rápida)</b>	Regular – Concordancia deficiente.	Regular – Entre 4 y 5 errores de ortografía.	Bueno – Mantiene el tema.	Regular – Cohesión floja, con repeticiones.
<b>16. Mariana Alejandra Bautista (La felicidad)</b>	Regular – Varios errores de tiempos verbales.	Regular – Muchas faltas de tildación y comas.	Bueno – Tema claro y centrado.	Regular – Conexiones débiles entre ideas.

- **Gramática:** Todos quedaron en Regular.
- **Ortografía:** Casi todos en Regular, excepto el #7 que cae en Insuficiente.
- **Coherencia:** Casi todos en Bueno, excepto el #13 que es Regular.
- **Cohesión:** La mayoría en Regular, ninguna alcanza Excelente.

Respecto al tercer objetivo, la implementación del uso de herramientas de inteligencia artificial en las actividades de producción de ensayos críticos se desarrolló mediante una secuencia

de talleres pedagógicos orientados a fortalecer las tres fases del proceso escritural: planificación, escritura y revisión. Cada taller fue diseñado para guiar a las estudiantes desde la generación de ideas hasta la elaboración de versiones finales revisadas, articulando el uso de diversas inteligencias artificiales según la Matriz de inteligencias artificiales por estrategias de escritura. En la fase de planeación, por ejemplo, se trabajó con *ChatGPT*, *Perplexity AI* y *MindMeister*, herramientas que permitieron explorar temas, elaborar esquemas y organizar la estructura argumentativa del ensayo. Los talleres incluyeron prompts guiados, como “Elabora un esquema de ensayo crítico, que contenga un cuerpo de texto basado en hipótesis, introducción, argumentos y conclusión” o “Sugiere tres temáticas que sirvan como argumentos a favor y en contra del tema específico”, “Explicame cómo crear el proceso de planeación para iniciar un ensayo crítico, dame ejemplos de planeación textual” los cuales promovieron una planificación más consciente. Los diarios de campo registraron una mejora en la claridad con la que las estudiantes lograban delimitar sus temas y propósitos comunicativos, aunque persistían limitaciones en la selección crítica de la información y en la formulación de tesis sólidas.

Durante la fase de escritura, se implementaron herramientas como *Claude AI*, *Copy.ai* y *Notion AI* para apoyar la redacción de borradores. Las estudiantes elaboraron versiones preliminares de sus ensayos a partir de los esquemas generados en la planeación, y luego utilizaron las IA para ampliar párrafos, desarrollar argumentos y mejorar la coherencia interna del texto. En los talleres, se orientó el uso ético de estas herramientas, subrayando que su función era complementar y no sustituir la autoría del estudiante. Los diarios de campo evidenciaron avances significativos en la estructura general de los textos: los ensayos comenzaron a presentar introducciones más claras, desarrollo argumentativo y conclusiones coherentes. Sin embargo, algunas estudiantes mostraron dependencia excesiva de las respuestas



	<b>FUNCIÓN</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>ESTRATEGIA</b>	<b>RECURSOS</b>		
<b>PLANIFICACIÓN 1</b>	Desarrollo de mensajes, propms y etiquetas correctas para pedir acciones específicas a las inteligencias artificiales. (50 minutos)	Aprendizaje y elaboración del uso correcto de propms para las IAs.	Hacer una mesa redonda, donde todas las estudiantes puedan opinar y aportar de manera libre. Se realizan ejercicios mediante preguntas sobre cómo le pedirían esta específica acción a las inteligencias artificiales que se manejan en esta etapa de la producción textual. Las ideas se irán anotando en el tablero.	Tablero, hojas.	Se crea una hoja para entregar, donde hacen una lista de las palabras, frases y etiquetas claves, para tener un correcto uso de la inteligencia artificial.	Inteligencias artificiales definidas en la matriz de la etapa de planeación.
<b>PLANIFICACIÓN 2</b>	Desarrollo de conocimientos previos y habilidades. (50 minutos)	Taller sobre cómo abordar la planeación, qué es y cómo desarrollarla a través de las inteligencias artificiales. Adicionalmente, se establecerá el tema de su ensayo crítico.	Se divide el salón en 5 grupos, se pide que cada grupo tenga una acción concreta, y cómo planearían su día, o rutina para esta acción.	Tablero, hojas.	Deberán entregar el tema de su ensayo crítico.	Inteligencias artificiales definidas en la matriz de la etapa de planeación.

			Después, se resaltarán los puntos a tener en cuenta sobre qué es u y cómo hacerlo para un escrito. Las estudiantes deberán elegir de forma individual el tema de su ensayo crítico.			
<b>PRODUCCIÓN 1</b>	Desarrollo de saberes sobre qué es la etapa de producción, y cómo ejecutarla. (60 minutos)	Taller sobre la etapa de producción en un escrito.	Se divide el salón en cuatro grupos, cada grupo debe hacer un escrito corto sobre un tema libre, al finalizar, se va a socializar qué aspectos se tuvieron en cuenta a la hora de escribir, así se construirá una definición sobre producción conjunta.	Tablero, hojas.	Las estudiantes entregarán un escrito corto sobre tema libre.	Inteligencias artificiales definidas en la matriz de la etapa de producción.
<b>PRODUCCIÓN 2</b>	Primera construcción del	Taller sobre el esquema de	Se hará una mesa redonda, y se	Tablero, hojas.	Socialización conjunta.	Inteligencias artificiales definidas en la

	esquema del ensayo crítico (60 minutos)	un ensayo crítico.	irán dando las pautas sobre cómo hacer un esquema de ensayo, y se dividirá el ensayo en tres partes, y así mismo, se dividirá el salón en tres grupos. Cada grupo hará un ejemplo de una parte del ensayo.			matriz de la etapa de producción.
<b>PRODUCCIÓN N 3</b>	Primera sesión completamente dedicada a escribir el ensayo crítico. (60 minutos)	Escrito del producto final	Se trabajará toda la sesión de manera individual, en la escritura.	Hojas.	Las estudiantes entregarán el avance de su ensayo.	Inteligencias artificiales definidas en la matriz de la etapa de producción.
<b>PRODUCCIÓN N 4</b>	Segunda sesión completamente dedicada a escribir el ensayo crítico. (60 minutos)	Escrito del producto final	Se trabajará toda la sesión de manera individual, en la escritura.	Hojas.	Las estudiantes entregarán el producto final de su ensayo.	Inteligencias artificiales definidas en la matriz de la etapa de producción.
<b>REVISIÓN 1</b>	Desarrollo de feedback general y conjunta. (60 minutos)	Retroalimentación del producto final.	Se hará una mesa redonda, y en el tablero se escribirán los errores más comunes de tildación, gramática, coherencia, y	Tablero.	Retroalimentación.	Inteligencias artificiales definidas en la matriz de la etapa de revisión.

			este tipo de factores. También se hará una socialización sobre los temas general en donde usaron la inteligencia artificial, y cuáles fueron las más usadas por las estudiantes.			
<b>REVISIÓN 2</b>	Desarrollo de feedback individual y específico. (60 minutos)	Retroalimentación final.	Se hará un feedback de manera individual con cada estudiante, de forma personalizada, y resaltando cada temática usada, y cada inteligencia artificial.	Hoja del ensayo.	Retroalimentación.	Inteligencias artificiales definidas en la matriz de la etapa de revisión.

**Estudiante: María Camila Torres**

Curso: 11-02

**Tema: El amor**

El amor es un sentimiento bonito pero tambien duele mucho. Una vez me gusto un niño de otro curso y yo pensaba que el tambien sentia lo mismo, pero despues me di cuenta que no. Eso me dolio y me hizo pensar que el amor es injusto.

Pero tambien el amor se vive en la familia, yo amo a mi mamá que siempre esta conmigo y amo a mis amigas que me apoyan. Tambien siento amor por mi gato que siempre me acompaña cuando estoy triste.

Yo creo que el amor verdadero llega en el momento que uno menos lo espera. Mientras tanto hay que aprender a quererse uno misma, porque si no se quiere uno primero, los demas tampoco lo van a querer de verdad.

**Estudiante 3: María Camila Torres****Tema: El amor**

El amor es un sentimiento que todos los seres humanos experimentamos en algún momento de la vida, y que puede transformar la manera en que pensamos y actuamos. Desde mi experiencia personal, he visto cómo el amor puede traer felicidad, pero también dolor. Mi hipótesis es que el amor verdadero no es perfecto ni siempre fácil, sino una construcción que exige compromiso, respeto y confianza.

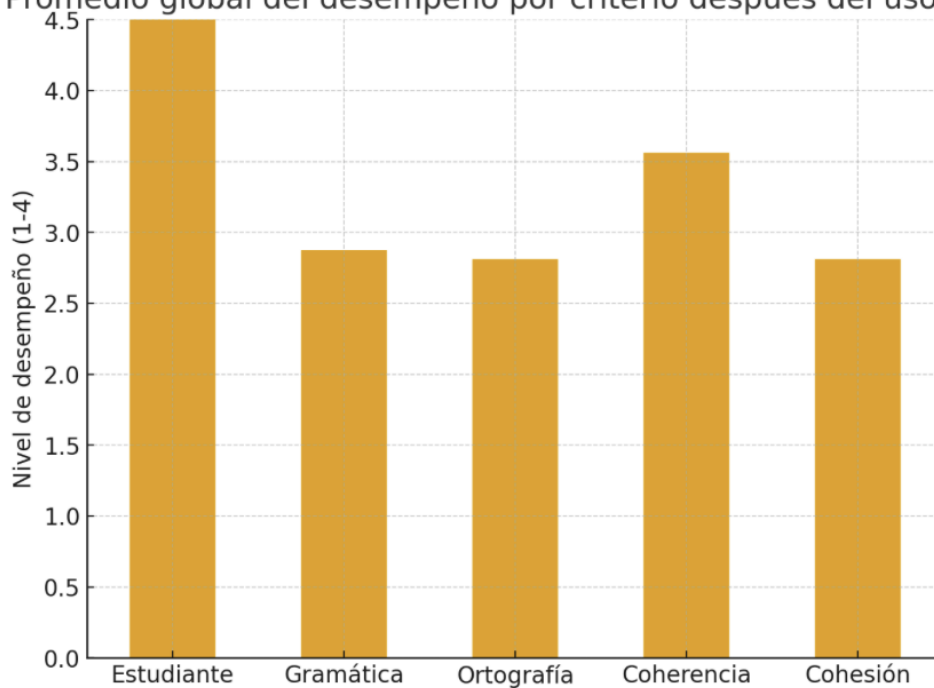
Un primer argumento es que el amor no solo se trata de sentir atracción o cariño, sino de aprender a aceptar las diferencias de la otra persona. Muchas veces creemos que amar significa que todo será bonito, pero en realidad el amor implica paciencia y diálogo. Un segundo argumento es que el amor no se limita a la relación de pareja, también está en la familia y en las amistades. El amor de una madre, por ejemplo, es constante y no depende de las circunstancias. Ese tipo de amor enseña a valorar el cuidado y la protección. Un tercer argumento es que el amor ayuda a crecer como persona, porque invita a pensar en el bienestar del otro antes que en el propio, lo que fortalece la empatía y la solidaridad.

En conclusión, el amor no es algo superficial ni pasajero. Es un sentimiento profundo que nos da fuerza y sentido en la vida. Aunque a veces nos haga sufrir, siempre deja una enseñanza que contribuye a madurar. Por eso pienso que aprender a amar de manera sana y sincera es uno de los mayores retos de cualquier ser humano.

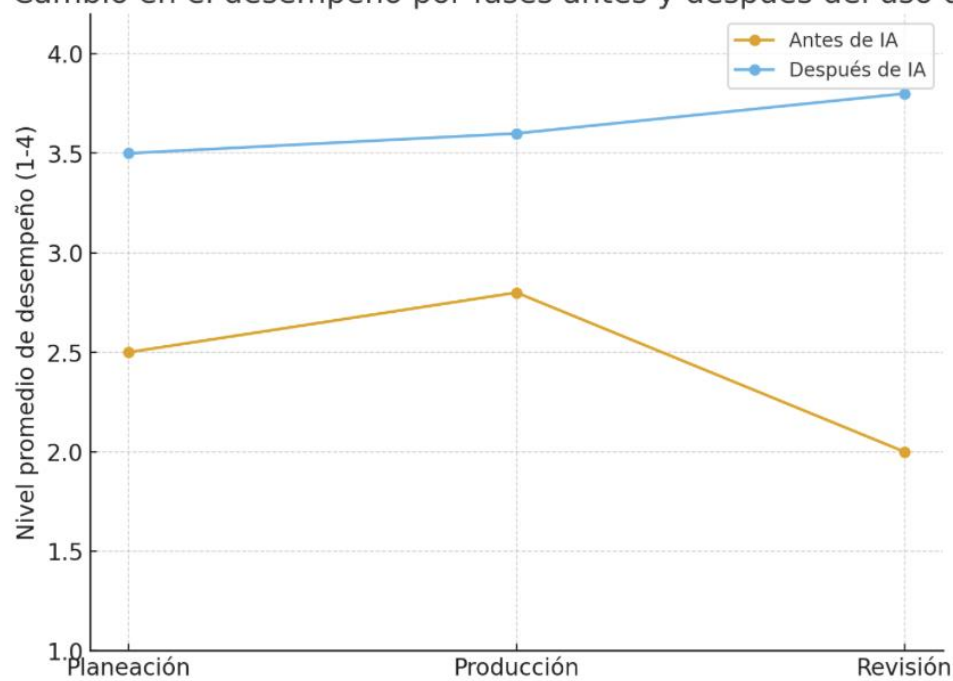
**Comparación con la versión final del ensayo, después de usar inteligencias artificiales:**

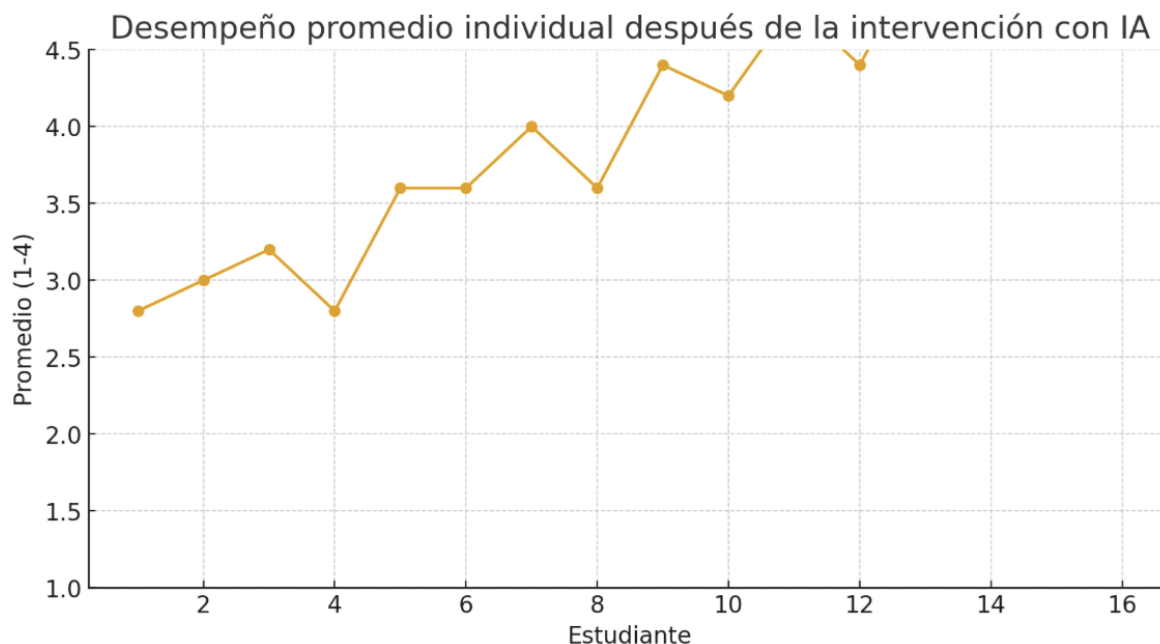
<b>Estudiante</b>	<b>Gramática</b>	<b>Ortografía</b>	<b>Coherencia</b>	<b>Cohesión</b>
<b>1</b>	Bueno (algunos errores de concordancia y tiempos verbales)	Bueno (1-3 errores de puntuación)	Excelente (organizado y claro)	Bueno (pequeñas fallas en transiciones)
<b>2</b>	Bueno (errores menores en verbos)	Bueno (tildes bien, 1-2 fallas en comas)	Excelente (estructura lógica)	Bueno (uso de conectores aceptable)
<b>3</b>	Bueno	Bueno	Excelente	Bueno
<b>4</b>	Regular (algunas fallas en tiempos verbales)	Bueno	Bueno	Regular (uso limitado de conectores)
<b>5</b>	Bueno	Bueno	Excelente	Bueno
<b>6</b>	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
<b>7</b>	Bueno	Bueno	Excelente	Bueno
<b>8</b>	Bueno	Regular (4-5 errores de puntuación)	Bueno	Regular (conectores a veces repetitivos)
<b>9</b>	Bueno	Bueno	Excelente	Bueno
<b>10</b>	Regular (verbos mal conjugados en partes)	Bueno	Bueno	Bueno
<b>11</b>	Bueno	Bueno	Excelente	Bueno
<b>12</b>	Bueno	Regular (4-5 errores de puntuación)	Bueno	Regular
<b>13</b>	Bueno	Bueno	Excelente	Bueno
<b>14</b>	Excelente (verbos y pronombres bien usados)	Bueno	Excelente	Excelente
<b>15</b>	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
<b>16</b>	Regular (algunas frases gramaticalmente incorrectas)	Regular (errores de puntuación, 4-5)	Bueno	Regular

Promedio global del desempeño por criterio después del uso de IA



Cambio en el desempeño por fases antes y después del uso de IA





Durante la primera etapa del proceso, las estudiantes se familiarizaron con el uso de *ChatGPT*, *Perplexity AI* y *MindMeister*, herramientas orientadas a la generación de ideas, la estructuración de argumentos y la organización de esquemas previos al ensayo. Esta fase tuvo como propósito fortalecer la capacidad de planificación textual, una de las mayores debilidades identificadas en el diagnóstico inicial, a través de los talleres, las estudiantes aprendieron a elaborar prompts efectivos y específicos lo cual evidenció un cambio en la manera en que concebían el punto de partida de la escritura.

En los diarios de campo, se registró un avance significativo en la delimitación temática y la formulación de propósitos comunicativos más claros. Antes del uso de IA, la planeación se reducía a ideas dispersas sin una conexión argumentativa sólida; después de los talleres, las estudiantes lograron construir esquemas coherentes que guiaban su escritura. Sin embargo, también se observaron limitaciones: algunas dependían excesivamente de las sugerencias generadas por las inteligencias artificiales, sin someterlas a un análisis crítico o personal.

En la fase de producción textual, las estudiantes emplearon herramientas como *Claude AI*, *Copy.ai* y *Notion AI* para transformar los esquemas en borradores coherentes y argumentativamente sólidos. Los talleres de esta etapa se centraron en la construcción de párrafos, el desarrollo de argumentos, el uso de conectores y la integración de evidencias; las inteligencias artificiales se usaron como mediadoras del proceso creativo: ofrecían modelos de redacción, sugerencias de desarrollo temático y opciones de reformulación, lo cual permitió que las estudiantes comprendieran mejor la lógica de un ensayo crítico.

De acuerdo con los registros del diario de campo, se evidenció una mejora sustancial en la coherencia y cohesión de los textos. Antes de la intervención, los ensayos mostraban una estructura fragmentada y escasa argumentación; tras la integración de las inteligencias artificiales, los escritos presentaron introducciones más precisas, cuerpos argumentativos consistentes y conclusiones pertinentes. La comparación de los productos antes y después evidenció que las estudiantes pasaron de un nivel *regular a bueno o excelente* en la mayoría de los criterios evaluados.

La última fase se centró en la revisión y edición de los textos mediante el uso de *Grammarly*, *ProWritingAid* y *Hemingway Editor*. Los talleres de esta etapa se enfocaron en la identificación y corrección de errores gramaticales, de puntuación, ortografía y estilo. Las estudiantes compararon sus borradores iniciales con las versiones revisadas, reconociendo de manera consciente sus errores recurrentes y aplicando estrategias de mejora.

Los diarios de campo y las rúbricas de evaluación mostraron un progreso evidente: disminuyeron los errores ortográficos y gramaticales, las oraciones se volvieron más fluidas y las transiciones entre ideas más naturales. Esta fase fue especialmente relevante porque consolidó

la autonomía escritural de las estudiantes. A diferencia de las etapas anteriores, el rol de la inteligencia artificial aquí fue más instrumental: actuó como un espejo metacognitivo, ayudando a las participantes a observar y analizar sus propios errores.

Para finalizar, en el cuarto objetivo, el análisis de los cambios en las estrategias de planificación, escritura y revisión después de la integración de herramientas de inteligencia artificial evidenció una transformación progresiva y significativa en las prácticas de producción textual de las estudiantes. A partir de la comparación entre los ensayos elaborados antes y después de la intervención pedagógica, se identificaron avances claros en la organización, la coherencia argumentativa y la corrección lingüística, lo cual fue documentado mediante la revisión de productos escritos, los diarios de campo y las notas de observación. Este contraste permitió comprender cómo el uso guiado de inteligencias artificiales incidió no solo en la calidad de los textos, sino también en la manera en que las estudiantes conciben el proceso mismo de escribir como una secuencia estructurada de fases interdependientes.

En la fase de planificación, los textos iniciales mostraban una elaboración intuitiva y poco estructurada: las estudiantes solían comenzar a escribir sin un esquema previo, sin delimitar con claridad el tema, el propósito ni la audiencia. Las ideas aparecían dispersas o repetitivas, y la organización respondía más al flujo espontáneo del pensamiento que a una intención comunicativa definida. Tras la integración de herramientas como *ChatGPT*, *Perplexity AI* y *MindMeister*, se observó un cambio evidente. Las estudiantes comenzaron a planificar con base en esquemas, lluvias de ideas y mapas mentales, generados y complementados con apoyo de IA, lo que favoreció una visión más estratégica del proceso escritural. Los diarios de campo registraron una mejora en

la delimitación de temas y en la formulación de tesis, así como una actitud más reflexiva frente a la preparación del texto antes de escribirlo.

En la fase de escritura, el contraste entre los ensayos iniciales y los producidos después de la intervención fue especialmente notorio. Antes de la implementación de IA, las redacciones eran breves, con párrafos poco desarrollados y transiciones escasas entre las ideas. La cohesión textual era limitada, y los argumentos carecían de profundidad o evidencia. Con el uso de herramientas como *Claude AI*, *Copy.ai* y *Notion AI*, las estudiantes aprendieron a expandir sus ideas, estructurar mejor los argumentos y mantener una secuencia lógica a lo largo del texto. Se evidenció una mayor apropiación del género ensayístico, con introducciones claras, desarrollos argumentativos sólidos y conclusiones reflexivas. Los talleres y la retroalimentación docente también ayudaron a que las estudiantes comprendieran cómo aprovechar las sugerencias de la IA sin depender completamente de ellas, fortaleciendo así su capacidad crítica y autoral.

Por último, en la fase de revisión, el contraste entre el antes y el después fue igualmente significativo. En los primeros ensayos, la revisión era casi inexistente: la mayoría de los textos se entregaban en su primera versión, con errores de ortografía, puntuación y concordancia que dificultaban la lectura. Con la incorporación de *Grammarly*, *ProWritingAid* y *Hemingway Editor*, las estudiantes adquirieron hábitos de revisión más sistemáticos y autónomos, identificando errores de forma y estilo, y produciendo nuevas versiones de sus textos con evidentes mejoras en claridad y corrección lingüística. Los diarios de campo documentaron un aumento en la conciencia metacognitiva, pues las estudiantes empezaron a analizar sus propios errores y a implementar correcciones sin depender exclusivamente del docente. En conjunto, el análisis muestra que la integración de inteligencias artificiales no solo potenció las competencias escriturales, sino que transformó el proceso de escritura en una práctica más reflexiva, planificada y revisada, orientada

al desarrollo de una autonomía escritural mediada por la tecnología. Este monitoreo constante aseguró que los resultados finales, es decir, ensayos con mayor coherencia, cohesión y organización, fueran producto de un proceso guiado y consciente. En conclusión, la experiencia mostró que la tecnología, en este caso las inteligencias artificiales, puede convertirse en un recurso didáctico valioso siempre que sea integrada con responsabilidad, bajo la guía activa del docente, quien se mantiene como mediador principal entre la herramienta, el aprendizaje y la autonomía de las estudiantes.

Finalmente, para valorar la contribución pedagógica de las herramientas de las inteligencias artificiales, se evidencia que la incorporación pedagógica de las inteligencias artificiales en el proceso de producción textual significó mucho más que la introducción de nuevas tecnologías implicó una reconfiguración de la experiencia de escritura en el aula. Las herramientas seleccionadas en la matriz de las inteligencias artificiales se integraron con un propósito didáctico claro: acompañar, guiar y potenciar las fases cognitivas y metacognitivas que configuran la construcción de un ensayo crítico; desde el inicio, la intención no fue que la inteligencia artificial sustituyera el pensamiento del estudiante, sino que funcionara como un mediador cognitivo que ampliara las posibilidades de reflexión, exploración y revisión dentro del proceso escritural.

Durante la planeación, el aporte pedagógico de las fue evidente en la transformación del pensamiento inicial de las estudiantes, antes de la intervención, predominaban esquemas mentales poco organizados y aproximaciones intuitivas al texto; tras el uso guiado de las herramientas se observó una evolución en la estructuración del pensamiento, las estudiantes aprendieron a dialogar con la herramienta, a formular prompts precisos y a convertir sus inquietudes en hipótesis argumentativas. Este ejercicio dialógico no solo fortaleció la comprensión de las partes que

componen un ensayo, sino que fomentó un proceso reflexivo sobre la intención comunicativa y el enfoque crítico del texto.

En la fase de escritura, el impacto pedagógico se manifestó en el tránsito de una escritura lineal y poco articulada hacia una escritura procesual y recursiva. Las herramientas posibilitaron que las estudiantes experimentaran con la redacción de párrafos, la construcción de argumentos y la búsqueda de coherencia entre las partes del texto; las inteligencias artificiales ofrecieron modelos de organización y reformulación, pero fueron las estudiantes quienes, mediante el acompañamiento docente y la guía de los talleres, aprendieron a evaluar críticamente las sugerencias recibidas. Este diálogo constante entre lo humano y lo artificial fortaleció la conciencia crítica frente al lenguaje, ya que las participantes aprendieron a reconocer la calidad, la relevancia y la pertinencia de sus propias ideas frente a las producidas por la inteligencia artificial. De este modo, el aula se transformó en un espacio de negociación de sentido, donde la inteligencia artificial no era un sustituto, sino un coautor orientador, que promovía la reflexión sobre cómo y por qué se escribe de cierta manera.

Por su parte, la fase de revisión consolidó el valor formativo del uso de las inteligencias artificiales, impulsaron procesos de autoevaluación lingüística y estilística, que antes eran casi inexistentes en las prácticas de las estudiantes. El uso reflexivo de estas plataformas fomentó una revisión más consciente, basada en la identificación de patrones de error y en la comprensión del efecto de la forma sobre el significado, también, los diarios de campo registraron cómo las estudiantes comenzaron a reconocer sus propias recurrencias gramaticales, la falta de conectores o las debilidades argumentativas, y a corregirlas sin depender completamente de la herramienta. Así, la inteligencia artificial se convirtió en un mediador del aprendizaje autónomo, capaz de estimular la autorregulación y la toma de decisiones sobre el texto propio.

En conjunto, el análisis de los productos finales y los registros pedagógicos demuestra que las inteligencias artificiales no solo favorecieron la mejora técnica de los textos, sino que también promovieron una transformación epistemológica del acto de escribir. La escritura dejó de ser entendida como un producto terminado y se convirtió en un proceso dinámico de construcción de conocimiento. Las estudiantes pasaron de reproducir ideas a construirlas, de escribir para cumplir con una tarea a escribir para comprender y posicionarse críticamente frente a un tema.

La contribución pedagógica más significativa radicó, entonces, en que las inteligencias artificiales potenciaron la reflexión metacognitiva, fortalecieron la autonomía escritural, y, sobre todo, posibilitaron una práctica de escritura crítica, ética y consciente, donde la tecnología se integró armónicamente al pensamiento humano. Este hallazgo reafirma que, cuando se incorporan desde una perspectiva didáctica y reflexiva, las inteligencias artificiales pueden constituirse en aliadas formativas poderosas, capaces de transformar los modos en que los estudiantes piensan, escriben y se relacionan con el conocimiento.

### **5.1. Conclusiones**

La investigación permitió demostrar que el uso pedagógico de las inteligencias artificiales contribuye significativamente al fortalecimiento de las estrategias de planificación, escritura y revisión en la producción de ensayos críticos, siempre que su integración esté mediada por una orientación docente reflexiva y consciente. En el contexto del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, las herramientas de inteligencia artificial no se presentaron como sustitutos del pensamiento crítico, sino como mediadores que posibilitaron una transformación en la forma en que las estudiantes conciben, desarrollan y evalúan sus procesos de escritura académica.

En la fase de planificación, la inteligencia artificial se consolidó como una herramienta de apoyo para la organización de ideas, la delimitación de temas y la estructuración de argumentos. Su uso permitió que las estudiantes se enfrentaran con mayor claridad a la construcción del propósito comunicativo y al diseño de la estructura del ensayo, superando las dificultades iniciales relacionadas con la falta de coherencia y cohesión. A través de la interacción con los prompts, se evidenció un proceso de aprendizaje guiado en el que las estudiantes comenzaron a reconocer la importancia de planear antes de escribir, articulando la información de forma más crítica y coherente.

Durante la fase de escritura, las herramientas de inteligencia artificial actuaron como acompañantes cognitivos que facilitaron la producción textual, no desde la imitación, sino desde la exploración de modelos discursivos y la experimentación con distintas formas de argumentación. La posibilidad de recibir retroalimentación inmediata impulsó la autorregulación del proceso y la autonomía escritural. Las estudiantes lograron avanzar de una escritura meramente reproductiva a una más interpretativa y reflexiva, evidenciando mayor dominio en el manejo de conectores, citas y desarrollo lógico de ideas.

Finalmente, en la fase de revisión, la inteligencia artificial permitió fortalecer las capacidades metacognitivas de las estudiantes, al revisar sus textos junto con las sugerencias generadas por la herramienta, las participantes aprendieron a identificar errores, inconsistencias argumentativas y debilidades estructurales con una mirada más analítica. El proceso de corrección se transformó en un ejercicio de aprendizaje y no sólo en una instancia de evaluación final, este acompañamiento tecnológico fomentó una revisión más profunda, en la que las estudiantes reconocieron sus propias estrategias de mejora y desarrollaron criterios de evaluación textual más sólidos.

En conjunto, el estudio permitió concluir que la integración de las inteligencias artificiales en el aula, enmarcada dentro de una propuesta didáctica orientada a procesos, contribuye al desarrollo integral de la competencia escritural crítica. Sin embargo, su efectividad depende de una mediación pedagógica que oriente el uso ético, consciente y reflexivo de estas herramientas, evitando la dependencia tecnológica y promoviendo la autonomía del pensamiento. La inteligencia artificial, en este sentido, se configura como un recurso didáctico valioso para democratizar el acceso al conocimiento, potenciar la creatividad y reconfigurar la enseñanza de la escritura, no como una práctica mecánica, sino como un proceso de construcción crítica y significativa del saber.

## **5.2. Recomendaciones**

Se recomienda a las estudiantes continuar explorando el uso de las inteligencias artificiales como aliadas en su proceso de escritura, no para obtener respuestas inmediatas, sino para fortalecer sus habilidades de pensamiento crítico, organización y autorregulación. Es fundamental que comprendan que la inteligencia artificial no reemplaza su voz ni su creatividad, sino que amplía sus posibilidades expresivas y analíticas.

A los docentes y docentes en formación se les recomienda incorporar las inteligencias artificiales dentro de propuestas pedagógicas planificadas, que prioricen el proceso de escritura sobre el producto final, estas herramientas deben entenderse como mediadoras del aprendizaje y no como sustitutos del acompañamiento humano. Es necesario que los educadores asuman un rol crítico frente a la tecnología, orientando a los estudiantes en el uso responsable de los prompts, la interpretación de respuestas y la verificación de fuentes, pues el uso de las tecnologías nuevas no va a parar de actualizarse, por ellos, como docentes, se debe avanzar en la misma línea temporal,

con las herramientas y el sistema educacional. Asimismo, se sugiere promover espacios de diálogo donde se reflexione sobre la ética, y la creatividad en la era digital, fortaleciendo el vínculo entre innovación tecnológica y formación humana.

Para futuras investigaciones, se propone profundizar en el análisis del impacto de las inteligencias artificiales en otros géneros discursivos y niveles educativos, así como explorar cómo su integración puede favorecer la inclusión y la equidad en contextos escolares diversos, pues sería valioso estudiar con mayor detalle los efectos de estas herramientas en el desarrollo de la argumentación, la lectura crítica y la autoría digital. Además, futuras investigaciones podrían centrarse en diseñar y evaluar secuencias didácticas interdisciplinarias que articulen la inteligencia artificial con enfoques comunicativos y críticos, de modo que se consolide un marco teórico y metodológico sólido para la enseñanza de la escritura mediada por tecnología.

### **Bibliografía**

- Rouhiainen, L. (2018). *Inteligencia artificial: 101 cosas que debes saber hoy sobre nuestro futuro*. Alienta Editorial.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita: “Decir el conocimiento” y “Transformar el conocimiento”*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*(4th ed.). SAGE Publications.

- Luckin, R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. UCL Press.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- 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>
- Denny, P., Veale, T., & McDonald, R. (2023). Exploring AI-generated text in student writing: Opportunities and challenges. *Computers & Education*, 194, 104750. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104750>
- Aguilar Matta, L, Herrera Henao, N y Mora Perilla, G. (2021). La producción textual y creación de cuentos interactivos apoyados en recursos educativos digitales en aulas multigrado de las sedes rurales Versailles y Cinta y Fría de la I.E.D. Miguel Samper municipio de Guaduas Cundinamarca. Universidad de Cartagena. Recuperado el 18 de febrero de 2024, en: <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/14561>
- Forman, N, Udvaros, J, Avornicului, M. S. (2023). ChatGPT: A new study tool shaping the future for high school students. *International Journal of Advanced Natural Sciences and Engineering Researches*. Hungría. Recuperado el 18 de febrero de 2024, en: <https://doi.org/10.59287/ijanser.562>
- María Tovar. (2020). fortalecimiento de la comprensión y producción textual en estudiantes de noveno grado de la escuela normal superior de Bucaramanga. Universidad autónoma de Bucaramanga. Colombia. Recuperado el 18 de febrero de 2024, en: [https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/12120/2020\\_Tesis\\_Diana\\_Maria\\_Tovar\\_Osorio.pdf?sequence=1](https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/12120/2020_Tesis_Diana_Maria_Tovar_Osorio.pdf?sequence=1)

- Da Yan. (2022). How ChatGPT's automatic text generation impact on learners in a L2 writing practicum: an exploratory investigation. School of Foreign Languages, Xinyang Agriculture and Forestry University, Xinyang 464000. China. Recuperado el 18 de febrero de 2014, en: <https://osf.io/preprints/edarxiv/s4nfz/download>
- Jauhiainen, Jussi S, Agustín Garagorry Guerra. (2023). "Generative AI and ChatGPT in School Children's Education: Evidence from a School Lesson" Sustainability. M. Finlandia. Recuperado el 18 de febrero de 2024 en: <https://doi.org/10.3390/su151814025>