

# Herramientas de inteligencia artificial como mediadoras del aprendizaje: efectos en la competencia escrita en estudiantes de básica superior

## *Artificial intelligence tools as mediators of learning: effects on the written competence of upper basic education students*

-Fecha de recepción: 23-03-2026 -Fecha de aceptación: 09-04-2026 -Fecha de publicación: 27-04-2026

Gabriel Franklin Fonseca García  
Universidad Estatal de Milagro, Quito, Ecuador  
[gffonseca.gabriel@gmail.com](mailto:gffonseca.gabriel@gmail.com)  
<https://orcid.org/0009-0003-8479-0491>

Carmen Dolores Cobos Maldonado  
Universidad Estatal de Milagro, Zamora, Ecuador  
[carmencita\\_136@hotmail.com](mailto:carmencita_136@hotmail.com)  
<https://orcid.org/0009-0002-5552-5528>

Edita Nelly Ajila Zari  
Universidad Estatal de Milagro, Pasaje, Ecuador  
[editaajila10@gmail.com](mailto:editaajila10@gmail.com)  
<https://orcid.org/0009-0006-6481-3803>

### Resumen

El propósito del estudio que aquí se presenta consistió en analizar el efecto mediador del aprendizaje de la competencia escrita a través de las herramientas de Inteligencia Artificial. Se trató de un estudio de carácter descriptivo correlacional, de corte transversal, con un planteamiento cuantitativo. El cuestionario estructurado con el que se trabajó estaba formado por diez ítems e incluía 209 estudiantes como muestra validada mediante juicio de expertos. Se observaron ciertas tendencias cuando los alumnos se pusieron a utilizar herramientas de inteligencia artificial, en especial las de planificación, creación de esquemas y corrección de textos, que tendían a considerarse herramientas de ayuda para la escritura. También se constató que los estudiantes tenían un nivel razonable de competencia escrita en cuanto a claridad, coherencia y seguridad a la hora de redactar, pero, de todos modos, seguía habiendo problemas con las normas gramaticales. El uso de estas herramientas se asociaba positivamente con la competencia escrita, especialmente desde un punto de vista operativo. Sin embargo, el análisis llegó a la conclusión de que la

inteligencia artificial no reemplaza a los procesos cognitivos complejos, así que sus efectos dependen de una medición pedagógica adecuada. Por tanto, se cree que la labor de integrarla en el mundo de la educación es la de fomentar el pensamiento crítico, la autonomía y el aprendizaje significativo.

**Palabras clave:** aprendizaje, inteligencia artificial, competencia escrita, Educación Básica Superior

### **Abstract**

The purpose of this study was to analyze the mediating effect of learning writing skills through Artificial Intelligence tools. It was a descriptive, correlational, cross-sectional study with a quantitative approach. The structured questionnaire used consisted of ten items and included 209 students as a sample validated by expert judgment. Certain trends were observed when students began using artificial intelligence tools, especially those for planning, outlining, and text correction, which indicated they tended to view them as writing aids. The study also found that students had a reasonable level of writing competence in terms of clarity, coherence, and confidence, but problems with grammatical rules persisted. The use of these tools was positively associated with writing competence, particularly from an operational perspective. However, the analysis concluded that artificial intelligence does not replace complex cognitive processes, and therefore its effects depend on appropriate pedagogical measurement. Therefore, he believes that integrating it into the world of education aims to foster critical thinking, autonomy, and meaningful learning.

**Keywords:** learning, artificial intelligence, writing skills, upper basic education

## Introducción

La competencia escrita, como instrumento cognitivo y comunicativo facilitador de la construcción, reestructuración y comunicación del conocimiento, resulta ser un factor determinante en el fomento del desarrollo del pensamiento crítico y del aprendizaje significativo en los alumnos/as de Educación General Básica Superior. Además, escribir no es hacer un mero calco de contenidos, sino llevar a cabo una serie de procesos con contenidos complejos como son la planificación, la textualización y la revisión que propician la reflexión, el análisis, la síntesis y la actitud crítica ante la información (Moreira & Montero, 2025).

Así, disponer de buenas competencias en la expresión escrita favorecerá en el alumno la capacidad para exponer y desarrollar ideas con creatividad, precisión de matices y profundidad de conceptos y facilitar la asimilación significativa de los saberes que se trata en las diferentes áreas del currículo. Desde el enfoque pedagógico y cognitivo, la escritura media el pensamiento, ya que obliga al estudiante a estructurar sus ideas, relacionarlas, argumentarlas y adecuar el lenguaje al contexto comunicativo (Anchundia & Vélez, 2023).

Sin embargo, aún existe un porcentaje elevado de alumnos con dificultades en la escritura. Tales carencias se traducen en dificultades sean coherentes y cohesivos a nivel textual, baja claridad organizativa de las ideas, baja argumentación, uso inadecuado de conectores y nulo dominio de normas ortográficas ni gramaticales (Anchundia & Vélez, 2023). Estas dificultades no son meramente problemas instrumentales, sino que son síntoma de procesos de aprendizaje no totalmente culminados susceptibles de interferir en las posibilidades del alumno para comunicar, reflexionar y crear significado a través del lenguaje escrito.

El impacto de estas dificultades va más allá de lo meramente académico. Esto condiciona el rendimiento académico y limita la comprensión y producción de textos cada vez más complejos, y acceso a formas de participación comunicativa y social que requieren dominio de la lengua escrita. En una sociedad donde la información fluye constantemente y donde se requiere de ciudadanos críticos y participativos, las debilidades en la escritura pueden llegar a ser una causa de exclusión, mermando las oportunidades de expresión, de argumentación y de decisión informada (Ossa & Willatt, 2023).

La escuela debe ejecutar esa responsabilidad en esta etapa, por lo que se considera fundamental que la escuela se haga cargo de la competencia escrita como una responsabilidad transversal en el currículo y no como un asunto de la asignatura de Lengua y Literatura. Por lo tanto, la

implementación de acciones programadas en el aula de estrategias didácticas de producción textual, de reflexión metalingüística, y escritura de texto con finalidad comunicativa y social, es una condición necesaria para el desarrollo del pensamiento crítico y del aprendizaje significativo en los alumnos del nivel de Educación General Básica Superior, contribuyendo a su formación integral y a su actividad social y académica (Santamaría & Núñez, 2021).

Entre los beneficios de la Inteligencia Artificial en educación destacan su capacidad para personalizar el aprendizaje, fomentar la autonomía y el pensamiento crítico del alumnado, mejorar el nivel de competencia escrita y liberar tiempo al docente a través de la automatización de tareas. También promueve inclusión y atención a la diversidad, acceso a recursos educativos amplios, y desarrollo de competencias digitales y éticas para el momento presente (Ossa & Willatt, 2023).

En la Unidad Educativa Particular San José La Salle, los estudiantes de Básica Superior hacen un uso de diversas tecnologías, incluida la IA, sin embargo, no hay una evaluación de su impacto pedagógico. En este sentido, se determina necesario generar estudios o evaluaciones que permitan determinar el impacto del uso de plataformas, sitios web o IA en educación por lo que se requiere un estudio riguroso y adaptado a este contexto para generar resultados reales y establecer procesos de retroalimentación (Herrera, 2025).

Con base a lo antes señalado, la presente investigación tiene como finalidad analizar el efecto mediador del aprendizaje de la competencia escrita a través de las herramientas de Inteligencia Artificial en estudiantes de Básica Superior de la Unidad Educativa Particular San José La Salle. Para lo cual, es necesario evaluar las herramientas utilizadas por los estudiantes y su impacto en el rendimiento en escritura y sus implicaciones pedagógicas.

Por lo tanto, esta investigación es pertinente porque existe necesidad de aportar evidencia empírica para conocer de forma crítica las implicaciones del empleo de herramientas de inteligencia artificial en el desarrollo de la competencia escrita. Se hace necesario desde la educación alejarse de las perspectivas tecnocráticas que ven en la IA una respuesta automática a los problemas de escritura, y trasladarse a las pedagógicas con o acerca de la IA de forma consciente, ética y formativa. También el presente estudio aporta a la reflexión en torno al papel del docente como mediador del aprendizaje o el deber de la institución de regular el uso de las nuevas tecnologías en el aula.

### **1.1. Inteligencia Artificial**

En los últimos años ha cobrado importancia el estudio de las herramientas de inteligencia artificial y su influencia en la competencia escrita, especialmente con la aparición de asistentes automatizados de redacción que permiten recibir retroalimentación y generación de textos en tiempo real. Por ejemplo, de manera muy reciente, se han realizado numerosos estudios empíricos que comprueban su impacto en los procesos de escritura y de aprendizaje en diferentes escenarios educativos (Mahlil et al., 2025). Además, en 2025 analizaron herramientas IA como Grammarly y Jenni con impacto positivo en la calidad de redacción en alumnos de formación profesional, aunque subrayaron la importancia de desarrollar el pensamiento crítico para no caer en la dependencia tecnológica (Shaqila & Ilham, 2025).

En los últimos años, se han desarrollado varios estudios sobre la influencia de la IA en la escritura académica, y todos ellos concluyen que la IA es un instrumento pedagógico valioso, especialmente si se utiliza como complemento a la mediación docente. Así, en la misma línea, González (2025) defiende que la IA en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura no debe ser vista como un adversario del profesor sino un aliado con capacidad de dar retroalimentación inmediata y personalizada, liberando al docente para abordar tareas cognitivas complejas, como la argumentación o la organización discursiva. En un estudio de carácter empírico, Ruiz et al. (2025) muestran que la retroalimentación con IA junto con la retroalimentación con el profesor en estudiantes de nivel principiante de L2 consiguen mayores niveles de claridad en las correcciones y menores niveles de ansiedad en la tarea de escritura.

En la misma línea, Ossa y Willatt (2023) para un contexto de formación inicial del docente, aunque en otro país y con participantes distintos, también consideran que la retroalimentación generada mediante IA puede ser útil para la mejora de la escritura académica, cuando proporciona feedback descriptivo sobre los criterios de evaluación, y cuando existe una orientación pedagógica adecuada que permite desarrollar una apropiación crítica de la retroalimentación. También, Álvarez et al. (2025) señalan que utilizar ChatGPT como asistente de retroalimentación de textos académicos en estudiantes universitarios contribuyó a disminuir errores gramaticales y estructurales, y a aumentar la autoconfianza en la capacidad de escritura del alumnado.

También en esta dirección, Parra et al. (2025) tras realizar una revisión sistemática, muestran cómo ChatGPT se ha convertido en un instrumento útil para potenciar la precisión lingüística, coherencia y desarrollo del contenido en la tarea de escritura académica, aunque plantean la necesidad de

estrategias didácticas que faciliten la autorregulación del aprendizaje. Por último, los autores Leiva et al. (2026) afirman que la retroalimentación con IA generativa de texto puede aumentar los aprendizajes de producciones de textos escritos en educación superior, siempre que esta retroalimentación sea complementada con procesos de reflexión a través de la mediación de un docente.

Asimismo, la retroalimentación mediante IA mejora ciertos aspectos de la escritura en alumnos de secundaria, concretamente precisión gramatical y coherencia en los textos mejorados, junto con instrucción del profesor, de manera que refuerza la idea de compaginar el uso de esta tecnología con la labor educativa sin que ésta última pierda su protagonismo (Ekizoğlu & Demir, 2025). En la misma línea, se identifica que la implementación de ChatGPT, QuillBot y Grammarly puede aumentar la autoconfianza y competencia de los estudiantes gracias a su inmediatez en la retroalimentación, aunque recomiendan implementar estrategias que favorezcan la autorregulación del aprendizaje para que los estudiantes no adopten una actitud meramente superficial en la elaboración de textos (Mendoza et al., 2025).

Y aquí se subraya una tensión epistemológica importante, ya que para el enfoque tecnopedagógico la IA es una herramienta para el aprendizaje, mientras que para el enfoque sociocrítico es una tecnología a regular para prevenir efectos no deseados en el proceso de construcción del conocimiento. Por tanto, la IA no tiene valor educativo en sí misma, sino que su valor educativo dependerá de las condiciones didácticas en las que se incorpore al aula.

Sin embargo, a pesar de estos progresos la mayor parte de la literatura consultada ha abordado el fenómeno en etapas educativas superiores, secundaria y universitaria, si bien los hallazgos son relevantes, por lo que se detecta una laguna en la investigación en contextos de educación general básica superior, particularmente en las instituciones educativas particulares de América latina como lo es la Unidad Educativa Particular San José La Salle de Quito. Por ello, se hace imprescindible la realización de investigaciones que analicen el impacto de la interacción con las herramientas de IA sobre cuestiones más profundas que los meros resultados técnicos de la escritura, por ejemplo, el desarrollo de la creatividad, la autonomía expresiva o la ocurrencia de procesos cognitivos complejos en etapas tempranas del desarrollo del ser humano.

## **1.2. Competencia escrita**

La escritura como competencia comunicativa es una de las habilidades más importantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que permite expresar el pensamiento con claridad,

organizar las ideas de forma lógica, construir significados complejos, etc. Considerando que el concepto de escritura se refiere a un amplio abanico de posibilidades comunicativas, la mencionada competencia abarca no sólo la ortografía y gramática apropiadas, sino además la capacidad para organizar y redactar textos coherentes y cohesivos con un sentido comunicativo claro (Moreira & Montero, 2025).

La perspectiva clásica, normativa y estructuralista considera la escritura como una técnica que consiste en cumplir adecuadamente las normas gramaticales, ortográficas y sintácticas. Desde esta óptica el proceso de aprendizaje de la escritura consiste únicamente en la mera reproducción formal del lenguaje, donde el alumno tiene una posición pasiva y el profesor un papel de corrector de errores (Pinilla, 2025). Además, este modelo antepone el resultado al proceso, dificultando el desarrollo de habilidades cognitivas altas como son la argumentación, la crítica reflexiva o la construcción de significado.

Por el contrario, desde el paradigma socioconstructivista y cognitivos conceptualiza la escritura como un proceso complejo, dinámico y socialmente situado (Perez, 2024). La escritura requiere además planificación, organización de las ideas, toma de decisiones discursivas, revisión crítica y adecuación a situaciones de comunicación. De este modo la escritura pasa de ser una mera habilidad mecánica a convertirse en un verdadero instrumento de pensamiento en el que el sujeto no solamente comunica, sino que también genera conocimiento y modifica su comprensión de la realidad. Desde esta postura también se admite la naturaleza social de la escritura al considerarla una práctica influida por contextos culturales, interacciones y propósitos comunicativos determinados.

Este desplazamiento teórico no es solo una cuestión de teoría, sino que afecta directamente a la práctica pedagógica. El primero aboga por sistemas correccionales y evaluativos del error, mientras que el segundo propugna sistemas de acompañamiento del proceso escritural. De ahí, la importancia de prácticas como la retroalimentación formativa no como sanciona, sino como guía para la mejora; la autorregulación donde el estudiante es el sujeto activo que revisa y mejora su propio texto o el aprendizaje activo donde el estudiante es participe en situaciones reales de producción escrita con sentido y finalidad.

Además, en este nuevo paradigma es posible entender la razón por la cual las metodologías actuales ponen el acento en la escritura como proceso de revisión, dotando al error de carácter formativo y no de carácter sancionador. Por lo tanto, en este esquema el docente no actúa como

evaluador sino como mediador que acompaña, dirige y estimula la reflexión metacognitiva del alumno acerca de su proceso de escritura.

Por último, este giro teórico es clave para abordar la influencia de las nuevas tecnologías, y en particular la inteligencia artificial, en la enseñanza de la escritura. Desde la perspectiva más clásica, la IA sería un mero corrector automático de errores; desde la perspectiva actual, su utilidad reside en la forma de integrar la IA en los procesos de reflexión, revisión y construcción del conocimiento, con mediación pedagógica consciente.

Con base a lo antes señalado, en la Educación General Básica Superior la escritura es sin duda una de las claves para adquirir y transmitir conocimiento y desarrollar el pensamiento crítico, pues escribir obliga al alumno a construir argumentos, a relacionar ideas, a comunicar pensamientos de manera adecuada. En el estudio de Moreira y Montero (2025) con alumnos de Octavo Grado en Ecuador, se constata que presentan grandes insuficiencias en aspectos fundamentales de la escritura, como son ortografía y puntuación, gramática, vocabulario, coherencia y cohesión, que impide la correcta elaboración de textos académicos funcionales y expresivos.

Para estos autores los huecos encontrados en las competencias lingüísticas indican que los procesos de enseñanza deben enfocarse en la aplicación de estrategias didácticas que contemplen actividades de escritura sistemáticas; de revisión; y de retroalimentación, así como el uso de recursos tecnológicos y metodologías colaborativas que favorezcan la competencia escrita en el aula.

Así mismo, Pinilla (2025) en una revisión sistemática reciente acerca de la competencia comunicativa escrita en contexto educativo, constata que la literatura actual coincide en señalar la necesidad de aplicar metodologías activas, prácticas pedagógicas innovadoras y la incorporación de las nuevas tecnologías educativas como herramientas para potenciar la capacidad de escritura de los alumnos, desde educación primaria hasta secundaria.

En definitiva, esta revisión concluye que los modelos tradicionales de corrección normativa han resultado poco efectivos, por lo que sería conveniente el uso de estrategias que mejoren el rendimiento escritural como el aprendizaje colaborativo, los foros virtuales, la gamificación o las actividades estructuradas que promueven reflexión, práctica y participación del alumnado. Además, la competencia escrita también guarda una estrecha relación con variables metacognitivas y motivacionales que favorecen el aprendizaje significativo.

En el ámbito hispano también existe cierta evidencia, aunque menos abundante en relación a motivación y escritura en adolescentes, donde por ejemplo González y Ruíz (2024) estudian la relación entre motivación hacia la escritura, composición escrita y comprensión lectora, encontrando que los adolescentes con mayor motivación hacia la escritura tienden a producir textos de mejor calidad, utilizar más estrategias y tener mejores habilidades de revisión. Ello sugiere, y más allá de los condicionantes técnicos, que la escritura se nutre de aquellos ambientes académicos que suscitan interés, pensamiento crítico y adhesión a la tarea de escribir.

Estas investigaciones recientes, en su totalidad, insisten en la necesidad de una aproximación holística a la escritura; es decir, haciendo hincapié en la obligación de enseñar no sólo las características lingüísticas y estructurales de los textos, sino también aquellas prácticas docentes que fomenten la reflexión sobre el propio proceso de escritura, la práctica escrita con guía docente y la retroalimentación continua del trabajo realizado.

## **Materiales y Métodos**

El presente estudio se enmarca en el enfoque cuantitativo, puesto que este se dirige a la recolección y análisis de datos cuantitativos, a través de un instrumento estructurado, con el objetivo de describir y analizar la relación entre la frecuencia del uso de herramientas de inteligencia artificial y la competencia escrita de los alumnos y las alumnas de Educación General Básica Superior. Con este sistema se logró información objetiva de las percepciones del alumnado y permitió el tratamiento estadístico de los datos.

Así mismo, el trabajo investigativo se inserta en una investigación descriptiva, de alcance correlacional pues tiene como finalidad describir el uso de las herramientas de la inteligencia artificial en el ámbito educativo y relacionarlo con el desarrollo de la competencia escrita, sin variar intencionalmente las variables objeto de estudio. El diseño de la investigación es no experimental y transversal, ya que los datos fueron recolectados en un solo momento, observando los fenómenos en su contexto natural.

El universo lo conformaron todos los estudiantes de Educación General Básica Superior de la Unidad Educativa Particular San José La Salle de Quito. Como el volumen de alumnos era manejable, la muestra utilizada ha sido de tipo censal, incluyendo todos los alumnos matriculados en dicha enseñanza. Para el presente estudio se trabajó con una muestra constituida por 209 estudiantes de Educación General Básica Superior, distribuidos en los niveles Octavo, Noveno y Décimo cada uno de tres paralelos.

Para la recolección de la información se ha utilizado la encuesta, por ser el instrumento más adecuado para obtener datos sobre percepciones, prácticas y valoraciones de los estudiantes en relación al uso de herramientas de inteligencia artificial y su incidencia en la competencia escrita. Se utilizó un cuestionario estructurado, diseñado ad hoc y resultado de la operacionalización de las variables, que permitiera la recolección de información necesaria y acorde a los objetivos de la investigación.

Respecto al muestreo, el mismo es de tipo censal, puesto que se trabajó con todos los estudiantes de Educación General Básica Superior de la Unidad Educativa Particular San José La Salle, con una cantidad de 209 estudiantes. Ello obedece a la accesibilidad de ese universo y a la búsqueda de evitar sesgos de selección, de modo que se represente en su totalidad el fenómeno en el contexto donde se desarrolla. Sin embargo, desde una óptica crítica, hay que considerar que el muestreo censal puede mejorar la validez interna del estudio al proporcionar información sobre la totalidad de la población estudiada, pero limita la validez externa, puesto que los resultados obtenidos no son extrapolables a otras poblaciones de carácter similar. Además, el alcance de los hallazgos obtenidos debe entenderse en el marco del contexto institucional estudiado, advirtiendo que se requieren nuevos estudios que trabajen con muestras probabilísticas y comparativas que permitan conseguir una mayor transferibilidad de los resultados.

Respecto a la validación del instrumento, se empleó el juicio de expertos, procedimiento muy frecuentado en investigación educativa para verificar la validez de contenido. Evaluación de cuestionario, donde un conjunto de especialistas de áreas próximas a la investigación, como la didáctica de la lengua, la tecnología educativa o la investigación pedagógica, sometieron a consideración los ítems del cuestionario, teniendo en cuenta aspectos como la pertinencia, claridad, consistencia y relevancia de los ítems con respecto a las variables investigadas.

El cuestionario constó de 10 ítems cerrados, distribuidos en dos dimensiones, herramientas de inteligencia artificial y competencia escrita. El contenido del instrumento se validó a través del juicio de expertos en educación, que evaluaron la adecuación, claridad y congruencia de los ítems respecto a variables y objetivo de la investigación, permitiendo reformular ítems, y corroborar la consistencia del cuestionario.

El instrumento fue aplicado de forma grupal, en el horario de clases habitual y en el interior de la institución educativa, en un ambiente controlado. Previamente a su aplicación se comunicó a los estudiantes el objetivo del cuestionario y se aseguró la confidencialidad y el anonimato de la

información, que los datos serían utilizados exclusivamente con fines académicos y de investigación. La duración aproximada de la aplicación del cuestionario fue de 15 a 20 minutos. Se ordenaron, codificaron y tabularon los datos recolectados para su análisis y se realizó un análisis estadístico descriptivo utilizando tablas de frecuencias y porcentajes para facilitar la interpretación de los resultados obtenidos, y la elaboración de las conclusiones conforme a los objetivos establecidos en la investigación.

## Resultados y Discusión

En este apartado se muestran los resultados referentes a la aplicación del cuestionario a los estudiantes de Educación General Básica Superior de la Unidad Educativa Particular San José La Salle de Quito. Se realizó un análisis estadístico descriptivo de los datos obtenidos, presentados en tablas de frecuencia y porcentajes para reconocer tendencias en las respuestas sobre el uso de herramientas de inteligencia artificial y la incidencia en la competencia escrita. A través de la información recogida, se pueden observar las percepciones de los estudiantes en torno a la utilización de estas herramientas en los procesos de aprendizaje y su incidencia en aspectos relacionados con la producción textual.

### 3.1. Dimensión 1: Variable: Uso de herramientas de Inteligencia Artificial

**Tabla 1**

Resultados del uso de herramientas IA

Ítem	Media	Desviación estándar
Utilizo herramientas de IA en mis tareas	3.47	1.29
IA me ayuda a planificar ideas	3.51	1.28
Uso IA para corrección gramatical	3.41	1.37
Retroalimentación de IA es clara	3.43	1.15
IA mejora la calidad de textos	3.43	1.25

Se observa en la Tabla 1 una tendencia moderadamente positiva en el empleo de herramientas de inteligencia artificial en la escritura académica, lo cual es indicativo de su paulatino uso en los hábitos académicos de los alumnos encuestados. Las medias extraídas, en intermedios-altos,

permiten deducir que la IA no es un recurso marginal, sino que ésta cada vez más forma parte de la dinámica de aprendizaje.

Desglosando los resultados, se observa que las puntuaciones más elevadas corresponden a los ítems de planificación y organización de ideas. Ello es relevante porque los estudiantes comprenden que la IA es útil en los primeros momentos del proceso de escritura, antes de la propia escritura, para ordenar las ideas, por ejemplo. Cognitivamente esto supone que la IA funcionaría como un apoyo herramienta de apoyo a la externalización y organización de ideas, en el proceso de transición de un pensamiento a una escritura.

Respecto a la corrección gramatical con IA los resultados también son positivos, pero algo menos. Ello denota que los alumnos/as las perciben más como herramientas de corrección lingüística, manteniendo por tanto una visión de la tecnología más funcional e instrumental. La IA opera, por lo tanto, como una herramienta que actúa sobre el plano formal del texto, precisamente sobre ese plano donde los estudiantes suelen tener mayores problemas, como es el conocimiento de las normas gramaticales y ortográficas.

También la percepción de claridad de la retroalimentación de la IA, refuerza su función mediadora en la revisión. Los alumnos dan importancia a que estos programas sean capaces de generar respuestas comprensibles, que permiten detectar errores y mejorar el texto. No obstante, esta valoración ha de tomarse con precaución, puesto que la claridad de la retroalimentación no implica necesariamente que ésta sea comprendida ni que se integre como aprendizaje significativo.

Del lado positivo, se obtiene un resultado favorable en el ítem que pregunta por la mejora de la calidad de los textos, lo cual indica que los alumnos sí sienten que la IA les influye positivamente en sus producciones de texto. Sin embargo, esta impresión hay que matizarla, porque puede deberse a cambios meramente aparentes en la calidad debidos a cuestiones de forma, sin que ello signifique que se haya avanzado en el desarrollo de habilidades cognitivas complejas como la argumentación, la creatividad o la coherencia profunda del discurso.

Resulta determinante en el análisis la existencia de desviaciones estándar elevadas, que evidencian una amplitud considerable en las respuestas. Aquella nos señala una tendencia clara, si bien su dispersión nos muestra que no todos los alumnos hacen uso de la IA de manera similar; tendencia que puede venir determinada por factores como el acceso a la tecnología, nivel de alfabetización digital, uso habitual de la misma, o directrices pedagógicas recibidas. Por tanto, se da una situación de heterogeneidad en la que la tecnología no afecta por igual a todos los sujetos.

Desde el punto de vista interpretativo, los resultados obtenidos permiten afirmar que la inteligencia artificial está funcionando principalmente como una herramienta auxiliar en las dimensiones operativas de la escritura, sobre todo en la de planificación y en la de revisión del texto. No obstante, no parece extenderse su uso a otras actividades de mayor complejidad en la construcción del conocimiento, con lo que se reafirma la noción de que la IA en este caso actúa como un mero instrumento y no como un medio de formación.

Finalmente, se constata en este estudio la necesidad de una mediación pedagógica intencionada que dirija el empleo de la IA hacia el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. En ausencia de esta orientación, los alumnos pueden emplear la tecnología para funciones meramente mecánicas, desaprovechando las posibilidades educativas de la tecnología y favoreciendo aprendizajes de tipo superficial.

### 3.2. Dimensión 2: Variable; Competencia escrita

**Tabla 2**

Competencia escrita

Ítem	Media	Desviación estándar
<b>Expreso ideas con claridad</b>	3.62	1.19
<b>Coherencia en los textos</b>	3.58	1.23
<b>Uso normas gramaticales</b>	3.38	1.17
<b>Reviso y corrijo textos</b>	3.52	1.25
<b>Seguridad al escribir</b>	3.54	1.16

Se observa en la Tabla 2 unos resultados que muestran como los propios alumnos se autoevalúan en la competencia escrita de forma generalmente positiva, en la media de las respuestas, en niveles medios-altos. Ello denota que se sienten suficientemente dotados en la posesión de destrezas discursivas básicas, sobre todo en las de expresión de ideas claras y coherencia textual, que son los indicadores que más se valoran.

Analíticamente este resultado es susceptible de interpretarse como un cierto desarrollo en la adquisición de las habilidades macroestructurales del discurso, habilidades relacionadas con la organización global del texto y con la progresión temática. Esto va en línea con los planteamientos

más recientes que sitúan la coherencia como uno de los referentes fundamentales de la competencia escrita.

No obstante, esta buena percepción se relativiza con los ítems referidos a la utilización de las normas gramaticales, cuyas puntuaciones son algo inferiores y más dispersas. Ello evidencia una disfunción interna en la competencia escrita, donde las habilidades discursivas generales no parecen alinearse con el control de los aspectos formales de la lengua. Desde la perspectiva pedagógica, esto muestra un desarrollo asimétrico de la escritura, siendo capaces de poner ideas por escrito, pero encontrando dificultades en la codificación lingüística exacta.

En cambio, el ítem sobre revisar y corregir textos presenta unos valores bastante elevados, lo que indica que sí existen ciertas prácticas de autorregulación en el proceso de escritura. Sin embargo, la propia dispersión de las respuestas muestra que esta habilidad no está consolidada de forma homogénea, por lo que cabe deducir que la revisión no siempre implica un proceso metacognitivo profundo, pudiendo en ocasiones consistir simplemente en una corrección.

Respecto a la seguridad al escribir, la autoeficacia que se desprende de los resultados obtenidos es moderada, lo cual es un dato importante, ya que la seguridad en uno mismo para escribir realmente afecta a la calidad de lo escrito. No obstante, la presencia de respuestas neutras y negativas, indican que dicha seguridad no es compartida por todos, mostrando que existen diferencias individuales en la adquisición de dicha competencia.

En resumen, se puede afirmar que los alumnos y alumnas tienen un nivel de competencia escrita aceptable, pero con debilidades en aspectos estructurales en dimensiones formales y metacognitivas, constatando entonces la necesidad de introducir propuestas didácticas que contemplen la potenciación de la corrección lingüística y la autorregulación del proceso de escritura.

### **3.3. Interpretación de resultados**

La combinación de los resultados obtenidos en ambas encuestas, muestran una clara tendencia hacia la incorporación de herramientas de inteligencia artificial en las tareas de escritura, y una percepción en general positiva del grado de competencia escrita que tienen los estudiantes. Sin embargo, esta relación no es lineal ni homogénea y muestra importantes matices que requieren de una interpretación más profunda.

Lo primero que se deduce de los datos es que el uso de estas herramientas de inteligencia artificial se centra en funciones más instrumentales del proceso de escribir, como son la planificación de

ideas, la corrección gramatical o la mejora de calidad del texto. Ello parece confirmar que los alumnos/as no recurren a la IA como reemplazo del proceso cognitivo de la escritura, sino como un instrumento operativo que ayuda en la realización de determinadas tareas, fundamentalmente en la organización y revisión del texto. De esta manera, la IA sería una herramienta de mediación de baja cognición, de producto, no de profundidad de pensamiento.

En cambio, en la competencia escrita los alumnos se declaran más seguros en dimensiones relacionadas con la expresión de ideas y coherencia de textos, bajando la seguridad en aspectos más técnicos como la aplicación de normas gramaticales. Ello permite suponer un desarrollo de la competencia escrita en el grupo analizado con carácter desequilibrado, priorizando las habilidades discursivas generales sobre las de precisión lingüística formal.

Y un dato importante que se extrae de esta relación es que las áreas donde los alumnos perciben más apoyo de la inteligencia artificial son precisamente aquellas en las que menos dominio muestran de forma autónoma, como son las de corrección gramatical y revisión de textos. También se da una presencia importante de respuestas neutrales en ambas variables, lo cual denota heterogeneidad en el grupo. Esto no deja de ser una muestra de que probablemente hay diferentes grados de acceso, de conocimiento o de aprovechamiento de las herramientas de inteligencia artificial, o de desarrollo de la propia competencia escrita. Por tanto, no todos los alumnos se ven favorecidos por la tecnología en la misma proporción, con lo que se vuelve a poner de manifiesto la necesidad de una mediación pedagógica diferenciada.

En términos generales los resultados presentan una relación en la que la inteligencia artificial actúa como un recurso de apoyo importante en el proceso de escritura y en sus fases operativas, mientras que la competencia escrita se sitúa en un nivel suficiente, pero con margen de mejora. Es complementaria y no causal ni determinante, lo que lleva a concluir que la inteligencia artificial por sí sola no garantiza los aprendizajes deseados, sino que su implementación ha de enmarcarse en propuestas didácticas que fomenten la reflexión, autorregulación y pensamiento crítico.

En conclusión, las herramientas de inteligencia artificial como ChatGPT atienden las necesidades de los nuevos contextos educativos, y su uso necesita estar pedagógicamente dirigido para la evitar la práctica de un aprendizaje superficial para un aprendizaje significativo. Por ende, la conexión entre inteligencia artificial y competencia escrita ha de concebirse como un proceso mediado, donde la tecnología puede facilitar el aprendizaje solo si está acompañada de dispositivos educativos que estimulen las funciones cognitivas del aprendiz.

## Discusión

Si bien es cierto que los resultados obtenidos aportan una cierta comprensión de la relación entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y competencia escrita, dicha comprensión no es lineal, sino que está mediada por factores cognitivos, pedagógicos y contextuales. Primero, la clara inclinación positiva hacia el empleo de la IA para la planificación, organización de ideas y corrección gramatical valida su función como herramienta auxiliar en las fases operativas del proceso de escritura. Esta evidencia está en la línea de lo expuesto por González (2025) y Álvarez et al. (2025), resaltando estas herramientas como idóneas para la mejora de la calidad formal de los textos a través de feedback instantáneo y adaptado.

Sin embargo, al profundizar en el análisis observamos que esta mejora se da fundamentalmente en dimensiones instrumentales de la escritura lo que nos lleva a plantear la diferencia entre calidad textual manifiesta y desarrollo verdadero de la competencia escritural. En esta línea, los resultados concuerdan con lo planteado por Leiva et al. (2026) que defienden que la IA mejora el producto escrito, pero no el desarrollo de procesos cognitivos complejos como argumentar, ser creativo o elaborar el discurso por uno mismo. Esa tensión indica que el impacto de la IA debe estudiarse también más allá de los resultados, con una mirada crítica a los procesos de aprendizaje que hay detrás.

La percepción positiva de los alumnos sobre su capacidad para comunicar sus ideas claramente y con coherencia también puede abordarse desde dos enfoques convergentes. Por un lado, refleja un desarrollo discursivo aceptable, similar a los apuntados por Parra et al. (2025) que las herramientas de IA ayudan a organizar mejor el texto. Otro dato relevante es la prevalencia de respuestas neutras y las dificultades continuas en el uso de normas gramaticales que evidencian una competencia escrita desarrollada de forma desigual, con unas habilidades discursivas generales más consolidadas que las competencias lingüísticas formales.

Esto también se asemeja a lo encontrado por Moreira y Montero (2025) cuando detectan debilidades estructurales en la escritura de los alumnos de Educación General Básica Superior en Ecuador. Esta situación, desde la sociocognitiva puede explicarse en la manera que los alumnos se relacionan con la IA. Se constata a través de los datos que se emplean las herramientas tecnológicas en función de cubrir necesidades específicas, como la corrección gramatical o la revisión de texto. Ello viene a confirmar que la IA actúa como un andamiaje compensador, pero no como andamiaje

para el desarrollo de la competencia escrita. Teniendo una parte de dependencia, en la que la tecnología actúa en los momentos que el alumno no ha desarrollado la habilidad correspondiente, lo que puede suponer un freno al desarrollo de la autonomía en caso de que una adecuada mediación pedagógica no lo impida.

En esta línea, los resultados también contrastan con la posición crítica de Ekizoğlu y Demir (2025), que alertan sobre el uso no condicionado de la IA puede provocar una dependencia cognitiva y una disminución en la profundidad del aprendizaje. Señala esta hipótesis la existencia de respuestas dispersas en el propio estudio, que muestran que la IA no opera de manera monolítica, sino que sus efectos dependen de circunstancias de acceso, de nivel de alfabetización digital o de tipo de orientación pedagógica recibida. Ello añade una variable de desigualdad en el acceso a la tecnología que debe contemplarse en el diseño de políticas educativas.

También resulta un dato significativo que un porcentaje elevado de alumnos afirme revisar y corregir sus textos antes de entregarlos, que se puede considerar como un referente de autorregulación, en consonancia con lo expuesto por González y Martín (2024), que relacionan la motivación por escribir el texto con la utilización de estrategias de revisión y mejora. Pese a ello, no aparenta ser una práctica ordenada ni en todos los casos, por lo que la autorregulación parece estar en fase de desarrollo. La IA puede tener aquí un papel estratégico si se utiliza como herramienta para la reflexión metacognitiva y no como mero corrector automático.

En líneas generales, los resultados obtenidos permiten afirmar que la inteligencia artificial sí ejerce una influencia como recurso de apoyo en la escritura, pero su influencia es modulada, no es decisiva. Ello es fundamental porque se pone en entredicho las perspectivas tecnocéntricas que consideran que la IA tiene impacto directo en el aprendizaje. En oposición a los, resultados obtenidos abonan la creencia de que estas herramientas por sí solas no son suficientes y que su verdadero potencial emergerá únicamente dentro de propuestas didácticas que promuevan el pensamiento crítico, la autonomía y la actividad del alumno.

Por último, desde esa perspectiva pedagógica este estudio provoca un cambio de concepción sobre el docente en situaciones tecnológicas mediadas. El docente no es sustituido por la IA, sino que su función se transforma en aquel mediador que dirige el uso de la IA, controla su utilización y fomenta aprendizajes significativos. Así, la cuestión implica qué condiciones pedagógicas puede ayudar al desarrollo de la competencia escrita en su dimensión integral.

## Conclusiones

Respecto al uso de esas herramientas de inteligencia artificial para la redacción, se identifica una mayor tendencia para la planeación, la organización de las ideas y la revisión del texto. Las herramientas inteligentes de inteligencia artificial se ven como útiles ayudas para organizar el contenido y revisarlo gramaticalmente, y por tanto como componentes intermedias en la producción escrita en sus fases de comienzo y final. Sin embargo, no todos los alumnos utilizan aquella uniformemente, y ello indica diferencias de acceso, conocimiento y orientación pedagógica.

En cuanto a la prueba escrita, los alumnos muestran un nivel suficiente en la estructuración de las ideas, la coherencia entre apartados y la escritura. Sin embargo, seguramente hay deficiencias cuando se trata de cuestiones más normativas, como el respeto de las reglas gramaticales y la utilización de conectores, y eso es un indicio del grado de desarrollo de esta competencia. También hay una buena tendencia hacia la autorregulación si se considera que revisan sus textos antes de entregarlos, aunque dicha revisión no es sistemática.

En lo que respecta a la asociación entre el uso de las herramientas de inteligencia artificial y la competencia escrita, llegamos a la conclusión de que sí que la hay, pero no es determinante. Gran parte de la redacción, tanto de orden práctico como procesal, la lleva a cabo la inteligencia artificial, ayudando también, y, sobre todo, en aquellas áreas donde los estudiantes encuentran mayores dificultades. Además, pero no menos importante, no reemplaza el complejo pensamiento cognitivo que hay tras la escritura, la argumentación, el análisis o la generación de ideas. Así pues, su efecto está mediado en gran medida por factores pedagógicos y por el análisis llevado a cabo por los alumnos.

Finalmente, la inteligencia artificial puede ser un gran recurso educativo para aumentar, por ejemplo, la escritura, pero solo si la integración es deliberada, crítica y dirigida por el maestro. Por sí solas no suponen ninguna ventaja particular, así que tienen que formar parte de enfoques educativos que fomenten la reflexión, la autonomía y el pensamiento crítico, para evitar la dependencia tecnológica y facilitar un aprendizaje adecuado.

## Referencias

- Álvarez Peña, M. C., Coello Vásquez, V. J., Carbo Silva, Y. D., & Sandoval Pérez, M. J. (2025). Using ChatGPT for feedback on university students' written production. *Polo del Conocimiento*. Obtenido de <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9813/html>
- Anchundia, X., & Vélez, Y. (2023). Estrategias Creativas para la Producción de Textos. *Revista Docentes*. Obtenido de <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/download/421/1065/5420>
- Carbajal, E., Hernández, M., & Sánchez, M. (2023). Hacia revisiones de la literatura más eficientes potenciadas por inteligencia artificial. *Investigación en educación médica*, 12(47), 111-119. doi:<https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2023.47.23526>
- Ekizoğlu, M., & Demir, A. N. (2025). The role of AI assisted writing feedback in developing secondary students writing skills. *Springer Nature*. Obtenido de <https://link.springer.com/article/10.1007/s44217-025-00919-3>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2025). Nuevo informe sobre el impacto de la tecnología en la infancia y la adolescencia. Obtenido de <https://www.unicef.es/noticia/nuevo-informe-sobre-el-impacto-de-la-tecnologia-en-la-infancia-y-la-adolescencia>
- González, L. (2025). La Integración De La Inteligencia Artificial En La Enseñanza De La Escritura: Amenaza O Aliada Del Docente. *Dialéctica*. doi:<https://doi.org/10.56219/dialctica.v2i25.3991>
- González-Valenzuela, M.-J., & Martín-Ruíz, I. (2024). Motivation and written language in Spanish adolescents. *Anales de Psicología*. Motivation and written language in Spanish adolescents. *Anales de Psicología*. Motivation and written language in Spanish adolescents. *Anales de Psicología*. 32(2).
- Herrera, J. (2025). Uso inteligente de la IA generativa como apoyo para la escritura académica. *Revista Neuronum*, 11(3), 46-52.
- Leiva, M. V., Araya Zamorano, I., Escobar Collins, R., & Silva Castro, F. (2026). Retroalimentación de aprendizajes con inteligencia artificial generativa en estudiantes universitarios. *RIED-*

- Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 29(1), 241-267.  
doi:<https://doi.org/10.5944/ried.45547>
- Mahlil, M., Jaya, I., Nasir, M., & Amru, A. (2025). The Assessment of the Effectiveness of AI-Generated Tools on Vocational Students' Writing Skills. *English Education Journal*. Obtenido de <https://jurnal.usk.ac.id/EEJ/article/view/49231>
- Mendoza, A., Ruiz, R., Jarmillo, J., & Isea, J. (2025). Uso de las plataformas de inteligencia artificial en la escritura académica. *Noesis*, 7(14).  
doi:<https://doi.org/10.35381/noesisin.v7i14.362>
- Moreira, M. F., & Montero, Y. (2025). Competencias lingüísticas en la comunicación escrita de estudiantes de Educación Básica Superior en Ecuador. *Revista Espacios*, 46(1), 99-122.  
doi:<https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n01p08>
- Ossa, C., & Willatt, C. (2023). Uso de Inteligencia Artificial Generativa para retroalimentar escritura académica en procesos de formación inicial docente. *European Journal of Education and Psychology*, 16(2), 1-16.
- Parra, N. R., & Castrillo, D. L.-A. (2025). Impacto de ChatGPT como herramienta de retroalimentación en la escritura en inglés como lengua extranjera: revisión sistemática. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*. Obtenido de <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/4221>
- Pinilla, D. (2025). Revisión sistemática: Competencia comunicativa escrita en el aula: estrategias, prácticas y retos en la enseñanza. *Revista Sociedad & Tecnología*, 8(1), 275–293.  
doi:<https://doi.org/10.51247/st.v8i2.529>
- Ruiz Alonso-Bartol, A., Garabaya-Casado, E., & Sánchez Gutiérrez, C. (2025). Experiencias de estudiantes principiantes de español con feedback del profesor y basado en IA: un estudio exploratorio. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*,. Obtenido de <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/4177>
- Santamaría, M., & Núñez, M. (2021). Dificultades y retos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura: aportaciones de un estudio de caso colectivo. *Lengua y Habla*.
- Shaqila, C., & Ilham, I. (2025). The Influence of AI Writing Tools on Students' Self-Efficacy in Academic Writing: A Systematic Literature Review. *ISSRECTEC Journal*. Obtenido de <https://journal.ummat.ac.id/index.php/issrectec/article/view/30647>

Copyright (2026) © Gabriel Franklin Fonseca García, Carmen Dolores Cobos Maldonado,  
Edita Nelly Ajila Zari



*Este texto está protegido bajo una licencia internacional Creative Commons 4.0. Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.*