Transformación Digital y Conocimiento /julio-diciembre 2026/ Vol. 4, - No. 2
Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.301

El impacto de la inteligencia artificial como ChatGPT en las tareas escolares

The impact of artificial intelligence such as ChatGPT on school assignments

RESUMEN

La incorporación de herramientas de inteligencia artificial generativa plantea preguntas sobre la finalidad de las tareas escolares, la autonomía del estudiante y la validez de la evaluación. El objetivo de este artículo es analizar críticamente los beneficios, riesgos y condiciones pedagógicas asociados con ChatGPT, a partir de publicaciones de 2020 a 2023. Se realizó una revisión narrativa de once fuentes académicas e institucionales, localizadas mediante búsquedas web dirigidas y verificadas en registros editoriales u oficiales. La síntesis distingue antecedentes de inteligencia artificial educativa, estudios iniciales sobre ChatGPT y orientaciones normativas. Las fuentes describen posibilidades de explicación, retroalimentación y apoyo a la escritura, junto con errores, dependencia, dificultades de atribución y desigualdad de acceso. La heterogeneidad documental y la presencia de investigaciones universitarias impiden estimar un efecto causal general sobre escolares. Se propone interpretar el impacto según la función que cumple la herramienta en cada actividad y comprobar el aprendizaje con explicaciones propias, revisión de fuentes y tareas de transferencia. Se concluye que la calidad de un producto asistido debe distinguirse del dominio individual; la integración escolar requiere reglas claras, mediación docente y seguimiento de resultados.

PALABRAS CLAVE: inteligencia artificial generativa, ChatGPT, tareas escolares, aprendizaje autónomo, evaluación educativa.

ABSTRACT

Generative artificial intelligence tools raise questions about the purpose of school assignments, student autonomy, and assessment validity. This article critically examines the benefits, risks, and pedagogical conditions associated with ChatGPT through publications dated 2020–2023. A narrative review of eleven academic and institutional sources was conducted using targeted web searches and publisher or official records. The synthesis distinguishes earlier educational artificial intelligence research, initial ChatGPT studies, and policy guidance. Sources identify opportunities for explanations, feedback, and writing assistance, alongside errors, dependency, attribution difficulties, and unequal access. Document heterogeneity and the inclusion of higher education research prevent a general causal estimate for school students. The article proposes evaluating impact according to the tool's function within each activity and assessing learning through independent explanations, source verification, and transfer tasks. Assisted product quality should be distinguished from individual mastery. School integration therefore requires explicit rules, teacher mediation, and monitoring of learning outcomes.

KEYWORDS: generative artificial intelligence, ChatGPT, school assignments, autonomous learning, educational assessment.

TRANSFORMACIÓN DIGITAL Y CONOCIMIENTO

Recepción: *01/10 /2026*

Aceptación: *10 /10/2026*

Publicación: *31/12/2026*

AUTOR/ES

MSc. Eras Tandazo Maritza Yolanda
MSc. Jimenez Jimenez Maria Susana
MSc. Beltran Cordova Stefany Andreina
Lic. Suarez Granda Jose Manuel

maritzay.eras@educacion.gob.ec
marias.jimenez@educacion.gob.ec
stefany.beltran@educacion.gob.ec
josema.suarez@educacion.gob.ec

U.E.F. Ecuador Amazónico
Unidad Educativa Fiscomisional Ecuador Amazonico
Unidad Educativa Fiscomisional Ecuador Amazonico
Unidad Educativa Fiscomisional Ecuador Amazonico

Zamora Chinchipe - Ecuador
Zamora Chinchipe - Ecuador
Zamora Chinchipe - Ecuador
Zamora Chinchipe - Ecuador

CITACIÓN:

Eras, M. Jiménez, M. Beltran, S. & Suarez, J. (2026). El impacto de la inteligencia artificial como ChatGPT en las tareas escolares. Revista InnovaSciT. *4 (2,). p. 1382 - 1394.*

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.301

INTRODUCCIÓN

Las tareas escolares son espacios de práctica, aplicación y revisión del conocimiento. Su valor depende de las operaciones que realiza el estudiante al resolverlas, no solamente de la entrega de un producto. Una respuesta correcta puede surgir de comprensión propia, ayuda familiar, consulta de materiales o reproducción de una solución ajena. La aparición de ChatGPT añade una forma de asistencia capaz de elaborar textos y respuestas completas a partir de instrucciones escritas. Esta posibilidad vuelve necesario examinar qué parte de la actividad sigue realizando quien aprende y qué evidencia recibe el docente sobre ese aprendizaje.

La inteligencia artificial educativa es anterior a los sistemas generativos actuales. Chen et al. (2020) revisaron aplicaciones relacionadas con administración, enseñanza y aprendizaje. Okonkwo y Ade-Ibijola (2021) analizaron 53 publicaciones sobre chatbots educativos y describieron servicios de respuesta rápida y personalizada. Estos antecedentes permiten reconocer una continuidad en la búsqueda de apoyo automatizado. Sin embargo, sus resultados no equivalen a una evaluación de ChatGPT, que comenzó a difundirse públicamente a finales de 2022. Por tanto, las publicaciones de 2020 y 2021 se utilizan como antecedentes conceptuales y tecnológicos, no como pruebas de efectos de una herramienta que todavía no estaba disponible.

En la literatura inicial, Lo (2023) identificó capacidades variables según el área académica y dificultades vinculadas con información incorrecta. La posibilidad de producir una explicación convincente no elimina la necesidad de verificarla. Desde la perspectiva de las tareas, surge una tensión entre la facilidad para obtener ayuda y la oportunidad de practicar habilidades fundamentales. No toda asistencia reduce el aprendizaje, pero tampoco toda respuesta útil lo demuestra. La pregunta debe formularse en relación con la edad, la asignatura, el conocimiento previo y la finalidad de cada actividad.

El problema de investigación se expresa así: ¿qué beneficios, riesgos y condiciones de uso de ChatGPT para las tareas escolares se pueden fundamentar en publicaciones de 2020 a 2023? El objetivo general es analizar críticamente ese impacto educativo. Los objetivos específicos son caracterizar los tipos de apoyo, examinar los riesgos para comprensión e integridad, distinguir el alcance de las fuentes y proponer criterios de evaluación escolar. La revisión se concentra en tareas de educación básica y bachillerato, aunque incorpora literatura universitaria de manera explícitamente indirecta cuando aporta categorías pertinentes.

La relevancia del trabajo reside en evitar dos simplificaciones: interpretar cualquier uso como aprendizaje garantizado o tratar toda asistencia como una transgresión equivalente. La tarea necesita conservar una finalidad educativa identificable. En este artículo, impacto significa modificación potencial o documentada de las condiciones para realizar, revisar y evaluar actividades; no se utiliza como sinónimo automático de efecto causal. Esta precisión

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.301

permite estudiar oportunidades y problemas sin atribuir a las fuentes conclusiones que exceden sus diseños.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se desarrolló una revisión narrativa crítica con síntesis temática. La unidad de análisis fue la publicación y se incluyeron once fuentes fechadas entre 2020 y 2023. La consulta se efectuó el 15 de octubre de 2026, con restricción retrospectiva del año de publicación; no se incluyeron resultados de 2024 en adelante. El período elegido responde al alcance solicitado y permite contrastar antecedentes de inteligencia artificial educativa con las primeras investigaciones y orientaciones sobre ChatGPT. No se presenta una revisión sistemática, un metaanálisis ni una medición de uso en centros escolares.

La localización se realizó mediante búsquedas web dirigidas a registros de revistas, páginas editoriales y UNESCO. Se emplearon combinaciones de ChatGPT, generative artificial intelligence, school assignments, education, learning, academic integrity y chatbots, junto con sus equivalentes en español. Se verificaron registros en Springer Nature, ScienceDirect, IEEE, MDPI, Frontiers y Journal of AI. La consulta permitió comprobar títulos, autorías, años y enlaces persistentes. No se afirma haber ejecutado búsquedas exhaustivas dentro de Scopus, Web of Science u otras bases de suscripción.

Los criterios de inclusión fueron autoría identificable, fecha comprendida en el intervalo definido, relación explícita con enseñanza, aprendizaje, integridad o evaluación y disponibilidad de contenido verificable. Se admitieron revisiones, un comentario académico, estudios de percepciones o escenarios, una evaluación de detectores y una guía institucional. Se excluyeron anuncios comerciales, noticias periodísticas y documentos posteriores a 2023. Cuando el acceso editorial solo proporcionó el resumen, se restringió la interpretación a ese contenido y a la información bibliográfica visible; este fue el caso de Ouyang et al. (2022).

La extracción consideró tipo de documento, nivel educativo, contribución pertinente y limitaciones para responder la pregunta. Se organizaron cinco ejes: apoyo al aprendizaje, autonomía, integridad, equidad y evaluación. No se asignaron puntuaciones numéricas de calidad ni se efectuó selección independiente por dos revisores. Los once documentos constituyen un corpus intencional pertinente, no una muestra representativa de toda la producción científica. Tampoco se reporta un flujo de registros descartados porque no se conservó un inventario exhaustivo de todos los resultados de búsqueda.

La síntesis separó tres planos: lo que los documentos describen, la interpretación crítica del presente artículo y las propuestas pedagógicas derivadas. Las recomendaciones institucionales se trataron como orientaciones y los estudios de percepción como evidencia de opiniones, sin convertirlos en pruebas de mejora del aprendizaje. Los ejemplos de aula que siguen son elaboraciones propias no aplicadas. No se recogieron datos de menores, no se realizaron entrevistas y no se calcularon tamaños de efecto, porcentajes de adopción escolar ni

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.301

promedios de rendimiento.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El corpus integra un antecedente de 2020, uno de 2021, uno de 2022 y ocho documentos de 2023. Esta distribución refleja la delimitación temática: los antecedentes permiten contextualizar la asistencia automatizada, mientras las publicaciones de 2023 abordan la expansión inicial de ChatGPT. Los documentos difieren en preguntas, poblaciones y métodos; por ello, la coincidencia de temas no representa replicación de un mismo efecto. La Tabla 1 resume la función de cada fuente dentro del análisis y hace visible el límite de su transferencia al ámbito escolar.

Tabla 1

Características de las fuentes incluidas

Fuente	Tipo documental	Alcance para esta revisión
Chen et al. (2020)	Revisión general	Antecedente de IA educativa; no evalúa ChatGPT.
Okonkwo y Ade-Ibijola (2021)	Revisión sistemática	Chatbots anteriores; no demuestra efectos del modelo generativo.
Ouyang et al. (2022)	Revisión sistemática	Educación superior en línea; transferencia escolar indirecta.
Baidoo-Anu y Owusu Ansah (2023)	Revisión exploratoria	Beneficios y riesgos potenciales; sin efecto escolar agregado.
Chan y Hu (2023)	Encuesta universitaria	Percepciones de estudiantes; no medida causal de aprendizaje.
Dempere et al. (2023)	Revisión de literatura	Instituciones de educación superior; alcance indirecto.
Kasneci et al. (2023)	Comentario académico	Oportunidades y desafíos; no ensayo escolar.
Lo (2023)	Revisión rápida	Panorama inicial; heterogeneidad de capacidades y documentos.
Miao y Holmes (2023)	Guía institucional	Orientación educativa; no experimento de eficacia.
Tlili et al. (2023)	Estudio de caso instrumental	Experiencias y escenarios iniciales; generalización limitada.
Weber-Wulff et al. (2023)	Evaluación de detectores	Fiabilidad de herramientas; no evaluación de aprendizaje.

Nota. Elaboración propia. El tipo documental describe su uso en esta revisión; no establece una jerarquía universal de calidad.

Apoyo a la comprensión y retroalimentación

Las publicaciones iniciales identifican explicaciones alternativas, generación de ejemplos y apoyo a la escritura como aplicaciones posibles. Kasneci et al. (2023) destacan oportunidades de personalización y la necesidad de competencias para valorar las respuestas. Baidoo-Anu y Owusu Ansah (2023) describen potencial para aprendizaje interactivo y

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.301

retroalimentación, acompañado de limitaciones. Estos trabajos ayudan a formular usos plausibles; no permiten asignar una magnitud general de mejora a las tareas de estudiantes de básica o bachillerato.

Como interpretación pedagógica, el valor de una explicación depende de lo que permite hacer después al estudiante. Una respuesta extensa puede resultar accesible y, aun así, dejar sin resolver la dificultad conceptual. Por ejemplo, si una persona no comprende la equivalencia de fracciones, recibir una regla de cálculo no demuestra que reconozca cantidades equivalentes. La actividad puede pedir que represente una misma cantidad de dos maneras, compare las representaciones y explique su relación. La herramienta se incorpora como un recurso dentro de esa secuencia, mientras la evidencia procede de la explicación elaborada por el alumno.

Se propone distinguir retroalimentación de sustitución mediante una pregunta operativa: ¿la ayuda deja decisiones académicas relevantes en manos del estudiante? Una pista que señala una contradicción permite revisar; una respuesta terminada elimina parte de esa revisión. El docente puede solicitar un intento inicial y, después, una corrección razonada. Esta secuencia no ha sido evaluada en el presente trabajo, pero ofrece una forma concreta de observar qué cambia con la asistencia. La comparación debe centrarse en el razonamiento y no en la cantidad de palabras añadidas.

También conviene graduar la ayuda según la dificultad. Una primera orientación puede recordar el objetivo; una segunda puede ofrecer una pregunta; una tercera puede mostrar un ejemplo diferente al ejercicio. Pedir directamente el resultado sería una modalidad distinta y debería declararse como tal. Esta graduación constituye una propuesta de diseño didáctico, no una función asegurada de cualquier conversación con ChatGPT. El profesor necesita revisar las ayudas previstas, porque una instrucción bien redactada no garantiza por sí solas respuestas siempre apropiadas.

Escritura escolar y construcción de argumentos

Lo (2023) presenta un panorama de 50 artículos del período inicial de difusión y señala variaciones de desempeño entre dominios. El hallazgo aconseja examinar cada tarea de forma específica. En escritura, mejorar la cohesión superficial de un texto no equivale a fortalecer la argumentación. Una composición puede contener conectores adecuados y carecer de evidencia suficiente. Para el análisis escolar interesa distinguir planificación, formulación de ideas, búsqueda documental, revisión y redacción final, porque cada fase puede involucrar una ayuda diferente.

Se propone una tarea de lengua en la que el estudiante formule primero una opinión sobre un texto leído en clase y seleccione dos pasajes que la sustenten. Si se permite asistencia, la herramienta puede sugerir una objeción a esa opinión. El estudiante debe decidir si la objeción corresponde al texto y revisar su argumento. La consigna conserva una relación

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.301

verificable entre lectura y escritura. No se evalúa la habilidad para obtener una respuesta elegante, sino la capacidad para sostener una interpretación con material disponible para todos.

La revisión lingüística también necesita límites explícitos. Corregir tildes, sugerir puntuación o reorganizar completamente un argumento son intervenciones de alcance diferente. Se recomienda que la declaración de asistencia describa operaciones y no solo mencione la marca de la herramienta. Una frase como «utilicé apoyo para revisar puntuación y conservé mis argumentos» ofrece más información que «usé IA». La declaración debe contrastarse con el trabajo y funcionar como práctica de transparencia; no demuestra automáticamente que cada idea haya sido comprendida.

Autonomía y diferencia entre producto y aprendizaje

Chan y Hu (2023) estudiaron percepciones de 399 estudiantes universitarios de Hong Kong y encontraron una disposición generalmente favorable hacia la inteligencia artificial generativa. El estudio aporta información sobre aceptación y preocupaciones de sus participantes. No mide por sí mismo mejora causal de competencias ni permite atribuir esas opiniones a escolares. Esta distinción importa porque satisfacción, rapidez y confianza son resultados diferentes de comprensión, retención y transferencia.

El presente análisis propone distinguir rendimiento asistido y dominio independiente. El primero se observa cuando una tarea se completa con recursos disponibles; el segundo exige resolver una actividad equivalente sin el mismo apoyo. Ambos pueden ser objetivos legítimos, pero responden a preguntas educativas distintas. Una evaluación que solo recoge el producto asistido deja abierta la atribución de su calidad. Para aclararla, puede solicitarse una variante breve que conserve el principio conceptual y cambie los datos o el contexto.

En una tarea matemática, por ejemplo, el estudiante puede revisar con ayuda un procedimiento y luego explicar por qué se aplica una operación concreta. Más tarde resuelve un ejercicio semejante de forma individual. Si acierta el primero y no el segundo, se obtiene una señal para revisar el apoyo, aunque no una prueba suficiente de dependencia causada por la IA. También pueden intervenir conocimientos previos, ansiedad o diferencias de dificultad. El seguimiento necesita varias observaciones y criterios estables para evitar conclusiones apoyadas en un único desempeño.

La autonomía tampoco debe confundirse con aislamiento. Consultar materiales y pedir orientación forman parte de muchas prácticas de estudio. La cuestión es si el alumno conserva capacidad para definir el problema, valorar la ayuda y justificar una decisión. Una tarea puede reconocer asistencia y, al mismo tiempo, reservar momentos para recuperación de conocimientos sin apoyo. Se recomienda documentar esas condiciones al calificar. De ese modo, una mejora del producto no se presenta como una mejora demostrada de todas las habilidades que intervinieron.

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.301

Errores y verificación de información

Tlili et al. (2023) examinaron ChatGPT mediante un estudio de caso que incluyó percepciones y escenarios educativos. Identificaron problemas relacionados con veracidad, honestidad y privacidad. Sus observaciones permiten formular preguntas sobre riesgos de uso, pero no estimar la frecuencia de errores en todas las tareas. En esta revisión, el riesgo relevante es aceptar una afirmación por su presentación fluida sin comprobar la evidencia que la sostiene.

Como respuesta didáctica, se propone que cada tarea documental distinga afirmaciones verificables, interpretaciones y opiniones. El estudiante identifica dos afirmaciones centrales de la respuesta recibida, busca fuentes pertinentes y registra si las confirma, matiza o rechaza. El procedimiento debe incluir apertura y lectura de las fuentes: una lista bibliográfica sugerida no demuestra que los documentos existan ni que respalden el argumento. La revisión de datos pasa así a formar parte de la actividad evaluada.

Una referencia incorrecta puede aprovecharse para enseñar trazabilidad, siempre que el docente controle el material. La consigna puede entregar un texto de práctica con una cita verificable y otra inexistente, sin atribuirlo a una situación real de fraude. El alumnado debe localizar las diferencias y explicar cómo comprobó la información. Este ejemplo es una propuesta del artículo. Su eficacia necesitaría evaluación específica y no debe darse por demostrada a partir de la mera presencia de errores en sistemas generativos.

Integridad académica y autenticación

Weber-Wulff et al. (2023) evaluaron herramientas de detección de texto generado y encontraron problemas de exactitud y fiabilidad. El resultado se refiere a sistemas y condiciones de ese estudio, no a una tasa universal aplicable a cualquier versión futura. Para las tareas escolares, la consecuencia prudente es que una clasificación automatizada no constituye por sí sola evidencia concluyente de autoría. La interpretación necesita procedimientos de contraste y oportunidad de explicación.

Se propone definir tres condiciones de realización antes de comenzar: trabajo individual sin generación de respuestas, asistencia delimitada o análisis explícito de contenido producido por IA. En la segunda condición deben precisarse las operaciones autorizadas. Esto permite diferenciar una revisión ortográfica permitida de la entrega íntegra de una solución generada cuando la consigna exige elaboración personal. La integridad depende de reglas conocidas y pertinentes al objetivo, además de la conducta del alumno.

La autenticación puede combinar un borrador breve, una explicación de decisiones y una actividad de transferencia. No es necesario recopilar todas las conversaciones privadas ni multiplicar entregas sin finalidad. La evidencia debe ser proporcional a la importancia de la tarea y a la carga docente. Si surge una inconsistencia, conviene señalar el problema observable, como una fuente inexistente o una solución incompatible con los datos, y solicitar

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.301

aclaración. La sospecha de uso no debería reemplazar el análisis académico del trabajo.

Equidad y protección de estudiantes

Miao y Holmes (2023) proponen una incorporación centrada en las personas, con atención a privacidad, adecuación por edad, inclusión y capacidad humana de decisión. Se trata de una guía institucional y no de un ensayo que compruebe efectos sobre notas escolares. Su aportación a esta revisión es establecer condiciones que deben examinarse antes de adoptar una herramienta como requisito. La conveniencia pedagógica no puede valorarse solamente por la facilidad para generar respuestas.

Una tarea obligatoria puede crear condiciones desiguales si presupone conexión, dispositivo propio y acceso equivalente a funciones. Se propone ofrecer materiales comunes o una alternativa sin cuenta personal que examine la misma competencia. Por ejemplo, el profesor puede entregar una respuesta previamente revisada para que todos la analicen. Así, la actividad estudia razonamiento y verificación con un insumo compartido. La igualdad de materiales no resuelve todas las diferencias, pero permite separar parte de la variación tecnológica de la competencia evaluada.

La privacidad debe abordarse desde el diseño de la actividad. No resulta necesario introducir nombres, calificaciones, diagnósticos o información familiar para practicar redacción o argumentación. Pueden emplearse casos ficticios y datos anonimizados. Se propone informar a las familias sobre la finalidad educativa y disponer de alternativas pertinentes a la edad. Estas medidas son criterios de planificación; el artículo no verifica políticas de plataformas actuales ni formula obligaciones jurídicas aplicables a un país específico.

Transformación del trabajo docente

Dempere et al. (2023) revisan oportunidades y riesgos de ChatGPT en instituciones de educación superior, incluidos apoyos docentes y preocupaciones de integridad y accesibilidad. Su alcance universitario exige cautela al trasladar propuestas a grupos escolares. Ouyang et al. (2022), en el resumen de su revisión de 32 estudios de educación superior en línea, identifican funciones de recomendación, predicción y evaluación automática. Estas aplicaciones contextualizan la automatización educativa; no constituyen evidencia directa de que ChatGPT mejore las tareas escolares.

Para el trabajo docente se propone distinguir producción de materiales y decisión pedagógica. Generar ejercicios puede reducir parte de la elaboración inicial, pero cada actividad necesita revisión de contenido, dificultad y relación con el currículo. El ahorro debe valorarse después de considerar el tiempo de corrección. Una serie de preguntas aparentemente apropiada puede contener ambigüedades o evaluar habilidades no enseñadas. Por ello, la revisión humana forma parte del procedimiento y no puede omitirse al estimar la utilidad.

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.301

La formación profesional debería comenzar con tareas reales de la asignatura. Un equipo puede comparar dos consignas, identificar qué respuesta demostraría comprensión y decidir qué ayudas conservarían ese objetivo. También puede acordar criterios comunes de declaración y verificación. La propuesta no supone uniformar todas las materias: una actividad de escritura autónoma y otra de crítica documental pueden necesitar permisos distintos. La coordinación permite que esas diferencias respondan a razones educativas comprensibles.

DISCUSIÓN

La síntesis permite identificar oportunidades y riesgos, pero no establecer un balance causal único para el conjunto de escolares. Los documentos incluyen revisiones de tecnologías anteriores, opiniones de estudiantes universitarios, análisis conceptuales, escenarios y orientaciones. Esta combinación es útil para organizar el problema, aunque no permite sumar resultados como si procedieran de intervenciones equivalentes. La respuesta a la pregunta de investigación debe conservar esa diferencia entre potencial de uso y efecto demostrado.

Se propone interpretar el impacto mediante la relación entre objetivo, asistencia y evidencia. Si una tarea pretende practicar una explicación propia, delegar su redacción completa modifica lo que se observa. Si pretende evaluar una explicación ajena, trabajar con contenido generado puede formar parte del objetivo. El mismo recurso desempeña funciones diferentes según la consigna. Por ello, autorizar o restringir operaciones requiere explicar qué habilidad se espera conservar, en lugar de establecer permisos desconectados de la finalidad de aprendizaje.

La personalización también necesita una definición precisa. Una respuesta que cambia de vocabulario ante una petición del alumno adapta su presentación, pero no demuestra que diagnostique correctamente la dificultad. Para valorar una adaptación educativa sería necesario comprobar qué problema identifica, qué ayuda ofrece y qué resultado obtiene después. Esta distinción orienta una agenda de evaluación: observar el aprendizaje posterior, además de la calidad percibida de la interacción.

Se plantea una secuencia de cinco momentos como contribución propia: intento inicial, solicitud delimitada de ayuda, verificación, revisión justificada y transferencia individual. En el intento se registra el punto de partida. La solicitud explicita una duda concreta. La verificación contrasta la respuesta con materiales confiables. La revisión explica qué se aceptó o rechazó. Finalmente, la transferencia comprueba el uso del principio en otra situación. Esta secuencia no constituye un protocolo validado y debe ajustarse a edad, disciplina y recursos.

En ciencias, la secuencia podría aplicarse a una explicación sobre cambios de estado. El estudiante escribe su interpretación, solicita una aclaración y compara la respuesta con el material de clase. Después identifica una frase que necesita matización y la corrige. La transferencia consiste en explicar otro fenómeno con el mismo principio. El docente evalúa la relación entre concepto y evidencia, mientras registra la asistencia utilizada. El ejemplo ilustra

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.301

una posibilidad de implementación; no informa resultados de un grupo real.

Una rúbrica correspondiente puede valorar precisión conceptual, respaldo documental, explicación de cambios y resolución independiente. La ponderación debería depender del objetivo. Cuando se examina escritura autónoma, la elaboración individual tendrá mayor relevancia; cuando se examina crítica de información, el contraste de fuentes será central. No se propone una distribución porcentual universal, porque carecería de fundamento para todas las materias. La claridad de criterios debe preceder al uso y permitir que el alumno comprenda cómo será evaluado.

La implementación necesita ser viable en grupos numerosos. Un docente puede seleccionar tareas de mayor importancia para revisar procesos completos y utilizar comprobaciones breves en las restantes. La conversación de contraste puede realizarse por muestreo pedagógico, sin presentar la selección como sospecha. Las adaptaciones de accesibilidad deben examinar la competencia de interés: si el objetivo es comprender un concepto, una dificultad de expresión oral no debería convertirse en el único criterio de autenticación.

En un centro ecuatoriano, la aplicación requeriría un diagnóstico local de conectividad, recursos, lenguas de enseñanza y apoyos disponibles. El presente corpus no constituye una encuesta nacional y no permite describir la prevalencia de uso de ChatGPT en Ecuador. Las propuestas deben discutirse con docentes y estudiantes antes de transformarse en requisitos. Un pilotaje acotado permite identificar obstáculos sin atribuir a toda una comunidad escolar características observadas en otras poblaciones.

Se propone evaluar ese pilotaje con cuatro evidencias: calidad del trabajo, desempeño independiente posterior, tiempo docente y claridad de las reglas. La comparación debería utilizar actividades de dificultad semejante y registrar las condiciones de ayuda. Si solo mejora la presentación final, la institución todavía no dispone de evidencia suficiente sobre aprendizaje. Si aumenta la comprensión independiente, habría un resultado prometedor que necesitaría confirmación y seguimiento. El diseño debe evitar que una nota más alta se interprete automáticamente como beneficio de la herramienta.

La comunicación con familias puede explicar los usos permitidos mediante ejemplos concretos y alternativas accesibles. Una política extensa que no se comprende ofrece poca orientación práctica. Conviene diferenciar apoyo permitido, obligación de declarar y situaciones reservadas al trabajo personal. La revisión periódica puede examinar dudas recurrentes y consecuencias no previstas. Estas acciones constituyen recomendaciones de gestión derivadas del análisis, no resultados empíricos del corpus ni una descripción de normas vigentes.

Las limitaciones incluyen selección intencional, búsqueda no exhaustiva, ausencia de doble revisión y acceso parcial a un documento. La diversidad de diseños impide calcular un

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.301

efecto agregado y favorece una interpretación temática. Las revisiones incluidas pueden compartir estudios primarios; por tanto, no se sumaron sus participantes ni se trató cada coincidencia como evidencia independiente. La restricción a 2020–2023 excluye desarrollos posteriores y obliga a interpretar el artículo como una revisión histórica delimitada de la etapa inicial.

Las investigaciones futuras deberían comparar tareas semejantes con modalidades de ayuda explícitas, documentar conocimientos iniciales y observar retención y transferencia. También necesitan distinguir educación básica, bachillerato y universidad, además de describir asignatura y condiciones de acceso. Resulta pertinente estudiar quién obtiene beneficios, quién necesita más mediación y qué carga implica para el profesor. Estas preguntas permitirían avanzar desde valoraciones generales hacia decisiones escolares sustentadas en resultados contextualizados.

CONCLUSIONES

Las publicaciones de 2020 a 2023 permiten fundamentar oportunidades de explicación, revisión y apoyo a tareas, así como preocupaciones sobre errores, atribución, autonomía y desigualdad. El corpus no permite afirmar que ChatGPT mejore o perjudique de manera uniforme el aprendizaje escolar. Los antecedentes anteriores a su difusión aportan contexto y los estudios universitarios ofrecen evidencia indirecta, por lo que sus resultados no deben trasladarse automáticamente a menores de edad.

La principal implicación pedagógica es distinguir la calidad del producto asistido del dominio individual. La integración resulta más interpretable cuando precisa qué operaciones están autorizadas, conserva decisiones relevantes para el alumno y recoge evidencia de comprensión y transferencia. La verificación de fuentes y la declaración de ayuda deben formar parte de la actividad. Los detectores automáticos no ofrecen, por sí solos, una base concluyente para atribuir autoría.

Se recomienda comenzar con experiencias acotadas, materiales accesibles, mediación docente y criterios de evaluación comunicados con anticipación. Las propuestas de este artículo requieren validación y no se presentan como intervenciones de eficacia demostrada. El seguimiento institucional debe considerar aprendizaje independiente, equidad y viabilidad, además del cumplimiento de entregas. Bajo estas condiciones, el debate puede centrarse en cómo proteger y ampliar las oportunidades de aprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baidoo-Anu, D., & Owusu Ansah, L. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI, 7*(1), 52–62. https://doi.org/10.61969/jai.1337500

Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*, Article 43. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access, 8*, 75264–75278. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510

Dempere, J., Modugu, K., Hesham, A., & Ramasamy, L. K. (2023). The impact of ChatGPT on higher education. *Frontiers in Education, 8*, Article 1206936. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1206936

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., . . . Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences, 103*, Article 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences, 13*(4), Article 410. https://doi.org/10.3390/educsci13040410

Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693

Okonkwo, C. W., & Ade-Ibijola, A. (2021). Chatbots applications in education: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 2*, Article 100033. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100033

Ouyang, F., Zheng, L., & Jiao, P. (2022). Artificial intelligence in online higher education: A systematic review of empirical research from 2011 to 2020. *Education and Information Technologies, 27*, 7893–7925. https://doi.org/10.1007/s10639-022-10925-9

Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments, 10*, Article 15. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x

Weber-Wulff, D., Anohina-Naumeca, A., Bjelobaba, S., Foltýnek, T., Guerrero-Dib, J., Popoola, O., Šigut, P., & Waddington, L. (2023). Testing of detection tools for AI-generated text. *International Journal for Educational Integrity, 19*, Article 26. https://doi.org/10.1007/s40979-023-00146-z

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.301

CONFLICTO DE INTERÉS:
Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles.

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El articulo no es producto de una publicación anterior