

ARTÍCULO PRODUCTO DE INVESTIGACIÓN

**Lectura crítica en la era de la Inteligencia Artificial Generativa:
potencialidades y riesgos en la escuela**

Critical Reading in the Era of Generative Artificial Intelligence:
potentials and Risks in School

Eder Julian Vides Parada¹
Secretaría de Educación de Bogotá

Recibido: 15.10.2025

Aceptado: 02.12.2025

Resumen

La Inteligencia Artificial Generativa (IAG) innegablemente está irrumpiendo en la dinámica educativa, especialmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta incursión plantea un fuerte debate sobre el impacto de la aplicación de esta nueva tecnología en los entornos de educación básica y media. En este sentido, nace la preocupación de analizar la influencia y pertinencia que ha tenido la IAG como estrategia y herramienta pedagógica dentro de los procesos de lectura y escritura en jóvenes, haciendo énfasis en la lectura crítica. Este artículo surge como una reflexión sobre las posibles potencialidades y riesgos de estas herramientas en el aprendizaje de la lectura crítica, así como las transformaciones pedagógicas necesarias para integrarlas de manera significativa. Desde un enfoque crítico, se plantea que la IAG puede fortalecer la comprensión lectora y las competencias metacognitivas de los estudiantes, siempre que exista una mediación consciente y ética dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de estas nuevas tecnologías. Finalmente, se discute la necesidad de repensar el concepto de

¹ evides@educacionbogota.edu.co
<https://orcid.org/0009-0004-0192-7219>

lector crítico en la era digital y de garantizar condiciones democráticas que garanticen el acceso de la IAG a toda la comunidad educativa.

Palabras clave: inteligencia artificial generativa, lectura crítica, educación secundaria, mediación docente, transformaciones pedagógicas, autonomía estudiantil, alfabetización digital

Abstract

Generative Artificial Intelligence (GAI) is undeniably disrupting the educational landscape, especially in teaching and learning processes. This incursion raises a significant debate about the impact of applying this new technology in primary and secondary education settings. In this context, the concern arises to analyze the influence and relevance of GAI as a pedagogical strategy and tool within the reading and writing processes of young people, with an emphasis on critical reading. This article reflects on the potential benefits and risks of these tools in learning critical reading, as well as the pedagogical transformations necessary to integrate them meaningfully. From a critical perspective, it is argued that GAI can strengthen students' reading comprehension and metacognitive skills, provided there is conscious and ethical mediation within the teaching and learning process of these new technologies. Finally, the need to rethink the concept of critical reading in the digital age and to guarantee democratic conditions that ensure access to generative artificial intelligence (GAI) for the entire educational community is discussed.

Keywords: generative artificial intelligence, critical reading, secondary education, teacher mediation, pedagogical transformations, student autonomy, digital literacy

Introducción

Décadas atrás la comunidad académica se ha cuestionado sobre la pertinencia de implementar las nuevas tecnologías en el proceso educativo. Partidarios y detractores han analizado esta relación compleja y controvertida que indiscutiblemente está cambiando la forma de aprender y de enseñar. Frente al uso de la tecnología, el contexto global plantea dos escenarios, uno favorable en cuanto a la mejora de la calidad de vida y la reducción del trabajo y otro distópico que contempla entre otros aspectos la pérdida de puestos de trabajo y lucha entre humanos y máquinas. Sea cual sea el escenario que se adopte, se hace indispensable conocer mejor la tecnología y desarrollar protocolos para su uso (Cassany 2022).

Una de estas nuevas tecnologías que irrumpe en el campo educativo es la Inteligencia Artificial Generativa (IAG). Una herramienta poderosa que se incrusta en el contexto escolar imponiendo nuevos retos a la comunidad educativa. Sin temor a equivocarnos, uno de los principales desafíos que afronta el maestro en esta era, es la formación de ciudadanos críticos y creativos, capaces de trabajar en equipo haciendo uso de las nuevas tecnologías. Estos retos se complejizan dentro de un espacio de educación secundaria, donde muchas veces, las necesidades socioeconómicas se convierten en un factor decisivo a la hora de formar personas con cierto grado de alfabetización digital. No es un secreto, que muchas veces, las escuelas se encuentran en escenarios de incomunicación, incomprensión, exclusión, desigualdad, prejuicio, sectorización o marginalidad y que aparentemente el surgimiento de la IAG en las aulas de clase ahonda estas problemáticas. Un factor decisivo a la hora de enfrentar estos nuevos desafíos es desarrollar procesos de lectura crítica que estén enfocados hacia la comprensión y reconstrucción de la realidad de estos jóvenes. Petit, M. (2001) asegura que la lectura construye sin duda la subjetividad, especialmente en los jóvenes. Pero, aunque se tenga claro cuáles pueden ser las habilidades que los estudiantes deben desarrollar, el gran desafío radica en las estrategias a implementar para lograr que estos jóvenes apropien con éxito estas habilidades y se conviertan en agentes de una verdadera transformación social con un sentido crítico del mundo.

En este sentido desde una postura crítica, se pretende analizar la manera en que IAG influye en los procesos de lectura crítica sin caer en posturas radicales o negacionistas. Para delimitar la discusión, se hará énfasis en el impacto que ha tenido la IAG en los procesos de lectura crítica en jóvenes escolares. Históricamente la lectura crítica ha sido reconocida como una de las habilidades centrales que todo sujeto debe desarrollar dentro de su proceso de formación educativa. Sin embargo, ésta no aparece como una “habilidad aislada”, sino como parte de un conjunto más amplio de habilidades que una persona debe desarrollar; el pensamiento crítico, la resolución de conflictos y la alfabetización digital son algunas. Distintos organismos internacionales han situado el pensamiento crítico como una de las habilidades claves que los seres humanos deben desarrollar en el siglo XXI dado que se relaciona con la capacidad de interpretar, cuestionar y producir información en contextos de información masivos (UNESCO, 2023). La educación secundaria (básica y media) busca que los estudiantes puedan desarrollar sus competencias para interpretar, evaluar y cuestionar los discursos que circulan en la sociedad. No obstante, la implementación de la IAG está transformando radicalmente las dinámicas de interacción con los textos, al introducir herramientas capaces de producir, resumir y analizar información en tiempo real. Este aspecto genera múltiples interrogantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediados por IAG y se hace necesario discutirlos en profundidad.

Teniendo en cuenta este panorama, el presente artículo expondrá en primer lugar, la manera en que estas tecnologías inciden en la formación de lectores críticos. Del mismo modo, se analizarán los principales aportes de la IAG en los procesos de lectura crítica. De acuerdo con Cassany (2022), esta incursión puede ser más profunda incluso que la tecnología audiovisual y la aparición de los ordenadores. Posteriormente, se plasmarán las potencialidades de la IAG en los procesos de aprendizaje y enseñanza estableciendo un posible protocolo didáctico para incorporar a las IAG en clase (Cassany, 2022).

En otro aparte, se plantearán los posibles riesgos y tensiones de esta nueva tecnología en los procesos de lectura crítica. Buscando establecer una perspectiva amplia y compleja que ayude a reconocer las posibles amenazas de la implementación de la IAG en el sector educativo. Sin

duda, la incorporación de la IAG en este campo requiere que se genere un desarrollo continuo del pensamiento crítico como medida de control (Cuesta García et al., 2024). Por esta razón, uno de los principales retos que plantea el uso de la IAG es la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico y una alfabetización digital (Kelly et al., 2023).

Por último, se pondrán a consideración algunas transformaciones pedagógicas necesarias a la hora de implementar la IAG en los procesos de enseñanza-aprendizaje en secundaria. Sin pretender establecer un listado de acciones inamovibles, por el contrario, se busca recoger algunas propuestas que permitan a los docentes evidenciar los retos que se deben asumir en estos tiempos de cambio educativo.

1. Marco de referencia

1.1 Lectura crítica

Es importante empezar por definir la postura conceptual de lectura crítica. Se tiene muy presente que el proceso de lectura y escritura en el sector educativo es complejo y está sujeto a múltiples factores; sociales, económicos, cognitivos, psicológicos, físicos entre otros. En el campo académico es bien sabido que, en los contextos escolares modernos latinoamericanos, el proceso lecto-escritor es uno de los pilares que todo individuo debe desarrollar durante su proceso de formación, sin embargo, muchas veces, este proceso no tiene el éxito o el impacto que se anuncia en todas las políticas públicas. Es de vital importancia, tener presente que la actividad de leer y escribir es un derecho que cada sujeto tiene, un derecho cultural (Petit, 2001, p. 23), dado que la lectura en los sujetos permite el saber, el imaginar, el construirse o descubrirse así mismo, tener la posibilidad de abrirse al otro y de elaborar un pensamiento crítico.

La lectura crítica se define intrínsecamente a través de su conexión con el desarrollo del pensamiento crítico, siendo una habilidad indispensable en la educación y en la era digital actual. Leer de forma crítica, de acuerdo con Freire (1997) no es solo decodificar signos, sino

también cuestionar las estructuras de poder y “leer el mundo”, desde esta perspectiva, la lectura es una práctica política y emancipadora. Del mismo modo, Cassany (2006) concibe la lectura crítica como la capacidad de desenmascarar intenciones ideológicas y analizar los discursos subyacentes en los textos. En este sentido, la lectura crítica implica ir más allá de la mera comprensión superficial del texto. Pensar de manera crítica requiere analizar información de manera objetiva y evaluar argumentos para resolver problemas y tomar decisiones fundamentadas (Norman-Acevedo, E. (s.f.). Por otro lado, Fuertes Alpiste (2024) asegura que el pensamiento crítico es la capacidad para filtrar, analizar y generar nuevas perspectivas en un mundo saturado de información. Complementando este concepto, autores como Olivares, Silvia, & Heredia (2012) afirman que la lectura crítica permite a un individuo cuestionar y buscar argumentos verdaderos en lugar de aceptar ideas de forma pasiva; lo que lo caracteriza como un sujeto intelectualmente curioso. De esta manera, *“leer críticamente consiste en conocer qué información se maneja, de dónde procede y cómo se presenta e introduce en el producto discursivo en el que se encuentra”* (Cuesta & Espitia, 2020, p. 95). En conclusión, pensar de forma crítica es una capacidad compleja que implica análisis, reflexión, evaluación, juicio y toma de decisiones frente a cualquier situación de la vida. Tomando estas ideas se puede inferir que un estudiante que desarrolle la capacidad de leer críticamente es un sujeto que tiene más posibilidades de adaptarse a los nuevos retos y desafíos del siglo XXI.

1.2 Inteligencia Artificial generativa

Sin duda esta herramienta tecnológica está permeando todos los ámbitos de la cultura y la sociedad. La IAG se refiere a los sistemas de inteligencia artificial diseñados para crear contenido nuevo y original a partir de modelos de lenguaje de gran tamaño (en inglés, Large Language Models), según los datos con los que se entrenan (algoritmos). Esto puede incluir la generación de texto, imágenes, vídeo, música, código e incluso modelos 3D (UNESCO, 2023). En definitiva, detrás de la IAG se encuentra no solo una abrumadora cantidad de datos lingüísticos sino un conjunto de instrucciones que permiten combinar palabras para generar productos. *“La IAG provoca una engañosa ilusión de pensamiento racional, pero no razona*

ni dispone de conocimiento fiable sobre el mundo, no entiende, en un sentido humano, nada de lo que escribe, ni cuenta con un modelo de verdad” (Franganillo et al., 2023, p. 4).

Bajo este panorama, tenemos la certeza de que un alto porcentaje de estudiantes jóvenes en todo el mundo está empleando la IAG para acceder a algún tipo de conocimiento, sea académico o no. El uso de la IAG entre los estudiantes ha mostrado un crecimiento vertiginoso en diferentes contextos y culturas (Cassany, D. 2024). De acuerdo con este autor, un estudio realizado con 1.611 estudiantes de universidades japonesas en julio del 2024 que aprendían español como lengua adicional, mostró que el 67% de los estudiantes (1.082 personas) había usado alguna herramienta de IAG en el último mes. Teniendo en cuenta esta cifra, el uso actual de IAG en este grupo se situó en el 60% sobre el total de informantes, lo que se considera una práctica continua, estable y frecuente. Así mismo, de este grupo de usuarios, el 89% utilizaba la IAG "diariamente" o "semanalmente" (Cassany, D. 2024). Esta situación fue muy similar en países como España y Reino Unido, donde las fuentes arrojaban datos específicos sobre el porcentaje de estudiantes que utilizan herramientas de IAG, como ChatGPT, en el ámbito de la educación superior. En Colombia muy seguramente esta misma situación no es la excepción, sin embargo, sería interesante realizar un rastreo en niveles de educación básica y media dentro del contexto educativo.

El punto que se quiere mostrar, partiendo de la idea central, es la enorme preocupación que se tiene en el sector educativo frente a los bajos niveles de lectura, especialmente en lectura crítica. De acuerdo con el informe nacional de resultados para Colombia 2022 en la pruebas PISA (ICFES, 2024) la proporción de jóvenes en niveles superiores al 2 en Colombia fue del 23%, mientras que en la OCDE se concentró cerca del 50%. Solo el **1%** de los estudiantes colombianos se ubicó en los niveles más altos (Niveles 5 y 6). Según este informe quienes alcanzan el Nivel 6 pueden reflexionar en profundidad sobre la fuente del texto en relación con su contenido, utilizar criterios externos al texto, y comparar y contrastar información entre textos, identificando y resolviendo discrepancias y conflictos intertextuales. Esto teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, es la capacidad de leer críticamente. Es que aclarar que esta problemática no es resultado de la aparición de la IAG, históricamente hemos visto estos

resultados a nivel latinoamericano y derivan de una serie de factores multidimensionales. No obstante, lo que nos atañe observar es el impacto de la IAG en los procesos de lectura crítica, porque se puede vaticinar tanto posturas apocalípticas como redentoras. A continuación, analizaremos esta problemática.

2. Aportes de la IAG a la lectura crítica

Dentro del rastreo bibliográfico se encontró que son varios los aportes que las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, especialmente la IAG, pueden hacer a la educación. La academia de hoy no se preocupa tanto por la adquisición de información, por el contrario, su interés se concentra en cómo se gestionan los volúmenes de información que se obtienen en la interacción con estas nuevas tecnologías, y de dónde proviene esa misma información, la fiabilidad de las fuentes. Lo que se pretende discutir, no se centra únicamente en evaluar los aportes técnicos de la IAG, sino la importancia de su uso en las estrategias de comprensión y metacognición de los procesos de lectura, al mismo tiempo, se intenta comprender cómo incide en la construcción de sujetos críticos y autónomos (Solé, 1992).

Indiscutiblemente, la IAG, con herramientas como ChatGPT, Gemini, Copilot o Perplexity, ofrece contribuciones significativas para potenciar los procesos de lectura crítica en los jóvenes, principalmente al actuar como un catalizador para el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades de análisis en la nueva era digital. Teniendo en cuenta algunos estudios recientes, los aportes de la IAG al desarrollo de la lectura crítica pueden clasificarse en: cognitivos, metacognitivos, actitudinales, y contextuales.

2.1 Cognitivos

Hay quienes sostienen que la inteligencia artificial no puede reemplazar completamente el pensamiento crítico y la creatividad humana, y que su uso podría fomentar el plagio y la falta de originalidad (Gendron et al., 2022). Si bien esta afirmación es totalmente posible, no es tan así. La capacidad de utilizar herramientas digitales, colaborar en entornos virtuales y manejar

grandes cantidades de información son habilidades valiosas que los estudiantes pueden desarrollar a través de la integración de la tecnología en su educación (Luckin et al., 2016). La IAG está diseñada para que los individuos interactúen de forma activa por medio de la generación de preguntas y reflexión. Se convierte en una herramienta más interactiva que la radio o la televisión, inclusive, se podría afirmar que esta interacción puede ser más activa que algunas viejas prácticas pedagógicas en el aula, donde el docente se limita a dictar magistralmente su clase o entregar una guía y el estudiante responder. En este caso la interacción (pregunta/reflexión) con los estudiantes es exigua. En esencia, la interacción con sistemas generativos no solo proporciona respuestas, sino que también provoca que los estudiantes formulen nuevas preguntas, (Echeverría Quiñonez, B. R., & Otero Mendoza, L. K. 2025). Esto marca el inicio hacia el desarrollo del pensamiento crítico. Bajo estos parámetros, los estudiantes pueden fomentar sus habilidades investigativas, formulando preguntas, recolectando datos y sacando conclusiones basadas en sus descubrimientos. En este punto, el estudiante está desarrollando su capacidad de razonamiento lógico. Debe tener la habilidad para identificar premisas, relaciones de causa-efecto y consecuencias. Al mismo tiempo, le proporciona la capacidad para identificar falacias, es decir, reconocer errores en los razonamientos propios y ajenos. Esto frente a los procesos de lectura, proporciona un enorme beneficio dado que le posibilita al estudiante ampliar sus habilidades cognitivas (atención, concentración, memoria, asociación, percepción visual y auditiva) y lingüísticas.

Otro de los grandes aportes de la IAG a la lectura crítica es que ésta funciona como un soporte cognitivo para estimular la creatividad y ayudar a los estudiantes a estructurar sus ideas explorando caminos más creativos (Norman-Acevedo, E. s.f.). Como se mencionó anteriormente, el pensamiento crítico requiere analizar información, evaluar argumentos, resolver problemas y tomar decisiones fundamentadas, de este modo, la IAG, al procesar grandes cantidades de datos y generar patrones, se convierte en una herramienta que posibilita estimular la habilidad para desarrollar una comprensión lectora profunda (extraer, inferir y evaluar información de diversas fuentes). Así mismo, al brindar un abanico de posibilidades de información y nuevas perspectivas logra estimular ideas innovadoras y proponer soluciones

originales a problemas complejos. Esto puede desarrollar su flexibilidad cognitiva dado que le permite considerar múltiples perspectivas antes de emitir un juicio.

Para concluir en este aspecto, se puede observar que la IAG en los procesos de lectura crítica posibilita un fortalecimiento de la argumentación y análisis crítico. Los autores Cuesta García, A., González Argüello, V. y Pujolà, J. T. (2024), afirman que el uso de la IAG impulsa la capacidad de argumentación y análisis crítico, especialmente en la escritura académica. Esta idea cobra sentido, si tenemos en cuenta que el estudiante dentro del proceso de interacción con la IAG se adentra en un diálogo, en un canje de ideas con la máquina, en un proceso consciente y ético de generación del texto, el estudiante debe contrastarlo, cuestionarlo y reconstruirlo. Este ejercicio posibilita transformar al estudiante en un sujeto activo del conocimiento. Teniendo presente este contexto, la IAG logra estimular el pensamiento crítico dado que el estudiante compara sus interpretaciones con las respuestas de la IAG, esto permite al estudiante debatir sobre la validez y pertinencia de distintas lecturas (Cassany, 2006), fortaleciendo la competencia argumentativa (formular ideas con base en evidencias, distinguir entre opiniones y hechos).

2.2 Metacognitivo

La IAG se convierte en un medio para potenciar la capacidad de reflexión, la autonomía y la capacidad de análisis de los estudiantes. Esta metodología fomenta las habilidades críticas, el pensamiento independiente y la capacidad de resolver problemas tan necesarios en el siglo XXI. Sin lugar a duda, es vital desarrollar una competencia digital basada en el análisis y la reflexión de la información, donde el lector cumple un papel activo en el proceso de interacción con la información.

Ese desarrollo se posibilita si el individuo toma conciencia real de lo que sabe y no sabe sobre el tema planteado y mantiene la mente abierta hacia la nueva información con una actitud de curiosidad, pero evitando tomar decisiones precipitadas en el proceso de aceptación de la

nueva información hasta que llega el momento de poder reunir información suficiente sobre el tema en cuestión (Cuesta García et al., 2024).

De esta manera se logra identificar las siguientes habilidades metacognitivas que el estudiante puede desarrollar en el uso consciente de la IAG. Por un lado, la **autoconciencia**, la capacidad de reconocer las propias creencias, sesgos y limitaciones cognitivas. La **autorregulación**, el estudiante podría evaluar constantemente el propio proceso de pensamiento, corrigiendo errores. La capacidad de **autoevaluación**, reflexionar sobre la validez de las conclusiones alcanzadas, por último, el **pensamiento prospectivo**, anticipar posibles escenarios y consecuencias de las decisiones. La IAG es capaz de adaptarse a los requerimientos de los estudiantes y ofrece respuestas que se ajustan a sus necesidades individuales, ayudando a los estudiantes a desarrollar sus propios ritmos de aprendizaje, potenciando una inclusión educativa (Cassany, D, 2024).

2.3 Actitudinal

Indudablemente, esta dimensión es la más debatida en la compleja relación educación-IAG. Como se expuso anteriormente, existe un dilema ético frente al uso de estas nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan posteriormente. A pesar de esta discusión, se puede afirmar que la interacción con la IAG requiere de la comprensión humana, aunque la IAG logre asumir muchos procesos intelectuales humanos; como resumir textos extensos, traducir, elaborar cuadros conceptuales, crear imágenes, etc., el esfuerzo de comprensión y la lectura crítica y efectiva siguen siendo responsabilidad del ser humano, requiriendo más complejidad que antes (Cassany, D. 2024). Esto permite evidenciar que la IAG puede despertar la curiosidad intelectual, es decir la disposición a preguntar, explorar y no conformarse con respuestas superficiales. Para el contexto educativo es un escenario ideal dentro del proceso de aprendizaje con jóvenes, dado que uno de los desafíos más grandes de la educación en estos tiempos, es lograr evocar el interés y gusto por el aprendizaje, más aún por la lectura.

En esta misma línea, la IAG puede ser usada como contra parte a esta discusión ética, de escenario de plagio, automatización o negación sistémica. En un uso consciente y responsable la IAG posibilita un escepticismo razonado, esto se explica como la capacidad de razonar y cuestionar sin caer en una negación absoluta, evaluando la validez de la información. El empleo de IAG necesita una reflexión sobre la ética y la autenticidad de las producciones. Los estudiantes deben aprender a identificar sesgos en las construcciones conceptuales de la IA, lo que fortalece su capacidad de análisis. Esto para los procesos de lectura crítica se convierte en un aspecto vital, ya que los estudiantes pueden hacer una evaluación crítica de las fuentes. Generar este hábito en los estudiantes es un punto crucial para fortalecer los procesos de lectura crítica, es pertinente que siempre revisen la confiabilidad y relevancia de las fuentes usadas por la inteligencia artificial.

El siguiente aporte que se puede analizar en la dimensión actitudinal es la autonomía intelectual, la capacidad para pensar y decidir con criterio propio, evitando la manipulación o la dependencia de autoridades en los estudiantes. Los estudiantes que interactúan con la IAG perciben un incremento en su autonomía intelectual y en su capacidad de proponer soluciones innovadoras (Echeverría et al., 2025). El uso de la IAG como interlocutor puede ayudar a mejorar los procesos metacognitivos al momento en que los estudiantes identifiquen vacíos de comprensión y logren replantear preguntas. Esto favorece la creación de nuevas fuentes y conexiones de información. Podría este ejercicio fortalecer la práctica pedagógica de la lectura en el aula, donde muchas veces la lectura se convierte en un mero requisito escolar, transformándose así en una experiencia enriquecedora de gusto y reflexión.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, otro de los aportes en este campo de la IAG frente a la lectura crítica es la capacidad de tener una apertura al diálogo. Esta es una competencia fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, la convivencia y el aprendizaje colaborativo. Implica no solo escuchar al otro, sino también estar dispuesto a comprender, cuestionar y enriquecer las propias ideas. Puede ayudar a desarrollar la empatía.

Finalmente, el aporte más significativo que se deja a consideración se da en la dimensión axiológica del ser humano. La implementación de la IAG puede desarrollar el pensamiento ético. La interacción de los humanos con estas nuevas tecnologías debe apuntar hacia el compromiso con la verdad, la justicia y el respeto a las ideas del otro. Este punto en el ámbito educativo resulta trascendental y se convierte en un eje articulador de formación integral.

2.4 Contextuales

Como se mencionó anteriormente, el uso consciente y guiado de la IAG en los contextos escolares puede hacer de la práctica lectora un ejercicio activo, obligando al estudiante a que adopte un rol atento y regulado de la información automatizada. El alumno tiene que aprender a plantearse preguntas, tanto para recopilar y evaluar la información seleccionada, como para encontrar soluciones a las dudas planteadas. Este proceso se convierte en el eje central de la fase de revisión de los textos. (Cuesta García et al., 2024).

Frente al aporte contextual los estudiantes pueden acceder a información diversa y confiable, nutrirse de múltiples fuentes para contrastar datos. Así mismo, con el surgimiento de comunidades virtuales, puede tener experiencias de interacción social, asistir a debates, discusiones y trabajo colaborativo que pongan a prueba sus ideas. Esto permite procesos de formación y actualización continua, en distintos campos del conocimiento donde se amplían sus horizontes de análisis y se da un acercamiento a una educación personalizada. Las diferentes herramientas que ofrece la IAG capaces de analizar grandes volúmenes de datos para identificar patrones en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, posibilita a los maestros adaptar la enseñanza a las necesidades individuales (Baker, 2019). Esta individualización de la educación puede lograr disminuir las brechas en el rendimiento académico y proporcionar ayuda puntual a estudiantes y padres de familia que lo requieran; al mismo tiempo, la IAG permite automatizar tareas administrativas, liberando tiempo para que los docentes se concentren en la enseñanza y en la interacción directa con los estudiantes, lo que puede mejorar la calidad educativa.

3. Riesgos y tensiones

Tal como se señaló, las nuevas tecnologías han transformado nuestro entorno en un constante flujo de información. Son muchas las inquietudes que está generando la incursión de estas nuevas tecnologías en las dinámicas educativas. ¿Cómo escogemos la información que consumimos en la escuela? ¿Hay alguien o algo que elige por nosotros? ¿Un algoritmo invisible tal vez? ¿Puede la inteligencia artificial elegir o pensar por nosotros? Este tipo de cuestionamientos que asaltan la práctica pedagógica se convierten en un nuevo desafío para los docentes y estudiantes. Hay una escena repetitiva dentro de las aulas de clase. Un estudiante presenta su trabajo copiado exactamente como lo encontró en la IAG; resúmenes, ensayos, consultas, reseñas, imágenes, poemas, canciones, fórmulas, etc. No hay asignatura que hoy se escape a esta realidad. Situación que permite dilucidar los principales riesgos del uso de la IAG en el contexto escolar.

Lo anterior ratifica con más ahínco que uno de los objetivos fundamentales de la educación deberá ser formar estudiantes capaces de cuestionar la información que consumen y los algoritmos que la seleccionan. La IAG presenta varios riesgos y amenazas significativos en los procesos de lectura crítica, principalmente relacionados con la dependencia tecnológica, la degradación de las habilidades cognitivas, la falta de fiabilidad del contenido generado y los desafíos éticos asociados al manejo de la información.

3.1 Dependencia tecnológica

Uno de los principales riesgos en los procesos de lectura crítica, es la tendencia a aceptar de manera acrítica las respuestas de la IAG. Esto puede afectar directamente su autonomía y debilita su capacidad de análisis. El uso excesivo de estas tecnologías podría limitar el desarrollo de habilidades claves como el pensamiento crítico y la resolución de problemas (Cassany, D, 2024). Las facilidades que ofrece esta tecnología en los procesamiento de la información descritos anteriormente pueden ocasionar, sin un uso supervisado, que los estudiantes realicen un esfuerzo mínimo en sus deberes académicos, afectando aspectos

cognitivos y actitudinales. La ausencia de pensamiento crítico se manifiesta en debilidades como la aceptación pasiva de información y la memorización sin comprensión. Serrano y Moreno-García (2024) destacan que la generación de contenido basadas en IAG sin un esfuerzo consciente por pensar críticamente puede comprometer seriamente las capacidades cognitivas, lo que lleva al llamado "sedentarismo cognitivo". La inmediatez de las respuestas automatizadas puede incentivar la búsqueda de atajos cognitivos, disminuyendo el esfuerzo por comprender los textos en profundidad (Freire, 1997).

3.2 Degradación de las habilidades cognitivas

La máquina no es perfecta y la interacción inconsciente con el humano puede provocar déficit en los procesos cognitivos. A este fenómeno se le conoce como degradación cognitiva. Sucede cuando los individuos delegan tareas mentales (memoria, razonamiento, resolución de problemas) a herramientas externas — en este caso, IAG —, reduciendo el esfuerzo mental propio. Este peligro de reducir o suprimir la creatividad y el esfuerzo humano es una preocupación que se aborda en diferentes estudios.

Como lo indica Cassany (2024), la IAG provoca una engañosa ilusión de pensamiento racional, pero en realidad no razona ni dispone de conocimiento fiable sobre el mundo (alucinaciones), ya que no entiende "en un sentido humano" nada de lo que escribe. De lo anterior se puede deducir que, aunque la máquina genera textos relativamente inteligentes, son los seres humanos quienes tienen la responsabilidad de evaluar estos resultados y ser capaces de comprender de manera crítica lo que se lee y escribe por medio de la IAG. Si en el sector educativo no se media este uso, se corre el riesgo que los estudiantes pierdan su capacidad de evaluar con evidencias, analizar, argumentar, emitir juicios críticos, pérdida de memoria a corto y mediano plazo, asociación de ideas, recuperación actitudinal de conocimientos, generar ideas nuevas, solucionar problemas de forma creativa, redactar, calcular mentalmente, pensar de forma lógica, capacidad de síntesis y autonomía. Escenario actual en nuestras aulas.

3.3 Sesgos algorítmicos, falta de fiabilidad del contenido generado

Diferentes autores refieren como riesgos latentes las “alucinaciones”, haciendo referencia a las imprecisiones, errores o incluso invenciones que puede producir la IAG en sus resultados. Es decir, la información no es cien por ciento confiable. Al respecto, estudios evaluaron la precisión media de ChatGPT en diez tipos de razonamiento específico en un 63,41%, lo cual sin duda disminuye la confianza del usuario (Cassany, 2022). La naturaleza de los modelos de lenguaje de la IAG introduce riesgos directos sobre la confianza y la precisión de la información, lo cual es fundamental para desarrollar procesos de lectura crítica.

Teniendo en cuenta lo anterior, surge la necesidad de hacer una verificación constante de la información. La IAG no siempre logra acceder a muchas fuentes por temas de derechos de autor, por lo que es frecuente encontrar afirmaciones imposibles de verificar. Por regla general, se debe verificar la solidez empírica de las afirmaciones y evaluar el valor de verdad, dado que la IAG a veces combina proposiciones verificadas con otras que no lo están o que son falsas (Aguilar Bustamante, M. C., 2023). Se hace vital entonces, realizar un ejercicio de formulación de preguntas, revisión sistemática de la información y contraste de fuentes y datos generados por IAG como ChatGPT o Perplexity al momento de emplear estas tecnologías.

3.4 Desafíos éticos

La lectura crítica implica evaluar la fuente y el contexto del texto, una tarea que se complica por los desafíos éticos inherentes a la IAG. En primer lugar, están los sesgos lingüísticos, aquellos que reproducen los prejuicios y estereotipos nocivos que se encuentran en los sistemas programados. Es así como, la IAG puede resultar sexista, racista, homófoba, excluyente, eurocentrista, etc. (Franganillo et al., 2023). La IAG no es neutral: responde desde bases de datos con sesgos ideológicos, culturales y lingüísticos. Su uso sin mediación crítica puede reproducir estereotipos, desigualdades y ampliar la discriminación social y cultural.

En este mismo punto, Cassany (2024) menciona que otro de los riesgos que se asumen frente al uso de la IAG es la generación de la desinformación (fake news), datos falsos y citas inexistentes. Los textos generados por IAG pueden incluir datos falsos y citar bibliografía inexistente, repetir ideas y expresiones, emplear frases cortas y simples, usar marcadores o emplear párrafos con la estructura tesis-antítesis-síntesis. Observamos como esta práctica, desafortunadamente, cada vez se hace más habitual en los usuarios de las redes sociales y los grandes medios de comunicación.

Existen otros dos puntos importantes en los riesgos. Por un lado, la falta de discernimiento crítico del origen del conocimiento. La IAG genera conocimiento a partir del análisis estadístico y automático de millones de textos desconocidos, lo que dificulta citar la fuente original. Esto puede fomentar la visión peligrosa de que el conocimiento "surge" de la IAG sin ningún trabajo o esfuerzo previo (Cassany, 2024). El otro riesgo es la ausencia de discusión crítica. La IAG no suele construir discusiones críticas o incluir múltiples abordajes de un tema, lo que puede ser un indicador de textos copiados sin edición (Aguilar Bustamante, M. C., 2023).

Por último, uno de los temas que más preocupa al cuerpo docente, es el plagio y la detección del contenido realizado por IAG. La alta calidad del texto generado por la IAG presenta un desafío en la evaluación académica, lo que requiere un nivel de lectura más riguroso por parte del educador. Los textos redactados por IA son difíciles de distinguir de los realizados por seres humanos, ya que están escritos de manera muy precisa y coherente (Juca-Maldonado, F., 2023). Con la vertiginosa evolución de la IAG cada vez es más difícil detectar plagio en los trabajos de los estudiantes. Aunque existen herramientas para detectar contenido artificial, los especialistas coinciden en que no son fiables. Los rasgos que podrían despertar sospechas en un escrito generado por IAG (como la inclusión de datos falsos o la repetición de ideas) no son siempre suficientes para su detección (Cassany, 2024). Finalmente, sin lugar a duda, la IAG ha fomentado el plagio y la falta de originalidad en los trabajos académicos. La copia literal, que antes ocultaba la fuente, ahora carece de sentido cuando una IAG puede reescribir, reducir o ampliar cualquier contenido de manera inmediata.

3.5 Formación docente

Este punto se debe enmarcar dentro del contexto educativo colombiano y latinoamericano donde los sistemas educativos no cuentan con una transformación educativa planificada. Lograr el éxito que se está augurando en este ejercicio académico de integrar la IAG en los procesos de desarrollo de pensamiento crítico, depende de la formación continua de los docentes. Es esencial que los maestros no solo comprendan cómo emplear las herramientas de inteligencia artificial, sino que desarrollen habilidades críticas para evaluar y seleccionar las tecnologías que mejor se adapten a su contexto. La formación en IAG debe ser inclusiva y accesible, asegurando que todos los docentes tengan la oportunidad de desarrollar estas competencias (Baker, 2019). Como lo señala Selwyn (2016) la rápida evolución de la tecnología exige que los docentes estén en constante actualización para utilizar adecuadamente las nuevas herramientas y métodos. La falta de formación puede llevar a una implementación ineficaz de la tecnología, replicando las prácticas tradicionales de la enseñanza, limitando sus alcances en el proceso educativo (Baker, 2019). La clave para maximizar los beneficios de estas nuevas tecnologías en la educación está en cerrar las brechas digitales, proporcionar formación adecuada a los educadores y asegurar que las herramientas tecnológicas sean útiles.

En conclusión, es necesario plantear un marco ético robusto que oriente la implementación de la IAG en la educación. Es trascendental plantear estos riesgos y desafíos a la luz de la verdad. Desafíos como la privacidad de los datos, los derechos de autor, el sesgo en los algoritmos y el impacto de la automatización en el empleo docente, deben ser temas que toquen las esferas de poder y decisión de las naciones (Luckin et al., 2016). Sin una postura ética contundente, la utilización de la IA en la educación podría traer consecuencias desastrosas en múltiples campos, el académico, el convivencial o el administrativo, es el caso del reemplazo de puestos de trabajo en el sector educativo por la integración de la IAG.

4. Transformaciones pedagógicas necesarias, la IAG como herramienta didáctica y el rol docente

La incorporación de la IAG demanda un cambio de paradigma educativo que desde hace décadas se vienen gestando: el docente no puede ser la única fuente de conocimiento en el proceso educativo, su papel se perfila más hacia un investigador, facilitador, orientador, mediador, coach, integrador de tecnología. El rol del educador se transforma en un líder pedagógico que tiene la responsabilidad de enseñar el uso de la IAG con criterio, ética y propósito. Es necesario redefinir el rol, pasar de transmisor de información a mediador crítico que oriente el diálogo entre estudiante, texto e inteligencia artificial (Freire, 1997). Este perfil, concuerda con el docente que debe orientar la enseñanza de la lectura crítica en el aula. No se hace referencia exclusivamente al docente de lengua castellana o lenguaje, es una de las habilidades transversales que atañen a todos los responsables del proceso de enseñanza.

Teniendo como base las potencialidades y amenazas expuestas anteriormente, para lograr una integración exitosa de estas nuevas tecnologías en el aula, es indispensable diseñar un conjunto de estrategias y acciones pedagógicas que apunten de manera explícita a la interacción consciente de estudiantes y docentes con estas herramientas en el proceso educativo. A continuación, se exponen algunas de las estrategias didácticas halladas en el rastreo bibliográfico y la manera en que éstas pueden transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura crítica a través de la IAG.

. Generación de Preguntas Críticas: Utilizar la IAG (ChatGPT, Gemeni, Perplexity, Meta IA, etc.) para modelar y obtener ejemplos de preguntas abiertas y críticas sobre un texto o un tema relevante abre múltiples posibilidades de utilización de la IAG. En este aspecto la IAG se convierte en un "asistente estratégico" para ofrecer retroalimentación y potenciar la argumentación crítica.

. **Comparación de Respuestas:** Plantear un tema y pedir a los estudiantes que escriban su propia respuesta individual, para luego contrastarla con la respuesta generada por la IAG, puede fomentar la reflexión.

. **Evaluación Crítica de Fuentes:** Solicitar información a la IAG y luego revisar la confiabilidad y relevancia de las fuentes citadas o usadas por la herramienta. Esto es crucial, ya que la IAG puede producir "alucinaciones" (imprecisiones o invenciones). Se requiere que los docentes enseñen a corroborar los resultados con fuentes externas. La verdadera transformación debe promover la verificación de fuentes, el contraste entre la producción de la IAG y otros textos académicos o sociales.

. **Secuencia de las 3C (Comprobar, Contrastar, Cuestionar):** Pujolà (2023) sugiere una aproximación didáctica denominada «las 3Cs» como estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado a la hora de leer y aceptar las respuestas dadas por estas herramientas de IAG. Verificar los datos de la IA, contrastarlos con otras fuentes y formular nuevas preguntas para profundizar. Esta práctica es fundamental para el aprendizaje autorregulado o adaptativo, donde el estudiante toma control de su proceso y pide a la IA lo que le conviene. Se hace indispensable desarrollar competencias metacognitivas y digitales: enseñar a formular preguntas, verificar información y analizar la lógica de las respuestas algorítmicas (Solé, 1992). En este contexto, la formación sobre IAG del alumnado debe avanzar en estas líneas, fomentando que el aprendiz sea autónomo, desarrolle sus propias secuencias de aprendizaje, sepa pedirle a la IAG lo que le conviene, tenga control de lo que sabe y de lo que quiere aprender, etc. (Cassany, 2024).

. **Diseño de Prompts:** Enseñar a los estudiantes la "ingeniería de prompt" (saber escribir indicaciones claras, específicas y reflexivas) para obtener respuestas más relevantes de la IAG. La calidad de la respuesta depende de la calidad de la pregunta.

. **Tareas Híbridas y Posplagio:** Diseñar tareas en las que la IA sea una herramienta de consulta, pero el producto final deba partir de la interpretación y reflexión del estudiante,

evitando solicitar "textos acabados". Es importante diseñar actividades híbridas de lectura: ejercicios que integren interpretación humana y análisis generado por IAG para promover el contraste y la reflexión. Cassany (2024) propone algunas actividades: priorizar la opinión personal en vez de la reproducción de contenidos, priorizar los temas más actuales y locales que puede ignorar la IAG entrenada con textos antiguos, promover la presentación oral o grabada de contenidos, evitar las instrucciones escritas detalladas (que el estudiante puede "copiar y pegar" irreflexivamente) y plantear contextos globales, simulaciones o problemas concretos, que exijan pensar de manera crítica para determinar los propósitos, el destinatario o el enfoque de un escrito, con su prompt correspondiente. Esto se inscribe en la era del posplagio y la escritura híbrida humano-IA, donde la colaboración es habitual, pero la responsabilidad final del texto siempre recae en el humano.

. Garantizar equidad en el acceso: evitar que la brecha digital reproduzca desigualdades educativas en el acceso y uso de estas tecnologías. La falta de infraestructura y conectividad también es un obstáculo en muchos contextos educativos, especialmente en áreas rurales y en países en vía de desarrollo como Colombia, lo que limita la posibilidad de utilizar tecnologías avanzadas en el aula (Luckin et al., 2016). Aunque este aspecto, no es responsabilidad directa de docentes o estudiantes, si es claro que, se debe pedir con vehemencia el derecho igualitario al acceso de estas tecnologías en la escuela. Según Baker (2019), estas tecnologías pueden personalizar el aprendizaje al adaptar los contenidos a las necesidades y estilos individuales de los estudiantes, ofreciendo así una experiencia educativa más inclusiva y efectiva. Del mismo modo, Cassany (2024) propone que los centros educativos deberían tener cuentas institucionales con IAG, con el correo escolar del alumnado y profesorado, con contratos que garanticen la privacidad de los datos subidos a la nube. En estos tiempos resulta más fácil el acceso al conocimiento. Las plataformas digitales, los recursos en línea y las aplicaciones educativas han democratizado el acceso al conocimiento, permitiendo que estudiantes de diversas ubicaciones geográficas y contextos socioeconómicos accedan a materiales de alta calidad (Baker, 2019).

Conclusiones

La incursión ineludible de la IAG ha impactado de manera definitiva los procesos de lectura crítica en los entornos escolares. La IAG está irrumpiendo y transformando innegablemente la forma en que enseñamos y aprendemos. Es urgente que el sector educativo emprenda una adaptación a los cambios tecnológicos, la misión para los años venideros debe concentrarse en integrar la inteligencia artificial y la digitalización en las prácticas educativas, más aún en los procesos de enseñanza-aprendizaje lecto-escritores. Los docentes deben aprender a usar herramientas digitales y enseñar a los estudiantes a emplearlas de manera crítica y ética.

Este impacto ha suscitado una serie de potencialidades y retos que la educación básica y media debe asumir con responsabilidad e innovación. En este ejercicio reflexivo se concluye que los beneficios de la IAG dentro de los procesos de lectura y escritura son enormes, no obstante, este potencial solo se materializará en un entorno educativo que se encuentre mediado por un docente consciente que oriente el uso de estas herramientas de manera crítica, autónoma y ética. Por tal razón, la IAG no debe verse como una amenaza que deba reprimirse, sino como una oportunidad para potenciar habilidades esenciales para el siglo XXI. La IAG puede ser una herramienta pedagógica que potencie la formación en competencias para la vida. La educación ya no se centra solo en la transmisión de contenidos, sino en el desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales, como el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la resolución de problemas. Si se construyen estrategias innovadoras en el aula que potencien la IAG en esta dirección, podría fortalecerse la formación de ciudadanos capaces de aprender de forma autónoma a lo largo de su vida.

Cuando la IAG se utiliza conscientemente, bajo unos principios éticos, se convierte en un catalizador de las habilidades cognitivas, metacognitivas y actitudinales, desarrolla el pensamiento crítico y las habilidades de análisis de la nueva era digital. La IAG posibilita en los estudiantes un soporte cognitivo y creativo que fortalece la argumentación y mejora las habilidades lingüísticas. El valor de la IAG en la enseñanza de la lectura crítica radica en su capacidad para actuar como un asistente que automatiza tareas rutinarias, liberando tiempo

del docente para enfocarse en actividades que fomenten el análisis y la reflexión. La transformación solo será positiva si se aborda con una mediación rigurosa por parte del docente; asegurando la verificación de los resultados, la transparencia en el uso y la reflexión continua sobre los sesgos y la ética de la tecnología.

Los hallazgos presentados, permiten dilucidar la dicotomía entre el uso de la IAG como instrumento favorecedor de la emancipación o como fuente generadora de nuevas dependencias. Queda claro que todo depende de la mediación pedagógica que los usuarios den a estas herramientas. La IAG puede actuar como un mediador de la comprensión siempre y cuando exista una conciencia y conocimiento profundo de estas herramientas. Esto aplicado a los procesos de lectura crítica, invita a repensar qué significa ser lector crítico en un ecosistema híbrido donde conviven voces humanas y artificiales, sesgos y límites de los discursos producidos por algoritmos. El desafío consiste en situar la IAG no como amenaza o salvación frente a la lectura, sino como una oportunidad para motivar e inculcar en los estudiantes de secundaria el amor hacia la lectura. Esto es posible en la medida en que se genere una innovación pedagógica y se trabaje en la aplicación de una evaluación significativa. Es necesario replantear las metodologías tradicionales, impulsando enfoques activos (aprendizaje basado en proyectos, gamificación, aprendizaje-servicio, etc.). La evaluación debe centrarse más en los procesos y competencias que en los resultados memorísticos.

El reto pedagógico consiste en formar ciudadanos capaces de dialogar con estas nuevas formas de textualidad sin perder autonomía intelectual. En esta tarea, el docente ocupa un rol insustituible como mediador crítico y garante de procesos formativos orientados a desarrollar la conciencia, la autonomía y un sentido ético en los estudiantes. La transformación del rol docente debe ser imperativa. El maestro no puede continuar siendo un transmisor de información, es necesario que se convierta en un mediador, orientador y facilitador del aprendizaje. Debe actualizarse constantemente, fomentar el trabajo colaborativo y adaptarse a contextos cambiantes. El maestro debe tener un espíritu crítico. La integración exitosa de la IAG frente a los procesos de lectura crítica exige transformaciones pedagógicas y un cambio

de paradigma educativo que apunte a implementar acciones transdisciplinarias que establezcan una mediación crítica del docente. Estas transformaciones pueden apuntar a desarrollar competencias de control que logren construir estrategias, metodologías y actividades enfocadas en comprobar, contrastar, cuestionar los procesos pedagógicos y didácticos mediados por la IAG.

La implementación de estas nuevas tecnologías no puede ser un factor para perder el carácter diverso e inclusivo de los espacios escolares. La escuela del siglo XXI debe responder a la diversidad cultural, lingüística y funcional de sus estudiantes, esto implica diseñar estrategias pedagógicas inclusivas y personalizadas que reconozcan las diferencias y promuevan la equidad. Es importante que se alejen de todo tipo de exclusión, sectarismo, estereotipación, racismo, xenofobia, etc. Al mismo tiempo, esta integración necesita incluir a la comunidad educativa y su contexto. La educación debe abrirse al entorno y responder a las necesidades locales y globales. Es clave fortalecer la relación entre escuela, familia y comunidad para construir una educación participativa y contextualizada. Los padres de familia o acudientes deben tener formación en el uso de estas nuevas tecnologías para apoyar el proceso educativo.

A pesar de los grandes aportes que la IAG puede ofrecer a la humanidad, existen riesgos y amenazas latentes que se presentan por el uso no mediado de la IAG en los contextos escolares, relacionados con la dependencia y sedentarismo cognitivo, degradación cognitiva, falta de fiabilidad, sesgos algorítmicos, plagio y desinformación docente. Sin embargo, existen ciertas amenazas que desbordan la capacidad decisiva de la esfera escolar. La brecha digital sigue siendo uno de los grandes desafíos que las naciones latinoamericanas están obligadas a superar. Persisten desigualdades en el acceso a la tecnología y la conectividad, lo que afecta la equidad y calidad educativa. Es necesario crear una política educativa blindada de todo tipo de corrupción y malos manejos administrativos, que permita un acceso universal y de calidad a todos los participantes del proceso educativo.

Referencias

Aguilar Bustamante, M. C. (2023). La inteligencia artificial en la dinámica académica. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 19(2), 12–17. <https://doi.org/10.15332/22563067.9391>

Baker, R. S. (2019). Challenges for the future of educational data mining: The Baker learning analytics prizes. *Journal of Educational Data Mining*, 11(1), 1–17. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3554743>

Bustamante, R., & Camacho, A. (2024). Inteligencia artificial (IA) en las escuelas: Una revisión sistemática (2019–2023). *Enunciación*, 29(1), 62–82. <https://doi.org/10.14483/22486798.22039>

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama.

Cassany, D. (2024). (Enseñar a) leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: Reflexiones, oportunidades y retos. *Enunciación*, 29(2), 320–336. <https://doi.org/10.14483/22486798.22891>

Cuesta, A., & Espitia, J. (2020). Alfabetización informacional y aprendizaje reflexivo: De las fake news al análisis crítico de las fuentes de información en la formación de maestros. *Revista Catalana de Pedagogia*, 17, 75–97. <https://raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/369588>

Cuesta García, A., González Argüello, V., & Pujolà, J. T. (2024). El desarrollo del pensamiento crítico en procesos de escritura con herramientas de inteligencia artificial generativa en la formación inicial de maestros. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 18(36). <https://revistas.nebrija.com/revistalinguistica/article/view/569>

Echeverría Quiñonez, B. R., & Otero Mendoza, L. K. (2025). Inteligencia artificial generativa como herramienta pedagógica: Una revisión sistemática sobre su impacto en los procesos de

enseñanza-aprendizaje. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 2(3), 537–550.
<https://doi.org/10.63415/saga.v2i3.223>

Flores Guerrero, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Próxima*, 24, 128–135.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85346806010>

Franganillo, J., Lopezosa, C., & Salse, M. (2023). *La inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/202932>

Freire, P. (1997). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.

Fuertes Alpiste, M. (2024). Enmarcando las aplicaciones de IA generativa como herramientas para la cognición en educación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 71, 42–57.
<https://doi.org/10.12795/pixelbit.107697>

González, V., Pujolà, J.-T., & Mena, M. (2024). Aprendizaje dialogado: Análisis del discurso entre una docente de ELE y ChatGPT. En *IA aplicada a la enseñanza y el aprendizaje*. Dykinson.

Icfes. (2024). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA): Informe nacional de resultados para Colombia 2022*. Icfes.

Juca-Maldonado, F. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en los trabajos académicos y de investigación. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(S1), 289–296.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=721778121031>

Kelly, A., Sullivan, M., & Strampel, K. (2023). Generative artificial intelligence: University student awareness, experience, and confidence in use across disciplines. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(6). <https://doi.org/10.53761/1.20.6.12>

Lazo, M., Flores, F., & Santana, J. (2025). El impacto de la inteligencia artificial generativa en el desarrollo de competencias digitales en la tutoría de secundaria: Un análisis crítico. *Revista InveCom*, 5(2), 1–10. <https://zenodo.org/records/14807432>

Leal Ríos, F., Hernández Ramírez, M., Ruiz Méndez, M., & Cabero Almenara, J. (s. f.). *Educación e inteligencia artificial: Generando ecosistemas de aprendizaje adaptativo*. Dykinson. <https://doi.org/10.14679/4242>

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education.

Norman-Acevedo, E. (s. f.). *Inteligencia artificial al servicio de la pedagogía: Potenciando la creatividad y el pensamiento crítico*.

Olivares, O., Silvia, L., & Heredia, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 759–778.

Petit, M. (2001). *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.

Pujolà, J.-T. (2023, noviembre 22). La IA generativa: Una aliada para las clases de L2 [Conferencia]. *II Encuentro Internacional de Profesores ELE y EFE*, Marruecos.

Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Publishing.

Serrano, J. L., & Moreno-García, J. (2024). Inteligencia artificial y personalización del aprendizaje. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 89, 1–15. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.89.3577>

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>

Vergara-Aguirre, A. (2023). La inteligencia artificial, ¿una nueva era para la literatura?
Estudios de Literatura Colombiana, 53, 11–20. <https://doi.org/10.17533/udea.elc.350760>