



## Desarrollo de competencias de lectoescritura en la Educación Básica bajo la expansión de la inteligencia artificial generativa

Desenvolvimento de competências de leitura e escrita na Educação Básica sob a expansão da inteligência artificial generativa

The development of literacy skills in K-12 education under the expansion of generative artificial intelligence

 **Fabio Luiz Nunes** E-mail: [fabio.nunes.fln@cefetmg.br](mailto:fabio.nunes.fln@cefetmg.br)

 Centro Federal de Educación Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte, Brasil



**Resumen:** El presente artículo científico investiga las profundas transformaciones en la literacidad bajo el influjo directo de la inteligencia artificial generativa (IAGen) en el ámbito de la Educación Básica. El propósito principal es verificar los impactos de la automatización textual en las competencias lectora y de producción de textos de los estudiantes. Se trata de una investigación bibliográfica narrativa, de corte cualitativo, sustentada en publicaciones académicas recientes. La indagación señala que el procesamiento avanzado de lenguaje viabiliza una *tutoría adaptativa*, ayudando al estudiante, entre otros aspectos, a superar bloqueos creativos. Sin embargo, esta misma automatización amenaza la autoría discente y profundiza las disparidades socioeducativas de acceso. Se evidencia la apremiante necesidad de instaurar la literacidad informacional algorítmica para garantizar la plena emancipación ciudadana del estudiante y su capacidad para aprehender y producir textos con competencia en una era de hiperconectividad y estandarización digital.

**Palabras clave:** inteligencia artificial generativa; cibercultura; literacidad; lectura y escritura; educación básica.

**Resumo:** O presente artigo científico investiga as profundas transformações no letramento sob o influxo direto da inteligência artificial generativa (IAGen) no âmbito da Educação Básica. O propósito principal é verificar os impactos da automação textual nas competências leitora e produtora dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica narrativa, de cunho qualitativo, amparada em publicações acadêmicas recentes. A investigação aponta que o processamento avançado de linguagem viabiliza uma *tutoria adaptativa*, auxiliando o estudante, dentre outros aspectos, a superar bloqueios criativos. Essa mesma automação, porém, ameaça a autoria discente e aprofunda disparidades socioeducacionais de acesso. Denota-se a premência de instaurar o letramento informacional algorítmico para garantir a emancipação cidadã plena do estudante e sua capacidade de apreender e produzir textos com proficiência em uma era de hiperconectividade e padronização digital.

**Palavras-chave:** inteligência artificial generativa; cibercultura; letramento; leitura e escrita; educação básica.

**Abstract:** This paper investigates the profound transformations in literacy under the direct influence of generative artificial intelligence (GenAI) within K-12 education. The primary purpose is to examine the impacts of textual automation on students' reading and writing competencies. This study consists of a qualitative narrative literature review grounded in recent academic publications. The investigation indicates that advanced language processing enables *adaptive tutoring*, assisting students in overcoming creative blocks, among other benefits. However, this same automation threatens student authorship and deepens socio-educational disparities in access. There is an urgent need to establish algorithmic information literacy to ensure the full civic emancipation of students and their capacity to comprehend and produce texts proficiently in an era of hyperconnectivity and digital standardization.

**Keywords:** generative artificial intelligence; cyberculture; literacy; reading and writing; k-12 education.

## Introducción

El momento histórico reciente de las instituciones de enseñanza básica ha estado marcado por una transición gradual y profunda hacia la virtualización informacional. La consolidación de la *cibercultura* en este segmento educativo ha reestructurado, por esta razón, los procesos de adquisición del saber, transfiriendo el polo de emisión de conocimiento de las matrices tradicionales al dominio del entorno cibernético [Lévy, 1999]. Sobre este terreno digital previamente establecido en las últimas décadas, la aparición de herramientas de inteligencia artificial generativa [IAGen] de acceso masivo, con énfasis en los grandes modelos de lenguaje [LLM], provoca una remodelación de los mecanismos de formulación simbólica.

La aptitud algorítmica de estos sistemas para agrupar, decodificar y engendrar construcciones textuales de alta complejidad en fracciones de segundo altera las prácticas consolidadas de lectura y de producción escrita, demandando una adecuación metodológica inmediata de las escuelas para lidiar con los nuevos parámetros de literacidad digital en la era de la automatización cognitiva, como mencionan Pimentel y Monteiro [2025]. Debido a esta dinámica, la introducción de la IAGen fomenta el trabajo hacia el desarrollo de competencias de lectoescritura en sintonía con la cultura digital, tanto por parte de los estudiantes como por parte de los profesores. Se vuelve relevante, en esta coyuntura, habilitar a los sujetos educativos para interactuar de manera responsiva con maquinarias programadas para mimetizar el razonamiento humano, la percepción ambiental y la toma de decisiones, situación que valora la dimensión intelectual y técnica de los nuevos instrumentos mediados por la computación para evitar la *alienación algorítmica* en el trato con los lenguajes [Pelzl, 2022].

Antes que nada, es necesario aclarar que, *grosso modo*, la inteligencia artificial generativa comprende un conjunto de arquitecturas computacionales entrenadas en repositorios masivos de datos para identificar patrones de lenguaje y formular contenidos sintéticos estructurados a partir de instrucciones algorítmicas puntuales, teniendo como exponentes mercadológicos a los grandes modelos de lenguaje como ChatGPT, Gemini y Copilot. En el ámbito educativo, la penetración de estos aparatos insta un tensionamiento en relación con las prácticas tradicionales de alfabetización y de literacidad. El modelo escolar históricamente consolidado presupone el desarrollo de la competencia lectora y de la autoría escrita como un esfuerzo cognitivo indisoluble de la figura del sujeto, requisito indispensable para la construcción del razonamiento analítico y de la autonomía intelectual.

En oposición a este principio, la automatización de los procesos de producción y de interpretación textual que la IAGen posibilita, transfiere porciones significativas de esta carga mental a las máquinas, favoreciendo el declive en las habilidades de redacción y una subordinación sistémica a las plataformas tecnológicas dentro de las instituciones de enseñanza, según indican Cunha y Farias [2026]. Esta coyuntura suscita cuestionamientos sobre los efectos neurobiológicos de la tercerización del pensamiento escrito, toda vez que la lectura profunda y la estructuración sintáctica necesitan del reclutamiento de circuitos neuronales específicos, los cuales se fortalecen por medio de la superación táctil y mental de las dificultades de comprensión, mecanismo que la “entrega inmediata” de resoluciones automáticas tiende a inhibir [Gatti, 2024]. Para algunos autores [véase, por ejemplo, Baldrich; Pérez-García; Santamarina-Sancho, 2025], el choque material y simbólico de la inteligencia artificial generativa en los procesos formales de literacidad se manifiesta en la urgencia de delimitar el uso de las interfaces tecnológicas sin poner en tela de juicio métodos consolidados de enseñanza y la autenticidad expresiva de los estudiantes.

Con base en lo expuesto, la justificación de la presente investigación se asienta en la necesidad de debatir las intensas polarizaciones que fracturan el trabajo de literacidad en el umbral de la automatización de la enseñanza, particularmente frente a la realidad de América Latina, incluyendo a Brasil. En este escenario, las reacciones de los educadores han oscilado entre dos polos diametralmente opuestos: el pánico moral ocasionado por el temor generalizado al fraude y la fascinación basada en el tecno-optimismo del aprendizaje mediado por modelos de inteligencia cibernética. Al respecto, [Román Acosta \[2023\]](#) añade que la inserción inmediata de herramientas textuales automatizadas en las rutinas escolares promueve una sensación de pérdida de control sobre la originalidad de las producciones discentes, detonando respuestas punitivas y una proliferación de medidas de vigilancia antiplagio en reacción a las redacciones fabricadas artificialmente.

En sentido inverso, concepciones más pragmáticas sostienen que las plataformas computacionales ostentan la capacidad de nivelar las heterogeneidades de los estudiantes y de subsanar los déficits históricos de literacidad del sistema educativo de países como Brasil mediante adaptaciones instantáneas de los contenidos, delegando a los sistemas el rol central de instrucción [[Silva, 2024](#)]. El desarrollo de esta revisión de literatura se apoya, de esta manera, en la búsqueda por discutir dicha división mediante el estímulo a prácticas metodológicas aptas para guiar el manejo ético de la IAGen. Es imprescindible investigar estrategias por medio de las cuales los estudiantes puedan redactar e interpretar en el entorno virtual de manera híbrida, reconociendo las imperfecciones de los algoritmos y restringiendo las dependencias cognitivas, como forma de conectar las nuevas tecnologías a la Educación Básica sin renunciar a la salvaguarda de la autoría intelectual, tal como propugna [Cassany \[2024\]](#).

El presente artículo se orienta por la siguiente interrogante: ¿de qué manera la inserción de los sistemas de automatización textual impacta el desarrollo de las competencias de lectoescritura en la Educación Básica? Para responder a esta pregunta, el objetivo general del estudio consiste en investigar las transformaciones en las prácticas de literacidad escolar bajo la influencia de la inteligencia artificial generativa. En términos específicos, la investigación se propone: (i) mapear las reconfiguraciones de los procesos cognitivos exigidos para la competencia lectora y productora en medios digitales interactivos [[Solórzano Cedeño; Anzules Ballesteros; Vergel Parejo, 2025](#)]; (ii) verificar los mecanismos de preservación de la autoría discente ante el riesgo de tercerización del pensamiento lógico y de la reducción de la autonomía intelectual [[Cunha; Farias, 2026](#)]; y (iii) identificar la correlación entre el dominio previo de la lectoescritura y la capacidad analítica del sujeto para interactuar con modelos cibernéticos de lenguaje, formular comandos precisos y decodificar críticamente las respuestas automatizadas [[Pérez Segura, 2025](#)].

El diseño estructural del texto, a partir de aquí, se organiza en cuatro secciones. La sección metodológica presenta los criterios y los procedimientos adoptados para la consecución de esta revisión académica. A continuación, un segmento teórico discurre sobre la evolución conceptual de las literacidades y su relación con la evolución de la cultura digital. El apartado posterior se dedica a los impactos prácticos y estructurales de la inteligencia artificial generativa en las rutinas de lectoescritura circunscritas al ámbito educativo. El trabajo concluye con las consideraciones finales, destinadas a sistematizar las reflexiones propuestas y señalar caminos para nuevas investigaciones.

## Metodología

La presente investigación se caracteriza como una revisión bibliográfica narrativa de naturaleza cualitativa. Se trata de un formato metodológico que se adecua al estudio de temas emergentes, como la expansión de la inteligencia artificial generativa en la Educación Básica. Esta adecuación ocurre porque el estado del arte de esta tecnología y sus repercusiones educativas se encuentran en rápida y continua formación, contexto en el cual los estudios de revisión cumplen el rol fundamental para promover un panorama sobre las producciones existentes [Vosgerau; Romanowski, 2014]. La revisión bibliográfica de tipo narrativo se define por el esfuerzo de investigar, conocer y analizar las fuentes teóricas publicadas sobre un problema empírico.

De acuerdo con Ogassavara *et al.* [2025], este modelo metodológico se diferencia por no imponer criterios rígidos y sistematizados de exclusión o inclusión de fuentes, lo que viabiliza la síntesis descriptiva de publicaciones secundarias a partir de una articulación libre e integrada por parte del investigador. La pertinencia de esta elección investigativa se apoya en su capacidad de construir un panorama histórico y actualizado de la temática, lo que favorece el establecimiento de relaciones conceptuales y la comprensión detallada de las producciones previas que, según Köche [2011], son esenciales para fundamentar el desarrollo teórico y el recorrido crítico de la ciencia.

El levantamiento del material bibliográfico se estructuró a partir de búsquedas realizadas en las bases de datos SciELO y Redalyc, así como en repositorios universitarios de tesis y disertaciones. La recolección de los textos se desarrolló entre los meses de febrero y marzo de 2026. Para la localización de las obras, se utilizaron los siguientes descriptores, aplicados en los idiomas español, portugués e inglés: “literacidad e inteligencia artificial”, “literacidad y tecnologías digitales de la información y la comunicación”, “literacidad en la Educación Básica” e “inteligencia artificial generativa y educación”.

A pesar de la flexibilidad inherente a la revisión narrativa, la selección documental obedeció a un recorte temporal delimitado, priorizando las publicaciones lanzadas en los últimos cinco años en lo referente a la IAGen, mientras que los textos teóricos clásicos fueron resguardados para fundamentar el debate en torno a la educación y al fenómeno de la literacidad. Este recorrido confiere solidez a la investigación, un criterio de precisión científica defendido por Marconi y Lakatos [2003] y Köche [2011], y da soporte a la articulación coherente de las literaturas movilizadas [Ogassavara *et al.*, 2025].

## De las múltiples literacidades a la cultura digital

En las últimas décadas, los estudios sobre la apropiación de la lengua escrita han pasado a enfatizar la distinción entre el aprendizaje del sistema alfabético y la inserción social de las prácticas de lectoescritura. En periodos anteriores, la alfabetización era comprendida sobre todo como el dominio individual de la tecnología de leer y escribir, circunscrita a la decodificación gráfica y a la codificación fonémica [Soares, 2004; Soares; Batista, 2005]. Posteriormente, la noción de literacidad amplió el alcance de las investigaciones al redirigir el enfoque del simple conocimiento del código hacia las funciones sociales de la escritura y hacia las formas de participación de los sujetos en prácticas comunicativas mediadas por textos. Lopes y Ximenes [2025] resaltan que este desarrollo conceptual ofreció una comprensión más profunda de las condiciones socioantropológicas que sitúan al individuo en una cultura grafocéntrica. En este marco analítico, la alfabetización y la literacidad poseen naturalezas distintas, aunque deban desarrollarse de manera articulada en las prácticas educativas, toda vez que el dominio del sistema de escritura pasa a adquirir sentido en contextos efectivos de interacción escolar y social [Soares, 2004],

argumento reiterado por Soares y Batista [2005] cuando defienden el aprendizaje concomitante de estas dos dimensiones.<sup>1</sup>

La ampliación de las tecnologías digitales y la intensificación de las interacciones mediadas por dispositivos electrónicos contribuyeron a la expansión del campo teórico de la literacidad, que pasó a incorporar la llamada *pedagogía de las multiliteracidades*, perspectiva que reconoce la diversidad cultural y la pluralidad de lenguajes presentes en la contemporaneidad. En este contexto, las prácticas de lectura y producción textual involucran diferentes recursos semióticos, de modo que la construcción de sentido depende de la articulación entre elementos verbales, visuales, sonoros y espaciales. Naturalmente, la reciente incursión de la inteligencia artificial generativa en el entorno informacional amplía estas condiciones de producción y circulación de textos. De acuerdo con Kalantzis y Cope [2025], la inteligencia artificial mantiene una estrecha relación con los procesos de generación y organización del lenguaje, operando por medio de sistemas que combinan códigos algorítmicos y lenguaje natural en la elaboración de formas multimodales de lectoescritura, lo que tiende a expandir el conjunto de competencias involucradas en la interpretación y en la producción de textos al interior de una cultura digital.

A medida que investiga las particularidades de la inmersión de la sociedad en las tecnologías digitales de la información y la comunicación [TDIC], Soares [2002] identifica que la transición de la cultura del papel a la cibercultura ha alterado drásticamente los espacios de registro y los mecanismos de producción y difusión de la información. Este nuevo entorno electrónico, desde la perspectiva de la autora, requiere del ser humano habilidades singulares de navegación e interpretación hipertextual, distanciándose de la linealidad del texto físico. En estricta consonancia con la educadora, Lévy [1999] puntualiza que la cibercultura reestructuró las relaciones en torno a la distribución del saber, estableciendo una red comunicacional intensamente interactiva. Bajo el prisma de la llamada *web 2.0*, en un periodo aún anterior a la actual masificación de la inteligencia artificial, el alumno pasó a ocupar el puesto de “prosumidor”, definiéndose como un sujeto que consume y, de forma simultánea, elabora y publica contenidos. Esta capacidad de intervenir activamente en los flujos de datos pasa a demandar del estudiante el dominio de literacidades específicas para viabilizar una participación autónoma, crítica y creativa en la esfera pública virtual.

Las transformaciones detonadas por este panorama provocan repercusiones profundas en el acto de leer y escribir, lo que releva adaptaciones neurológicas y sensoriales a las nuevas (y tal vez no tan nuevas) realidades. Gatti [2024] señala que la transposición de la lectura al soporte de las pantallas conlleva impactos directos en la comprensión lectora y en la memoria espacial del texto, alterando las rutas neuronales construidas por la cultura impresa. Al respecto, Mangen y Pirhonen [2022] contribuyen mencionando que la lectoescritura mediada por dispositivos digitales involucra una transición hacia procesos de elevada abstracción, distanciando al lector de los anclajes corporales y físicos que el libro tradicional sustentaba. La materialidad del papel, como se sabe, proporcionaba pistas táctiles y propioceptivas esenciales para la retención cognitiva, atributos que se disipan o se transmutan en las interfaces digital-electrónicas. Kiefer y Velay [2016] reiteran que la sustitución progresiva de las herramientas

---

<sup>1</sup> La educadora y lingüista brasileña Magda Soares desarrolla una distinción teórica fundamental entre los dos conceptos, aunque propugne la necesidad de que estos fenómenos ocurran de forma indisoluble en la práctica pedagógica. La *alfabetización* es definida por la autora como el proceso de adquisición de la tecnología de la escritura y de la lectura, lo que corresponde al dominio mecánico del sistema alfabético y ortográfico (la capacidad de codificar fonemas y decodificar grafemas). La *literacidad*, a su vez, se refiere al uso efectivo de esta tecnología en las interacciones de la sociedad. En los términos de la investigadora, la literacidad designa el estado o la condición de aquel individuo que, además de saber leer y escribir de forma instrumental, se apropia verdaderamente de las prácticas sociales mediadas por el lenguaje escrito [Soares, 2004]. Es por esta razón que la investigadora defiende que la enseñanza del código alfabético carece de sentido si no está inmersa en el uso real, comunicativo y cotidiano de la lengua.

manuales, como el bolígrafo, por teclados y pantallas táctiles modifica significativamente la activación de áreas cerebrales ligadas al reconocimiento de caracteres y a la consolidación del aprendizaje. De este modo, el trato con las TDIC moviliza una cognición corporizada muy particular, impulsando al cerebro lector al establecimiento de nuevas rutas de procesamiento para administrar la fluidez, la fragmentación y la velocidad inherentes a los soportes virtuales.

En el panorama educativo brasileño, la Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada en sus etapas finales y en pleno funcionamiento como política de Estado orientadora de los currículos desde el año 2018, consustancia directrices para las redes de enseñanza en el ámbito de la Educación Básica. Entre sus diez competencias generales, el documento prescribe categóricamente el desarrollo de la cultura digital, determinando que los estudiantes se vuelvan aptos para comprender, utilizar y desarrollar tecnologías de la información y la comunicación de forma crítica, significativa y ética [Brasil, 2018]. Este imperativo legal, sin embargo, se confronta de manera profunda con la realidad de las escuelas públicas, muchas de las cuales se caracterizan por una infraestructura obsoleta y por elevados índices de exclusión digital. La discrepancia no se circunscribe a las fronteras de Brasil, ya que parece ser un problema sistémico que atraviesa toda América Latina. Investigaciones como la de Torres Saavedra [2024] denuncian que la inserción de la inteligencia artificial en el aprendizaje de la lectoescritura en la Educación Básica latinoamericana tropieza con pesadas desigualdades socioeconómicas, lo que limita sensiblemente la utilización de TDIC en escenarios de alta vulnerabilidad sociodigital. En el contexto de Brasil, Pelzl [2022] corrobora esta constatación en el momento en que señala que la anhelada fluidez tecnológica proyectada por los documentos oficiales se paraliza ante la insuficiencia de equipos básicos y la falta de conectividad adecuada en los espacios de enseñanza, demostrando el abismo entre el currículo prescrito en el papel y la vivencia cotidiana de las aulas.

Este entorno excluyente afecta de modo neurálgico la apropiación de los procesos de lectoescritura. Cuando el acceso a las redes y a los dispositivos se da de manera fragmentada, intermitente o incluso inexistente, el aprendizaje de la *literacidad digital* —que es la capacidad de leer, interpretar, evaluar y producir información de forma crítica, ética y autónoma utilizando las tecnologías y los entornos virtuales— queda gravemente comprometido. Para Silva [2024], la alfabetización y el dominio pleno del lenguaje escrito mediado por sistemas inteligentes dependen de condiciones materiales y tecnológicas mínimas para que el estudiante consiga superar la simple recepción pasiva de estímulos en dirección a una interacción activa y cualificada. Sin esta base infraestructural, la imposición vertical de plataformas educativas y de recursos de inteligencia artificial generativa tiende a profundizar los rezagos de aprendizaje. En esta dirección, la plataformización de la enseñanza y el uso institucionalizado de estas herramientas, al ignorar las asimetrías físicas y sociales de las escuelas públicas, pueden convertirse en engranajes de control mercadológico y de vaciamiento de la autoría intelectual del estudiante sobre su producción textual, coartando la capacidad de pensamiento independiente [Cunha; Farias, 2026]. Ante lo expuesto, se nota que la distancia entre la exigencia normativa de la cultura digital, por medio de instrumentos como la BNCC, y la desatención real de muchas instituciones educativas debilita directamente las habilidades de los estudiantes para decodificar y reinventar los sentidos en un entorno hiperconectado, lo que perpetúa mecanismos de marginación en el acceso a los bienes culturales más avanzados de la escritura.

## La inteligencia artificial generativa y la reconfiguración de los procesos de aprendizaje en lectura y escritura

### Oportunidades, apoyo pedagógico y reestructuración didáctica

A pesar de este entorno de vulnerabilidades estructurales y de los riesgos de vaciamiento autoral ante el avance de la automatización de la escritura, la apropiación consciente de las tecnologías emergentes [condicionada, por supuesto, a la superación de las disparidades materiales] abre caminos alternativos para la práctica docente en la contemporaneidad. El procesamiento de lenguaje natural (PLN), rama de las ciencias de la computación dedicada a viabilizar las interacciones algorítmicas con los idiomas humanos, capacita a las máquinas para comprender, interpretar y generar textos de manera semánticamente coherente. El PLN es, por lo tanto, la base de la IAGen. En el entorno escolar, esta tecnología puede funcionar como instrumento de mediación didáctica capaz de reorganizar la adquisición de saberes letrados. Por medio de sistemas computacionales avanzados, el PLN posibilita lo que se puede denominar *tutoría adaptativa*, mecanismo mediante el cual las plataformas digitales mapean el progreso individual del estudiante y calibran las actividades de lectoescritura de acuerdo con las necesidades cognitivas detectadas en tiempo real. Esta personalización procesual es especialmente relevante porque rompe con la inflexibilidad de los currículos tradicionales, lo que favorece que las intervenciones pedagógicas se ajusten al ritmo de asimilación de la lectoescritura de cada alumno [Carral Fernández, 2025; Silva, 2024].

Además, las prácticas pedagógicas basadas en PLN sugieren cierta eficacia en la mitigación del “bloqueo creativo”, obstáculo recurrente en las etapas iniciales de producción textual en la Educación Básica. Cuando reciben instrucciones de los alumnos, los modelos generativos logran formular sugerencias de estructuras narrativas, organizar vocabulario correlacionado y proponer encadenamientos lógicos que auxilian al estudiante a transponer la inercia mental frente a la hoja en blanco, hecho que puede estimular la fluidez en la redacción de textos sin suprimir la autoría del sujeto. En el ámbito de la inclusión educativa, esta mediación tecnológica resulta importante para estudiantes con condiciones cognitivas específicas o en situación de desfase edad-grado. Las herramientas artificiales poseen la capacidad de convertir frases de alta complejidad sintáctica en enunciados concisos y accesibles, decodificando materiales densos en formatos compatibles con el estadio de literacidad del lector, lo que potencializa la asimilación y la retención de información en grupos históricamente marginados por el sistema de enseñanza estandarizado [Solórzano Cedeño; Anzules Ballesteros; Vergel Parejo, 2025; Viñas *et al.*, 2023].

La incorporación estructurada de estas tecnologías presupone, necesariamente, la reestructuración de las planeaciones escolares convencionales, desplazando la figura del docente de la condición de estricto transmisor de contenido hacia la función de mediador de experiencias de aprendizaje apoyadas por TDIC. Se asevera que esta mediación impone a los educadores el desarrollo de propuestas de intervención dirigidas al análisis cuidadoso de los contenidos generados sintéticamente, orientando a los discentes a cuestionar la veracidad y la coherencia de los resultados automatizados. No por otra razón la literacidad digital implica literacidad informacional, es decir, la capacidad de decodificar, aprehender, comparar, evaluar y seleccionar datos de forma crítica y con criterio para mitigar la desinformación, sobre todo en el ecosistema digital. De este modo, el éxito de las estrategias de enseñanza basadas en inteligencia artificial generativa se condiciona a la elaboración de proyectos que puedan conjugar

el amparo computacional con el fortalecimiento de la cognición y del pensamiento críticamente orientado. [Viñas et al. \(2023\)](#) consideran que esta simbiosis humano-máquina, si es planificada éticamente, viabiliza que el soporte propiciado por las plataformas de lenguaje sea propulsor del desarrollo letrado, considerando un contexto casi ineludible de instrumentos digitales generadores de texto a la plena disposición del estudiante.

### Riesgos cognitivos, epistemológicos y sesgos algorítmicos

No obstante exista un horizonte prometedor vinculado a esta integración entre humanos y máquinas, el avance desordenado de la automatización textual enciende una alerta sobre la integridad intelectual del estudiante. En un entorno repleto de atajos digitales, se puede señalar el riesgo de la tercerización del razonamiento lógico-discursivo, un fenómeno en el que los estudiantes abdican del esfuerzo mental indispensable para la autoría y transfieren a los sistemas artificiales la elaboración sintáctica y la construcción de ideas y argumentos. Para [Gatti \(2024\)](#), este movimiento frena el fortalecimiento de las rutas neuronales ligadas a la lectura profunda y a la resolución de dilemas comunicativos cotidianos. El distanciamiento continuo del acto de redactar opera, por lo tanto, bajo la condición de un catalizador para la atrofia de las habilidades de literacidad, reduciendo la agencia del sujeto para encadenar ideas con cohesión y voz propia. [Cunha y Farias \(2026\)](#), por su parte, afirman que, en esta conformación, se subyuga el pensamiento humano a los procesadores y se vacía la identidad expresiva en el entorno escolar.

Más allá de las implicaciones neurobiológicas planteadas, se observan vulnerabilidades epistemológicas por el propio arreglo computacional subyacente a las herramientas generativas, primordialmente en virtud de lo que se ha denominado *alucinaciones algorítmicas*. Este fenómeno se caracteriza por información inverosímil o inconexa generada de manera asertiva por sistemas de inteligencia artificial. Las “alucinaciones” ocurren porque estos modelos poseen una limitada comprensión semántica contextualizada y no tienen compromiso con la verdad, lo que los impele a realizar cálculos probabilísticos para predecir y encadenar los sintagmas siguientes en el hilo del texto. Así, los modelos de lenguaje pueden fabricar datos total o parcialmente falsos, inventar fuentes bibliográficas inexistentes o distorsionar datos históricos bajo una apariencia de absoluta convicción. Por tal motivo, la base del método investigativo se pone en tela de juicio, y se perpetúa la desinformación cuando ocurre la asimilación acrítica de este contenido sintético en el espacio educativo, lo que, de acuerdo con [Selwyn \(2022\)](#), impone como etapa fundamental la instrucción de los alumnos para que duden permanentemente de la precisión de las máquinas. El panorama se agrava a medida que la precariedad infraestructural de diversos planteles de Educación Básica inviabiliza la formación de estudiantes aptos para verificar y validar las oraciones proporcionadas por las plataformas, ampliando las brechas de aprendizaje ya instaladas en el sistema de enseñanza, como señala [Silva \(2024\)](#), refiriéndose a la realidad brasileña.

Se suscitan, también, preocupaciones éticas asociadas a la reproducción sistemática de sesgos de raza, de género y de clase, inherentes a la adopción a gran escala de los grandes modelos de lenguaje. Se sabe que estos llevan consigo, en las bases de datos masivas utilizadas para su entrenamiento, las disparidades y discursos excluyentes largamente sedimentados en las prácticas sociales. [Selwyn \(2022\)](#) afirma que las herramientas de IAGen tienden a reiterar códigos de procesamiento y, como resultado de ello, estereotipos, generando producciones textuales que, a modo ilustrativo, pueden asociar posiciones de liderazgo y de prestigio intelectual mayoritariamente a hombres blancos, mientras reservan roles de

subordinación o de menor complejidad descriptiva a mujeres y a poblaciones racializadas, como personas negras e indígenas. Mediante este proceso de plataformización sin tamiz crítico, se consolida, por lo tanto, una hegemonía discursiva fundada en la supresión cultural, lo que, según [Cunha y Farias \(2026\)](#), ignora la pluralidad identitaria de los estudiantes y refuerza ciclos de exclusión en las instancias de alfabetización y de literacidad.

### En defensa de una literacidad algorítmica

Cabe mencionar que, para evitar la aprehensión pasiva de estos discursos excluyentes y el silenciamiento de la diversidad en la educación, la escuela necesita repensar sus métodos de evaluación. Los modelos pedagógicos tradicionales, basados en la consecución de un “producto final”, son objeto de cuestionamiento. Aún es común que los docentes alfabetizadores y profesores de lengua medien la habilidad de escritura de sus alumnos recibiendo de ellos los textos terminados y juzgando aspectos intrínsecamente gramaticales como pruebas de esfuerzo individual. Sin embargo, la capacidad de la inteligencia artificial generativa de redactar, en segundos, ensayos con un elevado grado de precisión formal, pone en tela de juicio este tipo de verificación pedagógica. Cuando el docente recibe un ensayo escolar sin imprecisiones gramaticales, por ejemplo, resulta imposible afirmar, solo por una observación subjetiva, si el material es fruto de horas de estudio o de un comando rápido en la computadora. [Cassany \(2024\)](#) y [Kalantzis y Cope \(2025\)](#) señalan que esta inestabilidad de autoría humano-máquina suscita un debate [aparentemente sin solución aún] sobre los límites entre el fraude intelectual y la lícita colaboración de la IAGen como herramienta de perfeccionamiento textual.

Se trata de un impasse que plantea la revisión de las propias bases de la producción de textos en el entorno escolar. En el pasado, copiar fragmentos sin citar la fuente representaba una clara e inequívoca ruptura de la norma, asociada a la apropiación de ideas de otra persona. Hoy, la interacción con sistemas de procesamiento de lenguaje natural establece un terreno de indefinición, en el que el producto-texto generado puede no tener un autor humano específico, correspondiendo mucho más a una amalgama estadística de millones de datos, provenientes de varias y, a menudo, dudosas fuentes. A partir de esta nueva realidad, se defiende que la escritura interactiva con la tecnología deja de ser necesariamente un error ético para convertirse en una colaboración posible, en la cual los modelos digitales de lenguaje operen bajo la condición de instrumentos auxiliares. Por ejemplo, un estudiante puede proporcionar instrucciones básicas para que el sistema de IAGen desarrolle un borrador inicial sobre la Revolución Industrial y, con base en esta producción preliminar, el alumno actúa para identificar y corregir información histórica falsa o imprecisa; remover o adaptar términos robotizados; y añadir su propia argumentación, lo que caracterizaría una producción híbrida [[Kruse; Anson, 2023](#)].

Para que esta interacción ocurra de manera honesta y pedagógicamente significativa, la Educación Básica debe promover una *literacidad algorítmica*. Esta nueva habilidad se basa en la ingeniería de instrucciones [los *prompts*], que consiste en orientar a los procesadores con indicaciones precisas, contextos bien definidos y objetivos claros para obtener resultados [*outputs*] de calidad. Como ya se ha tratado, surge ahí la necesidad de desarrollar el razonamiento crítico y autónomo del alumno, colocándolo en la posición de “curador” y editor de la información producida artificialmente. En lugar de un receptor sumiso, el estudiante provisto de literacidad algorítmica decodifica la sintaxis formulada por la IAGen, identifica falacias, interviene en los desvíos lógicos y perfecciona su repertorio lingüístico para adecuarlo a sus propias intenciones comunicativas. En consonancia con [Pérez Segura \(2025\)](#) y

Sánchez-Fortún y Baldrich Rodríguez [2026], la eficacia de este proceso se vincula íntimamente a un cierto dominio previo de la lectoescritura por parte del sujeto, pues la elaboración de directrices digitales sustentables y la revisión rigurosa de los resultados dependen de un proceso de literacidad ya en curso y de una capacidad de comprensión no solamente *lingüística*, sino sobre todo *discursiva* de la realidad.

## Consideraciones finales

Recapitulando el recorrido investigativo de este trabajo, la transición de las prácticas de literacidad hacia un entorno humano-máquina rediseña los regímenes de producción de sentido y la cognición incorporada de los sujetos escolares sometidos a la virtualización del conocimiento. Con la consolidación de la cibercultura, el eje emisor del saber se repositó de las matrices pedagógicas tradicionales hacia la plurivocalidad de las plataformas digitales, pasando a demandar reflexiones metodológicas y curriculares que absorban la realidad de la automatización textual, la interacción con agentes algorítmicos y la reorientación de los objetivos formativos. En resumen, la inteligencia artificial generativa no debe ser interpretada como un instrumento neutro: es, en efecto, un agente semiótico que participa en la construcción de sentidos e interfiere en los procesos comunicativos e interpretativos. Esta es una perspectiva que encuentra interlocución en estudios que articulan el lenguaje natural y el lenguaje de máquina. Kalantzis y Cope [2025], por ejemplo, argumentan que el código y el lenguaje cotidiano se entrelazan, estableciendo retroalimentaciones entre aprendiz y sistema. En la misma línea, Pimentel y Monteiro [2025] conceptualizan la inteligencia como producto de un entorno cognitivo ampliado, en el que actores humanos, biológicos y técnicos interactúan en redes complejas, redefiniendo las categorías de lector y de escritor y originando figuras híbridas de autoría. Además, Pelzl [2022] asevera que la tecnología contemporánea se convierte cada vez más en un agente capaz de aprendizaje autónomo, con potencial para simular razonamientos humanos e intervenir decisivamente en procesos sociales.

Sin embargo, la crítica teórica sugiere límites y riesgos de esta “agencia digital-electrónica”. Selwyn [2022] advierte que la incorporación tecnológica es una actuación política e ideológica, frecuentemente instrumentalizada por intereses comerciales que naturalizan daños sociales mediante narrativas de progreso inevitable. Desde el enfoque del análisis materialista del discurso, Fernandes [2024] afirma que la máquina produce un simulacro de la función-autor, limitado a la reproducción parafrástica de patrones probabilísticos y desprovisto de la polisemia y de la subjetividad que constituyen la autoría humana. Por su parte, Silva [2024] presenta evidencias del uso de automatización predictiva para diagnosticar procesos cognitivos y promover intervenciones pedagógicas que verifican singularidades sin castigar el error, ofreciendo indicios de prácticas adaptativas aplicables ya en los primeros años de escolarización.

Ante este panorama, se vuelve patente que las políticas de prohibición tecnológica resultan inadecuadas y anacrónicas. La institución escolar debe fungir como orientadora crítica, formando a los estudiantes desde los primeros grados para evaluar fuentes, verificar información, editar críticamente contenidos sintéticos y formular argumentos originales. La integración pedagógica debe equilibrar la experimentación tecnológica y las salvaguardas éticas, lo que comprende la formación docente continua en literacidad digital e informacional; la revisión de las prácticas de evaluación para privilegiar tareas de autoría compleja; y entornos de laboratorio que posibiliten la mediación y la investigación controlada. Este movimiento presupone reconocer que los algoritmos de lenguaje tienden a asumir parte de las operaciones

mecánicas de producción textual y decodificación de la información, ampliando el enfoque pedagógico hacia competencias analíticas e interpretativas de mayor complejidad. Por último, la literacidad cibernética propuesta tiene como objetivo garantizar que la IAGen sea un instrumento de emancipación intelectual y no un mecanismo de subordinación a las plataformas corporativas. A este respecto, el Cuadro 1 presenta, de manera sintética, las principales potencialidades y desafíos para el proceso de literacidad en la Educación Básica considerando la inteligencia artificial generativa.

**Cuadro 1. Oportunidades e impactos relacionados con la IAGen en los procesos de lectoescritura**

Categorías de análisis	Potencialidades de la IAGen	Desafíos y riesgos asociados
Cognición y producción textual	Mitigación del bloqueo creativo inicial mediante sugerencias estructurales y lógicas	Tercerización del razonamiento lógico-discursivo y atrofia de las habilidades analíticas de literacidad
Enseñanza y aprendizaje	La tutoría adaptativa personaliza las actividades conforme al ritmo cognitivo del estudiante	Fenómenos como las alucinaciones algorítmicas propagan la desinformación, y la plataformización acrítica puede profundizar los rezagos educativos
Autoría	Estímulo a las producciones híbridas, posicionando al estudiante como curador y editor crítico de textos generados digitalmente	Indefinición entre la colaboración tecnológica y el fraude intelectual, lo que puede conllevar un vaciamiento expresivo
Implicaciones político-sociales	Ampliación de la asimilación de información densa o compleja por parte de grupos con condiciones cognitivas específicas o en situación de vulnerabilidad	Acentuación de la exclusión por desigualdades de infraestructura y reproducción sistemática de sesgos socioculturales

Fuente: Elaborado por el autor [2026]

Para concluir este ciclo investigativo, se retoma todo el artículo para describir y explicar los desafíos políticos y formativos: la urgencia de la formación continua de los profesores [literacidad docente en IAGen] y la necesidad de directrices públicas actualizadas en Brasil. Cunha y Farias [2026] advierten que la asimilación irreflexiva de las plataformas tecnológicas sustrae la autonomía del educador, convirtiéndolo en un operador de sistemas y suprimiendo la autoría del estudiante. Este diagnóstico converge con los hallazgos de Mathias y Schuhmacher [2025], quienes exponen la precariedad de la infraestructura y la carencia de cualificación en las escuelas de una región de Brasil, factores que bloquean el uso emancipador de las innovaciones. Para subsanar esta brecha, Modelski, Giraffa y Casartelli [2019] consideran que la fluidez digital pura y simple es insuficiente, por lo que resulta indispensable estructurar espacios formativos que traduzcan el conocimiento técnico en prácticas pedagógicas concretas.

Con respecto al diseño metodológico de esta investigación, se señalan las limitaciones inherentes a una revisión narrativa, como la selección subjetiva de fuentes y la ausencia de reproducibilidad exacta, que [Ogassavara et al. \[2025\]](#) exponen acertadamente. A partir de ello, se sugiere que se desarrollen futuras investigaciones de corte empírico en instituciones de Educación Básica [por ejemplo, se citan estudios longitudinales de impacto], capaces de medir, con datos primarios y a lo largo del tiempo, las transformaciones reales en las competencias de lectoescritura de los estudiantes sometidos a la mediación algorítmica.

## Referencias

- BALDRICH, K.; PÉREZ-GARCÍA, C.; SANTAMARINA-SANCHO, M. Artificial intelligence in academic literacy: empirical evidence on reading and writing practices in higher education. **Frontiers in Education**, v. 10, 1701238, 2025. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1701238>. Disponible en: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1701238/full>. Acceso en: 8 mar. 2026.
- BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponible en: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acceso en: 9 mar. 2026.
- CARRAL FERNÁNDEZ, J. **Lectoescritura asistida por inteligencia artificial en educación infantil**. 2025. Trabajo Fin de Grado [Grado en Educación Infantil] – Facultad de Educación, Universidad de Valladolid, Soria, España, 2025. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/83269>. Acceso en: 10 mar. 2026.
- CASSANY, D. [Enseñar a] leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: reflexiones, oportunidades y retos. **Enunciación**, Bogotá, Colombia, v. 29, n. 2, p. 320-336, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.22891>. Disponible en: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/22891>. Acceso en: 8 mar. 2026.
- CUNHA, A. A.; FARIAS, D. Leitura e escrita autoral: resistência na escola em contexto de inteligência artificial. **Revista Contemporânea**, v. 6, n. 2, p. 1-18, 2026. DOI: <https://doi.org/10.56083/RCV6N2-019>. Disponible en: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/10266>. Acceso en: 8 mar. 2026.
- FERNANDES, C. A autoria em textos produzidos por inteligência artificial e por alunos em uma perspectiva discursiva. **Revista da Abralín**, v. 23, n. 2, p. 214-235, 2024. DOI: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v23i2.2183>. Disponible en: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2183>. Acceso en: 28 abr. 2026.
- GATTI, A. Alfabetización e inteligencia artificial. **Journal of Neuroeducation**, Barcelona [España], v. 5, n. 1, p. 52-58, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1344/joned.v5i1.46108>. Disponible en: <https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/view/46108/42029>. Acceso en: 8 mar. 2026.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. Literacy in the time of artificial intelligence. **Reading Research Quarterly**, v. 60, p. 1-34, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1002/rrq.591>. Disponible en: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/rrq.591>. Acceso en: 9 mar. 2026.

KIEFER, M.; VELAY, J.-L. Writing in the digital age. **Trends in Neuroscience and Education**, v. 5, n. 3, p. 77-81, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tine.2016.07.008>. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211949316300205>. Acceso en: 9 mar. 2026.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KRUSE, O.; ANSON, C. M. Writing and thinking: what changes with digital technologies? *In*: KRUSE, O. *et al.* [ed.]. **Digital writing technologies in higher education**: theory, research, and practice. Cham [Suiza]: Springer, 2023. p. 465-484. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-031-36033-6\\_29](https://doi.org/10.1007/978-3-031-36033-6_29). Disponible en: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-36033-6\\_29](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-36033-6_29). Acceso en: 9 mar. 2026.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES, L. F.; XIMENES, P. A. S. Contribuições de Magda Soares para as políticas e práticas de alfabetização e letramento no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e283950, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551283950POR>. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4VGDZmqqCC5tsdNYrLbdSD/?format=html&lang=pt>. Acceso en: 9 mar. 2026.

MANGEN, A.; PIRHONEN, A. Reading, writing, technology, and embodiment. *In*: MACRINE, S. L.; FUGATE, J. M. B. [ed.]. **Movement matters**: how embodied cognition informs teaching and learning. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2022. p. 103-118. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/13593.003.0013>. Disponible en: <https://direct.mit.edu/books/oa-edited-volume/5306/chapter-standard/3752372/Reading-Writing-Technology-and-Embodiment>. Acceso en: 9 mar. 2026.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATHIAS, F.; SCHUHMACHER, V. R. N. Formação continuada: os professores e os desafios frente às novas tecnologias e à inteligência artificial. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 9, n. 1, e-940, 2025. DOI: <https://doi.org/10.30905/rde.v9i1.940>. Disponible en: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/940>. Acceso en: 9 mar. 2026.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e180201, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201>. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/?lang=pt>. Acceso en: 11 mar. 2026.

OGASSAVARA, D.; FERREIRA, T. S.; TERTULIANO, I. W.; BARTHOLOMEU, D.; COSTA, J. F.; MONTIEL, J. M. Trilhas metodológicas para a revisão narrativa: orientações pragmáticas para sua elaboração. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 23, n. 3, p. 308-318, 2025. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2025.23.3.10317>. Disponible en: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/10317>. Acceso en: 9 mar. 2026.

PELZL, A. L. **A inteligência artificial e o ensino de linguagens**: desafios e possibilidades de letramento digital. 2022. Trabajo de Fin de Máster [Maestría en Estudos de Linguagens] – Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Brasil, 2022. Disponible en: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4665>. Acceso en: 8 mar. 2026.

PÉREZ SEGURA, C. La importancia del desarrollo de habilidades de lectoescritura para el uso adecuado de la inteligencia artificial. **Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3**, v. 12, n. 24, p. 134-136, 2025. DOI: <https://doi.org/10.29057/prepa3.v12i24.14963>. Disponible en: <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/14963>. Acceso en: 8 mar. 2026.

PIMENTEL, M. R.; MONTEIRO, E. C. Letramento na era da inteligência artificial: transformações nos processos de leitura e escrita. //r. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2025. **Anales [...]**. [S. /]: CONEDU, 2025. Disponible en: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2025/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV214\\_ID4202\\_TB6473\\_30102025152608.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2025/TRABALHO_COMPLETO_EV214_ID4202_TB6473_30102025152608.pdf). Acceso en: 8 mar. 2026.

ROMÁN ACOSTA, D. D. Más allá de las palabras: inteligencia artificial en la escritura académica. **Escritura Creativa**, Maracay, Venezuela, v. 4, n. 2, p. 37-58, 2023. Disponible en: [https://ojs.nfshost.com/index.php/escritura\\_creativa/article/view/44](https://ojs.nfshost.com/index.php/escritura_creativa/article/view/44). Acceso en: 8 mar. 2026.

SÁNCHEZ-FORTÚN, J. M. A.; BALDRICH RODRÍGUEZ, K. La alfabetización académica asistida por inteligencia artificial generativa: impacto en la calidad de la escritura disciplinaria. **Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación**, n. 75, Art. 2, 2026. DOI: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.113712>. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/113712>. Acceso en: 10 mar. 2026.

SELWYN, N. The future of AI and education: some cautionary notes. **European Journal of Education**, v. 57, n. 4, p. 620-631, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12532>. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12532>. Acceso en: 10 mar. 2026.

SILVA, C. S. G. **Adaptive learning e inteligência artificial**: um jogo educacional para a alfabetização. 2024. Tesis [Doctorado en Tecnologías da Inteligência e Design Digital] – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponible en: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/42870>. Acceso en: 10 mar. 2026.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Río de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Disponible en: <https://www.scielo.br/jj/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/>. Acceso en: 9 mar. 2026.

SOARES, M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>. Disponible en: <https://www.scielo.br/jj/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/abstract/?lang=pt>. Acceso en: 9 mar. 2026.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOLÓRZANO CEDEÑO, M. E.; ANZULES BALLESTEROS, J. E.; VERGEL PAREJO, E. E. Entornos digitales interactivos en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura en educación general básica. **Alfa Publicaciones**, v. 7, n. 2, p. 81-112, 2025. DOI: <https://doi.org/10.33262/ap.v7i2.609>. Disponible en: <https://www.alfapublicaciones.com/index.php/alfapublicaciones/article/view/609>. Acceso en: 8 mar. 2026.

TORRES SAAVEDRA, J. A. **La inteligencia artificial en el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de la educación básica regular**. 2024. Trabajo de investigación [Bachiller universitario en Ciencias de la Educación] – Facultad de Ciencias, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú, 2024. Disponible en: <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/11722>. Acceso en: 9 mar. 2026.

VIÑAS, R.; SECUL GIUSTI, C.; VIÑAS, M.; CAMMERTONI, M. La escritura académica y el rol de la inteligencia artificial [IA]. // CONGRESO INTERNACIONAL WEDUCI DE WIKIMEDIA, EDUCACIÓN Y CULTURAS DIGITALES, 1., 2023, La Plata [Argentina]. **Actas [...]**. La Plata, Argentina, Universidad Nacional de La Plata, 2023. Disponible en: <https://www.aacademica.org/marisol.anahi.cammertoni/46.pdf>. Acceso en: 10 mar. 2026.

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>. Disponible en: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acceso en: 9 mar. 2026.

## INFORMACIONES ADICIONALES

### CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO SEGÚN LAS NORMAS DE LA REVISTA

**ABNT:** NUNES, F. L. Desarrollo de competencias de lectoescritura en la Educación Básica bajo la expansión de la inteligencia artificial generativa. *Vértices [Campos dos Goitacazes]*, v. 28, n. 2, e28223657, 2026. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v28n22026.23657>. Disponible em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/23657>.

**APA:** Nunes, F. L. [2026]. Desarrollo de competencias de lectoescritura en la Educación Básica bajo la expansión de la inteligencia artificial generativa. *Vértices [Campos dos Goitacazes]*, 28(2), e28223657. <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v28n22026.23657>

### DATOS DEL AUTOR E AFILIACIÓN INSTITUCIONAL

**Fabio Luiz Nunes** - Doctorando en Estudios Lingüísticos por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente por la Universidad Estatal de Montes Claros (Unimontes), Brasil. Profesional técnico-administrativo en el Centro Federal de Educación Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte - Brasil. Correo electrónico: [fabio.nunes.fln@cefetmg.br](mailto:fabio.nunes.fln@cefetmg.br).

### FINANCIAMIENTO

El autor declaró que no hubo financiamiento externo para la investigación que dio origen a este artículo.

### APROBACIÓN DE COMITÉ DE ÉTICA EN INVESTIGACIÓN

No aplica.

### CONFLICTOS DE INTERÉS

El autor declaró que no existe conflicto de intereses.

### DISPONIBILIDAD DE DATOS

El autor declaró que no hay datos disponibles en repositorios.

### DECLARACIÓN DE USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

El autor declaró que no se utilizó ninguna herramienta de inteligencia artificial generativa en la investigación ni en la redacción de este artículo.

### DECLARACIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

Este documento está protegido por Copyright © 2026 por el autor.

### LICENCIA DE USO

Esta obra está bajo una licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Se permite a los usuarios copiar y redistribuir la obra en cualquier medio o formato, así como reutilizarla, transformarla o crear obras basadas en su contenido, con fines legales, incluidos los comerciales, siempre que se cite la fuente.

### RESPONSABLE POR LA PUBLICACIÓN

Essentia Editora, subordinada a PROPIIE del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Fluminense. Las ideas expresadas en este artículo son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente la opinión de los editores ni de Essentia Editora.