



Investigación Original

Narrativas Creativas en la Era de la Inteligencia Artificial

Creative Narratives in the Age of Artificial Intelligence

Cristina Gabriela Chirila, Universidad de Valladolid, España
[University of Valladolid, Spain]

María Carmen Fernández Tijero, Universidad de Valladolid, España
[University of Valladolid, Spain]

Recibido: 14/09/2025; **Aceptado:** 01/12/2025; **Publicado:** 28/01/2026

Resumen: El presente trabajo expone un diagnóstico inicial del uso de las herramientas de inteligencia artificial (IA) en las aulas de los centros de educación primaria (EP) de Castilla y León, observando desde el conocimiento e interés de los docentes por las mismas, hasta la implementación de una intervención con IA, pasando por la consideración de los valores didácticos y la valoración del potencial del fomento del espíritu crítico en dicho alumnado. Tanto el estudio como la propuesta de intervención se diseñan desde una perspectiva interdisciplinar, con el trabajo de las habilidades comunicativas como eje principal. El estudio se lleva a cabo en varias fases para tener una visión más completa, tanto del alumnado que las aplica en su actividad, como del profesorado: su acceso a formación, su experiencia personal, sus propias habilidades de uso y una reflexión crítica orientada a la aplicación de estas herramientas para la mejora de las habilidades comunicativas del alumnado.

Palabras clave: *Inteligencia Artificial, Habilidades Comunicativas, Educación Primaria, Creación de Narraciones*

Abstract: This study offers an initial diagnosis of the integration of artificial intelligence (AI) tools in Primary Education classrooms in Castilla y León (Spain). It examines teachers' levels of awareness, interest, and training, as well as their own experiences and practical skills in employing such tools. The analysis extends to the implementation of an AI-based proposal of intervention, with particular attention to the didactic value of these technologies and their potential to foster students' critical thinking. Both the research and the intervention design adopt an interdisciplinary perspective, focusing on the development of communicative skills. The study is structured in various phases (from a survey study with teachers and school management teams) to provide a comprehensive perspective that encompasses not only students' engagement with AI in learning activities, but also teachers' access to professional development, personal experiences, and critical reflections on the pedagogical use of AI for enhancing students' communicative competences.

Keywords: *Artificial Intelligence, Communicative Skills, Primary Education, Storytelling*

Introducción

Es un hecho que la inteligencia artificial (IA) ha pasado de aplicarse en un ámbito eminentemente técnico a consolidarse como un recurso accesible, de gran potencial, con posibilidades de trabajo interdisciplinar y de aplicación directa en la educación. Su incorporación al mundo educativo se ha traducido en el desarrollo de sistemas de tutoría inteligente, plataformas de aprendizaje personalizado, entornos de realidad aumentada y virtual, así como en el análisis automatizado de datos para la predicción del rendimiento estudiantil (Martínez-Comesaña et al. 2023). La integración de la IA en nuestro sistema educativo es un hecho real y factible que debemos saber utilizar como aliado, y no solo para facilitar procesos semiautomáticos o generación de documentos o tablas predictivas (UNESCO 2023), sino que estas herramientas nos brindan la posibilidad de servirnos de ellas para, entre otras cosas —como reflejan algunos estudios actuales (Stefnisson y Thue 2018; De Amo 2024; Heredia et al. 2024)— favorecer los procesos complejos de reflexión, análisis y construcción de conocimiento, así como apoyar a los usuarios en un uso crítico de las herramientas digitales. En este sentido, cabe mencionar la obra titulada *Marco de competencias digitales para la ciudadanía*, donde se abordan cinco ámbitos de competencias que son la búsqueda y gestión de información y datos, la comunicación y la colaboración, la creación de contenidos digitales, la seguridad y la resolución de problemas (Asociación Somos Digital 2022).

La narrativa es la base de cualquier herramienta pedagógica que pretenda la construcción del conocimiento en cualquier etapa educativa, pero de forma especial en educación primaria (EP). Ya en Educación Infantil y desde el nacimiento, las niñas y los niños descubren el mundo desde la narración del mismo. Son esos discursos que reciben en forma de canciones, rimas e historietas los que configuran su universo conceptual y su caudal lingüístico y creativo. Contar y construir historias es el medio por excelencia para organizar ideas, comprender el mundo y desarrollar las competencias lingüísticas, cognitivas, sociales y emocionales. Al integrar las nuevas tecnologías, la narrativa puede convertirse en un espacio de creación conjunta donde se desarrolle el mayor potencial creativo en colaboración con sistemas de IA, favoreciendo tanto la alfabetización y el desarrollo de habilidades transversales esenciales del siglo XXI, como la creatividad, la comunicación y el pensamiento crítico, apuntados en la Agenda 2030 (Van Laar et al. 2017). Para ello, se impone un uso guiado en el que resultan claves las destrezas lingüísticas de comprensión y producción textual.

El gran concepto de «creatividad», que se entiende como la capacidad de generar ideas novedosas y adecuadas a un determinado contexto social (Runco y Jaeger 2012), está necesariamente ligado a otro gran concepto: el pensamiento crítico. Este se define como el proceso de análisis, evaluación y reconstrucción del conocimiento con el fin de guiar el juicio y la acción (Paul y Elder 2006). Esta necesaria conexión está constituida por la flexibilidad mental que suponen ambos constructos, que se aprecia en la capacidad de establecer conexiones entre informaciones diversas (Facione 2015). Aquí es donde el lenguaje tiene el

papel protagonista, pues supone el soporte necesario para el desarrollo de estas competencias, ya que no es un mero vehículo de comunicación, sino que se erige en el instrumento de mediación cognitiva y social por excelencia (Vygotsky [1978] 2012).

Ya desde los años 50, Guilford (1950) situó el pensamiento divergente como núcleo de la creatividad, subrayando la importancia de la fluidez, la originalidad y la flexibilidad en la producción de ideas. Posteriormente, Torrance (1966) realizó varias indagaciones por las que identificó los componentes cognitivos que evidencian la estrecha relación entre creatividad y habilidades narrativas. A estos estudios se añaden algunos más específicos que relacionan el desarrollo del pensamiento crítico con el discurso argumentativo y la comprensión lectora como requisito para el desarrollo de la capacidad de discernir y cuestionar (Kuhn 1999). De este modo, ambos conceptos —creatividad y pensamiento crítico— se sirven de elementos lingüísticos para construir sus elementos esenciales; idea que ha sido apoyada por las investigaciones en neurociencia, pues se ha demostrado que la corteza prefrontal, área implicada en procesos de control ejecutivo, atención y memoria de trabajo, es fundamental en la generación de ideas y en el juicio crítico (González 2024).

La narrativa y, en general, las habilidades lingüísticas, constituyen el recurso pedagógico idóneo para promover ambos procesos. A través de la construcción de relatos, los niños y las niñas no solo desarrollan su imaginación y su capacidad de simbolización, sino que también aprenden a evaluar la coherencia interna de los textos, a identificar perspectivas diversas y a reflexionar sobre los valores implícitos en sus historias (Bruner 2006). Estas prácticas lingüísticas son clave en la práctica educativa desde las primeras edades para reconocer el mundo, construir conceptos claros que permitan emitir juicios críticos y ampliar horizontes creativos.

Encontramos esta relación básica y esta necesidad del trabajo en el área de lengua como espacio transversal para la construcción del conocimiento en la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Unión Europea. El ODS 4 (Educación de calidad) apuesta por la promoción del pensamiento creativo y crítico mediante prácticas lingüísticas, dejando claro que estas son competencias fundamentales para el aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO 2017). Otro objetivo íntimamente relacionado con estos conceptos y el área de lengua es el ODS 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas), ya que, al fortalecer la alfabetización crítica, se hace posible la participación democrática y el diálogo intercultural (Nussbaum 2010). Finalmente, los ODS 5 y 10, que defienden la igualdad de oportunidades y, de forma específica, la igualdad de género, encuentran en la visibilización de diversas realidades la apertura psicológica, personal y social necesaria para promover la inclusión social.

El desarrollo de la narrativa en EP, más conocido como *storytelling*, es una estrategia pedagógica consolidada en la educación que, como hemos apuntado, estructura el lenguaje y, por ende, el pensamiento, y facilita aprendizajes significativos. Según Bruner (2006), el ser humano organiza el conocimiento en dos modos: el paradigmático y el narrativo, siendo este último fundamental para el pensamiento cotidiano y la construcción cultural. En un aula de EP, la técnica del *storytelling* cumple tres funciones centrales:

1. Didáctica: presenta conceptos abstractos de una forma sencilla y cercana a su contexto.
2. Motivacional: presenta historias cercanas al alumnado que atraen su atención y ayuda en la identificación con los personajes y las emociones.
3. Creativa: incentiva la expresión personal, fomenta la imaginación y amplía su perspectiva de lo verosímil.

Si, además, se introducen herramientas de IA en este proceso narrativo-creativo, encontramos que el alumnado, por una parte, conserva su protagonismo creativo, fomenta su imaginación y desarrolla su potencial narrativo, y, por otra, la tecnología apoya en la estructuración de tramas o en la sugerencia de elementos narrativos alternativos (Stefnisson y Thue 2018). Esta dinámica está en consonancia con las nuevas lecturas que las sociedades demandan, en las que se combina texto, audio e imagen en entornos interactivos, requiriendo además un mayor desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de textos o hipertextos, en los que el lector adquiere un papel aún más protagonista (Robin 2016).

Podemos citar algunos estudios recientes que defienden la necesidad de trabajar con las nuevas tecnologías desde edades tempranas, comenzando hace ya unos años con el trabajo de Baker y Yacef (2009), que enfatiza la importancia de la aplicación de la tecnología desde la EP. Otros, como Luckin y colaboradores (2016), resaltan el potencial de estas herramientas para personalizar el aprendizaje, o como Boden (2010), que explora la relación entre la IA y la creatividad, sugiriendo que la educación en IA puede enriquecer la creatividad en contextos educativos. De forma más genérica, Zawacki-Richter y otros (2019) aportan información valiosa sobre la integración de la IA en educación y su relevancia para el desarrollo de competencias desde etapas tempranas. Por otra parte, el trabajo de Holmes y otros (2019) investiga cómo la IA puede ser utilizada para mejorar la educación y sugiere la inclusión de la tecnología en los primeros años de formación.

En síntesis, la articulación entre creatividad, pensamiento crítico y habilidades lingüísticas constituye no solo un eje vertebrador en la formación integral del alumnado, sino también una estrategia pedagógica alineada con los desafíos globales del siglo XXI.

No obstante, la introducción de la IA en la creación narrativa escolar plantea interrogantes sobre su impacto en la creatividad infantil. Algunos autores advierten de que la IA no sustituye la creatividad humana, sino que actúa como impulsor de ideas y organizador textual (González 2024). En este sentido, resulta crucial explorar cómo los sistemas de IA pueden ser integrados pedagógicamente para potenciar, y no limitar, la capacidad creativa del alumnado. Es aquí donde se sitúa este trabajo; una aproximación al uso de las herramientas de IA en relación directa con el desarrollo de las competencias comunicativas, partiendo de su potencial pedagógico, los marcos teóricos que lo sustentan y los desafíos asociados a su implementación.

Objetivos

El objetivo general de esta investigación consiste en realizar un estudio exploratorio de las percepciones que tiene el profesorado de los centros de EP en Castilla y León respecto al uso de la IA en los diversos contextos educativos. De esta forma, se observan las herramientas de las que se dispone, la formación recibida y las posibilidades de implementación didáctica como base de una intervención posterior que complete los datos obtenidos en relación con el uso de herramientas de IA, en especial como recursos para potenciar el desarrollo de las habilidades comunicativas. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las herramientas de las que se dispone en las aulas de EP para el trabajo con IA, tanto con fines formativos como de soporte.
- Explorar en qué medida el profesorado incorpora la IA en las prácticas de aula.
- Explorar las percepciones del profesorado respecto a la integración de la IA en el ámbito educativo: potencialidades, fortalezas, debilidades, etc.
- Diseñar y aplicar una prueba piloto de aplicación de IA en la realización de *storytelling* en el aula de EP.

Metodología

Este estudio se ha llevado a cabo con un enfoque mixto de tipo exploratorio que aborde el estado de la cuestión: el uso de la IA en los centros educativos de EP de Castilla y León en la actualidad. La muestra se obtuvo mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, respondiendo a criterios de accesibilidad. Aunque este tipo de muestreo limita la generalización de resultados, es idóneo en estudios exploratorios donde se busca un primer acercamiento al estado de la cuestión. A continuación, se detalla el procedimiento seguido.

En primer lugar, se parte de una revisión sistemática de la bibliografía actualizada sobre IA en los entornos educativos y la práctica de *storytelling*. Los artículos científicos analizados, redactados en español e inglés, cumplen los criterios de pertinencia temática, acceso al texto completo y revisión por pares. La información extraída se organizó en matrices de análisis que recogieron autores, metodología, aportaciones y limitaciones, siguiendo la propuesta de Petticrew y Roberts (2006) sobre síntesis de evidencia.

Se elabora también un cuestionario para conocer, como se mencionaba anteriormente, cómo se utiliza a día de hoy la IA en los centros educativos de EP, en concreto en Castilla y León. Este cuestionario incluye preguntas cerradas (escala Likert) y abiertas, con el fin de explorar percepciones, experiencias previas y necesidades detectadas en relación con el uso de IA y la promoción de la creatividad en el aula. Para llevar a cabo la validez de contenido del instrumento elaborado, este cuestionario fue evaluado por dos evaluadores externos, siguiendo las recomendaciones metodológicas de Hernández-Sampieri y otros (2014), e integrándose las

observaciones aportadas por ambos con anterioridad a su difusión. Posteriormente, se distribuyó a una muestra de centros educativos que forman parte del directorio de centros de Castilla y León y se obtuvieron un total de 73 respuestas válidas, lo que permite tener una visión exploratoria, como se pretendía en el objetivo general, y además brinda la oportunidad de tener un primer acercamiento a la realidad de las aulas. Los datos cuantitativos fueron analizados mediante estadística descriptiva, como sugieren Cohen y otros (2017), mientras que las respuestas cualitativas se sometieron a un análisis de contenido categorial basado en Bardin (2002). La participación de los centros y docentes fue voluntaria, garantizando en todo momento la confidencialidad y el anonimato de respuestas. Se obtuvo el consentimiento informado de los participantes mediante el formulario inicial del cuestionario y se verificó el cumplimiento de la normativa vigente en materia de protección de datos personales.

Este cuestionario se compone de un total de 28 preguntas repartidas en seis partes: preguntas de contexto, desafíos y limitaciones, herramientas, uso de la IA, actitud del estudiantado y opinión. Este cuestionario se redactó a través de la aplicación Google Forms con acceso privado mediante enlace y se envió a los centros educativos en cuestión para que pudieran tener un acceso sencillo a él. El tiempo estimado para su realización era aproximadamente 10 minutos.

A la par que se obtienen las primeras respuestas, se va elaborando una propuesta de trabajo en el aula con IA (herramientas generadoras de imagen y texto) basada en la implementación de la técnica del *storytelling* como recurso de gran valor para el desarrollo de las habilidades lingüísticas. En el apartado «Isla mágica: intervención piloto en un aula de 2.º de EP» se describe la planificación y el desarrollo de la propuesta de intervención. La dinámica consistió en la construcción colaborativa de relatos creativos en los que el alumnado integraba recursos generados por IA, reflexionando sobre el proceso y los resultados.

Resultados

Se presentan a continuación los resultados obtenidos del cuestionario administrado al profesorado, organizados en función de los seis bloques en los que se estructura dicho instrumento.

En primer lugar, resulta pertinente contextualizar el perfil del profesorado participante. Los datos iniciales señalan que en la muestra se encuentran docentes de todas las provincias de Castilla y León (figura 1), siendo Valladolid la provincia con mayor representación (26 respuestas) y Ávila y Zamora las de menor participación. La mayoría de las respuestas proceden de centros públicos (52 en total), mientras que el resto se vinculan a centros concertados (figura 2), habiendo una distribución parecida entre centros urbanos o localizados en zona rural (figura 3). En cuanto a la situación profesional, predomina la figura del docente (44 casos), si bien también se recoge la participación de directivos, coordinadores, asesores lingüísticos y orientadores.

CHIRILA Y FERNÁNDEZ: NARRATIVAS CREATIVAS EN LA ERA DE LA IA

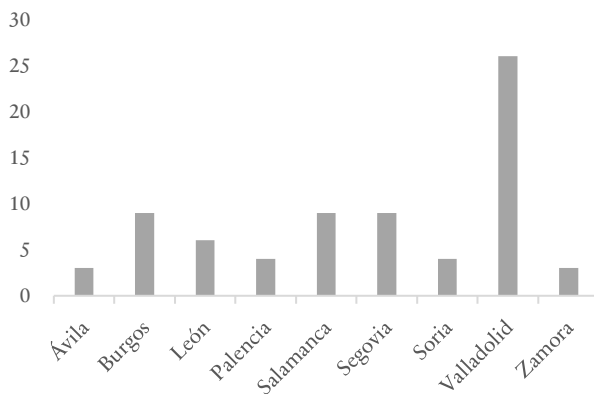


Figura 1: Distribución Geográfica del Profesorado que Ha Participado en la Encuesta

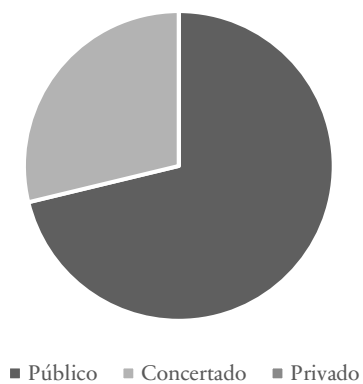


Figura 2: Tipología de los Centros que Han Participado en la Encuesta

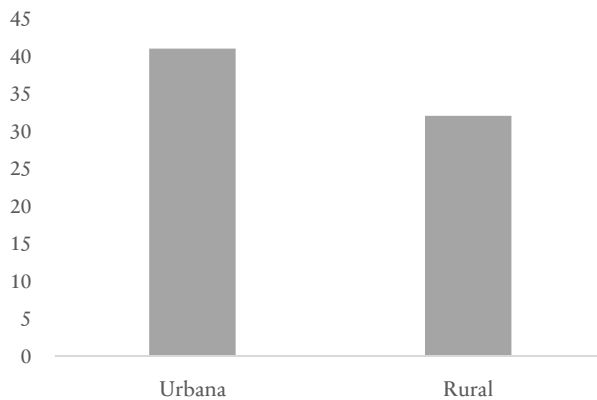


Figura 3: Adscripción Rural/Urbana de los Centros que Han Participado en la Encuesta

Recursos y Limitaciones para la Integración de la IA

En relación con los desafíos y limitaciones, el análisis se centra en los recursos disponibles para la incorporación de la IA en el aula, un aspecto ampliamente señalado en la literatura como uno de los principales retos actuales, en particular por la denominada brecha de acceso. Los resultados reflejados en la figura 4 indican que, en la mayoría de los centros, los recursos tecnológicos se limitan a un aula común de informática para toda la institución, o bien al uso de portátiles y tabletas con conexión a Internet distribuidos en determinados niveles educativos (segundo y tercer ciclo). Se constata también que, de manera generalizada, el alumnado dispone en sus hogares de equipamiento con acceso a Internet.

En los centros educativos, los principales medios (figura 5) se reducen a pizarras digitales, conexión de alta velocidad a Internet y, en algunos casos, *software* o aplicaciones específicas. Un total de 35 participantes considera que estos recursos resultan suficientes para el desarrollo de la enseñanza en el aula. Sin embargo, un número similar declara que los recursos son insuficientes o que no se tiene un conocimiento preciso sobre su disponibilidad.

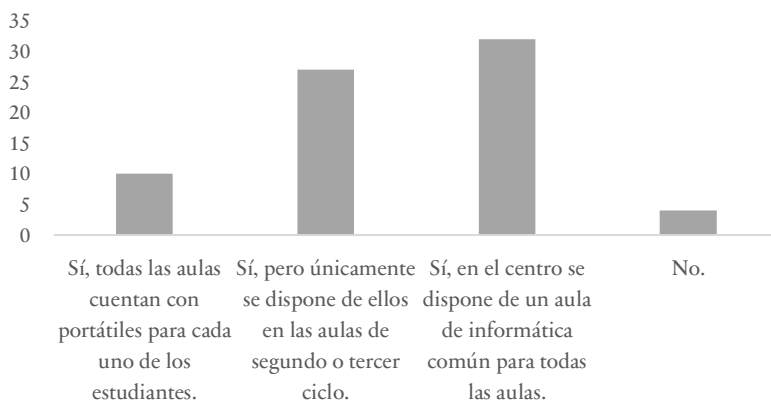


Figura 4: Respuesta a la Pregunta del Acceso del que Dispone el Alumnado a Portátiles/Tabletas con Conexión a Internet en el Centro Escolar

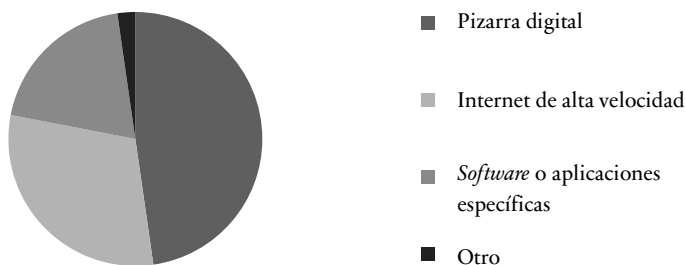


Figura 5: Tipo de Elementos Relacionados con IA de los que Disponen los Centros

Formación Docente en IA

Los marcos normativos de ámbito europeo en materia de educación subrayan la necesidad de una formación del personal docente continua y en constante actualización, señalando la ética en el uso de la tecnología y la colaboración entre educadores como los aspectos clave que se destacan en las directrices recogidas en varios documentos, véanse Comisión Europea (2017), UNESCO (2023) y OCDE (2023).

En este sentido, los datos del tercer bloque evidencian la percepción generalizada de que la formación docente en el ámbito de las herramientas de IA constituye un requisito esencial para su posterior aplicación pedagógica. No obstante, la mayoría de los encuestados afirma no haber recibido formación específica, aunque manifiesta interés en realizarla. En los casos en los que sí existe formación, esta se describe como «básica». Más de la mitad señala que la preparación se ha llevado a cabo por iniciativa propia (figura 6) y las principales barreras percibidas son la falta de tiempo, la ausencia de una oferta formativa adecuada, la distancia geográfica respecto a los centros de capacitación y, en menor medida, la carencia de motivación.

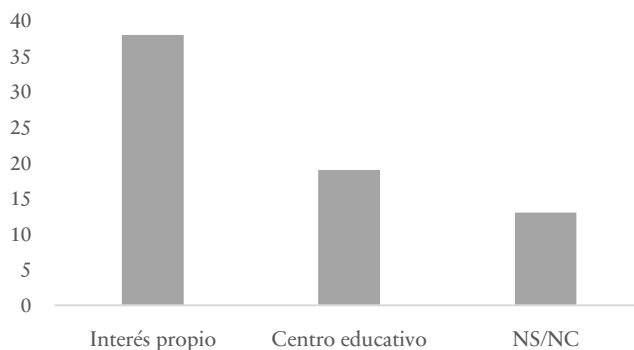


Figura 6: Causa de la Formación en IA

Uso de la IA en el Aula

El empleo de la IA en las aulas se distribuye de manera desigual. Si bien 19 docentes declaran no utilizar ninguna herramienta, las más habituales identificadas son ChatGPT y Copilot (figura 7). Los principales fines están orientados al apoyo en la enseñanza y el aprendizaje, aunque también se emplean en tareas de administración y gestión o en la enseñanza directa, en este último caso con menor frecuencia.

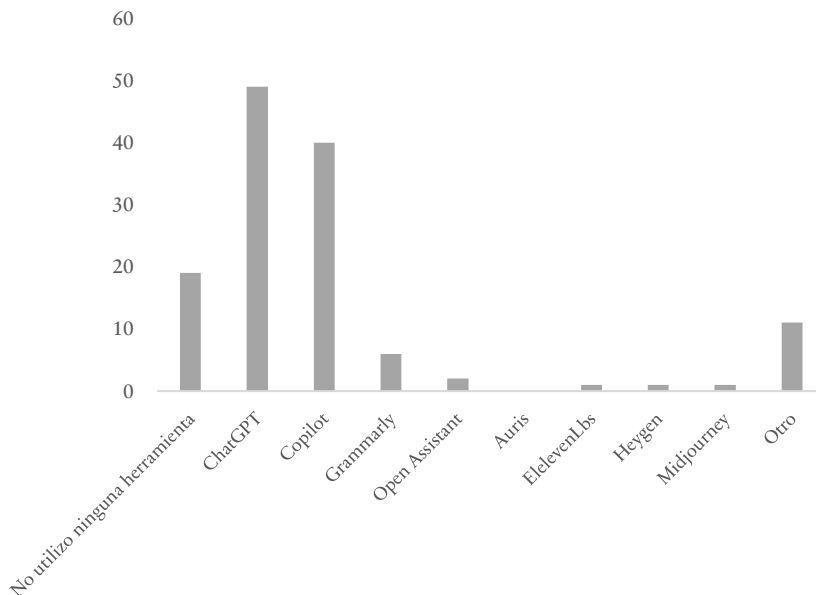


Figura 7: Herramientas de IA Empleadas en los Centros de EP

Respecto a las áreas curriculares, el uso de la IA se concentra especialmente en Lengua Extranjera y Lengua Castellana, aunque existen referencias a otras asignaturas. Cuando se utiliza en el aula, el tiempo asignado suele ser limitado —menos de 10 minutos—, alcanzando solo en algunos casos los 30 minutos. El origen del interés por su aplicación se deriva, en más de la mitad de las respuestas, de la iniciativa del propio profesorado. En lo que concierne a la actitud del alumnado, los resultados muestran un elevado interés durante las actividades que implican el uso de herramientas de IA (figura 8) en los casos en los que se ha utilizado, si bien no se observa una mejora significativa en el rendimiento posterior (figura 9). Estas herramientas se emplean principalmente para la creación de contenidos o juegos basados en IA, así como para la generación de imágenes y la práctica de la producción oral.

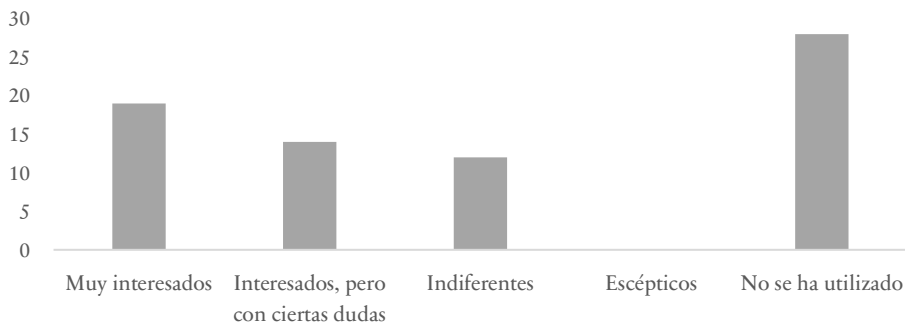


Figura 8: Motivación del Interés por el Conocimiento y Aplicación de IA con Fines Didácticos

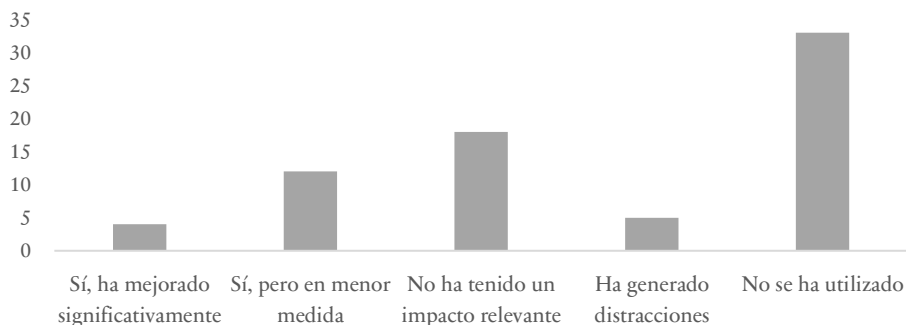


Figura 9: Valoración del Profesorado de la Repercusión del Uso de IA en las Aulas

IA y Competencia Comunicativa

En el ámbito específico de la competencia comunicativa, la parte del profesorado reconoce no utilizar herramientas de IA de forma dirigida a su desarrollo. No obstante, se identifican algunas aplicaciones en aceleradores de aprendizaje (Teams), comprensión lectora, mejora de la comunicación escrita o redacción de *prompts* y actividades de escritura asistida. Pese a ello, los resultados reflejan que el uso de la IA no ha tenido un impacto suficiente para constatar mejoras directas en las habilidades comunicativas del alumnado, como se muestra en la figura 10.

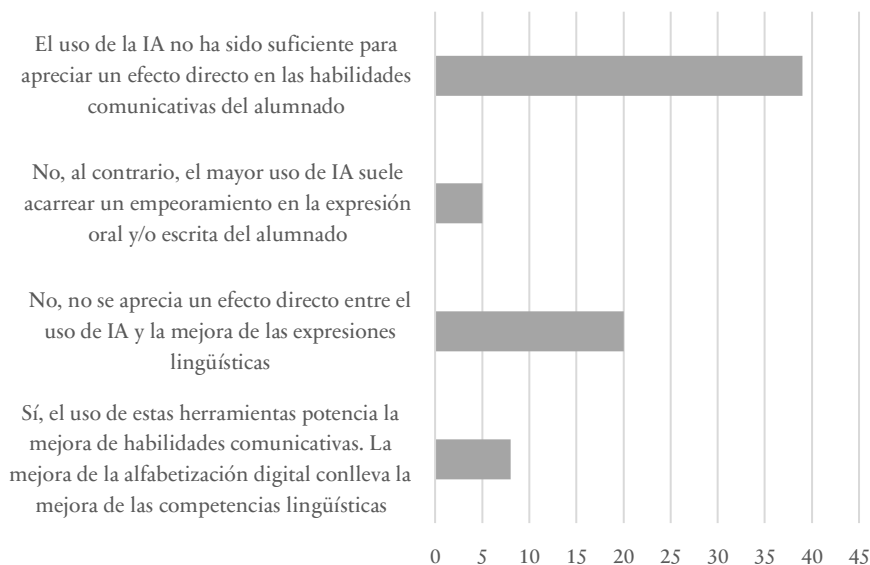


Figura 10: Valoración de la Repercusión del Uso de IA en la Mejora de las Habilidades Comunicativas del Alumnado

Valoraciones Finales

Como reflexión final, el profesorado participante manifiesta una valoración neutra con tendencia positiva sobre la utilidad pedagógica de la IA. Las respuestas abiertas acerca de beneficios y riesgos señalan, entre los aspectos positivos (figura 11), el potencial pedagógico de las herramientas de IA, mientras que entre los riesgos (figura 12) más mencionados se encuentran la posible disminución del esfuerzo y del razonamiento autónomo por parte del alumnado. Cabe señalar que, en las respuestas sobre los beneficios, cinco personas respondieron que no conocían cuáles podrían ser los beneficios (desconocimiento) y una persona afirmó que no hay beneficios de su aplicación en las etapas de educación obligatoria (rechazo al uso de la IA). Por otro lado, en las respuestas obtenidas sobre los riesgos, cabe mencionar que la imaginación se refiere a la capacidad de representar de forma mental aquello que no se encuentra en la realidad; la creatividad se explica como la capacidad de crear a partir de las necesidades observadas; y, por último, el concepto de «capacidad» se refiere a la cualidad que tiene un sujeto para alcanzar cierto grado de éxito en una actividad.

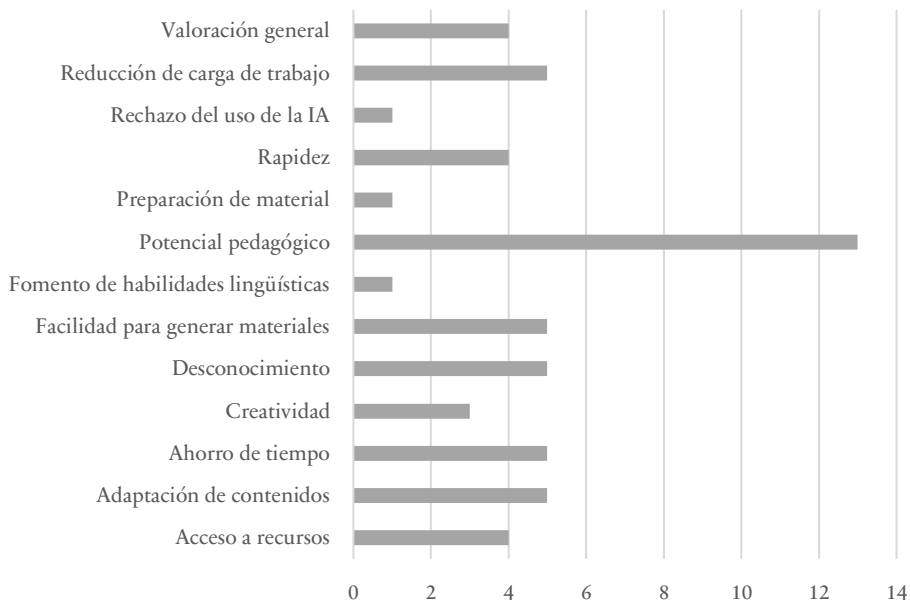


Figura 11: Valoración de Ventajas del Uso de IA en las Aulas



Figura 12: Valoración de Riesgos del Uso de IA en las Aulas

A partir de los resultados presentados por apartados, se observa que, a pesar de la limitada disponibilidad de recursos y del uso reducido de la IA en el aula, la actitud hacia su uso es abierta. Sin embargo, existe una dificultad para integrar actividades relacionadas con la IA en aquellos centros donde no se dispone de unos recursos tecnológicos adecuados. Se observa también una disparidad en cuanto a la disponibilidad de recursos entre diversos centros, lo que puede provocar una brecha en el trabajo de las competencias mediante tecnologías entre diferentes centros educativos. Además, se suma una brecha formativa, identificada por el profesorado encuestado, simbolizando una barrera prioritaria. La formación se da por iniciativa del profesorado, lo que no responde a una estrategia planificada según las diferentes normativas que se han ido nombrando en este estudio.

La comparación entre los distintos bloques nos brinda la posibilidad de observar una desconexión entre el potencial educativo que se le atribuye a la IA y su uso real. Aunque el profesorado considera que la IA puede favorecer el aprendizaje, la práctica en el aula se centra en tareas de generación de imágenes o contenidos. Por lo tanto, en este contexto observado, sin poder generalizar resultados, se observa que la integración de la IA en la etapa de EP se toma

como una posibilidad, pero aún no es una realidad consolidada en el aula, siendo en muchos casos una iniciativa personal del profesorado y no una consolidación institucional.

Isla Mágica: Intervención Piloto en un Aula de 2.º de EP

Teniendo en cuenta la información recopilada de forma más teórica como las respuestas recibidas de los centros se elaboró esta propuesta de trabajo que se llevó a cabo en un aula de 2.º de EP, a modo de prueba piloto, que durante este curso 2025/2026 podrá ser implementada en diversos cursos en más centros de la comunidad. Para la elaboración de la propuesta de trabajo con IA se han tenido en cuenta las indicaciones recogidas en estudios recientes que advierten de los posibles riesgos de deterioro cognitivo que pueda ocasionar el temprano uso de estas nuevas herramientas en menores (Ballantine et al. 2024; Kosmyna et al. 2025; Kreijkes et al. 2025). El objetivo de la intervención fue explorar cómo la incorporación de la IA generativa dentro de una tarea de *storytelling* puede favorecer la narración y la reflexión metalingüística del alumnado. La planificación de la propuesta se elaboró para una sesión de 45 minutos, centrada en la creación de narraciones con y sin IA. Se parte del hallazgo de un objeto misterioso en el entorno escolar, a partir del cual se plantea una propuesta de trabajo en pequeños grupos. El alumnado construye una breve historia teniendo en cuenta la estructura de una narración, con la ayuda de una plantilla de *storytelling* (figura 13).



Imagina un día en la isla

Nombre de la isla:

Protagonista:

¿Qué estaba haciendo un día cualquiera en la isla?

¿Qué cosa extraña, mágica o inesperada le pasó de repente?

¿Qué hizo para solucionarlo?

The form is a vertical sheet with a light beige background and a blue wavy border at the bottom. It features a small illustration of a character on the left and another on the bottom right. The text is in a simple, sans-serif font.

Figura 13: Plantilla *Storytelling*

La intervención busca en todo momento motivar la escritura creativa, favorecer la comprensión de la estructura narrativa y estimular la imaginación a partir de un elemento sorpresa. Tras la redacción inicial del relato, se introduce el trabajo con IA, en este caso ChatGPT. Esta herramienta estaba preparada previamente con un *prompt* en el que se indicaba que estábamos en un grupo de 2.º de EP, que el objetivo de la intervención de ChatGPT era mejorar una historia creada por este alumnado, y que debía responder a la pregunta de forma sencilla. El alumnado lanza la pregunta a ChatGPT para mejorar aspectos de su narración, sin sustituir su proceso creativo, y la actividad termina con una reflexión conjunta sobre el trabajo realizado.

Esta intervención se apoya en diversos recursos de elaboración propia, como el elemento misterioso, una carta introductoria, tarjetas con preguntas opcionales para lanzar a ChatGPT, un guion narrativo y ordenadores con conexión a Internet. Se incorporan adaptaciones específicas como el uso de lectura fácil, acompañamiento oral y trabajo cooperativo, lo que garantiza la participación activa de todo el alumnado.

La evaluación se realiza mediante una rúbrica adaptada y una reflexión oral final, promoviendo la autoevaluación y la toma de conciencia del proceso de aprendizaje. Los resultados obtenidos en la valoración de las aportaciones de ChatGPT a su relato demostraron que la mitad del grupo prefirió los relatos creados por ellos, destacando su creatividad y la satisfacción de realizarlo ellos mismos, y la otra mitad se decantó por las historias creadas en colaboración con la IA, destacando los elementos graciosos aportados por la IA. En todos los casos, el hecho de trabajar con el ordenador fue valorado positivamente por el alumnado.

En esta primera intervención, no se consideró medir de forma sistemática la mejora de la competencia comunicativa del alumnado, sino explorar la viabilidad pedagógica de la experiencia y el nivel de motivación y aceptación del uso de IA generativa en una tarea narrativa, en coherencia con los objetivos del cuestionario aplicado a docentes. Al tratarse de alumnado de 2.º de la etapa de EP, se consideraron prioritarios el interés por el uso de la herramienta y la participación. No obstante, para futuras aplicaciones se considera relevante avanzar hacia una evaluación objetiva del impacto de la IA en la competencia comunicativa mediante indicadores específicos.

Conclusiones

Una primera idea que podemos concluir de este estudio es la brecha de recursos y formación docente. Los resultados confirman la existencia de limitaciones materiales y formativas que condicionan la integración eficaz de la IA en el aula. Una parte importante del profesorado dispone únicamente de recursos básicos (aulas de informática, pizarras digitales o acceso puntual a portátiles/tabletas), mientras que la formación específica en IA resulta insuficiente o inexistente en la mayoría de los casos. Esta carencia formativa constituye uno de los principales obstáculos señalados, agravado por factores como la falta de tiempo y de oferta

especializada, lo cual pone de relieve la necesidad de plantear planes sistemáticos de capacitación docente sobre IA y narrativa digital.

A pesar de este señalado limitado uso real en las aulas, la actitud del profesorado hacia la IA es mayoritariamente neutra con tendencia positiva. Se valora especialmente su potencial pedagógico para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y para estimular la motivación del alumnado, si bien se señalan riesgos asociados, como la posible disminución del esfuerzo y de la capacidad crítica por parte de este último. Por otra parte, se destaca también algún caso en el que el profesorado ha observado que el alumnado que trabaja con IA de forma constante es cada vez más capaz de observar críticamente los diferentes contenidos y comunicar que habían sido creados mediante IA y por qué, reflejando un desarrollo del pensamiento crítico tan necesario en la actualidad, cumpliendo así uno de los objetivos de las herramientas de IA, en palabras de De Amo (2024).

En relación con este aspecto, la literatura revisada y la intervención piloto coinciden en señalar que la IA no reemplaza la creatividad infantil, sino que puede actuar como catalizador al proponer alternativas, enriquecer tramas o favorecer la exploración de nuevas perspectivas narrativas.

En cuanto al impacto del uso de la IA en la competencia comunicativa, los hallazgos muestran que, en la actualidad, la IA en EP no se utiliza de forma sistemática para desarrollar habilidades comunicativas. Aunque existen experiencias focalizadas en áreas como la comprensión lectora y la expresión escrita, no se observan evidencias suficientes de un impacto directo en la mejora de la competencia comunicativa del alumnado. Esto indica que la IA debe ser concebida como un apoyo, pero no como sustituto de los procesos de enseñanza fundamentados en la interacción lingüística tradicional, haciendo hincapié una vez más en la necesidad de nuevas experimentaciones y aplicaciones de las herramientas de IA para la formación de competencias básicas.

Somos conscientes de que se trata de un estudio exploratorio que ha de ser replicado en más centros, pero ya nos brinda la posibilidad de tener un primer acercamiento sobre cómo se está utilizando la IA en las escuelas y plantear así futuras líneas de investigación, sobre todo en torno a las preocupaciones mostradas por los docentes que al final son los agentes directos que intervienen en la formación del alumnado, sustentando la base tanto de la formación permanente como del alcance de las competencias básicas del alumnado. Esta idea se encuentra perfectamente alineada con las competencias formativas que se requieren en las sociedades actuales y las indicaciones de la Agenda 2030.

Podemos concluir, por tanto, que tanto el interés como las limitaciones actuales en la integración de la IA en la EP de Castilla y León son un hecho en nuestras aulas. La IA puede ser un recurso con un notable potencial para la construcción de discursos narrativos, siempre que se aborde desde una planificación pedagógica que garantice la conservación del protagonismo creativo del alumnado y el desarrollo de destrezas críticas. Al mismo tiempo, se hace necesario fortalecer la capacitación docente y la infraestructura tecnológica de los

centros para que la IA pueda consolidarse como herramienta transformadora, capaz de dinamizar la enseñanza de la lengua y la narrativa en consonancia con las demandas educativas del siglo XXI. Este estudio, por tanto, contribuye a explorar cómo una integración pedagógica y guiada de la IA generativa puede incluirse y trabajar los procesos narrativos y comunicativos del alumnado, sin sustituir su protagonismo creativo y realizando en todo momento una reflexión sobre su propia creación y la ayuda de las diferentes herramientas. Estas aportaciones —una vez más— exploratorias se encuentran alineadas con las orientaciones internacionales sobre el uso responsable de la IA en educación (Asociación Somos Digital 2022; UNESCO 2023; OCDE 2023), donde se manifiesta la necesidad de abordar las diferentes competencias mediante el uso de las nuevas tecnologías.

Agradecimientos

Cristina Gabriela Chirila ha sido financiada con cargo a la convocatoria de contratos predoctorales UVa 2024, cofinanciada por el Banco Santander.

Reconocimiento

Este estudio se ha llevado a cabo en el curso de las acciones de investigación del GIR Trans-Real LAB.

Reconocimiento de Inteligencia Artificial (IA)

Las autoras reconocen el uso de ChatGPT para el apoyo en la elaboración de la actividad planificada para la posterior intervención. Las pautas empleadas incluyen la generación de ideas y una redacción preliminar de instrucciones. El resultado de estas pautas se ha utilizado para la base de la planificación de la actividad, revisando y adaptando los resultados por las autoras siguiendo los objetivos de este trabajo. Mientras que las autoras reconocen el uso de IA, mantienen que Cristina Gabriela Chirila y María Carmen Fernández Tijero son las únicas autoras del artículo y completamente responsables del contenido incluido en el mismo de acuerdo con lo estipulado por la Comisión de Ética en Publicación (COPE).

Consentimiento Informado

Este estudio se llevó a cabo con el consentimiento informado de todas las personas participantes, siendo conscientes de que no se utilizan datos personales ni imágenes. En el estudio se exponen conclusiones y porcentajes en las respuestas. Por otro lado, la intervención en el aula se llevó a cabo con el consentimiento informado de las características del estudio del que forman parte y de la publicación de sus resultados, y con el consentimiento expreso de los progenitores o tutores legales de los menores en relación al uso de IA, recogido por el centro escolar, no solo para esta actuación, sino para su aplicación que llevan a cabo en otras actividades.

Se siguen las normas establecidas en el *Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016*, en lo que atañe al tratamiento de datos personales incluyendo disposiciones específicas para la protección de los datos de los menores, la *Propuesta de Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo sobre una Inteligencia Artificial Fiable*, atendiendo de forma específica a los contextos de uso de IA que involucran a menores, y las indicaciones recogidas en el *Código Ético de la UE*, que refuerza la protección de los grupos vulnerables, incluidos los niños.

Conflicto de Intereses

Las autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Asociación Somos Digital. 2022. *Marco de competencias digitales para la ciudadanía*. AUPEX. https://somos-digital.org/wp-content/uploads/2022/04/digcomp2.2_castellano.pdf.
- Baker, Ryan S., y Kalina Yacef. 2009. «The State of Educational Data Mining in 2009: A Review and Future Visions» [El estado de la minería de datos educativos en 2009: revisión y visiones de futuro]. *Journal of Educational Data Mining* 1 (1): 3–17. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3554657>.
- Ballantine, Joan, Gordon Boyce, y Greg Stoner. 2024. «A Critical Review of AI in Accounting Education: Threat and Opportunity» [Revisión crítica de la IA en la educación contable: amenaza y oportunidad]. *Critical Perspectives on Accounting* 99: 102711. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2024.102711>.
- Bardin, Laurence. 2002. *El análisis de contenido*. 3.ª ed. Akal.
- Boden, Margaret. 2010. «Prologue» [Prólogo]. En *Artificial Intelligence and Creativity: An Interdisciplinary Approach to the Study of AI* [Inteligencia artificial y creatividad: una aproximación interdisciplinar al estudio de la IA], editado por Terry Dartnall. Springer Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-0793-0>.
- Bruner, Jerome. 2006. *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Traducido por J. L. Linaza Iglesias y J. C. Gómez Crespo. Alianza Editorial.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion, y Keith Morrison. 2017. *Research Methods in Education* [Métodos de investigación en Educación]. 8.ª ed. Routledge.
- Comisión Europea. 2017. *DigCompEdu: The European Framework for the Digital Competence of Educators* [DigCompEdu: marco europeo de la competencia digital docente]. Publications Office.
- De Amo Sánchez-Fortún, José Manuel. 2024. «Transformando la educación: el impacto de la inteligencia artificial en el aula». *Dossier Graó* (9): 108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9328964>.

- Facione, Peter A. 2015. *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts* [Pensamiento crítico: qué es y por qué es importante]. Insight Assessment.
- González, Beatriz. 2024. «¿La IA matará la creatividad?» *UOC News*, 16 de abril. <https://www.uoc.edu/es/news/2024/ia-matara-creatividad?utm>.
- Guilford, Joy Paul. 1950. «Creativity» [Creatividad]. *American Psychologist* 5 (9): 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>.
- Heredia Ponce, Hugo, Lia Machado Fiuza Fialho, y Manuel Francisco Romero Oliva. 2024. «The Use of ChatGPT as Artificial Intelligence in Language Teaching» [El uso de la inteligencia artificial con ChatGPT en la enseñanza de lenguas]. En *Artificial Intelligence and Education: An Ongoing Dialogue* [Inteligencia artificial y educación: un diálogo continuo], coordinado por O. F. von Feigenblatt y O. Y. Aparicio Gómez. Editorial Octaedro.
- Hernández-Sampieri, Roberto, Carlos Fernández-Collado, y María del Pilar Baptista Lucio. 2014. *Metodología de la investigación*. 6.ª ed. McGraw-Hill.
- Holmes, Wayne, Maya Bialik, y Charles Fadel. 2019. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning* [Inteligencia artificial en educación: promesas e implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje]. Center for Curriculum Redesign.
- Kosmyna, Nataliya, Eugene Hauptmann, Ye Tong Yuan, et al. 2025. «Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt When Using an AI Assistant for Essay Writing Task» [Tu cerebro con ChatGPT: acumulación de deuda cognitiva al usar un asistente de IA en tareas de redacción]. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.08872>.
- Kreijkes, Pia, Viktor Kewenig, Martina Kuvalja, et al. 2025. «Effects of LLM Use and Note-taking on Reading Comprehension and Memory: A Randomised Experiment in Secondary Schools» [Efectos del uso de LLM y la toma de notas en la comprensión lectora y la memoria: un experimento aleatorizado en educación secundaria]. SSRN <http://doi.org/10.2139/ssrn.5095149>.
- Kuhn, Deanna. 1999. «A Developmental Model of Critical Thinking» [Un modelo de desarrollo del pensamiento crítico]. *Educational Researcher* 28 (2): 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X028002016>.
- Luckin, Rose, Wayne Holmes, Mark Griffiths, y Laurie B. Forcier. 2016. *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education* [Inteligencia liberada: un argumento a favor de la IA en educación]. Pearson.
- Martínez-Comesaña, Miguel, Xurxo Rigueira-Díaz, Ana Larrañaga-Janeiro, Javier Martínez-Torres, Iago Ocarranza-Prado, y Denis Kreibel. 2023. «Impact of AI on Assessment Methods in Primary and Secondary Education» [La repercusión de la Inteligencia Artificial en los métodos de evaluación en Educación Primaria y Secundaria]. *Revista de Psicodidáctica* 28 (2): 93–103. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.06.001>.

- Nussbaum, Martha C. 2010. *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- OCDE. 2023. *Gobernar con la inteligencia artificial: panorama actual y hoja de ruta en las funciones centrales de gobierno*. OECD Publishing.
- Paul, Richard, y Linda Elder. 2006. *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools* [Guía abreviada a los conceptos y herramientas para el pensamiento crítico]. The Foundation for Critical Thinking.
- Petticrew, Mark, y Helen Roberts. 2006. *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide* [Revisiones sistemáticas en Ciencias Sociales: una guía práctica]. Blackwell Publishing.
- Robin, Bernard R. 2016. «The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning» [El poder de la narrativa digital como soporte del proceso de enseñanza-aprendizaje]. *Digital Education Review* (30): 17–29. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125504.pdf>.
- Runco, Mark A., y Garrett J. Jaeger. 2012. «The Standard Definition of Creativity» [La definición normalizada de creatividad]. *Creativity Research Journal* 24 (1): 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>.
- Stefnisson, Ingibergur, y David Thue. 2018. «Mimisbrunnur: AI-Assisted Authoring for Interactive Storytelling» [Mimisbrunnur: Autoría asistida por Inteligencia Artificial para la narrativa interactiva]. *Proceedings of the 14th AAAI Conference on Artificial Intelligence and Interactive Digital Entertainment* 14 (1): 236–242. <https://doi.org/10.1609/aiide.v14i1.13046>.
- Torrance, Ellis Paul. 1966. *Torrance Tests of Creative Thinking* [Los tests de pensamiento creativo de Torrance]. Personnel Press.
- UNESCO. 2017. *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje* [Guía pedagógica]. UNESCO Publishing.
- UNESCO. 2023. *Guidance for Generative AI in Education and Research* [Orientación para la IA generativa en la educación y la investigación]. UNESCO Publishing.
- Van Laar, Ester, Alexander J. A. M. Van Deursen, Jan A. G. M. Van Dijk, y Jos De Haan. 2017. «The Relation Between 21st-century Skills and Digital Skills: A Systematic Literature Review» [La relación entre las habilidades del siglo XXI y las habilidades digitales; una revisión bibliográfica sistemática]. *Computers in Human Behavior* 72: 577–588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>.
- Vygotsky, Lev Semiónovich. (1978) 2012. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Austral.
- Zawacki-Richter, Olaf, Victoria I. Marín, Melissa Bond, y Franziska Gouverneur. 2019. «Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education – Where Are the Educators?» [Revisión sistemática de la investigación sobre aplicaciones de inteligencia artificial en la educación superior - ¿dónde están los educadores?] *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 16: 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>.

SOBRE LAS AUTORAS

Cristina Gabriela Chirila: Personal Investigador Predoctoral, Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura, Universidad de Valladolid, Palencia, España
Email de contacto: cg.chirila@uva.es

María Carmen Fernández Tijero: Profesora Permanente Laboral, Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura, Universidad de Valladolid, Palencia, España
Email: mariacarmen.fernandez.tijero@uva.es