UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

FACULTAD DE POSGRADOS

ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

MAGÍSTER EN INTELIGENCIA ARTIFICIAL PARA LA EDUCACIÓN

TEMA:

AUTOMATIZACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR MEDIANTE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN LENGUA Y LITERATURA: ANÁLISIS DIDÁCTICO-CURRICULAR EN OCTAVO GRADO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

Autor:

BRAVO SIAVICHAY LUIS ARMANDO

Tutor:

DIANA JESÚS BURGOS MENDIETA

Milagro, 2026

Automatización de la planificación microcurricular mediante inteligencia artificial generativa en Lengua y Literatura: análisis didáctico-curricular en octavo grado de Educación General Básica

Automation of Microcurricular Planning Using Generative Artificial Intelligence in Language and Literature: A Didactic-Curricular Analysis in the Eighth Grade of General Basic Education

Luis Armando Bravo Siavichay	**Diana Jesús Burgos Mendieta**
lbravos4@unemi.edu.ec	dburgosm1@unemi.edu.ec
https://orcid.org/0009-0004-0444-7982	https://orcid.org/0000-0003-3198-675X
Afiliación: Universidad Estatal de Milagro-Ecuador	Afiliación: Universidad Estatal de Milagro-Ecuador

RESUMEN

La planificación microcurricular (PMC) se comprende como el tercer nivel de concreción del currículo ecuatoriano y su elaboración demanda un tiempo considerable en un contexto de sobrecarga laboral docente. Ante ello, la inteligencia artificial generativa (IAG) se presenta como una posible herramienta de apoyo, aunque en el contexto ecuatoriano no se ha establecido cómo evaluar la calidad de lo que produce. Por lo tanto, el objetivo de este estudio fue analizar la calidad didáctico-curricular de tres PMC de Lengua y Literatura para octavo grado de Educación General Básica, generadas mediante la herramienta Claude, esto a partir de prompts especializados para los bloques de Lectura, Escritura y Literatura. Para ello, se adoptó un enfoque mixto, con un diseño no experimental, transversal, descriptivo y de validación por juicio de expertos. En este contexto, cinco docentes evaluaron las planificaciones mediante una rúbrica de treinta indicadores, validada por V de Aiken. Los datos se analizaron con estadística descriptiva y el coeficiente de correlación intraclase. Los resultados mostraron que las tres PMC alcanzaron un nivel de calidad excelente, con puntuaciones altas en las dimensiones formales y curriculares, y menores en la inclusión y adecuación contextual. Del mismo modo, la concordancia entre evaluadores resultó de moderada a buena. En definitiva, los expertos recomendaron el uso de la IAG condicionado a la revisión docente, lo que evidencia que la mediación del profesional es necesaria para su aplicación en el aula.

PALABRAS CLAVES: inteligencia artificial generativa; planificación microcurricular; juicio de expertos; mediación docente; Lengua y Literatura.

ABSTRACT

Microcurricular planning (MCP) is understood as the third level of specification in the Ecuadorian curriculum, and its development requires considerable time in a context of heavy teaching workload. Given this, generative artificial intelligence (GAI) is presented as a potential support tool, although in the Ecuadorian context, no method has been established for evaluating the quality of its outputs. Therefore, the objective of this study was to analyze the didactic and curricular quality of three MCPs for Language and Literature in the eighth grade of General Basic Education, generated using the Claude tool based on specialized prompts for the Reading, Writing, and Literature modules. To this end, a mixed-methods approach was adopted, featuring a non-experimental, cross-sectional, descriptive design with expert judgment validation. In this context, five teachers evaluated the MCPs using a rubric with thirty indicators, validated by Aiken's V. The data were analyzed using descriptive statistics and the intraclass correlation coefficient. The results showed that all three MCPs achieved an excellent level of quality, with high scores in the formal and curricular dimensions, and lower scores in inclusion and contextual appropriateness. Similarly, inter-rater agreement ranged from moderate to good. In conclusion, the experts recommended the use of generative AI subject to teacher review, which demonstrates that professional mediation is necessary for its application in the classroom.

KEYWORDS: generative artificial intelligence; microcurricular planning; expert judgment; teacher mediation; Language and Literature.

Artículo Recibido: 05 septiembre 2026
Aceptado para publicación: 02 octubre 2026

1. INTRODUCCIÓN (OBJETIVO DEL ARTÍCULO)

La planificación microcurricular (que, a partir de este punto, se abreviará como PMC) se entiende como un tercer nivel de concreción del currículo del sistema educativo ecuatoriano, luego de los niveles macro y meso, y está diseñada para adaptarse a la diversidad de los estudiantes de forma integral (Cedeño et al., 2024). Esta se establece como una herramienta esencial que fortalece la metodología del docente, mediante la cual se integran los elementos primordiales del proceso formativo —diagnóstico, objetivos, estrategias, recursos y evaluación— (Aguinsaca et al., 2023; Zambrano & Uribe, 2022). De este modo, se busca garantizar el cumplimiento de los objetivos y competencias establecidos en el currículo nacional.

En el caso específico del área de Lengua y Literatura, la PMC presenta exigencias particulares al no limitarse a conceptos o definiciones, pues se distingue por pertenecer a un área social en la que el estudiante aprende a partir de la lectura y la escritura. Por ello, el desarrollo adecuado de estas habilidades se refleja en otras áreas del conocimiento. El Ministerio de Educación del Ecuador (2019) menciona que esta asignatura se orienta al desarrollo de cuatro macro-destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir; en este contexto, es necesaria una progresión porque no es posible desarrollar la escritura sin antes haberse enfocado en la lectura y la oralidad. Por tal motivo, planificar en Lengua y Literatura implica anticipar y ordenar aquella secuencia con cuidado, de modo que cada destreza se apoye en la anterior y el aprendizaje mantenga coherencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, en cuanto a la estructura de la PMC, esta se apoya en las destrezas con criterio de desempeño (DCD), mismas que articulan el saber, el saber hacer y el contexto donde se aplican. A esto se suma el modelo ERCA (Experiencia, Reflexión, Conceptualización y Aplicación), que en las unidades educativas del Ecuador se ha consolidado como una secuencia para organizar la enseñanza (Pardo et al., 2025; A. Rodríguez et al., 2024). Por lo tanto, la coherencia entre DCD, actividades e indicadores y la correcta aplicación de la metodología ERCA constituye un criterio importante para valorar la calidad de una planificación. Aun así, esa calidad no depende solo de requisitos formales, pues Zabalza (2004) menciona que es necesaria la consistencia interna entre todos los componentes del diseño. Por ello, esta investigación comprende que una planificación de calidad se sostiene en su coherencia curricular, pertinencia metodológica, aplicabilidad y capacidad para atender la diversidad del aula (López et al., 2026).

Sin embargo, la labor de la planificación se desarrolla en condiciones laborales exigentes. En el Ecuador, de acuerdo con el Ministerio de Educación, los docentes deben desempeñar una carga laboral de 40 horas semanales; 30 horas se deben cumplir dentro del establecimiento y 10 fuera del mismo (Morán et al., 2025). No obstante, el mismo estudio evidencia que los docentes tienen una sobrecarga laboral de 6 horas con 30 minutos para así poder cumplir con todas las actividades necesarias; además, dedican 12 horas a la semana a actividades fuera del establecimiento educativo para la planificación pedagógica, evaluación y preparación de materiales. Esta sobrecarga laboral puede comprometer la calidad pedagógica, el desempeño docente e incluso su salud mental. De manera que el exceso de tareas administrativas resta al docente el tiempo y la energía necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje, mostrando un desequilibrio temporal en la distribución de tareas y actividades docentes (Rivera et al., 2022). Ante este panorama, resulta comprensible que se haya empezado a mirar hacia herramientas con la capacidad de aligerar esa carga y proveer al docente de aquel tiempo que la planificación tradicional consume.

En este escenario, aparece la inteligencia artificial generativa (IAG), considerada por varios investigadores e incluso por el Ministerio de Educación del Ecuador como una posible solución a la sobrecarga laboral del docente, mediante la optimización de actividades burocráticas y repetitivas (Morán et al., 2025). La literatura señala que la IAG permite a los docentes mejorar el proceso educativo, optimizar el tiempo, personalizar los contenidos, integrar estrategias didácticas innovadoras y contar con asistencia inmediata (Díaz et al., 2024; Genet & Urroz, 2026; M. Rodríguez et al., 2024). Según Genet y Urroz (2026), la mayoría de los docentes que participaron en el estudio reflejaron que, tras aplicar la IAG, percibieron una gran disminución del tiempo que normalmente emplean en desarrollar PMC y tareas administrativas.

Además, conviene comprender cómo se integra esta herramienta en la elaboración de las PMC. En este sentido, Sterling y Basto (2025) mencionan que la IAG permite estructurar secuencias didácticas y simplificar la redacción mecánica, de modo que el docente se concentre en revisar y evaluar los recursos generados por la IAG. En esa integración, el prompt es elemental, pues se entiende como la instrucción que comunica a la herramienta lo que necesita, es decir, funciona como una mediación pedagógica cuya precisión determina la calidad del recurso generado (Ubilla y Godoy, 2026; Radtke y Meireles, 2025). Por lo tanto, la calidad de lo que produce la IAG depende del criterio con el que el docente la orienta.

Sin embargo, la idea de incorporar la IAG a la planificación conlleva riesgos que es necesario considerar. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ([UNESCO], 2024) advierte que los modelos generativos aprenden a partir de grandes volúmenes de datos que pueden reflejar perspectivas anglosajonas; aquello hace referencia a que existe la posibilidad de que estos modelos descontextualicen los contenidos respecto a la cultura de los estudiantes. De la misma manera, Cerón et al. (2025) advierten que la adopción sin reflexión de estas herramientas puede generar una dependencia tecnológica, en la que el docente asuma los resultados de forma pasiva. Es pertinente aclarar que ninguno de los dos invalida su uso, pero ambos refuerzan la necesidad de evaluar con criterio los recursos generados.

Ahora bien, cabe preguntarse qué tan acertadas son, en términos pedagógicos, las planificaciones que estas herramientas producen. Mediante la revisión de la literatura, se observó que, en el contexto ecuatoriano, esa pregunta aún no cuenta con una respuesta objetiva: no se encontraron estudios suficientes que hayan evaluado la calidad didáctica y curricular de las planificaciones generadas con IAG en Lengua y Literatura. Frente a este vacío, surge la siguiente interrogante de investigación: ¿Cuál es la calidad didáctico-curricular de las planificaciones microcurriculares para el área de Lengua y Literatura en octavo grado de Educación General Básica generadas mediante la herramienta de inteligencia artificial generativa Claude, según la valoración por juicio de expertos?

Aunque estudiosos como Díaz et al. (2024) e Incio et al. (2021) destacan las posibilidades de la IAG en las actividades académicas tanto de los docentes como de los estudiantes, poco se ha dicho sobre cómo verificar la calidad de lo que estas herramientas producen. En el contexto ecuatoriano son escasos los estudios referentes al uso de la IAG aplicada en la automatización de PMC para docentes de Educación General Básica, prácticamente inexistentes en el área de Lengua y Literatura; asimismo, no se identificó un instrumento específico ni una evaluación técnica que permita valorar dichas planificaciones. Frente a este vacío, la presente investigación ofrece un aporte metodológico: una rúbrica que examina el material generado en sus dimensiones didácticas, técnicas y éticas, y que aporta criterios que hasta ahora ningún estudio había medido en el país. Además, el instrumento fue

diseñado para ser adaptable, de tal forma que otros investigadores puedan utilizarlo en distintos niveles o asignaturas.

El alcance de este estudio no se agota en lo metodológico. Al realizar la evaluación de las PMC generadas por la IAG, el docente podrá disponer de información sobre la calidad y limitaciones de este nuevo proceso, permitiéndole resolver, con fundamento y no por intuición, si adoptar o no su uso para planificar. En suma, se trata de que cada profesional cuente con criterios claros para reconocer cuándo la IAG surge como un apoyo a su labor y cuándo exige una revisión más detenida antes de llevar el material al salón de clases.

Objetivo general:

Analizar la calidad didáctico-curricular de planificaciones microcurriculares generadas mediante inteligencia artificial generativa en el área de Lengua y Literatura para octavo grado de Educación General Básica.

Objetivos específicos:

1. Identificar herramientas de inteligencia artificial generativa aplicables a la elaboración de planificaciones microcurriculares en Lengua y Literatura para octavo grado de Educación General Básica.

2. Diseñar prompts especializados para generar planificaciones microcurriculares correspondientes a los bloques de Lectura, Escritura y Literatura.

3. Valorar la calidad didáctico-curricular de las planificaciones generadas mediante una rúbrica de validación pedagógica aplicada a docentes evaluadores.

4. Determinar las principales limitaciones presentes en las planificaciones generadas por inteligencia artificial generativa.

2. METODOLOGÍA

Con la intención de abordar de manera integral la calidad de las planificaciones curriculares generadas mediante la IAG, se adoptó una metodología de enfoque mixto. Este enfoque permite obtener una visión completa del objeto de estudio, dado que proporciona tanto datos numéricos como cualitativos que admiten una comprensión general y contextualizada de los factores involucrados (Hernández et al., 2014). En cuanto al diseño, el estudio se clasifica como no experimental, transversal y descriptivo, orientado a observar la unidad de análisis en su contexto natural, sin la manipulación de sus variables, y con el fin de registrar, analizar e interpretar los elementos de la problemática (Valladares et al., 2026).

Además, el estudio empleó la validación por juicio de expertos, la cual consiste en que un grupo de 5 docentes evalúa las planificaciones microcurriculares generadas por IAG mediante una rúbrica de validación pedagógica. Nótese que las tres planificaciones generadas (Lectura, Escritura y Literatura) constituyen la unidad de análisis, mientras que cinco docentes actúan como jueces evaluadores. Asimismo, los evaluadores son expertos en pedagogía de la Lengua y Literatura que ejercen actualmente en el contexto ecuatoriano y

poseen una experiencia mínima de dos años en la planificación microcurricular, así como conocimientos sobre el currículo nacional.

La selección de cinco evaluadores y tres planificaciones responde a criterios metodológicos deliberados. Respecto al panel de jueces, la literatura en validación por juicio de expertos establece que entre tres y siete evaluadores es suficiente para obtener estimaciones estables del coeficiente V de Aiken y del ICC, siempre que reúnan el perfil requerido (Escurra, 1988; Koo y Li, 2016). En cuanto a las planificaciones, la decisión de evaluar tres obedece a la estructura del área: cada PMC corresponde a uno de los bloques curriculares de la primera unidad didáctica de Lengua y Literatura (Lectura, escritura y Literatura), cubriendo así la diversidad interna del área. Esta delimitación es coherente con el carácter descriptivo del diseño, cuyo propósito es generar evidencia inicial sobre la calidad de las PMC producidas mediante IAG, no la generalización estadística.

Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizó como instrumento una rúbrica pedagógica con escala de Likert de 1 a 5 y un apartado que recolecta las percepciones cualitativas de los evaluadores (véase el Apéndice A). La rúbrica considera diez dimensiones esenciales que se evaluaron a partir de las PMC generadas por la IAG: funciones operativas, coherencia curricular, estructura metodológica, pertinencia didáctica, competencia comunicativa disciplinar, precisión conceptual, evaluación, inclusión, transversalidad y pertinencia ético-pedagógica. En efecto, cada dimensión contempla sus indicadores específicos, dando un total de 30 indicadores de carácter cuantitativo por cada rúbrica. Por su parte, el segundo segmento de la rúbrica recolecta percepciones y comentarios de los evaluadores. Además, se aplicó una rúbrica por cada planificación, la cual corresponde a cada bloque curricular (Lectura, Escritura y Literatura).

Las diez dimensiones evaluadas se operacionalizaron de la siguiente manera: 1) Funciones operativas: claridad formal y completitud del esquema; 2) Coherencia curricular: alineación estricta entre DCD, indicadores y actividades; 3) Estructura metodológica: secuencia y temporalización del modelo ERCA; 4) Pertinencia didáctica: idoneidad de las estrategias pedagógicas planteadas; 5) Competencia comunicativa disciplinar: enfoque en las macrodestrezas del área; 6) Precisión conceptual: corrección científica y lingüística de los contenidos; 7) Evaluación: congruencia de los instrumentos y criterios; 8) Inclusión: incorporación de principios DUA y adaptaciones para NEE; 9) Transversalidad: articulación con los ejes transversales del currículo; y 10) Pertinencia ético-pedagógica: fomento del pensamiento crítico y uso responsable de recursos.

Antes de su aplicación, el instrumento fue validado mediante juicio de expertos a cargo de cuatro jueces con formación de tercer y cuarto nivel, amplia experiencia en planificación microcurricular y dominio del currículo nacional ecuatoriano. Estos expertos evaluaron los 30 indicadores en función de su claridad, coherencia y relevancia, y valoraron la suficiencia de cada dimensión mediante una escala de 1 a 4. Los datos se procesaron con el coeficiente V de Aiken (Aiken, 1980), estableciendo 0.80 como valor mínimo de aceptación por indicador (Escurra, 1988). El instrumento obtuvo un coeficiente general de V = 0.97, lo que respaldó su validez de contenido.

Procedimiento

En este apartado se detallan las fases que se consideraron para generar las planificaciones y posteriormente evaluarlas. En primer lugar, se utilizó la herramienta Claude (Anthropic), seleccionada por su capacidad para generar textos estructurados, secuencias didácticas y propuestas de evaluación a partir de instrucciones especializadas. En este contexto, se empleó su función "Proyectos", que permitió configurar un espacio con instrucciones detalladas y cargar archivos de respaldo como el Currículo Priorizado del Ministerio de Educación y un esquema modelo de la PMC. Luego, a través de la bandeja de entrada, se solicitó la tarea específica que se desea ejecutar. Es así como la IAG procesó de forma conjunta tanto las indicaciones generales como los requerimientos puntuales para generar cada planificación.

En segundo lugar, se seleccionaron los temas para el desarrollo de las planificaciones. Partiendo del texto de octavo grado de Educación General Básica Superior del periodo lectivo 2025, se establecieron los bloques curriculares de Lectura, Escritura y Literatura dentro de la unidad 1. Por consiguiente, los contenidos se seleccionaron de acuerdo con cada bloque curricular de la siguiente manera: 1. Bloque curricular de la Lectura: Leo para informarme, concepto, características e importancia de los reportajes. 2. Bloque curricular de la Escritura: Escribo un reportaje: estructura y pasos para escribir un reportaje. 3. Bloque curricular de Literatura: Los amorfinos, concepto, origen y características.

En tercer lugar, se estructuraron los prompts para Claude, cuya organización se muestra en la Tabla 1. Las primeras instrucciones se enfocaron en el apartado del proyecto; en este prompt se especificó el rol asignado a la IA, el nivel educativo, el área y el esquema modelo de la planificación requerida. También se aclararon los entornos de aprendizaje, recursos, uso de estrategias innovadoras; se incluyó el DUA, la simulación de una adaptación de NEE y la aplicación del modelo ERCA. Luego, se configuró el prompt de entrada, en el cual se especificaron el bloque curricular, los contenidos esenciales, las DCD, los criterios e indicadores de evaluación, los ejes transversales y los recursos disponibles. Estas instrucciones trabajan en conjunto para orientar la generación de recursos pedagógicos. Con los prompts elaborados se solicitó la elaboración de tres planificaciones de clase, cada una correspondiente a un bloque curricular.

Tabla 1

Componentes de los prompts base configurados para el Proyecto de Claude

Prompt	Bloque	Propósito	Componentes Solicitados
Prompt base para el proyecto de Claude	Este prompt se utilizó como instrucción base en el apartado Proyecto de Claude y se aplicó de manera uniforme en la generación de todas las PMC.	Establecer el contexto, el rol, los criterios y las restricciones que el modelo debe mantener durante toda la investigación.	- Rol del modelo - Entornos de aprendizaje, recursos y estrategias didácticas - Dimensiones de calidad pedagógica - Secciones obligatorias del contenido - Requisitos de salida
Prompt de entrada para la P1	Este prompt se enfocó en la generación de material para el	Generar una PMC para el bloque de Lectura, con el tema, objetivo, DCD y criterios de evaluación ya establecidos.	- Generación de una PMC - Establecer contenidos, estrategias lúdicas, indicadores de evaluación, inclusión del semáforo DUA y una adaptación para NEE.

	bloque curricular de Lectura.		
Prompt de entrada para la P2	Este prompt se enfocó en la generación de material para el bloque curricular de Escritura.	Generar una PMC para el bloque de Escritura, con el tema, objetivo, DCD y criterios de evaluación ya establecidos.	- Generación de una PMC - Establecer contenidos, estrategias lúdicas, indicadores de evaluación, inclusión del semáforo DUA y una adaptación para NEE.
Prompt de entrada para la P3	Este prompt se enfocó en la generación de material para el bloque curricular de Literatura.	Generar una PMC para el bloque de Literatura, con el tema, objetivo, DCD y criterios de evaluación ya establecidos.	- Generación de una PMC - Establecer contenidos, estrategias lúdicas, indicadores de evaluación, inclusión del semáforo DUA y una adaptación para NEE.

Nota. Elaboración propia.

En cuarto lugar, se enviaron las planificaciones en conjunto con las rúbricas de evaluación a los docentes. A cada experto se le compartieron tres planificaciones correspondientes a los bloques curriculares antes mencionados, así como su respectiva rúbrica de evaluación, la cual se presentó mediante un formulario de Google para agilizar la obtención de los resultados. Por aclarar, cada juez realizó la evaluación de forma individual e independiente, sin acceso a las valoraciones de los demás evaluadores. Luego de obtener las evaluaciones, se realizó el respectivo análisis.

Cabe mencionar que el grupo de evaluadores estuvo conformado por docentes especialistas en Pedagogía de la Lengua y la Literatura en el subnivel Superior de EGB que ejercen en el sistema educativo ecuatoriano (tres en el sector público y dos en el privado). Todos los participantes contaban con título de tercer o cuarto nivel en Educación, una experiencia docente promedio de X.X años (rango entre 3 y 12 años), dominio del currículo nacional y experiencia directa en el diseño microcurricular.

Procedimiento de análisis de datos

Las valoraciones expuestas por los cinco evaluadores sobre las tres PMC generaron 450 datos cuantitativos, los cuales fueron procesados mediante estadística descriptiva en Microsoft Excel. Para cada indicador se calcularon la media aritmética y la desviación estándar; estos procedimientos estadísticos permitieron establecer el nivel de valoración alcanzado y el grado de dispersión entre los evaluadores. En consecuencia, se obtuvo el promedio de cada una de las diez dimensiones y luego el promedio general de cada planificación.

Ahora bien, los promedios se interpretaron mediante una escala de rangos de igual distancia, construida a partir de la amplitud de la escala Likert empleada:

Tabla 2

Escala de interpretación de los niveles de calidad de las PMC

Rango del promedio	Nivel de calidad

1.00 – 1.80	Muy deficiente
1.81 – 2.60	Deficiente
2.61 – 3.40	Aceptable
3.41 – 4.20	Bueno
4.21 – 5.00	Excelente

Nota. Elaboración propia.

Esta escala estableció un nivel de calidad para cada planificación y permitió comparar los resultados de los bloques de Lectura, Escritura y Literatura. Del mismo modo, el análisis por dimensiones también se ordenó según su valoración. Aquel orden sirvió para reconocer los aspectos que la IAG resuelve con eficiencia y aquellos que requieren una revisión docente más atenta.

Además, para establecer la fiabilidad del juicio emitido, se calculó el Coeficiente de Correlación Intraclase mediante el software JASP, en su modalidad de dos vías con efectos aleatorios, acuerdo absoluto y medidas por promedio (ICC(2,k), conforme a la clasificación de Shrout y Fleiss, 1979), con su intervalo de confianza al 95%. De hecho, cada PMC fue un ejercicio de valoración distinto, por lo que se obtuvo un coeficiente por cada una. En cuanto a la interpretación, se tomaron en cuenta los criterios de Koo y Li (2016), que prestan atención al intervalo de confianza y no solo al valor puntual. Cabe resaltar que las desviaciones estándar calculadas por indicador complementaron esta medida, puesto que ofrecen datos directos de la coincidencia entre los evaluadores sin verse afectadas por la variabilidad existente entre los indicadores.

Por otro lado, en el segundo segmento de la rúbrica, observaciones, los resultados se clasificaron y agruparon en tres categorías: fortalezas, debilidades y recomendaciones. Luego, ambos conjuntos de resultados se triangularon para complementar los hallazgos numéricos con las percepciones de los evaluadores y con los criterios establecidos en el marco teórico.

Declaración del uso de inteligencia artificial generativa

En esta investigación, se empleó la IAG mediante la herramienta Claude para generar las tres PMC que conformaron la unidad de análisis y posteriormente fueron evaluadas por expertos del área. Las planificaciones generadas se conservaron sin alteraciones para garantizar la validez de su evaluación. Cabe recalcar que el diseño de los prompts, la revisión de los productos generados y la interpretación de los resultados se realizaron bajo la supervisión y el criterio de los investigadores.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados se organizan en cinco apartados. En primer lugar, se presenta la calidad global de las tres planificaciones. En segundo lugar, se expone el desempeño por dimensión. Luego, se presenta la concordancia entre evaluadores. En cuarto lugar, se muestran los hallazgos cualitativos. Finalmente, se da a conocer la triangulación de los datos cualitativos con los cuantitativos.

Calidad global de las planificaciones

A continuación, la Tabla 3 presenta la valoración global de cada planificación. Las tres PMC alcanzaron un nivel de calidad categorizado como excelente; dado que la PMC de Lectura obtuvo una media de 4.79 (DE=0.28), la PMC de Escritura logró una media de 4.80 (DE=0.26) y la PMC de Literatura consiguió una media de 4.78 (DE=0.28). Nótese que la diferencia entre la planificación mejor valorada y menos valorada fue de 0.02 puntos, lo cual indica que la calidad se mantuvo similar entre las tres PMC. En cuanto a las desviaciones estándar, se observa que son inferiores a 0.30 en los tres casos; estos datos reflejan una escasa dispersión en las valoraciones de los cinco evaluadores.

Tabla 3

Calidad global de las PMC generadas con IAG

Planificación	**Bloque curricular**	**M**	**DE**	**Nivel de calidad**
P1	Lectura	4.79	0.28	Excelente
P2	Escritura	4.80	0.26	Excelente
P3	Literatura	4.78	0.28	Excelente

Nota. *M* = media; *DE* = desviación estándar. El nivel de calidad se determinó según la escala de rangos de la Tabla 2. *N* = 5 evaluadores por planificación. Elaboración propia.

Resultados por dimensión

En la Tabla 4 se presenta la valoración obtenida en cada una de las diez dimensiones. En este contexto, las mejor valoradas fueron la coherencia curricular (M = 5.00), la transversalidad (M = 4.98) y, en un nivel similar, se presentan la dimensión de precisión conceptual y la evaluación (M = 4.93 en ambas). Por el contrario, las dimensiones peor valoradas fueron la inclusión (M = 4.42), la pertinencia didáctica (M = 4.50) y la estructura metodológica (M = 4.57). A partir de estos resultados, se revela una diferencia marcada, ya que las dimensiones relacionadas con la consistencia técnica y curricular obtuvieron las valoraciones más altas, mientras que aquellas que dependen de la adecuación al contexto real del aula obtuvieron los promedios más bajos. Cabe resaltar que la coherencia curricular recibió la máxima puntuación de los cinco evaluadores en las tres PMC, sin ninguna distinción.

En cuanto a las dimensiones con menor promedio, los datos muestran este aspecto con mayor nitidez en dos indicadores específicos que se presentan a continuación. En el octavo indicador, sobre la distribución equilibrada del tiempo entre los momentos del modelo ERCA, se obtuvo una media de 4.20 en las tres planificaciones. Por su parte, el vigésimo segundo indicador, la incorporación de adaptaciones para estudiantes con necesidades especiales, fue el que registró la valoración más baja del estudio, con un promedio de 3.80 en la PMC de Escritura. Estos datos evidencian que ambos indicadores mantuvieron valores bajos en los tres bloques curriculares, lo cual demuestra un proceder similar antes que un resultado aislado.

Tabla 4

Valoración por dimensión de las PMC

Dimensión	P1 Lectura	P2 Escritura	P3 Literatura	M general
D1. Funciones operativas	4.67	4.93	5.00	4.87
D2. Coherencia curricular	5.00	5.00	5.00	5.00
D3. Estructura metodológica	4.60	4.50	4.60	4.57
D4. Pertinencia didáctica	4.45	4.65	4.40	4.50
D5. Competencia comunicativa disciplinar	4.93	4.93	4.87	4.91
D6. Precisión conceptual	4.87	5.00	4.93	4.93
D7. Evaluación	5.00	4.87	4.93	4.93
D8. Inclusión	4.53	4.33	4.40	4.42
D9. Transversalidad	5.00	4.93	5.00	4.98
D10. Pertinencia ético-pedagógica	4.93	4.80	4.73	4.82

Nota. Si bien los promedios dimensionales son elevados, al inspeccionar los indicadores individuales destaca que en la D3 (Estructura metodológica), el indicador 8 referido a la distribución del tiempo registró $M = 4.20$; mientras que en la D8 (Inclusión), el indicador 22 enfocado en adaptaciones para NEE obtuvo la puntuación individual más baja de todo el estudio ($M = 3.80$ en P2). Elaboración propia.

Concordancia entre evaluadores

En este apartado se muestra el grado de acuerdo entre los cinco evaluadores, obtenido a través del coeficiente de correlación intraclase; obsérvese la Tabla 5. Los valores obtenidos fueron de 0.565 en Lectura, 0.675 en Escritura y 0.619 en Literatura, con intervalos de confianza al 95% cuyos límites superiores alcanzaron 0.767, 0.827 y 0.796, respectivamente. Por lo tanto, con base en esos intervalos, la fiabilidad del juicio se ubicó entre moderada y buena en las tres planificaciones; esto, según los criterios de Koo y Li (2016). Tómese en cuenta que en la revisión de las tres PMC la concordancia resultó estadísticamente significativa ($p < .001$). Además, como evidencia complementaria, las desviaciones estándar promedio se mantuvieron entre 0.26 y 0.28 según la planificación. Del mismo modo, ningún indicador superó una desviación de 1.00, lo cual refleja una mínima dispersión en las valoraciones emitidas por los evaluadores.

Tabla 5

Concordancia entre evaluadores por planificación (ICC)

Planificación	ICC(2,k)	IC 95%	p	Interpretación

P1 Lectura	0.565	[0.272, 0.767]	< .001	Moderada
P2 Escritura	0.675	[0.447, 0.827]	< .001	Moderada
P3 Literatura	0.619	[0.358, 0.796]	< .001	Moderada

Nota. ICC = coeficiente de correlación intraclase, modelo de dos vías con efectos aleatorios, acuerdo absoluto, medidas promedio. IC = intervalo de confianza. La interpretación sigue los criterios de Koo y Li (2016). Elaboración propia.

Resultados cualitativos

Mediante el instrumento de evaluación aplicado se recogieron 48 respuestas abiertas en total, las cuales contenían observaciones fundamentales; las mismas se organizaron en las tres categorías previstas: fortalezas, debilidades y recomendaciones, tal como se sintetizan en la Tabla 6. Ahora bien, en cuanto a las fortalezas, los evaluadores destacaron de forma reiterada la coherencia curricular, la alineación entre las destrezas con criterio de desempeño, los indicadores y las actividades, así como la aplicación correcta del modelo ERCA. En otro tema sobre las debilidades, se repitieron tres temas en las evaluaciones de las tres PMC: 1. La insuficiencia del tiempo asignado para desarrollar actividades. 2. El carácter básico y poco lúdico de algunas propuestas. 3. La falta de adecuación al contexto real del grupo de estudiantes. En este contexto, uno de los evaluadores mencionó que las planificaciones se habían generado “de manera mecánica por la IA”, lo que, a su criterio, explicaba que las tres presentaran el mismo inconveniente. Finalmente, en la categoría de las recomendaciones destacó la necesidad de una supervisión docente antes de la aplicación, así como el ajuste pertinente de los tiempos y la incorporación de actividades más interactivas.

Tabla 6

Categorización de las observaciones cualitativas de los evaluadores

Categoría	**Temas recurrentes**	**Ejemplo de observación**
Fortalezas	Coherencia curricular; alineación entre DCD, indicadores y actividades; aplicación del modelo ERCA	"Alta consistencia y coherencia curricular, existe una alineación rigurosa entre la DCD, los indicadores de evaluación y la propuesta de actividades ERCA" (Juez 4, P1)
Debilidades	Tiempo insuficiente para las actividades; actividades básicas y poco interactivas; falta de contextualización al grupo real	"No se pueden realizar todas las actividades propuestas en 45 minutos" (Juez 1, P1)
Recomendaciones	Supervisión docente antes de aplicar; ajuste de tiempos; incorporar actividades lúdicas e interactivas	"Se deben siempre realizar cambios pertinentes a estas planificaciones generadas por IA, dependiendo del grupo con el que se trabaja" (Juez 1, P3)

Nota. Se registraron 48 observaciones cualitativas. Las citas se producen textualmente y se identifican por código de evaluador y planificación. Elaboración propia.

Triangulación

Este apartado consta de los datos cualitativos y cuantitativos, los que permitieron contrastar las valoraciones numéricas con las apreciaciones de los evaluadores. En el primer plano, los dos conjuntos coincidieron, es decir, las dimensiones formales mejor puntuadas (coherencia curricular, precisión conceptual y evaluación) se correspondieron con las fortalezas mencionadas en las observaciones. No obstante, surgió un desequilibrio interesante entre la puntuación asignada y la disposición a aplicar las tres PMC. Aunque las tres alcanzaron un nivel de calidad catalogado como excelente, solo en dos de las quince evaluaciones las consideraron aplicables sin modificaciones; en doce estimaron que requerían modificaciones menores y una demandaba revisión profunda. A pesar de ello, este desajuste no significó el rechazo de la herramienta, puesto que la mayoría de los evaluadores recomendaron el uso de la IAG para la elaboración de planificaciones siempre que exista la supervisión del docente y este realice los ajustes pertinentes.

4. DISCUSIÓN

Como se expuso en el apartado anterior, los resultados evidencian que las PMC generadas mediante IAG alcanzaron un nivel de calidad excelente en su valoración global. Sin embargo, mediante el análisis por dimensiones fue visible un comportamiento desigual. Ya que, como se detalló en los resultados, existieron dimensiones relacionadas con la estructura técnica y curricular que obtuvieron puntuaciones altas en comparación con otras dimensiones. Considérese que este predominio de lo formal coincide con lo planteado por Zabalza (2004), para quien el diseño curricular necesita una consistencia interna entre sus componentes; en efecto, la herramienta demostró una capacidad significativa para alinear destrezas, indicadores y actividades de manera coherente. No obstante, nótese que el mismo autor señala que esta consistencia interna debe funcionar en el contexto real del aula, y es en este aspecto en el cual las planificaciones evidenciaron limitaciones.

Ahora bien, un aspecto que merece especial atención es que existe una escasa variación de puntuación entre las tres planificaciones, cuyas medias globales resultaron similares con promedios de 4.79, 4.80 y 4.78; esto a pesar de corresponder a distintos bloques curriculares. Con base en estos datos, se sugiere que la IAG tiende a generar recursos homogéneos, es decir, con una estructura que se replica independientemente del contenido específico de cada bloque curricular. De hecho, esta misma interpretación es englobada mediante la observación de uno de los evaluadores, quien señaló que las planificaciones se habían elaborado “de manera mecánica por la IA”, lo cual de cierto modo explicaría que las tres presentan el mismo tipo de limitación. Considérese que este hallazgo matiza lo mencionado por Sterling y Basto (2025), quienes destacan la capacidad de la IAG para facilitar a los docentes una gran variedad de recursos y metodologías interactivas, pero, si bien esa variedad puede identificarse en la forma, los resultados muestran que no se traduce en una adecuación diferenciada a las particularidades de cada contexto o contenido.

Los resultados también guardan correspondencia con los hallazgos de Guzmán et al. (2026), quienes identificaron que el uso de ChatGPT favorece la optimización estructural y la mejora formal de la planificación microcurricular, aunque su efectividad requiere juicio crítico y contextualización pedagógica. En el presente estudio, las tres PMC alcanzaron valoraciones globales elevadas, particularmente en los componentes estructurales y curriculares, lo que coincide con dicha evidencia. No obstante, la escasa variación entre las planificaciones de distintos bloques permite añadir un matiz: la capacidad de la IAG para estructurar las propuestas no garantiza por sí misma una diferenciación suficiente según el contenido curricular. Así, los resultados confirman el aporte de estas herramientas a la

organización de la planificación, pero también evidencian que dicha capacidad puede coexistir con cierta homogeneidad entre las propuestas generadas.

Por otra parte, un resultado que contrasta con lo previsto en el marco teórico se relaciona con la planificación tres (bloque de literatura). Pues, ya que esta aborda los amorfinos (una manifestación de tradición oral montubia ecuatoriana), cabía esperar que su valoración fuera inferior, según la advertencia de la UNESCO (2024) sobre la tendencia de los modelos generativos a mostrar como resultado perspectivas anglosajonas y a descontextualizar los contenidos culturales. Aun así, la planificación mencionada obtuvo una media general de 4.78, prácticamente similar a las otras dos; por lo tanto, este descubrimiento invita a reflexionar, en este caso, sobre el alcance del riesgo señalado por la UNESCO. Sin embargo, lo comentado no invalida dicha advertencia, pues es posible que la contextualización explícita incorporada en los prompts haya compensado esa tendencia, o que el instrumento empleado no fuera tan sensible para valorar este apartado a profundidad, aspectos que futuras investigaciones podrán examinar con mayor detalle.

En cambio, la dimensión de la inclusión obtuvo la valoración más baja del estudio (M = 4.42), y dentro de ella el indicador relacionado con las adaptaciones para estudiantes con NEE registró el promedio mínimo (3.80). Estos datos revelan un contraste interesante, ya que, si bien las planificaciones incorporaron el DUA como marco de referencia, mostraron dificultades para estructurar las adaptaciones específicas ante la diversidad real del aula. Recordemos que López et al. (2026) mencionan que la calidad didáctico-curricular en entornos mediados por algoritmos debe medirse por criterios de inclusión y respeto al DUA, pero evaluadas con ese criterio, las planificaciones no alcanzaron el estándar de calidad que el propio marco establece. Incluso, esta tensión se ve reflejada en las apreciaciones desiguales de los evaluadores, pues mientras uno catalogó la inclusión como un punto fuerte de las planificaciones, otro advirtió que las adaptaciones deberán atender a profundidad las necesidades de los estudiantes y no de forma superficial.

Finalmente, en los hallazgos existe un desajuste entre la calidad valorada y la disposición a aplicar las PMC, aspecto que se detalla en el apartado de resultados. El hecho de que una calidad catalogada como excelente no se tradujera en una aplicación directa de las planificaciones confirma lo advertido por Cerón et al. (2025) en cuanto al riesgo de asumir los productos de la IAG de forma pasiva; asimismo, respalda la tesis de Salazar et al. (2024), quienes hacen mención de que la producción mediante IAG no sustituye el criterio del educador, sino que exige una mediación docente activa. En este sentido, los propios evaluadores comparten criterio y recomiendan el uso de la IAG condicionado a la revisión docente. Por lo tanto, los resultados sugieren que el valor pedagógico de estas herramientas no reside tanto en el producto que generan, sino en la intervención crítica y ética del profesional que lo adapta al contexto real de sus estudiantes.

5. CONCLUSIÓN

En relación con la pregunta de investigación, las planificaciones microcurriculares generadas mediante IAG fueron evaluadas por los expertos con una calidad excelente en sus dimensiones formal y curricular, aspecto que se refleja en la coherencia entre destrezas, indicadores y actividades. No obstante, también se evidenciaron limitaciones en su adecuación al contexto real del aula. Por lo tanto, la calidad de estas planificaciones no puede afirmarse de manera absoluta, dado que resulta alta en la consistencia técnica del diseño, pero queda condicionada a la intervención del docente para su aplicación, aspecto que no se

considera negativo, sino que, al contrario, permite un mejor control y manejo ético de la IAG por parte del docente.

En cuanto a los objetivos específicos uno y dos, se identificó la herramienta Claude como un sistema de IAG apto para la elaboración de PMC; esto por su capacidad para generar contenido académico y adaptabilidad a proyectos con un chat/asistente personalizado. Luego, se diseñaron prompts específicos para cada uno de los bloques de Lectura, Escritura y Literatura, en los cuales se incluyeron los componentes curriculares y las condiciones pedagógicas necesarias. A partir de aquello, fue posible obtener las tres PMC que formaron la unidad de análisis del estudio.

Respecto al tercer objetivo específico, sobre la valoración de la calidad mediante la rúbrica, las tres planificaciones fueron categorizadas en el nivel excelente, las cuales compartieron puntuaciones similares a pesar de pertenecer a distintos bloques curriculares. No obstante, el análisis por dimensión dio a conocer un desempeño diferenciado, dado que las dimensiones relacionadas con la consistencia técnica y curricular obtuvieron las valoraciones más altas, mientras que las vinculadas a la adecuación contextual, como la inclusión y la pertinencia didáctica, se situaron en niveles inferiores. Cabe mencionar que la concordancia entre evaluadores resultó de moderada a buena y estuvo respaldada por escasas diferencias en las valoraciones, lo que sustenta la fiabilidad del juicio emitido por los expertos.

En relación con el cuarto objetivo, entre las principales limitaciones de las planificaciones destacan tres aspectos: la insuficiencia del tiempo asignado para llevar a cabo las actividades académicas, la débil adaptación para atender la diversidad del aula y la falta de una contextualización real de las características de un grupo determinado de estudiantes. En efecto, estas limitaciones derivan de una característica de fondo, la tendencia de la IAG a generar recursos homogéneos que adoptan como modelo una estructura determinada con independencia del contenido y contexto específicos. Por consiguiente, dichas limitaciones no invalidan la utilidad de la herramienta, pero sí justifican la necesidad de una revisión profesional y ética por parte del docente para que este ajuste las planificaciones a las condiciones necesarias de su contexto educativo.

Entre las principales limitaciones del estudio se reconoce el número acotado de planificaciones analizadas (tres PMC) y el tamaño de la muestra de expertos evaluadores (cinco jueces), lo cual, si bien fue suficiente para un análisis descriptivo preliminar con alta concordancia, limita la generalización de los hallazgos a otros subniveles educativos. Asimismo, la alta concentración de respuestas en los niveles superiores de la escala sugiere la necesidad de refinamiento de los reactivos en futuras investigaciones. Se recomienda para próximos estudios ampliar el corpus de evaluación a otras asignaturas (como Matemática o Ciencias Naturales), incrementar la muestra de docentes evaluadores e implementar estudios experimentales que midan la efectividad de estas PMC aplicadas directamente en la práctica docente de aula."

Para concluir, entre los aportes de esta investigación destaca la elaboración y validación de un instrumento, una rúbrica sometida a juicio de expertos con un coeficiente de validación elevado. Esta puede ser replicada y adaptada para el beneficio de otras investigaciones dentro de la misma temática. No obstante, el estudio presenta ciertas limitaciones que conviene reconocer, como la concentración de las valoraciones en rangos altos, ya que este hecho limitó la capacidad del instrumento para diferenciar a profundidad los niveles de calidad, aspecto que resulta importante considerar en su aplicación futura. En

este sentido, se recomienda que próximas investigaciones amplíen el número de planificaciones a evaluar, así como el de áreas curriculares. También se recomienda incorporar un mayor corpus de evaluadores y explorar el efecto de distintas estrategias de formulación de prompts sobre la calidad de los productos elaborados.

6. BIBLIOGRAFÍA

Aguinsaca, D., Vivanco, C., León, F., Reyes, J. P., & Mejía, D. (2023). Planificación microcurricular en Matemática con énfasis en el desarrollo de competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4*(2), 6291–6308. https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.1052

Aiken, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement, 40*(4), 955–959. https://doi.org/10.1177/001316448004000419

Cedeño, L. M., Urquizo, T. J., Vera, J. L., Veloz, M. L., & Monserrate, J. L. (2024). Planificación curricular: elemento fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje en la educación ecuatoriana. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(2), 6657–6667. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11082

Cerón, D. H., Cárdenas, S. M., Jurado, M. G., & Reigosa, A. (2025). Impacto de la IA en la elaboración de planificaciones curriculares en docentes de EGB. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando, 6*(1), 2882–2903. https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.546

Díaz, J. P., Molina, R., Bayas, C. M., & Ruiz, A. K. (2024). Asistencia de la inteligencia artificial generativa como herramienta pedagógica en la educación superior. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información, 12*(26), 61–76. https://doi.org/10.36825/RITI.12.26.006

Escurra, L. M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología, 6*(1–2), 103–111. https://doi.org/10.18800/psico.198801-02.008

Genet, L. A., & Urroz, Y. J. (2026). Herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG) para la planificación didáctica en los docentes universitarios. *Revista Lengua y Literatura, 12*(Especial 2), 122–138. https://doi.org/10.5377/rll.v12iEspecial2.22429

Guzmán, D. A., Gómez, L. B., Reyes, L. C., Núñez, L. A., Carate, F. N., & Castillo, C. E. (2026). Use of ChatGPT in microcurricular planning: A pre-experimental study with teachers. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva, 5*(1), 66–74. https://doi.org/10.56200/mentor.v5i1.12237

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Incio, F. A., Capuñay, D. L., Estela, R. O., Valles, M. Á., Vergara, E. E., & Elera, D. G. (2021). Inteligencia artificial en educación: una revisión de la literatura en revistas

científicas internacionales. *Apuntes Universitarios, 12*(1), 353–372. https://doi.org/10.17162/au.v12i1.974

Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine, 15*(2), 155–163. https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012

López, M. de J., Morales, M. del C., López, E., Herrera, S., & Valdez, P. A. (2026). Evaluación de la planificación didáctica por inteligencia artificial generativa y su impacto en el rendimiento académico en la Nueva Escuela Mexicana con enfoque en necesidades educativas especiales: estudio de caso en Sinaloa, México, para la asignatura de educación física. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 10*(1), 6193–6222. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i1.22727

Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *Currículo de los niveles de educación obligatoria: Subnivel superior de Educación General Básica* (2.ª ed.). https://www.educacion.gob.ec

Morán, P. S., Valencia, S. A., Peñaherrera, M. E., Alcívar, B. S., & Ramírez, Y. M. (2025). Optimización del tiempo docente y mejora de la calidad educativa en el Ecuador: evaluación de la Estrategia "Tiempo para Ser Docente". *Horizonte Científico International Journal, 3*(2), 1–12. https://doi.org/10.64747/hytwem71

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227

Pardo, T. E., Montesdeoca, A., Armijo, F. E., & Loor, E. (2025). Aplicación del enfoque ERCA para fortalecer la planificación inclusiva. *Cognopolis. Revista de Educación y Pedagogía, 3*(2), 39–55. https://doi.org/10.62574/wnq77x13

Radtke, I., & Meireles, L. O. (2025). Plataformización educativa con IA generativa: impactos en la autonomía docente. *Alteridad, 20*(2), 178–189. https://doi.org/10.17163/alt.v20n2.2025.02

Rivera, C., Henríquez, L., & Gutiérrez, X. (2022). El tiempo curricular como mandato de la planificación y quehacer pedagógico. *Revista Inter Ação, 47*(1), 341–355. https://doi.org/10.5216/ia.v47i1.72686

Rodríguez, A. E., Ayala, R. A., Anchundia, Y. X., Días, M. J., & Arias, J. L. (2024). Análisis del modelo ERCA y su aporte en las planificaciones curriculares. *Journal of Economic and Social Science Research, 4*(4), 278–290. https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n4/147

Rodríguez, M., Marín, J., & Maiuri del Buono, G. (2024). Perspectivas de la inteligencia artificial en la educación universitaria: un análisis basado en la literatura académica. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación, 10*(Edición especial), 175–193. https://doi.org/10.55560/arete.2024.ee.10.12

Salazar, M. C., Lapo, J. M., Romero, F. F., & Navarro, Y. (2024). La inteligencia artificial generativa como herramienta de apoyo en la personalización del aprendizaje:

implicaciones y desafíos éticos en el aula para estudiantes de EGB. *Reincisol, 3*(6), 6983–7007. https://doi.org/10.59282/reincisol.v3(6)6983-7007

Shrout, P. E., & Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin, 86*(2), 420–428. https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.2.420

Sterling, J. M., & Basto, A. (2025). La inteligencia artificial generativa en la planificación curricular: entre alucinaciones y certezas. *Dialéctica, 1*(26), 1–30. https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i26.4414

Ubilla, E. C., & Godoy, J. (2026). Inteligencia artificial generativa en la educación superior virtual: prompts como mediación pedagógica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 7*(1), 2743–2759. https://doi.org/10.56712/latam.v7i1.5471

Valladares, C. A., Toapanta, V. A., Grandes, N. A., & Chalá, J. C. (2026). Manual básico de investigación no experimental transversal: un enfoque académico. *Código Científico Revista de Investigación, 7*(L2), 1–67. https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v7/nL2/1265

Zabalza, M. A. (2004). *Diseño y desarrollo curricular* (9.ª ed.). Narcea.

Zambrano, W. A., & Uribe, A. M. (2022). Planificación microcurricular como herramienta efectiva en los logros de aprendizajes de los niños de la educación inicial. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 15*(2), 17–22. https://doi.org/10.37843/rted.v15i2.311

Apéndices

Apéndice A

Rúbrica para la evaluación de la calidad didáctico-curricular de las planificaciones microcurriculares.

N°	Indicador	1	2	3	4	5	Observaciones
DIMENSIÓN 1: Funciones operativas							
1	La planificación microcurricular integra Destrezas con Criterios de Desempeño (DCD) oficiales del currículo nacional de Lengua y Literatura para octavo grado de EGB.						
2	Las actividades de aprendizaje presentan una secuencia lógica, estructurada y coherente con el contenido del bloque curricular correspondiente.						
3	La planificación propone estrategias metodológicas y recursos adecuados al contenido y al nivel educativo.						
DIMENSIÓN 2: Coherencia curricular							
4	La organización de la planificación corresponde al bloque curricular y nivel de octavo grado EGB según el currículo nacional vigente.						
5	El objetivo de aprendizaje está formulado y contextualizado en función del bloque curricular y contenido específico trabajado.						
6	Existe coherencia vertical entre objetivo, DCD, actividad y evaluación.						
DIMENSIÓN 3: Estructura metodológica							
7	La planificación desarrolla los cuatro momentos del modelo ERCA: Experiencia, Reflexión, Conceptualización y Aplicación.						
8	La planificación asigna estimaciones de tiempo pertinentes y distribuye el tiempo de forma equilibrada entre los cuatro momentos del modelo ERCA.						
DIMENSIÓN 4: Pertinencia didáctica							
9	Las estrategias metodológicas responden a las características cognitivas de estudiantes de octavo grado de educación general básica.						
10	Las actividades propuestas son pertinentes y es posible su desarrollo tomando en cuenta los recursos disponibles en el aula ecuatoriana.						
11	Las actividades propuestas generan aprendizaje significativo y no solo contenido informativo o expositivo.						
12	La planificación puede ser contextualizada por el docente sin requerir una reestructuración profunda.						
DIMENSIÓN 5: Competencia comunicativa disciplinar							
13	La planificación desarrolla al menos una macro-destreza del área, como: Escuchar, Hablar, Leer y Escribir, promoviendo la producción textual o comunicativa del estudiante.						
14	Las actividades promueven o resaltan el desarrollo del pensamiento crítico a través del lenguaje.						
15	Los textos, ejemplos o recursos seleccionados son pertinentes al tipo de contenido del bloque curricular trabajado.						
DIMENSIÓN 6: Precisión conceptual							
16	Los conceptos y definiciones disciplinares de Lengua y Literatura se emplean con rigor, exactitud científica y coherencia teórica a lo largo de toda la planificación.						
17	Los componentes curriculares utilizados corresponden al marco del Ministerio de Educación del Ecuador.						

18	La planificación microcurricular mantiene coherencia teórica y terminológica sin mezclar enfoques contradictorios.						
DIMENSIÓN 7: Evaluación							
19	Los instrumentos de evaluación son coherentes con las DCD trabajadas.						
20	Los indicadores e instrumentos de evaluación son claros, medibles y específicos.						
21	Los indicadores de logro son pertinentes al nivel educativo y al bloque curricular.						
DIMENSIÓN 8: Inclusión							
22	La planificación contempla adaptaciones y distintos ritmos de aprendizaje para atender la diversidad del aula, incluyendo estudiantes con necesidades educativas especiales.						
23	Las actividades favorecen la participación equitativa de todos los estudiantes.						
24	El lenguaje y los recursos son culturalmente inclusivos y no discriminatorios.						
DIMENSIÓN 9: Transversalidad							
25	La planificación incorpora al menos un eje transversal del currículo nacional.						
26	Los valores o temas transversales se integran de forma natural al contenido de Lengua y Literatura.						
27	La planificación promueve valores de interculturalidad, ciudadanía o cuidado del entorno integrados al área.						
DIMENSIÓN 10: Pertinencia ético-pedagógica							
28	La planificación evita sesgos culturales, de género o contextuales.						
29	El contenido se contextualiza a la realidad sociocultural del estudiante ecuatoriano.						
30	La planificación reconoce la necesidad de mediación docente según el contexto real del grupo.						

Valoración global de la planificación

1. ¿Considera que la planificación generada por IA puede aplicarse directamente en el aula sin modificaciones significativas?

☐ Sí, completamente ☐ Con modificaciones menores ☐ Requiere revisión profunda ☐ No es aplicable

2. ¿Qué dimensión presenta mayor fortaleza en la planificación evaluada?

_____

3. ¿Qué dimensión presenta mayor debilidad o limitación?

_____

4. ¿Recomendaría el uso de IA generativa como apoyo en la planificación microcurricular de Lengua y Literatura?

☐ Sí, sin reservas ☐ Sí, con supervisión docente ☐ No, por el momento ☐ No, definitivamente

5. Comentarios adicionales u observaciones generales:

_____

_____

_____

UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

Revista de Finanzas
latindex doi Crossref Google ISSN: 3091-1729

Quito, 02 de octubre del 2026

Estimados
Luis Armando Bravo Siavichay
Diana Jesús Burgos Mendieta

V6-N1-114

Presente

Reciban un cordial saludo del equipo de la Revista de Finanzas, con ISSN: 3091-1729, esta revista es indexada en Latindex con catálogo v2.0, su proceso contempla un arbitraje de pares ciegos, evalúa la pertinencia en la calidad de investigación y sus dinámicas propias relacionadas al tema de estudio de Finanzas y afines, con el fin de garantizar estándares de exigencia académica.

Este documento certifica que ha concluido la fase de revisión de pares, por lo tanto, el artículo es aceptado para la publicación en el V6-N1, por los autores **Luis Bravo, Diana Burgos**, con el tema **"Automatización de la Planificación Microcurricular mediante Inteligencia Artificial Generativa en Lengua y Literatura: Análisis Didáctico-Curricular en Octavo Grado de Educación General Básica"**, cuyos resultados obedecen a un proceso de investigación previo del/os autor/es.
doi.org/10.33386/rdf.2026.1.114

Agradecemos su publicación y le deseamos éxitos en su carrera como investigadores.

Renato Revelo Dr.(c)
Editor General

Nota: La única forma de validar este documento es por medio del QR.

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!

@UNEMIEcuador