

Inteligencia artificial y práctica educativa. El caso de los mitos que nos habitan: de Prometeo a Marvel

Artificial Intelligence and Educational Practice. The Case of The Myths that Inhabit Us. From Prometheus to Marvel

Recibido: 27-06-2025

Aprobado: 16-04-2026

Rafael Alejandro Zapata Romano
Tecnológico de Monterrey
Guadalajara, México
rafael.zapata@tec.mx
ORCID: 0009-0007-8338-137X

Resumen

Este artículo analiza la inclusión de la inteligencia artificial generativa (AIG) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación superior. Tiene como objetivo exponer el proceso de incorporación de la IAG en una actividad de la materia Los mitos que nos habitan: de Prometeo a Marvel, que pertenece a la escuela de Humanidades, del Tecnológico de Monterrey. Se evaluó cómo su uso transformó un trabajo de seis horas en uno de dos, mucho más atractivo y de mejor calidad académica. La metodología utilizada es un estudio de caso con enfoque descriptivo aplicado a 14 estudiantes en el semestre agosto-diciembre de 2024. La actividad que se rediseñó, relacionada con la creación de mitos originales, pasó de la prohibición de la IAG a la obligatoriedad de su uso mediante la redacción de *prompts* para la generación de un video. Entre los resultados más significativos se encuentran la reducción del tiempo para su realización (de dos a seis horas), una mejora significativa de la calidad técnica de los productos audiovisuales, y el desarrollo de competencias digitales entre los estudiantes.

Palabras clave: inteligencia artificial; enseñanza superior; innovación educacional; mitología; México, educación

Abstract

This article analyzes the inclusion of Generative Artificial Intelligence (GAI) in higher education teaching and learning processes. Its objective is to present the incorporation process of GAI into an activity from the course "The Myths That Inhabit Us: From Prometheus to Marvel," a subject offered at the School of Humanities from the Technological Institute of Monterrey. The study evaluated how its use transformed a six-hour assignment into a two-hour one that was much more engaging and of higher academic standards. The methodology employed is a descriptive case study applied to 14 students during the August-December 2024 semester. An activity for creating original myths was redesigned, with instructions shifting from prohibiting GAI to requiring its use through the creation of prompts for video generation. Among the most relevant results is shown a reduction in the assignment time from two to six hours, a significant improvement in the technical quality of the audiovisual products, and the development of digital skills among students.

Keywords: artificial intelligence; higher education; educational innovations; mythology; Mexico; education

Introducción

De alguna forma u otra, la inteligencia artificial (IA) ha estado presente en nuestras vidas desde hace al menos 15 años. Sin embargo, desde hace alrededor de un lustro, el acceso popular a las distintas inteligencias artificiales generativas presenta importantes retos para varios campos en los que se reproduce la vida social y económica. Diversas investigaciones sostienen que esta herramienta no optimiza únicamente los procesos, sino que también redefine la interacción entre las personas con el conocimiento (Ahmad et al., 2023; Sullivan et al., 2023).

Por mencionar un ejemplo, los médicos generales y especialistas no sólo compiten contra la tentación de sus pacientes de automedicarse con la ayuda de Google o Yahoo respuestas, sino que ahora tienen un más serio y poderoso competidor: la automedicación a partir de una consulta a las distintas fuentes de IAG, ya sea de paga o gratuitas. El cambio hacia el autodiagnóstico a través de los algoritmos ha sido señalado como uno de los desafíos más importantes para la enseñanza de la medicina y la práctica clínica debido a la capacidad de estos modelos de lenguaje para generar diagnósticos completos, partiendo de los síntomas específicos descritos por los usuarios (Chan & Zary, 2019). Basta con armar un buen *prompt* solicitando a la IA una respuesta desde la personificación de médico o especialista para que, según los síntomas, esta le arroje todo un diagnóstico con tratamiento detallado.

La popularización del acceso a la IA generativa también está transformando la docencia. Algunas veces por necesidad, otras por interés epistemológico genuino, los profesores adecuamos nuestras prácticas de enseñanza a la idea de que esta herramienta ya es muy *popular* entre los y las estudiantes, está *disponible* de forma gratuita y es *accesible* desde las aplicaciones móviles más usadas.

En términos generales, la inteligencia artificial generativa (IAG) se define como una categoría de los sistemas de cómputo que tiene la capacidad de crear contenido original como textos, imágenes, audio y video mediante los procesos de análisis y síntesis de patrones complejos en amplios conjuntos de datos preexistentes (O'Sullivan et al., 2025; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2024). A diferencia de la inteligencia artificial predictiva o de clasificación, la IAG emplea lo que se

conoce como modelos de lenguaje extensos (LLM) y redes neuronales para producir respuestas que emulan la creatividad de los seres humanos.

En el campo articular de la enseñanza, la IAG se expresa como un sistema semiótico complejo para la construcción de conocimiento que interviene directamente en los procesos de aprendizaje y evaluación en las instituciones de educación superior (Romeu et al., 2025). Desde esta visión pedagógica, la IAG ha dejado de ser un simple productor de contenidos y se ha vuelto un asistente del conocimiento que ha redefinido la interacción profesor-alumno.

La IAG ha sido catalogada como un propulsor de la transformación digital que no solo demanda el dominio técnico del *prompting*, sino una capacitación particular que permita a los estudiantes identificar conscientemente sus alcances, pero también sus riesgos éticos (Romeu et al., 2025; UNESCO, 2024). En ese contexto, la integración de la IAG fortalece los procesos de enseñanza-aprendizaje porque facilita la planeación didáctica, la elaboración de materiales educativos de diverso tipo y la personalización del aprendizaje. Sin embargo, la efectividad de la IAG necesita de una pertinente mediación pedagógica que garantice su uso como una herramienta y no como un reemplazo de las labores docentes. Además, el uso de esta tecnología en la educación establece importantes desafíos éticos, “especialmente en relación con la autoría del conocimiento, la integridad académica y la dependencia tecnológica” (Basantes et al., 2026, p. 16).

Al señalar que la IA generativa es *popular*, nos referimos a que todos los estudiantes objeto de este estudio manifestaron usar regularmente esta herramienta. Está *disponible* de forma gratuita porque, aunque las versiones de paga son más capaces, en la mayoría de los casos las alternativas gratuitas son suficientes en cuanto al trabajo escolar y son *accesibles* porque las redes sociales han incorporado la posibilidad de hacer uso de la IA generativa desde su propia interfaz.

De ahí la relevancia de este estudio sobre la IA y la práctica educativa: a los docentes no nos conviene desarrollar ni solicitar a los alumnos las mismas tareas y actividades de hace tan solo cinco años, porque hoy en día la mayor parte de estas puede realizarse con IA, lo que implica que en muchos casos el estudiante deje de hacer por él mismo una serie de procesos cognitivos y procedimientos que suponen la base u objeto de la tarea o actividad.

Es por eso que el objeto de estudio de este artículo es la transformación que lleva a cabo la IAG dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, tanto en la práctica docente como en los procesos cognitivos del estudiantado. El problema que se ha identificado estriba en que las tareas y actividades tradicionales ya no logran el desarrollo de las competencias declaradas en los cursos o materias ante la disponibilidad, en muchos casos sin costo, de las herramientas de IAG que permiten al estudiantado saltarse procesos indispensables en el razonamiento y en el desarrollo de las competencias.

Para referirse a esa transformación, este artículo tiene una aproximación teórica-metodológica con base en el estudio de caso descriptivo. El proceso metodológico seguido fue la sistematización de una intervención educativa que se llevó a cabo durante el semestre agosto-diciembre 2024 con 14 estudiantes de la unidad de formación (materia) Los mitos que nos habitan: de Prometeo a Marvel, que ofrece la Escuela de Humanidades, del Tecnológico de Monterrey, como parte de su oferta de materias de educación general.

Metodológicamente, se siguió un diseño de investigación-acción en el que se documentó cómo fue que, en un lapso de tres años, se pasó de la prohibición total del uso de la IA en todas las actividades de dicha materia, a la obligatoriedad de su uso en al menos tres de ellas, analizando variables de eficiencia temporal y calidad del producto académico y técnico final.

El estudio de este caso es relevante debido a la intensidad con la que la IAG ha incursionado en los salones de clase y ha transformado las estructuras y procesos tradicionales de enseñanza-aprendizaje. Este cambio no ha sido gradual, sino que ha obligado a las instituciones educativas a rehacer sus herramientas, las estructuras de pensamiento en las que se ha basado la autonomía del estudiante, y lo que se entiende como una falta a la integridad académica. La “violenta” rapidez de esta transformación demanda estudios que documenten la forma en la que la IAG es ahora la interfaz entre el alumno y la construcción y reproducción del conocimiento.

Cualquier intento de sistematizar la incursión y transformación que la IAG ha hecho en el ámbito de la enseñanza es valioso en tanto no exista claridad sobre los efectos de su fusión con las prácticas educativas y otras prácticas profesionales. Es mandatorio pasar de una postura prohibicionista y centrada en la detección del uso de la IAG a una visión que contemple la inevitable incorporación de esta tecnología con las prácticas pedagógicas y

profesionales en general. A través del análisis metódico de experiencias y casos como el rediseño de actividades, evaluaciones y cursos, se podrá determinar si la IAG está jugando un papel favorable en los procesos cognitivos y en el desarrollo de nuevas competencias digitales imprescindibles entre los estudiantes.

Marco teórico

Debido a que la inteligencia artificial generativa (IAG) ha transformado tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como las prácticas pedagógicas, este marco teórico busca examinar, a través de la literatura académica, algunos de esos cambios que han favorecido el campo de la educación a partir de la incorporación de la IAG en las aulas. Además, presenta algunos desafíos que esos cambios implican.

La penetración e integración de la IAG en la educación superior va mucho más allá de la simple automatización de actividades. Se trata de toda una reconfiguración del ecosistema de aprendizaje. Estudios recientes señalan que la IAG trabaja como un andamiaje cognitivo dinámico que hace posible la personalización del aprendizaje. Esta personalización a gran escala demanda una nueva alfabetización algorítmica tanto de profesores como de estudiantes (Romeu et al., 2025; O’Sullivan et al., 2025).

En esa dirección, investigaciones señalan que la IAG facilita un aprendizaje personalizado porque proporciona retroalimentación adaptada tanto al progreso como a la comprensión específica de cada estudiante (Jayavardhini et al., 2024; Ahmad et al., 2023). Esta adaptabilidad de la IAG es congruente con la creciente preferencia por los enfoques con base en el alumnado, los cuales privilegian las necesidades particulares de los estudiantes sobre los métodos tradicionales de “talla única” (Göçen & Aydemir, 2020; Pedró, 2020).

Por un lado, dicha adaptabilidad de la IAG es particularmente benéfica en la educación STEM, en la que las trayectorias de aprendizaje personalizadas pueden mejorar significativamente la comprensión y la retención de conceptos complejos (Xu & Ouyang, 2022; Adigüzel et al., 2023) y puede auxiliar a los profesores con el diseño de evaluaciones con mayor orientación a hacia los resultados, lo que aumenta la efectividad general de los programas de enseñanza (Chan & Zary, 2019; Pedró, 2020).

Por otro lado, según la UNESCO, la IAG debe verse como un "entrenador para la adquisición autodidacta de habilidades básicas" (UNESCO, 2024, p. 32) ya que "si se rigen por principios éticos y pedagógicos, las herramientas de IAGen tienen el potencial de convertirse en entrenadores 1:1" (UNESCO, 2024, p. 32). Asimismo, Kadaruddin (2023) y Solanke (2024) sostienen que el uso de la IAG en los procesos de enseñanza de la educación superior, además de impulsar el desarrollo del pensamiento crítico, también promueve el aprendizaje colaborativo y la participación continua de los estudiantes.

En contraste, la incorporación de la IAG al proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior también presenta grandes riesgos. Uno de los más latentes es la dependencia cognitiva al uso de esta herramienta. Algunos autores señalan que la integración de la IAG sin un objetivo pedagógico claro puede resultar en una degradación de la agencia intelectual de los estudiantes (Ahmad et al., 2023).

La integridad académica es otro de los grandes desafíos. Un uso inapropiado de la IAG puede derivar en problemas de plagio. Para disminuir las probabilidades de que eso suceda, se ha sugerido a los profesores diseñar actividades que estimulen tanto el pensamiento crítico como la creatividad (Er, 2023; Sullivan et al., 2023). También se ha fomentado que las universidades e instituciones educativas establezcan lineamientos para el uso ético de la IAG y promuevan una cultura de honestidad entre el estudiantado (Spivakovsky et al., 2023; Taylor, 2023).

Junto a los beneficios que ha traído consigo la incursión de la IAG en la educación superior es imperativo conocer sus limitaciones y atender los desafíos que implica su uso regular en las aulas. El sesgo algorítmico, la transparencia en los procesos de análisis de la información y resultados, así como la privacidad de los datos son variables que deben tomarse en cuenta para asegurar que el acceso y uso de la IAG sea tanto justo como equitativo (Yu & Guo, 2023; Gökoğlu, 2024). La creciente dependencia de la IAG abre dudas en torno a las consecuencias a largo plazo en el proceso de enseñanza-aprendizaje que vivirán los estudiantes y en el proceso de desarrollo de las competencias relacionadas con el pensamiento crítico, porque existe la posibilidad de que se vuelvan dependientes en exceso de esta herramienta (Ahmad et al., 2023; Adigüzel et al., 2023). Por eso, es necesaria una perspectiva

que sume las ventajas de la IAG con los principios de la educación para formar estudiantes crítica y tecnológicamente competentes con ideas propias.

Por una parte, la capacidad de la IAG para elevar la calidad del proceso educativo se refuerza aún más por su adaptabilidad a diversas formas de aprendizaje según las características del estudiante. La literatura indica que la IAG puede facilitar la educación diferenciada y permitir a los educadores adaptar sus métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades variadas de los estudiantes (Göçen & Aydemir, 2020; Jayavardhini et al, 2024). Este enfoque personalizado no solo mejora la participación estudiantil, sino que también fomenta un entorno de aprendizaje más inclusivo donde todos los estudiantes pueden progresar (Pedró, 2020; Adıgüzel et al., 2023).

Por otra parte, haber aprovechado el tema de la mitología en este estudio no es fortuito. Los mitos son historias o relatos que permiten al ser humano procesar cambios sociales y tecnológicos que producen un punto de quiebre. Al rediseñar la actividad “Mitología de creación” se alude a la función etiológica de los mitos (que es la de explicar el origen o funcionamiento de las cosas) para que el alumno utilice la IAG como un asistente que facilita la expresión de conceptos abstractos en elaborados videos. Cuando se aprovechan las capacidades de la IAG, los educadores pueden crear experiencias de aprendizaje dinámicas y receptivas que empoderen a los estudiantes para que asuman el control de su educación.

Metodología

La transformación que se pudo documentar en esta práctica educativa no debe verse como un resultado automático de la capacidad de la inteligencia artificial generativa (IAG) o como una casualidad tecnológica. La optimización de esta actividad es el resultado de un rediseño intencional que considera los lineamientos institucionales del Tecnológico de Monterrey para el uso de la IAG, así como el perfil de los 14 estudiantes universitarios del Campus Guadalajara, de la materia Los mitos que nos habitan: de Prometeo a Marvel, que participaron. Se trata de una unidad de formación optativa que ofrece la Escuela de Humanidades y Educación. Su propósito es el desarrollo de las competencias “razonamiento para la complejidad” y “comunicación”. Ambas habilidades, además de otras competencias transversales y disciplinares propias de cada carrera, integran el plan de estudios.

El cambio principal no consistió en el uso de la IAG por sí mismo, sino en la reconfiguración de la capacidad de agencia de los alumnos en esta actividad. Se evitó caer en la falsa creencia del *solucionismo tecnológico* que según estudios “promueve una serie de narrativas que, lejos de aportar, empobrece el uso educativo de la tecnología desde visiones reduccionistas” (Suárez-Guerrero et al., 2023, citado en Suárez-Guerrero, 2025, p. 2). Así, tras dejar a la IAG el trabajo técnico de la producción del video, se dio prioridad tanto a la ideación original como al pensamiento crítico de los participantes, “obligándolos” a tomar el papel de directores audiovisuales mediante la redacción de uno o varios *prompts*. Por eso, la reducción del tiempo para la actividad y el incremento en la calidad audiovisual esperada de los productos finales se fundamentan en la concurrencia de la IAG y en la atmósfera educativa que facilitó el desarrollo de la comunicación y el pensamiento crítico.

Este estudio puede definirse como la aplicación de una práctica de innovación educativa con base en el aprendizaje que es mediado por la tecnología. Representa una investigación-acción con una meta descriptiva en el que se modifica el diseño instruccional de la actividad al pasar de una evaluación orientada al uso de herramientas para la edición digital de video, a una evaluación con base en el desarrollo de competencias para la redacción de *prompts* y la producción inmediata de mensajes audiovisuales. Esta modificación hace que el trabajo del estudiante se mueva del desarrollo de una habilidad técnica, al desarrollo de las competencias transversales mencionadas.

El plan de evaluación de la materia consiste en la entrega de dos evidencias, con un peso de 51 % de la calificación final, 21 actividades del día, con un peso de 21 % y cuatro actividades del curso, con una ponderación de 28 % de la calificación final. La práctica educativa se desarrolló en el marco de una de estas cuatro actividades del día: representa 7 % de la nota final. Esta actividad lleva el nombre de “mitos de creación” y consiste en la ideación de un mito original que explique de la forma más fantástica y descabellada posible la creación, el funcionamiento o la extinción de cualquier cosa. El producto final debe ser un video, elaborado con cualquier aplicación tecnológica, que sirva para dicho propósito y que sea visualmente atractivo.

Originalmente, la actividad estaba planeada para que fuera desarrollada durante tres sesiones de una hora y treinta minutos cada una. Durante la primera sesión, cada estudiante debía

iniciar la escritura de un mito original, utilizando al menos 300 palabras, el cual habría de servir como guion para la versión audiovisual. Durante la segunda sesión, cada estudiante debía llevar al salón el mito original que habría escrito ya completamente terminado, hacer equipo con otra persona y darle a leer su historia. Después, el equipo debía escoger uno de los dos relatos, enriquecer la propuesta elegida y comenzar la producción del video sobre el mito. Durante la primera parte de la tercera sesión, los equipos debían completar el video del mito seleccionado y, durante la segunda, presentarlo ante sus compañeros de clase. Finalmente, el grupo votaba por el mito original más creativo y mejor desarrollado.

Sin embargo, esta forma de realizar el trabajo tenía sus puntos débiles. Por una parte, se trataba de una actividad que ocupaba tres sesiones, lo que la hacía monótona. Por otra parte, en vez de crear una historia original, más de la mitad del grupo usaba la IA para escribir el mito, a pesar de haber recibido la instrucción explícita de no hacerlo porque eso representaba saltarse el propósito principal de la actividad que es, precisamente, la creación de una historia a partir de una idea original.

Pasados tres semestres, la penetración de la IAG en los procesos educativos hizo insostenible mantener la prohibición de su uso para esta actividad. Por ello, se pensó en la forma de incluirla sin perder el objetivo original de la misma. Ahora las y los estudiantes debían pensar en una idea central original y conferir el resto del trabajo, es decir, el desarrollo de la historia y la producción del video, a la IAG. Todo en una sola sesión, en vez de tres. Primero, cada estudiante genera por sí mismo una breve explicación, lo más fantástica posible, sobre el origen, funcionamiento o extinción de algo. Después, convierte dicha explicación en un *prompt* con una instrucción precisa para crear, con la IAG, una historia escrita que sirva de guion para el video. Más adelante, introduce la historia escrita en un generador de video que hará un producto audiovisual de tres minutos de duración. Finalmente, cada estudiante presenta su video a sus compañeros utilizando el equipo audiovisual del aula y el grupo vota por la mejor o las mejores historias.

De manera formal, “mitos de creación” se evalúa a partir de los criterios señalados en la rúbrica correspondiente (figura 1) que está disponible para los alumnos del curso en la plataforma Canvas, junto con las instrucciones generales descritas más arriba.

Figura 1. Rúbrica de la actividad “Mitosis de creación”

Individual: Mitos de creación					
Calificaciones				Pts	
10 pts Satisfactorio La historia desarrolla la temática solicitada.		0 pts Deficiente La historia no desarrolla la temática solicitada.		10 pts	
30 pts Satisfactorio Presenta en una cuartilla una historia propia y original que explica la creación de la vida, universo, planeta, seres, etc. Inventar personajes, mundos, escenarios, teorías y demás.		15 pts Suficiente Presenta en una cuartilla una historia que explica la creación de la vida, universo, planeta, seres, etc. Sin embargo, no es original o propia. Retoma de otras narraciones, ideas, personajes, mundos, escenarios, teorías y demás.		5 pts Deficiente No presenta una narración original y excede la extensión solicitada.	30 pts
30 pts Satisfactorio Realiza un video donde narra la historia que presenta. Utiliza elementos visuales y sonoros (imágenes, audios, voz en off, viñetas, etc.) que enriquecen su narrativa.		10 pts Suficiente Realiza un video donde narra la historia que presenta. Pero carece de elementos visuales y sonoros (imágenes, audios, voz en off, viñetas, etc.) que enriquecen su narrativa.		0 pts Deficiente No presenta el video.	30 pts
10 pts Satisfactorio La entrega se realiza en el formato correspondiente (guion y video), se incluyen datos de identificación. No hay errores de ortografía. El video es de máximo 5 minutos de duración.		5 pts Suficiente La entrega se realiza en el formato asignado (guion y video), se incluyen datos de identificación. Hay errores de ortografía y redacción. El video es más de 6 minutos de duración.		0 pts Deficiente La entrega no se realiza en el formato asignado (guion y video), no se incluyen datos de identificación. Hay errores de ortografía y redacción. El video es de más de 7 minutos.	10 pts
20 para >0.0 pts Satisfactorio La narrativa que presenta pertenece a alguno de los tipos de mitos cosmogónicos: Creación ex nihilo, Buceador Terrestre Bipartición de una unidad primordial, Desmembramiento de un ser primordial, Hierogamia cósmica.		0 pts Deficiente La narrativa NO pertenece a ningún de los tipos de mitos cosmogónicos: Creación ex nihilo, Buceador Terrestre Bipartición de una unidad primordial, Desmembramiento de un ser primordial, Hierogamia cósmica.		20 pts	
Puntos totales: 100					

Fuente: elaboración propia, 2024

La rúbrica de evaluación consta de cinco criterios y está establecida sobre 100 puntos. El primer criterio es la temática y tiene un peso de 10/100. En este se evalúa si la historia trata sobre el origen, funcionamiento o extinción de algo. El segundo aspecto a evaluar es la originalidad, que tiene un peso de 30/100. Y aunque el desarrollo de la historia queda a cargo de la IAG, no olvidemos que el alumno es el autor de la idea original sobre la que se construye la historia, así como del *prompt* o instrucción con que solicita a la IAG el desarrollo de la idea central de su mito. En ese sentido, aunque la idea original de la historia puede ser escrita en unas pocas líneas, esta puede considerarse la parte medular de la actividad debido a que es la base para la interacción con la IAG. El tercer criterio también tiene un peso de 30/100 y se trata del video. En este aspecto se evalúa que el producto audiovisual sea hecho por la IAG, pero ideado por el alumno, y que utilice elementos sonoros y visuales que abonen a la narrativa. El formato tiene un peso de 10/100 y consiste en la entrega de la idea original y los *prompts*, ambos redactados por el estudiantado, además de la historia escrita y el video diseñados por la IAG. Finalmente, el criterio tipo de mito tiene un peso de 20/100 y evalúa

que la historia se ajuste a los tipos de mitos vistos en clase: cosmogónicos, teogónicos, antropogónicos, fundacionales, etiológicos, escatológicos y de salvación.

La rúbrica fue elaborada por el equipo de profesores que diseñó la materia Los mitos que nos habitan: de Prometeo a Marvel, quienes forman parte de la unidad de formación optativa que ofrece la Escuela de Humanidades y Educación, del Tecnológico de Monterrey.

La eficiencia de la actividad “Mitosis de creación” fue evaluada mediante tres indicadores. En primer lugar, la eficacia en el consumo del tiempo para su realización, en segundo lugar, la calidad de la producción audiovisual y, finalmente, el nivel de logro de las competencias. En el primer indicador, se pudo observar una reducción de 66% al pasar de seis a dos horas, lo que liberó espacio para incorporar dos sesiones temáticas al curso. Para el segundo indicador se establecieron cinco criterios independientes a la rúbrica general para la evaluación de las competencias del curso (temática, originalidad, formato y tipo de mito). En este caso, la eficiencia se verificó luego de que los 14 alumnos (100% de los participantes) cumplieron satisfactoriamente con cada uno de esos criterios. Finalmente, en el tercer rubro, se observó la capacidad de los estudiantes para relacionar conceptos con la construcción de *prompts* o instrucciones específicas en las interacciones con la IAG, lo que permitió evaluar el desarrollo de las competencias generales declaradas en el curso: “razonamiento para la complejidad” y “comunicación”.

Resultados

Entre los resultados más visibles respecto a la completa incorporación de la IAG para la actividad “Mitosis de creación” se encuentran: la disminución del tiempo para la elaboración de esta actividad, la mejora en la calidad de los videos o productos finales, la práctica y el aprendizaje en torno a la redacción de *prompts* o instrucciones para este tipo de tecnología, entre otros.

Las aplicaciones de IAG más utilizadas por los estudiantes que participaron de esta práctica educativa fueron Chat GPT y WhatsApp para el desarrollo de la historia escrita y, para la creación de la historia en video, el programa más popular fue la plataforma gratuita Invideo.

Sobre la calidad audiovisual de los productos finales, los 14 participantes lograron cumplir con los requisitos de la entrega y obtuvieron una evaluación en el desarrollo de las

competencias de “satisfactorio” según la rúbrica. Antes de liberar el uso de la IAG para esta actividad los productos audiovisuales eran, en general, de menor calidad técnica. También las historias, en general, eran menos creativas. El uso de aplicaciones de IAG para la producción de video derivó en una homogeneización tanto de las herramientas como de la calidad. Así, el trabajo intelectual del alumno pasó hacia la construcción de la lógica narrativa, según la tipología del mito desarrollado.

Además, se registró que la labor principal de esta actividad fue la redacción de *prompts*, es decir, el propio diálogo con la interfaz de las aplicaciones de IAG de video y texto. En ese sentido, el hallazgo fue la transformación de una idea lo más “absurda” o “descabellada” posible en un *prompt* o solicitud con un determinado grado de complejidad.

Discusión de resultados

Como se ha mencionado más atrás, gracias al uso de la IAG el tiempo requerido para la realización de esta actividad pasó de 6 a 2 horas o lo que es lo mismo, pasó de realizarse en tres sesiones a poder realizarse en tan solo una sesión. Sobre la calidad de los productos finales, el uso de la IAG no solo facilitó e hizo más atractivo el desarrollo de las distintas historias, sino que además elevó la calidad audiovisual de los videos. Además, la actividad “Mitos de creación” sirvió además para el desarrollo de la habilidad, cada vez más necesaria, de la redacción de *prompts*, es decir, para la escritura de las instrucciones que se le dan a la IAG. Efectivamente, gran parte de la eficiencia de la IAG radica en saber cómo introducir las instrucciones en la interfaz de cada aplicación.

Estos resultados parecen validar la transformación curricular en los términos descritos por Chan y Zary (2019) en el sentido de que la IAG modifica tanto la evaluación como la entrega de los contenidos y actividades. La reducción de seis a dos horas para la elaboración de la actividad no es solo un tema de eficacia, sino de una nueva constitución del conocimiento a privilegiar.

La IAG, en contraste, no reemplazó la creatividad. Por el contrario, significó un almacén o estructura que facilitó a los estudiantes centrar su esfuerzo en el desarrollo de la competencia de “razonamiento para la complejidad” y permitió a todos los participantes de la actividad la

creación de un video independientemente de sus capacidades técnicas o conocimientos de producción audiovisual.

Este estudio de caso evidencia que dentro de un esquema de “uso obligatorio con instrucciones determinadas y precisas” la IAG potencia el desarrollo del pensamiento creativo con los procesos mentales que se realizan durante la construcción de los *prompts* y la interacción general con esta herramienta. No obstante, investigadores como Sullivan et al. (2023) alertan sobre los efectos negativos de la IAG, en particular, la disminución de las ideas originales.

Conclusión

El uso de la IAG mejoró tanto la experiencia de los alumnos como el resultado final de la actividad “Mitos de creación”. En cuanto a la experiencia, este trabajo pasó de seis a dos horas de duración, lo que dispuso la posibilidad de que los estudiantes se enfadasen por trabajar sobre una misma actividad durante tres sesiones de dos horas. Haber solicitado que en la misma sesión idearan una historia original, la desarrollaran, produjeran un video, lo presentaran a sus compañeros de clase y votaran por el mejor, fue una muestra de cómo la IAG aplicada a los contextos educativos optimiza y reduce significativamente el tiempo de muchos procesos sin que necesariamente los alumnos sacrifiquen en algún grado el desarrollo de las competencias declaradas en el curso.

Además, por paradójico que parezca, la incorporación de la IAG representó un desafío técnico e intelectual para las y los estudiantes que participaron en esta actividad. Descubrieron que no solo se trata de solicitar la generación de algún producto, sino que la redacción de *prompts* o instrucciones sigue una lógica y que las habilidades de redacción que empezaron a desarrollar en la primaria ahora son imprescindibles para tener una comunicación efectiva y productiva con la IAG.

La inclusión de la IAG transformó tanto la forma de entrega del producto como la forma de su evaluación. Esto sucedió de forma coincidente con lo señalado en el apartado teórico de este escrito en el sentido de que la IAG es útil para el desarrollo curricular, ya que tiene la capacidad de transformar la manera en que se entregan y se evalúan los contenidos educativos como lo señalaron Chan y Zary (2019).

Este ejercicio ratifica que la incorporación de la IAG en la materia Los mitos que nos habitan: de Prometeo a Marvel reduce considerablemente el tiempo utilizado para la elaboración de sus actividades sin dejar de lado el desarrollo de sus dos competencias transversales declaradas: “razonamiento para la complejidad” y “comunicación”. A este tenor, el desarrollo de las competencias relacionadas a la comunicación y, en particular, a la comunicación digital, ahora exigen el desarrollo de habilidades lingüísticas previas a la era digital. Esta situación otorga un nuevo impuso a las materias relacionadas con las humanidades tradicionales o clásicas como la lingüística y la literatura.

En conclusión, este artículo ratifica que la incorporación obligatoria y focalizada de la inteligencia artificial generativa mejora la eficiencia del trabajo en el aula a la vez que actúa como un propulsor de la calidad y equidad académica. También reduce las implicaciones técnicas que limitaban el acceso a la producción de textos audiovisuales y amplía la disponibilidad general para la creación de contenidos, lo cual traslada las posibilidades de éxito del estudiante de su capacidad en el manejo de software especializado para la producción de video, a su capacidad de comunicación y pensamiento crítico.

Finalmente, este caso de Los mitos que nos habitan: de Prometeo a Marvel evidencia que el futuro de la enseñanza de las Humanidades en la era digital no radica en resistirse a la incorporación de la IAG, sino en el diseño de actividades que sitúen el pensamiento crítico y la creatividad humana en el centro de la tecnología.

Referencias

- Adıgüzel, T., Kaya, M., & Cansu, F. (2023). Revolutionizing education with AI: Exploring the transformative potential of ChatGPT. *Contemporary Educational Technology*, 15(3), ep429. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13152>
- Ahmad, N., Murugesan, S., & Kshetri, N. (2023). Generative artificial intelligence and the education sector. *Computer*, 56(6), 72–76. <https://doi.org/10.1109/mc.2023.3263576>
- Basantes Ortega, C. Bautista Tasigchana, D. Cutos Guevara, D y Muylema Pacheco, W. (2026). Integración de IA generativa en la práctica docente: oportunidades, desafíos éticos y propuesta de un modelo de acompañamiento. *Revista Social Fronteriza* 2026; 6(2): 1091. [https://doi.org/10.59814/resofro.2026.6\(2\)1091](https://doi.org/10.59814/resofro.2026.6(2)1091)
- Chan, K., & Zary, N. (2019). Applications and challenges of implementing artificial intelligence in medical education: Integrative review. *JMIR Medical Education*, 5(1), e13930. <https://doi.org/10.2196/13930>
- Er, E. (2023). Will ChatGPT get you caught? Rethinking plagiarism detection. *Open Science Framework*, 1-13. <https://doi.org/10.35542/osf.io/fnh48>
- Göçen, A., & Aydemir, F. (2020). Artificial intelligence in education and schools. *Research on Education and Media*, 12(1), 13–21. <https://doi.org/10.2478/rem-2020-0003>
- Gökoğlu, S. (2024). Challenges and limitations of generative AI in education. In Sharma, S & Bozkurt, A (Eds). *Transforming Education With Generative AI: Prompt Engineering and Synthetic Content Creation* (pp. 158–181). <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-1351-0.ch008>
- Jayavardhini, P., Mahalakame, R., Srinivetha, P., Berna, E. (2024). AI study partner: Development of an LLM and Gen AI-enhanced study assistant tool. *International Journal of Scientific Research in Engineering and Management*, 8(3), 1–5. <https://doi.org/10.55041/ijjsrem29626>
- Kadaruddin, K. (2023). Empowering education through generative AI: Innovative instructional strategies for tomorrow's learners. *International Journal of Business Law and Education*, 4(2), 618–625. <https://doi.org/10.56442/ijble.v4i2.215>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2024). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227_spa
- O'Sullivan, J., Lowry, C., Woods, R., Marrinan, B., & Hutchinson, C. (2025). *Generative AI in Higher Education Teaching and Learning: Sectoral Perspectives*. Higher Education Authority. <https://www.teachingandlearning.ie/gen-ai-sectoral-perspectives/>
- Pedró, F. (2020). Applications of artificial intelligence to higher education: Possibilities, evidence, and challenges. *IUL Research*, 1(1), 61–76. <https://doi.org/10.57568/iulres.v1i1.43>
- Romeu, T., Romero, M., Guitert, M., & Baztán, P. (2025). Desafíos de la inteligencia artificial generativa en educación superior: fomentando su uso crítico en el estudiantado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(2), 209–231. <https://doi.org/10.5944/ried.28.2.39412>
- Solanke, S. (2024). The prospects of generative AI in higher education. *International Journal of Scientific Research in Engineering and Management*, 8(5), 1–6. <https://doi.org/10.55041/ijrem32533>
- Spivakovsky, O., Omelchuk, S., Kobets, V., Valko, N., Malchykova, D. (2023). Institutional policies on artificial intelligence in university learning, teaching and research. *Information Technologies and Learning Tools*, 97(5), 181–202. <https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5395>
- Suárez-Guerrero, C. (2025). Mitos educativos como objeto de estudio de la pedagogía. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 23(4), 1-8. <https://doi.org/10.15366/reice2025.23.4.001>
- Sullivan, M., Kelly, A., & McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(1), 31-40. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17>
- Taylor, K. (2023). Supporting students and educators in using generative artificial intelligence. *Ascilite Publications*. <https://doi.org/10.14742/apubs.2023.538>

- Xu, W., & Ouyang, F. (2022). The application of AI technologies in STEM education: A systematic review from 2011 to 2021. *International Journal of STEM Education*, 9(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00377-5>
- Yu, H., & Guo, Y. (2023). Generative artificial intelligence empowers educational reform: Current status, issues, and prospects. *Frontiers in Education*, 8. 1-10, <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1183162>