

**Escritura académica mediada por inteligencia artificial generativa: un estudio de caso en
un curso universitario**

Presentada por

Julián Andrés Quintero

Dirigida por

Karen López Gil, PhD.

Trabajo de grado como requisito parcial para optar por el título de Licenciado en Español y
Filología

Universidad del Valle

Escuela de Ciencias del Lenguaje

Licenciatura en Español y Filología

2025

Dedico este estudio a todos aquellos que contribuyeron, directa o indirectamente a su realización.

A los estudiantes y docente participantes; a los gigantes, maestros de maestros que me llevaron en hombros todos estos años; y, especialmente a mi directora, la Dra. Karen López Gil, por su incommensurable apoyo y paciencia.

Resumen

El presente estudio de caso analiza el impacto de la escritura académica mediada por inteligencia artificial generativa (IAG) en la composición de ensayos argumentativos. La investigación se desarrolló con un grupo de 16 estudiantes de semestres iniciales en un curso de Comprensión y Producción de Textos Académicos de la Universidad del Valle (Colombia). Bajo un enfoque mixto de alcance descriptivo, se implementó una intervención pedagógica que integró el uso de chatbots en las fases de planeación, redacción y revisión textual. La recolección de datos incluyó una prueba de escritura inicial, ensayos finales asistidos por IA, cuestionarios de autopercepción y una entrevista semiestructurada al docente. Los resultados demuestran que el uso de la IAG favorece la producción de textos más extensos, con mayor diversidad léxica y una mejor adecuación a las convenciones del dominio académico. No obstante, se identificaron debilidades persistentes en la profundidad del desarrollo argumentativo, la capacidad de contraargumentación y la verificación crítica de fuentes bibliográficas. Se concluye que la escritura académica demanda una mediación pedagógica y una agencia humana consciente para trascender el uso puramente instrumental de la tecnología.

Palabras clave: *literacidades académicas, literacidades digitales, educación superior, inteligencia artificial generativa.*

Abstract

This case study analyzes the impact of academic writing mediated by generative artificial intelligence (GAI) on the composition of argumentative essays. The research was conducted with a group of 16 first-semester students in an introductory course on writing composition at Universidad del Valle (Colombia). Using a mixed descriptive approach, a pedagogical intervention was implemented that integrated the use of chatbots in the planning, writing, and text revision phases. Data collection included an initial writing test, AI-assisted final essays, self-perception questionnaires, and a semi-structured interview with the teacher. The results show that the use of GAI favors the production of longer texts, with greater lexical diversity and better adaptation to the conventions of the academic domain. However, persistent weaknesses were identified in the depth of argumentative development, the ability to counter-argue, and the critical verification of bibliographic sources. It is concluded that academic writing requires pedagogical mediation and conscious human agency to transcend the purely instrumental use of technology.

Keywords: *academic literacies, digital literacies, higher education, generative artificial intelligence.*

Tabla de contenido

Planteamiento del problema y justificación	6
Objetivos	12
Objetivo general:	12
Objetivos específicos:	12
Antecedentes	13
Marco teórico	19
Literacidades académicas	19
El ensayo académico	21
Escritura asistida por inteligencia artificial	23
Percepciones y actitudes	25
Calidad de la escritura	27
Metodología	31
Contexto y participantes	31
Fases del estudio	31
Instrumentos de análisis	37
Consideraciones éticas	39
Resultados	39
Características de los ensayos producidos sin y con la asistencia de IAG	40
Prueba inicial de escritura	40
Ensayos finales con asistencia de IAG	42
Percepciones y usos de la IAG en la escritura académica	49
Percepciones del docente	57
Discusión	62
Conclusiones	65
Referencias	67

Planteamiento del problema y justificación

La reciente expansión de aplicaciones y plataformas de inteligencia artificial generativa (IAG), especialmente de chatbots tras el lanzamiento de ChatGPT en 2022, ha provocado transformaciones significativas en diversos ámbitos. Su accesibilidad y facilidad de uso han impactado áreas como el diagnóstico de enfermedades, la accesibilidad digital, los negocios e inversiones, el servicio al cliente, la escritura científica, el análisis de datos, la enseñanza y el aprendizaje, entre otros campos (Basulo-Ribeiro, 2024). Las aplicaciones de estas tecnologías en los diferentes procesos educativos es uno de los temas de mayor interés en las investigaciones en educación actualmente, evidenciándose reacciones a favor y en contra de dichas tecnologías por parte de diferentes actores del sistema educativo.

Según UNESCO (2023), la integración de la IAG en la educación presenta tanto amenazas como oportunidades. Entre las amenazas se destacan la exacerbación de la pobreza digital, la falta de regulación adecuada que protege la privacidad y propiedad intelectual de los usuarios, la opacidad de los modelos que generan resultados difíciles de explicar y comprender, la información sesgada o incorrecta generada por la IA y la reducción de la diversidad de opiniones al promover respuestas homogéneas. Por otro lado, la IAG ofrece oportunidades para facilitar el aprendizaje personalizado, brindar apoyo a estudiantes con necesidades especiales, mejorar la eficiencia en la investigación y la enseñanza, y promover la adquisición autodidacta de habilidades.

Como es de esperarse, la toma de decisiones y de cambios en la didáctica tienden a llegar, si sucede, con mucha más lentitud de la que la población empieza a utilizar las nuevas tecnologías cuando estas son de fácil acceso. Para ejemplificar, en el Reino Unido, una encuesta realizada por el Instituto de Política de Educación Superior (*HEPI*) a más de 1000 estudiantes de

pregrado de distintas instituciones reveló que más del 50% emplea herramientas de IAG para sus trabajos de la universidad; utilizándolos principalmente como tutor de conceptos difíciles (36%) y para generar texto (28%), aunque solo un 3% de los encuestados admitió incorporar texto generado sin hacer ninguna modificación (Freeman, 2024). El HEPI plantea entre sus conclusiones y recomendaciones que las universidades deberían tener políticas claras sobre el uso de IAG y que los educadores deberían implementar instrucciones sobre su uso efectivo.

Asimismo, una encuesta mundial reciente, en la que participaron más de 450 escuelas y universidades, 16% de ellas ubicadas en América Latina y el Caribe, reveló que menos del 10% de estas instituciones han establecido políticas institucionales o directrices formales sobre el uso de aplicaciones de IA (UNESCO, 2023). Además, la encuesta destacó un progreso lento en fortalecer las competencias digitales docentes necesarias para trabajar con la IA. Para abordar esta brecha, se sugiere brindar a los docentes y estudiantes orientación y apoyo para comprender los cambios emergentes que acompañan a la IA. En este sentido, la UNESCO propuso un marco de competencias para docentes (Cukurova y Miao, 2024). Dicho marco detalla 15 competencias específicas distribuidas en cinco dimensiones clave: mentalidad centrada en el ser humano, la ética de la IA, los fundamentos y aplicaciones de la IA, la pedagogía con IA y la IA para el aprendizaje profesional. También ha propuesto un marco de competencias para estudiantes (Miao y Shiohira, 2024) con 12 competencias específicas para fomentar el uso responsable de esta tecnología y una comprensión conceptual y operativa a profundidad por medio de tareas exploratorias auténticas.

Uno de los ámbitos en los que la integración de la IA ha generado mayor debate es el de la producción científica. Asociaciones como la Comisión de Ética en Publicación (COPE) y la Asociación Estadounidense de Psicología (APA), han reconocido el uso extendido de estas

herramientas en publicaciones científicas y han establecido directrices que se oponen a la atribución de autoría o coautoría a sistemas de IA, ya que estas tecnologías no pueden asumir la responsabilidad por la veracidad y la integridad del contenido que generan (APA, 2023; COPE, 2025). En consonancia con esta postura, destacadas revistas científicas como *Nature* y el *Journal of the American Medical Association* (JAMA) han implementado políticas editoriales similares. Estas directrices exigen a los autores transparencia respecto a qué herramientas fueron utilizadas y de qué manera, ya sea en la sección de metodología o en los agradecimientos (Flanagin et al., 2023; Nature, 2023). Por otra parte, The World Association of Medical Editors (WAME) reconoce algunas funciones admisibles de uso de IA, por ejemplo, para la corrección gramatical o la generación de ideas; aunque insta a que los editores puedan acceder a software que les permita detectar contenido generado o alterado con IA (Zielinski et al., 2023). Todas estas revistas y organizaciones mencionadas desaprueban que tanto los revisores como los editores suban los manuscritos a herramientas como los chatbots, porque podrían comprometer información confidencial.

Si bien diferentes plataformas como *Turnitin* y *ZeroGPT* afirman detectar con precisión texto generado (con mejores resultados en inglés), estudios independientes demuestran inconsistencias cuando las producciones son editadas por humanos o parafraseadas con otras herramientas automatizadas (Elkhatat, 2023; Malik y Amjad, 2015). Además, no tienen en cuenta ciertos estilos de redacción humana que presentan patrones que podrían ser erróneamente clasificados como “poco naturales”, afectando en particular a hablantes no nativos (Giray, 2024) y se podría ignorar el uso legítimo de la IA como asistente en la reestructuración de ideas o como corrector gramatical. A la fecha, compañías como Google y OpenAI han experimentado técnicas de marca de agua en sus modelos generativos, sin embargo, los esfuerzos han sido poco efectivos

para marcar el texto generado por IA. Algunas de las razones del fracaso expuestas por OpenAI (2025) incluyen la facilidad de parafrasear el texto generado con otros modelos o con software de traducción y la posible estigmatización del uso de IA como asistente escritural en hablantes no nativos de una lengua. El problema de la autoría en el ámbito académico en la era de la IAG ha creado un mercado emergente de aplicaciones con funciones que permiten llevar registro del porcentaje de palabras tecleadas, generar reportes e incluso para reproducir cómo un escritor construyó su texto. Un ejemplo es la función “*authorship*” de la aplicación de escritura asistida Grammarly, cuya adopción se ha expandido en instituciones norteamericanas y que ha suscitado preocupación, pues al priorizar la transparencia académica puede derivar en prácticas de vigilancia que socavan la confianza en los estudiantes y ponen en riesgo su privacidad (International Center for Academic Integrity [ICAI], 2025).

Frente a este escenario, diversos autores han señalado la necesidad de replantear las nociones tradicionales de autoría, plagio e integridad académica. Eaton (2023) propone el concepto de *posplagio* para dar cuenta de un cambio de paradigma en el que la integridad académica deja de concebirse exclusivamente como la detección y sanción de transgresiones individuales, y pasa a entenderse como una práctica formativa, situada y relacional, atravesada por el uso de tecnologías digitales y sistemas de inteligencia artificial. Desde esta perspectiva, el uso de herramientas de IAG en la escritura académica no constituye en sí mismo una falta ética, sino un fenómeno que demanda nuevas estrategias pedagógicas centradas en la agencia del estudiante, la transparencia de los procesos de escritura y la reflexión crítica sobre las decisiones autorales. En consecuencia, el énfasis se desplaza del control hacia la formación en usos responsables y pedagógicamente orientados de la tecnología, especialmente en cursos

introductorios de escritura universitaria en los que los estudiantes apenas se están familiarizando con las convenciones y discursos académicos (Eaton y Keyhani, 2025).

En esa línea, van aumentando las instituciones de educación superior que capacitan a sus docentes, publican lineamientos o recursos para la comunidad universitaria e incluyen asignaturas de escritura asistida por IA en sus currículos. Vale la pena destacar en el contexto internacional los cursos para estudiantes y recursos en línea de la Universidad de Oxford (2025), el curso de IA para la mejora de la escritura de artículos científicos de la Universidad de Valencia (2025) y la adopción reciente del chatbot *AskTim* en la plataforma de aprendizaje *Learn* del Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT, 2025) que permite asesoría personalizada, síntesis de contenido, creación de tarjetas didácticas y guiar paso a paso en la resolución de problemas. A nivel nacional destaca el curso virtual de extensión “Innovación en la escritura: mejora tus textos con IA” de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá (UNAL, 2025); el taller de formación y actualización docente “Usando la Inteligencia Artificial como recurso pedagógico” y la asignatura electiva “Laboratorio de Escritura con Inteligencia Artificial” de la Universidad del Valle (Dirección de Nuevas Tecnologías y Educación Virtual, DINTEV, 2025). Por su parte, la Universidad Externado de Colombia (2024) ha reconocido el potencial de la inteligencia artificial tanto para la generación de contenidos como para el soporte en labores académicas y administrativas, lo que motivó la reciente publicación de sus lineamientos institucionales sobre el uso ético de esta tecnología.

A pesar de estos avances, el diseño de acciones pedagógicas efectivas, especialmente en el fortalecimiento de la escritura académica en lengua materna, requiere un conocimiento empírico situado sobre cómo los estudiantes utilizan efectivamente las herramientas de inteligencia artificial generativa, qué tipos de apoyos buscan en ellas, cómo estas inciden en la

calidad de sus textos y de qué manera transforman sus percepciones sobre la escritura, la autoría y el aprendizaje. La ausencia de este tipo de estudios en contextos locales y en cursos introductorios de escritura universitaria limita la toma de decisiones pedagógicas informadas y favorece respuestas institucionales centradas más en el control que en la formación. En este contexto, la presente investigación se pregunta: ¿Cuál es el impacto de la escritura asistida por chatbots de IAG en la composición de ensayos argumentativos de estudiantes universitarios en un curso introductorio de Comprensión y Producción de Textos Académicos?

El presente estudio de caso se justifica por tres razones principales: en primer lugar, aborda un tema de alta relevancia y actualidad en la educación superior; en segundo lugar, contribuye a llenar un vacío de investigación en el contexto local; y, finalmente, aporta evidencia empírica sobre el uso pedagógicamente mediado de tecnologías emergentes en el aula de lengua. La investigación se desarrolló en un grupo del curso *Comprensión y Producción de Textos Académicos* de la Universidad del Valle, sede Meléndez (Cali, Colombia), durante el periodo académico agosto–diciembre de 2024, como parte del proceso de práctica pedagógica de la Licenciatura en Español y Filología, en la que se implementó una propuesta de escritura asistida por IAG en la última unidad del curso. Los resultados del estudio pueden ofrecer insumos relevantes para docentes de cursos introductorios a la escritura académica interesados en integrar de manera crítica y formativa herramientas como los chatbots en sus prácticas pedagógicas.

Objetivos

Objetivo general:

Analizar el impacto de la escritura asistida por chatbots de IAG en la composición de ensayos argumentativos de estudiantes de semestres iniciales de pregrado en el curso de Comprensión y Producción de Textos Académicos.

Objetivos específicos:

1. Comparar las características de los textos producidos con y sin la asistencia de la IAG.
2. Caracterizar las percepciones y los usos que los estudiantes tienen de la inteligencia artificial generativa en el proceso de escritura académica.
3. Explorar las percepciones del docente sobre la integración de la IAG en la escritura académica y sus implicaciones pedagógicas.

Antecedentes

El presente capítulo sistematiza investigaciones empíricas relevantes sobre el uso de la inteligencia artificial generativa (IAG) en la asistencia de la escritura académica, a partir de una búsqueda dirigida de artículos científicos en bases de datos electrónicas, con especial énfasis en el contexto de habla hispana. Las búsquedas se realizaron principalmente en Redalyc, Scielo, Dialnet y EBSCO, considerando un rango temporal de los últimos cinco años. No obstante, debido al carácter reciente y emergente del tema, se observa una mayor concentración de publicaciones en los últimos tres años.

A partir de este corpus, se seleccionaron 20 investigaciones por sus aportes directos al presente estudio, atendiendo a su enfoque empírico, pertinencia temática y relevancia para la comprensión del uso pedagógico de la IAG en la escritura. Las investigaciones analizadas se organizaron en tres ejes temáticos: (i) estudios que examinan el uso de la IAG en procesos de evaluación, retroalimentación y discriminación entre textos escritos por humanos y textos generados por inteligencia artificial; (ii) investigaciones centradas en las actitudes y percepciones de estudiantes y docentes frente al uso de estas tecnologías; y (iii) trabajos que analizan los efectos de la IAG en el aprendizaje, el desarrollo de competencias y la calidad de los textos académicos.

Una de las líneas de investigación emergentes sobre el uso aplicado de la tecnología en la educación se ha centrado en la capacidad de la IAG para evaluar y ofrecer retroalimentación. En esta línea, un estudio de López-Gil y Moreno (2025) con estudiantes de posgrado en proceso de escritura de tesis que comparó la retroalimentación por pares con la de ChatGPT, reveló que mientras el chatbot proporcionó más del doble de sugerencias, centrándose en aspectos microtextuales como la estructura y la forma, los revisores pares ofrecieron una visión más

integral y contextualizada, enfocada en el contenido y la viabilidad de las propuestas. A pesar de que los hallazgos sugieren que cada fuente evaluativa posee fortalezas distintas, las orientaciones de ambas recibieron puntuaciones similares; lo cual indica que la IA tiene un potencial importante en este uso específico.

Otro estudio de caso que comparó la evaluación sumativa de la producción escrita de un proyecto de innovación de 5 equipos de estudiantes de Ingeniería de Software, realizada con ayuda de una rúbrica, entre un evaluador experto y tres modelos distintos de IAG arrojó resultados afines. Aunque todos los evaluadores identificaron patrones de calidad relativa similares, las puntuaciones del experto humano mostraron mayor variabilidad atribuida a la consideración de factores contextuales y a una evaluación holística (Alvarado, 2025). Por otra parte, Ossa y Willatt (2023), en un estudio de caso con 347 docentes en formación en Chile, encontraron que la IAG es una herramienta eficiente para generar retroalimentación descriptiva a gran escala, pero identificaron limitaciones como las alucinaciones y dificultades en el trabajo autónomo de los estudiantes.

En cuanto a la evaluación y discriminación entre textos generados por IA y por humanos, Charpentier-Jiménez (2024) observó en el contexto de escritura en inglés como lengua extranjera que, si bien los párrafos generados por IA y por humanos recibieron calificaciones globales similares cuando fueron evaluados por profesores expertos, las producciones de los estudiantes se destacaron en contenido y organización, mientras que las de la IA se destacó en aspectos formales. Este estudio también reveló la dificultad de los profesores para detectar cuáles textos fueron generados por IA, en particular cuando son textos cortos. Investigaciones similares como la de Luri y Quiroga (2025) con estudiantes de cine de una universidad de España, demostraron que, a pesar de que los participantes lograron identificar, por encima del azar, guiones generados

por ChatGPT y Gemini, su precisión para identificar el texto humano fue más baja. Asimismo, Juca-Maldonado (2023), en una investigación que evaluó tanto la capacidad de docentes de la Universidad Metropolitana de México como la del software antiplagio *Compilatio* para identificar ensayos generados en gran parte por IA, develó que ninguno de los 47 docentes pudo detectar que los ensayos habían sido creados por IA, otorgándole una calificación promedio de 8.88 sobre 10, aun cuando más de la mitad de los participantes creía poder detectar posibles anomalías; mientras que el software antiplagio solo detectó un 1% de similitud.

El segundo eje de interés identificado en la literatura comprende las percepciones sobre la IA y sus usos. Un estudio de caso con el propósito de indagar sobre la autopercepción de ChatGPT en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ojeda et al., 2023), reveló que el chatbot se percibe a sí mismo como un potente transformador del aprendizaje; con la capacidad de personalizar y precisar explicaciones a los estudiantes. La IA reportó además ser útil para los docentes en la generación de contenido educativo como juegos, preguntas e historias.

En una investigación con enfoque mixto en la cual se encuestaron aleatoriamente 389 estudiantes de distintos programas de la UPN en México, los investigadores encontraron que el 85.6% recurre a la IA con fines académicos, principalmente para el aprendizaje personalizado y como fuente de información, también que el proceso de escritura en el que más utilizan la asistencia de IA fue en la fase de planeación; y se desaprovecha para la retroalimentación o revisiones finales (Ruíz y Chávez, 2025). No obstante, el estudio reveló un contraste significativo con la postura del profesorado, que habitualmente prohíbe su uso, y una falta de orientación docente, ya que solo el 27.9% de los estudiantes había recibido formación al respecto. En contraste, un estudio exploratorio con 14 estudiantes de primer semestre de maestría

en educación del mismo país halló que la mayoría de los participantes preferían métodos tradicionales y procesadores de texto, argumentando que si bien las herramientas de IA facilitaban la textualización de ensayos y corrección gramatical, sus respuestas presentaban patrones repetitivos, poca originalidad, reflexión e información factual incorrecta (Salazar y Verástica, 2025). En general, las preocupaciones de los diferentes actores educativos en los estudios empíricos consultados fueron: dependencia en la tecnología, pérdida de creatividad y pensamiento crítico; imprecisión y plagio en los datos.

En esta misma línea, Díaz-Cuevas y Rodríguez-Herrera (2024), en un estudio con estudiantes universitarios, encontraron una disposición mayoritariamente favorable hacia el uso de herramientas como ChatGPT, asociada principalmente con su utilidad para la planificación de textos, la generación de ideas y la revisión formal. No obstante, los autores advierten que estas valoraciones positivas coexisten con dudas sobre la originalidad de los escritos, el uso ético de la tecnología y la falta de orientaciones claras por parte del profesorado. De manera similar, Estrada-Araoz et al. (2024), en una investigación con estudiantes universitarios de distintas áreas disciplinares, reportaron que los participantes perciben la IA como un recurso que facilita el aprendizaje y optimiza el tiempo dedicado a tareas académicas; sin embargo, expresan preocupaciones relacionadas con la dependencia tecnológica y la incertidumbre sobre los límites aceptables de su uso en contextos evaluativos. Estos hallazgos confirman que las percepciones estudiantiles sobre la IA en la escritura académica son ambivalentes y están estrechamente vinculadas a las prácticas pedagógicas, los criterios de evaluación y las orientaciones institucionales.

El último eje de interés evidenciado en la revisión, y uno de los más importantes para contextualizar el presente estudio, agrupa las investigaciones que evalúan los efectos de la IAG

en el desarrollo de competencias, el aprendizaje y la calidad de la escritura. Varios estudios reportan resultados positivos. Por ejemplo, Sarzoza et al. (2025), en un estudio cuasiexperimental con 120 estudiantes inscritos en programas de escritura académica y creativa de pregrado en Ecuador, encontraron un aumento estadísticamente significativo en la calidad de los textos (cohesión, coherencia, variedad de léxico especializado), reducción significativa en el tiempo de redacción y mayor autonomía en el aprendizaje del grupo experimental. De forma similar, Luan (2024), en un estudio de diseño experimental con estudiantes chinos de Filología Hispánica, pudo constatar que el grupo que utilizó ChatGPT para desarrollar textos expositivos y narrativos, durante varias sesiones guiadas, obtuvo calificaciones significativamente más altas en la evaluación a ciegas por docentes nativos del español; especialmente en corrección gramatical, riqueza léxica y originalidad, y que los evaluadores no detectaron indicios objetivos del uso de este chatbot en los escritos. De forma complementaria, Baldrich y Domínguez-Oller (2024), en un estudio de caso con estudiantes del Grado en Educación Infantil en España, hallaron mejoras similares en la coherencia, cohesión y uso de lenguaje académico al incorporar ChatGPT para desarrollar escritos previos. No obstante, identificaron limitaciones como el uso excesivo de marcadores discursivos, errores gramaticales y de puntuación; deficiencias en las referencias y casos de textualización directa.

Otras investigaciones sobre la calidad de los textos puros generados por IA, es decir, sin intervención humana, señalan deficiencias notables. Gutiérrez et al. (2024) y Lavín (2025) concluyen que, aunque las respuestas de ChatGPT cumplen con requisitos de cohesión y coherencia; carecen de intertextualidad, presentan un vocabulario y ejemplos repetitivos, información desactualizada, sesgada, carente de matices y veracidad.

Referente al aprendizaje y apropiación conceptual, Pinargote (2025) en un estudio preexperimental con licenciados en formación en Educación Básica de Ecuador, reportó una mejora significativa en el rendimiento académico, mayor motivación y una comprensión más profunda de conceptos de las ciencias naturales posterior a la implementación de herramientas de IA en la asistencia del aprendizaje. Similarmente, en un estudio experimental de Avello-Martínez et al. (2024) con estudiantes de posgrado, se encontró que, a pesar de no haber mejoras significativas en las habilidades de escritura de textos narrativos, sí hubo una reducción notable de la carga cognitiva pertinente (germana) en el grupo experimental que utilizó ChatGPT en actividades interactivas, lo que sugiere que la IA tiene potencial para facilitar el proceso de aprendizaje. Sin embargo, otros estudios advierten sobre los riesgos. Bustelo (2025), en un estudio de caso sobre el aprendizaje de matemáticas financieras, observó que, aunque ChatGPT mejoraba la exactitud de los cálculos, también generaba dependencia excesiva y afectaba la capacidad de los estudiantes para justificar teóricamente sus respuestas. La variabilidad en los resultados sobre la influencia de la IA en el aprendizaje pareciera depender, por una parte, de la experiencia o capacitación previa (y la intensidad de esta), y, por otra parte, al objeto de conocimiento, pero son necesarios más estudios empíricos en distintos contextos para formular conclusiones al respecto.

El estado del arte consultado revela un campo de estudio aún incipiente particularmente en el contexto hispanohablante. Este estudio de caso busca contribuir a la investigación educativa aportando resultados de una experiencia pedagógica basada en la coescritura de textos académicos entre estudiantes e inteligencia artificial, la comprensión del fenómeno desde las perspectivas de los implicados en la práctica educativa, así como la evaluación de textos producidos en un entorno real de aprendizaje.

Marco teórico

Este capítulo presenta los conceptos fundamentales que estructuran la investigación: literacidades académicas desde un enfoque sociocultural, escritura asistida por inteligencia artificial generativa, calidad de la escritura, y percepciones y actitudes. Estos ejes conceptuales orientan el análisis de la escritura con IAG como una práctica social situada en contextos específicos, dotada de significado para los sujetos participantes. Los criterios de calidad descritos servirán para justificar la elección de los instrumentos de evaluación y métodos de análisis aplicados a los textos del estudio.

Literacidades académicas

Desde una perspectiva sociocultural, las literacidades académicas se distancian de la concepción tradicional de la lectura y la escritura como habilidades neutrales y transferibles (Lea y Street, 1998). En cambio, son entendidas como prácticas situadas, socialmente construidas y mediadas por relaciones de poder que determinan quién puede decir qué y cómo en la academia (Barton, 2007; Lillis, 2001). De acuerdo con lo anterior, las literacidades académicas son prácticas situadas en comunidades discursivas específicas de la educación superior, donde el acceso y participación se configuran a través de diversos textos académicos situados, dinámicos y con contenido disciplinar específico como informes, artículos científicos, ponencias, tesis, ensayos, entre otros (Berkenkotter y Huckin, 2016).

Desde el punto de vista del estudiante escritor, una característica sobresaliente de las literacidades académicas es el requerimiento institucional de alternar entre varios géneros textuales, modos y estilos de escritura (Lea y Street, 2006). Es por tanto indispensable el acompañamiento y la retroalimentación durante el proceso de escritura y producción de

conocimiento. Este enfoque resalta también la importancia de valorar la diversidad de trayectorias y repertorios lingüísticos, culturales y simbólicos que los estudiantes aportan (Zavala, 2009) y reconoce las desigualdades estructurales en las prácticas letradas (Rincón y Gil, 2013).

En el contexto contemporáneo, las literacidades académicas se desarrollan de manera inseparable de las literacidades digitales, entendidas no como un conjunto de destrezas técnicas aisladas, sino como prácticas sociales complejas que implican leer, escribir, buscar, evaluar, producir y compartir información en entornos digitales específicos (Lankshear & Knobel, 2011). Estas literacidades suponen la participación en ecologías mediadas por plataformas, bases de datos, interfaces y sistemas automatizados que condicionan tanto el acceso al conocimiento como las formas legítimas de producirlo y comunicarlo. En consecuencia, escribir en la universidad implica desenvolverse críticamente en entornos digitales que modelan qué información es visible, cómo circula y bajo qué criterios se valida.

Desde enfoques sociotécnicos y sociomateriales, diversos autores han señalado que estas prácticas letradas no pueden comprenderse únicamente desde la cognición individual, sino como el resultado de entramados entre sujetos, artefactos, normas, discursos y tecnologías (Cassany, 2024; Haider y Sundin, 2023). La sociomaterialidad propone que lo material no actúa como un simple soporte, sino como un componente constitutivo de la práctica que habilita, orienta y restringe determinadas acciones (Scott y Orlikowski, 2025). En este sentido, las prácticas de escritura académica emergen en arreglos sociomateriales específicos que influyen en la agencia de los escritores, en los procesos de toma de decisiones y en las formas de participación en la cultura académica.

Aplicada a la educación superior, esta perspectiva permite comprender la escritura académica como una práctica distribuida, en la que la autoría, la responsabilidad y el control del texto se negocian continuamente entre actores humanos y no humanos, así como entre regulaciones institucionales y tecnologías de mediación (Eaton y Keyhani, 2025). Desde esta óptica, la escritura académica constituye un espacio de negociación de poder, identidad y pertenencia disciplinar (Hyland, 2004), atravesado por mediaciones digitales que reconfiguran progresivamente las prácticas letradas universitarias.

En este marco, las literacidades académicas, articuladas con literacidades digitales críticas, pueden contribuir a una concepción de justicia social en la educación superior, en la que la diversidad lingüística y cultural sea reconocida como un recurso y no como un déficit (Barton, 2007; Zavala, 2019). Esta orientación teórica permite analizar, en los apartados posteriores, cómo tecnologías emergentes —entre ellas la inteligencia artificial generativa— se insertan en prácticas de escritura ya existentes, transformando las condiciones de acceso, participación y producción de conocimiento en contextos académicos específicos.

El ensayo académico

Dentro de los géneros que predominan como estrategia formativa y evaluativa en educación superior se encuentra el ensayo académico, cuya concepción varía según el área de conocimiento o tradiciones; los propósitos, requerimientos de los instructores, entre otras dimensiones (García, 2005). Sus distintas concepciones tienen en común la búsqueda de una postura crítica y reflexiva por parte de los estudiantes en torno a un tema controvertido o de interés para aportar razones o argumentos, sea por medios racionales o apelando a la afectividad

con la finalidad de modificar las actitudes u opiniones de un grupo o interlocutor particular (Dolz y Pasquier, 1996), es decir, la adhesión de un público a una conclusión o tesis.

En cuanto a su organización, este género está usualmente estructurado en tres partes: introducción, cuerpo o desarrollo, conclusiones; además de un apartado de referencias bibliográficas (Zunino y Muraca, 2012). Imperan en su construcción las secuencias textuales argumentativas, aunque estas coexisten con otras secuencias textuales y se encuentran en estrecha relación con las secuencias explicativas (Vargas, 2017). Otras de sus características son la manifestación de un lenguaje objetivo, impersonal y formal (Colombi, 2003) y, al igual que otros textos académicos, requiere alusión explícita a la literatura previa como justificación de los argumentos y principio ético de reconocimiento a las investigaciones, teorías e ideas que han influido directamente en los textos (Hyland, 1999). La intertextualidad es un rasgo profundo, que se manifiesta en la superficie en estilos de citación que varían según las convenciones disciplinares. Para el presente estudio, el estilo de citación elegido por el docente fue APA en su séptima edición.

A pesar de que diferentes normas de citación han sido recientemente actualizadas para citar y referenciar contenido generado por IAG, incluidas las normas APA (APA, 2025), la imposibilidad de atribución de autoría a los modelos de lenguaje en los que se basan estas herramientas ha motivado la propuesta de marcos alternativos para declarar el uso de IAG en publicaciones académicas de manera más transparente (Miao, et al., 2024; Hosseini et al., 2023), que incluyen, en general, el nombre y versión de modelo utilizado, la fecha de utilización, la instrucción o *prompt*, explicitación del uso del contenido, ediciones hechas y cómo contribuyó en el proceso investigativo o de escritura. Con base en estas recomendaciones, se optó por solicitarle a los estudiantes la declaración voluntaria de uso de IAG en una sección de

“consideraciones éticas” en la que reflexionaran sobre cómo aportó esta tecnología en la cocreación de las distintas etapas de escritura, qué decisiones tomaron y cuáles fueron sus principales aprendizajes.

Escritura asistida por inteligencia artificial

La inteligencia artificial (IA) es un campo interdisciplinario dedicado al desarrollo de sistemas inteligentes. Este término se utiliza tanto para la disciplina como para los sistemas que crea. Existen dos enfoques principales: uno busca replicar la inteligencia humana, y otro se centra en la racionalidad, definida como la toma de decisiones óptimas basada en la lógica y las matemáticas (Russell y Norvig, 2022). La concepción moderna de inteligencia artificial se atribuye al matemático inglés Alan Turing, quien propuso a mediados del siglo XX una prueba para determinar si una computadora exhibía comportamiento inteligente, por medio de una conversación en lenguaje natural (Turing, 1950).

La inteligencia artificial tradicional, también denominada IA “clásica” o simbólica, se caracteriza por operar de una manera determinista, es decir que estos sistemas están diseñados para seguir un conjunto de reglas explícitas con las que fueron programadas para resolver tareas o problemas estructurados específicos (Reddy et al., 2025). La IA tradicional ha sido empleada principalmente en tareas de diagnóstico médico, planificación y control de procesos industriales; videojuegos, sistemas de recomendación predictiva como el de Netflix así como los primeros software de traducción automatizada y de corrección gramatical. En el campo de la escritura, uno de los antecedentes más representativos de la masificación de la IA tradicional es el corrector gramatical incorporado en procesadores de texto como Microsoft Word a partir de finales de la

década de 1990 (Heidorn, 2000), el cual introdujo formas iniciales de automatización en la revisión textual.

El interés por la interacción humano-ordenador mediante lenguaje natural impulsó posteriormente el desarrollo de los primeros chatbots, entre los cuales ELIZA (1965) constituye un referente temprano (Rajaraman, 2013). No obstante, la limitación de este tipo de inteligencia artificial reside en su incapacidad para crear contenido novedoso más allá de lo explícitamente programado, lo que motivó el tránsito hacia modelos probabilísticos (Alalaq, 2024) y, posteriormente, hacia la inteligencia artificial generativa. Esta última es una tecnología capaz de generar datos artificiales multimodales como texto, imágenes, audio o videos y de convertir información de un tipo de representación a otra (por ejemplo, texto en imagen o voz en texto) basándose en patrones identificados a partir de datos reales que fueron utilizados para entrenar al sistema (Kumar y Sharma, 2024; Ribera y Díaz, 2024).

Desde una perspectiva de literacidades digitales, la emergencia de la IAG supone un cambio cualitativo en las prácticas de lectura y escritura, en tanto estas tecnologías no se limitan a apoyar tareas instrumentales, sino que intervienen activamente en procesos como la generación de ideas, la organización discursiva, la reformulación textual y la evaluación preliminar de escritos (Kohnke et al., 2023). En este sentido, la escritura deja de ser una actividad exclusivamente individual para convertirse en una práctica mediada por sistemas sociotécnicos que participan en la toma de decisiones discursivas, en la selección de opciones lingüísticas y en la configuración de trayectorias de escritura (Cassany, 2024).

Desde el enfoque de la sociomaterialidad, estas prácticas pueden comprenderse como el resultado de arreglos en los que intervienen tanto actores humanos como no humanos. La IAG, en tanto artefacto sociotécnico, no actúa únicamente como una herramienta pasiva, sino como un

agente que coconfigura la práctica escritural al sugerir formulaciones, reorganizar contenidos, proponer alternativas discursivas y orientar el proceso de producción textual (Johri, 2022). Esta participación redistribuye la agencia en la escritura académica, planteando nuevas formas de colaboración humano-máquina y redefiniendo los límites entre autoría, asistencia y automatización (Eaton, 2023; Eaton y Keyhani, 2025).

Teniendo en cuenta esta distinción entre la IA tradicional y la generativa, y con base en las etapas de la preescritura, escritura y reescritura (Cassany, 1995), en el presente estudio se define la escritura asistida por inteligencia artificial como el uso de herramientas de IAG para apoyar la generación de ideas, la planificación del texto, la retroalimentación, la evaluación preliminar, el ajuste de estilo y tono, la corrección y reescritura, así como la producción de recursos complementarios, como imágenes o gráficos, que acompañan el escrito. Esta definición permite analizar la escritura asistida por IAG no solo como un conjunto de funciones técnicas, sino como una práctica situada que transforma los modos de participación de los estudiantes en la cultura académica.

Percepciones y actitudes

La percepción se ha teorizado tradicionalmente desde una perspectiva cognitiva como el proceso mediante el cual los sujetos organizan, relacionan, interpretan y evalúan experiencias o estímulos sensoriales a la luz de su bagaje experiencial para dotarlos de significado (Lindsay y Norman, 2013). Asimismo, el proceso de percepción puede verse influido por factores como la personalidad, la actitud, la motivación, las creencias, entre otros (Assael, 1992).

Al ampliar esta definición hacia una dimensión social, la percepción se comprende como un constructo relacional e intersubjetivo que implica no solo concebir el mundo de determinada

manera, sino también actuar sobre él y verse afectado por este. En este sentido, las percepciones guían las acciones y contribuyen a la manera en que los sujetos transforman y resignifican su realidad (Glăveanu, 2021). El lenguaje ocupa un lugar central en la construcción de las perspectivas, dado que no existe una relación directa entre significado y significante ni entre objetos y símbolos. Por lo tanto, nombrar la realidad implica la adopción de perspectivas particulares y la resignificación de la experiencia, lo que permite comprender los fenómenos sociales a través de su expresión discursiva (Fermoso, 1988; Freire, 2000).

Mientras que la percepción se relaciona con la manera en que los sujetos interpretan el mundo que los rodea, la actitud se conceptualiza como el grado de afecto favorable o desfavorable hacia un objeto, una persona o un comportamiento determinado (Fishbein y Ajzen, 2010). Este constructo suele operacionalizarse mediante escalas evaluativas que oscilan entre polos extremos, tales como extremadamente desfavorable y extremadamente favorable (Pyor, 2022). No obstante, como lo argumenta Torregrosa (1968), el significado, el origen y la función de las actitudes no pueden explicarse únicamente a partir de características intrapsicológicas del individuo, sino que deben entenderse en el marco de las interrelaciones sociales y las dinámicas socioculturales en las que se configuran.

El conocimiento de las percepciones y actitudes de los estudiantes resulta indispensable para comprender los procesos de aprendizaje, concebidos como procesos activos de construcción de saberes. En estos procesos, las percepciones, junto con los conocimientos previos, las experiencias y los intereses de los estudiantes, funcionan como un marco interpretativo para aproximarse a nuevos aspectos de la realidad (Solé y Coll, 1993). De manera complementaria, Biggs (1985) sostiene que son las percepciones de los estudiantes, mediadas por sus

motivaciones y expectativas, las que preconfiguran la forma en que los factores situacionales influyen en su aprendizaje y en los resultados alcanzados.

Otro agente central en el proceso educativo es el docente, quien, como sujeto histórico, social e individual, manifiesta de manera implícita o explícita sus formas de percibir y valorar el mundo (Fierro et al., 1999). Las percepciones y actitudes del profesorado influyen, entre otros factores, en las expectativas que construyen sobre los estudiantes y en la toma de decisiones relacionadas con la práctica pedagógica e instruccional (Wadmare et al., 2022). Por esta razón, comprender las percepciones y actitudes tanto de estudiantes como de docentes resulta fundamental para contextualizar e interpretar adecuadamente los fenómenos educativos en contextos específicos, como el que aborda el presente estudio de caso.

Calidad de la escritura

Desde un enfoque sociocultural de las literacidades, la calidad de la escritura académica no puede entenderse únicamente como el cumplimiento de criterios formales o lingüísticos aislados, sino como la capacidad del escritor para participar de manera competente en un dominio letrado específico, en este caso, el dominio académico. De acuerdo con los Nuevos Estudios de Literacidad, los dominios letrados corresponden a ámbitos socialmente organizados en los que se desarrollan prácticas de lectura y escritura reguladas por normas, valores y expectativas particulares (Barton y Hamilton, 2004). En el dominio académico, estas prácticas se encuentran estrechamente vinculadas con la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la producción de conocimiento, y su apropiación implica comprender no solo cómo escribir, sino también qué se considera válido, legítimo y persuasivo dentro de una comunidad disciplinar determinada.

En esta línea, Gee (2002) plantea que ser letrado en un dominio académico supone el dominio de discursos secundarios, es decir, formas de lenguaje social que se aprenden en contextos institucionales y que están asociadas con identidades, roles y modos de actuación específicos. Desde esta perspectiva, la calidad de un texto académico se relaciona con el grado en que el escritor logra apropiarse de estos discursos, posicionarse frente al conocimiento, articular su voz con la de otros autores y responder a las expectativas comunicativas del contexto universitario. Así, escribir con calidad no equivale únicamente a producir textos gramaticalmente correctos, sino a movilizar recursos discursivos, retóricos y lingüísticos de manera situada, de acuerdo con las convenciones del género y del dominio académico.

En el caso del ensayo académico argumentativo, la calidad de la escritura se vincula estrechamente con la capacidad del estudiante para formular una tesis clara, sostenerla mediante argumentos pertinentes, integrar fuentes de manera intertextual y adoptar una postura crítica frente al tema abordado. Estos elementos permiten observar cómo el escritor participa activamente en el dominio académico, al dialogar con otros discursos, justificar sus posiciones y construir una voz autoral reconocible dentro del marco de las convenciones universitarias. En este sentido, la argumentación no constituye únicamente un modo de organización textual, sino una práctica discursiva central para la construcción de conocimiento en la educación superior.

Desde esta comprensión situada de la escritura académica, resulta pertinente analizar la calidad de los textos producidos a partir de indicadores lingüísticos y textuales que permiten observar cómo se materializa dicha participación en el dominio académico a nivel del texto. Con el propósito de determinar la incidencia del uso de inteligencia artificial generativa en la calidad de los escritos producidos, se analizaron aspectos cualitativos y cuantitativos considerados en la

literatura como indicadores relevantes en textos que emplean predominantemente el modo de organización argumentativa.

Uno de los indicadores principales de calidad en textos producidos en español en un contexto universitario es la complejidad sintáctica, en particular el uso de relaciones de subordinación entre oraciones, en tanto estas permiten la construcción de relaciones lógicas más elaboradas y la integración de ideas complejas (Aparici et al., 2021). A nivel léxico, la calidad de la escritura se ha asociado con el uso de combinaciones de palabras menos frecuentes, un vocabulario más diverso y una menor repetición léxica, aspectos que se relacionan con una mayor precisión conceptual y originalidad del texto (Crossley, 2016). En este marco, la longitud silábica o de grafemas totales en un corpus ha sido utilizada como una métrica indirecta para aproximarse a la complejidad léxica, la terminología especializada y la densidad semántica (Martínez y Ueda, 2025). No obstante, al igual que ocurre con la complejidad sintáctica, este indicador debe interpretarse con cautela, dado que se ha observado una correlación negativa entre complejidad y legibilidad cuando se privilegian estructuras excesivamente densas (Alliende, 1990; Crawford, 1985).

Junto a estos indicadores cuantitativos, la calidad y claridad de la escritura argumentativa se relacionan con aspectos cualitativos vinculados al uso estratégico del lenguaje en función del propósito comunicativo. Entre ellos se encuentran la delimitación de una tesis que explice el punto de vista del autor y establezca condiciones contextuales claras (Scholes y Klauss, 1969), así como la capacidad analítica y crítica del escritor para establecer relaciones entre ideas, argumentos y teorías, identificar tensiones o inconsistencias y proponer interpretaciones propias (Smyth, 2004). Asimismo, resulta central el uso adecuado de marcadores epistémicos, entendidos como aquellas palabras y construcciones que expresan el grado de certeza, duda o

compromiso del autor con la información presentada, dada su función persuasiva en la argumentación académica (Uccelli, 2013). A ello se suma el uso idóneo de las relaciones referenciales en el texto, considerando que las marcas de referencia exofórica son más habituales en el discurso oral y pueden afectar la claridad en textos escritos académicos (Martínez, 2002).

Finalmente, en el contexto de la escritura asistida por inteligencia artificial generativa, se incorporó como criterio adicional de calidad la veracidad y trazabilidad de las citas y referencias bibliográficas, en atención al riesgo de información potencialmente inventada o imprecisa cuando se emplean este tipo de herramientas. Este aspecto resulta especialmente relevante para evaluar el grado de apropiación de las prácticas letradas propias del dominio académico y la capacidad del estudiante para ejercer un uso crítico y responsable de los recursos tecnológicos disponibles.

Estas consideraciones conceptuales fundamentaron la selección de los instrumentos y métodos de análisis empleados en los ensayos que se presentan en la siguiente sección.

Metodología

Contexto y participantes

La investigación se desarrolló en un grupo del curso *Comprensión y Producción de Textos Académicos*, ofrecido por la Universidad del Valle, sede Meléndez, durante el periodo académico agosto–diciembre de 2024. Esta asignatura tiene como propósito introducir a los estudiantes a la cultura académica universitaria mediante su participación guiada en prácticas de lectura y escritura propias del ámbito académico, entre ellas la producción de géneros como el ensayo argumentativo.

Los participantes del estudio fueron 17 estudiantes de pregrado matriculados en el curso. De ellos, 13 cursaban el primer semestre del programa de Tecnología en Análisis y Laboratorio Químico, mientras que los demás pertenecían a otros programas académicos de la universidad; dentro de este grupo, dos estudiantes se encontraban en el último semestre de su respectivo programa. La edad promedio de los participantes fue de 22 años. En relación con la variable de género, el 70 % se identificó como femenino y el 30 % como masculino.

La selección de los participantes respondió a un muestreo por conveniencia, dado que el estudio se llevó a cabo en el marco de una práctica pedagógica de la Licenciatura en Español y Filología, en la cual el practicante-investigador acompañó el desarrollo del curso e implementó una intervención didáctica orientada a la escritura asistida por inteligencia artificial generativa.

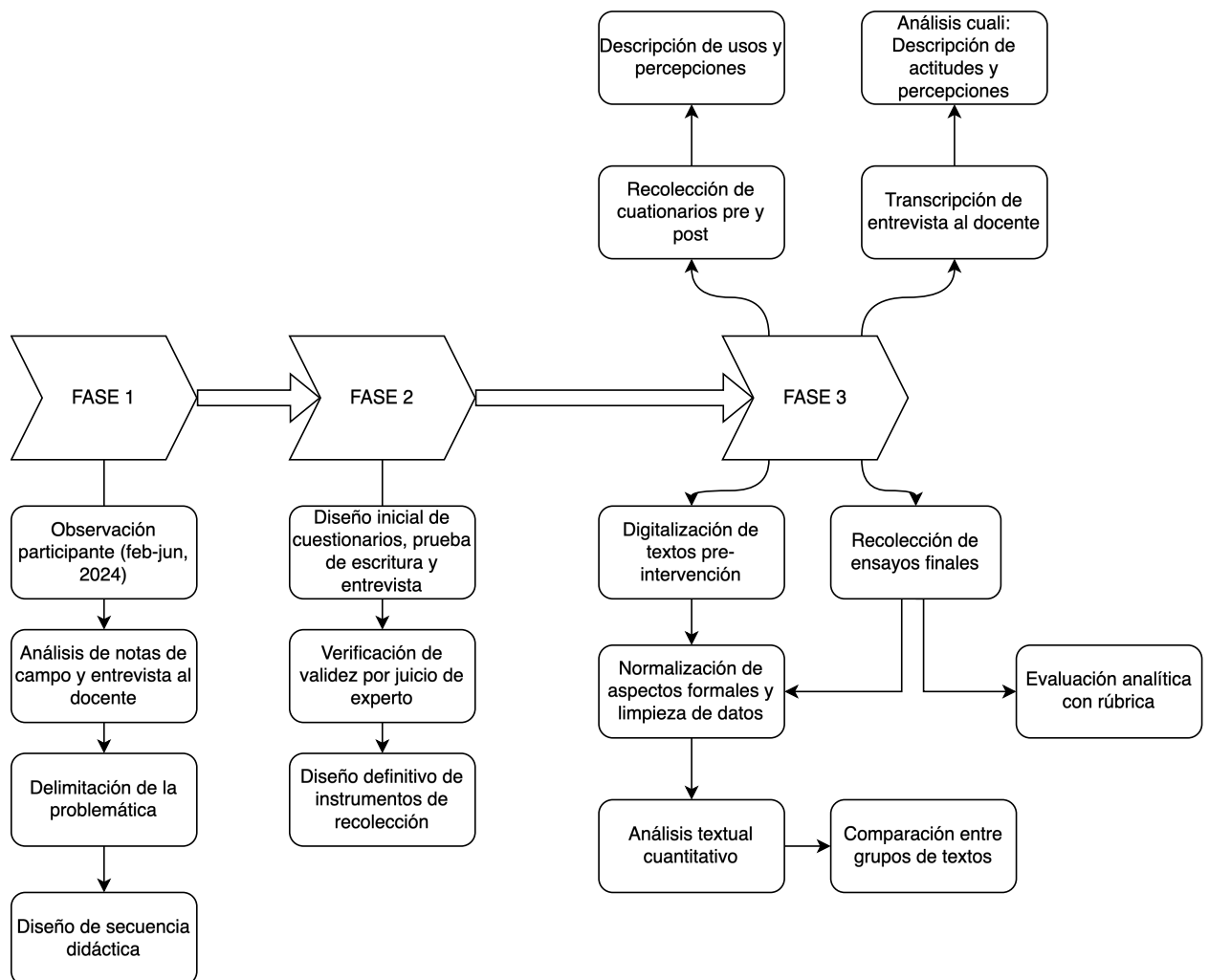
Fases del estudio

Para lograr una perspectiva más amplia y poder evaluar el impacto del uso de la IAG en la escritura de los ensayos argumentativos, se optó por realizar un estudio de caso con enfoque mixto (Hernández-Sampieri et al., 2014) de alcance descriptivo (Phillips y Burbules, 2000). El

proceso metodológico se desarrolló en tres fases elementales: (i) Identificación del problema y diseño de la intervención; (ii) Diseño de instrumentos y recolección de datos; y (iii) Sistematización y análisis de datos. Se presenta una figura un resumen de las actividades de cada fase.

Figura 1

Fases y actividades del estudio



Fase 1: Identificación del problema y diseño de la intervención

La investigación surge a partir de la observación de un problema identificado durante el primer semestre de práctica de inmersión en el marco de la asignatura Práctica Pedagógica emprendida el semestre anterior en el curso de Comprensión y Producción de Textos Académicos de la Universidad del Valle (periodo académico febrero - junio del año 2024). Mediante una observación participante orientada a identificar necesidades de conocimiento o problemáticas en el contexto de práctica pedagógica a partir del análisis de notas de campo y de una entrevista con el docente, se determinó con orientación de la asesora de Practica Pedagógica I, que la problemática más relevante y susceptible de intervención era el uso no planificado de la IAG por parte de los estudiantes en la elaboración de los ensayos académicos finales de la asignatura, en particular para la copia literal de la información generada en las distintas etapas de la escritura.

En respuesta a esta necesidad, se diseñó una secuencia didáctica¹ en coherencia con la metodología y los contenidos expuestos en el microcurrículo del curso, la cual fue aprobada por el docente cooperador para ser implementada durante la última unidad del curso en el periodo académico agosto – diciembre de 2024. La intervención pedagógica contempló una intensidad horaria aproximada de tres horas semanales de trabajo presencial y diez horas de trabajo independiente. Las sesiones de clase se estructuraron en tres momentos: un primer momento de fundamentación teórica y técnica, a cargo del docente y del practicante; un segundo momento, de mayor duración, destinado al trabajo práctico en clase; y un tercer momento de cierre.

¹ Una síntesis de las actividades desarrolladas, así como las diapositivas utilizadas pueden ser consultadas en [la siguiente carpeta de Google Drive](#).

La intervención se desarrolló a lo largo de seis semanas, las dos últimas estuvieron dedicadas a asesorías con los estudiantes y a la socialización de los avances de los ensayos de los estudiantes mediante una presentación de carácter académica a cargo de los autores. El producto entregable final fue un ensayo argumentativo en torno a un tema social relevante, como estaba estipulado en el microcurrículo de la asignatura *Comprensión y Producción de Textos Académicos*. Tres de los ensayos finales fueron escritos de manera individual, los demás fueron escritos en parejas.

La secuencia incorporó el uso de la IAG en diferentes etapas del proceso de escritura: generación de ideas, delimitación de la tesis, propuesta de argumentos y contraargumentos, organización textual, revisión y retroalimentación. Se proporcionó a los estudiantes una capacitación sobre el uso de diferentes aplicativos de IAG (ChatGPT, Google AI Studio, Claude), de técnicas de escritura de *prompts* y de búsqueda en bases de datos especializadas institucionales. Se concientizó acerca de posibles estereotipos y sesgos ideológicos o culturales que podría generar IA y se promovió el análisis crítico de la información. Además, se hizo énfasis en que la IAG debía utilizarse como un asistente para la escritura, no como un sustituto de la reflexión y el análisis propios del estudiante con la finalidad de promover la importancia de la agencia y la construcción de un ethos autorial. El proceso de escritura se realizó de forma colaborativa en parejas y se monitoreó a través de la entrega de avances semanales en una carpeta compartida del curso en Google Drive.

Previo al inicio de la intervención, se informó a los estudiantes sobre los objetivos de la investigación y se obtuvo su consentimiento para la participación en el cuestionario inicial autoadministrado en la plataforma de Google².

² Anexo al final las preguntas de los cuestionarios y de la entrevista.

Fase 2: Diseño de instrumentos y recolección de datos

Se diseñaron los instrumentos para la recolección de datos (cuestionario inicial y final, prueba de escritura y entrevista semiestructurada al docente). La validez de los instrumentos utilizados en este estudio fue verificada mediante el juicio de un experto con formación en Educación y Lingüística y experiencia en investigación educativa, quien revisó la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems en relación con los objetivos del estudio y las variables analizadas. Con base en sus observaciones, se realizaron los ajustes necesarios antes de la aplicación definitiva.

Fase 3: Sistematización y análisis de datos

Se recopilaron en total 17 cuestionario iniciales y 10 finales, al igual que 16 muestras de escritura iniciales y 10 ensayos finales. La entrevista, grabada con la autorización del docente, tuvo una duración aproximada de 1 hora y fue transcrita para el análisis cualitativo.

Para el procesamiento de los datos, las pruebas de escritura se digitalizaron manualmente respetando el uso particular del lenguaje de los participantes y la entrevista fue transcrita de manera integral. En la fase de análisis textual se normalizaron los aspectos formales y ortográficos de los dos grupos de textos con el fin de prevenir errores en el software de análisis de datos.

Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de información se emplearon los siguientes instrumentos, seleccionados en función de los objetivos del estudio y del enfoque mixto adoptado:

- **Cuestionario inicial (preintervención):**

Estuvo conformado por cinco preguntas de caracterización, diez preguntas cerradas de selección múltiple y una pregunta abierta. El instrumento indagó aspectos relacionados con la frecuencia de escritura de ensayos académicos, la experiencia previa con herramientas de inteligencia artificial generativa, la autoevaluación de los procesos de escritura argumentativa, las percepciones iniciales sobre el uso de la IA en la escritura académica y los tipos de apoyo que los estudiantes esperaban recibir de estas herramientas (Anexo 1).

- **Cuestionario final (postintervención):**

Incluyó diez preguntas cerradas de selección múltiple orientadas a la recolección de la autoevaluación de los estudiantes respecto de la evolución de sus procesos de escritura, el desarrollo de aspectos específicos vinculados a la elaboración de tesis, la argumentación, la estructuración textual y el uso técnico de herramientas de IAG. Asimismo, indagó cambios en las percepciones frente a la IA, el nivel de confianza en la escritura académica, la retroalimentación recibida sobre los ensayos producidos y la intención futura de uso de la IAG en contextos académicos (Anexo 2).

- **Prueba de escritura (inicial):**

Tuvo una duración de 45 minutos y consistió en la escritura manual de un ensayo argumentativo, sin asistencia de tecnologías digitales, con el propósito de establecer una línea base de las características de la escritura de los estudiantes. Esta prueba se aplicó después de haber trabajado en clase la estructura esperada del ensayo, la delimitación de una tesis y la búsqueda bibliográfica de argumentos, con el fin de

garantizar que los estudiantes contaran con los insumos necesarios para la producción del texto (Anexo 5).

- **Ensayos finales (postintervención):**

Permitieron analizar la calidad de los textos producidos con la asistencia de la inteligencia artificial generativa. Para su evaluación se emplearon los mismos criterios establecidos por el docente en la asignatura (Anexo 6). Adicionalmente, se solicitó a los estudiantes incluir una sección titulada “consideraciones éticas”, en la que explicitaran las herramientas de IA utilizadas, el grado o proporción de uso en el texto, las modificaciones realizadas sobre los contenidos generados y una reflexión personal sobre el aporte de la IAG al proceso de escritura.

- **Entrevista semiestructurada al docente:**

El profesor fue informado sobre los objetivos de la investigación y firmó el consentimiento informado. La entrevista, compuesta por trece preguntas, tuvo como propósito explorar su perspectiva sobre el uso de la inteligencia artificial generativa en la escritura académica, su impacto en la calidad de los trabajos estudiantiles, los desafíos que plantea para la evaluación y las implicaciones más amplias de la IA en la educación superior (Anexo 3).

Instrumentos de análisis

La elección de los instrumentos de análisis se justifica por su libre acceso y facilidad de replicación. Para el análisis de los textos producidos por los estudiantes se combinaron procedimientos cuantitativos y cualitativos, en coherencia con el enfoque mixto del estudio. Los indicadores cuantitativos de diversidad y complejidad léxica de los corpus se analizaron mediante la herramienta digital *Lexical Diversity Measurements* (Reunecker, 2017). Previo al

análisis, se excluyeron elementos paratextuales, números y símbolos, con el fin de garantizar la consistencia y comparabilidad de los datos lingüísticos.

Con el propósito de evaluar de manera integral la producción escrita y atendiendo a su carácter de textos académicos argumentativos, se emplearon instrumentos de evaluación con criterios holísticos y analíticos. En primer lugar, para contextualizar el nivel general de desempeño en escritura académica, se tomó como referente la rúbrica del módulo de Comunicación Escrita de la prueba Saber Pro (ICFES, 2019), ampliamente utilizada en el contexto colombiano para la valoración de competencias comunicativas en educación superior.

Para el análisis específico de los ensayos finales producidos con asistencia de inteligencia artificial generativa, se aplicó la rúbrica analítica para la evaluación de ensayos argumentativos RUBRIAR (Kloss y Burdiles, 2024). La selección de este instrumento se fundamenta en la alineación de sus dimensiones y subdimensiones con los criterios de evaluación establecidos en la asignatura, así como en su pertinencia para analizar aspectos discursivos, argumentativos y retóricos propios del género (Anexo 4).

El análisis estadístico de las métricas textuales se realizó mediante el software libre *Jamovi*, lo que permitió describir y comparar los resultados obtenidos en las diferentes muestras de escritura. Por su parte, el análisis cualitativo de la entrevista semiestructurada al docente se llevó a cabo de manera manual en un editor de texto, con el fin de identificar fragmentos relevantes que permitieran triangular los resultados y enriquecer su interpretación a la luz del marco teórico y los objetivos de la investigación.

Consideraciones éticas

Este estudio se desarrolló bajo principios éticos que garantizan el respeto, la dignidad y el bienestar de los participantes, sin implicar riesgos físicos, psicológicos o sociales para ellos. Se aseguró la confidencialidad y el anonimato de la información recolectada mediante la codificación de los datos y la supresión de cualquier identificador personal. Asimismo, la participación fue voluntaria, sustentada en un consentimiento informado a través de Google Forms y un consentimiento firmado por el docente, en estos se explicó de manera clara el propósito de la investigación, los procedimientos, la supervisión de la directora de Trabajo de Grado, el uso de la información con fines investigativos y el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Finalmente, se contó con las autorizaciones institucionales necesarias para la realización del estudio.

Resultados

Los resultados del estudio se presentan en tres secciones, organizadas en correspondencia directa con los objetivos específicos de la investigación. En primer lugar, se comparan las características de los ensayos argumentativos producidos por los estudiantes con y sin la asistencia de chatbots de inteligencia artificial generativa, a partir de indicadores lingüísticos, textuales y discursivos, con el fin de identificar posibles diferencias en la calidad de los textos.

En segundo lugar, se caracterizan los usos y las percepciones que los estudiantes construyen en torno a la inteligencia artificial generativa durante el proceso de escritura académica, considerando tanto las funciones que atribuyen a estas herramientas como los sentidos que emergen de su experiencia de uso en el contexto del curso. Finalmente, se exploran las percepciones del docente sobre la integración de la inteligencia artificial generativa en la

escritura académica, atendiendo a sus valoraciones sobre el impacto en la calidad de los trabajos, los desafíos para la evaluación y las implicaciones pedagógicas de su incorporación en la educación superior.

Características de los ensayos producidos sin y con la asistencia de IAG

Prueba inicial de escritura

Los textos producidos en la prueba inicial muestran que la mayoría de los estudiantes adoptó una posición frente al tema propuesto, lo que indica un reconocimiento básico de la exigencia argumentativa del ensayo académico. Sin embargo, en una proporción importante de los escritos, dicha postura se limitó a la enunciación de razones o ideas generales, sin un desarrollo argumentativo sostenido ni una articulación clara entre tesis, argumentos y conclusiones. En estos casos, la argumentación aparece más como una acumulación de afirmaciones que como un razonamiento progresivo orientado a persuadir a un lector académico.

En coherencia con lo anterior, se observó un predominio de la secuencia expositivo-explicativa sobre la argumentativa. Este rasgo discursivo fue consistente con los valores del índice de diversidad léxica MTLTD registrados en la mayoría de los textos, salvo en dos producciones que alcanzaron un nivel de clasificación superior y que evidenciaron una organización discursiva más compleja y un mayor desarrollo de los argumentos. En términos generales, los escritos reflejan una apropiación incipiente del género, en la que se reconoce su propósito comunicativo, pero aún no se controlan plenamente sus exigencias retóricas.

De manera recurrente, también se identificaron dificultades en la concordancia gramatical que afectaron la legibilidad de los textos, así como repetición de términos y uso de muletillas. En varios casos se evidenció el empleo de deíxis exofórica, lo que dificultó la identificación de

referentes en ausencia del contexto situacional. Asimismo, se registró un uso del lenguaje marcado por rasgos de la oralidad y por un registro informal, observable en expresiones y grafías como *salu*, *insomio*, *digamos que*, *acá*, *orillar* y *q'*, entre otras. Estos elementos dan cuenta de tensiones entre prácticas letradas vernáculas y las convenciones propias del dominio académico. Junto a estas observaciones de carácter discursivo, se analizaron algunos indicadores lingüísticos que permiten precisar cómo se materializan dichas dificultades a nivel textual. En promedio, los textos presentaron una extensión de 169.68 palabras, con una alta variabilidad entre participantes, como lo muestra la desviación estándar de 81.18 palabras. El índice de diversidad léxica MTLTD alcanzó una media de 76.30, lo que sugiere un repertorio léxico relativamente limitado pero estable, considerando la extensión de los escritos. La longitud media de grafemas por palabra fue de 5.11, mientras que la media de palabras por oración se situó en 30.95, con una dispersión considerable, lo que indica heterogeneidad en la complejidad sintáctica (Tabla 1).

En conjunto, estos resultados muestran que, al inicio del proceso, los estudiantes se encontraban en una fase temprana de apropiación del dominio académico, en la que reconocen el formato y la intención del ensayo argumentativo, pero aún presentan dificultades para controlar el registro, desarrollar argumentos de manera elaborada y sostener una voz autoral acorde con las convenciones universitarias

Tabla 1*Características de la prueba inicial de escritura*

Producto	Total palabras	Hápax legomena	Índice de diversidad léxica (MTLD)	Longitud media de grafemas	Media de palabras por oración	Nivel de clasificación del texto (escala: 1-4)
p1	175	0.7	75.34	5.45	38.6	2
p2	165	0.764	90.78	4.94	20	2
p3	168	0.743	87.48	5.18	20.6	2
p4	202	0.752	71.06	5.2	36.5	2
p5	121	0.694	53.56	4.55	26	2
p6	123	0.734	106.51	5.22	19.4	2
p7	66	0.529	37.08	4.92	34.5	1
p8	143	0.597	67.91	5.27	22.1	2
p9	142	0.610	44.38	4.44	50	2
p10	177	0.688	99.76	5.15	38.8	2
p11	333	0.721	85.91	5.02	32.9	3
p12	392	0.629	65.85	4.67	47.2	3
p13	97	0.698	64.9	5.05	34.3	2
p14	102	0.734	59.4	6.06	23.4	2
p15	178	0.796	111.99	5.53	27.4	2
p16	131	0.777	99.01	5.18	23.6	2
Media	169.68	0.697	76.30	5.11	30.95	
Desv. Estándar	81.18	0.070	21.44	0.37	9.32	

Ensayos finales con asistencia de IAG

Los ensayos finales producidos con asistencia de inteligencia artificial generativa evidencian, en primer lugar, un aumento sustancial en la extensión textual, lo cual era esperable dado el carácter procesual de la tarea y el uso de herramientas digitales de apoyo. Más allá de este incremento cuantitativo, el análisis de las métricas exploratorias permite identificar algunos rasgos lingüísticos relevantes en relación con la diversidad léxica y la organización sintáctica de los textos (Tabla 2).

En términos léxicos, si bien el índice de palabras únicas medido mediante *hápax legomena* fue ligeramente superior en los textos producidos sin asistencia de IAG, este resultado debe interpretarse con cautela debido a la sensibilidad de este indicador a la extensión textual. En

contraste, el índice de diversidad léxica MTLT, que compensa aritméticamente dicha variación, mostró valores promedio ligeramente superiores en los ensayos coescritos con IAG, lo que sugiere un repertorio léxico más estable y diversificado en este grupo.

En cuanto a la complejidad sintáctica, los textos escritos con asistencia de IAG presentaron una mayor homogeneidad en la longitud de las palabras y en la extensión de las oraciones, con menor dispersión en comparación con los textos de la prueba inicial. Este comportamiento sugiere una regularidad sintáctica mayor y patrones de construcción oracional más consistentes dentro del corpus final.

Tabla 2

Características de los ensayos finales

Producto	Total palabras	Hápax legomena	Índice de diversidad léxica (MTLD)	Longitud media de grafemas	Media de palabras por oración	Calificación promedio	³ Porcentaje IA (ZeroGPT)
P1	3806	0.618	91.57	5.82	43.5	4.11	63.34%
P2	2843	0.655	75.35	5.44	30.2	4.17	82.55%
P3	1193	0.641	87.26	5.55	30.7	2.88	96.95%
P4	6131	0.656	77.8	5.21	39.5	4.35	45.54%
P5	1604	0.63	114.8	5.5	25.7	4.35	91.55%
P6	1107	0.66	68.5	5.72	38.1	3.29	99.57%
P7	977	0.75	90.8	5.87	37.5	3.74	71.37%
P8	2047	0.621	78.2	5.38	32.4	4.58	99.65%
P9	1225	0.651	81.43	5.93	35	3.70	97.8%
P10	1346	0.698	69.68	5.63	37.9	4.05	92.72%
Media	2227.9	0.658	83.53	5.60	35.05		
Desv. Estándar	1555.65	0.037	12.88	0.21	5.01		

Dado el cumplimiento de los criterios de normalidad y de homogeneidad de varianza para las variables de palabras únicas, diversidad léxica y longitud de palabras, se procedió a realizar

³ Valor presentado con fines de ilustrativos. No se tuvo en cuenta para el análisis.

una prueba *t* de Student para muestras independientes con el fin de contrastar la hipótesis de diferencia intergrupar (Tabla 3).

Tabla 3

Prueba T para muestras independientes

		Statistic	df	p
Long. media palabra	Student's t	-3.584	24.0	.001
Hapax legomena	Student's t	1.582	24.0	.127
índice MTLD	Student's t	-0.924	24.0	.364

Note. $H_a \mu_{-IA} \neq \mu_{+IA}$

Los resultados demostraron que no hubo una diferencia estadísticamente significativa en las variables medidas por el hápax legomena y MTLD. La mayor diferencia entre los grupos se registró en la variable de longitud de palabras ($p = .001$), indicando que los textos coescritos con IAG de la muestra presentan un mayor número de grafemas por palabra con mayor estabilidad según evidencia la desviación estándar de 0.21 frente a la variabilidad de 0.37 en los textos sin uso de IAG. El tamaño del efecto fue sustancial según la *d* de Cohen ($d = 1.63$). Para ilustrarlo, se presenta una tabla con 15 palabras de ambos corpus filtradas por extensión. (Tabla 4).

Tabla 4

Comparativa de extensión de palabras

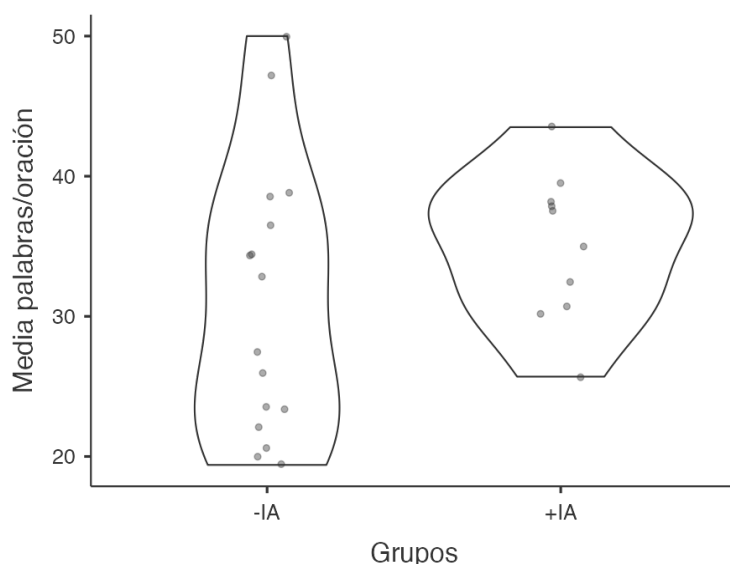
-IA		+IA	
Palabra	Frecuencia	Palabra	Frecuencia
Afrocolombianidad	1	Desproporcionadamente	1
Extracurriculares	1	Significativamente	3
Inconscientemente	1	Despersonalización	1
Comportamientos	2	Independientemente	1
Estupefacientes	3	Interdisciplinario	1
Suficientemente	2	Considerablemente	2
Desconocimiento	1	Interculturalidad	2
Entretenimiento	1	Afrodescendientes	1
Exteriorización	1	Contextualización	1
Lamentablemente	1	Desnaturalización	1
Resignificación	1	Intergubernamental	1
Implementación	2	Predominantemente	1

Organizaciones	2	Retroalimentación	1
Universitarios	1	Sociodemográficos	1
Visibilización	1	Transformaciones	3

Para concluir, el análisis de la distribución media de palabras por oración reveló también diferencias entre los grupos. Los textos sin IA presentaron una mayor heterogeneidad en la extensión de las oraciones, mientras que el grupo de textos con IA mostró una distribución más homogénea y menos picos, lo que sugiere una sintaxis similar dentro de este último grupo (Figura 2).

Figura 2

Comparación de la media de palabras por oración

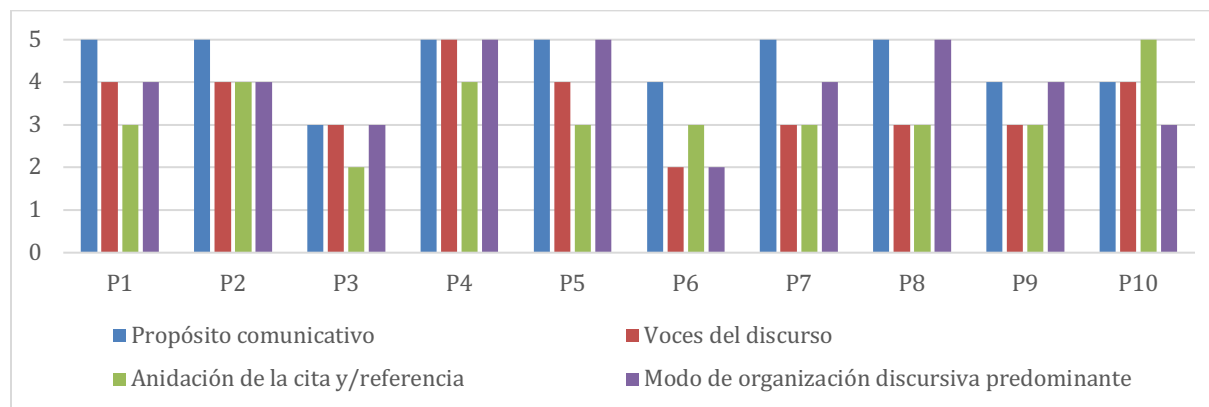


Además del análisis de métricas textuales, los 10 ensayos finales producidos con asistencia de IAG fueron evaluados mediante la rúbrica analítica para ensayos argumentativos académicos RUBRIAR, con el fin de valorar de manera integrada el ajuste al género, la organización retórica, la argumentación y las relaciones de cohesión y coherencia. Esta evaluación permitió complementar los indicadores cuantitativos con una apreciación cualitativa del desempeño escritural de los estudiantes en un contexto de producción académica situada. A

continuación, se reportan los resultados estructurados por dimensión y acompañados de las observaciones registradas por el evaluador (Figura 3)

Figura 3

Dimensión “Ajuste al género”



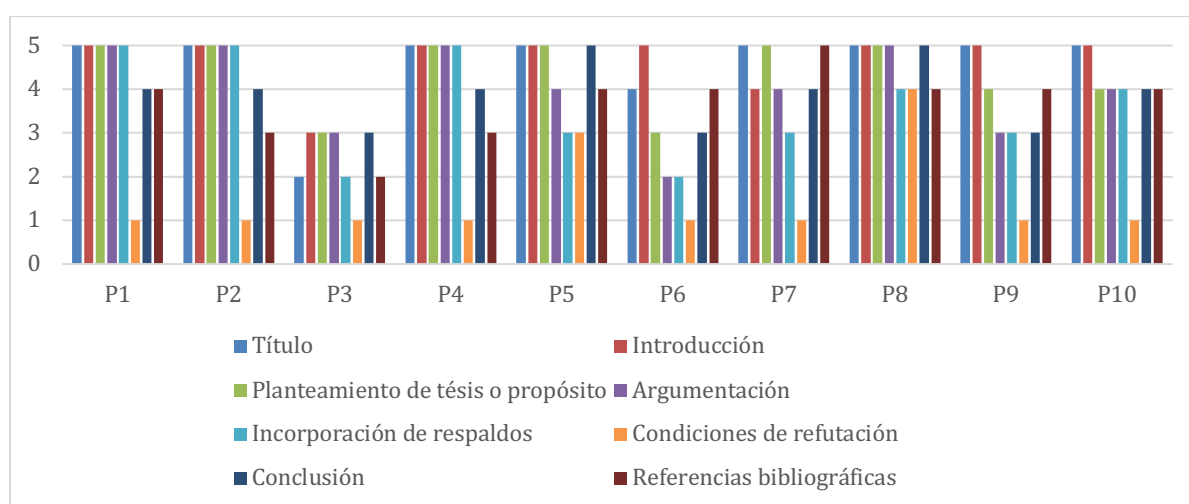
Los textos evidenciaron un desempeño sobresaliente en esta dimensión, aunque se evidenció dificultades en la anidación de citas, con una predilección por el uso de la cita textual directa en casos innecesarios. En otros casos hubo un predominio mayor de la secuencia expositivo-explicativa sobre la argumentativa.

La dimensión “Organización retórica” de los ensayos obtuvo mayor variación en sus subdimensiones (Figura 4). En general, los ensayos siguieron una estructura prototípica con una contextualización adecuada, una tesis o propósito claros y conclusión sobresaliente, aunque con desafíos en la reafirmación/reformulación de la tesis. La argumentación, pese a no ser muy elaborada, fue en general convincente; aunque la mayoría fueron propuestas de solución a problemas sociales. Las razones escritas por los estudiantes fueron en su mayoría verídicas, aunque en dos casos se presentaron premisas o conclusiones erróneas. Por ejemplo, en uno de los ensayos la información presentada fue falsa: *“La Organización Mundial de la Salud (2016) señala que las penas severas pueden reducir la incidencia de delitos sexuales al disuadir a posibles delincuentes”*. O en este otro extracto que presenta errores en su lógica: *“Recientemente,*

la gobernadora del Valle pidió al Congreso revisar las aprobaciones sobre cadena perpetua tras el asesinato de Salomé en Jamundí; afirma que la sociedad debe excluir a quienes atentan contra la vida de niños, niñas y adolescentes en el país. Este llamado se alinea con las disposiciones establecidas en el Código de Infancia y Adolescencia, promulgado en 2006, que busca garantizar a los niños su pleno desarrollo dentro de un ambiente seguro y amoroso”.

Figura 4

Dimensión “Organización retórica”



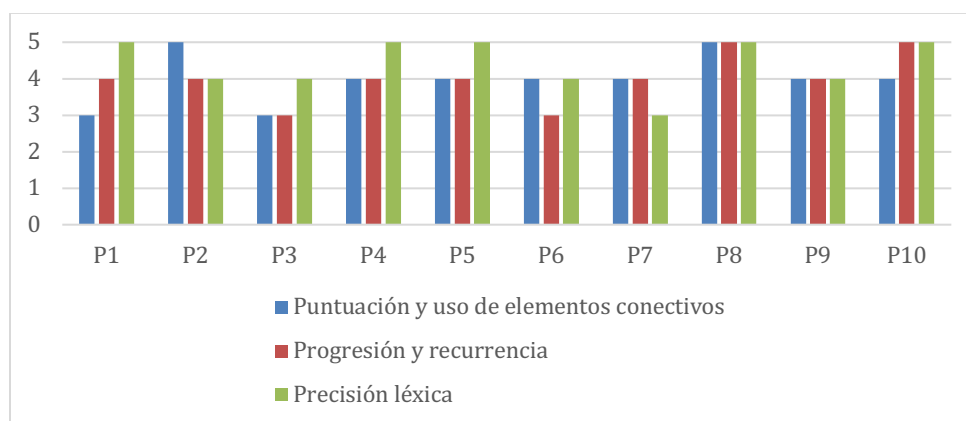
El proceso de verificación confirmó la veracidad de casi todos los respaldos y referencias. Para justificar sus posturas, los escritores presentaron evidencias variadas como datos históricos, estadísticos, legales, ilustración con casos del contexto nacional e internacional y otros más anecdóticos y personales. Se citaron fuentes primarias como artículos de investigación, informes, libros e incluso tesis doctorales, aunque en otros casos las fuentes referenciadas fueron blogs y páginas web. Sin embargo, en uno de los textos se detectaron referencias e información inexactas o que no fue posible de rastrear. En general, se observó imprecisiones en el manejo de las normas APA.

La contraargumentación fue el aspecto con menor puntaje, solo uno de los textos mostró anticipación a posibles posturas contrarias y matices en su argumentación. Finalmente, aunque en gran medida los títulos fueron autoexplicativos y coherentes, casi todos siguieron la forma bipartita de título y subtítulo separados por dos puntos.

La dimensión “Relaciones de cohesión y coherencia” obtuvo puntajes homogéneamente elevados (Figura 5). El léxico fue preciso para las temáticas y conceptos desarrollados, también se evidenció precisión en la cohesión proposicional y macroproposicional, aunque su complejidad fue relativamente uniforme. Si bien la progresión temática fue generalmente sobresaliente en el corpus evaluado, se presentaron redundancias e ideas inconexas, particularmente en textos de mayor extensión. Otro aspecto significativo en los textos fue la copiosa utilización de la adición enfática del tipo “No solo x, sino también y”, que en algunos casos ocurrió hasta 5 veces en un solo texto.

Figura 5

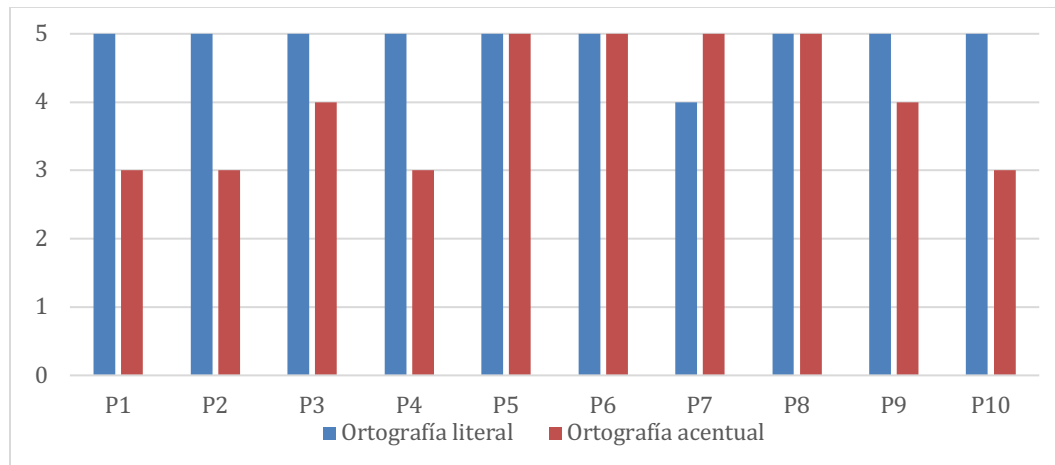
Dimensión “Relaciones de cohesión y coherencia”



Los textos evaluados se ajustaron a las normas ortográficas de la lengua estándar. Los bajos puntajes en la subdimensión “Ortografía acentual” se explican por los criterios estrictos del instrumento (Figura 6).

Figura 6

Dimensión “Ajuste a las normas de la lengua”



Si bien no constituyó un criterio de análisis ni tampoco incidió en la calificación del docente del curso, resulta relevante mencionar que tres de los participantes incluyeron de manera voluntaria una sección en la que explicaron las herramientas de IAG que utilizaron y los aspectos de escritura en que los apoyó.

Percepciones y usos de la IAG en la escritura académica

Antes de la intervención pedagógica, se encuestó a los estudiantes ($n = 17$) con el fin de caracterizar su nivel de familiaridad con el género ensayo, su autopercepción de la competencia de escritura de ensayos y sus usos de la IAG.

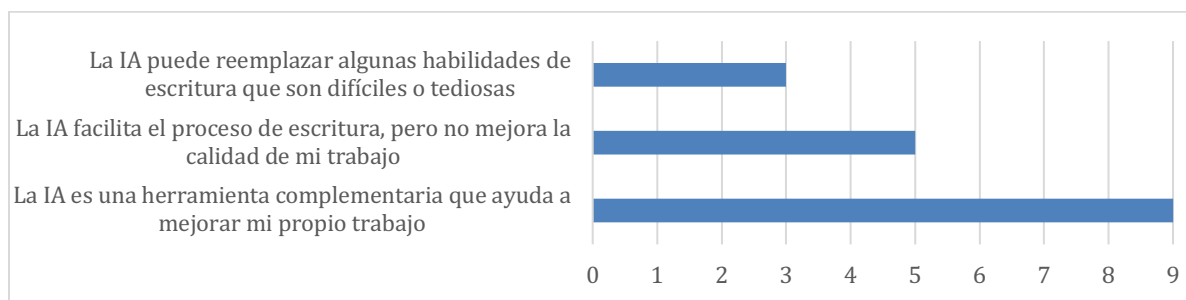
A la pregunta sobre la frecuencia con la que han escrito ensayos académicos durante sus estudios universitarios, 6 de los encuestados respondieron “Rara vez o nunca”, 5 de ellos “Ocasionalmente”, 3 respondieron “Muy frecuentemente” y 2 de ellos “Frecuentemente”. A la

pregunta sobre cómo evalúan su habilidad para escribir ensayos argumentativos académicos (escala Deficiente – Muy buena), 9 de los participantes eligieron la opción “Buena” y 8 la opción “Regular”. En cuanto a la frecuencia de uso de herramientas de IA en la escritura académica, predominó el uso ocasional (10 participantes), seguido del uso frecuente (6 participantes).

Se preguntó a los participantes sobre la afirmación que mejor reflejaba su percepción sobre la asistencia de la IA en la escritura entre las opciones “La IA es una herramienta complementaria que ayuda a mejorar mi propio trabajo”, “La IA facilita el proceso de escritura, pero no mejora la calidad de mi trabajo”, “La IA puede reemplazar algunas habilidades de escritura que son difíciles o tediosas” y “No creo que la IA sea útil en el proceso de escritura”. El eje horizontal indica la frecuencia de respuesta.

Figura 7

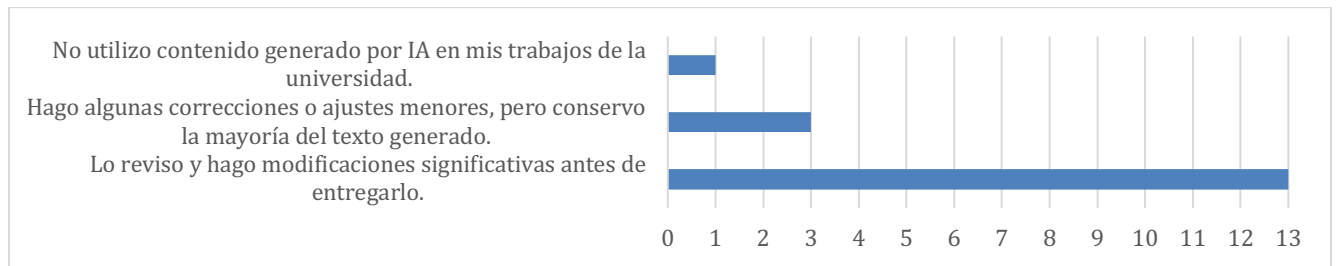
Percepción sobre la asistencia de la IA



Estas fueron las respuestas a la pregunta sobre qué hacían con el contenido generado por IA para sus trabajos en la universidad. Ninguno de los participantes seleccionó la opción “Suelo copiar el contenido tal como fue generado”.

Figura 8

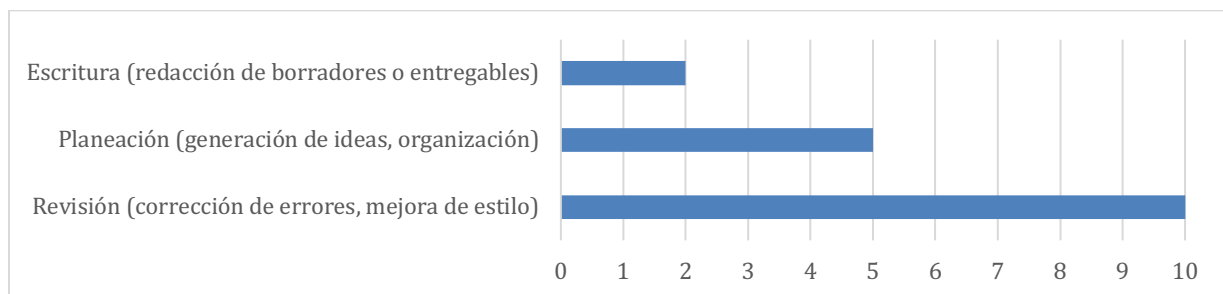
Integración de contenido generado por IA en los textos



En cuanto al fase de escritura en la que consideraban más útil la asistencia de las herramientas de IA respondieron.

Figura 9

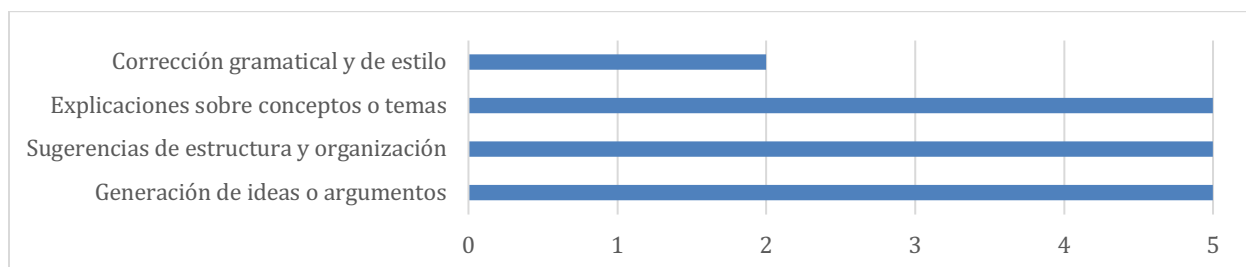
Apoyo de IA en fases del proceso de escritura antes de la intervención



Con relación al tipo de ayuda que consideraban más valiosa al usar la IA en la escritura, los participantes manifestaron lo siguiente:

Figura 10

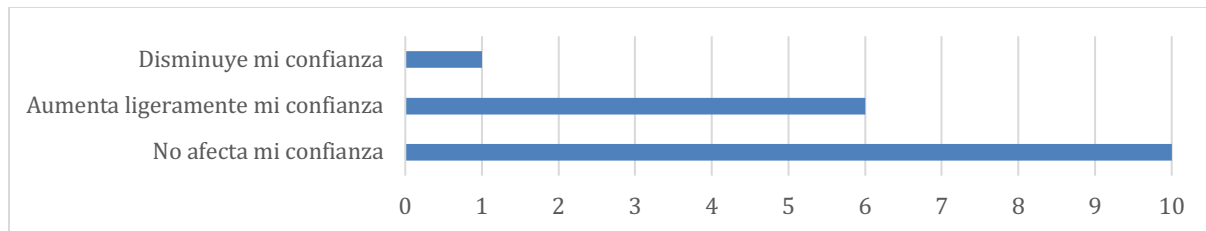
Utilidad de la IA en la escritura percibida antes de la intervención



En cuanto al efecto que tiene la asistencia de IA en la confianza antes de entregar sus trabajos, indicaron:

Figura 11

Efecto de la IA en la confianza como escritores antes de la intervención



Al finalizar el cuestionario, se solicitó en una pregunta abierta que describieran una experiencia en la que una herramienta de IA influyó en su proceso de escritura académica, sus aspectos útiles o limitantes. A continuación, se presentan algunas de las respuestas. Se han utilizado seudónimos para mantener la confidencialidad.

Mateo: *“Para mejorar una introducción de un informe de laboratorio, no tenía las palabras exactas y me ayudó a que el texto no fuera tan repetitivo”.*

Gabriela: *“A veces me siento perdida a la hora de hacer un trabajo y con la IA encuentro una guía”.*

Aliah: *“Suelo escribir mis trabajos pero trato de que quede lo mejor posible. Cuando me quedo sin ideas, busco ayuda con la AI, la cual me brinda muchas ideas y estructuras para poder modificar el texto original. Más que todo, también para mirarlo de diferentes perspectivas. Así también, mejoro mis ideas y/o agrego más conceptos, párrafos, etc.”.*

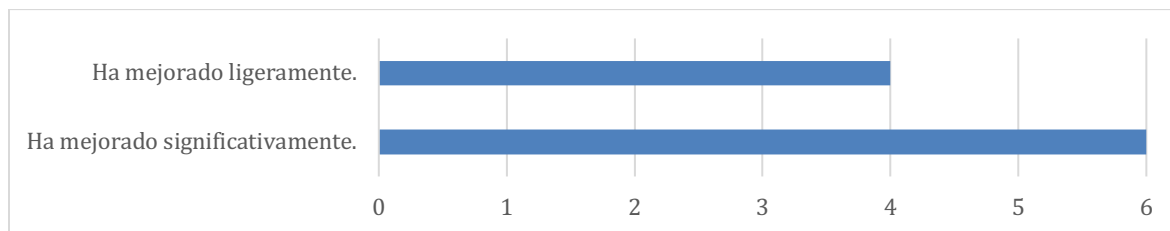
Luego de la intervención pedagógica, se aplicó otro cuestionario en línea con la intención de conocer si hubo cambios en la percepción de los encuestados; cabe señalar que solo 10 de los 17 participantes iniciales respondieron el cuestionario.

Acerca de su opinión respecto al uso de herramientas de IA en la escritura académica, 8 de los sujetos respondieron que las consideraban herramientas útiles más no indispensables, y 2 de ellos las evaluaron como indispensables para mejorar su proceso de escritura. La mitad reportó que es muy probable que utilicen las herramientas de IA de manera consciente y crítica, seguido de 3 que respondieron “algo probable” y 2 respuestas en la opción “poco probable”. Respecto a la disposición de declarar el uso de IA en sus textos académicos 9 participantes respondieron “algo probable”, mientras que solo uno los consideró “muy probable”.

El siguiente gráfico ilustra la autoevaluación de sus propias habilidades para escribir ensayos académicos al término de la intervención (escala “Ha empeorado – Ha mejorado significativamente”).

Figura 12

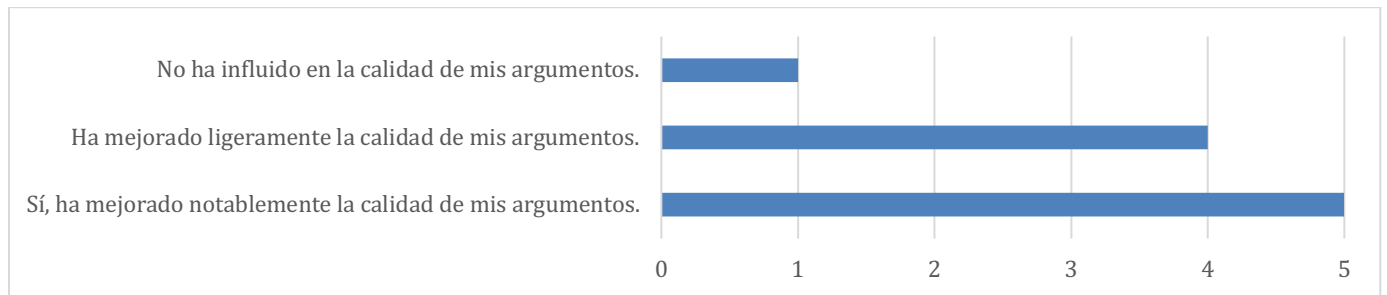
Incidencia de la IA en las habilidades de escritura



Relacionado con este ítem, se preguntó si consideraban que la IA les ayudó a mejorar la calidad de sus argumentos.

Figura 13

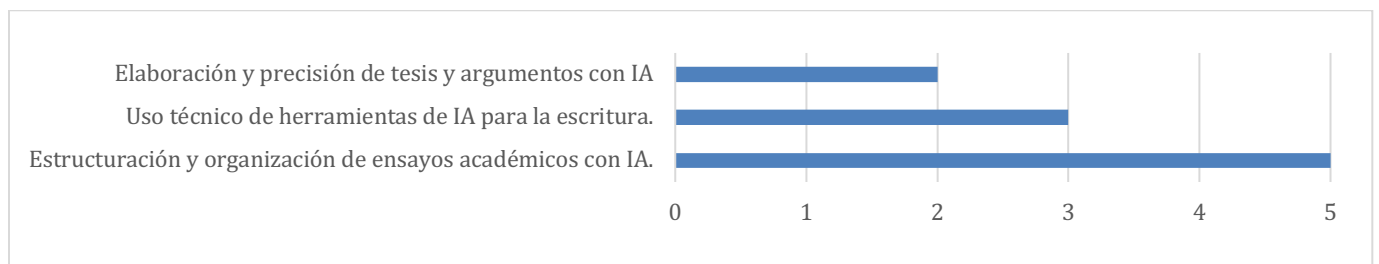
Incidencia de la IA en la calidad de los textos



Respecto a la habilidad que consideraron haber desarrollado más tras finalizar el curso, los participantes respondieron.

Figura 14

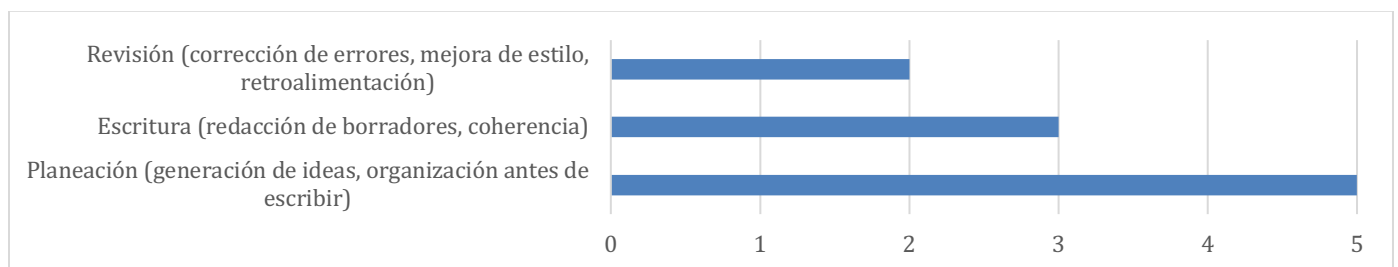
Incidencia de la IA en habilidades de escritura después de la intervención



Las etapas del proceso de escritura en las que los participantes consideraron que la IA los ayudó más fueron las siguientes.

Figura 15

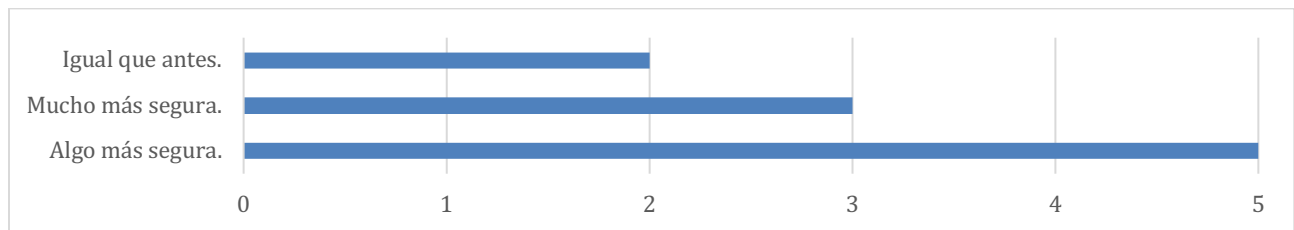
Apoyo de IA en fases del proceso de escritura después de la intervención



Asimismo, la mayoría de los participantes reportaron un cambio positivo en su confianza para planificar los ensayos.

Figura 16

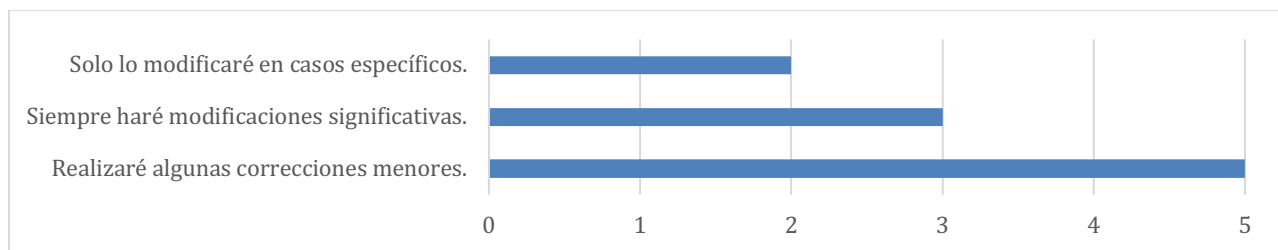
Percepción sobre la asistencia de la IA después de la intervención



Referente a la redacción de borradores, 6 de los estudiantes indicaron que la IA facilitó significativamente el proceso mientras que 3 respondieron que facilitó la redacción ligeramente; sin embargo, la intención reportada de realizar modificaciones significativas a sus trabajos académicos antes de entregarlos fue relativamente escasa.

Figura 17

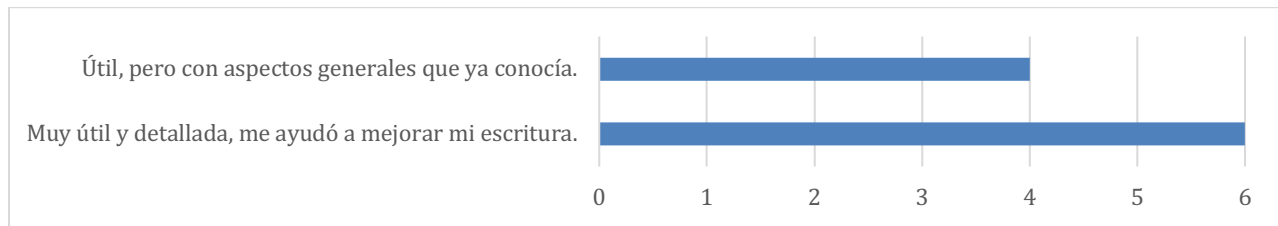
Agencia y responsabilidad sobre el uso de la IA



Por otra parte, la retroalimentación proporcionada por la IA fue valorada positivamente en general.

Figura 18

Percepción sobre la retroalimentación de la IA después de la intervención



Finalmente, estas fueron 2 de las experiencias narradas por los estudiantes sobre el curso y la propuesta de implementación de la IA generativa en el proceso de escritura.

Tanya: *“Fue interesante como la IA complementa los trabajos académicos, permite dar los primeros indicios para lograr generar ideas clave, conceptos, argumentos. Si se utiliza de buena manera, puede ser una herramienta de trabajo, más no que sea total, ya que el pensamiento humano esta complementado por lo racional, lo emocional, lo objetual, etc. Tenemos que aprender a utilizar estas nuevas herramientas en nuestra cotidianidad, pero con responsabilidad, sin dejar de generar nuestros propios procesos”.*

Iván: *“El curso fue muy significativo a partir de la forma en como venía escribiendo, ya que desde el curso he tratado de mejorar bastante y sobre todo que fue un apoyo ante el uso de la IA, porque tanto el docente como el monitor brindaron información bastante relevante acerca de esta herramienta. Finalmente puedo decir que todo estuvo acorde al programa de curso presentado, lo que genera una buena clasificación ante toda la temática y la práctica”.*

En conjunto, los resultados muestran un desplazamiento desde un uso predominantemente instrumental de la IAG antes de la intervención hacia una comprensión más reflexiva y situada de su papel en la escritura académica. Mientras que inicialmente la IA fue concebida principalmente como un apoyo para generar ideas y reducir la dificultad percibida de

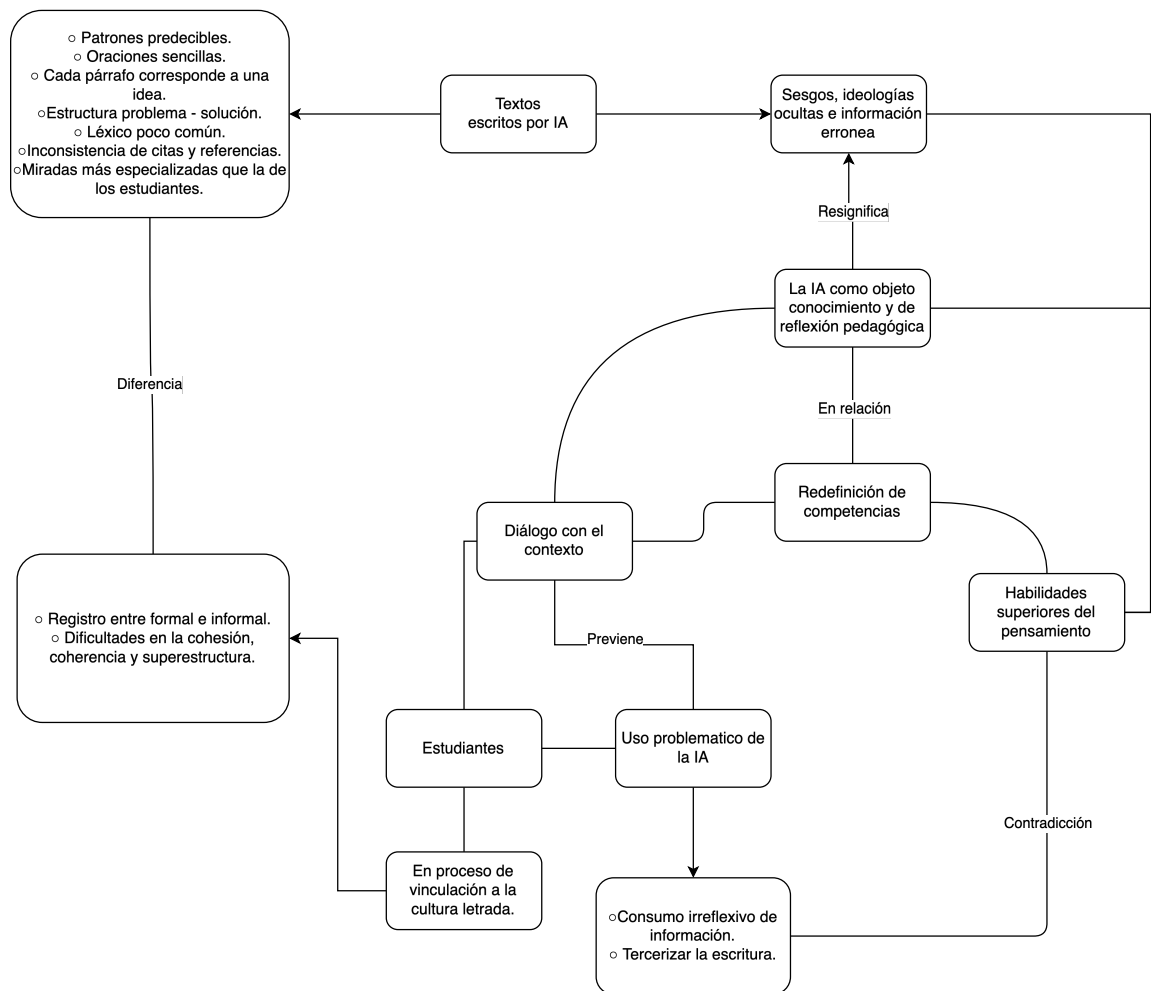
la tarea, después de la intervención emergieron discursos asociados a la responsabilidad, la mediación crítica y la complementariedad entre agencia humana y asistencia tecnológica. Estos hallazgos refuerzan la importancia de integrar la IAG desde enfoques de literacidades académicas y digitales que no se limiten al acceso a la herramienta, sino que promuevan prácticas letradas conscientes, éticas y contextualizadas.

Percepciones del docente

El análisis de la entrevista al docente permitió identificar sus percepciones sobre los estudiantes, las características que, en su experiencia, son indicadores de que un texto fue escrito por inteligencia artificial, así como sus actitudes sobre el uso de herramientas de IAG en la escritura académica, la relación con el contexto y con el pensamiento. Se presentan a continuación el gráfico de las relaciones entre estos elementos y una reconstrucción narrativa (Figura 19).

Figura 19

Percepciones del docente



El docente menciona que el grupo de estudiantes tuvo una actitud positiva y expectante en el curso y que en su mayoría se preocuparon por cumplir con los trabajos. Sin embargo, los caracteriza como estudiantes con muchos vacíos conceptuales en comprensión y producción textual que considera un factor común en estudiantes de primer semestre en proceso de vinculación con la literacidad académica:

“Los estudiantes de primer semestre, si bien, vienen como con el deseo de empezar a aprender en la universidad, también no se han vinculado a lo que se llamaría como una cultura letrada, una literacidad más compleja, que es lo que implica la universidad.”
(p.1).

Las dificultades que menciona con respecto a la escritura son la estructuración, identificación de tipologías textuales, cohesión y coherencia, y léxico que fluctúa entre el registro formal e informal.

Entre los usos de inteligencia artificial que el docente notó en los estudiantes figura la búsqueda de información y la composición escrita, que asocia con el esfuerzo que implica escribir, razonar y reflexionar, también a factores como la falta de tiempo. En este sentido, el docente encuentra problemático que los estudiantes deleguen la labor de pensar a la inteligencia artificial, la cual considera que tiene un lugar en la formación de los escritores, pero debería ser utilizada en un segundo momento de la etapa de escritura:

“Pienso que es problemático pedirle que la inteligencia artificial realice los procesos iniciales de escritura y que los estudiantes, entonces, empiecen como a organizar lo que la inteligencia artificial ya hizo. Por varias razones. Primero, porque la inteligencia artificial funciona con unos procesos en los que estandariza muchas cosas. No tienen en cuenta los contextos en los que los estudiantes se desarrollan. Y yo creo que la educación tiene que dialogar fuertemente con el contexto y que los estudiantes tienen que ver en su contexto cuáles son las problemáticas, cuáles son aquellas situaciones en las que puedan ver una oportunidad de reflexionar, de trabajar, de pensar” (p.3).

Además de las respuestas descontextualizadas en los textos generados por inteligencia artificial, el docente menciona otros aspectos como las oraciones simples, el dominio del

discurso disciplinar, el desarrollo de una idea por cada párrafo, ensayos de tipo problema-solución con perspectivas especializadas y referencias o citas que no corresponden o no existen.

Respecto a las consecuencias de la inteligencia artificial en la evaluación, el docente cree necesario reorientar el enfoque actual en tareas que la tecnología puede facilitar, hacia el desarrollo de procesos de mayor complejidad y que los estudiantes puedan dedicar más tiempo a ellos. Asimismo, reiteró la importancia de incluir el contexto de los estudiantes y problemas reales que no puedan ser resueltos por la tecnología.

El entrevistado consideró pertinente la propuesta desarrollada en el curso, ya que estas herramientas hacen ya que estas herramientas forman parte de la realidad de las prácticas vernáculas de los estudiantes y, al integrarlas en el aula, se convierten en objetos de conocimiento y de reflexividad crítica.:

“El hecho de que se incorpore en la clase permite que se construya también en un objeto de conocimiento, que no quede aislado, sino que entra para ser también objeto de reflexión, de análisis, de planeación. Cuando eso no se hace, eso queda entonces por fuera y los estudiantes lo pueden utilizar de manera más irreflexiva, de manera un poco, digamos, astuta.” (p.9).

En este sentido, al convertir en objeto de reflexión pedagógica, las limitaciones, estereotipos, sesgos e ideologías ocultas se resignifican para potenciar el aprendizaje de los estudiantes, como en este ejemplo del entrevistado:

“Hasta una imagen, tú le dices: ‘Créame una imagen de costeños colombianos’. Y te crea una imagen donde la fisionomía, todo el prototipo es de un europeo, pero solamente que su piel es oscura y están en un lugar donde hay palmeras y hay frutas tropicales.

Entonces, eso puede ayudar a la reflexividad del estudiante, pero depende cómo lo usa el profesor, depende cómo entra dentro de los procesos” (p.13).

Sin embargo, el docente sugiere que en futuras intervenciones se expliciten mejor las consignas, para asegurarse que los estudiantes las desarrollen y comprendan en profundidad antes de recurrir a la IA. Resaltó además la necesidad de explicar el funcionamiento interno de la inteligencia artificial (de donde obtiene sus datos) así como fortalecer la didáctica en la creación de *prompts* más específicos.

Sobre cómo influyó la introducción de la inteligencia artificial en los escritores, el docente afirmó:

“Percibo que los estudiantes se sintieron más seguros al tener retroalimentaciones previas, entonces, eso les ayudaba también a organizar sus ideas. [...] Creo que les ayudó en ese sentido, les ayudó a corregir cosas, les ayudó a generar mayor seguridad en los textos, les ayudó a orientar algunos procesos de escritura y a algunos les ayudó a hacer la tarea, porque hicieron la tarea con eso” (p.11).

Finalmente, acerca del dilema de los códigos de conducta o reglas impuestas sobre el uso de la inteligencia artificial generativa en clase, el docente afirmó lo siguiente:

“Yo creo que uno puede llegar a acuerdos [...] Si son necesarios en una discusión grupal y que puede decir, ‘Listo, vamos entonces a tener este código’. Y tenemos entonces un código dentro de la clase. Pero no volverlo, y menos en un contexto como el nuestro, una regla que se impone y que es muy difícil garantizar esa regla. Ahí va a ser un problema entre el profesor y el estudiante y que de pronto parece que sí utilizó la inteligencia artificial y entonces se vuelve como una cosa de vigilancia cuando eso

debería ser un acuerdo en el que todos por una cuestión ética y consciente, razonada, tomaron la decisión de que se acogen a esa regla.” (p. 14).

Discusión

Los resultados de este estudio permiten problematizar el impacto de la escritura asistida por inteligencia artificial generativa más allá de una lógica de mejora automática de la calidad textual. En consonancia con los enfoques socioculturales de las literacidades académicas, la IAG se configura en este contexto como un mediador sociomaterial que reconfigura las formas de participación de los estudiantes en el dominio académico, sin garantizar por sí sola una apropiación plena de las prácticas argumentativas propias del género ensayo. Este hallazgo dialoga con investigaciones previas que advierten que, aunque la IAG puede contribuir a la corrección formal, a la ampliación léxica y a la organización superficial del texto, no sustituye los procesos de razonamiento crítico ni la construcción de una voz autoral sólida (Baldrich y Domínguez-Oller, 2024; Gutiérrez et al., 2024).

En efecto, la comparación entre los textos producidos con y sin asistencia de IAG muestra que su impacto no es homogéneo en todos los indicadores lingüísticos. Las diferencias más consistentes se observaron en la estabilidad sintáctica, la extensión textual y el uso de un léxico más técnico y especializado, mientras que variables como la diversidad léxica global no presentaron diferencias estadísticamente significativas. Estos resultados se alinean parcialmente con estudios cuasiexperimentales que reportan mejoras en cohesión, variedad léxica y corrección gramatical cuando se integran herramientas como ChatGPT en procesos de escritura guiados (Luan, 2024; Sarzoza et al., 2025). Sin embargo, al igual que lo señala Charpentier-Jiménez (2024), estos avances no se traducen necesariamente en una argumentación más compleja ni en

un uso más crítico y elaborado de las fuentes, lo que refuerza la necesidad de interpretar la calidad de la escritura desde una perspectiva situada y procesual.

Desde esta óptica, la calidad de los ensayos no puede reducirse a métricas lingüísticas aisladas, sino que debe comprenderse en relación con la organización retórica, la adecuación al género y la cohesión global del texto. El desempeño favorable en la dimensión de ajuste al género coincide con lo reportado por Baldrich y Domínguez-Oller (2024), quienes destacan la capacidad de la IAG para asistir en la estructuración de textos académicos. No obstante, tal como observa Luan (2024) en estudios sobre textos narrativos y expositivos, la cohesión superficial facilitada por la IA no siempre se acompaña de una progresión temática sólida, lo que explica la persistencia de redundancias, desconexiones internas y desarrollos argumentativos poco profundos en los textos analizados.

En particular, la contraargumentación emergió como uno de los aspectos más débiles, incluso en los ensayos finales escritos con asistencia de IAG. Este hallazgo coincide con lo reportado por Bustelo (2025), quien asocia las dificultades para justificar posturas teóricas con una dependencia excesiva de la tecnología. No obstante, en el contexto del presente estudio, estas limitaciones parecen estar más estrechamente vinculadas con el carácter incipiente de los conocimientos previos de los estudiantes sobre las estructuras argumentativas académicas y con la complejidad inherente de sostener una postura frente a perspectivas divergentes, más que con el uso de la IAG en sí mismo.

Asimismo, la detección de citas y referencias inexactas en algunos productos finales se relaciona con lo advertido por Gutiérrez et al. (2024) y Ossa y Willatt (2023) respecto a los problemas de veracidad y trazabilidad asociados a los modelos generativos. Estos resultados ponen de relieve que el uso de la IAG exige un elevado nivel de juicio crítico para identificar

inconsistencias, una competencia particularmente desafiante para estudiantes en proceso de inserción en la cultura académica. En este estudio, dicha dificultad se vio acentuada por el desconocimiento previo de las convenciones de citación y el manejo de bases de datos especializadas, aspectos sobre los cuales los participantes no habían recibido formación sistemática en otros espacios curriculares.

Las percepciones de los estudiantes y del docente permiten comprender estas dinámicas desde una dimensión subjetiva y pedagógica. En línea con investigaciones realizadas en contextos latinoamericanos (Díaz-Cuevas y Rodríguez-Herrera, 2024; Estrada-Araoz et al., 2024), los estudiantes valoran la IAG como un recurso que facilita la planificación, la reformulación y la gestión del tiempo, así como un apoyo para ganar confianza en la escritura académica. Sin embargo, estas valoraciones positivas coexisten con una comprensión predominantemente instrumental de la tecnología y con incertidumbres en torno a sus límites éticos. Por su parte, la postura del docente refleja preocupaciones similares a las identificadas en estudios sobre integridad académica y evaluación en la era de la IA (Ruiz y Chávez, 2025), especialmente en relación con la autoría, la fiabilidad de la información y la redefinición de los criterios de evaluación.

En conjunto, los resultados refuerzan la necesidad de diseñar intervenciones pedagógicas explícitas que integren la IAG desde perspectivas socioculturales y sociomateriales, orientadas al fortalecimiento de la agencia autoral y a la reflexión crítica sobre las decisiones discursivas que los estudiantes toman al escribir con tecnologías emergentes. Más que prohibir o normalizar acríticamente su uso, el desafío consiste en acompañar pedagógicamente estas prácticas para que la escritura asistida por IAG se convierta en una oportunidad formativa para comprender el

género académico, la argumentación y la producción de conocimiento en contextos universitarios contemporáneos (Eaton y Keyhani, 2025).

Conclusiones

Los hallazgos del presente estudio permiten afirmar que la integración de la inteligencia artificial generativa (IAG) no garantiza una transformación automática de la calidad argumentativa del estudiante; sin embargo, su implementación reconfigura significativamente las condiciones de producción textual en el aula de lenguaje.

La comparación entre los escritos iniciales y finales evidencia cambios cualitativamente significativos que abarcan un léxico más diverso y técnico, mejoras en la cohesión y coherencia y adecuación al género, aunque se evidenciaron casos de textualización directa, citas y referencias inexactas y casi nula contraargumentación en los ensayos.

En cuanto a los usos y percepciones de los estudiantes sobre la IAG en la escritura académica, se observó un desplazamiento de las herramientas como un corrector y revisor hacia un mediador en la generación de ideas y organización, además de una mayor seguridad en la fase de planeación.

La percepción del docente acerca de la adopción de la IAG en procesos de escritura académicos muestra una visión de las herramientas más instrumental, relacionado con las etapas de revisión y retroalimentación. Aunque destaca el potencial de las respuestas de la IAG como objeto de reflexión en el aula, enfatiza en los desafíos que presupone su inclusión en procesos formativos y evaluativos.

Desde el punto de vista pedagógico, los hallazgos subrayan la necesidad de una mediación didáctica explícita en contextos de escritura asistida por IAG. Sin orientación

pedagógica, estas herramientas tienden a reforzar usos instrumentales, mientras que, con acompañamiento, pueden convertirse en una oportunidad para reflexionar sobre el género académico, la argumentación, la autoría y las prácticas letradas universitarias. En este sentido, el rol del docente resulta clave para diseñar actividades, criterios de evaluación y espacios de reflexión que fortalezcan la agencia de los estudiantes y promuevan un uso crítico y ético de la tecnología.

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. Entre ellas se encuentran el tamaño reducido de la muestra y su carácter contextualizado, lo que limita la generalización de los hallazgos; las diferencias en la extensión y proceso entre la prueba inicial y el ensayo final, que dificultaron la comparación directa entre ambos productos; y la pérdida de participantes en el cuestionario final del estudio, dado que el número de participantes se redujo de 16 a 10. Finalmente, la evaluación de los ensayos representa una limitación adicional, ya que se basó en el juicio de un único evaluador que desempeñó el rol de investigador y mediador pedagógico.

A pesar de estas limitaciones, el estudio aporta evidencia empírica desde un contexto hispanohablante y con estudiantes de semestres iniciales, lo que permite comprender aspectos esenciales de la integración de la IAG en la orientación de la escritura académica. A partir de estos hallazgos, se identifican también futuras líneas de investigación orientadas al trabajo con diferentes géneros académicos, al estudio de cambios no solo en los textos sino en las prácticas escriturales de manera más amplia, además del diseño de estrategias de enseñanza de la escritura que articulen la IA y formas de evaluación coherentes con escenarios de coescritura humano-máquina en la educación superior.

Referencias

- Alalaq, A. (2024). The history of the artificial intelligence revolution and the nature of generative AI work. *DS Journal of Artificial Intelligence and Robotics*, 2(4), 1-24.
- American Psychological Association. (2023). APA journals policy on generative AI: Additional guidance.
- American Psychological Association. (2025). Citing generative AI in APA Style: Part 1—Reference formats. <https://apastyle.apa.org/blog/cite-generative-ai-references>
- Alliende, F. (1990). Evaluación de la legibilidad de los materiales escritos. *Lectura y vida*, 11(2), 14-18.
- Alvarado, M. (2025). Evaluación Comparativa de Modelos de Lenguaje de Inteligencia Artificial vs Evaluación Humana en Trabajos Académicos: Un Caso de Estudio en la Materia “Proyecto de Innovación”. *Revista Iberoamericana de Tecnologías y Educación (RITE)*, 4(1).
- Aparici, M., Cuberos, R., Salas, N., & Rosado, E. (2021). Linguistic indicators of text quality in analytical texts: developmental changes and sensitivity to pedagogical work (Indicadores lingüísticos de la calidad textual en los textos analíticos: cambios evolutivos y sensibilidad al trabajo pedagógico). *Journal for the Study of Education and Development*, 44(1), 9-46. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1848093>
- Assael, H. (1992). *Consumer behavior and marketing action*.
- Avello-Martínez, R., Gajderowicz, T., & Gómez-Rodríguez, V. (2024). ¿ChatGPT es útil para que los estudiantes de posgrado adquieran conocimientos sobre narración digital y

- reduzcan su carga cognitiva? *Un experimento. Revista de Educación a Distancia (RED)*, 24(78). <https://doi.org/10.6018/red.604621>
- Baldrich, K., & Domínguez-Oller, J. (2024). El uso de ChatGPT en la escritura académica: Un estudio de caso en educación [The use of ChatGPT in academic writing: A case study in Education]. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el desarrollo de las ciencias sociales en Perú.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2.^a ed.). Blackwell Publishing.
- Basulo-Ribeiro, J., & Teixeira, L. (2024). Is ChatGPT an Ally or an Enemy? Its Impact on Society Based on a Systematic Literature Review. *Journal of Information Science Theory and Practice*, 12(2), 79–95. <https://doi.org/10.1633/JISTAP.2024.12.2.6>.
- Bejar, M. B., Josa, A. D., & Prat, B. O. (2024). Influence of critical thinking on LLM usage among Universitat d'Andorra students. *Interdisciplinary Journal of Didactics*, (1), 33-54.
- Berkenkotter, C., & Huckin, T. N. (2016). *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/culture/power*. Routledge.
- Biggs, J. (1985). The role of metalearning in study processes. *British journal of educational psychology*, 55(3), 185-212.
- Bustelo, J. (2025). Impacto de ChatGPT en el aprendizaje de matemáticas financieras en estudiantes universitarios de Administración y dirección de empresas (ADE). *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 5(1), 77-96.

- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educare*, 6(20), 409-420.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. (2024). (Enseñar a) leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: reflexiones, oportunidades y retos. *Enunciación*, 29(2), 320-336.
<https://doi.org/10.14483/22486798.22891>
- Charpentier-Jiménez, W. (2024). Assessing artificial intelligence and professors' calibration in English as a foreign language writing courses at a Costa Rican public university. *Actualidades Investigativas en Educación*, 24(1), 533-557.
- Colombi, M. (2003). Un enfoque funcional para la enseñanza del ensayo expositivo. *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States*, 78-95.
- Consejo COPE. (2025). Posición COPE - Autoría e IA. <https://doi.org/10.24318/cCVRZBms>.
- Comité de Transformación Digital, Universidad Externado de Colombia. (2024). *Lineamientos para el uso de inteligencia artificial*.
- Crossley, S. A., Muldner, K., & McNamara, D. S. (2016). Idea Generation in Student Writing: Computational Assessments and Links to Successful Writing. *Written Communication*, 33(3), 328-354. <https://doi.org/10.1177/0741088316650178>
- Cukurova, M., & Miao, F. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO Publishing.
- Cuberos, R. (2019). Indicadores léxicos de calidad textual en español nativo y no nativo.
- Crawford, A. (1985). Fórmula y gráfico para determinar la comprensibilidad de textos del nivel primario en castellano. *Lectura Y Vida*, 4, 18-24.

- Daza, M. A. M., & Rincón, A. G. (2024). Desarrollo de habilidades de escritura científica a través de actividades con apoyo de inteligencia artificial. *Economía & Negocios*, 6(2), 78-86.
- Díaz-Cuevas, A. P., & Rodríguez-Herrera, J. D. (2024). Usos de la Inteligencia Artificial en la escritura académica: experiencias de estudiantes universitarios en 2023. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(42), 25-44.
- Dirección de Nuevas Tecnologías y Educación Virtual [DINTEV]. (2025). *Oferta de formación*. Universidad del Valle. <https://dintev.univalle.edu.co/ia-recurso-pedagogico.html>
- Dolz, J., & Pasquier, A. (1996). Argumentar para convencer. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- Eaton, S. E. (2023). Postplagiarism: transdisciplinary ethics and integrity in the age of artificial intelligence and neurotechnology. *International Journal for Educational Integrity*, 19(1). <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00144-1>
- Eaton, S. E., & Keyhani, M. (2025). The pedagogical ethics: Navigating learning in a generative AI-augmented environment in a post-plagiarism era. In S. Sabbaghan (Ed.), *Navigating generative AI in higher education: Ethical, theoretical, and practical perspectives*. Edward Elgar.
- Elkhatat, A. M., Elsaid, K., & Almeer, S. (2023). Evaluating the efficacy of AI content detection tools in differentiating between human and AI-generated text. *International Journal for Educational Integrity*, 19(1), 1-16.
- Estrada-Araoz, E. G., León-Hancco, L. B., & Avilés-Puma, B. (2024). Percepción de los estudiantes universitarios sobre el uso del ChatGPT durante su formación profesional.

Gaceta Médica De Caracas, 132(2).

http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_gmc/article/view/28536

Fermoso, P. (1988). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. *Educación*, (14-15), 121-136.

Freeman, J. (2024). Provide or Punish? Students' Views on Generative AI in Higher Education. HEPI Policy Note 51. *Higher Education Policy Institute*.

Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. WW Norton & Company.

Flanagin, A., Bibbins-Domingo, K., Berkwits, M., & Christiansen, S. L. (2023). Nonhuman “authors” and implications for the integrity of scientific publication and medical knowledge. *Jama*, 329(8), 637-639.

García, M. (2005). Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios. *Letras*, 47(71), 33-62.

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832005000200002&lng=es&tlng=es

Gee, J. (2002). *La ideología de los Discursos*. Morata.

Giray, L. (2024). The Problem with False Positives: AI Detection Unfairly Accuses Scholars of AI Plagiarism. *The Serials Librarian*, 85(5–6), 181–189.

<https://doi.org/10.1080/0361526X.2024.2433256>

Glăveanu, V. (2021). *The possible: A sociocultural theory*. Oxford University Press.

Gutiérrez, T., Martínez, H., García, L., & Quiroz, J.. (2024). El impacto del ChatGPT en la producción de textos: análisis de su estilo y evaluación en el contexto estudiantil.

Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores.

- Haider, J., & Sundin, O. (2023). Sociomateriality. In A. Hicks, A. Lloyd, & O. Pilerot (Eds.), *Information Literacy through Theory*. Facet Publishing.
- Heidorn, G. (2000). Intelligent writing assistance. *Handbook of natural language processing*, 181-207.
- Hernández-Sampieri, D., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación 6ta Edición. McGraw-Hill.
- Holmes, W., & Miao, F. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO Publishing.
- Hosseini, M., Resnik, D. B., & Holmes, K. (2023). The ethics of disclosing the use of artificial intelligence tools in writing scholarly manuscripts. *Research Ethics*, 19(4), 449-465.
- Hyland, K. (1999). Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied linguistics*, 20(3), 341-367.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses, Michigan classics ed.: Social interactions in academic writing*. University of Michigan Press.
- Icfes, (2019). *Marco de referencia del módulo de comunicación escrita*. Saber Pro y TyT. Bogotá: Dirección de Evaluación, Icfes.
- International Center for Academic Integrity. (2025). *If integrity is what we do when no-one is watching - what are the implications of a tool like Grammarly Authorship?*
https://www.academicintegrity.org/aws/ICAI/pt/sd/news_article/583723/_PARENT/layout_details/false
- Johri A. (2022). Augmented sociomateriality: implications of artificial intelligence for the field of learning technology. *Research in Learning Technology*, 30.
<https://doi.org/10.25304/rlt.v30.2642>

- Juca-Maldonado, F. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en los trabajos académicos y de investigación. *Revista metropolitana de Ciencias aplicadas*, 6(Suplemento 1), 289-296.
- Kloss, S., & Burdiles, G. (2024). Diseño y aplicación de un instrumento para evaluar ensayos académicos argumentativos.
- Kumar, S., & Sharma, M. (2024). A comprehensive review of generative AI: From its origins to today and beyond.
- Lankshear C, & Knobel M. (2011). *Nuevos alfabetismos: su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Ediciones Morata.
- Lavín, E. (2025). Análisis crítico de las respuestas generadas por el Chat GPT sobre las funciones sintácticas. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-17.
- Lea, M., & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172.
- Lea, M., & Street, B. (2006). The "academic literacies" model: Theory and applications. *Theory into practice*, 45(4), 368-377.
- Lillis, T. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. Routledge.
- Lindsay, P. H., & Norman, D. A. (2013). *Human information processing: An introduction to psychology*. Academic press.
- López-Gil, K., & Moreno, E. (2025). Retroalimentación formativa en la escritura de tesis en posgrado: Comparación entre ChatGPT y revisores pares en un círculo de escritura. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (74), 123-160.

- Luan, Y. (2024). Colaboración humano-máquina en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en español: el impacto de ChatGPT en el contexto educativo de universitarios chinos. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 62(2), 13-35.
- Luri, J., & Quiroga, E. (2025). Distinción entre textos de guion escritos por humanos y generados por IA: un estudio preliminar con estudiantes de Cine. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*.
- Malik, M., & Amjad, A. (2025). AI vs AI: How effective are Turnitin, ZeroGPT, GPTZero, and Writer AI in detecting text generated by ChatGPT, Perplexity, and Gemini?. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 8(1), 91-101.
- Martínez, I., & Ueda, H. (2025). Longitud léxica y frecuencia de uso en el español contemporáneo: un análisis estadístico de corpus. <https://doi.org/10.14198/ELUA.26993>
- Martínez-Solís, M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle.
- Miao, F., & Shiohira, K. (2024). *AI competency framework for students*. UNESCO Publishing.
- Massachusetts Institute of Technology. (2025). *MIT Learn offers “a whole new front door to the Institute.”* <https://news.mit.edu/2025/mit-learn-offers-whole-new-front-door-institute-0721>
- Miao, J., Thongprayoon, C., Suppadungsuk, S., Garcia-Valencia, O., Qureshi, F., & Cheungpasitporn, W. (2024). Ethical Dilemmas in Using AI for Academic Writing and an Example Framework for Peer Review in Nephrology Academia: A Narrative Review. *Clinics and Practice*, 14(1), 89-105. <https://doi.org/10.3390/clinpract14010008>

- Ojeda, A., Solano-Barliza, A., Alvarez, D., & Cárcamo, E. (2023). Análisis del impacto de la inteligencia artificial ChatGPT en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria. *Formación universitaria*, 16(6), 61-70.
- OpenAI. (2025). *Understanding the source of what we see and hear online*.
<https://openai.com/index/understanding-the-source-of-what-we-see-and-hear-online/>
- Ossa, C., & Willatt, C. (2023). Retroalimentación efectiva basada en inteligencia artificial generativa. Criterios de evaluación para la escritura de casos pedagógicos.
- Oxford University. (2025). *Use of generative AI tools to support learning | University of Oxford*.
<https://www.ox.ac.uk/students/academic/guidance/skills/ai-study>
- Phillips, D., & Burbules, N. (2000). Postpositivism and educational research. Bloomsbury Publishing PLC.
- Pinargote, A. (2025). La Inteligencia Artificial en el proceso de enseñanza de la asignatura de Ciencias Naturales con los estudiantes de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/43136>
- Pryor, B. (2022). Understanding belief, attitude, and behavior: How to use Fishbein and Ajzen's theories in evaluation and educational research.
- Rajaraman, V. (2023). From ELIZA to ChatGPT: history of human-computer conversation. *Resonance*, 28(6), 889-905.
- Reddy, P., Ch, K., Sharma, K., Sharma, B., & Sharma, S. (2025). Evolution of Generative Artificial Intelligence: A Review of the Developed and Developing. *Engineered Science*, 35, 1529.
- Reuneker, A. (2017). *Lexical Diversity Measurements*. Retrieved 19 December, 2025, from <https://www.reuneker.nl/files/ld>.

- Ribera, M., & Díaz, O. (2024). *ChatGPT y educación universitaria: Posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente*. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/206141>
- Rincón, G., & Gil, J. (2013). *Lectura y escritura académica en la Universidad del Valle: Caracterización de prácticas y tendencias*. Programa Editorial Universidad del Valle.
- Ruiz, E., & Chávez, A. (2025). Inteligencia artificial en educación superior: integridad académica y nuevas formas de escritura. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (16), 2225.
- Russell, S., & Norvig, P. (2022). *Artificial intelligence: A modern approach, global edition*. Harlow: Pearson.
- Salazar, C., & Verástica, M. (2025). La reescritura académica con herramientas de Inteligencia artificial en una universidad pública de México: Academic rewriting with artificial intelligence tools at a public university in Mexico. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 6(1), 498 – 517.
<https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3354>
- Sarzoza, E., Maribel, M., Quezada, J. Gregory, T., Chungandro, M., Sarango, F., & Párraga, A. (2025). Inteligencia Artificial: Transformando la Escritura Académica y Creativa en la Era del Aprendizaje Significativo. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 6(1), 1427-1451
- Scholes, R., & Klaus, C. (1969). *Elements of the Essay*. Sociology.
- Scott, S. V., & Orlikowski, W. J. (2025). Exploring AI-in-the-making: Sociomaterial genealogies of AI performativity. *Information and Organization*, 35(1), 100558.
<https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2025.100558>

Smyth, T. (2004). An Overview of Essays and Literature Reviews. In: The Principles of Writing in Psychology. Macmillan Study Skills. Red Globe Press, London.

https://doi.org/10.1007/978-0-230-20886-5_11

Solé, I., & Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. El constructivismo en el aula, 7-23.

Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.)(2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-107). Red para el desarrollo de las ciencias sociales en Perú.

Torregrosa, J. (1968). El estudio de las actitudes: Perspectivas psicológicas y sociológicas. *Revista española de la opinión pública*, (11), 155-165.

Turing, A. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, LIX(236), 433–460.

<https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>

Uccelli, P., Dobbs, C., & Scott, J. (2013). Mastering Academic Language: Organization and Stance in the Persuasive Writing of High School Students. *Written Communication*, 30(1), 36-62. <https://doi.org/10.1177/0741088312469013>

UNESCO (2023). UNESCO survey: Less than 10% of schools and universities have formal guidance on AI. <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-survey-less-10-schools-and-universities-have-formal-guidance-ai>.

Universitat de València. *Uso de la IA para la mejora de la escritura de artículos científicos*.

(s.f.). <https://www.uv.es/uvweb/servicio-formacion-permanente-innovacion-educativa/es/oferta-formativa/uso-ia-mejora-escritura-articulos-cientificos-1286213964422/PDIFORMacio.html?id=1286418459555>

Universidad Nacional de Colombia. *Innovación en la escritura: Mejora tus textos con IA* |

División de Extensión Sede Bogotá. (7 de junio de 2025).

<https://extension.bogota.unal.edu.co/educacion-continua/innovacion-en-la-escritura-mejora-tus-textos-con-ia>

Vargas Franco, A. (2017). *Escribir en la universidad: reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. Universidad del Valle.

Zavala, V. (2009). “¿Quién está diciendo eso?” Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman & B. V. Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales* (pp. 348-363). Siglo XXI Editores.

Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343–359.

Zielinski, C., Winker, M., Aggarwal, R., Ferris, L., Heinemann, M., Lapeña, J & Habibzadeh, F. (2023). Recomendaciones de WAME sobre "chatbots" e inteligencia artificial generativa en relación con las publicaciones académicas. *Colomb Méd (Cali)*, 54(3), e1015868.

Zunino, C., & Muraca, M. (2012). El ensayo académico. *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, 61-78.