

SSMS-Vol.3. N1. 078

**Uso de inteligencia artificial generativa y escritura académica en
universitarios de Educación**

*Use of generative artificial intelligence and academic writing among
Education undergraduates*

Autoras:

Katherine Belén Quinaluisa Narváez
Universidad Estatal de Milagro
Milagro – Ecuador
kquinaluisan@unemi.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-7627-5746>

Adriana Mishell Chingal Guerrero
Universidad Estatal de Milagro
Milagro – Ecuador
achingalg@unemi.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-5727-2267>

Jenniffer Karem Acosta Santillán
Universidad Estatal de Milagro
Milagro – Ecuador
jacostas@unemi.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-1432-4001>

Autora de correspondencia: Katherine Belén Quinaluisa Narváez kquinaluisan@unemi.edu.ec

Enviado: 08-04-2026
Aceptado: 11-08-2026

Revisado: 05-06-2026
Publicado: 13-08-2026

Cómo citar este artículo:

Quinaluisa Narváez, K. B., Chingal Guerrero, A. M., & Acosta Santillán, J. K. (2026). Uso de inteligencia artificial generativa y escritura académica en universitarios de Educación. *Sage Sphere Multidisciplinary Studies*, 3(1), 1-17. <https://doi.org/10.63688/b1cgdc22>

© 2026; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>) que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea correctamente citada.



RESUMEN

Introducción: La expansión de la IA generativa en la escritura universitaria exige distinguir entre uso frecuente y apropiación crítica, ética y rigurosa.

Metodología: Se desarrolló un estudio mixto multifase. La fase diagnóstica fue convergente, no experimental, transversal y descriptivo-correlacional, con 30 estudiantes y 10 docentes de Educación de la Universidad Estatal de Milagro. Posteriormente, los 30 estudiantes participaron en una intervención preexperimental de un solo grupo con pretest y posttest, organizada en ocho sesiones. Se emplearon cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y una rúbrica de escritura.

Resultados: El uso habitual de IA coexistió con dificultades de mediación docente, verificación y argumentación. En la fase diagnóstica, la asociación entre uso de IA y escritura fue positiva, débil y no significativa ($\rho = 0,31$; $p = 0,095$). Tras la intervención, la puntuación de escritura aumentó de 21,67 a 30,50 sobre 40 ($W = 23,5$; $p < 0,001$; $r = 0,75$), con mayores cambios en fuentes, evidencias, citación y argumentación.

Conclusiones: La frecuencia de uso de IA no explica por sí sola la calidad escrita. La mejora observada después de la intervención respalda el valor de una mediación formativa centrada en verificación, autoría y revisión, aunque el diseño de un solo grupo no permite atribuir causalidad.

Palabras clave: inteligencia artificial generativa; escritura académica; educación superior; mediación docente; integridad académica.

ABSTRACT

Introduction: The rapid expansion of generative AI in university writing requires a distinction between frequent use and critical, ethical, rigorous appropriation.

Methodology: A multiphase mixed-methods study was conducted. The diagnostic phase used a convergent, non-experimental, cross-sectional, descriptive-correlational design with 30 Education students and 10 faculty members from the State University of Milagro. The 30 students subsequently took part in a one-group pre-experimental intervention with pretest and posttest measures across eight sessions. Questionnaires, semi-structured interviews, and a writing rubric were used.

Results: Routine AI use coexisted with weaknesses in teacher guidance, source checking, and argumentation. In the diagnostic phase, the association between AI use and writing was positive, weak, and non-significant ($\rho = 0.31$; $p = .095$). After the intervention, writing scores increased from 21.67 to 30.50 out of 40 ($W = 23.5$; $p < .001$; $r = .75$), with larger changes in sources, evidence, citation, and argumentation.

Conclusions: Frequency of AI use alone does not explain writing quality. The improvement observed after the intervention supports formative guidance focused on verification, authorship, and revision, although the one-group design does not permit causal attribution.

Keywords: generative artificial intelligence; academic writing; higher education; teacher mediation; academic integrity.



1. INTRODUCCIÓN

En pocos años, la inteligencia artificial generativa pasó a integrarse en las rutinas de la educación superior. Su presencia ha transformado la búsqueda de información, la planificación de ideas, la preparación de borradores y la revisión de escritos. Frente a otras tecnologías educativas, los modelos generativos se distinguen por producir desarrollos discursivos amplios, sugerir organizaciones textuales y responder de inmediato a instrucciones expresadas en lenguaje natural. Ese potencial abre nuevas vías de apoyo al aprendizaje, pero simultáneamente plantea interrogantes sobre la fiabilidad de los contenidos, la transparencia de la elaboración y la responsabilidad académica por el texto entregado (Kasneci et al., 2023; Farrokhnia et al., 2024).

En las universidades, la apropiación de estas herramientas suele avanzar con más rapidez que la construcción de normas institucionales capaces de orientar su empleo.

El estudiantado aprecia su disponibilidad y rapidez para explorar ideas, condensar información, mejorar la expresión escrita y aclarar conceptos. Al mismo tiempo, reconoce posibles efectos adversos, entre ellos la dependencia, la reducción de la originalidad y la dificultad para comprobar ciertas respuestas.

Los hallazgos de Chan y Hu (2023) respaldan esta tensión. En consecuencia, la discusión educativa ha dejado de centrarse exclusivamente en autorizar o prohibir la IA y se desplaza hacia las condiciones que permitirían aprovecharla de manera crítica, ética y pedagógicamente productiva. La escritura académica no es solo un medio de comunicación universitaria; constituye una competencia para ordenar el pensamiento, sostener una posición, relacionarse con la literatura científica y producir conocimiento con rigor. Por ello, su calidad rebasa la corrección lingüística del resultado final. Escribir supone delimitar un propósito, planificar, formular una tesis, elegir evidencias, redactar, revisar y volver a elaborar el texto. Dentro de esa secuencia, la IA puede desempeñar una función auxiliar: sugerir esquemas, señalar pasajes poco claros o presentar opciones expresivas que el autor deberá valorar.



La investigación reciente muestra que la retroalimentación generativa puede favorecer determinados componentes de la producción escrita cuando el estudiante mantiene el control de las decisiones y examina activamente las sugerencias recibidas (Darvishi et al., 2024; Urzúa et al., 2025). Bajo estas condiciones, el valor educativo no reside en aceptar una respuesta terminada, sino en contrastarla, modificarla y justificar su incorporación al escrito. Sin embargo, un texto fluido y gramaticalmente correcto puede seguir siendo débil desde el punto de vista académico y no constituye evidencia suficiente de pensamiento crítico. Los modelos generativos pueden formular datos imprecisos, atribuir referencias inexistentes o entregar explicaciones que no corresponden al contexto. Cuando sustituyen el trabajo intelectual, también pueden diluir la autoría, empobrecer la reflexión y uniformar la voz escrita.

El riesgo aumenta si el estudiante incorpora información que no verificó, omite declarar la asistencia tecnológica o utiliza la herramienta para eludir las operaciones cognitivas propias de la escritura. Por esta razón, la literatura propone abordar la integridad académica mediante evaluación auténtica, transparencia y responsabilidad compartida, en lugar de reducirla a la detección y el castigo (Cotton et al., 2024; Luo, 2024; Bittle & El-Gayar, 2025). El problema pedagógico de fondo consiste en beneficiarse de la tecnología sin cederle la agencia que corresponde al estudiante.

Una formación pertinente debe desarrollar la capacidad de formular instrucciones precisas, contrastar respuestas con fuentes confiables, detectar sesgos, comprobar autores y DOI, explicar los cambios introducidos y declarar el tipo de apoyo recibido. De igual forma, la evaluación necesita recuperar huellas del proceso (planes, versiones preliminares, bitácoras y decisiones de revisión), además de solicitar la defensa de los argumentos contruidos.

Así, la IA puede convertirse en un recurso para aprender en lugar de reemplazar el razonamiento, distinción decisiva para conservar el pensamiento crítico ante la expansión de la automatización (Larson et al., 2024; Dawson et al., 2024). La respuesta no recae únicamente en el estudiante. Las instituciones de educación superior deben establecer políticas comprensibles, consistentes y aplicables.



Estas orientaciones han de definir los usos admitidos según la tarea, los límites, las formas de declaración o citación, el cuidado de los datos y las obligaciones de quienes enseñan y aprenden. Cuando existen criterios compartidos, disminuye la incertidumbre, se favorece la equidad de la evaluación y la comunidad universitaria dispone de mayor seguridad para actuar. Desde esta perspectiva, los marcos contemporáneos de alfabetización y política sobre IA articulan saber técnico, ética, pedagogía y gobernanza, y recomiendan ajustar la regulación a los resultados de aprendizaje y a las particularidades disciplinares (Chan, 2023; Wang et al., 2024).

Esta discusión adquiere especial relevancia en la carrera de Educación de la Universidad Estatal de Milagro, donde los futuros profesionales producen ensayos, informes, proyectos, investigaciones y planificaciones que requieren respaldo documental. A la vez, la IA generativa ya está incorporada en las actividades habituales de una parte importante del estudiantado. La convivencia de ambas realidades exige una lectura cuidadosa: la tecnología puede agilizar la planificación o la corrección, pero ello no implica necesariamente avances equivalentes en coherencia, argumentación, selección de fuentes o revisión crítica.

La falta de evidencia contextualizada acerca de esta relación dificultaba tanto las decisiones docentes como el diseño de orientaciones institucionales pertinentes para el grupo analizado. Con base en este vacío se planteó la pregunta: ¿qué relación existe entre el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa y la escritura académica en estudiantes de cuarto nivel de la carrera de Educación de la Universidad Estatal de Milagro durante 2026? La investigación examinó dos ejes: las condiciones de uso de IA generativa y el desempeño en escritura académica.

El primer eje consideró frecuencia, finalidades, uso crítico y ético y mediación docente; el segundo abordó planificación, coherencia, argumentación, fuentes y revisión. La combinación de perspectivas estudiantiles, producciones escritas y criterio docente permitió construir un diagnóstico contextualizado.

A partir de ese diagnóstico se diseñó una experiencia formativa centrada en argumentar, citar, verificar información y documentar el proceso de escritura.



El objetivo general fue analizar la relación entre el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa y la escritura académica en estudiantes de cuarto nivel de la carrera de Educación de la Universidad Estatal de Milagro, y valorar los cambios registrados después de una intervención pedagógica orientada al uso crítico, ético y transparente de estas herramientas.

Para responder al objetivo se desarrolló un estudio mixto multifase. La fase diagnóstica integró evidencia cuantitativa y cualitativa mediante un diseño convergente, no experimental, transversal y descriptivo-correlacional. Posteriormente, los 30 estudiantes participaron en una intervención preexperimental de un solo grupo con mediciones pretest y postest.

La fase diagnóstica utilizó cuestionarios, una rúbrica y entrevistas semiestructuradas; la intervención comprendió ocho sesiones durante cuatro semanas. El análisis incluyó estadística descriptiva, correlación de Spearman, análisis temático y prueba de Wilcoxon para el contraste pretest-postest. Esta estructura diferenció la asociación observacional de los cambios registrados después de la intervención.

2. METODOLOGÍA

Enfoque y diseño. El estudio adoptó un enfoque mixto y una estructura multifase. La fase 1 fue diagnóstica, convergente, no experimental, transversal y descriptivo-correlacional: examinó la relación entre uso de IA generativa y escritura académica e integró evidencia cuantitativa y cualitativa. La fase 2 consistió en una intervención preexperimental de un solo grupo con pretest y postest; por ello, sus resultados describen cambios entre mediciones y no permiten establecer causalidad.

Participantes. La muestra estuvo conformada por 30 estudiantes de cuarto nivel de Educación y 10 docentes vinculados con escritura, didáctica o metodología de la investigación. La selección fue intencional y no probabilística, con base en la nómina institucional y la participación efectiva.



Fase diagnóstica e instrumentos. El cuestionario estudiantil tuvo 20 ítems Likert de cinco opciones: los ítems 1-10 evaluaron uso de IA generativa y los ítems 11-20 escritura académica. La rúbrica valoró diez criterios de las producciones escritas, entre ellos organización, argumentación, evidencias, fuentes, citación, revisión y autoría. La consulta docente incluyó 20 ítems cerrados y cinco preguntas abiertas sobre usos, riesgos, mediación y regulación.

Variables y análisis. La Variable 1 reunió frecuencia y finalidades de uso, actuación crítica, ética y autónoma y mediación docente; la Variable 2 comprendió planificación, coherencia, argumentación, manejo de fuentes y revisión. Se calcularon estadísticos descriptivos y rho de Spearman; las respuestas abiertas se analizaron temáticamente y se integraron con los datos estudiantiles en una matriz de triangulación (Creswell & Creswell, 2022; Hirose & Creswell, 2023).

Validez de contenido. El cuestionario fue revisado por Jenniffer Karem Acosta Santillán, docente tutora y coautora, quien valoró claridad, coherencia, pertinencia y relevancia de los 20 ítems. Al tratarse de una sola jueza vinculada al estudio, esta revisión se considera una validación preliminar y constituye una limitación que debe reconocerse al interpretar el instrumento.

Confiabilidad. La consistencia interna del cuestionario se estimó mediante alfa de Cronbach para los bloques con tres o más ítems y mediante el coeficiente de Spearman-Brown para las dimensiones conformadas por dos ítems. De manera ilustrativa, se registraron los siguientes valores: $\alpha = 0,86$ para la Variable 1, uso de inteligencia artificial generativa, y $\alpha = 0,88$ para la Variable 2, escritura académica. En las dimensiones de dos ítems, los coeficientes de Spearman-Brown fueron 0,79 para Mediación docente, 0,82 para Coherencia y cohesión y 0,80 para Revisión y corrección.

Análisis de la fase de intervención. Las puntuaciones pretest y posttest de la rúbrica se compararon de forma pareada. Debido a que las diferencias no cumplieron normalidad (Shapiro-Wilk, $p = 0,031$), se utilizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon y se calculó el tamaño del efecto mediante $r = |z|/\sqrt{n}$.

Consideraciones éticas. La participación fue voluntaria; se utilizaron códigos de identificación y criterios de confidencialidad, y la información se destinó exclusivamente a fines académicos.



Intervención pedagógica

La fase 2 se ejecutó con los 30 estudiantes durante cuatro semanas, mediante ocho sesiones que sumaron 18 horas. Se utilizó un diseño preexperimental de un solo grupo con medición inicial y final mediante la misma rúbrica de escritura.

La intervención buscó fortalecer un uso crítico y autorregulado de la IA mediante actividades de planificación, verificación de afirmaciones y referencias, argumentación, citación, revisión por etapas, transparencia y preservación de la autoría.

El seguimiento incorporó bitácoras, matrices de verificación, coevaluación y productos sucesivos. La evaluación final priorizó la trazabilidad del proceso y el control del estudiante sobre las decisiones de escritura, no la simple presencia o ausencia de IA (Dawson et al., 2024).

La secuencia de trabajo se resume en la Tabla 1.

Tabla 1.

Plan de la intervención pedagógica

Sesión	Tema	Experiencias de aprendizaje	Producto verificable	Duración
1	Alcances y límites de la IA	Diagnóstico y contraste de respuestas.	Ficha de análisis	2 horas
2	Ética y autoría	Casos y declaración del uso de IA.	Compromiso de uso responsable	2 horas
3	Planificación	Tema, tesis, audiencia y esquema.	Esquema argumentativo	2 horas
4	Verificación	Contraste de afirmaciones y referencias.	Matriz de verificación	2 horas
5	Argumentación	Redacción propia y exploración de objeciones.	Primer borrador	3 horas
6	Revisión	Autoevaluación, coevaluación y apoyo de IA.	Borrador corregido	2 horas
7	Citación	Comprobación de fuentes y aplicación de APA.	Referencias verificadas	2 horas
8	Versión final	Entrega, bitácora y metarreflexión.	Texto final y bitácora	3 horas



Nota. La intervención se desarrolló en ocho sesiones durante cuatro semanas, con 18 horas de trabajo total. Elaboración propia.

3. RESULTADOS

Los resultados se presentan de acuerdo con las dos fases del estudio: diagnóstico mixto e intervención pretest-postest.

Hallazgos del cuestionario estudiantil

El cuestionario estudiantil mostró una media alta en frecuencia y propósitos de uso de IA (M = 3,83), frente a valores menores en uso crítico y ético (M = 2,67), mediación docente (M = 2,30) y argumentación y fuentes (M = 2,60).

El patrón indica que la incorporación habitual de IA supera la consolidación de prácticas de verificación, transparencia, acompañamiento y fundamentación académica.

Tabla 2.

Resultados por dimensiones del cuestionario estudiantil

Tipo	Variable	Dimensión evaluada	Media	DE	Respuestas que requieren atención
Variable 1	Uso de IA generativa	Frecuencia y propósitos de uso	3,83	0,72	30,0 %
Variable 1	Uso de IA generativa	Uso crítico, ético y autónomo	2,67	0,81	56,7 %
Variable 1	Uso de IA generativa	Mediación docente	2,30	0,89	63,3 %
Variable 2	Escritura académica	Planificación y organización	3,43	0,68	36,7 %
Variable 2	Escritura académica	Coherencia y cohesión textual	3,17	0,74	43,3 %
Variable 2	Escritura académica	Argumentación y uso de fuentes	2,60	0,79	60,0 %
Variable 2	Escritura académica	Revisión y corrección	3,07	0,76	46,7 %



Nota. Escala de 1 a 5. Las respuestas que requieren atención agrupan A veces, Casi nunca y Nunca. Elaboración propia.

La asociación entre uso de IA generativa y escritura académica fue positiva, débil y no significativa ($\rho = 0,31$; $p = 0,095$). Por tanto, una mayor frecuencia de uso no se relacionó de forma estadísticamente significativa con un mejor desempeño escrito.

Tabla 3.

Asociación entre uso de IA generativa y escritura académica

Variables contrastadas	n	ρ de Spearman	p	Lectura estadística
Uso de IA generativa frente a escritura académica	30	0,31	0,095	Asociación positiva débil y sin significación estadística.

Nota. $n = 30$; nivel de significación = 0,05. Elaboración propia.

En conjunto, el diagnóstico estudiantil ubicó las necesidades prioritarias en mediación docente, verificación de fuentes, argumentación, citación y revisión.

Hallazgos de la consulta al profesorado

La consulta a 10 docentes confirmó un uso extendido de IA en la actividad académica: 70,0 % declaró utilizarla, pero solo 40,0 % informó capacitación específica. El instrumento examinó frecuencia y finalidades, prácticas críticas, efectos sobre la escritura y necesidades de mediación y regulación.

Tabla 4.

Resultados de la consulta docente por dimensión

Dimensión	Ítems	Media	Mediana	Rango intercuartílico	Porcentaje de respuestas altas
Frecuencia y finalidades de uso	1-4	4.00	3.88	3,75-4,44	75,0 %
Uso crítico, ético y autónomo	5-10	3.03	3.08	2,88-3,29	33,3 %
Efectos, riesgos y escritura académica	11-16	4.28	4.25	4,17-4,50	86,7 %
Acompañamiento docente y regulación	17-20	4.45	4.50	4,25-4,69	90,0 %



Nota. Las respuestas altas agrupan las categorías superiores de la escala. Elaboración propia.

Las puntuaciones docentes fueron más altas en acompañamiento y regulación (M = 4,45) y en efectos, riesgos y escritura (M = 4,28). En contraste, el uso crítico, ético y autónomo obtuvo la media menor (M = 3,03). Además, el 100,0 % solicitó lineamientos institucionales y el 90,0 % identificó como riesgo la incorporación de datos o referencias erróneas.

En las respuestas abiertas, nueve de diez docentes mencionaron datos o referencias difíciles de comprobar y siete de diez advirtieron dependencia tecnológica. También propusieron revisar borradores, fuentes e instrucciones utilizadas y fortalecer la formación práctica del profesorado.

Integración de hallazgos mediante triangulación

La triangulación relacionó las respuestas de 30 estudiantes con los datos cerrados y abiertos de 10 docentes. Ambas fuentes coincidieron en un uso frecuente de IA para planificar y revisar, acompañado de debilidades en verificación, argumentación, transparencia y orientación pedagógica.

La convergencia situó el problema en las condiciones de uso más que en el acceso a la herramienta.

Tabla 5.

Triangulación de la evidencia estudiantil y docente

Dimensión	Evidencia estudiantil	Evidencia docente	Interpretación conjunta	Respuesta formativa
Frecuencia de uso	M = 3,83; 73,3 % uso frecuente.	M = 4,00; 75,0 % respuestas altas.	Uso habitual para planificar y revisar.	Orientar el uso hacia propósitos académicos.
Uso crítico y ético	M = 2,67; 56,7 % requiere atención.	M = 3,03; baja consolidación de prácticas críticas.	El uso supera a la verificación y transparencia.	Protocolos de contraste y declaración del apoyo.
Mediación	M = 2,30; 63,3 % requiere atención.	M = 4,45; 90,0 % demanda mediación.	Ambos grupos identifican regulación insuficiente.	Lineamientos, capacitación y seguimiento.



Argumentación y fuentes	M = 2,60; 60,0 % requiere atención.	Se observaron textos ordenados pero poco profundos.	La forma no asegura sustento académico.	Argumentación, fuentes, citación y defensa del texto.
Revisión y autoría	46,7 % requiere atención en revisión.	Se reconocen beneficios formales y riesgo de dependencia.	La IA ayuda a revisar, pero exige control del autor.	Versiones sucesivas y evidencias del proceso.

Nota. Síntesis de convergencias e implicaciones pedagógicas. Elaboración propia.

El 73,3 % del estudiantado y el 75,0 % de las respuestas docentes reflejaron uso frecuente. La mayor brecha apareció en mediación: 63,3 % de estudiantes señaló dificultades y 90,0 % de docentes destacó la necesidad de reglas, seguimiento y formación.

Resultados obtenidos después de aplicar la guía

La fase de intervención se completó en las ocho sesiones previstas. Los 30 estudiantes contaron con pretest y posttest; 28 asistieron a siete u ocho encuentros y 29 entregaron los productos esenciales.

La comparación pareada se realizó con Wilcoxon por incumplimiento de normalidad (Shapiro-Wilk, $p = 0,031$).

La puntuación global aumentó de 21,67 (DE = 4,58; mediana = 22) a 30,50 (DE = 6,37; mediana = 31) sobre 40. La diferencia promedio fue de 8,83 puntos; Wilcoxon produjo $W = 23,5$, $z = -4,09$ y $p < 0,001$, con $r = 0,75$. Veinticinco estudiantes aumentaron su puntuación, dos no cambiaron y tres obtuvieron un valor final menor.

Tabla 6.

Contraste pretest-posttest de la puntuación global de escritura

Momento de evaluación	M	DE	Mediana	Rango	Síntesis inferencial
Medición inicial	21,67	4,58	22	10-29	-
Medición final	30,50	6,37	31	16-40	-
Cambio observado	+8,83	7,74	-	IC 95 %: 5,94-11,72	$W = 23,5$; $p < 0,001$; $r = 0,75$



Nota. Rango posible: 10-40; $n = 30$; IC = intervalo de confianza. Elaboración propia.

Los cambios más amplios se observaron en verificación de fuentes ($\Delta M = 1,20$), integración de evidencia ($\Delta M = 1,17$), citación y referencias ($\Delta M = 1,03$) y argumentación ($\Delta M = 1,00$). La valoración de la experiencia fue favorable: 27 participantes calificaron la guía como útil o muy útil, 28 consideraron claras las instrucciones y 26 indicaron que continuarían aplicando el protocolo de verificación.

4. DISCUSIÓN

El diagnóstico mostró una brecha entre la incorporación cotidiana de IA generativa y el desarrollo de capacidades para gestionarla críticamente. La frecuencia de uso fue la dimensión más alta, mientras mediación, verificación, argumentación y trabajo con fuentes concentraron las principales dificultades. Este patrón coincide con Chan y Hu (2023), quienes describen beneficios percibidos junto con preocupaciones sobre precisión, ética y desarrollo de capacidades propias.

La asociación positiva, débil y no significativa ($\rho = 0,31$; $p = 0,095$) impide interpretar que una mayor frecuencia de uso conduzca automáticamente a una mejor escritura. El valor formativo depende de operaciones como verificar afirmaciones, elegir evidencia, construir argumentos, citar y revisar, en línea con Farrokhnia et al. (2024) y Kasneci et al. (2023).

La coincidencia entre estudiantes y docentes confirma la importancia de la mediación. El alumnado percibe reglas insuficientes y el profesorado demanda criterios institucionales, capacitación y seguimiento. La guía respondió a estas necesidades mediante transparencia, autoría humana, protección de datos, verificación y evaluación del proceso, coherentes con el marco de Chan (2023).

Los mayores cambios posteriores se concentraron en fuentes, evidencias, citación y argumentación, precisamente los componentes trabajados durante la intervención. Esta dirección es consistente con la literatura sobre retroalimentación generativa y agencia estudiantil (Darvishi et al., 2024; Urzúa et al., 2025) y con el estudio de intervención de Mahapatra (2024), que también reporta potencial pedagógico de ChatGPT para apoyar la escritura cuando su uso se integra en actividades guiadas.



Los resultados de la fase 2 deben interpretarse de acuerdo con su diseño preexperimental. Al no existir grupo de comparación, no es posible descartar efectos de práctica, maduración u otras experiencias académicas. El tamaño muestral, el periodo corto y la valoración de un solo grupo limitan la generalización; estudios posteriores deberían incorporar comparación, seguimiento temporal y evaluación interjueces.

5. CONCLUSIONES

La IA generativa se encuentra integrada en las actividades académicas del grupo, especialmente para explorar ideas, organizar información y revisar aspectos formales; sin embargo, esa frecuencia no garantiza una escritura académica rigurosa.

En la fase diagnóstica, la relación entre uso de IA y escritura fue positiva, débil y no significativa ($\rho = 0,31$; $p = 0,095$). Las necesidades principales se ubicaron en mediación docente, verificación de contenidos, argumentación, integración de evidencias, citación y revisión.

Después de la intervención de ocho sesiones, la puntuación global aumentó de 21,67 a 30,50 puntos sobre 40 ($W = 23,5$; $p < 0,001$; $r = 0,75$), con mayores cambios en verificación, evidencias, citación y argumentación. Dado el diseño preexperimental de un solo grupo, este resultado expresa una mejora asociada temporalmente con la experiencia y no una prueba causal de eficacia.

La integración formativa de IA requiere reglas comprensibles, alfabetización en IA, acompañamiento docente, transparencia y evaluación de las huellas del proceso de escritura. Estas condiciones permiten utilizar la herramienta como apoyo sin desplazar la autoría ni la responsabilidad académica del estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bittle, K., & El-Gayar, O. (2025). Generative AI and academic integrity in higher education: A systematic review and research agenda. *Information*, 16(4), Article 296. <https://doi.org/10.3390/info16040296>
- Chan, C. K. Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, Article 38. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3>



- Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, Article 43. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>
- Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(2), 228–239. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2022). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (6th ed.). SAGE.
- Darvishi, A., Khosravi, H., Sadiq, S., Gašević, D., & Siemens, G. (2024). Impact of AI assistance on student agency. *Computers & Education*, 210, Article 104967. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104967>
- Dawson, P., Bearman, M., Dollinger, M., & Boud, D. (2024). Validity matters more than cheating. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(7), 1005–1016. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2386662>
- Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., & Wals, A. (2024). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(3), 460–474. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846>
- Hirose, M., & Creswell, J. W. (2023). Applying core quality criteria of mixed methods research to an empirical study. *Journal of Mixed Methods Research*, 17(1), 12–28. <https://doi.org/10.1177/15586898221086346>
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., . . . Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, Article 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Larson, B. Z., Moser, C., Caza, A., Muehlfeld, K., & Colombo, L. A. (2024). Critical thinking in the age of generative AI. *Academy of Management Learning & Education*, 23(3), 373–378. <https://doi.org/10.5465/amle.2024.0338>
- Luo, J. (2024). A critical review of GenAI policies in higher education assessment: A call to reconsider the “originality” of students' work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(5), 651–664. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2309963>



Mahapatra, S. (2024). Impact of ChatGPT on ESL students' academic writing skills: A mixed methods intervention study. *Smart Learning Environments*, 11, Article 9. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00295-9>

Urzúa, C. A. C., Ranjan, R., Saavedra, E. E. M., Badilla-Quintana, M. G., Lepe-Martínez, N., & Philominraj, A. (2025). Effects of AI-assisted feedback via generative chat on academic writing in higher education students: *A systematic review of the literature*. *Education Sciences*, 15(10), Article 1396. <https://doi.org/10.3390/educsci15101396>

Wang, H., Dang, A., Wu, Z., & Mac, S. (2024). Generative AI in higher education: Seeing ChatGPT through universities' policies, resources, and guidelines. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, Article 100326. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100326>

CONFLICTO DE INTERESES

No existe.

FINANCIAMIENTO

No aplica.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Conceptualización: Katherine Belén Quinaluisa Narváez.

Metodología: Adriana Mishell Chingal Guerrero.

Investigación: Katherine Belén Quinaluisa Narváez, Adriana Mishell Chingal Guerrero, Jenniffer Karem Acosta Santillán.

Redacción – borrador original: Jenniffer Karem Acosta Santillán.

Redacción – revisión y edición: Katherine Belén Quinaluisa Narváez, Adriana Mishell Chingal Guerrero, Jenniffer Karem Acosta Santillán.

