



Depósito Legal: ppi201302ME4323
ISSN: 2343-595X

La Revista Venezolana de Investigación Odontológica de la IADR



Uso de chatbots de IA generativa para apoyar el proceso de revisión de textos académicos y científicos: una perspectiva constructivista

Using generative AI chatbots to support the revision process of academic and scientific writing: A constructivist perspective

Dr. Oscar Alberto Morales

Profesor de Investigación y Escritura Académica, Posgrado en Rehabilitación Bucal,
Facultad de Odontología, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

geode.ula@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0879-6555>

La idea más extendida es que con el mundo digital se pierde la escritura, el texto. Es una concepción absolutamente errónea. En el mundo digital se necesita leer, intercambiar, escribir; es un mundo saturado por la escritura.

Roger Chartier

A finales del siglo XX, los estudios sobre la escritura consolidaron un cambio de paradigma fundamental que concibe la escritura como un proceso complejo, recursivo y socialmente situado, lo que supone que trasciende la concepción predominantemente centrada en el producto terminado (Hairston, 1986; Morales, 2003). En un trabajo previo se presenta una descripción de este giro teórico y se destaca cómo los avances en las perspectivas psicolingüística, psicogenética y sociolingüística permitieron centrar la atención en lo que

Cómo citar: Morales O. Editorial. Uso de chatbots de IA generativa para apoyar el proceso de revisión de textos académicos y científicos: una perspectiva constructivista. Rev Venez Invest Odont IADR. 2026;14(1): 1-13.

ocurre antes, durante y después del acto de escribir, en lugar de limitarse a evaluar el texto final (Morales, 2003). Los modelos de proceso mostraron que no existe una sola forma de escribir, sino múltiples trayectorias, ligadas al tipo de tarea y la postura del escritor frente a la escritura. Hairston (1986) propuso distinguir entre tres tipos de escritura que suponen procesos diferenciados: la que mantiene relaciones personales, la que aborda tareas complejas y autolimitantes como informes o artículos, y la que implica una reflexión extensa propia de ensayos y textos literarios. Un mismo escritor puede desplazarse entre estas exigencias, especialmente entre las más académicas y las más reflexivas (Hairston, 1986).

Bereiter y Scardamalia (1983) plantearon una distinción semejante al describir dos vías posibles. La vía alta concibe la escritura como autoconstrucción: el autor asume riesgos, se fija metas y reformula la tarea mientras escribe, de manera que produce significado y desarrolla el pensamiento en el propio acto de composición. La vía baja, en cambio, se basa en seleccionar y volcar ideas ya formuladas, de modo que la escritura funciona como registro más que como descubrimiento (Bereiter & Scardamalia, 1983). Peter Elbow (1995) retomó esta tensión al contraponer el rol de escritor, que descubre lo que piensa cuando escribe, frente al rol de académico, que se limita a consignar resultados pensados o investigados con anterioridad. Frente a estas tipologías múltiples, otros autores sostuvieron que existe un solo proceso de escritura, aunque con episodios internos diferenciados. Murray (1980) describió la composición como un movimiento continuo en el que la escritura se separa del escritor y adquiere un significado propio. Este proceso se apoya en tres subprocesos estrechamente articulados: ensayo, elaboración de borradores y revisión. No se trata de fases rígidamente secuenciales, sino de focos de atención que se alternan: la preparación para escribir, los intentos tentativos de dar forma al significado y la interacción crítica con el texto para hacerlo más claro y legible. (Murray et al., 1980).

Smith (1981a, 1981b) coincidió en considerar la escritura como producción de significado que escapa al control total de la conciencia. Las ideas surgen en el momento mismo de escribir, no antes. Planteó tres fases inseparables, preescritura, escritura y reescritura, que se superponen a lo largo de todos los borradores. En la reescritura situó dos prácticas centrales: la revisión, que modifica ideas, organización y estilo, y la edición, que corrige aspectos formales. La revisión recae en el propio escritor; la edición puede delegarse en otros (Smith, 1981, 2013). Moffett (1983) amplió esta visión al entender la escritura como una forma de meditación: el autor modifica su habla interna, la reduce, enfoca, edita y revisa para descubrir ideas nuevas y reorganizar su pensamiento. Britton (1980) y Tierney y Pearson (1982) insistieron igualmente en el carácter espontáneo e inconsciente de la producción de ideas, donde la planificación, la redacción de borradores, la alineación con el lector, la revisión y el monitoreo se entrelazan sin un orden rígido.

Todos estos modelos teóricos coinciden en un punto clave, altamente relevante para la enseñanza de la escritura académica: la fase de revisión no es un añadido superficial ni un

trámite técnico; en cambio, es el momento privilegiado en el que el escritor se distancia del texto, lo confronta, lo reinterpreta y lo reescribe. Es la etapa en la que se afina el significado, se ajusta la voz y se decide qué se ofrece al lector. A la luz de este marco, resulta pertinente preguntar qué sucede con esta fase en la era de la inteligencia artificial generativa (IAG) y, más específicamente, qué papel pueden desempeñar los chatbots como revisores expertos en la escritura académica. En los modelos de Murray (1980) y Smith (1981a, 1981b), revisar implica que el texto se aparta del autor. Este asume el rol de lector y dialoga con lo escrito para precisar lo que el texto quiere decir y ayudarlo a decirlo mejor. Puede identificar y, a solicitud, corregir errores superficiales. Además, examina la coherencia global, la organización, la pertinencia de las ideas, el tono y la adecuación al destinatario. La revisión, en este sentido, exige habilidades metacognitivas, textuales y discursivas sólidas, y supone tiempo, experiencia y, casi siempre, interacción con otros lectores.

Durante décadas, esa mirada externa provino de pares, tutores, directores de tesis, revisores de revistas o editores. La escritura académica se sostuvo en cadenas de revisión humana intensivas, condicionadas por la disponibilidad de tiempo de quienes leían y comentaban borradores. La masificación de la educación superior y la expansión de las exigencias de publicación aumentaron la carga de escritura y redujeron el margen de acompañamiento personalizado. Sin embargo, cuanto más se requiere una revisión profunda, las posibilidades de revisión humana resultan insuficientes. En este punto se abre una ventana de oportunidad para la IAG. Si la revisión no es un acto accesorio, sino el núcleo donde se decide la calidad de un texto, cualquier tecnología capaz de aportar observaciones pertinentes, estructuradas y rápidas sobre borradores puede convertirse en una aliada estratégica. La cuestión no es si la IAG reemplaza la revisión humana, sino cómo puede ser aprovechada para mejorar esta fase sin anular la responsabilidad autoral ni la dimensión ética de la escritura académica.

Los debates actuales sobre IAG se insertan en una larga historia de controversias cada vez que surge una nueva tecnología vinculada a la lectura y la escritura. Desde la imprenta hasta Internet, cada innovación generó temores sobre un posible deterioro de las capacidades cognitivas, el empobrecimiento del lenguaje o la pérdida de hábitos de lectura profunda (Baron, 2009; Selwyn, 2016). La aparición de la IAG y de chatbots potentes multiplica estas preocupaciones, en especial en el ámbito universitario, donde la autoría y la integridad académica son pilares irrenunciables (Guzdial, 2023; Luckin & Holmes, 2016). Emilia Ferreiro sostuvo que leer y escribir son prácticas sociales y culturales, no habilidades naturales universales (Emilia & Graciela, 1999; Ferreiro, 2001). Los cambios tecnológicos que afectan la lengua escrita transforman directamente las formas de aprender, usar y enseñar la lectura y la escritura. Para Ferreiro, el acceso a tecnologías digitales amplía las oportunidades de alfabetización, pero obliga a replantear metodologías didácticas y a reconocer las nuevas desigualdades que emergen en contextos de pobreza y brechas digitales (Ferreiro, 2001).

Roger Chartier (2018) insistió en que la cultura escrita cambia con los soportes. La tecnología digital ha transformado los modos de leer y escribir y ha inaugurado un modelo de alfabetización aún en construcción (Chartier, 2018; Martínez, 2001). Lejos de suponer una amenaza automática, estas transformaciones pueden mejorar competencias si se acompañan con enfoques didácticos apropiados y sensibles al contexto social (Villarroel-Molina et al., 2025; Warschauer, 2023). Las investigaciones sobre nuevas literacidades digitales indican, además, que la ciudadanía contemporánea requiere habilidades avanzadas para buscar, evaluar y producir información en entornos en red (Leu et al., 2015). En este paisaje híbrido, donde las interacciones humanas conviven con mediaciones algorítmicas, la alfabetización digital y la competencia crítica pasan a ser condiciones básicas de la vida académica. Las tecnologías no representan un fin en sí mismas, sino herramientas que deben insertarse en proyectos formativos amplios (Emilia & Graciela, 1999; Ferreiro, 2001; Martínez, 2001). La emergencia de la IAG acentúa esta exigencia: su carácter irreversible y su rápida difusión imponen cambios profundos en las prácticas educativas y en las formas de concebir la escritura académica (Bielak & Joniak, 2024).

En las propuestas pedagógicas constructivistas para la enseñanza de la escritura académica (Morales, 2017; Morales & Perdomo, 2020), los chatbots de IAG pueden funcionar como mediadores que amplían la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) en la escritura académica de un modo conceptualmente análogo al apoyo que ofrecen pares y profesores, siempre que su uso se diseñe como andamiaje y no como sustitución. En la definición clásica, la ZDP es el espacio entre lo que la persona puede hacer sola y lo que logra con la ayuda de otros más competentes, mediante interacciones orientadas a la resolución conjunta de problemas que luego se internalizan (Bodrova & Leong, 1998). Cuando un chatbot revisa un borrador académico y ofrece comentarios sobre estructura, coherencia argumentativa o uso de fuentes, actúa como un par más competente que guía al escritor a operar por encima de su nivel actual, al igual que un tutor humano que ajusta el apoyo a las necesidades específicas del aprendiz (Jalaluddin et al., 2025). En este sentido, las ZDP en la mediación de la escritura académica puede ser mixta, dual: artificial cuando el estudiante dialoga con los chatbots y humana con el docente y los compañeros de clases. El chatbot proporciona andamiajes inmediatos y frecuentes, como preguntas, sugerencias de reorganización, señalamiento de vacíos conceptuales, y el profesor ayuda a interpretar, aceptar o rechazar esas sugerencias, favorece la reflexión metacognitiva y decide cuándo retirar gradualmente el apoyo para evitar la dependencia (Jalaluddin et al., 2025). Por lo tanto, el uso constructivo de los chatbots en la revisión de artículos y tesis puede crear ZDP comparables a las que generan los pares y los profesores, con la particularidad de que el andamiaje algorítmico es más frecuente y flexible, pero requiere siempre una supervisión humana que garantice el aprendizaje auténtico y la integridad académica.

En términos piagetianos, el valor formativo del chatbot reside en que, con los prompts (indicaciones) claras y precisas puede ayudar al estudiante a ver los límites de sus propios esquemas textuales y conceptuales, a realizar metacognición de sus operaciones mentales y a reconstruirlas en niveles superiores de coordinación (Kim et al., 2026). Esto coincide con enfoques constructivistas de la escritura que promueven la metacognición y el trabajo con portafolios o borradores sucesivos, donde el error y la revisión son oportunidades privilegiadas para reestructurar el pensamiento (Kim & Kim, 2022; Qu & Chaijaroen, 2025). Cuando la retroalimentación de la IAG se integra en situaciones de aprendizaje que exigen al estudiante comparar versiones, argumentar por qué mantiene o descarta ciertas sugerencias e indicar los criterios de calidad que adopta, el proceso de escritura coincide con la idea piagetiana de que el conocimiento no se recibe, sino que se construye mediante acciones mentales cada vez más coordinadas. En ese escenario, la revisión asistida por chatbots no sustituye la construcción cognitiva, sino que amplía el repertorio de equilibrios, desequilibrios, asimilaciones, y acomodaciones que el estudiante utiliza para avanzar hacia estructuras operatorias más complejas en su manera de escribir y argumentar (Hyland, 2026; Piaget, 1982).

Recientemente, se han desarrollado de numerosos chatbots de IAG especializados orientados al apoyo en procesos de investigación y escritura. Estas herramientas están diseñadas para buscar bibliografía, sintetizar documentos, proponer esquemas argumentativos y, sobre todo, ofrecer retroalimentación sobre borradores en tiempo real (Qadeer, 2025; Rafi & Amjad, 2025). Se requiere que el usuario formule indicaciones claras, un prompt que define el rol de experto en el tema, arbitro de revista indexada o miembro de un tribunal de tesis, para que el chatbot pueda adoptar una posición de lectura crítica orientada a identificar fortalezas y debilidades del texto (Kim et al., 2026). Esta función convierte al chatbot en un tutor virtual que examina la coherencia, la organización, la claridad argumentativa, el ajuste a la estructura de artículo o tesis e incluso la adecuación al público meta. Si el escritor solicita observaciones específicas sobre problemas de cohesión, redundancias, falta de precisión conceptual o insuficiente respaldo empírico, la IAG puede responder con comentarios detallados que se asemejan a una revisión exhaustiva que puede hacer un tutor o un miembro de un tribunal de tesis competente. De este modo, la fase de revisión suma un interlocutor constante, disponible para dialogar con cada nueva versión del texto.

Estudios recientes han mostrado que la IAG mejora la fluidez y la cohesión textual y que puede aumentar la confianza de los estudiantes y postgraduados en su capacidad de escribir (Chanpradit, 2025; Qadeer, 2025; Rafi & Amjad, 2025). Usher y Amzalag (2025) observaron que los estudiantes recurren a los chatbots tanto para generar ideas como para revisar sus textos, lo que confirma su potencial como herramientas de apoyo del proceso (Hyland, 2026). Krumsvik (2025) destacó que, en el ámbito doctoral, los chatbots pueden actuar como asistentes formativos que fomentan la autonomía y el desarrollo de competencias de escritura.

Entendida así, la IAG no sustituye la revisión experta del docente, sino que la complementa y, eventualmente, la mejora (Hyland, 2026; Yang et al., 2025). Desde esta perspectiva, la revisión es una fase de escritura esencialmente humana, pero se apoya en un revisor digital capaz de identificar problemas que el propio autor no ha detectado (Hyland, 2026). La diferencia con un corrector ortográfico tradicional radica en la profundidad del análisis. La IAG identifica errores locales, propone reestructuraciones, formula preguntas sobre la solidez de los argumentos y sugiere mejoras en la articulación entre secciones. El escritor conserva el control sobre el texto, pero dispone de la asistencia de un experto que evalúa sus textos de forma profunda, crítica y analítica, similar a como lo haría el docente, lo cual complementa su rol (Yang et al., 2025).

El mismo potencial que hace valiosos a los chatbots de IAG en la fase de revisión plantea retos éticos significativos. Chanpradit (2025) y Cohen y Moher (2025) han advertido sobre fenómenos como el “AI-giarism”, es decir, la autoría automática no declarada. Cuando el usuario delega por completo la tarea de redactar o reescribir en el sistema, se diluyen los límites entre apoyo legítimo y suplantación de la autoría. El resultado puede ser un texto formalmente impecable, pero desvinculado del proceso reflexivo y cognitivo del estudiante o investigador. Ashour (2025) y Ajiye y Omokhabi (2025) revelan la necesidad de una alfabetización digital ética y crítica que enseñe a usar la IAG y, al mismo tiempo, pensar sobre sus respuestas, interrogar sus fuentes y mantener un control metacognitivo sobre el propio proceso de escritura. Usher y Amzalag (2025) mostraron que la ausencia de mediación docente aumenta el riesgo de dependencia tecnológica y de empobrecimiento del aprendizaje. Holmes et al. (2019) y Luckin et al. (2023) coinciden en que la IAG debe concebirse como mediadora del aprendizaje, no como sustituta del docente.

El campo de los detectores de texto generado por IA ilustra otra cara de esta controversia. Herramientas promovidas como garantías de integridad se han mostrado poco fiables, con elevados índices de falsos positivos y falsos negativos, además de sesgos lingüísticos que perjudican de manera particular a autores no nativos (Dwivedi et al., 2023; Edwards, 2023; Elkhatat et al., 2023; Flitcroft et al., 2024; Odri & Yoon, 2023; TechCrunch, 2023). Mondal (2025) advierte que estos sistemas cumplen un rol disuasorio, pero no resuelven el problema de fondo y nunca deberían sustituir los mecanismos tradicionales de revisión humana, sean pares, tutores o docentes. La respuesta no pasa por prohibir la IAG en la escritura académica. La prohibición absoluta resulta poco realista y contraria a una educación que pretenda preparar para un mundo hiperconectado (Luckin & Holmes, 2016; Nelson et al., 2025; Torres et al., 2025; Villarroel-Molina et al., 2025; Warschauer, 2023). Más bien, exige fortalecer la fase de revisión como espacio de reflexión crítica sobre el uso de la tecnología. Cuando un estudiante utiliza un chatbot para recibir comentarios sobre su texto, la tarea docente consiste en revisar con él esas sugerencias, discutir qué se acepta, qué se rechaza y por qué, y explicitar los criterios académicos que guían esas decisiones.

La integración responsable de chatbots como revisores expertos requiere transformaciones. En el plano de la formación docente, Vasudevan (2022) y Villarroel-Molina et al. (2025) insisten en la necesidad de programas de actualización que combinen alfabetización digital, didáctica de la escritura y ética de la IA. Un profesorado que domina la escritura académica y comprende el funcionamiento de la IAG puede orientar mejor el uso de estas herramientas en todas las etapas del proceso: generación de ideas, estructuración, argumentación, revisión y edición final (Leu et al., 2015; Selwyn & Facer, 2024). En el segundo, las políticas educativas. Selwyn y Facer (2024) y Fernández-Miranda et al. (2024) plantean la urgencia de marcos normativos claros que definan qué se considera uso aceptable de la IAG en trabajos académicos, cómo se declara su participación y qué prácticas se consideran plagio o falta de integridad. Estas políticas deben ser transparentes, coherentes con los estándares científicos y lo bastante flexibles para adaptarse a la rápida evolución tecnológica. En el tercero, el rediseño curricular. Pérez et al. (2025) proponen concebir la escritura asistida por IA como una oportunidad para profundizar en la reflexión crítica, el pensamiento complejo y la creatividad discursiva. Actividades que combinen borradores humanos, revisiones automatizadas y análisis crítico guiado por el docente favorecen la toma de conciencia sobre las propias estrategias de escritura (Guzdial, 2023; Rose & Dalton, 2021). La automatización de tareas rutinarias, como la corrección lexicogramaticales o ciertas comprobaciones de coherencia local, libera tiempo para que el profesorado se concentre en aspectos conceptuales y argumentativos de mayor nivel (Holmes et al., 2019).

En el plano institucional, Qadhi et al. (2024) y Cheng et al. (2025) han mostrado que las normativas claras y la alfabetización digital robusta son condiciones esenciales para prevenir el uso indebido de la IAG y garantizar la equidad en su acceso y aprovechamiento. Akpan et al. (2025) señalan que, cuando se diseña una interacción humano–algoritmo significativa, los chatbots pueden favorecer la autonomía y la autorregulación, en lugar de erosionarlas. Ajiye y Omokhabi (2025) añaden que los espacios colaborativos asistidos por IA refuerzan las competencias de escritura si se enmarcan en actividades reflexivas. En este escenario, la fase de revisión emerge como el nodo articulador entre tecnología, pedagogía y ética. Es en la revisión donde los estudiantes contrastan sus intenciones con los efectos de su texto, discuten las sugerencias del chatbot, reciben retroalimentación docente y toman decisiones conscientes sobre qué versión asumen como propia. Si el currículo integra explícitamente la revisión asistida por IAG e incluye actividades que incluyan análisis comparado de borradores, discusión en seminarios y escritura reflexiva sobre el uso de la herramienta, la escritura no se reduce a una delegación pasiva en el chatbot; en cambio, se fortalece como práctica recursiva, reflexiva, crítica y constructiva (Ajiye & Omokhabi, 2025; Selwyn & Facer, 2024).

A más de cuarenta años de los trabajos que describieron la escritura como proceso complejo, resulta evidente que la fase de revisión no ha perdido vigencia. En la era de la inteligencia

artificial generativa adquiere un valor estratégico. Murray (1980), Smith (1981a, 1981b), Moffett (1983), Britton (1980) y Tierney y Pearson (1982) mostraron que revisar supone dialogar con el propio texto para descubrir significados que no estaban completamente formulados. Hoy, ese diálogo incluye una nueva voz, el chatbot. Lejos de anular el proceso de composición, los chatbots de IAG ofrecen una oportunidad inédita para multiplicar las lecturas expertas de un borrador. Cuando se emplean como revisores, pueden acercarse a la función de un tutor exigente, de un par crítico o de un árbitro de revista, siempre que el escritor formule indicaciones precisas y mantenga un control consciente sobre las decisiones finales. La clave radica en concebir la IAG como soporte para la revisión, no como sustituto de la escritura ni de la reflexión.

En este sentido, la vigencia de la fase de revisión se fundamenta en tres perspectivas complementarias:

En primer lugar, escribir es un proceso de desarrollo del pensamiento cuya responsabilidad es individual e intransferible del autor (Álvaro, 2026). La forma como los escritores responden a la retroalimentación, cómo revisan sus argumentos y cómo se desarrolla su pensamiento a lo largo de los borradores son cualidades evaluables que la IAG no puede simular (Álvaro, 2026). Por lo tanto, ninguna herramienta puede asumir el lugar del autor en la definición de lo que quiere decir.

En segundo lugar, la calidad de un texto depende en gran medida del diálogo crítico con borradores sucesivos; en ese diálogo los chatbots pueden servir como herramientas si se los usa con criterio ético y académico. Sin embargo, las tareas de escritura orientadas al proceso requieren que los escritores demuestren el desarrollo de sus ideas a través de múltiples etapas. Los estudiantes pueden presentar un esquema inicial, un borrador preliminar, una revisión por pares y una versión final. Cada etapa hace más visible el trabajo intelectual de la escritura y deja constancia de cómo las ideas evolucionaron con el tiempo (Álvaro, 2026).

Por último, la educación superior necesita formar escritores capaces de revisar tanto sus propias ideas como las propuestas por las tecnologías digitales, de modo que la IAG se convierta en un medio para profundizar la agencia y no en una coartada para renunciar a ella. La era de la IAG no le resta la importancia a la revisión; en cambio, la vuelve más urgente y necesaria. En la medida en que docentes, instituciones y estudiantes asuman esta fase como espacio central de negociación entre los humanos y las tecnologías, la escritura académica seguirá contribuyendo con la construcción de conocimientos rigurosos, honestos y situados, en diálogo con otros, sean personas o sistemas de IAG.

Referencias

- Ajiye, O. T., & Omokhabi, A. A. (2025). The potential and ethical issues of artificial intelligence in improving academic writing. *ShodhAI Journal of Artificial Intelligence*, 2(1), 1–9. <https://doi.org/10.29121/shodhai.v2.i1.2025.24>
- Akpan, I. J., Kobara, Y. M., Owolabi, J., Akpan, A. A., & Offodile, O. F. (2025). Conversational and generative artificial intelligence and human–chatbot interaction in education and research. *International Transactions in Operational Research*, 32(3), 1251–1281. <https://doi.org/10.1111/itor.13522>
- Alvaro, J. (2026). *Academic Writing in the AI Era. Theory and Practice. A Handbook for Instructors*. University Canada West.
- Ashour, S. M. (2025). Ethical concerns arising from the use of generative artificial intelligence technologies and responsible use in higher education. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*, 23(1), 8628–8638. <https://doi.org/10.57239/pjlss-2025-23.1.00672>
- Baron, N. (2009). *Always on: Language in an online and mobile world*. Oxford University Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1983). Does learning to write have to be so difficult? En A. Freeman, I. Pringle, & J. Yalden (Eds.), *Learning to write: First language, second language* (pp. 20–33). Longman.
- Bielak, J., & Joniak, S. (2024). Supporting academic writing with AI tools: Ethical reflections and pedagogical practices. *Journal of Educational Technology & Society*, 27(1), 123–137.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (1998). Scaffolding emergent writing in the zone of proximal development. *Literacy Teaching and Learning*, 3(2).
- Britton, J. (1980). Shaping at the point of the utterance. En T. Donavan & B. McClelland (Eds.), *Eight approaches to teaching composition* (pp. 13–19). National Council of Teachers of English.
- Chanpradit, T. (2025). Generative artificial intelligence in academic writing in higher education: A systematic review. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 9(4), 889–906. <https://doi.org/10.55214/25768484.v9i4.6128>
- Chartier, R. (2001). *Cultura escrita, literatura e historia: Conversaciones con Roger Chartier*. Fondo de Cultura Económica.

- Chartier, R. (2018). El universo digital abre nuevos horizontes a la escritura que parecía caduca. *The Conversation*. <https://theconversation.com/roger-chartier-el-universo-digital-abre-nuevos-horizontes-a-la-escritura-que-parecia-caduca-190557>
- Cheng, A., Calhoun, A., & Reedy, G. (2025). Artificial intelligence–assisted academic writing: Recommendations for ethical use. *Advances in Simulation*, 10(1), 1–9. <https://doi.org/10.1186/s41077-025-00350-6>
- Cohen, J. F., & Moher, D. (2025). Generative artificial intelligence and academic writing: Friend or foe? *Journal of Clinical Epidemiology*, 179, 2024–2026. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2024.111646>
- Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., et al. (2023). “So what if ChatGPT wrote it?” Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI. *International Journal of Information Management*, 71, 102642.
- Edwards, B. (2023, September 7). OpenAI admits that AI writing detectors don’t work. *Ars Technica*. <https://arstechnica.com/information-technology/2023/09/openai-admits-that-ai-writing-detectors-dont-work/>
- Elbow, P. (1995). Being a writer vs. being an academic: A conflict in goals. *College Composition and Communication*, 46, 72–83.
- 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, 17.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación: Conversaciones con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2018). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Flitcroft, M. A., Sheriff, S. A., Wolfrath, N., Maddula, R., McConnell, L., Xing, Y., et al. (2024). Performance of artificial intelligence content detectors using human and artificial intelligence-generated scientific writing. *Annals of Surgical Oncology*, 31, 6387–6393.
- García de Torres, E., Ramos, G., Yezerska, L., González, M., Higuera, L., & Herrera, C. (2025). The use and ethical implications of artificial intelligence, collaboration, and participation in local Ibero-American newsrooms. *Frontiers in Communication*, 10, 1–19.

- Guzdial, M. (2023). AI chatbots in higher education: Enhancing student engagement and writing skills. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 4, 100105.
- Hairston, M. (1986). Different products, different processes: A theory about writing. *College Composition and Communication*, 37(4), 442–452.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.
- Hyland, K. (2026). AI Feedback to L2 Writers. *International Journal of TESOL Studies*, 8(1), 146-156. <https://doi.org/10.58304/ijts.260420>
- Jalaluddin, J., Alfaqih, A., & Zhong, Y. (2025). AI-powered scaffolding: rethinking english language teaching practices in the digital age. *GLOBAL: Education Language and Humanity Journal*, 2(2), 53-65.
- Kim, M. K., & Kim, N. J. (2022). AI-supported scaffolding for writing academic arguments. En *Proceedings of the 16th International Conference of the Learning Sciences-ICLS 2022*, pp. 1129-1132. International Society of the Learning Sciences.
- Kim, T. H., & Thi Hoang Chau, H. (2026). AI-Mediated Feedback in L2 Writing: Characteristics of Prompts, AI Tools, and Learners' Feedback Use. En H. Phu Bui & L. Hoai Huong (Ed.), *Artificial Intelligence in Education and Academic Research: Opportunities, Challenges, and Ethical Issues* (pp. 195-209). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Krumsvik, R. J. (2025). Chatbots and academic writing for doctoral students. *Education and Information Technologies*, 30(7), 9427–9461.
- Leu, D. J., Forzani, E., Timbrell, N., & Maykel, C. (2015). New literacies research and instruction in the 21st century. *Reading Research Quarterly*, 50(1), 39–54.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2023). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education* (2.^a ed.). Routledge.
- Moffett, J. (1983). Reading and writing as meditation. *Language Arts*, 60(3), 315–322.
- Mondal, H. (2025). Do I write like artificial intelligence? *Annals of Surgical Oncology*, 32(4), 2423–2424.
- Morales, O. A. (2003). Estudio exploratorio sobre el proceso de escritura. *Educere*, 6(20), 421–429.

- Morales, O. A. (2017). Enseñanza de la escritura académica basada en la evidencia. *Legenda*, 20(23), 19-46.
- Morales, O. A., & Perdomo, B. (2020). Escribir para publicar en la universidad: una experiencia de alfabetización académica con estudiantes de Odontología. *Educere*, 24(78), 267-280.
- Murray, D. (1980). How writing finds its own meaning. En T. Donovan & B. McClelland (Eds.), *Teaching composition: Theory into practice*. National Council of Teachers of English.
- Nelson, A. S., Santamaría, P. V., Javens, J. S., & Ricaurte, M. (2025). Students' perceptions of generative artificial intelligence use in academic writing in English as a foreign language. *Education Sciences*, 15(5), 611.
- Odri, G. A., & Yoon, D. J. Y. (2023). Detecting generative artificial intelligence in scientific articles: Evasion techniques and implications for scientific integrity. *Orthopaedics & Traumatology: Surgery & Research*, 109, 103706.
- Pérez, A., McClain, S. K., Roa, A. F., Rosado-Mendinueta, N., Trigos-Carrillo, L., & Robles, H. (2025). Artificial intelligence applications in college academic writing and composition: A systematic review. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(1), 1–37.
- Piaget, J. (1985). El nacimiento de la inteligencia en el niño. *Crítica*.
- Qadeer, A. (2025). The impact of generative AI in thesis writing support on research quality of postgraduate students: Mediating role of writing confidence. *Journal of Research, Innovation, and Strategies for Education (RISE)*, 2(1), 14–28.
- Qu, X., & Chaijaroen, S. (2025). Theoretical Retrospectives for Developing a Constructivist Learning Environment Model to Enhance Metacognitive Regulation in Authentic Writing. *Forum for Linguistic Studies*, 7(3), 63–78. <https://doi.org/10.30564/fls.v7i3.8452>
- Rafi, M. S., & Amjad, I. (2025). The role of generative AI in writing doctoral dissertations: Perceived opportunities, challenges, and facilitating strategies to promote human agency. *Discover Education*, 4(1), 1–22.
- Rose, C. P., & Dalton, B. (2021). Writing with intelligent systems: AI and collaborative learning. *Educational Technology Research and Development*, 69(2), 789–804.
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2.^a ed.). Bloomsbury.

- Selwyn, N., & Facer, K. (2024). The ethical challenges of AI in education: An emerging landscape. *Ethics and Education*, 19(1), 3–20.
- Smith, F. (1981a). *Writing and the writer*. Holt, Rinehart & Winston.
- Smith, F. (1981b). Myths of writing. *Language Arts*, 58(7), 792–798.
- TechCrunch. (2023, February 16). Most sites claiming to catch AI-written text fail spectacularly. <https://techcrunch.com/2023/02/16/most-sites-claiming-to-catch-ai-written-text-fail-spectacularly/>
- Tierney, R., & Pearson, P. (1982). Toward a composing model of reading. En H. M. Jersen (Ed.), *Composing and comprehending*. National Conference on Research in English.
- Usher, M., & Amzalag, M. (2025). From prompt to polished: Exploring student–chatbot interactions for academic writing assistance. *Education Sciences*, 15(3), 329.
- Vasudevan, L. (2022). Integrating AI into academic writing: Transforming pedagogy and practice. *Journal of Academic Writing*, 12(1), 55–66.
- Villarroel-Molina, R. R., Zapata-Velasco, M. L., Villarroel-Molina, L. M., Molina-Endara, C. M., & Peralta-Arana, M. J. (2025). Inteligencia artificial en la educación: Avances, retos éticos y perspectivas pedagógicas. *Innova Science Journal*, 3(3), 400–421.
- Warschauer, M. (2023). Rethinking literacy in the AI era: New writing skills for new futures. *Language Learning & Technology*, 27(1), 135–149.
- Yang, C., Shao, J., & Guo, Y. (2025). Can teacher feedback be substituted by Gen-AI? A comparative study of writing scores, feedback characteristics, revision and motivation. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/17501229.2025.2609877>