El uso de la inteligencia artificial en la escritura académica: percepciones estudiantiles en la formación de futuros docentes de inglés en Argentina

Marina López Casoli
Universidad Nacional de Mar del Plata
mlcedu@hotmail.com

Pedro Luis Luchini
Universidad Nacional de Mar del Plata
luchinipedroluis@gmail.com

Resumen

Este estudio analiza las percepciones de estudiantes argentinos de profesorado de inglés de una universidad argentina sobre el uso de inteligencia artificial (IA) durante la escritura de ensayos académicos. La investigación se desarrolló en dos etapas: en la primera, los estudiantes redactaron un ensayo con uso voluntario de IA; en la segunda, escribieron otro cronometrado sin asistencia tecnológica. A partir de un cuestionario, se examinaron las instancias de uso, la efectividad percibida, la transferencia de estrategias y los factores personales o contextuales que influyeron en el desempeño. Los resultados indican un uso generalizado de IA, predominantemente de ChatGPT y Grammarly. Los participantes destacaron su utilidad para organizar ideas, generar contenido y revisar aspectos lingüísticos. Quienes percibieron un uso más efectivo trasladaron estrategias de planificación, coherencia y cohesión al escribir sin IA. Sin embargo, también señalaron dificultades vinculadas con la autonomía, la falta de tiempo y la necesidad de retroalimentación docente. Los hallazgos evidencian que la IA puede funcionar como un andamiaje pedagógico valioso cuando se integra de manera crítica y acompañada, ya que fortalece la autoconfianza y la autorregulación sin reemplazar el rol docente en la formación de futuros profesores de inglés.

Palabras clave: inteligencia artificial; escritura académica; formación docente; percepciones estudiantiles; ensayo argumentativo

1. Introducción

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) generativa en los entornos educativos ha suscitado un debate creciente en torno a su papel en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. Herramientas como ChatGPT, Grammarly o Quillbot entre otras han modificado de manera sustancial las prácticas de redacción, al ofrecer retroalimentación inmediata, sugerencias lingüísticas y modelos discursivos accesibles en tiempo real. Este fenómeno adquiere una relevancia particular en la formación docente, donde la escritura constituye no solo un medio de evaluación, sino también un espacio privilegiado para la construcción de conocimiento y la consolidación de competencias profesionales.

En este marco, diversos estudios han documentado tanto las oportunidades como los riesgos vinculados con la integración de la IA en la escritura académica, en lengua materna como así también en contextos de segunda o extranjera (L1 y L2). Mientras algunos destacan su potencial para mejorar la coherencia, la claridad y la autonomía de los estudiantes (Mahapatra, 2024; Mehmood & Aziz, 2025), otros advierten sobre posibles efectos adversos, como la dependencia tecnológica, la pérdida de una voz autoral propia y las implicancias éticas en torno al plagio (Gallent-Torres et al., 2023; Pokrivcakova, 2022). A pesar del creciente cuerpo de investigación en distintos contextos internacionales —especialmente en el aprendizaje de lenguas adicionales y en programas de inglés como lengua extranjera (EFL, por sus siglas en inglés) o segunda lengua (ESL, por sus siglas en inglés)—los estudios centrados en programas de profesorado de inglés en Argentina siguen siendo escasos. Esta falta de evidencia local refuerza la necesidad de aportar datos empíricos que contribuyan al debate sobre el papel pedagógico y ético de la IA en la enseñanza de la escritura académica en contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera.

El presente capítulo se propone analizar las percepciones de estudiantes de una asignatura de cuarto año del Profesorado en Inglés de una universidad nacional pública argentina. En dicha asignatura se enseñan y desarrollan las cuatro macro-habilidades lingüísticas, con especial énfasis en la escritura de ensayos argumentativos en inglés. El estudio se centra en las percepciones de los estudiantes en relación con el uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) en la escritura

académica en inglés como lengua extranjera. Específicamente, se busca indagar sobre tres ejes: (a) las instancias y tipos de herramientas de IA utilizadas, (b) las percepciones sobre la efectividad de su uso y la transferencia de estrategias de escritura a un ensayo realizado sin asistencia tecnológica, y (c) los factores personales o contextuales que los estudiantes identifican como influyentes en su desempeño. El capítulo se organiza en cinco secciones: primero se presentan el marco teórico y la metodología, luego los resultados cuantitativos y cualitativos, seguidos de la discusión en función de las preguntas de investigación, para finalmente delinear las conclusiones, limitaciones y proyecciones futuras.

2. Marco teórico

En la actual era de la inteligencia artificial (IA) generativa, la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica en inglés como lengua extranjera atraviesan un proceso de transformación profunda. La incorporación de herramientas como *ChatGPT, Grammarly* o *Quillbot* ha redefinido las prácticas pedagógicas al influir no solo en las etapas de planificación, redacción y revisión de textos, sino también en las concepciones de autoría, autonomía e integridad académica. Estas tecnologías, que en un principio se consideraban recursos complementarios, hoy ocupan un lugar central en los debates sobre cómo se desarrollan y evalúan las competencias de escritura en contextos de enseñanza del inglés en la educación superior.

Diversos estudios han subrayado las oportunidades y riesgos asociados con la integración de la IA en contextos educativos. Entre las principales preocupaciones se destacan las implicancias éticas vinculadas con el plagio y la originalidad (Gallent-Torres et al., 2023; Moya et al., 2024; Tang & Su, 2024), así como la posibilidad de que el uso acrítico de estas herramientas limite la construcción de una voz autoral propia y reduzca la autonomía intelectual del estudiante (Darvishi et al., 2024; Pokrivcakova, 2022). A su vez, se han señalado beneficios potenciales cuando la IA se integra de manera crítica y mediada por el docente, favoreciendo procesos de revisión, clarificación de ideas y desarrollo de la argumentación (Carrillo Cruz et al., 2023; Song & Song, 2023; Khalifa & Albadawy, 2024).

Un conjunto creciente de investigaciones se ha centrado en las percepciones estudiantiles sobre el papel de la IA en la escritura

académica. Escalante Jiménez (2024), por ejemplo, documenta cómo estudiantes universitarios dominicanos consideran estas herramientas como aliadas de su aprendizaje, capaces de potenciar tanto la generación de textos como el estudio autónomo. De manera similar, Nelson et al. (2025) muestran que los estudiantes perciben la IA como un recurso que favorece la planificación y mejora el desempeño general, mientras que Almusharraf et al. (2025) enfatizan que su uso puede incrementar la claridad expositiva y la calidad global de los escritos. Estos resultados se complementan con los de Mahapatra (2024), quien reportó mejoras en coherencia, gramática, vocabulario y capacidad de revisión tras la utilización de ChatGPT, y con los hallazgos de Mehmood y Aziz (2025), quienes destacaron la retroalimentación inmediata de la IA como un estímulo para la autonomía y el pensamiento crítico.

En el ámbito de la formación docente, los debates adquieren especial relevancia. Estudios como los de Ayuso del Puerto y Gutiérrez Esteban (2022) en España, y Ossa y Willatt (2023) en Chile subrayan que la enseñanza de la escritura en programas de profesorado no puede desentenderse de la presencia de la IA. A ello se suman aportes como el de Pokrivcakova (2022), que señala actitudes ambivalentes entre docentes en formación respecto de la integración de estas herramientas: mientras algunos valoran su potencial innovador, otros manifiestan reservas ligadas a la dependencia tecnológica. Del mismo modo, Díaz-Cuevas y Rodríguez-Herrera (2024) destacan que la retroalimentación inteligente mediada por IA puede constituir un recurso valioso para acompañar el proceso de escritura, siempre que se conciba como complemento pedagógico y no como sustituto del trabajo docente.

La literatura reciente evidencia dos tendencias complementarias: por un lado, la IA es percibida como un recurso eficaz para mejorar la calidad de los textos y apoyar a los estudiantes en sus procesos de escritura; por otro, persiste la preocupación por su impacto en la autonomía, la ética y el desarrollo de una voz académica propia. La presente investigación se inscribe en este debate, aportando evidencia desde un contexto aún poco explorado: la formación de futuros profesores de inglés en Argentina.

3. Preguntas de Investigación

Las siguientes preguntas de investigación (PI) guiaron el presente estudio:

PI1: ¿Qué tipos de herramientas de inteligencia artificial emplearon los estudiantes durante el proceso de escritura de un primer ensayo con libertad en el uso de la IA y sin límite de tiempo?

PI2: ¿Cómo evaluaron los estudiantes la efectividad del uso de estas herramientas en relación con el desarrollo y la calidad de sus producciones escritas?

PI3: ¿Qué estrategias de escritura y qué factores personales o contextuales identificaron los estudiantes como transferidos o influyentes al momento de producir un ensayo cronometrado posterior al primero y sin uso de herramientas de IA?

4. Método

4.1 Contexto y Participantes

El estudio se llevó a cabo en el marco de una asignatura de cuarto año de un programa universitario de formación docente en inglés, perteneciente a una universidad nacional pública argentina. Se trata de una materia de desarrollo lingüístico avanzado que integra de manera explícita las habilidades de escritura y oralidad, y constituye la última instancia de formación en lengua inglesa dentro del plan de estudios.

Los participantes fueron 13 estudiantes regulares, todos hablantes nativos de español rioplatense, con un nivel de competencia en inglés estimado entre C2 o superior, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Este nivel se alcanza progresivamente a lo largo del trayecto formativo, dado que el programa incluye instrucción intensiva en lengua inglesa durante los cuatro años de la carrera, siendo este el nivel promedio con el que los estudiantes egresan. Su rango etario osciló entre los 21 y 25 años, y todos habían aprobado previamente los cursos obligatorios de lengua y las asignaturas de fonética, fonología y gramática inglesas, lo que asegura un dominio sólido de las bases lingüísticas necesarias para abordar tareas complejas de escritura académica en inglés.

La participación en el cuestionario fue voluntaria y se garantizó el anonimato de las respuestas mediante la codificación alfanumérica de los datos; así, al referirnos a los participantes, los identificamos como

E1 (Estudiante 1), E2 (Estudiante 2), E3 (Estudiante 3), y así sucesivamente.

4.2 Instrumento para la recolección de datos

El instrumento de recolección de datos consistió en un cuestionario diseñado ad hoc en formato digital, compuesto por doce ítems organizados en torno a dimensiones relacionadas con el uso de la IA, por parte de los estudiantes, en la escritura académica en inglés, la percepción de su efectividad, la transferencia de estrategias y los apoyos pedagógicos que influyen en el desempeño. El cuestionario combinó preguntas cerradas de opción múltiple y escala Likert con preguntas abiertas que permitieron obtener información cualitativa más detallada. Para el presente estudio se analizaron únicamente las preguntas 2, 3, 5, 6 y 11, ya que fueron las que se encontraban directamente alineadas con los objetivos de investigación planteados. Las preguntas 2 y 3 indagaron sobre el uso de herramientas de IA y la frecuencia con que los estudiantes las emplearon durante la escritura del primer ensayo respectivamente. La pregunta 5 exploró las percepciones acerca de la efectividad de dichas herramientas en la mejora del texto. La pregunta 6 se centró en la transferencia de estrategias de escritura al ensayo cronometrado posterior sin IA, mientras que la pregunta 11 abordó los factores personales y contextuales que los estudiantes identificaron como influyentes en su desempeño.

La validez de contenido del cuestionario se garantizó mediante la correspondencia entre estas preguntas y los constructos teóricos bajo estudio —uso, efectividad y transferencia de estrategias de escritura mediadas por IA—, así como a través de un proceso de revisión entre pares realizado dentro del equipo docente-investigador. Esta revisión permitió evaluar la claridad, adecuación y coherencia interna de cada ítem en relación con los objetivos del estudio, realizando los ajustes necesarios antes de la administración del cuestionario. La combinación de preguntas cuantitativas y cualitativas, junto con la convergencia de hallazgos en distintas dimensiones, aporta indicios de adecuación y pertinencia del instrumento en relación a los fines del trabajo.

4.3 Procedimiento

El cuestionario se administró en formato digital al finalizar la secuencia de dos trabajos prácticos evaluativos. En el primer trabajo práctico, los estudiantes produjeron un ensayo argumentativo como tarea domiciliaria, en tres etapas de reescritura con retroalimentación docente en las que pudieron recurrir de manera voluntaria al uso de herramientas de IA para la planificación, revisión o reformulación de sus textos. En el segundo, escribieron un nuevo ensayo argumentativo en el aula, en un tiempo limitado de una hora y media, y sin acceso a recursos de IA ni digitales.

Una vez completadas estas instancias, se solicitó a los participantes que respondieran el cuestionario en línea de manera anónima y voluntaria. La aplicación de este cuestionario se realizó en una única sesión, fuera del horario de clase, y no implicó consecuencias académicas adicionales más allá de la contribución a la investigación.

En cuanto a las consideraciones éticas, antes de participar en el estudio los estudiantes firmaron un consentimiento informado en el que se explicitaba la naturaleza de la investigación, el carácter voluntario de su participación y la garantía de confidencialidad y anonimato en el tratamiento de los datos.

5. Resultados

5.1. Uso de herramientas de IA

El análisis de las respuestas muestra que la gran mayoría de los estudiantes empleó algún tipo de herramienta de inteligencia artificial durante el primer trabajo práctico. En la Tabla 1, se puede observar que, de los 13 participantes, 11 (85%) declararon haber utilizado IA en alguna de las instancias de escritura, mientras que solo 2 (15%) no lo hicieron.

Uso de IA	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Usaron IA	11	84,6%
No usaron IA	2	15,4%

Tabla 1: Uso de IA durante las instancias de escritura (N=13).

Estos datos se pueden visualizar en el gráfico 1. La barra azul muestra la cantidad de estudiantes que usaron la IA como complemento de sus tareas escritas, mientras que la barra verde señala los que no la usaron.

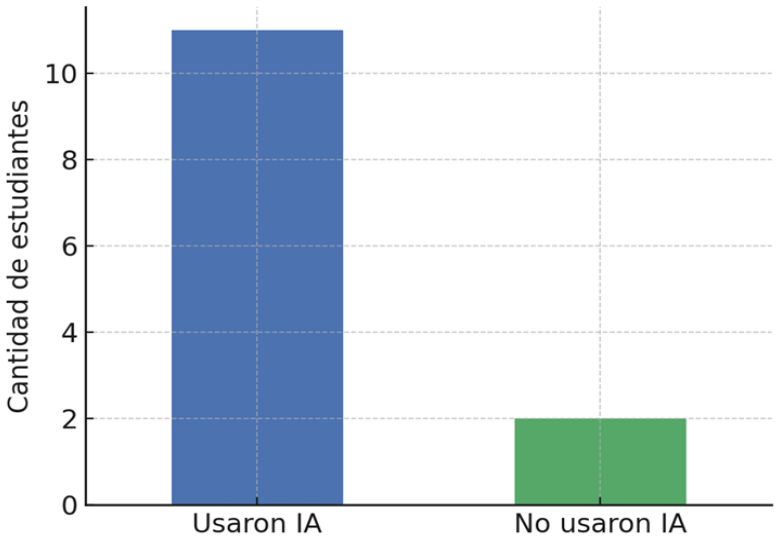


Figura 1: Uso de IA por los estudiantes.

En cuanto a las herramientas específicas, los resultados en la Tabla 2 muestran que *ChatGPT* fue la más utilizada, ya sea en forma individual o en combinación con otras aplicaciones. En total, 5 estudiantes reportaron haber usado únicamente *ChatGPT*, mientras que 4 combinaron *ChatGPT* con *Grammarly*. *Grammarly* no aparece como herramienta exclusiva, sino solo como complemento. Un caso mencionó *Quillbot* además de *ChatGPT* y *Grammarly*, y otro caso seleccionó "Otros" sin especificar.

Herramienta	**Frecuencia**	**Porcentaje**
ChatGPT	5	38,5%
ChatGPT + Grammarly	4	30,8%
ChatGPT + Grammarly + Quillbot	1	7,7%
Otros	1	7,7%
No usaron IA	2	15,4%

Tabla 2: Herramientas de IA empleadas por los estudiantes.

La Figura 2 presenta la distribución de las herramientas de inteligencia artificial empleadas por los estudiantes, representada en un gráfico de barras que permite visualizar con claridad cuáles fueron las más utilizadas.

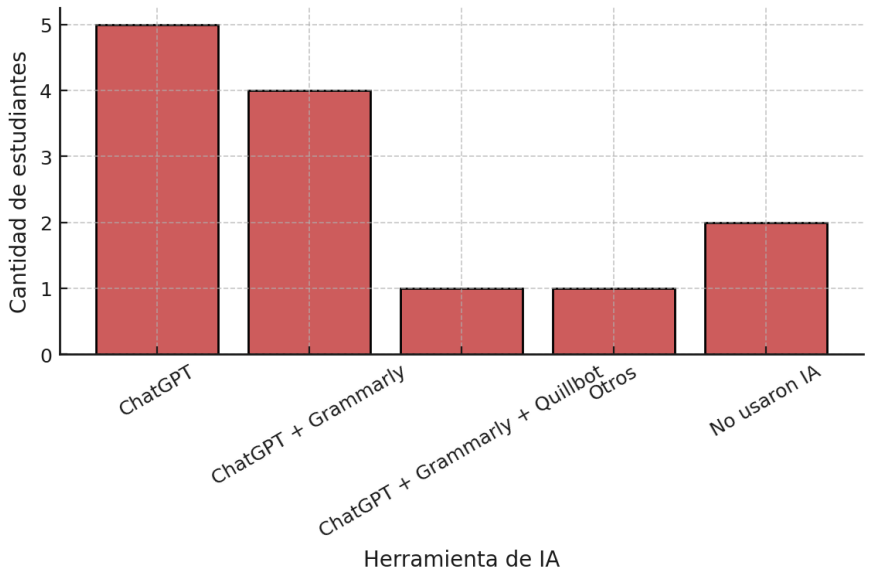


Figura 2: Herramientas de IA utilizadas.

5.2. Percepción de efectividad

Respecto a la efectividad percibida, la mayoría de los estudiantes que emplearon IA consideró que esta resultó útil en diversos aspectos del proceso de escritura. Las justificaciones se pueden agrupar en cuatro categorías principales:

1. **Organización y estructura del ensayo**, incluyendo mejoras en la coherencia y en la secuencia de ideas.
2. **Generación de ideas nuevas**, señalando que la IA les permitió ampliar la perspectiva inicial.
3. **Revisión lingüística**, especialmente en conectores, transiciones y formulación de frases.
4. **Retroalimentación inmediata**, valorando la rapidez de la retroalimentación frente a la incertidumbre de escribir solos.

Algunos participantes manifestaron dudas ("*no estoy seguro*") o usaron IA de manera marginal, lo que indica una percepción de efectividad parcial o condicionada al tipo de tarea.

5.3. Estrategias transferidas

En relación con la transferencia de estrategias hacia el ensayo cronometrado, 10 estudiantes (76,9%) declararon haber podido trasladar alguna estrategia aprendida con apoyo de IA, mientras que 3 (23,1%) dijeron no haber transferido ninguna estrategia.

Las estrategias más mencionadas fueron:

- Organización del ensayo (estructura de introducción, desarrollo y conclusión).
- Uso de transiciones y conectores.
- Elección léxica y variación de vocabulario.
- Paráfrasis.
- Desarrollo argumentativo (menos frecuente, pero presente en algunos casos).

La Figura 3 representa la transferencia de estrategias de escritura al ensayo cronometrado, mediante un gráfico de barras que evidencia la proporción de estudiantes que declararon haber aplicado —o no— estrategias previamente trabajadas con apoyo de IA.

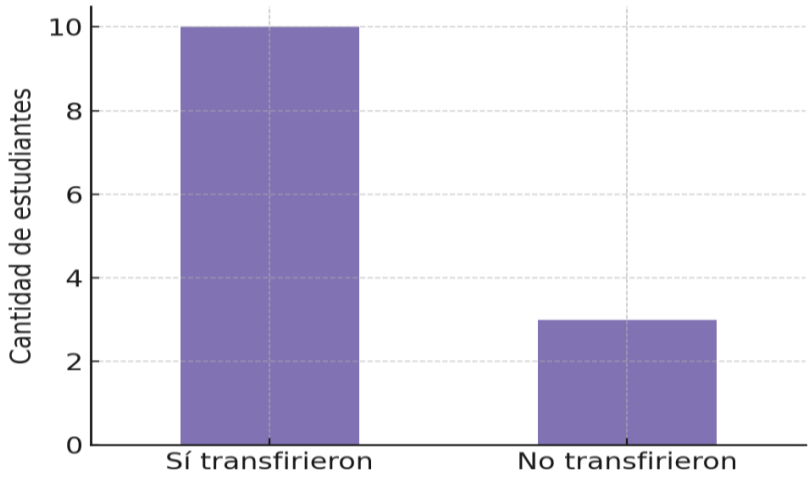


Figura 3: Transferencia de estrategias de escritura.

En conjunto, los resultados muestran que la IA tuvo un uso extendido (85%), centrado principalmente en *ChatGPT* como herramienta de apoyo. Su efectividad fue percibida sobre todo en términos de organización, generación de ideas y revisión lingüística, mientras que las estrategias más transferidas al ensayo cronometrado

fueron las relacionadas con la organización textual, las transiciones y la elección léxica. Esta información confirma que la IA, cuando se emplea de manera consciente y estratégica, puede funcionar como un andamiaje de escritura académica, cuyas huellas se proyectan incluso en instancias de producción autónoma sin asistencia tecnológica.

5.4. Resultados exploratorios

Dado el tamaño reducido de la muestra (n = 13), se realizaron pruebas no paramétricas exploratorias con el fin de indagar sobre posibles asociaciones entre el uso de IA, la percepción de su efectividad y la transferencia de estrategias de escritura al ensayo cronometrado. Para analizar la asociación entre el uso de IA y la transferencia de estrategias, se construyó una tabla de contingencia a partir de las respuestas de los estudiantes a las preguntas 2 y 6 del cuestionario. La pregunta 2 identificaba si los participantes habían utilizado herramientas de IA durante la escritura del primer ensayo, mientras que la pregunta 6 indagaba si habían podido transferir estrategias al ensayo cronometrado posterior. Con estos datos se conformó una matriz 2x2 que permitió aplicar el test exacto de Fisher, estadísticamente apropiado para muestras pequeñas y variables categóricas. Este análisis permitió determinar si existía una relación significativa entre haber utilizado IA y reportar la transferencia de estrategias de escritura en una instancia posterior sin asistencia tecnológica.

5.5. Asociación entre uso de IA y transferencia de estrategias

La Tabla 3 muestra la relación entre el uso de IA durante el primer trabajo práctico y la transferencia de estrategias al ensayo cronometrado. Los datos indican que los dos estudiantes que no usaron IA no transfirieron estrategias, mientras que 10 de los 11 que sí la usaron reportaron haber transferido al menos una.

Uso de IA	**No transfirieron**	**Sí transfirieron**	**Total**
No usaron IA (n = 2)	2	0	2
Usaron IA (n = 11)	1	10	11

Tabla 3: Asociación entre uso de IA y transferencia de estrategias.

Dado el reducido número de participantes (*n = 13*), se aplicó el test exacto de Fisher para calcular la probabilidad de asociación entre variables. El resultado obtenido reveló una asociación estadísticamente significativa (*p = 0,038*). Este valor sugiere que el uso de IA estuvo vinculado a una mayor probabilidad de trasladar recursos discursivos a un contexto de producción sin asistencia tecnológica.

La Figura 4 muestra la relación entre el uso de herramientas de IA durante el primer trabajo práctico y la transferencia de estrategias al ensayo cronometrado. El gráfico de barras representa los datos autorreportados por los estudiantes en el cuestionario, es decir, la frecuencia con que declararon haber usado o no IA y haber transferido o no estrategias. Este gráfico permite observar visualmente que la gran mayoría de quienes emplearon IA reportaron transferencia, mientras que ninguno de los que no utilizaron estas herramientas manifestó haber transferido estrategias. Sobre la base de estos mismos datos, se aplicó posteriormente el test exacto de Fisher, que confirmó estadísticamente la existencia de una asociación significativa entre ambas variables.

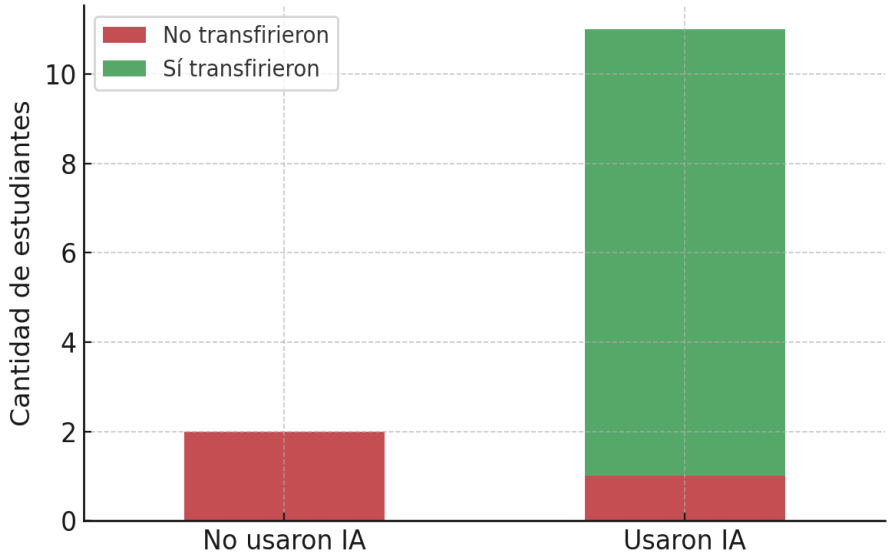


Figura 4: Asociación entre el uso de herramientas de IA y la transferencia de estrategias de escritura.

5.6. *Asociación entre efectividad percibida y transferencia de estrategias*

También se analizó la relación entre la percepción de efectividad del uso de IA y la transferencia de estrategias. La escala de percepción se codificó de la siguiente forma:

2 = Sí, la usé efectivamente.
1 = No estoy seguro.
0 = No la usé efectivamente.

A través de un análisis de Spearman, se observó una correlación positiva y significativa ($\rho = 0{,}66$; $p = 0{,}014$). Esto indica que quienes percibieron haber usado la IA de manera efectiva tendieron a reportar más transferencia de estrategias que quienes manifestaron dudas o ineficacia.

Aunque exploratorios, estos resultados sugieren que el uso de IA se relacionó con una mayor transferencia de estrategias de escritura al ensayo cronometrado. La percepción de efectividad en el uso de IA también estuvo asociada positivamente con la transferencia. Estos hallazgos complementan el análisis descriptivo previo y aportan evidencia de carácter inferencial que la integración consciente de IA en el proceso de escritura puede favorecer la apropiación de recursos discursivos por parte de los estudiantes.

5.7. *Análisis cualitativo de la Pregunta 11*

El análisis de las respuestas a la pregunta 11 del cuestionario —*"Al reflexionar sobre tu desempeño, ¿cuál creés que fue el factor más importante que influyó en los resultados de tu ensayo final (positiva o negativamente)?"*—se llevó a cabo mediante un enfoque inductivo de contenido. Esto significa que las categorías no fueron definidas de antemano, sino que emergieron a partir de una lectura detallada de los testimonios. El proceso se desarrolló en varias fases, que se resumen en la Tabla 4.

Fase	Descripción
Lectura inicial	Se realizó una lectura abierta de todas las respuestas de los estudiantes para familiarizarse con el contenido.

Codificación abierta	Se identificaron frases o palabras clave que expresaban factores influyentes en el desempeño.
Agrupación temática	Los códigos iniciales fueron agrupados en categorías más amplias que capturaban los temas recurrentes.
Refinamiento	Se compararon respuestas entre sí para reducir redundancias y afinar los límites de cada categoría.
Alineación con la pregunta de investigación 3 *(¿Qué estrategias de escritura y qué factores personales o contextuales identificaron los estudiantes como transferidos o influyentes al momento de producir el ensayo cronometrado sin IA?)*	Las categorías finales se relacionaron con la pregunta de investigación 3, que indaga sobre estrategias y factores personales o contextuales que influyeron en el ensayo cronometrado sin IA.

Tabla 4: Procedimiento de análisis cualitativo de la Pregunta 11.

El análisis reveló seis categorías principales de factores influyentes: retroalimentación docente (presencia o ausencia), limitaciones de tiempo, calidad y claridad de ideas, discrepancia en las correcciones, necesidad de mayor guía o acompañamiento, y autopercepción del desempeño.

El rol de la retroalimentación fue central en la percepción de los estudiantes. Algunos participantes lo destacaron como el factor más decisivo en sus resultados:

"The biggest factor was the instructor feedback I received after each stage. It helped me see how to improve my structure and argumentation, even if sometimes I struggled to apply all the comments." (E1)

Otros, sin embargo, resaltaron la falta de instancias suficientes de orientación y seguimiento:

"I really need more instances of feedback. They were too few, and I felt I was not fully guided when preparing my final essay." (E4)

Las restricciones temporales fueron mencionadas como una dificultad estructural para desplegar lo aprendido:

"Time constraints, as always. I knew what I wanted to write, but the limited time made me nervous and I could not develop my ideas properly." (E2)

Vinculado al punto anterior, algunos participantes expresaron frustración por la falta de instancias suficientes de corrección:

"I think that there weren't any instances of proper feedback on what I needed most. That made me repeat mistakes in the final version." (E3)

Varios estudiantes señalaron que la claridad y solidez de sus ideas fue determinante en su desempeño:

"The quality of ideas may have negatively affected my essay. I was too general, and this reduced the strength of my argument." (E6)

"I think that I improved my organisation of ideas, which made my essay clearer compared to the first one." (E9)

Algunos participantes identificaron discrepancias en los comentarios de retroalimentación recibidos:

"Some inconsistencies regarding corrections about transitions confused me, and I was not sure which version to follow in the timed essay." (E7)

Finalmente, hubo reflexiones críticas respecto a la autopercepción del propio desempeño:

"Making it so simple it seemed a child was writing. I need to work on making my essays sound more academic." (E10)

Este análisis cualitativo permite observar que los factores influyentes se distribuyen entre andamiajes externos, como la devolución docente, la disponibilidad de correcciones y el tiempo asignado, las condicionantes contextuales, como la presión de los plazos y las inconsistencias percibidas en las devoluciones y los

recursos internos, entre los que destacan la calidad de las ideas y la autopercepción del desempeño. Estos testimonios muestran que la transferencia de estrategias de escritura (organización, transiciones, vocabulario, paráfrasis) estuvo condicionada por la interacción entre apoyos externos y recursos internos. Es decir, no solo se trató de qué estrategias pudieron aplicar, sino también de qué factores facilitaron u obstaculizaron esa transferencia en un contexto de producción autónoma sin IA.

Para profundizar en la relación entre lo que los estudiantes dijeron haber transferido de las tareas con IA y los factores que identificaron como determinantes de su desempeño en el ensayo cronometrado, se realizó un cruce entre las respuestas a las preguntas 6 y 11 del cuestionario. La Tabla 5 sintetiza estos resultados.

Estudiante	Estrategias transferidas (Pregunta 6)	Factores influyentes (Pregunta 11)
E1	Organización del ensayo, Transiciones, Desarrollo argumentativo	*"The biggest factor was the instructor feedback I received after each stage. It helped me see how to improve my structure and argumentation…"*
E2	Ninguna	*"Time constraints, as always."*
E3	Elecciones léxicas	*"I think that there weren't any instances of proper feedback on what I needed most. That made me repeat mistakes in the final version."*
E4	Ninguna	*"I really need more instances of feedback. They were too few, and I felt I was not fully guided when preparing my final essay."*
E5	Transiciones, Paráfrasis	*"I mentioned it before."* (aludiendo a la importancia de la retroalimentación).
E6	Elecciones léxicas	*"The quality of ideas may have negatively affected my essay. I was too general, and this reduced the strength of my argument."*
E7	Organización del ensayo, Transiciones	*"Some inconsistencies regarding corrections about transitions confused me, and I was not sure which version to follow in the timed essay."*
E8	Ninguna	*"As I mentioned in Question 10, I consider that feedback was not enough."*

E9	Organización del ensayo	*"I think that I improved my organisation of ideas, which made my essay clearer compared to the first one."*
E10	Transiciones, Elecciones léxicas, Paráfrasis	*"Making it so simple it seemed a child was writing. I need to work on making my essays sound more academic."*
E11	Elecciones léxicas, Paráfrasis	*"The biggest factor that influenced my essay was the instructor's corrections about how to refine my ideas."*
E12	Organización del ensayo, Transiciones, Elecciones léxicas	*"I could calm down hahah, and that made me focus better on writing."*
E13	Elecciones léxicas, Paráfrasis	*"The development of ideas was the key factor."*

Tabla 5: Estrategias transferidas y factores influyentes en el desempeño del ensayo cronometrado.

La información de la Tabla 5 muestra que los estudiantes que transfirieron estrategias de escritura tendieron a vincular su desempeño con factores positivos como la retroalimentación docente, la mejora en la organización de ideas o la regulación personal durante la tarea. En contraste, quienes no transfirieron estrategias asociaron su bajo desempeño con limitaciones externas (tiempo insuficiente, falta de retroalimentación). Finalmente, algunos casos intermedios revelan tensiones entre la transferencia de recursos y factores que limitaron su impacto (inconsistencias en la retroalimentación recibida, debilidad argumentativa, autopercepción negativa).

6. Discusión

La presente sección interpreta los hallazgos a la luz de las percepciones estudiantiles sobre el uso de herramientas de inteligencia artificial en el desarrollo de la escritura académica. Es importante subrayar que el estudio no se orientó a medir directamente la competencia escritural, sino a explorar cómo los estudiantes valoraron el papel de la IA en sus procesos de redacción, en sus posibilidades de transferencia de estrategias y en los factores que influyeron en su desempeño. Desde esta perspectiva, las respuestas se inscriben en un campo de percepciones subjetivas, lo cual ofrece indicios relevantes para comprender el modo en que la IA incide en la formación docente, aunque sin pretensión de generalización.

Los datos muestran que los estudiantes que usaron IA tendieron a identificar más estrategias transferidas y valoraron la herramienta como un recurso de apoyo. Aquellos que no la utilizaron, en cambio, destacaron limitaciones como la presión del tiempo y la necesidad de mayor retroalimentación por parte del docente. Esto sugiere que, en el plano perceptivo, la IA opera como un andamiaje adicional, mientras que su ausencia acentúa los condicionantes contextuales.

Estos hallazgos dialogan con investigaciones que advierten sobre la doble cara del fenómeno: por un lado, la IA puede actuar como un recurso que facilita la detección de errores y la organización textual (Almusharraf, 2025; Nelson et al., 2025); por otro, puede generar tensiones en torno a la autonomía y la construcción de una voz propia (Gallent-Torres et al., 2023; Moya et al., 2024). A diferencia de otras investigaciones, en el presente estudio, los estudiantes no expresaron preocupaciones éticas explícitas, aunque sí hicieron visibles las diferencias percibidas entre trabajar con y sin IA.

Las respuestas muestran una ambivalencia. Por un lado, varios estudiantes percibieron que la IA fortaleció su autoconfianza y conciencia metacognitiva, al ayudarles a organizar mejor sus ideas y a reflexionar sobre la estructura del ensayo. Por otro, algunos identificaron riesgos de dependencia, lo que plantea el desafío pedagógico de guiar un uso consciente y no mecánico de estas herramientas.

Este hallazgo coincide con estudios que señalan la necesidad de integrar la IA dentro de un marco que priorice la autorregulación y la autonomía crítica (Khalifa & Albadawy, 2024; Song & Song, 2023). En particular, el rol docente aparece como mediador clave: no se trata de impedir el acceso a estas herramientas, sino de enseñar a utilizarlas como apoyo, evitando que sustituyan la reflexión individual (Amani & Bisriyah, 2025).

Los estudiantes destacaron beneficios vinculados a la organización textual, el uso de conectores y la claridad argumentativa, además de señalar el valor de la devolución docente como complemento esencial. Sin embargo, también mencionaron desafíos: falta de tiempo, retroalimentación insuficiente o inconsistencias en las correcciones. Esta tensión muestra que la percepción de utilidad de la IA depende de cómo se conjugan apoyos externos y recursos internos en el proceso de escritura.

En línea con estudios previos (Escalante Jiménez, 2024; Ossa & Willatt, 2023), los estudiantes valoraron la IA como una aliada en su aprendizaje, pero reconocieron que el dominio de su uso pedagógico será parte de sus futuras competencias docentes. Así, el aprendizaje no radica solo en escribir con IA, sino en aprender a enseñar a otros cómo integrarla críticamente en el aula, un aspecto clave de su formación profesional.

Las percepciones de los estudiantes sugieren que la IA, cuando es utilizada de manera consciente y acompañada de orientación docente, puede favorecer la transferencia de estrategias de escritura y fortalecer la autoconfianza. No obstante, también plantea desafíos vinculados con la autonomía y la necesidad de retroalimentación pedagógica sistemática. Este estudio aporta evidencia inicial desde un contexto poco explorado —la formación de futuros docentes de inglés en Argentina— y contribuye a ampliar la discusión sobre el papel de la IA en el desarrollo de la escritura académica en programas de profesorado.

7. Limitaciones y proyecciones futuras

El estudio presenta limitaciones que deben ser consideradas. El tamaño reducido de la muestra impide realizar inferencias generalizables y los datos se basan exclusivamente en percepciones estudiantiles, sin mediciones directas de desempeño escrito. En consecuencia, futuras investigaciones podrían ampliar la muestra a otras cohortes y contextos institucionales, incorporar medidas objetivas que permitan contrastar percepciones con resultados tangibles, y explorar de manera longitudinal cómo evoluciona la integración de IA en la formación docente y en la práctica profesional. Estas líneas de indagación contribuirían a enriquecer la comprensión del papel de la IA en el aprendizaje de la escritura académica y en la preparación de futuros docentes frente a los desafíos pedagógicos que plantea el uso crítico de tecnologías emergentes.

8. Conclusiones

El presente estudio exploró las percepciones de estudiantes avanzados de un profesorado de inglés respecto al uso de herramientas de inteligencia artificial en el proceso de escritura académica. A partir de un cuestionario que indagó tanto en las

estrategias transferidas como en los factores personales y contextuales influyentes, se analizaron los datos con un enfoque mixto descriptivo y exploratorio.

Los resultados permiten afirmar que los estudiantes perciben a la IA como un recurso de apoyo valioso en la organización del ensayo, en el uso de conectores y en la claridad argumentativa. La ausencia de estas herramientas, en cambio, se vinculó con mayores dificultades, asociadas principalmente con la presión del tiempo y la falta de retroalimentación suficiente. Las percepciones también revelaron una tensión en torno a la autonomía: por un lado, la IA fue vista como un recurso que incrementa la autoconfianza y la conciencia metacognitiva, pero por otro, algunos estudiantes advirtieron el riesgo de dependencia, lo que refuerza la importancia de promover un uso crítico y acompañado de estas tecnologías.

Asimismo, los hallazgos muestran que la transferencia de estrategias no dependió exclusivamente del uso de IA, sino de la interacción entre factores externos, como la devolución docente y la claridad en las correcciones, y factores internos, como la calidad de las ideas, la autopercepción del desempeño y la regulación emocional. En este sentido, la escritura académica se configura como un proceso situado y multifactorial en el que las herramientas tecnológicas desempeñan un papel relevante, pero no determinante. Finalmente, los estudiantes reconocieron que aprender a utilizar la IA de manera pedagógica y ética forma parte de sus competencias emergentes como futuros profesores.

Más allá de los beneficios obtenidos como usuarios, se proyectan hacia el rol de mediadores capaces de guiar a otros en la integración crítica de estas tecnologías en el aula, lo que constituye un desafío central en su formación profesional.

Referencias

Almusharraf, A., Bailey, D., Almusharraf, N., & Alotaibi, T. (2025). Students' perceptions of generative AI in EFL writing: Strategies, self-efficacy, satisfaction and behavioural intention. *Australasian Journal of Educational Technology, 41*(5), 1–17. https://doi.org/10.14742/ajet.10045

Amani, N. & Bisriyah, M. (2025). University Students' Perceptions of AI-Assisted Writing Tools in Supporting Self-Regulated Writing Practices.

Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 10(1), 91-107

Ayuso del Puerto, D., & Gutiérrez Esteban, P. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 25*(2), 347–362. https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332

Carrillo Cruz, C. E., Herrera Barragan, V. A., & Cortes Serrato, J. N. (2023). Inteligencia Artificial para la escritura académica en investigación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(4), 4604-4621. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7304

Darvishi, A., Khosravi, H., Sadiq, S., Gašević, D., & Siemens, G. (2024). Impact of AI assistance on student agency. *Computers & Education, 210*, 104967. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104967

Díaz-Cuevas, A., & Rodríguez-Herrera, J. (2024). Usos de la inteligencia artificial en la escritura académica: Experiencias de estudiantes universitarios en 2023. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 21*(42), 25–44.

Escalante Jiménez, J. L. (2024). *Actitud de los estudiantes universitarios de educación ante el uso de la inteligencia artificial. Ciencia y Sociedad, 49*(2), 3–17. https://doi.org/10.22206/cys.2024.v49i2.3082

Gallent-Torres, C., Zapata-González, A., & Ortego-Hernando, J. L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: Una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 29*(2). https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134

Khalifa, M., & Albadawy, M. (2024). Using artificial intelligence in academic writing and research: An essential productivity tool. *Computer Methods and Programs in Biomedicine Update, 5*, 100145. https://doi.org/10.1016/j.cmpbup.2024.100145

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

Mehmood, H., & Aziz, R. (2025). The role of AI-based feedback in enhancing academic writing skills of university students: An applied linguistics perspective. *Contemporary Journal of Social Science Review, 3*(3), 2209–2214. https://doi.org/10.63878/cjssr.v3i3.1245

Moya, B., Eaton, S., Pethrick, H., Hayden, A., Brennan, R., Wiens, J., & McDermott, B. (2024). Academic Integrity and Artificial Intelligence in Higher Education (HE) Contexts: A Rapid Scoping Review. *Canadian Perspectives on Academic Integrity, 7*(3). https://doi.org/10.55016/ojs/cpai.v7i3.78123

Nelson, A. S., Santamaría, P. V., Javens, J. S., & Ricaurte, M. (2025). *Students' perceptions of generative artificial intelligence (GenAI) use in academic writing in English as a foreign language. Education Sciences, 15*(5), 611. https://doi.org/10.3390/educsci15050611

Ossa, C., & Willatt, C. (2023). Uso de inteligencia artificial generativa para retroalimentar escritura académica en procesos de formación inicial

docente. *European Journal of Education and Psychology*, *16*(2), 1–16. https://doi.org/10.32457/ejep.v16i2.2412

Pokrivčáková, S. (2022). Teacher trainees' attitudes towards integrating chatbots into foreign language classes. *INTED2022 Proceedings* (pp. 8294–8302). IATED. https://doi.org/10.21125/inted.2022.2108

Song, C., & Song, Y. (2023). Enhancing academic writing skills and motivation: Assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students. *Frontiers in Psychology*, *14*, Article 1260843. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843

Tang, L., & Su, Y.-S. (2024). Ethical implications and principles of using artificial intelligence models in the classroom: A systematic literature review. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, *8*(2), 25–37. https://doi.org/10.9781/ijimai.2024.02.010