

Asistentes de inteligencia artificial en la generación de ideas iniciales para ensayos académicos*

<http://doi.org/10.18175/VyS17.2.2026.2>



Julián David Rodríguez-Herrera

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá (Colombia)

<https://orcid.org/0009-0006-1579-7691>

Adriana Patricia Díaz-Cuevas

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá (Colombia)

<https://orcid.org/0000-0002-6020-6911>

Resumen

Este estudio analiza el uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) en la fase inicial de escritura de ensayos académicos, en específico en la generación de ideas. El objetivo fue identificar estrategias, tareas y percepciones relacionadas con el uso de IA en los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Participaron 82 estudiantes mediante cuestionarios autoadministrados y 10 mediante entrevistas semiestructuradas. Se empleó un enfoque mixto con análisis cualitativo (codificación inductivo-deductiva en ATLAS.ti) y cuantitativo descriptivo. Los resultados muestran que la IA se usa para lluvia de ideas, delimitación de temas, organización de argumentos y superación del bloqueo inicial. Se destacan beneficios como claridad, eficiencia y apoyo cognitivo, así como limitaciones en cuanto a imprecisión, falta de profundidad y estilo artificial. Aunque los estudiantes valoran su utilidad, expresan preocupación por la pérdida de originalidad y voz propia. La IA actúa como un andamiaje que facilita la invención, pero requiere una integración pedagógica crítica. Se sugiere reforzar la formación en *prompts*, verificación de fuentes y tutoría personalizada.

Palabras clave

educación superior, escritura académica, fases de escritura, generación de ideas, inteligencia artificial

Investigación

Recepción: 5 de abril de 2025

Aceptación: 29 de agosto de 2025

Publicación: 30 de mayo de 2026

* Este artículo es producto de una investigación autónoma por parte de los dos autores. No contó con financiación y no existe ningún conflicto de intereses por revelar. En la elaboración del escrito, ambos autores contribuyeron en igual medida en el diseño, la recolección de datos, la interpretación, el análisis y la escritura. La correspondencia relativa a este trabajo debe dirigirse a Julián David Rodríguez-Herrera (jdrodriguezh@unal.edu.co) y Adriana Patricia Díaz-Cuevas (apdiazc@unal.edu.co).



The Role of Artificial Intelligence Assistants in Generating Initial Ideas for Academic Essays in Higher Education

Abstract

This study analyzes the use of artificial intelligence (AI) tools in the initial phase of academic essay writing, specifically in idea generation. The objective was to identify strategies, tasks, and perceptions related to the use of AI in the Literacy Leveling Courses at the National University of Colombia, Bogotá campus. Eighty-two students participated through self-administered questionnaires, and ten through semi-structured interviews. A mixed-methods design was used, combining qualitative analysis (inductive-deductive coding in ATLAS.ti) and descriptive quantitative analysis. The results show that AI is used for brainstorming, topic delimitation, argument organization, and overcoming initial writer's block. Reported benefits include clarity, efficiency, and cognitive support, while limitations involve inaccuracy, lack of depth, and artificial style. Although students value its usefulness, they express concern about the loss of originality and personal voice. AI functions as a scaffold that facilitates invention but requires critical pedagogical integration. It is recommended to strengthen training in prompts, source verification, and personalized tutoring.

Keywords

academic writing, artificial intelligence, higher education, idea generation, writing phases

O papel dos assistentes de inteligência artificial na geração de ideias iniciais para ensaios acadêmicos no ensino superior

Resumo

Este estudo analisa o uso de ferramentas de inteligência artificial (IA) na fase inicial da escrita de ensaios acadêmicos, especificamente na geração de ideias. O objetivo foi identificar estratégias, tarefas e percepções relacionadas ao uso da IA nos Cursos Niveladores de Leitura e Escrita da Universidade Nacional da Colômbia, sede Bogotá. Participaram 82 estudantes por meio de questionários autoaplicados e 10 por meio de entrevistas semiestruturadas. Foi utilizado um desenho metodológico misto com análise qualitativa (codificação indutivo-dedutiva no ATLAS.ti) e análise quantitativa descritiva. Os resultados mostram que a IA é usada para brainstorming, delimitação de temas, organização de argumentos e superação do bloqueio inicial. Destacam-se benefícios como clareza, eficiência e apoio cognitivo, e limitações como imprecisão, falta de profundidade e estilo artificial. Embora os estudantes valorizem sua utilidade, expressam preocupação com a perda de originalidade e voz própria. A IA atua como um andaime que facilita a invenção, mas requer uma integração pedagógica crítica. Recomenda-se fortalecer a formação em *prompts*, verificação de fontes e tutoria personalizada.

Palavras-chave

educação superior, escrita acadêmica, fases da escrita, geração de ideias, inteligência artificial

Introducción

La inteligencia artificial (IA) está transformando la educación superior en la medida en que se integra cada vez más en las prácticas docentes y estudiantiles para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Purdue Online Writing Lab, s. f.; Vieri y Petrea, 2025). En este contexto, es fundamental comprender cómo



los estudiantes emplean herramientas de IA en sus procesos académicos, por lo que este artículo se enfoca en explorar el uso de la IA en la fase inicial de la escritura de ensayos académicos, en particular para generar, organizar y aclarar las ideas.

El estudio se sitúa en los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura (CNLE) de la Universidad Nacional de Colombia, regulados por la Resolución 037 de 2010 (Universidad Nacional de Colombia, 2010) y dirigidos a estudiantes de primer semestre con necesidades comunicativas. En la actualidad, estos cursos se centran en la argumentación académica y consideran la escritura como un proceso compuesto por varias fases (Bañales Faz *et al.*, 2015; Díaz-Cuevas y Rodríguez-Herrera, 2024; Elstad y Eriksen, 2024; Mora-Monroy y Fuerte-Blanco, 2021; Mora-Monroy *et al.*, 2021; Sampson *et al.*, 2011). Una de ellas es la de planificación, que implica elegir un tema, generar ideas y tomar una posición (Hayes y Flower, 1980). Para efectos de este artículo, nos ocuparemos de examinar esta fase, pues puede resultar especialmente compleja por su naturaleza desordenada y demandante (Madrigal Abarca, 2012; Morales, 2003), a la vez que se ve influenciada por la dimensión socioafectiva (Rodríguez-Herrera y Yela-Narvaez, 2024).

Así, este artículo tiene como objetivo analizar el impacto del uso de herramientas de IA en la generación, organización y claridad de las ideas iniciales durante el proceso de escritura de ensayos académicos. A continuación, se presenta una serie de referentes teóricos necesarios para abordar el tema; posteriormente, en la metodología se describe el diseño de la investigación y el procesamiento de los datos; y en la sección final se presentan los resultados, el análisis y las conclusiones.

Fundamentación teórica

Fases y estructuras del ensayo académico en los CNLE

Los CNLE adoptan una perspectiva de escritura integral y contextualizada que incluye aspectos tanto normativos como discursivos, con el fin de fortalecer competencias argumentativas útiles para la vida académica y profesional de los estudiantes (Cassany y Castelló, 2010; Serafini, 1994). Este enfoque evita que el curso se reduzca a una función remedial convirtiéndolo en un espacio que promueve acciones sociales situadas (Carlino, 2005 y 2013; Rodríguez-Herrera y Yela-Narvaez, 2024). Así, los estudiantes construyen ensayos en distintas fases a lo largo del semestre.

En los CNLE, el texto argumentativo se estructura con una introducción que presenta la tesis, un desarrollo con al menos tres argumentos y una conclusión. Una de las investigaciones previas sobre los CNLE ha evidenciado que, en este proceso, en la elección del tema y la formulación de la tesis, entendida como una oración polémica anclada en una situación problemática, los estudiantes presentan dificultades importantes (Mora-Monroy *et al.*, 2021). Adicionalmente, se halló que el empleo de la IA toma cada vez más fuerza en estos espacios académicos y que, dentro de los múltiples usos que los estudiantes le dan, se encuentra la generación de ideas (Díaz-Cuevas y Rodríguez-Herrera, 2024).

A propósito de esto, es importante señalar que, durante la generación de ideas, se desarrollan estructuras preinventativas —combinaciones mentales novedosas y significativas— que dan paso a procesos exploratorios como la búsqueda de atributos e inferencias conceptuales (Bermejo García *et al.*, 2014;

Birdsell, 2019). Estas ideas emergen de representaciones innovadoras de situaciones desconocidas mediante relaciones incompletas o analogías (Holyoak et al., 2023) e implican pensamiento individual, reflexión y creatividad, a la par que están mediadas por el contexto y la interacción social (Schaefer, 2023).

Además, el proceso está condicionado por factores como las características de la tesis, el conocimiento previo y la retroalimentación docente (Minai et al., 2009), lo cual refuerza la necesidad de acompañamiento (Alemu, 2020; Bermejo García et al., 2014). Por ello, se emplean estrategias como la lluvia de ideas, el cubo y la estrella (Cassany, 1995), junto con textos multimodales y coyunturales adaptados al contexto estudiantil (Schaefer, 2023).

Tareas y funciones de la IA en la escritura académica

Las investigaciones sobre escritura académica universitaria evidencian un uso cada vez más extendido de la IA en la producción textual. En sus inicios, su aplicación se centraba en la corrección ortográfica y gramatical (Dale y Viethen, 2021); sin embargo, hoy abarca actividades más complejas como la revisión de literatura, la comprensión y síntesis de documentos digitales mediante preguntas y paráfrasis, la sugerencia de cambios y la retroalimentación (Gabriel, 2024; Gibert Delgado et al., 2023). En Colombia, se ha documentado el uso de la IA para la búsqueda de información, la paráfrasis y la corrección de estilo (Carrillo Cruz et al., 2023; Díaz-Cuevas y Rodríguez-Herrera, 2024).

En contraste, son escasas las investigaciones centradas en la fase previa a la búsqueda de información, como la ideación. Los pocos estudios existentes abordan, por ejemplo, la generación de preguntas en proyectos de investigación (Cummings et al., 2024); la originalidad en la escritura creativa, en la que la IA actúa como asistente del autor (Mesonero, 2024); y la generación de ideas sin clasificaciones específicas (Gabriel, 2024).

En relación con los procesos cognitivos que sustentan la creatividad en estudiantes universitarios, Bermejo García et al. (2014) identifican seis estrategias clave para fomentar la generación de ideas y la resolución de problemas. La *lluvia de ideas* permite generar muchas respuestas sin juicios previos, por lo que resulta útil ante problemas cotidianos. El *pensamiento metafórico y analógico* enriquece las ideas al conectar elementos disímiles. La *toma de perspectiva* facilita reinterpretaciones al cambiar de punto de vista. La *imaginación* posibilita visualizaciones internas útiles incluso en disciplinas abstractas. La *incubación*, que ocurre de manera inconsciente durante tareas rutinarias, crea asociaciones espontáneas. Finalmente, el *flujo de ideas* corresponde a un estado de creación intensa y automática, común en personas con experiencia creativa, aunque difícil de enseñar o medir.

Preguntas de investigación e hipótesis

La incorporación de la IA en la educación superior ha transformado las prácticas de escritura académica, en especial en fases tempranas como la generación de ideas. Al respecto, autores como Madrigal Abarca (2012) y Morales (2003) han señalado que los estudiantes enfrentan bloqueos creativos, desorganización conceptual y restricciones de tiempo. En los CNLE, esta etapa implica no solo formular tesis polémicas (Mora et al., 2021), sino también explorar perspectivas originales y significativas (Bermejo García et al., 2014; Holyoak et al., 2023). No obstante, existen pocos estudios que analicen el uso de herramientas de IA para afrontar estos



desafíos en contextos formales, donde la coherencia argumentativa y la originalidad resultan fundamentales (Díaz-Cuevas y Rodríguez-Herrera, 2024; Gabriel, 2024).

Ante esta carencia, el presente estudio se propone indagar, a partir de la experiencia estudiantil, tres dimensiones clave: 1) las estrategias de interacción con la IA empleadas para generar y seleccionar ideas iniciales; 2) los beneficios percibidos en términos de eficiencia, claridad y diversidad temática; y 3) el impacto ambivalente del uso de IA en la creatividad y la autoría personal. Además de buscar contrastar hipótesis sobre la IA como herramienta de apoyo en procesos preinventivos (Birdsell, 2019), este análisis también se propone ofrecer insumos críticos que orienten su integración pedagógica y ética en escenarios académicos exigentes. A partir de este enfoque, se formulan las preguntas e hipótesis de investigación que estructuran el estudio:

Pregunta de investigación 1. ¿Cómo utilizan los estudiantes los asistentes de IA para generar ideas iniciales para sus ensayos académicos y qué métodos emplean para interactuar con las sugerencias proporcionadas por la IA y seleccionarlas?

- **Hipótesis 1.** Los estudiantes aprovechan predominantemente los asistentes de IA como un mecanismo de lluvia de ideas para producir múltiples temas potenciales, tesis o ideas de argumentos. Interactúan de forma activa con la salida de la IA solicitando listas, resúmenes o información basada en palabras clave. Luego filtran y hacen una selección crítica de estas sugerencias basándose en criterios como la relevancia percibida, la disponibilidad de información de apoyo o la adaptabilidad a la estructura argumentativa planificada.

Pregunta de investigación 2. ¿Qué beneficios específicos perciben los estudiantes al integrar asistentes de IA en la fase de generación de ideas iniciales de su proceso de escritura académica?

- **Hipótesis 2.** Los estudiantes perciben beneficios significativos al usar asistentes de IA para la generación de ideas iniciales, lo que incluye superar la dificultad de comenzar el proceso de escritura o encontrar una dirección clara, descubrir temas, argumentos o áreas novedosas que no habían considerado previamente, así como la posibilidad de ahorrar tiempo en la exploración e investigación preliminar necesaria para identificar ideas viables.

Pregunta de investigación 3. ¿Cómo perciben los estudiantes el impacto de los asistentes de IA en su creatividad y originalidad durante la etapa inicial de generación de ideas para ensayos?

- **Hipótesis 3.** Las perspectivas de los estudiantes sobre la influencia de la IA en su creatividad durante la generación de ideas inicial son variadas. Algunos consideran que las herramientas de IA expanden sus posibilidades creativas al sugerir ideas diversas y descubrir nuevas perspectivas, mientras que a otros les preocupa que utilizar la IA pueda obstaculizar su propio proceso de pensamiento único, llevar a la dependencia o hacerles dudar de su propia capacidad creativa.

Metodología

La presente investigación adopta un enfoque mixto que integra métodos cualitativos y cuantitativos para explorar las experiencias, estrategias y percepciones de los estudiantes en el uso de herramientas de IA durante la fase inicial de escritura académica. Desde una perspectiva fenomenológica (Hernández *et al.*, 2014), se priorizó la comprensión de las subjetividades y prácticas individuales, lo que se complementó con análisis cuantitativos y descriptivos para identificar patrones de uso y correlaciones entre variables clave.

Instrumentos y muestra

La recolección de datos se realizó en dos fases durante el año 2024:

Cuestionario autoadministrado

Se aplicó un cuestionario autoadministrado (Abarca *et al.*, 2013) a través de Google Forms con preguntas abiertas para capturar la experiencia de los estudiantes en relación con el uso de la IA en el proceso de escritura. Con el instrumento se obtuvieron 82 respuestas. Se identificaron con el código E seguido de un consecutivo (por ejemplo, E1, E2, ..., E82). La muestra se compuso de estudiantes de los CNLE, con una edad promedio de 18,8 años ($DE=2,36$), durante el segundo semestre de 2024. Del total de los 82 participantes, 51 se identificaron como hombres y 31 como mujeres. La distribución por áreas de estudio fue la siguiente: 10 estudiantes de Humanidades, 26 de Ciencias Económicas, 24 de STEM, 11 de Ciencias de la Salud y 11 de Artes.

El cuestionario se estructura en cuatro secciones principales que combinan preguntas cerradas y abiertas. En la primera, se incluyen preguntas de carácter demográfico y contextual (edad, carrera, grupo académico y tiempo de uso de IA), con el fin de caracterizar a los participantes. La tercera consiste en un bloque centrado en el uso de herramientas de IA en la escritura académica, que indaga por la frecuencia, los momentos específicos del proceso de redacción en los que se empleó la IA, las tareas realizadas (generación de ideas, corrección, citación, síntesis, entre otras) y las herramientas utilizadas. La tercera sección se enfoca en la evaluación y percepción, mediante escalas de Likert que valoran aspectos como la satisfacción, la utilidad de la IA para mejorar argumentos, estructura, creatividad, confianza y originalidad, así como su impacto en la calidad final del ensayo. Finalmente, la cuarta consta de un bloque de reflexiones abiertas que permiten a los participantes profundizar en experiencias, aprendizajes, limitaciones y recomendaciones relacionadas con el uso de estas tecnologías.

Entrevistas semiestructuradas

Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a 10 estudiantes de los CNLE en sesiones individuales sin restricción de tiempo. Se identificaron con el código ENT seguido de un consecutivo (por ejemplo, ENT01, ENT02, ..., ENT10). Los estudiantes entrevistados se escogieron de forma aleatoria entre los que habían diligenciado el cuestionario antes mencionado para profundizar en las experiencias individuales en consonancia con un diseño fenomenológico.

La entrevista semiestructurada se organizó en seis bloques que abordan distintos aspectos del uso de la IA en la escritura académica. El primer bloque recoge información básica y de contexto (datos personales, carrera, experiencia en escritura y tema del ensayo). El segundo explora las motivaciones y expectativas iniciales frente al uso de la IA. El tercero se centra en el uso concreto de la herramienta e incluye preguntas sobre funciones, tareas y etapas del proceso en que fue más útil. El cuarto indaga en el impacto sobre la organización de ideas y la integración de sugerencias, en comparación con la retroalimentación docente. El quinto se enfoca en la creatividad y analiza si la IA aportó originalidad y cómo se equilibró con el estilo personal. Finalmente, el sexto bloque aborda las ventajas y limitaciones percibidas y cierra con un espacio abierto para comentarios adicionales.



Codificación y análisis de la información

El análisis cualitativo de la información se desarrolló mediante un proceso de codificación inductiva-deductiva, asistido por el software ATLAS.ti 25 (2025), que permitió organizar y triangular los datos recolectados a través de los cuestionarios y las entrevistas semiestructuradas. Para este análisis se emplearon dos estrategias distintas: codificación en categorías y análisis de sentimientos.

A partir de las respuestas de los participantes se identificaron seis categorías analíticas emergentes que estructuraron la interpretación de los hallazgos: 1) uso de IA, referida a la frecuencia y modalidades de empleo de herramientas tecnológicas; 2) limitaciones, que agrupó las críticas relacionadas con fallas técnicas, sesgos culturales o riesgos éticos; 3) utilidad, que comprendió los beneficios percibidos en términos de eficiencia, diversidad temática y superación de bloqueos cognitivos; 4) estrategias de IA, centrada en las tácticas utilizadas para interactuar con la tecnología, como el diseño de *prompts* o el filtrado de sugerencias; 5) claridad y coherencia, vinculada al impacto de estas herramientas en la estructuración lógica y la expresión precisa de ideas; y 6) creatividad y originalidad, que recogió las tensiones entre el estímulo creativo y los riesgos de homogenización estilística.

En cuanto al procesamiento y análisis cuantitativo, se empleó un análisis descriptivo de frecuencias junto con un análisis de coocurrencias entre códigos, lo cual permitió establecer vínculos temáticos relevantes entre las distintas dimensiones exploradas. El procedimiento analítico incluyó la aplicación del criterio de saturación teórica para garantizar la exhaustividad en la identificación de unidades de significado.

Consideraciones éticas

Todos los participantes fueron informados sobre los objetivos de la investigación y participaron de forma voluntaria. Se garantizó la confidencialidad de los datos personales y la anonimización de las respuestas. La participación no representó ningún riesgo para los estudiantes, y en todos los casos se obtuvo su consentimiento informado, explícito y documentado al inicio del formulario y de cada entrevista.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados del estudio. En primer lugar, se muestra la frecuencia de las tareas realizadas con apoyo de la IA. En segundo lugar, se expone la sección de codificación, en la cual se detallan los seis códigos emergentes: 1) usos de la IA para generar ideas iniciales, 2) utilidad de las herramientas de IA en la generación de ideas, 3) limitaciones de las herramientas de IA en la generación de ideas, 4) estrategias específicas en el uso de herramientas de IA para generar ideas iniciales, 5) influencia de las herramientas de IA en la claridad y coherencia de las ideas y 6) impacto en la creatividad y originalidad de las ideas. Esta sección concluye con el análisis de la coocurrencia entre los códigos. Finalmente, en tercer lugar, se presenta una sección dedicada a cómo los estudiantes integraron las sugerencias de la IA en la generación de ideas y se cierra con un análisis de sentimientos respecto al uso de la IA en este proceso.

Frecuencia de tareas realizadas con IA

En la gráfica de barras que se presenta a continuación se destacan como las tareas más frecuentemente realizadas con IA la búsqueda de información y fuentes, así como la generación de ideas o temas.

Figura 1. Resultados del cuestionario: gráfico de frecuencia de tareas realizadas con IA



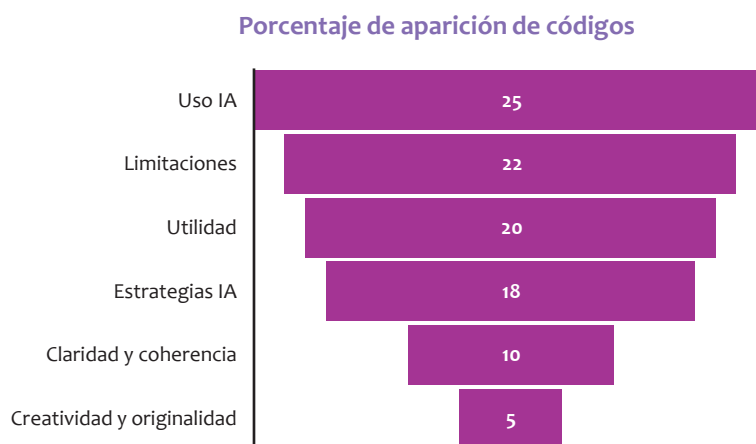
Fuente: elaboración propia.

Se evidencia que, en la escritura apoyada con IA, un uso frecuente de esta tecnología radica en la generación de ideas, lo que da cabida a la codificación de los códigos emergentes y permite mostrar las diferentes relaciones que los estudiantes establecen mediante la IA en dicho proceso.

Codificación

Como se indicó antes, se establecieron seis códigos principales que agrupan las categorías emergentes de las respuestas. Estos códigos son *uso de IA* (25 %, 398 citas), *limitaciones* (22 %, 346 citas), *utilidad* (20 %, 316 citas), *estrategias de IA* (18 %, 297 citas), *claridad y coherencia* (10 %, 157 citas) y *creatividad y originalidad* (6 %, 92 citas). En total, se identificaron 902 citas en las preguntas abiertas en el cuestionario. El porcentaje de cada código refleja su peso relativo en el análisis. A continuación, se presenta un diagrama que sintetiza visualmente esta distribución.

Figura 2. Resultados del cuestionario: gráfico de embudo de porcentaje de aparición de los códigos en los cuestionarios



Fuente: elaboración propia.



• Usos de la IA para generar ideas iniciales

Durante la fase inicial de escritura, los estudiantes utilizaron herramientas de IA como apoyo en distintas tareas orientadas a la planificación y organización de sus ensayos. La IA fue percibida como un andamiaje cognitivo que facilitó el inicio del proceso argumentativo, en especial para superar bloqueos creativos, generar ideas y organizar argumentos. Este tipo de usos se centró, principalmente, en la estructuración de ideas y en la exploración de nuevas formas de abordar los temas, tal como lo señalaron E8, E15 y E9. En particular, E9 señaló: “La IA da un panorama y estructura muy buena para el inicio o borrador de un ensayo”.

Varios participantes valoraron su utilidad para clarificar y jerarquizar ideas desde el comienzo, en la medida en que ofrece una base sobre la cual desarrollar los textos, como indicaron E6 y E36. ENT01 también destacó su empleo para “buscar información más rápido”, “generar ideas”, “organizar, jerarquizar” y revisar “cómo se puede explicar mejor”. ENT02 relató haberla utilizado para “estructurar [sus] argumentos”, “buscar referencias” y como “corrector de estilo”, asegurando que “no se [perdiera] la idea del argumento como tal”. Del mismo modo, ENT10 señaló su uso en la “lluvia de ideas”, la búsqueda de artículos y la “corrección gramatical”.

Algunos estudiantes hicieron un uso más técnico o estilístico, con el que se buscaba mejorar la redacción inicial. ENT04 solicitó ayuda con “conectores”, así como para evitar “redundancia” y dar “orden” a las ideas. ENT07 destacó su aporte para “mejorar las oraciones”, revisar “puntuación y ortografía” y sintetizar textos, mediante herramientas como MetaIA. ENT03, por su parte, la empleó para “resumir *papers*”, corregir errores y suplir limitaciones personales: “Siempre como que uno no tiene esas capacidades de escribir”.

En algunos casos, los participantes combinaron varias plataformas para cubrir funciones distintas. ENT05 explicó: “Grammarly ayuda con todo lo que es acentuaciones”, “QuillBot lo ayuda a uno como a parafrasear” y “ChatGPT para organizar ideas”. ENT08 mencionó que utilizó AriaAI, ChatGPT, Gemini, Perplexity y SciSpace, asignando a cada una funciones como “control de palabras”, “redacción”, “búsqueda de documentos académicos” y “citación en APA”. ENT06 usó Perplexity para identificar “problemáticas” en temas turísticos, y ENT09 recurrió a la IA para proponer temas de trabajo: “Dame ideas para hacer tesis que tengan que ver con la economía”.

A pesar de los beneficios reconocidos, también emergieron críticas relacionadas con la precisión de los contenidos y el estilo rígido de las respuestas. ENT03, por ejemplo, advirtió que a veces “la IA no da ideas tan originales, y toca cambiar mucho lo que dice”, mientras que ENT07 expresó que “la forma en que explica es muy robótica, como si todo fuera genérico”. Sin embargo, predominó una visión de la IA como recurso complementario, subordinado al pensamiento propio, tal como enfatizó E9: “La IA solo me ayudó en la primera fase de planeación; el desarrollo fue mío”. Estas prácticas evidencian una apropiación crítica y selectiva de la herramienta, orientada a fortalecer la autonomía y la reflexión desde las primeras etapas del proceso escritural.

• Utilidad de las herramientas de IA en la generación de ideas

Los estudiantes reconocieron múltiples beneficios en el uso de herramientas de IA durante la fase inicial del proceso escritural, en particular, como apoyo para ampliar enfoques, superar bloqueos y organizar ideas. Varios

1 En la sección “Instrumentos y muestra” se proporciona la información detallada sobre los medios de recolección de los testimonios que se citan a lo largo del texto, así como de los códigos de identificación.

participantes destacaron que la IA facilitó el inicio del trabajo al ofrecer sugerencias, rutas posibles y panoramas generales. Así lo expresó E1: “La IA me dio lluvia de ideas y no tuve que pensar por mí mismo todas las ideas del tema”, mientras que E8 resaltó que le facilitó descubrir “nuevas perspectivas y formas de abordar el tema”. En esta misma línea, E30 indicó que “en momentos de bloqueo creativo, la IA puede ayudar a tener claridad de ideas”, y E9 valoró su capacidad para ofrecer un “buen panorama global para guiar [la] investigación”.

Este tipo de utilidad se manifestó también en la organización textual y la economía del tiempo. Según ENT03, la IA le permitió ahorrar “demasiado tiempo”, además de contribuir a “organizar ideas” y detectar errores gramaticales u ortográficos. ENT04 la consideró “muy útil” y señaló que le sirvió en un “70%”, siempre que se le proporcionara información específica. De forma similar, ENT05 destacó su aporte a la estructuración del texto, y ENT10 coincidió en que la herramienta facilitó el proceso de búsqueda de información. Para ENT06, su accesibilidad constante tuvo gran valor, pues permitió resolver dudas fuera del horario convencional. Por su parte, ENT07 subrayó que el uso de Perplexity “disminuye el tiempo” necesario para encontrar información relevante.

En cuanto al rol de la IA en la interacción con el conocimiento, los estudiantes mantuvieron una postura crítica y reflexiva, sin considerarla un reemplazo del razonamiento personal. E4 lo expresó con claridad: “La IA no fue un sustituto, sino un apoyo para facilitar la realización del ensayo”, y ENT01 coincidió al definirla como “una ayuda, una herramienta”, sin que supla la revisión humana. En la misma línea, ENT08 destacó que puede actuar como “un tutor” que fomenta el “autoconocimiento”, mientras que ENT02 señaló que su utilidad radica en que “aumenta tu creatividad”, siempre que no se abuse de ella.

Los testimonios también reflejan un equilibrio deliberado entre el aporte personal y la asistencia de la IA. E8 afirmó que el “85% [fue] aporte personal y 15% IA, ya que solo [lo] ayudó a complementar ideas”, al igual que E36, quien estimó la proporción así: “70% mi aporte, 30% IA: me dio bases para desarrollar los textos”. Estas cifras se acompañaron de reflexiones éticas orientadas a preservar la autonomía intelectual y el juicio crítico. Varios estudiantes brindaron recomendaciones en este sentido: “Úsala como herramienta de complemento, no como guía total” (E54), “No delegues tu pensamiento crítico; la IA solo potencia lo que tú construyes” (E77), “Verifica siempre las fuentes y asegúrate de que el trabajo refleje tu razonamiento” (E76) y “Si la IA reemplaza tu esfuerzo, mejor no la uses” (E4).

• Limitaciones de las herramientas de IA en la generación de ideas

A pesar de los beneficios reportados, los estudiantes señalaron múltiples limitaciones en el uso de herramientas de IA durante la etapa inicial de escritura. Las principales preocupaciones se centraron en la confiabilidad, la precisión y la pertinencia de la información generada. Varios participantes coincidieron en que los contenidos ofrecidos eran incorrectos, desactualizados o directamente inventados. Así lo manifestó E1: “Utiliza información que no existe y no sé [de] dónde sacó esa información”, mientras que E14 observó que la IA “inventaba algunas cosas” al referirse a autores latinoamericanos. ENT08 también advirtió sobre “alucinaciones textuales” y errores en el formato de citación, lo cual afectó la confiabilidad de la información.

Otra limitación frecuente fue la ausencia de fuentes verificables, como indicó E9: “La IA no proporciona páginas web o documentos digitales puntuales”. ENT03 coincidió en que la información era “muy general” y sin citas confiables, y ENT07 agregó que muchas referencias incluían “links falsos”. En línea con esto, ENT05 juzgó que la herramienta era útil solo en un “40%”, debido a su falta de precisión y a la tendencia a “divagar mucho”.



También se señalaron dificultades relacionadas con la adecuación cultural y estilística. E25 comentó que “la IA citaba en el formato del idioma inglés [...] y usaba las leyes de escritura de su idioma nativo”. Para ENT04, algunas palabras eran “muy rebuscadas” y los resultados no siempre se ajustaban a temas específicos. En este mismo sentido, ENT06 observó que la IA tendía a repetir información sin aportar nuevos enfoques, incluso cuando se le consultaba sobre lo ya escrito, a la par que ENT07, quien señaló la repetitividad en sus respuestas.

La rigidez estructural y la escasa adaptabilidad a estilos personales también fueron motivo de crítica. E17 afirmó que “al meter *prompts* muy sencillos, da información muy genérica”, y E56 agregó que la IA “repetía información”, incluso ante solicitudes de ideas nuevas. De igual forma, algunos testimonios reflejan una percepción de inferioridad de la IA frente a la sensibilidad humana: para ENT01, las máquinas “no juegan con una persona, no la igualan”; para ENT02, la IA no ofrecía una “asesoría más personalizada”; mientras que, para ENT10, es preferible la guía de un tutor humano para decidir qué incluir en su trabajo.

En varios casos, los estudiantes sintieron que la herramienta requería instrucciones demasiado precisas para ser útil. E15 reconoció que “quizás [sus] *prompts* no eran lo suficientemente específicos”, y E77 explicó que “la IA no lograba darme instrucciones para ubicar la información”. Esto llevó a muchos a reelaborar los contenidos con su propio estilo. E3 afirmó: “Tuve que consultar mayoritariamente la información por mi parte y estructurarlo con mi estilo”.

Estas limitaciones fueron particularmente evidentes en temas recientes o especializados, como indicó E3: “Si el tema es algo reciente o con poca información pública [...], las consultas van a ser poco útiles”. Finalmente, emergieron reflexiones éticas sobre el papel de la IA en el proceso escritural. E8 recordó que “la IA no deberá reemplazar el aporte personal” y E13 enfatizó que “no hay nada como el toque humano”. ENT09, por su parte, expresó su rechazo a depender de la IA: “No me gusta depender de ese tipo de herramientas”. En el mismo sentido, ENT02 advirtió que el uso de la IA podría reducir la autonomía del proceso, porque demanda más tiempo de acompañamiento y revisión del que la herramienta alcanza a compensar.

Estrategias específicas en el uso de herramientas de IA para generar ideas iniciales

Los estudiantes desplegaron un abanico de estrategias adaptativas en el uso de herramientas de IA, en especial durante las fases iniciales del proceso escritural. En general, coincidieron en que la IA funciona como un complemento útil para estructurar ideas, superar bloqueos y organizar argumentos, siempre que no sustituya el pensamiento propio. E15 expresó que, aunque la IA puede apoyar en tareas técnicas como la corrección de estructura, puntuación y ortografía, “la argumentación y organización del contenido deben ser elaboradas por el estudiante”. En la misma línea, E54 la consideró un complemento, y E45 advirtió sobre los riesgos de depender en exceso de estas herramientas.

Algunos participantes reportaron sentir frustración cuando la IA no ofrecía argumentos sólidos o profundidad temática. Así lo señalaron E8 y E33, lo que evidencia que su utilidad no es automática ni garantiza resultados de calidad sin una participación activa por parte del usuario. Para optimizar el uso, varios estudiantes recomendaron formular *prompts* claros y mantener una actitud crítica frente a las respuestas generadas, como lo hizo ENT01: “Yo ahí miro: ‘Bueno, esto sí me sirve, esto no me sirve’, y ya lo adapto”.

Los testimonios también mostraron que estas herramientas se usan como punto de partida creativo y como guía para estructurar ideas. ENT09 comentó: “Solo la usé cuando estaba tratando de idealizar el tema”. ENT02 explicó que la empleó “para una lluvia de ideas, para saber cómo estructurar [los] argumentos para que tuvieran coherencia”. Las plataformas más empleadas fueron ChatGPT, Perplexity, Notebook y DeepSeek, cada una con propósitos específicos: ENT04 las usó para delimitar temas; ENT08, para explorar argumentos; ENT01, para jerarquizar ideas; y ENT05, para recibir guías paso a paso.

Algunos estudiantes combinaron herramientas según sus necesidades. ENT03 utilizó Notebook para resumir artículos científicos, ENT06 recurrió a Perplexity para orientarse en temas como el turismo, y ENT07 experimentó con DeepSeek. Estas decisiones reflejan un uso estratégico, ético y moderado de la IA, centrado en facilitar el arranque creativo y la organización de ideas sin delegar el control del proceso. Así lo concluyeron E2, E6 y E77, quienes insistieron en que la creatividad debe mantenerse como una tarea humana, guiada por una participación consciente y reflexiva.

• La influencia de las herramientas de IA en la claridad y coherencia de las ideas

Los estudiantes resaltaron principalmente beneficios en la organización y presentación de sus ensayos académicos. La mayoría coincidió en que la IA contribuyó a estructurar mejor sus ideas, corregir errores de forma en el uso del español y sintetizar argumentos de manera más precisa. E10 afirmó que la IA le permitió “mejorar la redacción y claridad sobre los ensayos que [debía] escribir”, mientras que E36 destacó que el sistema lo ayudó a “sintetizar lo que quería lograr con [sus] argumentos”. De forma similar, E78 valoró “el apoyo que da en la coherencia del ensayo, organizando [sus] ideas de una mejor manera”. En cuanto al plano técnico, se observaron mejoras significativas en gramática y puntuación: E37 indicó que la IA “mejoró la gramática, puntuación y eliminó muletillas”, al igual que E75, a quien le resultó “útil para corregir errores ortográficos y mejorar la redacción”. Por otra parte, E74 subrayó que lo “ayudó a sintetizar ideas y dar precisión a los argumentos”.

Sin embargo, también surgieron observaciones críticas sobre las limitaciones de la IA cuando no se le formulan instrucciones precisas. Algunos estudiantes advirtieron que, si bien la herramienta puede ser útil, tiende a generar respuestas poco precisas o incluso incoherentes cuando las indicaciones no son claras. E45 señaló que, incluso al utilizar versiones avanzadas de IA, esta “solía generalizar mucho” al solicitarle fuentes o variaciones en el estilo. Por su parte, E82 manifestó que “a veces es muy redundante y no termina de entender el concepto de ‘desarrollar esa idea’”, lo cual afectaba la profundidad de los argumentos. De igual modo, E79 indicó que en ocasiones la IA “mencionaba cosas que no tenían mucha coherencia con lo que le pedía”. Estas observaciones reflejan que, aunque la IA es una herramienta útil para mejorar aspectos formales del texto, su efectividad depende en gran medida del tipo de interacción que el estudiante establezca con ella.

• Impacto en la creatividad y originalidad de las ideas

Los estudiantes manifestaron percepciones ambivalentes frente al impacto de la IA en la generación de ideas originales dentro de sus ensayos académicos. En términos generales, valoraron su utilidad durante la fase inicial del proceso creativo, en especial para ampliar horizontes temáticos, desbloquear la creatividad y establecer conexiones entre ideas cuando enfrentaban dificultades para comenzar a escribir. E8 afirmó que la IA le permitió “variar con más temas y formas de abordarlos”, E58 la utilizó para “aclarar ideas” y decidir qué subtema desarrollar, y E65 señaló que la herramienta ayuda a “abrir diferentes perspectivas,



argumentos y opiniones”. De manera similar, ENTo6 expresó que “sin la IA, no hubiera pensado mucho el segundo tema”, ENTo7 destacó que esta “le puede a uno como abrir ese [...] panorama [...]. No solamente centrar en esto, sino pues utilizar muchas más cosas”, y ENTo8 reconoció que lo “ayuda a impulsar en los temas” y que también lo “ayudó con ciertos campos de [su] creatividad... de buena manera”.

No obstante, esta utilidad fue entendida ante todo como una etapa preliminar, más inspiradora que generadora de contenido original. Muchos estudiantes coincidieron en que el texto producido por la IA suele ser “muy general”, con “errores de coherencia” o un estilo rígido y poco personal. ENTo1 comentó: “En creatividad no siento que fluya tanto”; ENTo2 percibió lo que generaba la IA como “muy literal y que era un poco repetitivo”; y ENTo3 señaló que el resultado era “muy robot, como no de una forma natural”. Estas impresiones se vinculan también con la preocupación por la pérdida de autenticidad y voz personal. Como afirmaron ENTo5 y ENTo9, respectivamente: “Pierdo esa parte de opinión [...], de mi perspectiva” y “Quiero que sea por mis propios méritos, no porque use una herramienta que directamente me hace saltarme todo el proceso”.

• Coocurrencia de códigos

A continuación, se presenta la tabla 1, que resume la coocurrencia entre los distintos códigos identificados en los cuestionarios analizados. Esta tabla permite observar cómo se relacionan entre sí aspectos como la claridad y coherencia de las ideas, la creatividad y originalidad, las estrategias de uso de IA, sus limitaciones, el uso general de estas herramientas y su utilidad percibida. Los valores reflejan tanto la frecuencia de coocurrencias como su coeficiente de asociación, lo que facilita identificar vínculos significativos entre dimensiones clave del uso de IA en la escritura académica.

Tabla 1. Resultados del cuestionario: tabla de coocurrencia de los códigos

	Claridad y coherencia	Creatividad y originalidad	Estrategias IA	Limitaciones	Uso IA	Utilidad
Claridad y coherencia	/	-	-	-	-	-
Creatividad y originalidad	34 (0,16)	/	-	-	-	-
Estrategias IA	108 (0,31)	64 (0,20)	/	-	-	-
Limitaciones	93 (0,23)	55 (0,14)	164 (0,34)	/	-	-
Uso IA	93 (0,20)	65 (0,15)	195 (0,39)	278 (0,60) *	/	
Utilidad	90 (0,23)	47 (0,13)	208 (0,51) *	178 (0,37)	204 (0,40)	/

Nota: las celdas contienen el número de coocurrencias seguido del coeficiente (entre paréntesis).

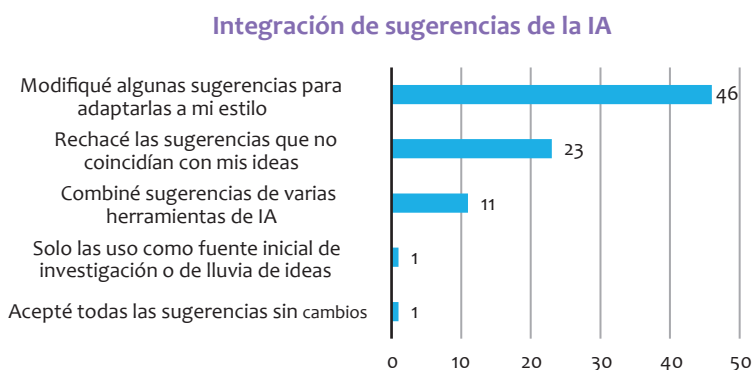
Se resaltan con * los coeficientes mayores a 0,5. Fuente: elaboración propia, análisis realizado con ATLAS.ti.

Integración de sugerencias

Los datos presentados en la figura 3 reflejan cómo los estudiantes integraron las sugerencias ofrecidas por la IA en sus procesos de escritura. En primer lugar, se evidencia que la mayoría optó por modificar dichas

sugerencias para ajustarlas a su propio estilo, lo que evidencia un uso crítico y personalizado de la herramienta. En segundo lugar, una parte significativa del grupo rechazó las sugerencias que no se alineaban con sus ideas, lo cual sugiere una postura selectiva frente a los aportes automáticos.

Figura 3. Resultados del cuestionario: gráfico de frecuencia de integración de sugerencias de la IA



Fuente: elaboración propia.

Análisis de sentimientos

El análisis de sentimientos, basado en las entrevistas, cuyos resultados se presentan en un diagrama de Sankey (figura 4), muestra que el uso de la IA en la generación de ideas iniciales en los ensayos académicos se relaciona principalmente con sentimientos negativos, con un coeficiente de coocurrencia del 0,25, mientras que los sentimientos positivos se asocian con un coeficiente de solo 0,05.

Figura 4. Diagrama de Sankey de análisis de sentimientos



Fuente: elaboración propia, imagen realizada con ATLAS.ti 25.

Varios participantes expresaron sentimientos positivos sobre la IA, asociados a su utilidad para generar múltiples ideas o temas potenciales. Por ejemplo, ENT01 comentó que empleó la IA “para generar ideas” y



recibió sugerencias que lo ayudaron a encontrar varios temas de interés. ENT02 también mencionó que la IA le facilitó “organizar [sus] ideas” y “desglosar conceptos complejos”. De manera similar, ENT05 señaló que se apoyó en la IA para “dar ideas al principio” y para “ver hacia dónde podía enfocar más” su ensayo. Estas respuestas reflejan cómo la IA pudo ampliar las perspectivas de los estudiantes y cómo aportó en la fase inicial de ideación, lo que contribuyó de manera positiva a su proceso creativo.

Sin embargo, los sentimientos negativos también fueron evidentes en varias respuestas, pues reflejan preocupaciones sobre la calidad de las ideas generadas. ENT01 indicó que muchas de las ideas proporcionadas por la IA eran “más repetitivas” y “no se podían argumentar fácilmente”, lo que implicaba que tenía que hacer una selección cuidadosa de las que resultaran útiles. ENT02 también mencionó que las sugerencias de la IA eran “muy literales” y a menudo necesitaban “pequeños cambios” para adaptarlas a su estilo de escritura. Además, ENT09 expresó una sensación de dependencia y duda, en la medida en que señaló que la IA le generaba inseguridad al compararla con sus propias ideas, lo que afectaba su creatividad. De este modo, aunque la IA puede ser útil en la generación de ideas, su impacto en la creatividad y la originalidad de los estudiantes puede verse reducido debido a la percepción de que las ideas ofrecidas no siempre son lo suficientemente relevantes o auténticas.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos del estudio permiten articular las tres hipótesis planteadas y ofrecen una comprensión integral del papel de los asistentes de IA en los procesos preinventivos de la escritura académica. En relación con H1, los resultados confirman que los estudiantes utilizan la IA como herramienta exploratoria en las etapas iniciales para enfrentar bloqueos creativos, indecisión estructural o incertidumbre temática. Tanto en las entrevistas como en los cuestionarios se evidencia una interacción activa y crítica con la IA: los estudiantes solicitan ideas, resúmenes o conexiones conceptuales, pero luego adaptan o descartan las respuestas según sus intenciones discursivas. Así, la IA actúa como un recurso cognitivo que potencia la invención y la organización inicial del texto sin reemplazar el pensamiento propio.

Este uso estratégico y personalizado de la IA concuerda con lo encontrado por Cummings et al. (2024), quienes subrayan la importancia de permitir que los escritores en formación experimenten en sus propios procesos. Los estudiantes se apropian de la IA al emplearla como un entorno de ensayo donde pueden proyectar, reformular ideas y explorar sin temor al error. Casos como ENT01, ENT02 y ENT09 muestran que herramientas como ChatGPT, Perplexity o DeepSeek no se usan solo para generar ideas, sino también para explorar intereses, evaluar enfoques argumentativos o simular audiencias. Esta interacción refleja una agencia metacognitiva en el uso de la tecnología, en línea con Elstad y Eriksen (2024), quienes destacan el potencial de la IA para activar dimensiones reflexivas de la voz estudiantil.

La teoría del andamiaje cognitivo, inspirada en la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1978), explica por qué la IA solo es efectiva como apoyo temporal: opera como mediador que debe “retirarse” cuando el estudiante internaliza habilidades. Esto valida las observaciones de participantes como ENT05 (“Pierdo mi perspectiva si dependo mucho”) y E9 (“El desarrollo fue mío”), que dan muestra de un uso crítico que implica desmontar el soporte de la IA para preservar la agencia cognitiva.



La coocurrencia estadística entre las categorías *estrategias de IA y utilidad* (coeficiente de 0,51) ofrece un respaldo cuantitativo a esta lectura. En los casos en los que se observó una interacción activa, consciente y regulada con los asistentes, los estudiantes tendieron a dar un valor positivo su utilidad, lo que sugiere que la eficacia de la IA no depende de la herramienta en sí, sino de la modalidad de uso. En este punto, resulta pertinente traer a colación la idea de colaboración humano-máquina propuesta por Boynagryan y Tshngryan (2024, como se citó en Elstad y Eriksen, 2024), quienes destacan que el potencial creativo de la IA solo se activa cuando el estudiante se involucra de una manera crítica en el proceso al ejercer un rol activo de selección, reconfiguración o reinterpretación.

Estos resultados se vinculan de manera estrecha con las percepciones que reportaron los participantes, las cuales ofrecen una capa adicional de sentido a las estrategias documentadas. En efecto, los estudiantes no solo utilizaron la IA como herramienta exploratoria, sino que manifestaron una valoración positiva de sus efectos durante las primeras fases del proceso escritural. Entre los beneficios más reiterados se encuentra la posibilidad de desbloquear el inicio de la redacción, organizar ideas con mayor claridad y ampliar el horizonte temático. Tal como lo expresó ENT03, la IA permitió “ahorrar demasiado tiempo” en la fase de exploración, mientras que ENT07 se refirió a la herramienta como un medio para “abrir ese panorama” cuando no sabía por dónde comenzar. Estas percepciones apuntan a una función muy concreta: la IA actúa como un catalizador que reduce la ansiedad inicial y le permite al estudiante comenzar a escribir con mayor fluidez, aun cuando las ideas que recibe de la IA no sean definitivas ni satisfactorias por completo.

Esta valoración, sin embargo, no está exenta de matices ni es mayoritaria. En paralelo al entusiasmo por las posibilidades que ofrece la IA, los estudiantes también señalaron sus limitaciones. Las respuestas genéricas, descontextualizadas o incluso erróneas reportadas por algunos participantes (E14, E25) revelan una apropiación crítica de la herramienta. Esta tensión entre utilidad y limitación es una señal de madurez interpretativa: los estudiantes son capaces de reconocer que la IA puede ofrecer beneficios concretos, sin por ello renunciar a una mirada escéptica sobre su precisión, su adecuación discursiva o su sensibilidad contextual, lo que confirma parcialmente H2. En este sentido, el coeficiente de asociación de 0,60 entre las categorías *uso de IA y limitaciones* refuerza la idea de que el juicio del estudiante actúa como mediador en la experiencia de uso. Así, se configura un escenario de apropiación crítica por parte del usuario, quien sitúa los resultados generados por la IA dentro de marcos de evaluación, adaptación y negociación.

Este equilibrio entre utilidad y crítica es también visible en las percepciones vinculadas a la creatividad, eje central de H3. Los resultados permiten afirmar que los estudiantes desarrollan una relación ambivalente respecto de los efectos de la IA sobre su pensamiento creativo, lo cual confirma H3. Por un lado, valoran el potencial de estas herramientas para activar formas de pensamiento divergente, desbloquear ideas o sugerir conexiones temáticas no previstas. Frases como “Amplió mis ideas” (E65) o “Me hizo pensar diferente” (E58) revelan que, para algunos participantes, la IA puede estimular que el usuario idee o considere nuevas formas de abordar un tema. Por otro lado, también emergen preocupaciones claras en torno al carácter monótono o genérico de las respuestas que brinda la IA, lo que genera la sensación de una pérdida de originalidad o de una imposición estilística que va en contra de la voz propia. Las expresiones “Muy robot, no natural” (ENT03) o “Pierdo mi perspectiva” (ENT05) reflejan esta inquietud por la posible homogeneización del discurso cuando se depende demasiado de los formatos que propone la IA.

Esta ambivalencia se identifica también en el análisis de sentimientos y en la codificación: la categoría *creatividad y originalidad* tuvo un peso relativamente bajo (5%) en los cuestionarios en comparación con otras como *utilidad* o *limitaciones*, lo que sugiere que, si bien los estudiantes valoran la dimensión creativa, tienden



a priorizar los aspectos funcionales del uso de IA. Lo anterior se vincula con el hecho de que la escritura académica suele asumirse como un ejercicio de comunicación más instrumental que creativo y a que falta brindar herramientas para que los estudiantes integren, con una mirada crítica, la creatividad dentro de las lógicas formales del discurso académico. En cualquier caso, estos resultados invitan a repensar el lugar que ocupa la creatividad en la formación universitaria y a reflexionar sobre cómo las herramientas digitales pueden utilizarse para potenciarla sin diluirla.

En conjunto, los hallazgos correspondientes a H1, H2 y H3 no solo se complementan, sino que permiten trazar un mapa que recoge las interacciones de los estudiantes con la IA en el que se conectan de forma coherente sus estrategias, valoraciones y efectos percibidos. Los estudiantes parecen utilizar la IA como un entorno exploratorio en el que pueden ensayar ideas, desbloquear la escritura y reorganizar contenidos, al tiempo que mantienen una actitud crítica frente a sus limitaciones. Esta apropiación situada, que combina agencia, utilidad y escepticismo, confirma que los asistentes de IA no tienen por qué operar como sustitutos del pensamiento, sino como extensiones tecnológicas que pueden incorporarse a los procesos formativos si se utilizan de forma crítica, reflexiva y consciente. En este sentido, la colaboración humano-máquina adquiere un carácter pedagógico, en tanto que permite ensayar múltiples formas de abordar el texto, el pensamiento y la voz. Como sugieren Cummings *et al.* (2024), el verdadero valor de estas herramientas no radica en su capacidad para generar contenidos automáticos, sino en la posibilidad de ofrecer a los escritores en formación un espacio seguro y flexible para experimentar con su propio proceso de escritura.

Para finalizar, es imprescindible dejar sobre la mesa, para futuras investigaciones, algunas implicaciones pedagógicas y éticas que se derivan como conclusiones tangenciales de este estudio. Esto debido a que se ve la necesidad de un enfoque pedagógico que integre la IA como un andamiaje cognitivo, en lugar de una solución autónoma. Para garantizar que la IA no desplace la autoría ni la reflexión crítica, resulta esencial capacitar a los estudiantes en *prompt engineering*, destacando la importancia de formular solicitudes claras y precisas, como advirtió E35. Asimismo, la verificación crítica de las fuentes se presenta como una habilidad indispensable, dada la prevalencia de alucinaciones textuales (ENTO8) que pueden comprometer la validez de los resultados obtenidos de la IA. La enseñanza de estas habilidades debe ir acompañada de un fomento de la conciencia ética, en especial en lo que respecta al riesgo de plagio (E52: “Demasiado plagio”) y la pérdida de agencia intelectual (E77: “No delegues tu pensamiento crítico”). Para futuras investigaciones en la línea de este estudio, se podría pensar cuál es el papel de la IA frente a la creatividad en los trabajos académicos en el escenario universitario y cómo influye el tiempo dedicado al uso de herramientas de IA en la calidad y la solidez de los argumentos en los ensayos académicos. En síntesis, confirmamos que la IA actúa como un catalizador crítico en el proceso de escritura (H1 y H2), pero no como un reemplazo del pensamiento creativo (H3). Su valor pedagógico radica en crear espacios seguros para el ensayo metacognitivo (Cummings *et al.*, 2024), siempre que a) se enseñe su uso estratégico, b) se establezcan salvaguardias éticas y c) se priorice la tutoría humana para procesos creativos profundos. Esto redefine el rol docente ya no como proveedor de contenido, sino como guía en la negociación crítico-digital.

En este marco, las instituciones educativas deben diseñar directrices claras que regulen el uso de la IA, asegurando un equilibrio entre los beneficios tecnológicos y la preservación de la originalidad en el proceso creativo. Como sugirió E36, una posible estrategia sería establecer un límite de uso, una división entre 70 % de aporte personal y 30 % de contribución de la IA, lo que permitiría a los estudiantes aprovechar las ventajas de la herramienta sin comprometer su voz autoral. Además, el fortalecimiento de la tutoría humana sigue siendo

crucial. Como mencionó ENT10, la asesoría personalizada no solo es aún insustituible en la orientación de procesos creativos profundos, sino que también garantiza que los estudiantes integren de manera crítica las sugerencias generadas por la IA, sin perder su capacidad reflexiva y autónoma.

Referencias

- Abarca, A., Alpízar, F., Sibaja, G., y Rojas, C. (2013). *Técnicas cualitativas de investigación*. Editorial Universidad de Costa Rica.
- Alemu, M. (2020). The role of pre-writing strategies to enhance the students' idea generating abilities: The case of first-year computer science students of Haramaya University. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 8(1), 40-47. <https://doi.org/10.7575/AIAC.IJELS.V.8N.1P.40>
- Bañales Faz, G., Vega López, N. A., Araujo Alvineda, N., Reyna Valladares, A., y Rodríguez Zamarripa, B. S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 879-910.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstractyp-id=S1405-666620150003000009&lng=es&nrm=iso
- Bermejo García, R., Ferrando Prieto, M. M., Sainz Gómez, M., Soto Martínez, G., y Ruíz Melero, M. J. (2014). Procesos cognitivos de la creatividad en estudiantes universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 41-58.
<https://doi.org/10.6018/J/202151>
- Birdsell, B. J. (2019). Creative cognition: Conceptual blending and expansion in a generative exemplar task. *Psychology and Behavioral Sciences*, 5, 43-62. <https://doi.org/10.22492/IJPBS.5.SI.03>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 1-22. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1405-66662013000200003
- Carrillo Cruz, C. E., Herrera Barragan, V. A., y 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
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D., y Castelló, M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-274.
<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Cummings, R. E., Monroe, S. M., y Watkins, M. (2024). Generative AI in first-year writing: An early analysis of affordances, limitations, and a framework for the future. *Computers and Composition*, 71, art. 102827.
<https://doi.org/10.1016/j.compcom.2024.102827>
- Dale, R., y Viethen, J. (2021). The automated writing assistance landscape. *Natural Language Engineering*, 27(4), 511-518.
<https://doi.org/10.1017/S1351324921000164>
- Díaz-Cuevas, A. P., y Rodríguez-Herrera, J. D. (2024). Usos de la inteligencia artificial en la escritura académica: experiencias de estudiantes universitarios en 2023. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(42), 25-44.
<https://doi.org/10.29197/cpu.v21i42.595>
- Elstad, E., y Eriksen, H. M. (2024). *Harnessing AI in secondary education to enhance writing competence [preprint]*. arXiv (arXiv: 2412.12117). <https://doi.org/10.48550/arxiv.2412.12117>
- Gabriel, S. (2024). Generative AI in writing workshops: A path to AI literacy. *Proceedings of the International Conference on AI Research*, 4(1), 126-132. <https://doi.org/10.34190/icair.4.1.3022>



- Gibert Delgado, R. P., Gorina Sánchez, A., Reyes-Palau, N. C., Tapia-Sosa, E. V., y Siza Moposita, S. F. (2023). Educación 4.0: enfoque innovador apoyado en la inteligencia artificial para la educación superior. *Universidad y Sociedad*, 15(6), 60-74. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/4122>
- Hayes, J., y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg y E. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw Hill.
- Holyoak, K. J., Ichien, N., y Lu, H. (2023). Analogy and the generation of ideas. *Creativity Research Journal*, 36(3), 532-543. <https://doi.org/10.1080/10400419.2023.2232673>
- Madrigal Abarca, M. (2012). La escritura como proceso: metodología para la enseñanza de la expresión escrita en español como segunda lengua. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 34(1), 127-141. <https://doi.org/10.15517/rfl.v34i1.1653>
- Mesonero, R. (2024). Evaluación de ChatGPT como asistente en el proceso de creación de un guion de cortometraje de ficción. *RAE-IC. Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*, 11(especial), raec11e07. <https://doi.org/10.24137/raec.11.e.7>
- Minai, A. A., Iyer, L. R., Padur, D., y Doboli, S. (2009). A dynamical connectionist model of idea generation. En *International Joint Conference on Neural Network* (pp. 2463-2470). International Neural Network Society; IEEE. <https://doi.org/10.1109/IJCNN.2009.5178932>
- Mora-Monroy, G., Díaz-Cuevas, A. y Henríquez-Gómez, J. (2021). Diálogos entre teoría y práctica para la enseñanza del texto argumentativo en la educación superior. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 18(36), 55-71. <https://doi.org/10.29197/cpu.v18i36.426>
- Mora-Monroy, G., y Fuerte-Blanco, M. (2021). Estrategias tutoriales para la argumentación escrita en educación superior. *Enunciación*, 26(2), 172-187. <https://doi.org/10.14483/22486798.17776>
- Morales, O. A. (2003). Estudio exploratorio sobre el proceso de escritura. *Educere*, 6(20), 421-429. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12364>
- Purdue Online Writing Lab. (S. f.). *Artificial intelligence (AI): The applications of AI tools in teaching and learning, and content for the AI research areas*. Purdue University. <https://guides.lib.purdue.edu/c.php?g=1371380yp=10592811>
- Rodríguez-Herrera, J., y Yela-Narvaez, S. (2024). Fortalecimiento de la escritura académica: exploración de la dimensión socioafectiva. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(42), 45-69. <https://doi.org/10.29197/cpu.v21i42.596>
- Sampson, V., Grooms, J., y Walker, J. P. (2011). Argument-driven inquiry as a way to help students learn how to participate in scientific argumentation and craft written arguments: An exploratory study. *Science Education*, 95(2), 217-257. <https://doi.org/10.1002/sce.20421>
- Schaefer, S. (2023). Generating and developing ideas. En *Organizing creativity: Context, process, and practice* (pp. 51-85). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198893509.003.0003>
- Serafini, M. (1994). *Cómo se escribe*. Ediciones Paidós.
- Universidad Nacional de Colombia. (2010). Resolución 037 de 2010, por la cual se reglamentan la clasificación, inscripción y calificación de los estudiantes con necesidades de nivelación en matemáticas, lecto-escritura y suficiencia en idioma extranjero y se deroga la Resolución 469 de 2009.
- Vieriu, A. M., y Petrea, G. (2025). The impact of artificial intelligence (AI) on students' academic development. *Education Sciences*, 15(3), art. 343. <https://doi.org/10.3390/educsci15030343>
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. En M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (eds.), *Mind in society: Development of higher psychological processes* (pp. 79-91). Harvard University Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvjf9vz4.11>

.....



Julián David Rodríguez-Herrera

Filósofo. Estudiante de la Maestría en Educación con énfasis en Lenguajes y Literaturas de la Universidad Nacional de Colombia. Cursó el diplomado en Inteligencia Artificial para las Ciencias Sociales en la misma institución. Actualmente es beceario asistente docente en el Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia. Sus áreas de interés incluyen la educación, la inclusión de nuevas tecnologías en el ámbito educativo, la adquisición de segunda lengua, el bilingüismo, la lingüística aplicada y la lógica. Entre sus publicaciones recientes se destacan los artículos en coautoría “Fortalecimiento de la escritura académica: exploración de la dimensión socioafectiva” (2024) y “Usos de la inteligencia artificial en la escritura académica: experiencias de estudiantes universitarios en 2023” (2024), publicados en *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(42), con DOI <https://doi.org/10.29197/cpu.v21i42.596> y <https://doi.org/10.29197/cpu.v21i42.595>, respectivamente.

Adriana Patricia Díaz-Cuevas

Lingüista. Magíster en Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Educación. Docente del Departamento de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia. Sus temas de interés se centran en la educación, la pedagogía, la evaluación, la comunicación, la inteligencia artificial (en las áreas mencionadas) y la argumentación en la educación universitaria. Entre sus publicaciones recientes se destacan “Usos de la inteligencia artificial en la escritura académica: experiencias de estudiantes universitarios en 2023” (2024), artículo en coautoría publicado en *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(42), <https://doi.org/10.29197/cpu.v21i42.595>; y el libro *María aprende a leer y escribir, pero no con palabras* (2023), escrito en coautoría y publicado por la Universidad Nacional de Colombia.