



Escritura académica e IA generativa en estudiantes de bachillerato: revisión sistemática de la literatura

Academic writing and generative IA in high school students: a systematic review

Jesús Francisco Zazueta-Medina ✉

Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán, México

20566042.zazueta@ms.uas.edu.mx

ORCID: 0009-0004-2011-4897

Aníbal Zaldívar-Colado

Universidad Autónoma de Sinaloa, Mazatlán, México

azaldivar@uas.edu.mx

ORCID: 0000-0002-6622-6630



<https://doi.org/10.36825/RITI.14.33.012>

Recibido: Mayo 7, 2026

Aceptado: Junio 30, 2026

Resumen: La Inteligencia Artificial Generativa (IAG) está transformando las prácticas de escritura académica en contextos educativos, generando un creciente debate sobre su impacto en la calidad textual, la metacognición y la originalidad de los estudiantes. El objetivo de este estudio es analizar y sintetizar la evidencia científica disponible sobre el uso de la IAG en la escritura académica de estudiantes de bachillerato y nivel equivalente, con énfasis en dichas dimensiones. Se realizó una revisión sistemática bajo el protocolo PRISMA 2020, con búsqueda en cuatro bases de datos especializadas (ScienceDirect, ERIC, Dialnet y Scielo) con un rango temporal de 2022 a 2026, resultando en una muestra final de 45 artículos empíricos procedentes de 23 países. Los resultados indican que el 88.8% de los estudios reporta mejoras significativas en al menos una dimensión de la escritura (gramática, vocabulario, coherencia u organización) especialmente cuando la IAG se integra en marcos pedagógicos estructurados con mediación docente. Sin embargo, persisten riesgos como la dependencia excesiva, la homogenización del discurso y el debilitamiento de la voz aural. Se concluye que la IAG representa una herramienta pedagógica de alto potencial, cuyo impacto efectivo depende del diseño instruccional y la mediación docente, y se identifican brechas de investigación prioritarias, especialmente en contextos latinoamericanos de bachillerato.

Palabras clave: *Escritura Académica, IA Generativa, ChatGPT, Estudiantes de Bachillerato, Calidad Textual.*

Abstract: Generative artificial intelligence (GenAI) is transforming academic writing practices in educational contexts, generating growing debate regarding its impact on textual quality, metacognition, and student originality. The objective of this study is to analyze and synthesize the available scientific evidence on the use of GenAI in the academic writing of high school students and those at equivalent educational levels, with particular emphasis on the aforementioned dimensions. A systematic review was conducted according to the PRISMA 2020 protocol, with searches across four specialized databases (ScienceDirect, ERIC, Dialnet, and Scielo) from 2022 to 2026,

yielding a final sample of 45 empirical articles from 23 countries. The findings indicate that 88.8% of the studies report significant improvements in at least one dimension of writing (grammar, vocabulary, coherence, or organization), particularly when GenAI is integrated within structured pedagogical frameworks accompanied by teacher mediation. Nevertheless, certain risks persist, including excessive dependence, the homogenization of discourse, and the weakening of authorial voice. It is concluded that GenAI constitutes a pedagogical tool of considerable potential, the effective impact of which depends on instructional design and teacher mediation. Furthermore, priority research gaps are identified, particularly within Latin American high school contexts.

Keywords: *Academic Writing, Generative AI, ChatGPT, High School Students, Writing Quality.*

1. Introducción

La IAG está transformando todos los ámbitos laborales y personales. Precisamente en el campo educativo, está cambiando la forma en que se concibe e interactúa con la información. Su capacidad de producir una diversidad de textos y videos modifica la forma de trabajo de estudiantes y docentes. También, se percibe cómo estas tecnologías contribuyen significativamente a la mejora de la formación del alumnado, colaborando en la personalización y automatización del aprendizaje, resolución de problemas y distintas habilidades cognitivas [1]. En otras palabras, la llegada de estos *software* ocasiona que el proceso de aprendizaje cambie de manera significativa, haciendo que los educandos puedan acceder a una variedad de recursos para la elaboración de textos académicos y, sobre todo, como mencionan Llorens *et al.* [2] tengan a un asistente o tutor virtual. Pensando en la teoría de la zona del desarrollo próximo de Vygotsky, la IAG sería ese andamiaje que ayuda al alumnado hasta que ellos puedan hacerlo de manera autónoma.

De manera concreta, la llegada de esta innovación tecnológica impactó de manera directa las prácticas escriturales, pues diversos autores señalan que tiene la habilidad de mejorar significativamente la cohesión discursiva, corregir errores gramaticales, mejorar la organización y estructura textual, así como también la claridad y calidad de los textos [3]. Sin embargo, desde finales de 2022 la cantidad de artículos científicos referente al tema ha crecido considerablemente y diversas fuentes de información difieren de las afirmaciones anteriores y señalan los desafíos, limitantes o brechas que se encuentran en este tópico, especialmente en la calidad textual, metacognición y originalidad [4], [5], [6]. Con relación a lo anterior, hay una constante actualización de la IAG, por lo que investigar acerca de su influencia en el alumnado es de vital importancia para que los docentes conozcan qué cosas funcionan o no en esta temática.

Los precedentes que se tienen de la IAG son más remotos de lo que se podría pensar. Para empezar, todo inicia con la inteligencia artificial (sin el concepto de generativa) que se refiere a la suficiencia que tiene para la clasificación, predicción o detección de patrones [7]. De la IA se tienen datos desde 1910 con la computadora digital electromagnética, luego cuatro décadas después con el test de Turing en donde se buscaba evaluar la aptitud de la máquina para demostrar acciones ingeniosas similares al ser humano, y luego en 1956 con John McCarthy quien lideró laboratorios de inteligencia artificial y a quien se le atribuye el concepto mismo [8]. En los años posteriores se suscitaban más y nuevos saberes en torno a la misma temática.

En otro punto, no fue hasta finales de noviembre de 2022 que se lanzó ChatGPT, una herramienta de IAG que en su primer mes de lanzamiento alcanzó la cifra de 100 millones de usuarios [9]. En los meses posteriores se desarrollaron tecnologías similares, a saber: Gemini, Claude, Grok, DeepSeek, entre muchas otras. La llegada de estas tecnologías se popularizó en todo contexto al grado de que la producción de investigaciones incrementó exponencialmente y se puede hablar de un nuevo paradigma [10]. Además, aunque el tema es relativamente nuevo, debe hacerse énfasis en la constante actualización e innovación de la IAG para mejorar su *software*. Es decir, la producción de texto y video ha mostrado avances con el paso del tiempo a fin de que los usuarios tengan a su disposición más y mejores funciones.

Bajo esta premisa y ante el creciente auge e interés teórico de conocer los efectos de la IAG en la adquisición de conocimientos y en la producción escrita, se vuelve una necesidad realizar un análisis puntual y sistemático de la producción científica actual respecto a su implementación en el contexto educativo con especial énfasis en bachillerato. A pesar de la proliferación actual de diversas herramientas basadas en sistemas de procesamiento de lenguaje, como los asistentes de escritura automatizada, la literatura aún presenta hallazgos fragmentados o dispersos sobre las implicaciones pedagógicas y cognitivas en alumnos de educación media superior. Por lo tanto, el presente trabajo formula la siguiente interrogante: ¿Cuál es el estado de la producción científica actual respecto

al uso de la IAG en la escritura académica de estudiantes de bachillerato y qué evidencias reporta la literatura sobre sus impactos en la calidad textual, la metacognición y la originalidad? Con base en esta interrogante, el objetivo de la investigación consiste en analizar y sintetizar la evidencia científica disponible en las bases de datos principales acerca del impacto de la IAG en los procesos de escritura académica en bachillerato, con énfasis en las dimensiones de calidad textual, metacognición y originalidad.

Con el propósito de alcanzar el objetivo planteado, el presente trabajo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se desarrolla el Estado del arte, donde se analizan y sistematizan los fundamentos teóricos relacionados con el uso de la IAG en la escritura académica y la educación media superior. Luego, se describe la metodología, donde se explica el proceso de búsqueda, selección y análisis de los estudios incluidos en la revisión, siguiendo la metodología PRISMA. A continuación, se presentan los resultados, que sintetizan los hallazgos centrales identificados en la literatura analizada. Enseguida, la sección de Discusión interpreta estos hallazgos a la luz de los enfoques teóricos y las tendencias emergentes en el campo de la tecnología educativa. El artículo finaliza con las Conclusiones, en las que se destacan los principales aportes del estudio, las limitaciones identificadas y las posibles líneas de investigación futura, seguidas de la sección de Referencias que documenta las fuentes consultadas.

2. Estado del arte

Las investigaciones previas acerca de la escritura académica e IAG en estudiantes de bachillerato han permitido la identificación de avances importantes en cuanto a su impacto en el desarrollo de competencias en prácticas escriturales [11]. De la misma manera, destaca el hecho de la optimización del tiempo en la realización de las distintas tareas escolares [12]. Sin embargo, aún existen vacíos de las incidencias en la calidad textual, metacognición y originalidad, lo que justifica la necesidad de profundizar en esta temática.

El propósito de esta revisión es identificar los posibles vacíos y brechas del conocimiento. Dicho de otro modo, saber con certeza qué se sabe respecto de la IA generativa y la escritura en las categorías previamente mencionadas, así como también conocer enfoques teóricos y metodológicos utilizados por distintos autores. Todos estos datos hacen posible vincular la presente investigación dentro de estas perspectivas y, al mismo tiempo, ampliar horizontes, tener en cuenta otros enfoques y contar con un panorama de la realidad actual en donde se pueden realizar contribuciones significativas. La Tabla 1 contiene un listado de los documentos organizados por año de publicación.

Tabla 1. Artículos de revisión de literatura sobre escritura e IAG. Elaboración propia.

Año	Autor	Título
2025	Shibani [13].	Exploring the Use of Artificial Intelligence in Developing Writing Skills: A Systematic Review
2025	Sevilla Muñoz <i>et al.</i> [14].	ChatGPT in Education: A Review of its Impact on Personalized Learning, Critical Thinking, and Academic Writing (2023–2025)
2025	Parra Núñez y Castrillo De Larreta-Azelain [15].	The impact of using ChatGPT for feedback in EFL writing: a systematic review
2025	Luo <i>et al.</i> [16].	A Systematic Review of the Role of Artificial Intelligence in Second Language Writing Education
2025	Crosthwaite y Sun [17].	Generative AI and L2 Written Feedback Studies: A Scoping Review
2025	Arseven y Bal [18].	Critical literacy in artificial intelligence assisted writing instruction: A systematic review
2024	Wang y Dang [19].	Enhancing L2 Writing with Generative AI: A Systematic Review of Pedagogical Integration and Outcomes
2024	Kirana y Santosa [20].	The Use of ChatGPT in Academic Writing Skills for EFL Learners: A Systematic Literature Review
2024	Sain <i>et al.</i> [21].	Benefits and Drawbacks of Leveraging ChatGPT to Enhance Writing Skills in Secondary Education
2024	Jen y Hj Salam [22].	A Systematic Review on The Use of Artificial Intelligence in Writing

2025	Jandildinov y Yersultanova [23].	AI-assisted scholarly writing in education: a scoping review (2019-2024)
2024	Albariqui [24].	A Systematic Review Exploring the Use of Artificial Intelligence in Developing Writing Skills
2023	Fontenelle-Tereshchuk [25].	Academic writing and ChatGPT: Students transitioning into college in the shadow of the COVID-19 pandemic

En su trabajo, Shibani [13] expresa que la IA en el ámbito escritural tiene implicaciones significativas para estudiantes y docentes. Aclara que docentes deben incluir estas tecnologías como herramienta de apoyo en vez de un sustituto de métodos tradicionales. Los discentes se benefician en cuanto a la eficiencia y el aumento de la participación. Aún así, se encuentran limitaciones como riesgos éticos, preocupaciones sobre la fiabilidad y desigualdad en el acceso. Incluso, se comenta que la retroalimentación generada por IA generativa puede reflejar datos sesgados, lo que podría afectar el aprendizaje.

En una revisión, Sevilla Muñoz *et al.* [14] explican que ChatGPT ha tenido una incidencia significativa en tres áreas esenciales: personalización del aprendizaje, pensamiento crítico y escritura académica. En cuanto a esta última área, este *software* ayuda a mejorar la coherencia textual, la ortografía y gramática, pero existen preocupaciones por la pérdida de autenticidad, voz y originalidad. Se concluye que estas tecnologías no suplantán la labor docente, sino que pueden potenciar procesos educativos.

En la investigación de Parra Núñez y Castrillo De Larreta-Azelain [15] se revela que la mayoría de los estudios se centran en nivel superior. Se expresa que los datos fueron positivos en cuanto a ChatGPT, específicamente haciendo referencia a la precisión lingüística, la organización, el contenido y el vocabulario. Se sugiere que la experiencia con estas tecnologías depende del usuario, por lo que se pueden obtener ventajas de acuerdo con las circunstancias. En relación con las capacidades metacognitivas, se recomienda a los docentes hacer reflexionar sobre el uso de este *software* utilizando un diario de interacciones donde se capture la retroalimentación recibida y cómo revisaron su redacción según los comentarios que se les dio. Los profesores deben guiar las evaluaciones críticas de retroalimentación de la IA generativa y enseñar a los alumnos a cuestionar si los comentarios recibidos son correctos. En suma, hay implicaciones pedagógicas en donde el instructor debe participar y supervisar el proceso.

Entre los hallazgos de Luo *et al.* [16] destacan la integración de herramientas digitales para apoyar procesos de escritura, facilitar retroalimentación y favorecer la participación del estudiante y el uso de diversas estrategias. La mayoría de estas tecnologías se incluyeron mediante diseños guiados por el docente, por lo que se resalta la importancia de la mediación estructurada. Las tendencias van en orden a cambiar de una corrección superficial hacia usos metacognitivos más amplios y la inclusión de pedagogías reflexivas y basadas en el género. Se encontraron preocupaciones como la supeditación excesiva, el uso mínimo de habilidades de nivel superior y cuestiones éticas.

En el trabajo de Crosthwaite y Sun [17] informan que la retroalimentación generada por este tipo de IAG conducen a mejoras en la calidad de la escritura. Estos progresos se refieren a la gramática, el léxico, la coherencia y la organización. Se mencionan también estudios comparativos de retroalimentación de estas máquinas y docentes, en donde algunos estudios no muestran diferencias significativas, mientras que otros indican que la retroalimentación de profesorado y las tecnologías eran complementarias. Se destaca que la combinación de los dos agentes anteriores fue más eficaz que cualquiera de los dos por separado. Por otro lado, estudiantes y maestros reportaron percepciones positivas del *feedback* de estos asistentes virtuales. Sin embargo, algunos estudios notaron percepciones mixtas o negativas, incluyendo confusión, desconfianza y preocupaciones por la dependencia excesiva.

En su investigación, Arseven y Bal [18] encuentran que los estudios de escritura e IA se han intensificado en los últimos años. Un dato importante que presentan es que la instrucción de escritura asistida por estas tecnologías busca desarrollar no solo habilidades de escritura técnica, sino también capacidades de pensamiento complejo y alfabetización digital, lo que destaca la importancia de estos sistemas inteligentes en el desarrollo de las competencias del siglo XXI. De los principales hallazgos destacan que el uso de los medios tecnológicos contribuye al desarrollo integral de las cualidades de escritura con elementos como la finalización de tareas, la coherencia, la conjunción, el vocabulario, la variedad gramatical y la precisión. En cuanto a las capacidades

metacognitivas, el análisis muestra mejoras en la capacidad de los estudiantes para gestionar y evaluar sus propios procesos de aprendizaje.

En una revisión sistemática, Wang y Dang [19] identifican enfoques pedagógicos importantes con estas mentes computacionales, en donde se integra la evaluación, retroalimentación, modelado, apoyo escritural intelectual, lluvia de ideas, entre otras. Asimismo, destaca el uso predominante para tratar cuestiones lingüísticas. También se encontraron importantes limitaciones como que las ediciones automáticas de la IAG pueden contener información errónea y poco natural, lo que puede ser engañoso y confundir a los alumnos. Incluso, se comenta que generalmente estas herramientas digitales impulsan la capacidad de los alumnos, pero se encontraron casos donde trabajos estudiantiles no mejoraron, incluso disminuyó la calidad. Lo anterior puede atribuirse a la dependencia excesiva y los sesgos.

En un artículo de revisión, Kirana y Santosa [20] evidencian que ChatGPT contribuye significativamente en la mejora de habilidades de escritura académica de los educandos y que se utiliza frecuentemente para verificar la estructura de la escritura, formular ideas, dominar vocabulario, mejorar la estructura de las oraciones y la cohesión del texto. Por otro lado, se tiene la preocupación de mantener la integridad académica y la creatividad. También, deben tomarse en cuenta aspectos éticos y garantizar siempre la participación de las personas en los procesos de aprendizaje con los agentes conversacionales.

En una búsqueda en diversas bases de datos, Sain *et al.* [21] comparten tendencias notables sobre el uso de ChatGPT para mejorar las habilidades de escritura académica, pues representa obtener esquemas organizados y facilitar la generación de ideas, lo que reduce enormemente el tiempo necesario para comenzar a escribir tareas. Los datos obtenidos sugieren que los aprendices pueden confiar en la metodología estandarizada, lo que da como resultado trabajos que requieren mayor originalidad e individualidad.

En un análisis sistemático, Jen y Hj Salam [22] exponen que ChatGPT se ha utilizado como la principal fuente de información para los colegiales. Se aborda la necesidad de que los educadores los orienten acerca del uso correcto de estas herramientas digitales. Adicionalmente, los estudios efectuados muestran que las IAG utilizadas para escribir se dividen en tres categorías: plataformas basadas en IA, herramienta para escribir e instrumentos para evaluación, corrección y para calificar. Finalmente, se afirma que la investigación futura debería centrarse en los diferentes aparatos tecnológicos para evaluar el rendimiento de la escritura.

En una revisión del alcance, Jandildinov y Yersultanova [23] explican que la llegada de modelos transformadores como ChatGPT de OpenAI ha marcado un posible cambio de paradigma ya que pueden producir distintos tipos de textos académicos de aspecto humano. La mayoría de los estudios reportan resultados positivos: los educandos suelen considerar las herramientas tecnológicas útiles para la generación de ideas, edición lingüística y la motivación. Por otro lado, hay aplicaciones específicas en la escritura como retroalimentación y tutoría. En contraposición, hubo hallazgos negativos o nulos; a modo de ejemplo, la subordinación excesiva a la IA puede llevar a una escritura superficial. También existen preocupaciones sobre la autenticidad, el plagio y originalidad del trabajo estudiantil. No obstante, diversos autores abogan por mayor alfabetización y orientación de este *software*. Más aún, se menciona que distintos investigadores proponen integrar la alfabetización en computación cognitiva en la pedagogía de la escritura académica para que los educandos aprendan a usarla como apoyo.

En una revisión de la literatura, Albariqui [24] analiza 24 estudios empíricos recabados entre 2020 y 2023. Se encontró que la IA es una herramienta valiosa para el proceso de escritura y ayuda a obtener mejores resultados de aprendizaje en los discentes. Entre los principales hallazgos destaca ChatGPT como una ayuda en la generación de ideas en la escritura. Además, se aprecia que esta tecnología es capaz de dar retroalimentación al instante sobre la calidad de ensayos y sobre cuestiones específicas de la redacción como la gramática, la organización, la fluidez, el estilo, la coherencia, así como la estructura general del trabajo. También, destacan la personalización y la eficiencia como parte de este proceso de escritura y aprendizaje.

En las observaciones de Fontenelle-Tereshchuk [25] se menciona a ChatGPT y su posible impacto en el aprendizaje de los estudiantes, ayudando a superar deficiencias en la escritura académica. Empero, el autor menciona que se deberían crear normas para el uso de los generadores de texto en la medida que evoluciona, pues se presentan desafíos tales como el plagio, la autoría, la producción del conocimiento, la precisión y la dependencia. Se concluye afirmando que estas tecnologías llegaron para asentarse en el ámbito educativo y evolucionarán junto con la forma en que las utilizamos, pero no de forma natural. Por ello, la integridad y políticas académicas son cruciales, así como también desarrollar prácticas estratégicas para que funcione en beneficio de la educación.

3. Metodología

Se realizó una revisión sistemática de la literatura aplicando una metodología PRISMA con un enfoque cualitativo de nivel exploratorio-descriptivo. La búsqueda de la información se realizó en bases de datos especializadas, tales como ScienceDirect, ERIC, Scielo y Dialnet. Se utilizaron las siguientes combinaciones de palabras clave en inglés y español: (“*academic writing*” OR “*writing skills*” OR “*writing quality*”) AND (“*generative AI*” OR “*generative artificial intelligence*” OR “*ChatGPT*” OR “*large language model*”) y (“*escritura académica*” OR “*calidad textual*”) AND (“*IA generativa*” OR “*inteligencia artificial*” OR “*ChatGPT*”). En las bases de datos ya mencionadas, se aplicaron configuraciones de tiempo, con un rango de 2022-2026 y se descartaron todos aquellos documentos que no fueran artículos científicos. De modo particular, en ScienceDirect se aplicó el operador booleano en título, resumen y palabras clave con la finalidad de encontrar investigaciones con relación directa con este tópico.

Una vez realizada la búsqueda, se aplicaron criterios de inclusión y exclusión para decidir qué documentos deberían incluirse en la revisión y garantizar archivos con datos acorde a la temática del presente trabajo. Los criterios de inclusión son:

- Publicaciones de artículos científicos arbitrados.
- Investigaciones que contengan evidencia empírica.
- El rango de publicación se encuentra entre finales de noviembre de 2022 y 2026.
- Los documentos deben estar disponibles en español e inglés.
- Deben abordar e integrar las categorías de escritura académica e IA generativa.
- Debe centrarse en alumnos de bachillerato o universitarios (licenciatura).

Se excluyeron:

- Publicaciones no arbitradas.
- Tesis, capítulos de libros, conferencias.
- Documentos que no contuvieran evidencia empírica.
- Documentos en idiomas diferentes a inglés y español.
- No abordan explícitamente las categorías de escritura académica e IA generativa.
- Son de un nivel académico menor a bachillerato o de posgrado.
- No se centran en los alumnos.

La Figura 1 se expone el proceso metodológico seguido para la identificación de estudios a través de bases de datos y registros, así como también el reconocimiento de artículos por otros métodos. Se observa visualmente las etapas del proceso: registros identificados, cribados e incluidos. Al haberse usado el procedimiento PRISMA es posible apreciar el rigor, claridad y transparencia de la ruta de búsqueda de artículos científicos.

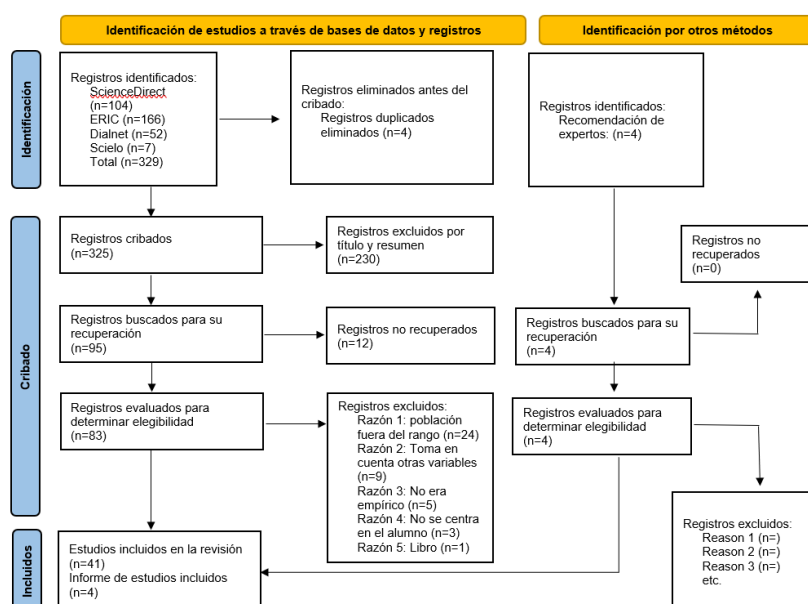


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA. Fuente: Elaboración propia.

El proceso de selección de evidencia, como se aprecia en la Figura 1, se desarrolló en tres fases principales siguiendo el estándar PRISMA 2020. En la fase de identificación, se recuperaron un total de 392 registros a través de la búsqueda sistemática en bases de datos (ScienceDirect, $n=104$; ERIC, $n=166$; Dialnet, $n=52$; y Scielo, $n=7$), sumados a 4 registros adicionales identificados mediante la recomendación de expertos. Tras la eliminación de duplicados ($n=4$), se inició con la fase de cribado teniendo un total de 325 documentos. En el primer filtro del cribado, basado en la lectura de títulos y resúmenes, se excluyeron 230 registros por no estar relacionados directamente con el objeto de estudio. Posteriormente, se buscó la recuperación de los 95 artículos restantes de los cuales 12 no pudieron ser recuperados en su versión de texto completo.

Para la fase de elegibilidad, se evaluaron rigurosamente 83 registros de bases de datos y 4 de fuentes externas. En esta etapa se descartaron 42 artículos por razones metodológicas específicas: la causa más frecuente fue la población fuera del rango establecido ($n=24$), seguida de estudios que analizaban variables ajenas a esta temática ($n=9$), falta de enfoque empírico ($n=5$), estudios no centrados en el alumno ($n=3$) o formato de libro ($n=1$). Finalmente, la revisión sistemática se conformó con una muestra definitiva de 45 artículos científicos (41 procedentes de bases de datos y 4 de métodos complementarios), los cuales cumplen con los criterios de inclusión para este análisis.

4. Resultados

De las publicaciones que se incluyeron en el presente trabajo, se recuperaron distintos datos con el objetivo de clasificarlos posteriormente en la tabla 2. Los elementos obtenidos incluyen: (a) autor del artículo; (b) año de publicación; (c) tamaño de la muestra; (d) características y número de la población; (e) enfoque metodológico empleado (transversal, longitudinal, cuantitativo y cualitativo); y (f) tipo de instrumento utilizado para la extracción de datos.

La Tabla 2 muestra 45 publicaciones seleccionadas para ser incluidas en este trabajo. El análisis que se realizó incluyó las principales contribuciones y hallazgos de las investigaciones para sintetizar y desglosar la información después de la tabla. Además, se ordenaron los documentos desde el más reciente al más antiguo en el rango de 2022-2026.

Tabla 2. Publicaciones analizadas acerca del uso de la IAG y la escritura académica en estudiantes.

Autor(es)	Año	Muestra	Población	Método				Instrumento
				Tr	Ln	Cn	Cl	
Wang et al. [26],	2026	40	Cuarenta estudiantes de noveno grado de una escuela secundaria al norte de Taiwán.	X		X	X	Escala de motivación para la escritura y cuestionario de experiencia de flujo.
Martínez Lirola [27].	2026	54	Cincuenta y cuatro personas matriculadas en una asignatura de inglés avanzado, en concreto Lengua Inglesa.	X		X		Cuestionario.
Baines et al. [28].	2026	21	Veintiún estudiantes de psicología, nueve hombres y doce mujeres.	X		X	X	Encuestas, pruebas de escritura, entrevistas.
Anwer [29].	2026	225	Doscientos veinticinco estudiantes de pregrado de los departamentos de Ingeniería de Telecomunicaciones, Ciencias de la Computación y Química. Edades entre dieciocho y veintitrés años. Ciento	X		X		Cuestionario (escala Likert), análisis documental (capturas de pantalla).

			veinte hombres y ciento cinco mujeres.				
	2026	150					
Sánchez-Fortún y Baldrich Rodríguez [3].			Ciento cincuenta alumnos de cuarto curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Almería (setenta y cinco en el grupo experimental y setenta y cinco en el grupo de control)	X	X	X	Pretest, intervención y postest. Se utilizaron tres instrumentos principales: una rúbrica de evaluación de la escritura, un cuestionario de percepción y un registro de uso de herramientas de IAG.
	2026	37					
Alyasin y Shah [30].			Todas las participantes eran mujeres y pertenecían a diversas carreras, como inglés (dieciséis discentes), informática (siete), ciberseguridad (ocho) y gestión de la cadena de suministro (seis).	X		X	Relatos críticos y ensayos comparativos.
	2025	20					
Zhou y Du Preez [31].			Veinte estudiantes universitarios de primer año. Con experiencia previa usando inteligencia artificial generativa.	X	X	X	Pruebas de ensayo (pre-test y post-test), reflexiones escritas.
	2025	62					
Zhang y Wang [32].			Entre los participantes se encontraban treinta y dos estudiantes de EAP 035 (un módulo de inglés académico para estudiantes avanzados de primer año) y treinta estudiantes de EAP 105 (un módulo de inglés académico para estudiantes de segundo año de administración de empresas).	X	X	X	Cuestionario online, entrevistas.
	2025	200					
Zarei y Dolph Fabregas [33].			Doscientos escolares de pregrado de inglés como segundo idioma.	X	X		Cuestionario de Escala Likert.
	2025	40					
Zamorano [34].			Cuarenta educandos chilenos de pregrado, todos hispanohablantes.	X	X	X	Pretest y postest.
	2025	120					
Xia [35].			Ciento veinte participantes de secundaria sin exposición previa a la inteligencia artificial generativa.	X	X	X	Muestras de escritura previas y posteriores, cuestionarios y entrevistas semiestructuradas.

Tsai [36].	2025	117	Ciento diecisiete estudiantes universitarios no especialistas en inglés. Edad media de veintiún años (rango de diecinueve a veintidós años). Ciento seis hombres y once mujeres. Nivel de inglés B1.	X	X	X	Tareas de escritura empresarial, evaluaciones computacionales (Grammarly), cuestionario.
Torres Enríquez et al. [11].	2025	178	Ciento setenta y ocho sujetos de Bachillerato General Unificado (BGU), con una edad media de 17.2 años y distribución equilibrada por género (52% femeninas).	X	X	X	Pretest-postest.
Thi et al. [37].	2025	314	Trescientos catorce estudiantes universitarios de la especialidad de inglés (sesenta y siete de primer año, cincuenta y tres de segundo, cincuenta y seis de tercero y ciento cuarenta y cinco de cuarto año). Ciento noventa y tres mujeres, ciento quince hombres y trece prefirieron no especificar.	X	X	X	Cuestionario, entrevistas semiestructuradas.
Stofiana et al. [38].	2025	30	Treinta aprendices de último año de licenciatura, matriculados en cursos de redacción en dos universidades de formación docente.	X	X	X	Modelo Toulmin.
Shishakly [39].	2025	506	Quinientos seis participantes universitarios de pregrado de diversas facultades (mayormente de tercer y cuarto año). Trescientas treinta y tres mujeres y ciento setenta y tres hombres.	X	X		Cuestionario.
Rodríguez Cando y Astudillo Quiñonez [40].	2025	32	Treinta y dos informantes (dieciocho mujeres y catorce hombres) matriculados en la asignatura de escritura académica en una universidad pública de Ecuador.	X	X	X	Pretest y postest.

	2025	43	Cuarenta y tres estudiantes internacionales universitarios de negocios. Veintiocho mujeres, doce hombres y tres prefirieron no especificar. Niveles de inglés autopercebidos variados.	X		X	Marcos narrativos y entrevistas.	
Panmei y Shimray [41].								
	2025	176	Ciento setenta y seis miembros universitarios de primer año en cursos de inglés para fines específicos (ESP). Edades entre dieciocho y veintiún años. Cincuenta y cuatro hombres y ciento veintidós mujeres.	X		X	Pruebas de escritura (pre-test y post-test), rúbricas de evaluación.	
Mohamed et al. [42].								
	2025	1102	Mil ciento dos universitarios de primer año de pregrado matriculados en un curso básico de inglés.	X	X	X	Cuestionario y entrevistas semiestructuradas.	
Lo et al. [43]								
	2025	30	Treinta colaboradores universitarios de tercer año de Lengua Inglesa. Edades entre veinte y veintiún años. Veintitrés mujeres y siete hombres.	X	X	X	Cuestionario validado, rúbricas de marco AIAS, ensayos.	
Khampusaen [44].								
	2025	117	Ciento diecisiete participantes universitarios de pregrado en cursos de inglés para fines específicos (comercio electrónico, asistencia legal y tecnología de la información). Edades entre dieciocho y veintiún años. Sesenta hombres y cincuenta y siete mujeres.	X		X	Pruebas de escritura (pre-test y post-test).	
Jmaiel et al. [45]								
	2025	76	Setenta y seis educandos universitarios de primer año de la especialidad de inglés. 82% mujeres y 18% hombres. Nivel de inglés intermedio (B1 CEFR).	X		X	Pruebas de escritura, cuestionario de motivación, entrevistas.	
Huu Hoang [46].								
	2025	78	Setenta y ocho estudiantes universitarios de derecho de segundo año. Edades entre veinte y veintidós años. Nivel de		X	X	X	Cuestionarios de reflexión.
Hradilová [47].								

			competencia en inglés entre B2 y C1(CEFR).				
	2025	216	Doscientos dieciséis aprendices con nivel intermedio B1 del programa de segunda lengua (PSL).	X	X	X	Encuestas con preguntas abiertas y cerradas, junto con escala Likert, escalas de frecuencias y preguntas de selección múltiple.
Garay Angarita et al. [48].							
	2025	90	Noventa participantes universitarios (setenta y ocho coreanos y doce extranjeros). Mayoría (73.4%) entre veinte y veinticuatro años. 63.3% mujeres y 36.7% hombres. Nivel autopercebido predominantemente intermedio.	X	X	X	Cuestionario (escala Likert) y respuestas abiertas.
Esteban et al. [49].							
	2025	105	Ciento cinco miembros de tercer año de educación secundaria (ramas científica y literaria). Edades entre diecisiete y veinte años. Setenta y siete mujeres y veintiocho hombres. Catorce estudiantes habían reprobado previamente su examen de bachillerato.	X	X	X	Observaciones de clase, entrevista, cuestionario.
Dou et al. [50].							
	2025	205	Doscientos cinco jóvenes matriculados en un curso de redacción de descripciones de datos.	X	X	X	Diario de escritura semanal, muestra de escritura y encuesta post-estudio.
Campos [51].							
	2025	40	Cuarenta estudiantes de entre 13 y 15 años del curso de educación física.	X	X		Documentación, observación y prueba de escritura expositiva.
Asdar et al. [52]							
	2025	101	Ciento un colaboradores universitarios de ingeniería cursando su último año de grado (semestres siete y ocho). Nivel de competencia en inglés B2 certificado.	X	X	X	Tareas de escritura, evaluación por pares (juicio comparativo).
Argüelles-Álvarez [53].							
	2025	35	Treinta y cinco alumnos seleccionados de 11º grado de contabilidad, negocios y administración.	X	X	X	Prueba tipo ensayo y entrevista.
Año y Jalos [54].							
	2025	43	Cuarenta y tres miembros universitarios en la fase inicial (dieciséis hombres,	X	X	X	Cuestionarios pre y post-intervención,
Alexander y Savvidou [55].							

			veinticuatro mujeres, una persona no binaria, dos no especificada. La mayoría cursando el primer año. Nivel de competencia en inglés B2/ C1.				entrevistas semiestructuradas.
	2025	10	Diez educandos de escuela secundaria. Edades entre dieciséis y dieciocho años. Nivel de inglés intermedio-bajo (A1 – B1 CEFR).	X	X		Pruebas de escritura (pre-test y post-test), rúbrica analítica.
Alangari [56].							
	2024	66	Sesenta y seis estudiantes de educación secundaria (décimo grado), divididos equitativamente en grupo control (quince hombres, dieciocho mujeres) y grupo experimental (trece hombres, veinte mujeres). Edades entre catorce y dieciséis años.	X	X	X	Pruebas de rendimiento pre y post, entrevistas.
Sapan y Uzun [57].							
	2024	11	Once alumnos universitarios de pregrado (ingeniería, economía, educación). Edades: diecinueve años (cuatro), veinte años (tres), veintiún años (tres), veintidós años (uno). Cinco hombres y seis mujeres. Nivel de inglés superior a B1.	X		X	Observaciones, notas de campo, entrevistas abiertas.
Punar Özçelik y Yangın Ekşi [58].							
	2024	189	Ciento ochenta y nueve estudiantes universitarios de primer año (de una muestra inicial de doscientos veintitrés).	X	X	X	Encuesta digital.
Ozfidan et al. [59].							
	2024	357	La mayoría de los participantes tenían entre diecisiete y veinte dos años (94%), eran mujeres (60%), provenían de familias de ingresos medios (75%) y tenían un nivel intermedio autodeclarado (MCER B1-B2) de dominio del inglés (73%).	X	X	X	Encuesta y entrevista semiestructurada.
Meniado et al. [60].							
	2024	72	Setenta y dos estudiantes universitarios de primer año de ciencias e ingeniería (la muestra		X	X	Pruebas de escritura, rúbricas de evaluación, grupos focales.
Mahapatra [61].							

			inicial fue de ciento treinta y cuatro, finalizaron treinta y siete en grupo experimental y treinta y cinco en grupo control). Edades entre dieciocho y diecinueve años.				
Luan [62].	2024	40	Cuarenta discentes que de lengua extranjera que tenían el mismo nivel académico y pertenecían a la misma universidad.	X	X	Rúbrica detallada de evaluación y actividades escritas.	
Kohnke [63].	2024	14	Catorce personas de primer año matriculados en un curso de EAP de 13 semanas en una universidad pública de Hong Kong.	X	X	Entrevistas individuales semiestructuradas.	
Karataş et al. [64].	2024	13	Trece estudiantes universitarios de clases preparatorias de distintos departamentos. Edades entre dieciocho y veinte años. Diez mujeres y tres hombres. Niveles de inglés A1 – B2.	X	X	Planes de lección, entrevistas semiestructuradas online.	
Díaz-Cuevas y Rodríguez-Herrera [65].	2024	104	Discentes de cuatro grupos de los CNLE en los semestres 2023-01 y 2023-03.	X	X	Cuestionario y entrevistas.	
Chan et al. [66]	2024	918	Novcientos dieciocho estudiantes universitarios de primer año de programas fundacionales de inglés como segunda lengua (trescientos cuarenta y dos grupos de retroalimentación, quinientos setenta y seis grupos de control). 55% mujeres y 45% hombres.	X	X	X	Tareas de escritura, cuestionarios, entrevistas.
Maghamil y Sieras [67].	2024	54	Cincuenta y cuatro participantes de 12° de la Escuela Secundaria Superior MSU-LNAC.	X	X	Pretest-posttest (prueba de escritura basada en indicaciones).	
Alkamel y Alwagieh [68].	2024	144	De ciento cuarenta y cuatro aprendices, treinta y tres eran hombres (22,9%) y ciento once mujeres (77,1%). Todos pertenecientes a la universidad, aunque de	X	X	Cuestionario.	

distintos niveles
académico.

Fuente: Elaboración propia.

Del total de las 45 publicaciones seleccionadas, una gran mayoría reporta resultados favorables respecto al uso de la IAG en las prácticas escriturales de los alumnos. Exactamente, 40 de los 45 estudios (correspondiente al 88.8% de la muestra) documentan beneficios significativos en por lo menos una dimensión de la escritura académica, tales como la calidad textual, la gramática, el vocabulario, la coherencia, la organización o la motivación. Entre estos trabajos se encuentran los del Wang *et al.* [26], Baines *et al.* [28], Sánchez-Fortún y Baldrich Rodríguez [3], Zhou y Du Preez [31], Zamorano [34], Tsai [36], Torres Enríquez *et al.* [11], Huu Hoang [46], Mahapatra [61], Chan *et al.* [66], Maghamil y Sieras [67] y Alkamel y Alwagieh [68], entre otros. Estos hallazgos direccionan a que la retroalimentación dada por los grandes modelos de lenguaje como ChatGPT tienen un impacto positivo directo en la calidad de los textos producidos por los educandos, muy especialmente cuando su integración se realiza dentro de un marco pedagógico estructurado y supervisado por el docente.

Sin embargo, una parte importante de los estudios con resultados favorables también señala las limitaciones o problemáticas que no pueden pasar desapercibidas. De esta manera, publicaciones como las de Alyasin y Shah [30], Thi *et al.* [37], Garay Angarita *et al.* [48], Esteban *et al.* [49], Alangari [56] y Alkamel y Alwagieh [68] advierten sobre riesgos concretos como la dependencia excesiva a esta tecnología, la homogenización del discurso estudiantil, la pérdida de la voz autoral y la disminución del pensamiento crítico. De igual manera, la investigación de Stofiana *et al.* [38] señala brechas metacognitivas relevantes: si bien los discentes muestran cierta conciencia en la fase de supervisión textual, su desempeño es más débil en las fases de planificación y depuración, en contra posición con los análisis de Sánchez-Fortún y Baldrich Rodríguez [3], Alyasin y Shah [30], Torres Enríquez *et al.* [11] y Kohnke [63] que revelan mejoras en la parte metacognitiva y aprendizaje autorregulado. Por su parte, Sapan y Uzun [57] representa un caso particular en este análisis, pues concluye que la instrucción tradicional da mejores resultados que la integración de la IAG para el desarrollo de la escritura y el vocabulario en estudiantes de bachillerato turcos, lo que representa uno de los pocos resultados contrarios al consenso dominante en la literatura revisada.

En el caso de la dimensión de la originalidad, investigaciones como la de Wang *et al.* [26] contempla que las mejoras en creatividad y originalidad fueron relativamente limitadas, pues los aprendices enfrentaban dificultades para distinguir su propia voz del contenido generado por la IAG. En cambio, Luan [62] y Año y Jalos [54] reportaron efectos positivos puntualmente en creatividad y originalidad, señalando que las herramientas digitales proporcionaron una especie de andamiaje para el desarrollo de ideas originales en las primeras fases de la redacción o durante todo el proceso. Esta disparidad en los hallazgos sugiere que el impacto de los asistentes conversacionales sobre la originalidad textual no es homogéneo, sino que depende en gran medida del diseño de la intervención pedagógica, el nivel de competencia lingüística de los estudiantes y el grado de supervisión docente durante el proceso de escritura.

5. Discusión

Los hallazgos de esta investigación muestran una tendencia precisa y amplia: la integración de la IAG en los procesos de escritura académica reporta beneficios significativos en diversas dimensiones textuales. El 88.8% de los estudios analizados (40 de 45) documentan mejoras en al menos una dimensión de la competencia escritural, lo que constituye una evidencia sólida de su potencial pedagógico. Empero, este panorama favorable no es homogéneo ni exento de problemáticas. Una parte considerable de la literatura advierte sobre riesgos estructurales que merecen atención prioritaria, entre los que destacan la dependencia excesiva, la homogenización discursiva, el debilitamiento de la voz autoral, dilemas éticos y de pensamiento crítico y creatividad.

Los estudios analizados convergen en señalar que la IAG ejerce un impacto positivo especialmente notable en las siguientes dimensiones de la escritura: corrección gramatical, riqueza léxica, coherencia estructural y organización del discurso. Investigaciones como las de Sánchez-Fortún y Baldrich Rodríguez [3], Chan *et al.* [66], Maghamil y Sieras [67], Jmaiel *et al.* [45] y Huu Hoang [46] corroboran con diseños pretest-postest que los estudiantes que reciben retroalimentación de los grandes modelos de lenguaje obtienen puntuaciones notablemente superiores en sus trabajos escritos. Estos hechos son consistentes independientemente del contexto geográfico, ya

que los hallazgos favorables se replican en estudios realizados en países de América Latina, Asia Oriental, Medio Oriente y Europa, lo que sugiere que los resultados no son de un contexto cultural específico, sino que responde a capacidades genéricas de los sistemas generativos para procesar y retroalimentar textos, pero también de habilidades escriturales similares de los educandos que se ubican en un mismo nivel o comprensión textual.

No obstante, los patrones en torno a la originalidad y metacognición son considerablemente más heterogéneos. Con relación a la originalidad, Wang *et al.* [26] reporta mejoras limitadas en creatividad y dificultades de los aprendices para distinguir su propia voz del contenido generado, mientras que Luan [62] y Año y Jalos [54] argumentan que los agentes conversacionales proporcionan ayuda significativa en el desarrollo de ideas originales. Esta discrepancia sugiere que el impacto sobre la originalidad no depende primariamente de la herramienta tecnológica en sí, sino del diseño pedagógico que la envuelve: cuando los agentes conversacionales se utilizan como andamiaje cognitivo para detonar ideas propias, favorece la originalidad; cuando se emplea como sustituto del proceso de redacción, la socava. En lo relativo a la metacognición, Stofiana *et al.* [38] identifica brechas importantes: los discentes muestran una conciencia metacognitiva moderada en la fase de supervisión textual, pero un desempeño claramente inferior en las fases de planificación y depuración. Esto implica que la IAG está siendo utilizada predominantemente para corregir productos finales, y no para desarrollar la reflexión sobre el propio proceso de escritura, que es donde reside el mayor potencial formativo. En contraparte, investigadores como Sánchez-Fortún y Baldrich Rodríguez [3], Alyasin y Shah [30], Torres Enríquez *et al.* [11] y Kohnke [63] revelan que se favorecieron la adquisición de habilidades metacognitivas y conductas de aprendizaje autorregulado. Este tipo de contradicciones puede deberse a la presencia o ausencia de pedagogías orientadoras que fomenten en el alumnado el uso de los sistemas generativos no solo para correcciones textuales, sino también para la reflexión de sus propios procesos de aprendizaje.

Los resultados de esta investigación son consistentes con las tendencias identificadas en las revisiones de literatura del estado del arte. Crosthwaite y Sun [17] expresaban que la retroalimentación de los intelectos sintéticos conduce a mejoras en la calidad de la escritura, información que es corroborada en los estudios empíricos. Por su parte, Shibani [13] advertía sobre implicaciones éticas y los riesgos del sesgo, que se ve refrendado por las recurrentes preocupaciones en los estudios incluidos. Asimismo, Luo *et al.* [16] apostaban hacia usos metacognitivos más amplios y la inclusión de pedagogías reflexivas; la presente revisión confirma que dicha transición todavía no ha ocurrido de manera generalizada en la práctica educativa cotidiana. Por otro lado, los presentes hallazgos amplían el estado del arte al incorporar evidencia empírica reciente (2022-2026) centrada en las dimensiones específicas de calidad textual, metacognición y originalidad, variables que las revisiones previas abordaban de manera fragmentada y periférica. En particular, el estudio de Sapan y Uzun [57] aportan un hallazgo discordante con el consenso dominante al reportar que la instrucción tradicional supera a la integración de los asistentes de redacción inteligentes en el desarrollo de la escritura en bachilleratos turcos, lo cual subraya la necesidad de contextualizar los resultados según el sistema educativo, el nivel de alfabetización digital previa y la mediación docente.

La efectividad de la IAG como herramienta de apoyo en la escritura puede entenderse a la luz de la teoría de la zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotsky, enfoque que se utilizó en un número considerable de artículos incluidos en esta revisión. Los grandes modelos de lenguaje pueden verse como un andamiaje que ayudan en dimensiones textuales tales como: gramática, vocabulario, cohesión, organización. Esto permite que el educando centre sus recursos atencionales en la dimensión semántica y argumentativa, lo que explicaría por qué los efectos positivos son más robustos y consistentes en aspectos estructurales y lingüísticos, mientras que las mejoras en originalidad y pensamiento crítico resultan más contingentes: una vez que el andamiaje desaparece, el estudiante debe contar ya con las competencias cognitivas de nivel superior para sostener una producción auténtica.

Desde el enfoque de aprendizaje autorregulado de Zimmerman, la dependencia excesiva reportada en numerosos estudios se interpreta como un fallo de la autorregulación metacognitiva. Si el alumno delega a los sistemas generativos el trabajo de planificación, monitoreo y revisión de texto, se rompe con un ciclo reflexivo que consolida las habilidades de escritura a largo plazo. Por ello, los estudios con mejores resultados globales, como el de Rodríguez Cando y Astudillo Quiñonez [40], Torres Enríquez *et al.* [11] y Alyasin y Shah [30], son precisamente aquellos en los que la IAG se incorpora dentro de marcos pedagógicos estructurados con mediación docente explícita, lo que actúa como factor moderador del riesgo de dependencia.

El análisis de las 45 investigaciones permite identificar brechas que hasta el momento la literatura actual no ha resuelto. En primer lugar, el nivel de bachillerato está notoriamente subrepresentado: la mayoría de los estudios se centran en el nivel superior, y solo un número reducido de investigaciones se centran en la población estudiantil

de nivel medio superior, como las de Torres Enríquez *et al.* [11], Xia [35], Sapan y Uzun [57], Maghamil y Sieras [67] y Año y Jalos [54]. Esta escasez limita el conocimiento de las categorías textuales en bachillerato, pues los educandos de este nivel tienen sus propias características cognitivas, motivacionales e institucionales.

En segundo lugar, la dimensión de originalidad textual carece de un marco de medición estandarizado entre los estudios, lo que dificulta la comparación sistemática de los resultados. En tercer lugar, predominan los estudios transversales, lo que impide conocer si los efectos observados se mantienen o desaparecen con el tiempo. Las únicas excepciones fueron Hradilová [47] y Mahapatra [61], no obstante, se sugiere una fase de seguimiento post-intervención a largo plazo para una mayor profundidad en el estudio de las categorías textuales. También, existe una ausencia casi total de estudios con participantes de países latinoamericanos hablantes del español en el contexto específico de bachillerato, lo que representa una brecha especialmente relevante para el campo de la tecnología educativa en la región. Además, pocos estudios abordan la parte metacognitiva, por lo que profundizar en esta dimensión sería de gran relevancia.

Desde el plano teórico, los hallazgos de esta investigación orientan a redefinir el concepto de escritura académica. En la era digital, la redacción ya no puede entenderse como algo meramente individual, sino como una práctica que se puede realizar en conjunto con la IAG. Es decir, se realiza un trabajo colaborativo en donde la tecnología es una especie de andamiaje la cual no realiza el producto, pero sí impulsa, da ideas, mantiene estructura y ayuda a generar habilidades escriturales. En efecto, esta labor en conjunto integra al mismo tiempo al docente, quien marca las pautas y los límites para la generación de un buen producto textual.

En el plano práctico, el profesorado debe integrar efectivamente los grandes modelos de lenguaje en sus aulas estudiantiles. Para ello, es necesario enseñar el uso crítico de estas herramientas con actividades y cuestionamiento de las sugerencias generadas, la incorporación de diarios o portafolios de escritura que documenten el proceso reflexivo del estudiante y el uso de rúbricas que evalúen no solo el producto final, sino la calidad de la interacción alumno-máquina durante la elaboración del texto. En el caso de las instituciones educativas, los resultados apuntan a desarrollar políticas de integridad académica específicamente adaptadas al contexto de las herramientas tecnológicas que distingan entre el uso didáctico de estas herramientas y el abuso o plagio mediante la misma. En el caso de los desarrolladores de plataformas educativas, los hallazgos sugieren incorporar funciones que promuevan la reflexión metacognitiva, tales como la explicitación de razones de cada sugerencia o la generación de preguntas o cuestionamientos que inviten al alumno a reconsiderar sus decisiones escriturales.

Esta revisión sistemática de la literatura presenta varias limitaciones a tomar en cuenta al interpretar los resultados. En primer lugar, la búsqueda se restringió a cuatro bases de datos (ScienceDirect, ERIC, Dialnet y Scielo), por lo que se pudieron haber excluidos estudios relevantes indexados en otras plataformas como Web of Science, Scopus, PubMed Education, Redalyc o repositorios institucionales latinoamericanos. En segundo lugar, el conjunto de publicaciones se limitó al español o inglés, lo que excluye publicaciones relevantes publicadas en otros idiomas, especialmente chino, árabe o portugués, lenguas en las que hay una creciente variedad sobre IAG y educación.

En tercer lugar, aunque el rango temporal abarca la literatura existente desde el origen de estos *softwares* a finales de noviembre de 2022 hasta el presente año, se pueden introducir sesgos de novedad, es decir, los estudios más recientes tienden a reportar efectos positivos con más frecuencia debido a que los equipos de investigación anticipaban resultados favorables.

Las brechas identificadas delinean una agenda de investigación clara y urgente. En primer lugar, se requieren estudios longitudinales que rastreen el desarrollo de las competencias escriturales de los estudiantes a lo largo de uno o más ciclos escolares, con el fin de determinar si los efectos de la IAG se consolidan como aprendizaje autónomo o si generan dependencia estructural. En segundo lugar, es necesario diseñar y validar instrumentos específicos para medir la originalidad textual en contextos de escritura asistida por los grandes modelos de lenguaje que superen las rúbricas genéricas y sean capaces de discriminar entre la voz autoral del estudiante y del contenido generado por el modelo. En tercer lugar, la literatura necesita estudios con poblaciones de bachillerato en contextos latinoamericanos de habla hispana. Además, la investigación futura debería explorar el papel del docente como mediador del proceso de escritura asistida, analizando qué estrategias de instrucción son más eficaces para equilibrar el aprovechamiento de los grandes modelos de lenguaje con el desarrollo de la autonomía escritural del estudiante.

En suma, la evidencia analizada permite afirmar que las herramientas digitales como ChatGPT constituyen un instrumento pedagógico de alto potencial para la escritura académica, cuyo impacto está mediado por el diseño instruccional, la mediación docente y el nivel de competencia previa del estudiante. La potencialidad de estos

recursos no reside en su capacidad de generar textos, sino en la capacidad para extender la ZDP del aprendiz, siempre y cuando su integración pedagógica esté orientada hacia el desarrollo de la escritura, la reflexividad y la autonomía, y no hacia la sustitución de los procesos de redacción.

6. Conclusiones

Esta revisión sistemática de la literatura, realizada bajo el protocolo PRISMA 2020, permitió analizar 45 estudios empíricos publicados entre noviembre de 2022 y 2026 sobre el uso de los agentes conversacionales en la escritura académica de estudiantes de bachillerato y nivel universitario. Los hallazgos permiten responder de manera directa a la pregunta planteada: ¿Cuál es el estado de la producción científica actual respecto al uso de la IAG en la escritura académica de estudiantes de bachillerato y qué evidencias reporta la literatura sobre sus impactos en la calidad textual, la metacognición y la originalidad?

La evidencia indica que la producción científica en este campo ha crecido aceleradamente desde finales de 2022, con una notable concentración geográfica en territorios de Asia y Medio Oriente. Los 45 artículos provienen de 23 países distintos, con presencia mayoritaria de China, Arabia Saudita, Turquía, España y Filipinas. Latinoamérica está representada por estudios procedentes de Chile, Colombia y Ecuador, aunque en proporción notoriamente menor. Metodológicamente, el corpus analizado es predominantemente transversal (43 de 45 estudios) y cuantitativo o mixto (38 de 45 estudios), con tamaños de muestra que oscilan entre 10 y 1,102 participantes. Los pocos artículos longitudinales y cualitativos representan una limitación estructural del área.

En cuanto a la calidad textual, el objetivo de la investigación se cumple al evidenciar que el 88.8% de los estudios (40 de 45) reporta mejoras significativas en al menos una dimensión de la escritura: gramática, vocabulario, coherencia, organización o contenido. Estos beneficios son consistentes y replicables en contextos diversos, especialmente cuando los sistemas generativos se integran dentro de marcos pedagógicos estructurados con mediación docente. No obstante, el consenso favorable coexiste con hallazgos que advierten sobre los límites de estas herramientas digitales para el desarrollo de habilidades de orden superior: el pensamiento crítico autónomo y la argumentación compleja.

Respecto con la metacognición, la revisión concluye que la IAG tiene un potencial transformador en esta dimensión, favoreciendo conductas autorreguladoras y mejorando habilidades de orden superior, como señalan Sánchez-Fortún y Baldrich Rodríguez [3], Alyasin y Shah [30], Torres Enríquez *et al.* [11] y Kohnke [63]. Las brechas metacognitivas identificadas por Stofiana *et al.* [38] en las fases de planificación y depuración representan una señal de alerta sobre la necesidad de diseñar intervenciones específicamente orientadas al desarrollo de la autorregulación escritural.

Con relación a la originalidad, la evidencia es la más discordante de las tres dimensiones analizadas. La literatura documentada muestra que el impacto de los grandes modelos de lenguaje sobre la autenticidad textual es circunstancial al diseño de la intervención: puede tanto motivar las ideas originales como diluir la voz autoral del estudiante. La falta de instrumentos estandarizados para medir la originalidad en contextos de co-escritura humano-máquina representa una limitación crítica tanto del campo como de la presente revisión.

La contribución central de este estudio al conocimiento científico consiste en ofrecer, por primera vez en el área de habla hispana, una síntesis sistemática y actualizada de la evidencia empírica sobre el impacto de la IAG en las tres dimensiones centrales de la escritura académica en bachillerato y niveles equivalentes. El presente trabajo permite superar la dispersión y fragmentación de hallazgos previos, y aporta una visión integrada que puede orientar decisiones didácticas, políticas institucionales e investigaciones futuras en el campo.

Las implicaciones generales apuntan hacia una necesidad apremiante de repensar la didáctica de la escritura académica en bachillerato desde un enfoque de literacidad crítica digital, donde los estudiantes no solo aprendan a escribir con apoyo del intelecto sintético, sino que desarrollen la capacidad de leer críticamente los textos que estas herramientas generan y de tomar decisiones autónomas y fundamentadas sobre su propio proceso escritural. La agenda de investigación es clara: el campo necesita estudios longitudinales con muestras representativas en bachillerato hispanohablante, instrumentos validados para medir la originalidad en contextos de co-escritura, y modelos de instrucción que integren la IAG como herramienta de andamiaje metacognitivo. Atender estas brechas es una prioridad académica y ética, pues esta tecnología es una realidad cotidiana en las aulas y la investigación educativa tiene el deber de proporcionar evidencia sólida y contextualizada que guíe su integración pedagógica de manera equitativa, reflexiva y orientada al desarrollo integral del estudiantado.

7. Referencias

- [1] Vallejo Ballesteros, H. F., Aguilar Pazos, R. E., Fuentes Seisdedos, L., Fierro Saltos, F. E. (2025). La inteligencia artificial generativa como recurso didáctico en la educación superior. Una revisión sistemática. *RECIMUNDO*, 9 (2), 247–261. [https://doi.org/10.26820/recimundo/9.\(2\).abril.2025.247-261](https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(2).abril.2025.247-261)
- [2] Llorens-Largo, F., Vidal, J., García-Peñalvo, F. J. (2023). *Ya llegó, ya está aquí, y nadie puede esconderse: La inteligencia artificial generativa en educación*. Aula Magna 2.0. [Blog]. <https://cuedespyd.hypotheses.org/14389>
- [3] Sánchez-Fortún, J. M., Baldrich Rodríguez, K. (2026). La alfabetización académica asistida por inteligencia artificial generativa: Impacto en la calidad de la escritura disciplinaria. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 75 (2), 1-16. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.113712>
- [4] Román Acosta, D. D. R. (2023). Más allá de las palabras: Inteligencia artificial en la escritura académica. *Escritura creativa*, 4 (2), 36–58. https://ojs.nfshost.com/index.php/escritura_creativa/article/view/44
- [5] 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), 1–21. <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134>
- [6] Sánchez Mendiola, M. (2025). Pereza metacognitiva y descarga cognitiva en la era de la IA generativa: Riesgos y uso responsable. *Investigación en Educación Médica*, 14 (56), 6–9. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2025.56.25743>
- [7] Quiñónez-Cercado, M. P., Jalca Alvarado, T. B., León Rivera, K. M., Garzon Moreira, H. J. (2025). Revolución algorítmica ¿cómo la IA generativa está transformando la investigación de mercados? *Ciencia y Desarrollo*, 28 (1), 621. <https://doi.org/10.21503/cyd.v28i1.2855>
- [8] Gutiérrez López, K. M. (2023). Inteligencia artificial generativa: Irrupción y desafíos. *Revista Enfoques*, 4 (2), 57–82. <https://revistasdigitales.uniboyaca.edu.co/index.php/EFQ/article/view/1075>
- [9] Cassany, D. (2024). (Enseñar a) leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: Reflexiones, oportunidades y retos. *Enunciación*, 29 (2), 320–336. <https://doi.org/10.14483/22486798.22891>
- [10] Maturana, A. J. (2025). Inteligencias Artificiales Generativas y prácticas de escritura académica en la Educación Superior: Un estado del arte desde aportes publicados en América Latina en 2022-2023. *RAES - Revista Argentina de Educación Superior*, (30), 98–113. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/2159>
- [11] Torres Enríquez, A. G., Barragán Barragán, M. J., Pineda Pineda, J. A., Astudillo Camacho, G. M. (2025). Relación entre el uso de inteligencia artificial generativa y el desarrollo de competencias de escritura académica en Lengua y Literatura en estudiantes de Bachillerato. *DISCE. Revista Científica Educativa y Social*, 2 (2), 339–355. <https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i2.53>
- [12] Galindo-Domínguez, H., Delgado, N., Campo, L., Sainz de la Maza, M. (2024). Uso de ChatGpt en educación superior. Un análisis en función del género, rendimiento académico, año y grado universitario del alumnado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 22 (2), 16–30. <https://doi.org/10.4995/redu.2024.21647>
- [13] Shibani, S. (2025). Exploring the Use of Artificial Intelligence in Developing Writing Skills: A Systematic Review. *AlQalam Journal of Medical and Applied Sciences*, 8 (4), 2858–2862. <https://doi.org/10.54361/ajmas.2584111>
- [14] Sevilla Muñoz, T. C., Barrios Aquise, M., Flores Cisneros, R. M. (2025). ChatGPT in Education: A Review of its Impact on Personalized Learning, Critical Thinking, and Academic Writing (2023-2025). *Journal of Xidian University*, 19 (5), 330-338. <https://doi.org/10.5281/Zenodo.15378864>
- [15] Parra Núñez, R., Castrillo De Larreta-Azelain, M. D. (2025). Impacto de ChatGPT como herramienta de retroalimentación en la escritura en inglés como lengua extranjera: revisión sistemática. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, (23), 95–119. <https://doi.org/10.17345/rile23.4221>
- [16] Luo, Y., Xia, Y., Lu, X. (2025). A Systematic Review of the Role of Artificial Intelligence in Second Language Writing Education. *Digital Studies in Language and Literature*, 2 (2), 302–325. <https://doi.org/10.1515/dsll-2025-0001>
- [17] Crosthwaite, P., Sun, S. (2026). Generative AI and L2 Written Feedback Studies: A Scoping Review. *RELC Journal*, 57 (1), 207-219. <https://doi.org/10.1177/00336882251386530>

- [18] Arseven, T., Bal, M. (2025). Critical literacy in artificial intelligence assisted writing instruction: A systematic review. *Thinking Skills and Creativity*, 57. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101850>
- [19] Wang, H., Dang, A. (2024). Enhancing L2 writing with generative AI: A systematic review of pedagogical integration and outcomes. *Semantic Scholar*, 1-30. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:275407001>
- [20] Kirana, N. P. Y., Santosa, M. H. (2024). The Use of ChatGPT in Academic Writing Skills for EFL Learners: A Systematic Literature Review. *Journal of Education of English as a Foreign Language*, 7 (2), 157–179. <https://doi.org/10.21776/ub.educafl.2024.007.02.04>
- [21] Sain, Z. H., Serban, R., Abdullah, N. B., Thelma, C. C. (2024). Benefits and Drawbacks of Leveraging ChatGPT to Enhance Writing Skills in Secondary Education. *At-Tadzkir: Islamic Education Journal*, 4 (1), 40–52. <https://doi.org/10.59373/attadzkir.v4i1.79>
- [22] Jen, S. L., Hj Salam, A. R. (2024). A Systematic Review on The Use of Artificial Intelligence in Writing. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 13 (1), 1819-1829. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v13-i1/20584>
- [23] Jandildinov, M., Yersultanova, G. (2025). AI-assisted scholarly writing in education: a scoping review (2019–2024). *Bulletin series of pedagogical sciences*, 87 (3), 30-45. <https://doi.org/10.51889/2959-5762.2025.87.3.003>
- [24] Albariqi, Z. (2024). A Systematic Review Exploring the Use of Artificial Intelligence in Developing Writing Skills. *Journal of Critical Studies in Language and Literature*, 5 (6), 59–64. <https://doi.org/10.46809/jcsll.v5i6.308>
- [25] Fontenelle-Tereshchuk, D. (2024). Academic Writing and ChatGPT: Students Transitioning into College in the Shadow of the COVID-19 Pandemic. *Discover Education*, 3 (6), 1-10. <https://doi.org/10.1007/s44217-023-00076-5>
- [26] Wang, S. B., Wang, S. I.-C., Liu, E. Z.-F. (2026). Role of generative AI literary assistants in enhancing ninth-grade students' writing motivation, flow and achievement. *Computers and Education Open*, 10, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2026.100339>
- [27] Martínez Lirola, M. (2026). Integración de chatGPT y de los objetivos de desarrollo sostenible en la escritura académica universitaria: Un estudio exploratorio. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, (34), 94–109. <https://doi.org/10.37536/ej.2026.34.3358>
- [28] Baines, S., Patrao, A., Zhupa, T., Gramcheva, L., Paskalev, V., Otermans, P. (2026). Evaluating the Impact of ChatGPT on Student Performance in Academic Writing. *International Journal of Technology in Education*, 9 (1), 109–126. <https://doi.org/10.46328/ijte.5150>
- [29] Anwer, B. (2026). Trust in ChatGPT and Perceived Academic Writing Improvement: A TAM-based Quantitative Study in a ESL Context. *International Journal of Technology in Education and Science*, 10 (1), 162–177. <https://doi.org/10.46328/ijtes.5282>
- [30] Alyasin, A., Shah, M. A. (2026). Human-AI collaboration in academic writing: Exploring university students' agency through a sociocultural lens. *Ampersand*, 16, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.amper.2026.100256>
- [31] Zhou, S., Du Preez, G. (2025). Bringing Cinderella to spotlight? Developing grammar through ChatGPT in writing. *Language Learning y Technology*, 29 (1), 1–25. <https://doi.org/10.64152/10125/73639>
- [32] Zhang, J., Wang, J. (2025). Student perceptions of hybrid feedback: Using Gen-AI to enhance engagement with EAP writing feedback. *The JALT CALL Journal*, 21 (2), 1-27. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v21n2.2175>
- [33] Zarei, N., Dolph Fabregas, I. (2025). Students' Perceived Usefulness and Satisfaction with ChatGPT in Writing: A Quantitative Analysis. *ES Review. Spanish Journal of English Studies*, (46), 167–189. <https://doi.org/10.24197/6es65z75>
- [34] Zamorano, C. (2025). Enhancing academic writing in English language education through generative AI integration. *Research Studies in English Language Teaching and Learning*, 3 (3), 424–447. <https://doi.org/10.62583/rseltl.v3i3.87>
- [35] Xia, C. (2025). Research on Strategies for Generative Artificial Intelligence Empowering High School English Writing Teaching. *International Journal of Education and Social Development*, 4 (1), 51–56. <https://doi.org/10.54097/5d8cx254>

- [36] Tsai, S. C. (2025). Online EFL business writing with GenAI-generated templates: Students' performance and perceptions. *Australasian Journal of Educational Technology*, 41 (6), 82-97. <https://doi.org/10.14742/ajet.10743>
- [37] Thi, X. H. N., Thien, H. V. H., Vuong, K. N., Nguyen, T. T. (2025). Enhancing writing skills through AI-powered tools: Perceived benefits and challenges among Vietnamese EFL students. *Discover Education*, 4 (1), 472. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00905-9>
- [38] Stofiana, T., Sunendar, D., Mulyati, Y., Sastromiharjo, A. (2025). Writing with AI, thinking with Toulmin: Metacognitive gaps and the rhetorical limits of argumentation. *Ampersand*, 15, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.amper.2025.100242>
- [39] Shishakly, R. (2025). Understanding AI in higher education: Gendered and intersectional students' experience with ChatGPT use. *European Journal of STEM Education*, 10 (1), 36. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/17646>
- [40] Rodriguez Cando, A. Y., Astudillo Quiñonez, M. A. (2025). Using Generative Artificial Intelligence as a Pedagogical Tool to Enhance Writing Skills in English as a Foreign Language: Uso de la Inteligencia Artificial generativa como herramienta pedagógica para fortalecer las habilidades de escritura en inglés como lengua extranjera. *Boletín Científico Ideas y Voces*, 5 (3), 326-342. <https://doi.org/10.60100/bciv.v5i3.260>
- [41] Panmei, B., Shimray, Y. P. (2025). GenAI as a Toolkit for English Academic Writing among International Business Students. *Teaching English as a Second Language Electronic Journal (TESL-EJ)*, 29 (2), 1-21. <https://doi.org/10.55593/ej.29114int>
- [42] Mohamed, A. M., Ali El Deen, A. A. M. M., Abukhait, R. O., Dahleb, F., Khan, Y. B., Jmaiel, H. A. (2025). ChatGPT's impact on ESP writing proficiency and learner autonomy: An experimental study. *Technology in Language Teaching y Learning*, 7 (3), 1-21. <https://doi.org/10.29140/tl.v7n3.102964>
- [43] Lo, J., Wong, C., Ng, A., Wong, P., Cheung, D., Lai, P. (2025). Stretching AI's reach: Assessing an AI-driven feedback system for extended academic writing. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 10, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100511>
- [44] Khampusaen, D. (2025). The Impact of ChatGPT on Academic Writing Skills and Knowledge: An Investigation of Its Use in Argumentative Essays. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 18 (1), 963-988. <https://doi.org/10.70730/PGCQ9242>
- [45] Jmaiel, H. A., Abukhait, R. O., Mohamed, A. M., Shaaban, T. S., Al-khresheh, M. H., AL-Qadri, A. H. (2025). The role of ChatGPT in enhancing EFL students' ESP writing skills: An experimental study of gender and major differences. *Discover Education*, 4 (240), 1-19. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00700-6>
- [46] Huu Hoang, N. (2025). ChatGPT-assisted language learning: Effects on Vietnamese English majors' writing skills and motivation. *The JALT CALL Journal*, 21 (2), 1-25. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v21n2.102429>
- [47] Hradilová, A. (2025). Generative AI in teaching academic writing: Guiding students to make informed and ethical choices. *Language Learning in Higher Education*, 15 (2), 447-461. <https://doi.org/10.1515/cercles-2024-0103>
- [48] Garay Angarita, M. L., Pinzón, M. I., Del Campo Machado, R. M. (2025). El Uso de la Inteligencia Artificial en el Desarrollo de Habilidades Escriturales en Inglés en Estudiantes Universitarios. *Revista Ciencia y Reflexión*, 4 (4), 1137-1165. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i4.734>
- [49] Esteban, A. J., Park, I., Nga, N. T., Perunovic, S., Park, S. E., Shehzadi, Yi, J. I. (2025). Undergraduate Students' Perceptions on the Use of ChatGPT for English Learning at a Korean University. *rEFLections*, 32 (2), 994-1016. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1482929>
- [50] Dou, A., Eddine Bouadjemi, A. C., El Amine Ghoirini, R. (2025). Enhancing secondary EFL students' writing proficiency using GenAI: A comprehensive approach. *Research on Education and Media*, 17 (2), 50-60. <https://reference-global.com/article/10.2478/rem-2025-0013>
- [51] Campos, M. (2025). AI-assisted feedback in CLIL courses as a self-regulated language learning mechanism: Students' perceptions and experiences. *European Public y Social Innovation Review*, 10, 1-14. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1568>
- [52] Asdar, A., Hidayat N, S., Kiftiah, S., Safei, N. H., Hartina, S. (2025). Accelerating students' expository text writing ability in Physical Education utilizing ChatGPT. *Retos*, 69, 213-224. <https://doi.org/10.47197/retos.v69.113078>

- [53] Argüelles-Álvarez, I. (2025). Exploring Peer Assessment In Academic Writing With ChatGPT: Insights From The Legitimation Code Theory In Higher Education. *Teaching English with Technology*, 25 (1), 41-59. <https://doi.org/10.56297/vaca6841/OZFH1876/PMRR6657>
- [54] Año, D., Jalos, L. (2025). Effects of Generative Artificial Intelligence Integration on Writing Competency of Senior High School Learners in Calauag National High School. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 37 (8), 886–913. <https://doi.org/10.70838/pemj.370809>
- [55] Alexander, K., Savvidou, C. (2025). Reflecting on Chapelle’s View of Open GenAI’s Role in Language Education: Using ChatGPT for Academic Writing Courses in Higher Education. *Language Teaching Research Quarterly*, 51, 203–225. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2025.51.02>
- [56] Alangari, T. S. (2025). The Effect of AI-Assisted Learning on EFL Writing Proficiency: Quasi-Experimental and Cluster Analysis. *Educational Process International Journal*, 17 (1), 1-19. <https://doi.org/10.22521/edupij.2025.17.345>
- [57] Sapan, M., Uzun, L. (2024). The Effect of ChatGPT-Integrated English Teaching on High School EFL Learners’ Writing Skills and Vocabulary Development. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 12 (6), 1679–1699. <https://doi.org/10.46328/ijemst.4655>
- [58] Punar Özçelik, N., Yangın Ekşi, G. (2024). Cultivating writing skills: The role of ChatGPT as a learning assistant—a case study. *Smart Learning Environments*, 11 (10), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00296-8>
- [59] Ozfidan, B., El-Dakhs, D. A. S., Alsalam, L. A. (2024). The use of AI tools in English academic writing by Saudi undergraduates. *Contemporary Educational Technology*, 16 (4), ep527. <https://doi.org/10.30935/cedtech/15013>
- [60] Meniado, J. C., Huyen, D. T. T., Panyadilokpong, N., Lertkomolwit, P. (2024). Using ChatGPT for second language writing: Experiences and perceptions of EFL learners in Thailand and Vietnam. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100313>
- [61] Mahapatra, S. (2024). Impact of ChatGPT on ESL students’ academic writing skills: A mixed methods intervention study. *Smart Learning Environments*, 11 (9), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00295-9>
- [62] Luan, Y. (2024). Colaboración humano-máquina en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en español: El impacto de ChatGPT en el contexto educativo de universitarios chinos. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 62 (2), 13–35. <https://doi.org/10.29393/RLA62-1CHYL10001>
- [63] Kohnke, L. (2024). Exploring EAP students’ perceptions of GenAI and traditional grammar-checking tools for language learning. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100279>
- [64] Karataş, F., Abedi, F. Y., Ozek Gunyel, F., Karadeniz, D., Kuzgun, Y. (2024). Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT’s effect on foreign language learners. *Education and Information Technologies*, 29, 19343–19366. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12574-6>
- [65] Díaz-Cuevas, A. P., Rodríguez-Herrera, J. D. (2024). Usos de la Inteligencia Artificial en la escritura académica: experiencias de estudiantes universitarios en 2023. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(42), 25-44. <https://doi.org/10.29197/cpu.v21i42.595>
- [66] Chan, S., Lo, N., Wong, A. (2024). Generative AI and Essay Writing: Impacts of Automated Feedback on Revision Performance and Engagement. *rEFlections*, 31 (3), 1249–1284. <https://doi.org/10.61508/refl.v31i3.277514>
- [67] Maghamil, M., Sieras, S. (2024). Impact of ChatGPT on the academic writing quality of senior high school students. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 6 (2), 115-128. <https://doi.org/10.32996/jeltal.2024.6.2.14>
- [68] Alkamel, M. A. A., Alwagieh, N. A. S. (2024). Utilizing an adaptable artificial intelligence writing tool (ChatGPT) to enhance academic writing skills among Yemeni university EFL students. *Social Sciences y Humanities Open*, 10, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101095>