

Inteligencia artificial en los procesos de aprendizaje y escritura académica en estudiantes universitarios: una revisión sistemática

Artificial Intelligence in University Students' Learning and Academic Writing: A Systematic Review

Edwin Ricardo Hurtado Terranova ¹ 

Resumen

Introducción: La inteligencia artificial (IA) está transformando los procesos de aprendizaje y escritura académica en la educación superior, al ofrecer herramientas para apoyar la organización, redacción, retroalimentación y desarrollo de determinadas competencias. Sin embargo, su incorporación también plantea desafíos relacionados con la dependencia tecnológica, la integridad académica y el desarrollo del pensamiento crítico. **Objetivo:** Analizar el papel de la inteligencia artificial en los procesos de aprendizaje y escritura académica de estudiantes universitarios. **Metodología:** Se realizó una revisión sistemática de 30 estudios empíricos publicados entre 2023 y 2026 e identificados en Scopus, Web of Science y SciELO. Debido a la diversidad de diseños y resultados, la evidencia fue integrada mediante una síntesis narrativa, considerando los beneficios, riesgos y condiciones contextuales de implementación. **Resultados:** Los estudios reportaron posibles beneficios de la IA en la organización, coherencia y claridad de los textos, así como en la retroalimentación y algunas competencias de aprendizaje. No obstante, también se identificaron riesgos asociados con la dependencia tecnológica, reducción del esfuerzo cognitivo, información inexacta, pérdida de originalidad e integridad académica. Los resultados variaron según la infraestructura disponible, la formación docente y las políticas institucionales. En América Latina, los efectos favorables dependieron especialmente del acompañamiento pedagógico y las condiciones de acceso, por lo que la evidencia internacional no puede extrapolarse directamente a la región. **Conclusiones:** La integración de la IA en la educación superior requiere orientación ética, formación crítica y supervisión docente para aprovechar sus beneficios sin comprometer la autonomía intelectual ni la integridad académica. La heterogeneidad metodológica y de resultados limita la comparación entre estudios y evidencia la necesidad de investigaciones contextualizadas, particularmente en América Latina.

Palabras clave: Inteligencia artificial generativa; Escritura académica; Educación superior; Pensamiento crítico; Integridad académica

Abstract

Introduction: Artificial intelligence (AI) is transforming learning and academic writing processes in higher education by providing tools that support the organization, drafting, feedback, and development of specific competencies. However, its integration also poses challenges related to technological dependence, academic integrity, and the development of critical thinking. **Objective:** To analyze the role of artificial intelligence in the learning and academic writing processes of university students. **Methodology:** A systematic review of 30 empirical studies published between 2023 and 2026 and identified in Scopus, Web of Science, and SciELO was conducted. Due to the diversity of study designs and findings, the evidence was integrated through

¹Universidad César Vallejo. Trujillo, Perú

Artículo recibido 30 de julio 2026 | Aceptado 19 de agosto 2026 | Publicado 1 de octubre 2026

Autor de correspondencia: ehurtadote@ucvvirtual.edu.pe

Conflicto de interés: El autor declara no tener conflicto de intereses.

Cómo citar: Hurtado Terranova, E. R. (2026). Inteligencia artificial en los procesos de aprendizaje y escritura académica en estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *TRIBUNAL, Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas*, 6(17), 1-19. <http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6i17.576>

a narrative synthesis, considering the benefits, risks, and contextual conditions of implementation. **Results:** The studies reported potential benefits of AI for the organization, coherence, and clarity of academic texts, as well as for feedback and certain learning competencies. However, risks associated with technological dependence, reduced cognitive effort, inaccurate information, loss of originality, and academic integrity were also identified. Findings varied according to available infrastructure, teacher training, and institutional policies. In Latin America, favorable effects depended particularly on pedagogical support and access conditions; therefore, international evidence cannot be directly extrapolated to the region. **Conclusions:** The integration of AI into higher education requires ethical guidance, critical training, and teacher supervision to harness its benefits without compromising intellectual autonomy or academic integrity. Methodological and outcome heterogeneity limits comparisons across studies and highlights the need for context-specific research, particularly in Latin America.

Keywords: Generative artificial intelligence; Academic writing; Higher education; Critical thinking; Academic integrity

Introducción

El uso de la inteligencia artificial (IA) se ha extendido en los últimos años y ha adquirido especial relevancia en la educación superior y en la producción académica. Estudios recientes describen usos de la IA generativa para iniciar borradores, reorganizar ideas, ofrecer retroalimentación y apoyar la alfabetización digital (Crompton & Burke, 2023; Grassini, 2023; Pinzolit, 2023). En el contexto latinoamericano, Jimbo-Santana et al. (2023) documentaron el interés por aplicar la IA al análisis del rendimiento académico en instituciones de educación superior.

Los modelos de lenguaje ocupan un lugar creciente en la educación superior y en la formación de nuevos investigadores (Pack & Maloney, 2024; Spivakovsky et al., 2023). Junto con sus posibilidades, la literatura señala inquietudes sobre la dependencia tecnológica, la calidad y veracidad de los resultados, y la integridad académica. Estas preocupaciones requieren un examen crítico que evite generalizaciones entre contextos educativos distintos (Hernández León & Rodríguez-Conde, 2024; Martínez-Olmo & González Catalán, 2024). Noblecilla Olaya y Chéquer Bajaña (2025) analizaron el impacto de la IA generativa en el pensamiento crítico y creativo de estudiantes de educación superior y observaron que sus beneficios dependen del acompañamiento pedagógico.

En América Latina, la heterogeneidad institucional, las diferencias de infraestructura y las variaciones culturales pueden condicionar la adopción de la IA en la educación superior y en la escritura académica (Galli & Kanobel, 2023; Martínez Rámila & Ortiz Méndez, 2024).

La literatura global no siempre refleja las dinámicas locales, la preparación del profesorado ni los marcos éticos que inciden en el uso de estas herramientas. Esta revisión busca aportar evidencia útil para las políticas universitarias, la alfabetización en IA y el diseño de intervenciones pedagógicas responsables.

En particular, sintetiza evidencia empírica, identifica vacíos metodológicos y examina condiciones contextuales en la región (López Chumbe & Cangalaya Mauricio, 2024;

Morán-Ortega et al., 2024; Vélez Rivera et al., 2024). Peralta y Pila (2025) analizaron la integración de ChatGPT en contextos latinoamericanos de inglés como lengua extranjera y señalaron tanto beneficios para la escritura como desafíos asociados con la heterogeneidad institucional. Asimismo, Velarde-Molina et al. (2023) describieron la producción bibliométrica sobre IA educativa en la región entre 2018 y 2022, lo que respalda la pertinencia de contextualizar la evidencia disponible.

La literatura publicada entre 2023 y 2026 describe usos de la IA generativa para generar ideas, organizar textos, revisar la coherencia, sugerir cambios de estilo y apoyar tareas de aprendizaje (Crompton & Burke, 2023; García Caicedo et al., 2024). Sin embargo, los resultados son heterogéneos: algunas intervenciones mejoran medidas de calidad textual, mientras que otras muestran efectos más acotados. También varían los diseños, la duración de las intervenciones, las herramientas utilizadas y los desenlaces evaluados. Diversos trabajos destacan la necesidad de criterios de evaluación explícitos que permitan distinguir entre apoyo cognitivo y sustitución del trabajo estudiantil, además de abordar los riesgos éticos y de integridad académica (Freire-Avilés et al., 2024; Martínez-Olmo & González Catalán, 2024).

En América Latina, la evidencia empírica específica sobre estas intervenciones sigue siendo limitada y metodológicamente diversa (Clavijo Cáceres et al., 2024; Galli & Kanobel, 2023). Por ello, esta revisión sintetiza los efectos de la IA en la escritura académica y en otros procesos de aprendizaje, los riesgos reportados y las diferencias contextuales entre estudios latinoamericanos e internacionales.

Método

La revisión se llevó a cabo siguiendo las recomendaciones de reporte de PRISMA 2020 (Page et al., 2021). Se realizaron búsquedas en Scopus, Web of Science (WoS) y SciELO con términos en español e inglés sobre inteligencia artificial, educación superior y diseños empíricos. El periodo de publicación considerado fue 2023–2026. La revisión abordó tres preguntas: (1) ¿qué efectos se reportan en la escritura académica y otros procesos de aprendizaje?; (2) ¿qué riesgos se asocian con el uso de IA generativa?; y (3) ¿qué diferencias se observan entre los estudios latinoamericanos y los realizados en otros contextos? Las cadenas de búsqueda se presentan a continuación.

Se incluyeron estudios que cumplieran los siguientes criterios:

- a) Población: estudiantes de educación superior, incluidos estudiantes de pregrado y posgrado.
- b) Intervención o exposición: uso de IA en actividades de aprendizaje o de escritura académica, incluida la IA generativa, la retroalimentación automatizada, la edición asistida y la generación de borradores.
- c) Comparadores: otras herramientas de IA generativa o métodos tradicionales de apoyo, cuando estuvieran disponibles.

- d) Desenlaces: calidad, estructura, coherencia o claridad de la escritura; alfabetización en IA; habilidades investigativas; retención, pensamiento crítico, carga cognitiva, motivación o autorregulación.
- e) Diseño: estudios empíricos experimentales, cuasiexperimentales, preexperimentales, correlacionales, cualitativos o de caso, además de evaluaciones de implementación con datos empíricos suficientes para la extracción.
- f) Contexto: prioridad a América Latina; también se incluyeron estudios de otras regiones para permitir la comparación internacional.

Se excluyeron:

- a) Estudios puramente teóricos, editoriales y revisiones narrativas sin datos empíricos pertinentes.
- b) Estudios centrados en poblaciones ajenas a la educación superior.
- c) Publicaciones sin acceso al texto completo o sin datos suficientes para extraer la información requerida.
- d) Estudios que no abordaran los objetivos de la revisión o presentaran limitaciones metodológicas que impidieran interpretar sus resultados.

Los registros se examinaron por título y resumen y, cuando correspondía, mediante lectura del texto completo. La Figura 1 resume las cifras consignadas en el manuscrito: se identificaron 546 registros; 517 correspondían al periodo 2023–2026; 278 eran artículos científicos de acceso abierto; 44 cumplieron los criterios de elegibilidad iniciales y, tras la lectura a texto completo, se incluyeron 30 estudios. Los recuentos intermedios de exclusión se armonizaron aritméticamente con estas cifras.

La información extraída incluyó autoría, año, país, diseño, tamaño muestral, nivel educativo, tipo de intervención, instrumentos, resultados y pregunta de revisión asociada. Debido a la diversidad de diseños y desenlaces, los hallazgos se sintetizaron narrativamente y no se realizó un metaanálisis. La versión fuente no identifica una herramienta estandarizada de evaluación del riesgo de sesgo; por ello, la síntesis no atribuye una calificación comparativa de certeza metodológica a los estudios.

Las consultas combinaron los términos pertinentes mediante operadores booleanos. Para mantener la correspondencia con los diseños incluidos, se consignan cadenas equivalentes para cada base de datos:

En Scopus se utilizó la siguiente cadena:

TITLE-ABS-KEY("Generative Artificial Intelligence" OR "Generative AI" OR ChatGPT OR "inteligencia artificial generativa" OR "inteligencia artificial" OR GenAI) AND TITLE-ABS-KEY("higher education" OR "educación superior" OR "university students" OR "estudiantes universitarios" OR "enseñanza superior") AND TITLE-ABS-KEY("experimental study" OR "quasi-experimental" OR "pre-post" OR "pretest-

posttest" OR posttest OR "randomized controlled trial" OR RCT OR "empirical study" OR "case study" OR qualitative OR correlational OR "diseño experimental" OR "cuasi experimental" OR "estudio experimental" OR "estudio de caso" OR cualitativo OR correlacional)

Para Web of Science (WoS), se empleó la cadena equivalente con el campo de tema (TS): TS=("Generative Artificial Intelligence" OR "Generative AI" OR ChatGPT OR "inteligencia artificial generativa" OR "inteligencia artificial" OR GenAI) AND TS=("higher education" OR "educación superior" OR "university students" OR "estudiantes universitarios" OR "enseñanza superior") AND TS=("experimental study" OR "quasi-experimental" OR "pre-post" OR "pretest-posttest" OR posttest OR "randomized controlled trial" OR RCT OR "empirical study" OR "case study" OR qualitative OR correlational OR "diseño experimental" OR "cuasi experimental" OR "estudio experimental" OR "estudio de caso" OR cualitativo OR correlacional).

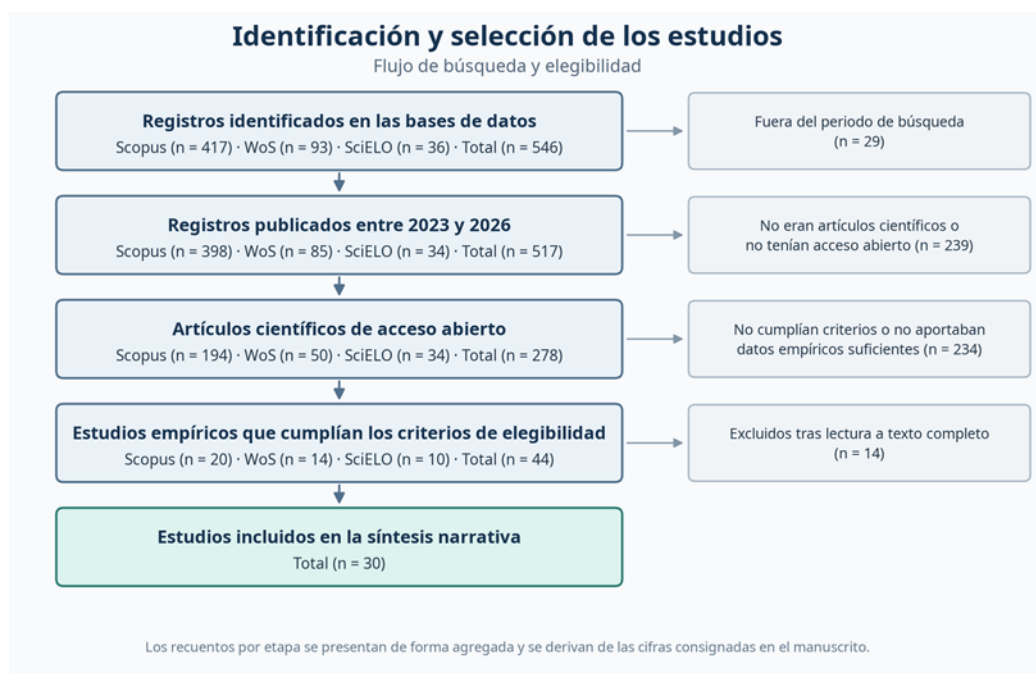
En SciELO se utilizó la siguiente cadena en el campo de resumen (ab):

(ab:("Generative Artificial Intelligence" OR "Generative AI" OR ChatGPT OR "inteligencia artificial generativa" OR "inteligencia artificial" OR GenAI)) AND (ab:("higher education" OR "educación superior" OR "university students" OR "estudiantes universitarios" OR "enseñanza superior")) AND (ab:("experimental study" OR "quasi-experimental" OR "pre-post" OR "pretest-posttest" OR posttest OR "randomized controlled trial" OR RCT OR "empirical study" OR "case study" OR qualitative OR correlational OR "diseño experimental" OR "cuasi experimental" OR "estudio experimental" OR "estudio de caso" OR cualitativo OR correlacional))

La Figura 1 presenta el flujo de identificación, cribado y selección. Los recuentos se muestran por base de datos cuando están disponibles y de forma agregada en las etapas de exclusión.

El proceso de identificación y selección de los estudios se resume en la Figura 1.

Figura 1. Diagrama de flujo de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de los estudios.



Tras el proceso de selección se incluyeron 30 estudios empíricos con diseños diversos. Los países latinoamericanos más representados fueron Perú, Chile, Ecuador y México; también se incorporaron investigaciones de otras regiones para el análisis comparativo. ChatGPT fue la herramienta más frecuente, seguida de Gemini y otras aplicaciones.

Para organizar la síntesis, se plantearon tres preguntas: (1) ¿qué efectos se reportan en la escritura académica y en otros procesos de aprendizaje?; (2) ¿qué riesgos se asocian con la IA generativa?; y (3) ¿qué semejanzas y diferencias se observan entre los contextos latinoamericanos e internacionales?

Resultados

Los resultados se organizaron de acuerdo con las tres preguntas de revisión: efectos en la escritura y el aprendizaje, riesgos asociados con la IA generativa y diferencias entre los contextos latinoamericanos e internacionales. Las características de los estudios se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. *Características descriptivas de los estudios incluidos.*

Autor	Año	País	Diseño metodológico	Muestra (n)	Nivel educativo	Tipo de intervención	Instrumentos	Resultados principales	Pregunta de investigación asociada
Aguirre Mejía et al.	2026	México	Cuasi experimental	90	Universitario	Intervención educativa	Cuestionarios, análisis de textos	Mejora pensamiento crítico y escritura	P1, P2
Álvarez-Landivar et al.	2025	México	Experimental	60	Universitario	Actividad de retención	Pruebas, encuestas	Mayor retención de información	P1
Avello-Martínez et al.	2024	España	Experimental	40	Posgrado	Experimento narrativo	Pruebas cognitivas, encuestas	Menor carga cognitiva, mejor narración	P1
Barcaui, A.	2025	Brasil	Ensayo controlado	120	Universitario	Tutoría académica	Exámenes de conocimiento	Mejor retención de conocimientos	P1
Castillo Gaona & González Alonso	2026	México	Estudio de caso	35	Pregrado	Tutor digital	Análisis de textos	Mejor redacción académica	P1
Ccahuana-Gonzales et al.	2026	Perú	Cuasi experimental	80	Universitario	Potenciación habilidades	Encuestas, análisis documental	Potencia habilidades investigativas	P1, P3
Chan et al.	2024	Hong Kong	Experimental	100	Universitario	Retroalimentación automatizada	Pruebas, encuestas	Mejor competencia en inglés	P1, P3
de Amo Sánchez-Fortún & Baldrich Rodríguez	2026	España	Experimental	70	Universitario	Evaluación escritura	Análisis de textos, rúbricas	Mejor escritura disciplinaria	P1
Díaz Vera et al.	2023	Ecuador	Experimental comparativo	60	Universitario	Intervención aprendizaje	Pruebas, encuestas	Influencia positiva en aprendizaje	P1, P3
Essel et al.	2024	Ghana	Experimental	50	Universitario	Respuestas instantáneas	Pruebas cognitivas	Mejora habilidades cognitivas	P1, P2

Autor	Año	País	Diseño metodológico	Muestra (n)	Nivel educativo	Tipo de intervención	Instrumentos	Resultados principales	Pregunta de investigación asociada
Flores et al.	2025	Perú	Cuasi experimental	100	Universitario	Intervención formativa	Pruebas de habilidades	Apoyo a habilidades iniciales	P1
García Rodríguez	2026	México	Estudio de intervención	80	Universitario	Intervención educativa	Análisis de textos	Mejora en lectura y escritura	P1
Ríos Gonzales et al.	2025	Perú	Cuasiexperimental	100	Universitario	Intervención de 15 sesiones con ChatGPT	Pretest y postest	Mejora significativa en habilidades investigativas	P1
Hinojosa Mamani et al.	2024	Perú	Revisión experiencia	40	Universitario	Apoyo a investigación	Entrevistas, análisis documental	Apoya distintas fases de investigación	P1, P2
Inga Cerda	2025	Perú	Cuantitativo correlacional	78	Universitario	Relación entre uso de IA y calidad escrita	Análisis cuantitativo	Asociación positiva moderada con estructura y coherencia (r = 0.67)	P1, P2
Llerena-Izquierdo et al.	2024	Ecuador	Experimental	80	Universitario	Intervención práctica	Pruebas de programación	Mejora en aprendizaje	P1
López-Núñez et al.	2026	Chile	Experimental	60	Universitario	Aprendizaje colaborativo	Pruebas, encuestas	Mejora en colaboración	P1
Lozano-Lévano et al.	2026	Perú	Experimental	70	Universitario	Pensamiento crítico	Pruebas, encuestas	Mejor pensamiento crítico	P1
Martínez-De la Muela et al.	2026	España	Cuasi-experimental	100	Universitario	Intervención colectiva	Pruebas, encuestas	Mejora inteligencia colectiva	P1
Melanou & Beege	2026	Alemania	Cuasi-experimental	120	Universitario	Tutoría/Scaffolding	Pruebas de desempeño	Mejora en aprendizaje autónomo	P1, P3
Palacios-Núñez et al.	2025	México	Cualitativo	40	Universitario	Percepción docente	Entrevistas	Percepción positiva, retos y desafíos	P1, P2
Polakova & Ivenz	2024	República Checa	Experimental	60	Universitario	Retroalimentación escrita	Pruebas, análisis de textos	Mejora en escritura EFL	P1, P3

Autor	Año	País	Diseño metodológico	Muestra (n)	Nivel educativo	Tipo de intervención	Instrumentos	Resultados principales	Pregunta de investigación asociada
Roman-Acosta et al.	2024	Colombia	Experimental	40	Posgrado	Perfeccionamiento académico	Análisis de textos	Mejora en escritura académica	P1
Salhab & Aboushi	2026	Palestina	Experimental	90	Universitario	Microlearning online	Encuestas de engagement	Mayor engagement estudiantil	P1
Sepúlveda Angulo	2026	México	Experimental	34	Universitario	Escritura académica	Análisis de textos	Mejora en redacción académica	P1, P3
Umaralieva	2026	Uzbekistán	Cuasi-experimental	70	Universitario	Intervención escritura	Pruebas, análisis de textos	Mejoras en escritura EFL	P1
Wei et al.	2025	China	Experimental	120	Universitario	Resolución colaborativa	Pruebas de creatividad	Mejor creatividad y colaboración	P1, P3
Yilmaz et al.	2026	Internacional	Experimental	100	Universitario	Intervención regulatoria	Pruebas de autorregulación	Mejor autorregulación	P1, P3
Zhang et al.	2026	China	Experimental	90	Universitario	Actividades de aprendizaje	Pruebas de aprendizaje profundo	Mejor aprendizaje profundo	P1
Zou et al.	2026	China	Experimental	80	Universitario	Conciencia ética, novedad pedagógica	Encuestas, análisis de actitudes	Conciencia ética frena dependencia IA	P2, P3

Nota. Elaboración propia.

En cuanto a los efectos positivos, varios estudios describen mejoras en la organización, coherencia y estructura de los textos cuando los estudiantes utilizaron ChatGPT u otras herramientas para elaborar borradores o reorganizar información (Castillo Gaona & González Alonso, 2026; Zhang et al., 2026). Los sistemas de retroalimentación automatizada también facilitaron revisiones más oportunas y específicas (Chan et al., 2024; Polakova & Ivenz, 2024). En estudios con estudiantes universitarios, se reportaron mejoras en habilidades de escritura académica y en tareas de lectura y escritura disciplinaria (García Rodríguez, 2026; Sepúlveda Angulo, 2026).

Otros resultados se relacionan con la retención de información y la participación estudiantil. Álvarez-Landivar et al. (2025) examinaron la retención de información con ChatGPT, mientras que Salhab y Aboushi (2026) analizaron el engagement en un entorno de microaprendizaje en línea. Las actividades guiadas también pueden acompañar el desarrollo de habilidades de investigación y escritura, aunque los resultados dependen del contexto y del apoyo pedagógico (Flores et al., 2025; Roman-Acosta et al., 2024). En estudios peruanos se informaron asociaciones o mejoras en habilidades investigativas y en la calidad de las producciones académicas (Ccahuana-Gonzales et al., 2026; Inga Cerda, 2025).

En varios estudios se observaron mejoras en la calidad textual, especialmente cuando la intervención incluía retroalimentación o tutoría (Chan et al., 2024; de Amo Sánchez-Fortún & Baldrich Rodríguez, 2026). Algunas investigaciones también describieron una reducción de tareas rutinarias y una menor carga cognitiva percibida (Avello-Martínez et al., 2024; Castillo Gaona & González Alonso, 2026). Estos resultados no implican que la IA sustituya el trabajo intelectual: la orientación docente y la participación activa del estudiante siguen siendo relevantes.

Los efectos no fueron uniformes. El nivel de experiencia previa, la disciplina y el diseño de la intervención pueden influir en los resultados. Algunos estudios reportaron efectos condicionados por el acompañamiento o por la estructura pedagógica de la actividad (Aguirre Mejía et al., 2026; Martínez-De la Muela et al., 2026). En educación superior, se describieron experiencias de andamiaje con IA y de apoyo a la escritura en inglés como lengua extranjera (Melanou & Beege, 2026; Umaralieva, 2026). Otros trabajos advierten que el uso sin formación crítica puede limitar el esfuerzo autónomo o afectar el juicio del estudiante (Martínez-Olmo & González Catalán, 2024; Wei et al., 2025).

Los estudios latinoamericanos incluidos mostraron resultados favorables en algunos contextos, aunque la evidencia fue limitada y diversa (Flores et al., 2025; Roman-Acosta et al., 2024). Ríos Gonzales et al. (2025) evaluaron una intervención cuasiexperimental con 100 estudiantes de enfermería en Perú y reportaron mejoras en habilidades investigativas. Hinojosa Mamani et al. (2024) describieron usos de ChatGPT en la investigación universitaria y señalaron limitaciones relacionadas con la alfabetización digital. En conjunto, los hallazgos sugieren potencial para apoyar el aprendizaje y la

escritura, pero la implementación requiere formación, orientación ética y adaptación a cada contexto (Aguirre Mejía et al., 2026; Martínez-Olmo & González Catalán, 2024).

Respecto de los riesgos, la literatura menciona dependencia, errores no detectados, dilemas éticos y posibles efectos sobre el pensamiento autónomo. Estos problemas aparecen en estudios con diferentes poblaciones y diseños, aunque no siempre se miden de la misma manera (Aguirre Mejía et al., 2026; Martínez-Olmo & González Catalán, 2024; Palacios-Núñez et al., 2025; Salhab & Aboushi, 2026; Wei et al., 2025).

Una preocupación recurrente es la fiabilidad de las respuestas generadas: las herramientas pueden producir información inexacta o referencias que no corresponden a fuentes verificables. Por ello, la información y las citas deben comprobarse de manera independiente antes de incorporarse a un trabajo académico (Aguirre Mejía et al., 2026; Martínez-Olmo & González Catalán, 2024; Palacios-Núñez et al., 2025).

También preocupa que el estudiante delegue en la IA tareas de análisis, síntesis o argumentación que forman parte de los objetivos de aprendizaje. Aguirre Mejía et al. (2026) y Álvarez-Landivar et al. (2025) examinaron efectos relacionados con el pensamiento crítico y la retención. Essel et al. (2024) estudiaron la disponibilidad de respuestas instantáneas y sus efectos en las habilidades cognitivas de estudiantes universitarios. Estos resultados respaldan la necesidad de que el uso de la herramienta mantenga al estudiante involucrado en la resolución de las tareas.

Los riesgos éticos incluyen la atribución inadecuada de autoría, las dudas sobre originalidad y la reproducción de sesgos presentes en los datos de entrenamiento. La conciencia ética y la orientación pedagógica pueden ayudar a promover un uso más crítico (Wei et al., 2025; Zou et al., 2026). Zou et al. (2026), en un estudio con estudiantes de informática, relacionaron la conciencia ética con una menor dependencia de la IA generativa.

La posible afectación del pensamiento crítico y de la retención merece atención, aunque los desenlaces varían entre estudios. Barcaui (2025) evaluó el uso de ChatGPT y la retención del conocimiento; Lozano-Lévano et al. (2026) analizaron el pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de Lima. Estos hallazgos aconsejan no tratar la rapidez o la calidad aparente de una respuesta como evidencia suficiente de aprendizaje.

Los riesgos no son inevitables. La literatura examinada destaca el valor de la supervisión docente, las reglas institucionales claras y la formación en el uso crítico de las herramientas (Salhab & Aboushi, 2026; Wei et al., 2025). Sin estas condiciones, los beneficios potenciales pueden no traducirse en aprendizaje significativo y pueden coexistir con dependencia o errores no verificados.

En la comparación regional, los estudios latinoamericanos incluidos procedieron de Perú, Chile, Ecuador, México y Colombia, entre otros países. Se reportaron efectos favorables en escritura, habilidades investigativas y actividades técnicas como la programación

(Álvarez-Landivar et al., 2025; Flores et al., 2025; Roman-Acosta et al., 2024). Llerena-Izquierdo et al. (2024) describieron el uso de Gemini con Google Colab en cursos introductorios de programación en Ecuador, mientras que López-Núñez et al. (2026) estudiaron el aprendizaje colaborativo asistido por IA en estudiantes de ingeniería en Chile. Los diseños y la duración de las intervenciones difirieron, por lo que la comparación entre países debe interpretarse con cautela (Aguirre Mejía et al., 2026; Díaz Vera et al., 2023).

Los estudios de Hong Kong, Europa, Asia Central y Asia oriental informaron resultados sobre retroalimentación, escritura, autorregulación y aprendizaje (Chan et al., 2024; Melanou & Beege, 2026; Salhab & Aboushi, 2026; Wei et al., 2025). Yilmaz et al. (2026) analizaron el uso combinado de analítica del aprendizaje e IA generativa para apoyar la autorregulación de estudiantes en línea. Sin embargo, las diferencias de muestra, diseño e infraestructura impiden asumir que esos resultados se replicarían sin ajustes en todos los contextos latinoamericanos.

Por tanto, los resultados internacionales deben adaptarse a las condiciones institucionales y pedagógicas de cada país. La conectividad, la formación docente y la existencia de políticas claras pueden influir en cómo se utiliza la IA y en los resultados observados (Flores et al., 2025; Hernández León & Rodríguez-Conde, 2024; Martínez-Olmo & González Catalán, 2024; Morán-Ortega et al., 2024). La heterogeneidad de partida limita la generalización y refuerza la necesidad de producir evidencia regional.

La región requiere más estudios contextualizados, formación docente en competencias digitales y éticas, y políticas institucionales acordes con las condiciones de cada país. Estas acciones pueden favorecer que la IA complemente, y no sustituya, la actividad intelectual del estudiantado.

Lo que la región necesita no son modelos importados. Necesita investigación propia, formación docente real en competencias digitales y éticas, y políticas diseñadas desde las condiciones de cada país, no adaptadas de realidades que no se parecen a la latinoamericana.

Discusión

En conjunto, los estudios revisados muestran que las herramientas de IA pueden apoyar la generación de ideas, la organización de textos y la retroalimentación, y en algunos casos favorecer la participación del estudiantado (Avello-Martínez et al., 2024; Chan et al., 2024; García Rodríguez, 2026). Su aporte va más allá de la corrección formal cuando se integra en actividades con objetivos de aprendizaje explícitos.

Los beneficios coexisten con preguntas sobre la autonomía y el desarrollo de una voz académica propia. La dependencia puede reducir la participación activa en tareas de análisis y argumentación; además, los errores factuales o bibliográficos requieren verificación independiente. En consecuencia, la calidad superficial de un texto no debe

confundirse con aprendizaje ni con dominio del tema (Aguirre Mejía et al., 2026; Essel et al., 2024; Wei et al., 2025).

En América Latina, las diferencias de acceso tecnológico y de preparación docente pueden contribuir a resultados heterogéneos. Algunos estudios regionales describen experiencias prometedoras, pero también señalan la necesidad de acompañamiento pedagógico, alfabetización digital y orientaciones institucionales (Hinojosa Mamani et al., 2024; Martínez Rámila & Ortiz Méndez, 2024; Morán-Ortega et al., 2024).

Los estudios internacionales ofrecen evidencia útil, aunque sus intervenciones no siempre son transferibles sin adaptación. Las diferencias culturales, pedagógicas y de infraestructura justifican nuevas investigaciones en universidades latinoamericanas, con diseños y medidas que respondan a condiciones locales. La ausencia de una herramienta de evaluación metodológica explícita y la heterogeneidad de los desenlaces limitan la fuerza de las conclusiones de esta revisión.

La Tabla 2 integra los beneficios, riesgos y condiciones contextuales descritos en los estudios, con el fin de facilitar la lectura comparativa de los hallazgos.

Tabla 2. *Análisis comparativo de los efectos de la IA generativa en la escritura académica y los procesos de aprendizaje.*

Dimensión	Efectos positivos documentados	Riesgos identificados	Condiciones que modulan el resultado
Calidad textual	Mejora en estructura, coherencia, claridad y pertinencia de citas	Dependencia de la IA para generar contenido sin comprensión real	Nivel de formación previa del estudiante y diseño de la intervención
Retroalimentación	Comentarios más rápidos, específicos y personalizados	Retroalimentación no verificada puede consolidar errores	Supervisión docente activa del proceso
Carga cognitiva	Reducción de tareas rutinarias; mayor atención a aspectos complejos	Reducción del esfuerzo cognitivo necesario para el aprendizaje real	Estructura pedagógica deliberada detrás del uso de la herramienta
Motivación y afecto	Menor ansiedad ante la escritura; mayor engagement	Motivación superficial dependiente de la herramienta	Acompañamiento pedagógico y valoración del proceso propio
Pensamiento crítico	Potencial para reflexión metacognitiva si se usa con guía	Erosión gradual del criterio propio si se usa como punto de llegada	Formación en uso ético y crítico de la IA
Integridad académica	Mayor conciencia ética cuando se trabaja explícitamente	Plagio encubierto, referencias inventadas, originalidad comprometida	Marcos éticos institucionales claros y explícitos

Dimensión	Efectos positivos documentados	Riesgos identificados	Condiciones que modulan el resultado
Alfabetización digital	Desarrollo de competencias digitales y en elaboración de prompts	Uso irreflexivo sin comprensión del funcionamiento del modelo	Capacitación docente en herramientas de IA
Contexto Latinoamérica	Efectos positivos comparables a otras regiones en estudios disponibles	Heterogeneidad metodológica; evidencia aún escasa y poco generalizable	Infraestructura tecnológica, formación docente y políticas institucionales
Contexto internacional	Resultados más consistentes; diseños más rigurosos y muestras mayores	Resultados no directamente transferibles a contextos con menor infraestructura	Integración institucional de la IA consolidada

Conclusiones

La IA generativa ya está presente en la educación superior y puede apoyar la organización, claridad y revisión de textos, así como algunas actividades de aprendizaje. Los resultados de los estudios incluidos apuntan a beneficios potenciales, pero no uniformes ni independientes del contexto.

Estos beneficios coexisten con riesgos que requieren atención: dependencia, menor participación en el trabajo intelectual, información inexacta y desafíos de originalidad, autoría e integridad académica. La supervisión y la verificación humana siguen siendo indispensables.

En América Latina, las diferencias de infraestructura, formación docente y políticas institucionales producen condiciones de uso diversas. Por ello, las intervenciones deben adaptarse a las necesidades y recursos de cada institución, en lugar de aplicarse de manera uniforme.

Se recomienda fortalecer la formación de estudiantes y docentes en competencias digitales, críticas y éticas. El papel docente continúa siendo central para orientar, cuestionar y evaluar el uso de la IA como apoyo, sin sustituir el trabajo intelectual del estudiantado.

La revisión también muestra la necesidad de ampliar la investigación regional con diseños transparentes, desenlaces comparables y evaluación explícita de la calidad metodológica. Una evidencia más sólida y contextualizada permitirá valorar con mayor precisión cuándo y cómo la IA contribuye al aprendizaje y a la escritura académica.

Acerca de

Contribución de los autores: El autor participo en el diseño del estudio, el trabajo de campo, el análisis de la información y la redacción del manuscrito, cuyo contenido fue revisado y aprobado.

Financiamiento: El autor declara que no recibieron financiamiento para esta investigación.

Certificación ética: El estudio se fundamentó en la revisión y síntesis de investigaciones publicadas, respetando los principios de integridad académica, rigor metodológico y reconocimiento de las fuentes consultadas.

Referencias

Aguirre Mejía, E. T., Arias Hernández, L. E., Urbina Amador, A. L., Parada Avila, S. V., & Meraz Salazar, E. A. (2026). Pensamiento crítico y escritura científica mediada por IA: Análisis de una intervención con estudiantes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 10(1), 1381–1405. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i1.22290

Álvarez-Landivar, I., González, F., & Mendoza, G. (2025). Retención de información con el uso de ChatGPT 3.5 en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 13(29), 11–18. <https://doi.org/10.36825/riti.13.29.002>

Avello-Martínez, R., Gajderowicz, T., & Gómez-Rodríguez, V. G. (2024). ¿ChatGPT es útil para que los estudiantes de posgrado adquieran conocimientos sobre narración digital y reduzcan su carga cognitiva? Un experimento. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 24(78). <https://doi.org/10.6018/red.604621>

Barcaui, A. (2025). ChatGPT as a cognitive crutch: Evidence from a randomized controlled trial on knowledge retention. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, Article 102287. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102287>

Castillo Gaona, S., & González Alonso, J. F. (2026). Implementación de un ChatGPT personalizado como tutor digital para redacción académica en pregrado. *Caminos de Investigación*, 7(2), 19–35. <https://doi.org/10.59773/ci.v7i2.128>

Ccahuana-Gonzales, T. J., Torres-Levano, J. D., O'Higgins-Ccahuana, D. C., & Nina-Cuchillo, B. E. (2026). Uso de ChatGPT en la educación superior: Potenciando las habilidades investigativas en estudiantes de una universidad nacional de ica (perú). *Formación universitaria*, 19(1), 77–86. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062026000100077>

Chan, S. T. S., Lo, N. P. K., & Wong, A. M. H. (2024). Enhancing university level english proficiency with generative AI: Empirical insights into automated feedback and learning outcomes. *Contemporary Educational Technology*, 16(4), Article ep541. <https://doi.org/10.30935/cedtech/15607>

Clavijo Cáceres, J. L., Villao León, M. F., & Rodríguez Zavala, C. J. (2024). Impulso del interés por la investigación: Una mirada del rol del docente en la promoción de la cultura científica de estudiantes universitarios. *Prohominum*, 6(1), 106–119. <https://doi.org/10.47606/acven/ph0231>

Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), Article 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>

de Amo 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). <https://doi.org/10.12795/pixelbit.113712>

Díaz Vera, J. P., Peña Hojas, D. S., Fabara Sarmiento, Z. J., Ruiz Ramírez, A. K., & Macías Mora, D. V. (2023). Estudio comparativo experimental del uso de ChatGPT y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes de la carrera tecnologías de la información de la universidad de guayaquil. *Revista Universidad de Guayaquil*, 137(2), 51–63. <https://doi.org/10.53591/rug.v137i2.2107>

Essel, H. B., Vlachopoulos, D., Essuman, A. B., & Amankwa, J. O. (2024). ChatGPT effects on cognitive skills of undergraduate students: Receiving instant responses from AI-based conversational large language models (LLMs). *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, Article 100198. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100198>

Flores, E., Solis-Fonseca, J. P., Rosales Fernández, J. H., & Cuba Aguilar, C. R. (2025). Inteligencia artificial generativa en ingresantes a una universidad pública. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(38), 1787–1806. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1017>

Freire-Avilés, R. M., Muzzio-Arguello, J. M., Freire-Avilés, V. A., & Vélez-San Martín, B. O. (2024). Inteligencia artificial en la educación: Una revisión sistemática de la transformación de la enseñanza de Python mediante ChatGPT en la educación superior. *MQRInvestigar*, 8(4), 4712–4738. <https://doi.org/10.56048/mqr20225.8.4.2024.4712-4738>

Galli, M. G., & Kanobel, M. C. (2023). ChatGPT en educación superior: Explorando sus potencialidades y sus limitaciones. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 35(2), 174–195. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.815>

García Caicedo, S. S., Reyes Vélez, N. P., Solórzano Zambrano, Á. A., Quiñonez Godoy, N. A., & Vega Macías, J. R. (2024). Análisis al uso de herramientas de inteligencia artificial para la personalización del aprendizaje en la educación superior. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*, 5(1), 573–598. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i1.214>

García Rodríguez, J. C. (2026). La inteligencia artificial en la formación de habilidades de lectura y escritura académicas: Estudio de una intervención educativa con ChatGPT en estudiantes universitarios. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 36(88), 217–230. <https://doi.org/10.24275/uamxoc-dcsh/reencuentro/202488-11>

Grassini, S. (2023). Shaping the future of education: Exploring the potential and consequences of AI and ChatGPT in educational settings. *Education Sciences*, 13(7), Article 692. <https://doi.org/10.3390/educsci13070692>

Hernández León, N., & Rodríguez-Conde, M.-J. (2024). Inteligencia artificial aplicada a la educación y la evaluación educativa en la universidad: Introducción de sistemas de tutorización inteligentes, sistemas de reconocimiento y otras tendencias futuras. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 24(78). <https://doi.org/10.6018/red.594651>

Hinojosa Mamani, J., Ticona Paucar, J. H., Mamani Gamarra, J. E., Yana Pariapaza, D., & Caverro Aybar, H. N. (2024). ChatGPT y la investigación científica en la educación superior universitaria. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 28(125), 17–24. <https://doi.org/10.47460/uct.v28i125.851>

Inga Cerda, P. S. (2025). Relación entre el uso de herramientas de IA generativa (ChatGPT, copilot) y la calidad de las producciones académicas universitarias. *lima – perú. Revista Arbitrada de Educación Contemporánea*, 2(1), 53–70. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16653417>

Jimbo-Santana, P., Lanzarini, L. C., Jimbo-Santana, M., & Morales-Morales, M. (2023). Inteligencia artificial para analizar el rendimiento académico en instituciones de educación superior. *una revisión sistemática de la literatura. Cátedra*, 6(2), 30–50. <https://doi.org/10.29166/catedra.v6i2.4408>

Llerena-Izquierdo, J., Mendez-Reyes, J., Ayala-Carabajo, R., & Andrade-Martinez, C. (2024). Innovations in introductory programming education: The role of AI with Google Colab and Gemini. *Education Sciences*, 14(12), 1330. <https://doi.org/10.3390/educsci14121330>

López Chumbe, M., & Cangalaya Mauricio, E. Y. (2024). Desafíos y estrategias en el proceso de redacción: Una revisión sistemática. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2211>

López-Núñez, J. C., Sagredo-Gallardo, M. A., & Urrutia-González, P. A. (2026). Inteligencia artificial generativa y aprendizaje colaborativo: Efectos en estudiantes de ingeniería. *Formación universitaria*, 19(2), 193–202. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062026000200193>

Lozano-Lévano, C., Siu-Antezana, R. J., Moreno-Núñez, P. J., & Nina-Cuchillo, J. (2026). Impacto de ChatGPT en el pensamiento crítico de estudiantes de una institución de educación superior de lima, perú. *Formación universitaria*, 19(2), 23–32. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062026000200023>

Martínez Rámila, K. P., & Ortiz Méndez, V. (2024). Inteligencia artificial en revisiones sistemáticas de literatura: Experiencias de estudiantes en el contexto universitario. *REVISTA PARAGUAYA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (REPED)*, 5(2), 66–75. <https://doi.org/10.56152/reped2024-dossieria1-art6>

Martínez-De la muela, A., Ruiz-Fuentes, J. P., & González-Geraldo, J. L. (2026). Inteligencia artificial e inteligencia colectiva en la educación superior digital: Estudio cuasi-experimental con la plataforma Kampal. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 29(1). <https://doi.org/10.5944/ried.45560>

Martínez-Olmo, F., & González Catalán, F. (2024). Revisión sistemática de tendencias en la aplicación de la inteligencia artificial al ámbito de la escritura académica en las ciencias sociales. *Digital Education Review*, (45), 37–42. <https://doi.org/10.1344/der.2024.45.37-42>

Melanou, C., & Beege, M. (2026). Scaffolding generative AI as a tutor: A quasi-experimental study of learning outcomes and motivational, cognitive and metacognitive processes. *Education Sciences*, 16(4), Article 651. <https://doi.org/10.3390/educsci16040651>

Morán-Ortega, S.-A., Ruiz-Tirado, S.-G., Simental-López, L.-M., & Tirado-López, A.-B. (2024). Barreras de la inteligencia artificial generativa en estudiantes de educación

superior. *percepción docente. Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 12(25), 26–37. <https://doi.org/10.36825/riti.12.25.003>

Noblecilla Olaya, A. J., & Chéquer Bajaña, D. I. C. B. (2025). Transforming critical and creative thinking: The impact of generative artificial intelligence on higher education. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 5, Article 1763. <https://doi.org/10.56294/saludcyt20251763>

Pack, A., & Maloney, J. (2024). Using artificial intelligence in TESOL: Some ethical and pedagogical considerations. *TESOL Quarterly*, 58(2), 1007–1018. <https://doi.org/10.1002/tesq.3320>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., & Moher, D. (2021). The prisma 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, Article n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Palacios-Núñez, M. L., Mendoza-García, E. M., Narciso Zarate, J. W., & Deroncele-Acosta, A. (2025). ChatGPT en la enseñanza de la escritura académica en educación superior: Perspectivas docentes sobre sus usos, desafíos y futuro en el aprendizaje personalizado. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (93), 33–50. <https://doi.org/10.21556/edutec.2025.93.3995>

Peralta, A., & Pila, M. (2025). Implications of integrating ChatGPT into higher education for developing writing skills in EFL contexts in latin america. *Resistances. Journal of the Philosophy of History*, 6(12), Article e250221. <https://doi.org/10.46652/resistances.v6i12.221>

Pinzolits, R. F. J. (2023). AI in academia: An overview of selected tools and their areas of application. *MAP Education and Humanities*, 4(1), 37–50. <https://doi.org/10.53880/2744-2373.2023.4.37>

Polakova, P., & Ivenz, P. (2024). The impact of ChatGPT feedback on the development of EFL students' writing skills. *Cogent Education*, 11(1), Article 2410101. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2024.2410101>

Ríos Gonzales, J. D., Tomanguilla Reyna, J., Vereau Amaya, E. A., & Vásquez Luján, I. G. (2025). Evaluation of the impact of ChatGPT on the development of research skills in higher education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(4), 370–390. <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.4.18>

Roman-Acosta, D., Rodríguez Torres, E., Baquedano Montoya, M. B., López Zavala, L. C., & Pérez Gamboa, A. J. (2024). ChatGPT y su uso para perfeccionar la escritura académica en educandos de posgrado. *Praxis Pedagógica*, 24(36), 53–75. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.24.36.2024.53-75>

Salhab, R., & Aboushi, M. M. (2026). Impact of AI-assisted microlearning on student engagement in an online environment in higher education. *Frontiers in Education*, 11, Article 1766032. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1766032>

Sepúlveda Angulo, J. (2026). Impacto de ChatGPT en las habilidades de redacción académica de futuros docentes de biología. *Educando para Educar*, (47), 31–45. <https://www.beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/208>

Spivakovsky, O. V., Omelchuk, S. A., Kobets, V. V., Valko, N. V., & Malchykova, D. S. (2023). Institutional policies on artificial intelligence in university learning, teaching and

research. *Information Technologies and Learning Tools*, 97(5), 181–202. <https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5395>

Umaralieva, M. (2026). The impact of generative AI on EFL academic writing skills: A quasi-experimental study in uzbekistan. *Advances in Science and Education*, 2(07), 48–55. <https://doi.org/10.70728/edu.v02.i07.011>

Velarde-Molina, J. F., Said-Hung, E. M., Laura-De La Cruz, K. M., & Delgado Rospigliosi, M. G. (2023). Estudios bibliométricos en educación: Revisión sistemática 2018-2022. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 21(1), 11–23. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v21.5027>

Vélez Rivera, R., Muñoz Álvarez, D., Leal-Orellana, P., & Ruiz-Garrido, A. (2024). Uso de inteligencia artificial en educación superior y sus implicancias éticas. mapeo sistemático de literatura. Hachetetepe. Revista científica de educación y comunicación, (28), Article 1105. <https://doi.org/10.25267/hachetetepe.2024.i28.1105>

Wei, X., Wang, L., Lee, L.-K., & Liu, R. (2025). The effects of generative AI on collaborative problem-solving and team creativity performance in digital story creation: An experimental study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22(1), Article 23. <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00526-0>

Yilmaz, M., Gauthier, A., & Cukurova, M. (2026). Supporting online learners' regulation skills with the help of learning analytics and generative artificial intelligence. *Educational Technology Research and Development*, 74(3), 1223–1252. <https://doi.org/10.1007/s11423-026-10595-1>

Zhang, W., Chen, B., & Tang, C. (2026). An empirical study on the impact of generative artificial intelligence-based learning activities on college students' deep learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 21, Article 028. <https://doi.org/10.58459/rptel.2026.21028>

Zou, H., Chan, K. I., Pang, P., Manditereza, B., & Shih, Y.-H. (2026). To use but not to depend: Pedagogical novelty and the cognitive brake of ethical awareness in computer science students' adoption of generative AI. *Education Sciences*, 16(2), Article 311. <https://doi.org/10.3390/educsci16020311>



Este artículo está bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).