

Retroalimentaciones de IA en un seminario sobre revisión de capítulos de tesis

Guadalupe Álvarez¹  
Hilda Difabio²  

Resumen

La inteligencia artificial (IA) ha comenzado a incidir en la elaboración de textos, incluidos aquellos producidos en contextos universitarios. Por el momento, sin embargo, son escasos los estudios sobre las oportunidades y los desafíos que estas tecnologías plantean para la escritura académica y científica. Con el fin de contribuir a este campo de trabajo, este artículo de investigación comunica resultados preliminares de una investigación que se propone comprender, en el marco de una iniciativa pedagógica de posgrado, el alcance de actividades de retroalimentación con IA para la revisión de capítulos de tesis. Para ello, se desarrolla un estudio de casos múltiples con ocho estudiantes que participaron en un seminario virtual orientado a la enseñanza de la escritura de tesis en ciencias sociales y humanas. Se lleva a cabo un procedimiento cualitativo que considera múltiples fuentes —cuestionarios, registros de retroalimentación (incluidas las realizadas con IA) y relevamiento de cambios entre versiones iniciales y finales de capítulos—. El análisis muestra categorías asociadas al uso de sistemas inteligentes para la revisión de capítulos: generación de *prompts*, evaluación de respuestas de IA, edición del documento y decisión sobre el uso de las tecnologías. Se concluye que la IA generativa resulta potencialmente útil para la revisión textual, aunque implica limitaciones y riesgos, y requiere de formación específica para el nivel de posgrado.

Palabras clave: retroalimentación; inteligencia artificial; taller; tesis

AI-Based Feedback in a Seminar on Reviewing Thesis Chapters

Abstract

Artificial Intelligence (AI) has begun to influence text production, including in university contexts. However, to date, few studies have explored the opportunities and challenges these technologies present for academic and scientific writing. This article aims to contribute to this emerging field by presenting preliminary findings from a study designed to understand, within a postgraduate pedagogical initiative, the role of AI-based feedback activities in the review of thesis chapters. A multiple case study was conducted involving eight students who took part in a virtual seminar on thesis writing in the Social Sciences and Humanities. A qualitative methodology was applied, drawing on multiple data sources: questionnaires, feedback records (including those generated with AI), and a comparison

-
- 1 Doctora en Letras. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, Argentina. galvarez@campus.ungs.edu.ar
 - 2 Doctora en Educación. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Buenos Aires, Argentina. Centro de Investigaciones Cuyo Dr. Abelardo Pithod (CIC). ganglat@gmail.com

Artículo de investigación

Para citar este artículo

Álvarez, G. y Difabio, H. (2026).
Retroalimentaciones de IA en un
seminario sobre revisión de capítulos
de tesis, *Folios*, (63), 85-98.
<https://doi.org/10.17227/folios.63-22841>

Artículo recibido

22•02•2025

Artículo aprobado

18•07•2025

Artículo publicado

01•01•2026

of initial and final versions of thesis chapters. The analysis identifies categories related to the use of intelligent systems in text revision: prompt generation, evaluation of AI responses, document editing, and decision-making around the use of these technologies. The study concludes that generative AI can be a potentially useful tool for text revision, but it also presents limitations and risks and requires specific training at the postgraduate level.

Keywords: feedback; artificial intelligence; workshop; thesis

Feedback com inteligência artificial em um seminário sobre revisão de capítulos de teses

Resumo

A Inteligência Artificial (IA) começou a influenciar a produção de textos, inclusive em contextos universitários. No entanto, ainda são escassos os estudos sobre as oportunidades e os desafios que essas tecnologias apresentam para a escrita acadêmica e científica. Com o objetivo de contribuir com esse campo em desenvolvimento, este artigo apresenta resultados preliminares de uma pesquisa que busca compreender, no âmbito de uma iniciativa pedagógica de pós-graduação, o alcance de atividades de feedback com IA na revisão de capítulos de tese. Foi desenvolvido um estudo de casos múltiplos com oito estudantes que participaram de um seminário virtual voltado ao ensino da escrita de teses nas Ciências Sociais e Humanas. Utilizou-se um procedimento qualitativo com diversas fontes de dados: questionários, registros de feedback (incluindo os gerados com IA) e análise comparativa entre versões iniciais e finais dos capítulos. A análise revelou categorias associadas ao uso de sistemas inteligentes na revisão textual: formulação de *prompts*, avaliação das respostas da IA, edição do documento e tomada de decisão sobre o uso das tecnologias. Conclui-se que a IA generativa é potencialmente útil para revisão textual, mas envolve limitações e riscos, exigindo formação específica no nível de pós-graduação.

Palavras-chave: feedback; inteligência artificial; oficina virtual; tese

Introducción

En las carreras de posgrado se registran, a nivel mundial, tasas muy bajas de terminalidad (Castelló *et al.*, 2017; Wainerman, 2017; Wollast *et al.*, 2018). Esta situación se debe, entre otros motivos, a las dificultades que enfrentan los estudiantes para resolver las actividades de escritura, en especial los trabajos finales, como las tesis (Giraldo-Giraldo, 2020; Wilson y Cutri, 2019). En efecto, los alumnos suelen adeudar esas producciones aun cuando hayan completado todos los seminarios exigidos en la carrera.

Para superar este problema, se han desarrollado distintas iniciativas —supervisión de directores, seminarios, talleres, grupos de escritura—, en las que se advierte la importancia de la interacción con pares y expertos para avanzar en la escritura (Aitchison, 2020; Alvarez y Difabio de Anglat, 2023; Afful, 2017; Basturkmen *et al.*, 2014; Colombo *et al.*, 2020). De hecho, en esas propuestas se evidencia la necesidad de transitar de un enfoque monológico de la enseñanza a uno dialógico que promueva relaciones pedagógicas más horizontales (Boud y Molloy, 2013; Inouye y McAlpine, 2019). En esta línea, varios autores destacan la incidencia de la retroalimentación de expertos y pares no solo en los escritos, sino también en la predisposición, las actitudes y el proceso de aprendizaje general de los estudiantes (Álvarez *et al.*, 2024; Basturkmen *et al.*, 2014; Bosio, 2018; Padilla, 2019).

Por otra parte, tanto la producción textual de posgrado como las iniciativas para promover la escritura en este nivel son actualmente interpeladas por el nuevo contexto tecnológico. En efecto, las tecnologías digitales e interactivas van modificando las actividades involucradas en el proceso investigativo (Adekunle y Madukoma, 2022; Gouseti, 2017; Stein *et al.*, 2022), así como las prácticas letradas propias de esta labor (Guerin *et al.*, 2019; Kuhn y Finger, 2021; Paltridge, 2020). Recientemente, además, se han masificado los usos de la inteligencia artificial (IA), que comienza a incidir en la elaboración de textos académicos y científicos (Barrot, 2023; Carabantes *et al.*, 2023; Dergaa *et al.*, 2023; Lopezosa, 2023; Pigg, 2023; Schulz *et al.*, 2022; Su *et al.*, 2023). Dada la importante acogida

de la IA en ámbitos universitarios, consideramos necesario desarrollar investigaciones sobre el tema (López-Golán, 2023) que brinden fundamentos para repensar las pedagogías de la escritura en el nivel superior. Por el momento, sin embargo, son muy escasos los estudios que exploran estos problemas, y menos aún los centrados en el alcance de la IA para la producción textual en el posgrado y su enseñanza (Krumsvik, 2024; Parker *et al.*, 2024; Oliveira *et al.*, 2024).

Para ampliar este campo incipiente de investigaciones, nos proponemos comprender el alcance de actividades de retroalimentación con IA para la revisión de capítulos de tesis. Para ello, desarrollamos un estudio de casos múltiples con ocho estudiantes que participaron en un seminario virtual de posgrado orientado a la enseñanza de la escritura de tesis en ciencias sociales y humanas. En el marco de esta investigación, relevamos respuestas a cuestionarios, versiones de capítulos de tesis y retroalimentaciones escritas brindadas y recibidas, incluidas aquellas con uso de IA.

En este artículo exponemos, en primer lugar, la perspectiva teórica de la investigación; luego, los aspectos metodológicos, considerando el contexto del estudio, el tipo de diseño, los participantes, las estrategias para el relevamiento de datos y el procedimiento analítico; a continuación, los hallazgos, con la sistematización de categorías relativas a la experiencia de los estudiantes al emplear IA para la revisión; y, finalmente, las conclusiones, incluyendo la discusión con la bibliografía especializada.

Lineamientos teóricos

Retroalimentación como práctica de revisión textual

La producción textual mediante la cual el estudiante de posgrado busca presentar su investigación por escrito ante la comunidad académica requiere instancias recursivas de planificación, textualización y revisión (Miras y Solé, 2007). La revisión, a su vez, comprende dos subprocesos: evaluación y edición. Durante la evaluación se pondera si el texto resulta adecuado en diferentes dimensiones —desde aspectos estructurales globales hasta la ortografía—, mientras que, en la edición, se procura resolver los problemas detectados a través de diferentes acciones —supresión, agregado o desplazamiento de elementos, entre otras—.

De acuerdo con este proceso, concebimos la retroalimentación como una práctica vinculada a la revisión (Álvarez y Difabio de Anglat, 2023; Padilla y López, 2018), en la que un experto (director, docente o especialista disciplinar) o un par brinda comentarios para modificar un texto o reflexionar sobre la producción, realizando en ocasiones cambios concretos. A su vez, distinguimos entre retroalimentaciones en el texto —que afectan un segmento específico y suelen realizarse en los márgenes de un documento— y retroalimentaciones globales, que refieren a dimensiones textuales generales y con frecuencia se efectúan en foros o por correo electrónico (Kumar y Stracke, 2007). Asimismo, consideramos que un comentario inicial puede dar lugar a intervenciones encadenadas que, como explican Álvarez *et al.* (2024), constituyen mensajes sucesivos e interconectados de distintos participantes, en los cuales se comparten interpretaciones, se negocian significados y se clarifican expectativas (Carless, 2022).

De esta manera, la retroalimentación contribuye, entre otros fines, a la identificación de dificultades, el monitoreo de avances, el relevamiento de información para mejorar el manuscrito (Arancibia-Gutiérrez *et al.*, 2019) y la apropiación de los géneros discursivos académicos (Tapia-Ladino, 2014). Así, gradualmente, los tesisistas se introducen en las tradiciones escriturales del posgrado (Basturkmen *et al.*, 2014), por lo cual esta práctica de revisión constituye un eje central de la experiencia de aprendizaje en este nivel educativo (Kumar y Stracke, 2007).

La IA para la revisión textual

La IA, como otras tecnologías digitales, establece condicionamientos sociales, técnicos y económicos (Nichols y Le Blanc, 2020), lo que se asocia tanto con oportunidades como con limitaciones y riesgos (Burbules y Callister, 2001).

Cuando se habla de IA, se hace referencia a programas y aplicaciones que, a partir de datos y algoritmos, pueden realizar acciones como lo haría un ser humano (Rouhiainen, 2018), desde producir imágenes hasta traducir o revisar un texto (Liu et al., 2023). En la actualidad, se distinguen, entre otras, las tecnologías de IA predictivas —que anticipan sucesos a partir de datos proporcionados— de las generativas, que crean nuevas producciones en formato de texto, audio, imagen o video (Liu et al., 2023).

En este último grupo se encuentran aplicaciones que, si bien no han sido creadas específicamente para la revisión textual, pueden contribuir con la evaluación o edición de los escritos (Atlas, 2023). Para realizar tareas de revisión, algunas tecnologías (por ejemplo, Grammarly o LanguageTool) solicitan simplemente seleccionar la función en la interfaz y copiar el segmento por revisar, mientras que otras (por ejemplo, ChatGPT, Perplexity o Claude) requieren la confección de una instrucción (*prompt*), es decir, un mensaje que brinda el usuario para que un sistema de IA realice una acción específica. Para ello conviene enunciar con claridad la tarea encomendada, proveer datos contextuales —por ejemplo, el rol desde el cual se desea recibir la respuesta—, establecer condiciones para la producción (por ejemplo, extensión) y proporcionar ejemplos de resoluciones previas. Es importante tener en cuenta que, en la actualidad, las IA generativas como ChatGPT, en sus versiones gratuitas, habilitan interacciones con un límite de aproximadamente 2000-3000 palabras.

Las producciones generadas por la IA pueden incluir sesgos (por ejemplo, de género), datos falsos y estructuras muy esquemáticas, lo que representa un gran desafío para los usuarios (INTEF, 2024). Por ello, una vez recibida la devolución del sistema inteligente, es fundamental evaluar lo obtenido y, a partir de esa evaluación, reformular la instrucción para que el resultado sea adecuado a los objetivos del usuario (Pigg, 2024).

De acuerdo con lo anterior, resulta esencial promover interacciones responsables con la IA, guiadas por un enfoque humano (Miao y Shiohira, 2024). Se requieren usos que amplíen e incluso cuestionen los conocimientos, pero que no debiliten el pensamiento crítico. En este sentido, es necesario reconocer el impacto de los sistemas inteligentes “sobre la agencia humana, la inclusión social y la equidad, la seguridad institucional e individual, la diversidad cultural y lingüística, la construcción y expresión de opiniones plurales, así como sobre el medio ambiente y los ecosistemas” (p. 14). Además, los usuarios deben ser capaces de comprender la fiabilidad y la adecuación (o no) de la herramienta para los fines de su empleo, y desarrollar capacidad de decisión y creatividad en las acciones con estas tecnologías.

Metodología

Diseño de la investigación

Desarrollamos un estudio de casos múltiples (Creswell, 2013) que nos permitió comprender aspectos fundamentales de un problema —las actividades de retroalimentación con IA para la revisión de capítulos de tesis— a partir de la profundización en los casos y la comparación entre ellos.

Contexto del estudio

Trabajamos con la edición 2024 de un seminario de noventa horas en línea, fundamentalmente asincrónico, de cupo restringido (entre seis y ocho estudiantes), que se implementa desde 2017 en una universidad nacional argentina. Los participantes, al inscribirse, comparten un capítulo de su tesis, que es revisado a lo largo del

trayecto pedagógico. Para ello, se los agrupa en parejas por temas de interés o afinidades disciplinares. Se utiliza la plataforma Moodle de la universidad para presentar toda la propuesta —incluidos videos y textos sobre las conceptualizaciones de tesis y de retroalimentación—, y documentos de Google Drive para subir y comentar los capítulos de los participantes.

Este seminario se organiza en seis semanas, cada una con actividades específicas, como se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 1.
 Dinámica del trabajo en línea asincrónico en el seminario (versión 2024)

| Semana y tarea fundamental | Actividades |
|---|---|
| 1 Diagnóstico y familiarización con la propuesta | - Encuentro virtual sincrónico para la presentación de los participantes, del seminario y de sus contenidos básicos. - Resolución de instrumentos de diagnóstico e intervención en dos foros: uno de presentación —con información sobre la investigación y el grado de avance de la tesis— y otro de reflexión sobre los propios antecedentes en retroalimentación. - Acceso a diversos recursos (bibliografía y videos) sobre escritura académica, tesis y retroalimentación escrita. |
| 2-4 Revisión de capítulos | - Trabajo en parejas para revisar el propio capítulo y el del par de dos maneras complementarias: en documentos de Google Drive (con retroalimentaciones en el texto) y en un foro individual (con retroalimentaciones globales). - Cada semana se aborda una dimensión distinta (Ciapuscio <i>et al.</i> , 2010): en la segunda, la funcionalidad y la situacionalidad; en la tercera, el contenido y la estructura; en la cuarta, la forma lingüística. |
| 5 Edición | - Solicitud de comentarios a los directores o pares especialistas del campo. - Actividades de retroalimentación con tecnologías de IA tipo ChatGPT. |
| 6 Cierre | - Edición del propio capítulo considerando las retroalimentaciones recibidas. - Consultas a las docentes, en caso de ser necesarias. - Entrega de la versión editada y resolución de cuestionarios de evaluación final. - Devolución por parte de las docentes. |

Fuente: elaboración propia.

Se sugiere implementar las actividades de retroalimentación con IA —presentes por primera vez en la edición 2024— una vez concluido el trabajo con pares y docentes, y en paralelo con el envío del capítulo a directores o colegas. Dichas actividades comprenden dos consignas que proponen seleccionar fragmentos que hayan recibido comentarios del par o del docente, y consultar a ChatGPT sobre posibles cambios y ajustes en esos segmentos. Uno de ellos debe haber recibido observaciones relativas a la forma lingüística (por ejemplo, puntuación) y otro al contenido o la organización. Junto con estas consignas se comparten videos tutoriales que explican cómo registrarse en la aplicación y optimizar su uso mediante la elaboración de *prompts* efectivos.

Participantes

Los ocho cursantes del seminario aceptaron participar en el estudio: tres hombres y cinco mujeres, de entre 26 y 53 años, estudiantes de maestría o doctorado en ciencias sociales y humanas de distintas universidades nacionales argentinas —dos de la Universidad de Buenos Aires, uno de la Universidad Nacional de Córdoba, dos de la Universidad Nacional de Cuyo, uno de la Universidad Nacional del Litoral, uno de la Universidad Nacional de Rosario y uno de la Universidad Nacional de Quilmes—. Cada uno firmó su consentimiento informado de manera virtual. Para resguardar la identidad, cambiamos los nombres originales.

Recolección de datos

Relevamos información mediante diversos instrumentos y técnicas:

1. Cuestionario de diagnóstico, con preguntas abiertas y cerradas sobre el proceso de escritura de la tesis, el grado de avance, las estrategias empleadas para planificar, redactar y revisar, los recursos utilizados —con foco en la IA—, las dificultades y los desafíos, así como el papel de otros investigadores o colegas.

2. Registro de retroalimentaciones, tanto las realizadas en el texto (en documentos compartidos) como las globales (en foros).
3. Registro de interacciones con la IA, que incluye los *prompts* elaborados por el usuario y las devoluciones brindadas por los sistemas.
4. Relevamiento manual de cambios —eliminaciones, agregados, reformulaciones, modificaciones de orden, etc.— entre la versión inicial y la final del capítulo trabajado.
5. Cuestionario final, con preguntas abiertas para identificar beneficios y desafíos del curso.
6. Cuestionario sobre IA, con preguntas abiertas acerca de la experiencia del participante en el uso de la tecnología.

Procedimiento analítico

En primer lugar, las dos investigadoras codificamos manual e inductivamente la información proveniente de los distintos materiales. De este modo, emergieron temas que, cuando resultaba pertinente, poníamos en diálogo con conceptos de la bibliografía especializada. Mediante un abordaje paralelo e independiente (Thomas, 2006), cada autora construyó una codificación descriptiva y analítica (Miles y Huberman, 1994). Posteriormente, comparamos las categorizaciones y deliberamos sobre los desacuerdos hasta llegar a una única clasificación consensuada.

Resultados

A partir del análisis realizado, identificamos distintas categorías en torno al alcance de las actividades de retroalimentación con IA para la revisión de capítulos de tesis. En este artículo desarrollamos cuatro de ellas, vinculadas principalmente con la experiencia de los estudiantes como usuarios de estas tecnologías durante el proceso de revisión: 1) generación de *prompts*, 2) evaluación de respuestas de IA, 3) edición del propio capítulo y 4) decisión acerca del uso de IA. Incluimos ejemplos provenientes de las distintas fuentes detalladas en la sección previa e indicamos entre paréntesis la fuente y el participante asociado. En algunos casos utilizamos aclaraciones breves entre corchetes —por ejemplo, [sobre tecnologías]— para precisar el sentido de un ejemplo, así como puntos suspensivos (...) para señalar la supresión de fragmentos de un texto citado. Asimismo, solo en el caso de los docentes explicitamos el rol junto con el nombre; cuando no se aclara el rol, se trata de estudiantes.

Generación de prompts

Los *prompts* elaborados por los estudiantes se distinguen, en primer lugar, por su extensión: algunos resultan muy breves (10 a 50 palabras) y otros más extensos (alrededor de 200 palabras). En el caso de un participante con versión paga de ChatGPT, la instrucción extensa incluye también documentos adjuntos.

Los *prompts* breves solo enuncian, en formato de pregunta o de pedido, la tarea que se pretende asignar al sistema inteligente:

¿De qué manera puedo redactar este párrafo sin utilizar oraciones tan largas? (Interacción con IA, Elena)

¿Cuál puede ser el título de una sección que cierre el capítulo de un marco teórico? (Interacción con IA, Elena)

En algunas ocasiones, los *prompts* breves integran además indicaciones generales, como el rol desde el cual se solicita la revisión, o datos contextuales específicos, como el tema de la tesis a la que pertenece el fragmento sometido a revisión:

Te solicito que actúes como un reconocido corrector de estilo en el ámbito académico. Te comparto un párrafo para que reformules dando una mejor opción a la que comparto (Interacción con IA, Mauricio)

¿Me podrías ayudar a pensar un plan de escritura para la introducción del marco teórico sobre el rol de los idiomas en el proceso de internacionalización de la educación superior en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario? (Interacción con IA, Elena)

Los *prompts* extensos comprenden no solo más detalles acerca de la función por cumplir y las circunstancias contextuales, sino también mayor cantidad y precisión de indicaciones. Así, los estudiantes incluyen en su formulación el trabajo realizado durante el seminario, los materiales y documentos compartidos, o las consignas del trabajo final y de las actividades de retroalimentación con IA. De hecho, el estudiante con acceso a la versión paga de ChatGPT (ChatGPT Plus) adjunta, además, algunos documentos que pueden servir de guía para la tarea requerida. La interacción de este estudiante con la IA nos permite observar un ejemplo de *prompt* extenso al inicio y la respuesta del sistema en relación con los documentos.

Tú dijiste:

Te voy a compartir dos artículos en los que se plantean las condiciones para adecuar los contenidos semánticos, la estructura y los elementos normativos de la lengua española para la presentación de una tesis de posgrado. Una vez que los leas, te voy a pasar un capítulo de una tesis para realizar un análisis:

ChatGPT

Perfecto, estaré listo para revisar los artículos que compartas. Luego, podremos proceder con el análisis del capítulo de la tesis. ¡Adelante!

Tú dijiste:

Elementos normativos de la Lengua española.pdf

PDF

2024 Documento 4 Forma lingüística.pdf

PDF

ChatGPT

He revisado los dos documentos que has compartido. El primer artículo, titulado “Elementos normativos de la Lengua española” (Elementos normativos de...), se enfoca en normas gramaticales y el uso correcto de ciertas expresiones comunes, errores frecuentes en la construcción de frases, y casos especiales de concordancia, entre otros aspectos. El documento también aborda cómo evitar redundancias y pleonasmos en el texto, asegurando la claridad y precisión del discurso académico.

El segundo artículo, titulado “La forma lingüística en la tesis de posgrado”(2024 Documento 4 Forma ...), analiza los aspectos formales necesarios en la escritura de una tesis de posgrado. Se refiere a la correcta utilización de signos de puntuación, el uso adecuado de los pronombres, conectores, marcas de persona y el léxico relativo al proceso de investigación. Además, describe cómo estructurar y organizar las ideas dentro de una tesis, prestando especial atención a la coherencia y cohesión textual.

Ambos documentos ofrecen una visión integral de cómo adecuar los contenidos lingüísticos y normativos para la presentación de una tesis de posgrado, garantizando que el texto sea claro, coherente y estilísticamente apropiado.

Cuando estés listo, comparte el capítulo de la tesis y procederé con el análisis. (Interacción con IA, Conrado)

Es importante destacar que, salvo en una interacción generada por este mismo participante, los estudiantes no formulan preguntas ni solicitudes de ajuste ante las producciones que brinda el sistema inteligente. El único caso comprende un pedido de aclaración respecto de una sugerencia de ChatGPT:

ChatGPT

He revisado el capítulo titulado (...)

Extensión de párrafos: El párrafo que aborda los años 1999 y 2007 en la metodología es extenso y abarca varios puntos. Dividirlo en dos proporcionaría mayor claridad, permitiendo al lector asimilar cada idea de manera más eficiente.

...

Tú dijiste:

¿Cuál es el párrafo que aborda los años 1999 y 2007? (Interacción con la IA, Conrado)

Evaluación de respuestas de IA

Si bien, como señalamos, los participantes no suelen pedir ajustes ni realizar preguntas sobre las producciones generadas por la IA, todos declaran evaluarlas en lugar de aceptarlas textualmente. De hecho, se advierte clara conciencia sobre la necesidad de realizar esa evaluación al emplear estas tecnologías. Un cursante reflexiona así sobre el posicionamiento esperable de un usuario de IA:

Creo que el mayor desafío es no quedar atrapados en lo que supo decir Umberto Eco en el título del libro “Apocalípticos e integrados”. El mayor desafío es cómo nos posicionamos como sujetos que evaluamos las respuestas ofrecidas por la IA. (Cuestionario IA, Mauricio)

Estas evaluaciones, de acuerdo con los testimonios relevados, permiten a los estudiantes seleccionar tecnologías específicas en función de sus propios objetivos, así como establecer grados de utilidad de una aplicación según las tareas requeridas.

En principio decidí utilizar el *ChatGPT*, pero después usé *Copilot*, el bot de *Microsoft*, ya que conseguía mejores respuestas. (Cuestionario IA, Mauricio)

[Con respecto a la IA] Probé otros usos para ver, por ejemplo, qué bibliografía me recomendaba. No me convenció el resultado así que seguí usándolo para cuestiones de escritura como la planificación de párrafos y la búsqueda de sinónimos. (Cuestionario IA, Elena)

En relación con lo anterior, reconocemos que la totalidad de los cursantes coinciden en cuáles son los principales aportes de la IA en el proceso de revisión: declaran que estas tecnologías resultan especialmente beneficiosas para la ponderación de aspectos lingüísticos y discursivos, como la coherencia, la organización y la claridad del escrito, la estructuración de párrafos y oraciones, así como la corrección gramatical.

[La IA] Me ayudó a sintetizar estructuras más largas o complicadas. (Cuestionario IA, Flavia)

[La IA] No me fue una novedad, pero es una realidad que me facilita alternativas de reescritura para evitar las repeticiones innecesarias o cuando busco un mejor término para algún concepto. También, me ayudan con la traducción. (Cuestionario final, Patricia)

Edición del propio capítulo

Como planteamos en la sección anterior, los estudiantes evalúan siempre las observaciones y sugerencias brindadas por la IA y, con base en esas evaluaciones, deciden si considerarlas o no. Cuando optan por integrarlas, nunca lo hacen de manera automática: revisan y ajustan las indicaciones a partir de criterios propios, como muestran los siguientes testimonios:

[Respecto de las producciones generadas por la IA antes sus consultas] preferí modificar las sugerencias porque notaba que no era mi estilo de escritura. (Cuestionario IA, Flavia)

Las modifiqué, me gustaban algunas de las reformulaciones que proponía, pero no las copiaba y pegaba así sin más. (Cuestionario IA, Patricia)

En algunos casos, los participantes destacan la necesidad de entrenar sus propios criterios para evaluar adecuadamente las intervenciones de la IA y decidir de qué manera incorporarlas en la tesis:

He aceptado algunas sugerencias, las fui verificando y releendo. También, hice muchas consultas en *ChatGPT*, aunque descarté varias, ya que prefiero revisar todo con detalle. Siento que aún me falta profundizar en mis propios criterios para hacer búsquedas, seleccionar información y tener mayor control. (Cuestionario IA, Noemí)

El proceso de aceptación con readecuaciones de lo generado por la IA se observa también al comparar las versiones iniciales y finales de los capítulos, los comentarios recibidos de pares y docentes, y la interacción con el sistema inteligente. Así, uno de los participantes trabajó en el curso con un capítulo del marco teórico que inicialmente no incluía un apartado introductorio. Tanto su par como la docente realizaron las siguientes observaciones:

Comentario de Graciela

Estructura de la tesis: atendiendo a la estructura canónica del capítulo teórico, creo que podrías agregar una introducción en donde dejes en claro qué vas a trabajar. Vale conservar los títulos temáticos para las secciones del desarrollo y explicar su sentido en la introducción.

Comentario de Ema (docente)

Coincido. De hecho, sugiero incluir un apartado introductorio que presente la conexión del capítulo con el problema de investigación y anticipe los contenidos a tratar junto con el orden de exposición. (Retroalimentaciones al capítulo en el Google Drive, Elena)

En relación con estas observaciones, la participante realizó a ChatGPT la siguiente consulta:

¿Me podrías ayudar a pensar un plan de escritura para la introducción del marco teórico sobre el rol de los idiomas en el proceso de internacionalización de la educación superior en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de (...)? (Interacción con IA, Elena)

Como respuesta a esta pregunta, el sistema elaboró una intervención de 755 palabras que comenzaba con el siguiente párrafo:

ChatGPT

La introducción del marco teórico es crucial para contextualizar tu revisión de literatura y definir los conceptos clave que guiarán tu investigación. Debe ser clara, presentar la relevancia del marco teórico, y dar una visión general de lo que se discutirá en el capítulo. Aquí te sugiero un plan de escritura para la introducción del marco teórico en varios pasos: (Interacción con IA, Elena)

En los párrafos siguientes de la intervención, el sistema incluyó un ítem por paso y, en relación con cada uno, breves indicaciones para la elaboración y la posible redacción del segmento correspondiente. En la Tabla 2 se presentan algunos fragmentos del primer paso sugerido por la IA y el primer párrafo de la introducción incorporada en la versión final del capítulo, lo que permite reconocer de qué manera la estudiante integró los aportes del sistema, pero con modificaciones propias.

Tabla 2.
Sugerencias del ChatGPT e introducción de capítulo (Interacción con IA y versión final del capítulo, Elena)

| Segmento de la respuesta del ChatGPT | Versión final de capítulo |
|--|--|
| <p>La introducción del marco teórico es crucial para contextualizar tu revisión de literatura y definir los conceptos clave que guiarán tu investigación. Debe ser clara, presentar la relevancia del marco teórico y dar una visión general de lo que se discutirá en el capítulo. Aquí te sugiero un plan de escritura para la introducción del marco teórico en varios pasos:</p> <p>1. Presentación del tema central</p> <p><i>Objetivo:</i> Introducir brevemente el tema principal de tu investigación y el propósito del marco teórico. <i>Pregunta guía:</i> ¿Cuál es el tema general que abordará el marco teórico? ¿Por qué es importante en tu estudio? <i>Escritura:</i> “Este capítulo tiene como objetivo revisar los conceptos y teorías fundamentales relacionados con el rol de los idiomas en el proceso de internacionalización de la educación superior. Esta revisión teórica es esencial para comprender las bases conceptuales que enmarcan la investigación sobre [...] en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de [...]”.</p> | <p>El presente capítulo se propone revisar los conceptos y teorías fundamentales relacionados con el rol de los idiomas en el proceso de internacionalización de la educación superior (de ahora en más, IES). Dichas conceptualizaciones resultan basales para el desarrollo de la investigación sobre el papel de los idiomas en el proceso de IES de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de (...). También cabe destacar que, en el marco de la perspectiva decolonial que guía el presente trabajo, se procurará dar un lugar de preponderancia a la voz autoral latinoamericana sobre el fenómeno a estudiar. En particular, se dará mayor espacio a autoras mujeres y disidencias para otorgar visibilidad a sus prácticas investigativas.</p> |

Fuente: elaboración propia.

Los segmentos incluidos en la Tabla 2 permiten reconocer las adecuaciones que la estudiante realizó a partir de la propuesta de la IA para transformarla en un párrafo propio. La participante se refirió a este procedimiento al explicar los modos en que empleó la herramienta durante el seminario:

Nunca confié completamente. No me parecía que las sugerencias que me daba de cómo redactar párrafos, por ejemplo, sonaran naturales. (Cuestionario IA, Elena)

Decisión acerca del uso de IA

Los testimonios relevados muestran que los participantes ya habían utilizado la IA antes del seminario, en general para la búsqueda bibliográfica; solo dos la habían empleado previamente en la revisión de textos.

Por otra parte, dos estudiantes decidieron no realizar la tarea de retroalimentación con IA prevista en el curso: uno aludió a sentimientos negativos hacia la tecnología; otro argumentó que el funcionamiento no resultaba adecuado para los fines buscados, ya que, según las devoluciones de su par y de la docente, su tesis requería principalmente cambios de contenido.

Si bien sus devoluciones me parecieron en muchos casos pertinentes (y buenas para la claridad de algunos fragmentos), en este momento siento una enorme aversión a la utilización generalizada de IA y opté por no incorporar sus aportes. (Cuestionario final, Luciano)

El uso de la IA no me resultó satisfactorio porque las observaciones a mi capítulo eran más de contenido que lingüísticas. (Cuestionario final, Graciela)



Quienes decidieron realizar las actividades propuestas, aunque valoraron positivamente la interacción mantenida con la IA al revisar el capítulo, manifestaron reservas frente al funcionamiento de estas tecnologías.

[Ante la pregunta de si recomendaría el uso de IA] Sí, lo sugeriría pero con cautela. (Cuestionario IA, Flavia)

Algunos participantes reconocieron, además, la utilidad de la IA para enfrentar los desafíos propios del proceso de escritura:

Usé la IA en función de la consigna propuesta, en especial cuando me enredaba en algún párrafo y le pedía que me diera alternativas posibles con otras versiones. (Cuestionario IA, Mauricio)

En mi proceso de escritura, las tecnologías de IA me ayudaron a redirigir algunas ideas cuando me sentía confusa o no tenía suficiente claridad para conectar el texto. También, me entrenaron en la revisión de aspectos como coherencia y gramática. (Cuestionario IA, Noemí)

Otra cuestión relevante que surge de los testimonios es la valoración positiva del trabajo con pares y docentes en el proceso de revisión del capítulo, que los participantes comienzan a proyectar en articulación con la IA:

El acompañamiento de las profesoras, mi compañero par y el de las observaciones de otras personas, resultó crucial. No obstante, seguiría usando IA. (Cuestionario IA, Conrado)

Conclusiones

En este artículo comunicamos los resultados de un estudio de casos múltiples encaminado a comprender, en el marco de un seminario de escritura de tesis, el alcance de las actividades de retroalimentación con IA para la revisión de capítulos. El análisis permitió identificar cuatro categorías relativas a la experiencia de los estudiantes al utilizar estas tecnologías: 1) generación de *prompts*, 2) evaluación de respuestas de IA, 3) edición del propio capítulo y 4) decisión acerca del uso de IA.

En cuanto a la primera categoría, si bien todos los estudiantes recibieron las mismas orientaciones sobre el uso de la IA, se observaron variaciones significativas en la extensión (de 10 a 200 palabras) y en el grado de especificidad de los *prompts*. Sin embargo, las interacciones con la IA exhibieron un patrón común: prácticamente no se registró un refinamiento iterativo en secuencias de preguntas o consultas derivadas de las producciones provistas por los sistemas inteligentes, aun cuando todos declararon evaluar dichas producciones. Esta evidencia contrasta con los hallazgos de Pigg (2024), quien, a partir del análisis cualitativo de 35 videos públicos con indicaciones sobre ChatGPT y Bing para la redacción de trabajos científicos, identifica tres categorías de prácticas para describir la interacción con la IA generativa: solicitud, evaluación y refinamiento. Nuestro trabajo muestra que los estudiantes solicitan información y evalúan las respuestas, pero no desarrollan un diálogo más activo y crítico con la tecnología para mejorar los aportes recibidos. En este sentido, no se producen intervenciones encadenadas (Alvarez et al., 2024), que son las que permiten, entre otras acciones, negociar significados o clarificar expectativas (Carless, 2022).

La segunda y la tercera categorías —evaluación y edición— evidencian, en cambio, una actitud analítica y reflexiva: por un lado, la ponderación de las respuestas de la IA repercute en la elección de la tecnología y en los fines para los cuales se la emplea; por otro, los estudiantes integran sus aportes de manera selectiva, transformándolos según criterios propios.

En coherencia con investigaciones previas (Carrillo Cruz et al., 2023; Dergaa et al., 2023; Schulz et al., 2022), nuestros hallazgos muestran que, según los participantes, tecnologías como ChatGPT resultan potencialmente útiles para la revisión textual, aunque al mismo tiempo implican limitaciones y riesgos. Entre los beneficios percibidos se destacan no solo los aportes al nivel lingüístico, sino también en la organización global de secciones e incluso

capítulos. No encontramos evidencia, sin embargo, de un efecto significativo de estos sistemas en la generación de contenido de investigación, más allá de su empleo para la búsqueda bibliográfica. Este resultado refuerza la valoración de la IA como recurso auxiliar más que como agente eficaz del desarrollo conceptual.

En relación con la cuarta categoría, observamos que los participantes no aceptan de manera automática el uso de la IA, aun cuando su utilización formaba parte de una tarea propuesta en el seminario. La decisión sobre emplearla o no se basa en criterios diversos. Quienes decidieron no usarla mencionan reservas éticas o la inadecuación del sistema para la revisión de contenidos. Los que sí optaron por emplearla reconocen tanto oportunidades como desafíos de estos usos (Carabantes *et al.*, 2023; Dergaa *et al.*, 2023). Estos hallazgos sugieren que el empleo de IA en la escritura académica constituye todavía una práctica en construcción, influida por experiencias individuales y por la evolución de las herramientas disponibles.

Así, a partir del análisis de varias fuentes de datos, pusimos de relieve un posible círculo hermenéutico (Davioli *et al.*, 2009) entre la educación de posgrado y la IA. En particular, advertimos estrechas relaciones entre las necesidades pedagógicas del nivel y los sistemas inteligentes, cuando estos se emplean desde un enfoque humano (Miao y Shiohira, 2024). Desde esta perspectiva, para que la IA provea retroalimentaciones significativas en los procesos de revisión, resulta crucial no solo perfeccionar algunos condicionamientos técnicos y económicos —aspecto que excede nuestras posibilidades de intervención—, sino también elaborar pautas claras y efectivas para un uso que contemple diversas dimensiones (conceptual, lingüístico-discursiva, ética, etc.) de la escritura científico-académica. Igualmente se requiere, junto con protocolos y guías, brindar acompañamiento sistemático en este tema a los investigadores en formación (Oliveira *et al.*, 2024).

En definitiva, consideramos necesario dar continuidad al análisis de las potencialidades y los riesgos de las actividades de retroalimentación con IA en contextos pedagógicos, a partir de muestras más amplias y de iniciativas de posgrado diversas, que incluyan el trabajo con distintos géneros discursivos de comunicación científica. En estudios futuros nos proponemos profundizar esta agenda, que consideramos clave para la enseñanza virtual de la escritura académica y científica.

Referencias

- Adekunle, P. y Madukoma, E. (2022). An Assessment of Information Literacy Competence of Doctoral Students in Universities in Ogun State, Nigeria. *Library Philosophy and Practice*, 1-37. <https://www.proquest.com/openview/a24db5704be646358574fe06ec4147ba/1?pq-origsite=gscholar&cbl=54903>
- Afful, J. (2017). Enhancing Doctoral Research Education through the Institution of Graduate Writing Courses in Ghanaian Universities. *Legon Journal of the Humanities*, 28(2), 1-22. <https://doi.org/10.4314/ljh.v28i2.1>
- Aitchison, C. (2020). Writing Groups, Writing Retreats, Boot Camps and Other Social Writing Events for Doctoral Students. En S. Carter, C. Guerin y C. Aitchison (eds.), *Doctoral Writing: Practices, Processes and Pleasures* (pp. 52-60). Springer.
- Alvarez, G., Cavallini, A. y Difabio de Anglat, H. (2024). Aportes de la retroalimentación dialógica virtual a la escritura del género discursivo "tesis de posgrado". *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(1), 1-17. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.353095>
- Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2023). Fundamentos de una iniciativa pedagógica en línea orientada a la revisión y reescritura de capítulos de tesis de posgrado. En G. Alvarez, L. Colombo, H. Difabio, L. Morán, M. Pozzo y B. Taboada (coords.), *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales* (pp. 47-86). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Arancibia-Gutiérrez, B., Tapia-Ladino, M. y Correa-Pérez, R. (2019). La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(100), 242-264. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000200242>
- Atlas, S. (2023). *ChatGPT for Higher Education and Professional Development: A Guide to Conversational AI*. University of Rhode Island. https://digitalcommons.uri.edu/cba_facpubs/548
- Barrot, J. (2023). Using ChatGPT for Second Language Writing: Pitfalls and Potentials. *Assessing Writing*, (57), 100745. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745>

- Basturkmen, H., East, M. y Bitchener, J. (2014). Supervisors' on-script Feedback Comments on Drafts of Dissertations: Socialising Students into the Academic Discourse Community. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 432-445. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.752728>
- Bosio, I. (2018). ¿Podemos mejorar la calidad de la escritura en el posgrado? Algunas respuestas a partir de un proceso de investigación-acción. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18(4), 737-769. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812959>
- Boud, D. y Molloy, E. (2013). *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding It and Doing It Well*. Routledge.
- Burbules, N. y Callister, T. (2001). *The Risks and Promises of New Information Technologies for Education*. Routledge.
- Carabantes, D., González-Geraldo, J. y Jover, G. (2023). ChatGPT podría ser el revisor de tu próximo artículo científico: evidencias de los límites de las revisiones académicas asistidas por inteligencia artificial. *El Profesional de la Información*, 32(5), e320516. <https://doi.org/10.3145/epi.2023.sep.16>
- Carrillo-Cruz, C., Herrera-Barragán, V. y Cortes-Serrato, J. (2023). Inteligencia artificial para la escritura académica en investigación. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 4604-4621. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7304
- Carless, D. (2022). From Teacher Transmission of Information to Student Feedback Literacy: Activating the Learner Role in Feedback Processes. *Active Learning in Higher Education*, 23(2), 143-153. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>
- Castelló, M., Pardo, M., Sala-Bubaré, A. y Suñe, N. (2017). Why Do Students Consider to Drop out of Doctoral Degrees? Institutional And Personal Factors. *Higher Education*, 74(6), 1053-1068. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0106-9>
- Ciapuscio, G., Adelstein, A. y Gallardo, S. (2010). El texto especializado: propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en Argentina. En G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 317-346). Ariel.
- Colombo, L., Bruno, D. y Silva, V. (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado. *Praxis Educativa*, 24(3), 1-13. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-12020-240310>
- Creswell, J. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Davioli, P., Monari, M. y Severinson-Eklundh, K. (2009). Peer Activities on web-learning Platforms: Impact on Collaborative Writing and Usability Issues. *Education and Information Technologies*, 14(3), 229-254. <https://doi.org/10.1007/s10639-008-9080-x>
- Dergaa, I., Chamari, K., Żmijewski, P. y Saad, H. (2023). From Human Writing to Artificial Intelligence Generated Text: Examining the Prospects and Potential Threats of ChatGPT in Academic Writing. *Biology of Sport*, 40(2), 615-622. <https://doi.org/10.5114/biolsport.2023.125623>
- Giraldo-Giraldo, C. (2020). Dificultades de la escritura y desaprovechamiento de su potencial epistémico en estudiantes de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, (80), 173-192. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9633>
- Gouseti, A. (2017). Exploring Doctoral Students' Use of Digital Technologies: What Do They Use them for and Why? *Educational Review*, 69(5), 638-654. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1291492>
- Guerin, C., Aitchison, C. y Carter, S. (2019). Digital and Distributed: Learning and Teaching Doctoral Writing through Social Media. *Teaching in Higher Education*, 25(2), 238-254. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1557138>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). (2024). *Guía sobre el uso de la IA en el ámbito educativo*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
- Inouye, K. y McAlpine, L. (2019). Developing Academic Identity: A Review of the Literature on Doctoral Writing and Feedback. *International Journal of Doctoral Studies*, (14), 1-31. <https://doi.org/10.28945/24168>
- Krumsvik, R. (2024). Chatbots and Academic Writing for Doctoral Students. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13177-x>
- Kuhn, V. y Finger, A. (2021). *Shaping the Digital Dissertation: Knowledge Production in the Arts and Humanities*. One Book Publishers.
- Kumar, V. y Stracke, E. (2007). An Analysis of Written Feedback On a PhD Thesis. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 461-470. <https://doi.org/10.1080/13562510701415433>
- Liu, B., Morales, D., Roser-Chinchilla, F., Sabzalieva, E., Valentini, A., Vieira do Nascimento, D. y Yerovi, C. (2023). *Oportunidades y desafíos de la era de la inteligencia artificial para la educación superior: Una introducción para los actores de la educación superior*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386670_spa
- López-Golán, M. (2023). Inteligencia artificial y educación superior: desafíos para la universidad en la era de los algoritmos. *Comunica. Revista de Estudos de Comunicação da APG*, (8), 69-72. <https://www.researchgate.net/publication/375487102>
- Lopezosa, C. (2023). ChatGPT y comunicación científica: hacia un uso de la inteligencia artificial que sea tan útil como responsable. *Hipertext. net*, (26), 17-21. <https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2023.i26.03>
- Miao, F. y Shiohira, K. (2024). *AI Competency Framework for Students*. Unesco. <https://bit.ly/4iZoW7q>

- Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2.a ed.). Sage.
- Miras, M. y Solé, I. (2009). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias* (2.ª reimpresión, pp. 83-112). Graó.
- Nichols, T. y Le Blanc, R. (2020). Beyond Apps: Digital Literacies in a Platform Society. *The Reading Teacher*, 74(1), 103-109. <https://doi.org/10.1002/trtr.1926>
- Oliveira, J., Murphy, T., Vaughn, G., Elfahim, S. y Carpenter, R. (2024). Exploring the Adoption Phenomenon of Artificial Intelligence by Doctoral Students within Doctoral Education. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 36(4), 248-262. <https://doi.org/10.1177/19394225241287032>
- Padilla, C. (2019). Escritura epistémico-argumentativa e identidad académica en estudiantes doctorales de humanidades. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 6(11), 86-115. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/2000>
- Padilla, C. y López, E. (2018). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de Humanidades: comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(100), 330-356. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000200330>
- Paltridge, B. (2020). Writing for Academic Journals in the Digital Era. *RELC Journal*, 51(1), 147-157. <https://doi.org/10.1177/0033688219890359>
- Parker, J., Richard, V., Acabá, A., Escoffier, S., Flaherty, S., Jablonka, S. y Becker, K. (2024). Negotiating Meaning with Machines: AI's Role in Doctoral Writing Pedagogy. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. <https://doi.org/10.1007/s40593-024-00425-x>
- Pigg, S. (2024). Research Writing with ChatGPT: A Descriptive Embodied Practice Framework. *Computers and Composition*, (71), 102830. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2024.102830>
- Rouhiainen, L. (2018). *Inteligencia artificial: 101 cosas que debes saber hoy sobre nuestro futuro*. Alienta.
- Schulz, R., Barnett, A., Bernard, R., Brown, N., Byrne, J., Eckmann, P., Gazda, M., Kilicoglu, H., Prager, E., Salholz-Hillel, M., Ter-Riet, G., Vines, T., Vorland, C. J., Zhuang, H., Bandrowski, A. y Weissgerber, T. (2022). Is the Future of Peer Review Automated? *BMC Research Notes*, (15), 203. <https://doi.org/10.1186/s13104-022-06080-6>
- Su, Y., Lin, Y. y Lai, C. (2023). Collaborating with ChatGPT in Argumentative Writing Classrooms. *Assessing Writing*, (57), 100752. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100752>
- Stein, S., Sim, K. y Rose, M. (4 al 7 de diciembre de 2022). *Reconnecting People with Educational Technology and with Each Other in an Online Doctoral Study Setting* (presentación Pecha Kucha). 39th International Conference on Innovation, Practice and Research in the Use of Educational Technologies in Tertiary Education (ASCILITE 2022), Sídney, NSW, Australia. <https://doi.org/10.14742/apubs.2022.43>
- Tapia-Ladino, M. (2014). Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de la escritura académica. *Onomázein*, (30), 254-268. <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.21>
- Thomas, D. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Wainerman, C. (2017). La eficiencia de doctorados en ciencias sociales y en ciencias exactas: en busca de evidencias. *Debate Universitario*, 6(11), 17-36. <https://pdfs.semanticscholar.org/cfa2/40ec8d60766c1fa635a90074253f4805345b.pdf>
- Wilson, S. y Cutri, J. (2019). Negating Isolation and Imposter Syndrome through Writing as Product and as Process: The Impact of Collegiate Writing Networks during a Doctoral Programme. En L. Pretorius, L. Macaulay y B. Cahusac de Caux (eds.), *Wellbeing in Doctoral Education: Insights and Guidance from the Student Experience* (pp. 59-76). Springer.
- Wollast, R., Boudrenghien, G., Van der Linden, N., Galand, B., Roland, N., Devos, C., Clercq, M. de., Azzi, A., Klein, O. y Frenay, M. (2018). Who Are the Doctoral Students Who Drop out? Factors Associated with the Rate of Doctoral Degree Completion in Universities. *International Journal of Higher Education*, 7(4), 143-156. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n4p143>