

La IAG como Asistente en el Aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera: Foros y Reflexión Metalingüística

A IAG como Assistente na Aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira: Fóruns e Reflexão Metalinguística

Generative Artificial Intelligence as an Assistant in Learning English as a Foreign Language: Forums and Metalinguistic Reflection

Gabriela D'anunzio¹, Iris Morena², María Ofelia Rosas³

Resumen

La irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAG) ha causado una gran efervescencia en los ámbitos educativos. Abundan experiencias sobre la implementación de la IAG en la educación superior en general y para asistir el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (ILE). En este trabajo se relata una experiencia donde se implementó y se exploró el uso de un asistente virtual con IAG en la clase de ILE en la universidad. Se diseñó un chatbot para Inglés 1 y las/los estudiantes lo utilizaron en 4 foros. La consigna fue realizar una corta producción, revisarla con el asistente virtual, realizar una reflexión metalingüística y socializar estos tres momentos en el foro. Finalizado el cuatrimestre, se administraron dos encuestas al estudiantado y se recolectaron capturas de pantalla de los foros. Se concluye que hay un gran interés de los/as estudiantes en relación al uso del chatbot porque las/los ayuda principalmente en la gramática, la coherencia y el vocabulario, lo que se infiere de las reflexiones. Se desprende de las respuestas que el chatbot consiguió satisfacer, en gran medida, las demandas relacionadas con el desarrollo de la producción en ILE justificando su integración como recurso pedagógico complementario.

Palabras clave: IAG; asistente virtual; inglés como lengua extranjera; foros; reflexión metalingüística.

Resumo

A irrupção da inteligência artificial generativa (IAG) provocou uma grande efervescência nos contextos educativos. Abundam experiências sobre a implementação da IAG no ensino superior em geral e para apoiar a aprendizagem do inglês como língua estrangeira (ILE). Neste trabalho relata-se uma experiência em que foi implementado e explorado o uso de um assistente virtual com IAG na aula de ILE na universidade. Foi concebido um chatbot para a disciplina de Inglês 1 e as/os estudantes utilizaram-no em quatro fóruns. A tarefa consistiu em realizar uma breve produção escrita, revê-la com o assistente virtual, elaborar uma reflexão metalinguística e partilhar estes três momentos no fórum. No final do semestre, foram aplicados dois questionários às/aos estudantes e recolhidas capturas de ecrã dos fóruns. Conclui-se que existe um grande

¹ Universidad Nacional de La Matanza, Argentina; gdanunzio@unlam.edu.ar; <https://orcid.org/0000-0002-1562-9501>

² Universidad Nacional de La Matanza, Argentina; imorena@unlam.edu.ar; <https://orcid.org/0000-0002-0434-6397>

³ Universidad Nacional de La Matanza, Argentina; mrosas@unlam.edu.ar; <https://orcid.org/0000-0002-5326-972X>

interesse por parte das/os estudantes relativamente ao uso do chatbot, uma vez que este os/as auxilia sobretudo na gramática, na coerência e no vocabulário, conforme se infere das reflexões realizadas. Das respostas resulta que o chatbot conseguiu satisfazer, em grande medida, as necessidades relacionadas com o desenvolvimento da produção em ILE, justificando a sua integração como recurso pedagógico complementar.

Palavras-chave: IAG; assistente virtual; inglês como língua estrangeira; fóruns; reflexão metalingüística.

Abstract

The emergence of generative artificial intelligence (GAI) has sparked considerable interest in educational contexts. Numerous experiences have been reported regarding the implementation of GAI in higher education in general and in supporting the learning of English as a Foreign Language (EFL). This paper describes an experience in which the use of a GAI-based virtual assistant was implemented and explored in an EFL course at the university. A chatbot was designed for English 1, and students used it in four forum activities. The task involved producing a short-written text, revising it with the virtual assistant, engaging in metalinguistic reflection, and sharing these three stages in the forum. At the end of the semester, two surveys were administered to the students, and screenshots from the forums were collected. The findings indicate a high level of student interest in the use of the chatbot, as it mainly supports grammar, coherence, and vocabulary development, as evidenced in their reflections. The results further suggest that the chatbot largely met students' needs related to the development of written production in EFL, thus justifying its integration as a complementary pedagogical resource.

Keywords: GAI; virtual assistant; English as a Foreign Language; forums; metalinguistic reflection.

“La sociedad actual muestra una tendencia a la superficialidad y la falta de conciencia, por lo que es crucial que la educación promueva la autonomía, la reflexión y el pensamiento crítico de los estudiantes”.
(Parra Taboada et. al. 2024, p. 171)

Introducción

La irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAG) ha causado una gran efervescencia en los ámbitos educativos. Las instituciones educativas no deben desatender ni tampoco prohibir la implementación de estas herramientas, lo cual nos obliga entonces a considerar qué pueden aportar estas herramientas a los procesos de enseñanza y aprendizaje (García Peñalvo, 2023, p. 4).

Abundan experiencias sobre la implementación de la IAG en sus distintas versiones en la educación superior en general (García Caicedo et. al., 2024) y también para asistir el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (ILE) (Karagoz, 2025). Si bien la IA ofrece nuevas oportunidades para mejorar la eficacia y la calidad educativas con sus posibles implementaciones, por ejemplo, en la personalización del aprendizaje, la tutoría virtual, el desarrollo de recursos educativos, entre otros, la IAG también plantea dilemas importantes como ser su impacto en la privacidad y seguridad de los datos de sus usuarios, los sesgos que introduce y el incremento de la desigualdad en el acceso a esta tecnología (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España, 2024; ProFuturo & OEI, 2023; UNESCO, 2022, 2024). A partir de lo expuesto, abordar

estos dilemas y asegurarnos un uso crítico, ético e inclusivo de la IAG en el ámbito educativo se vuelve crucial para poder plantear acciones concretas que contribuyan al desarrollo de las personas y sus aprendizajes (ProFuturo & OEI, 2023).

En cuanto al aprendizaje del inglés como lengua extranjera (ILE), desde un enfoque comunicativo, esto implica que los/as estudiantes no solo desarrollen habilidades pragmáticas en la expresión y producción oral y escrita sino que también desarrollen un uso correcto de las reglas gramaticales y de vocabulario acordes al contexto para que se dé una comunicación efectiva (Valencia García, 2025). En este segundo caso, cobra también fundamental importancia observar y analizar el rol de la reflexión metalingüística sobre la interlengua que realiza el/la estudiante para mejorar la adquisición de la lengua extranjera. Tanto la instrucción sobre la redacción de prompts como el desarrollo de la conciencia metacognitiva son competencias que parecen facilitar de manera significativa la capacidad de los estudiantes para evaluar críticamente y utilizar de manera competente los comentarios generados por la IA (Karagoz, 2025).

El término 'metalingüística' proviene de la clasificación de funciones del lenguaje según el modelo comunicacional diseñado por el lingüista ruso Roman Jakobson, quien definió a la función metalingüística del lenguaje como la propiedad del código lingüístico de hablar y reflexionar sobre sí mismo. La reflexión metalingüística surge de una perspectiva cognitiva del aprendizaje (Griggs, 2002), la cual enfatiza el rol de variables cognitivas, como la memoria, la atención, en el aprendizaje. Esta se halla presente en todo proceso de aprendizaje de lenguas ya que uno de los modos en que se aprende consiste en hablar de cómo se habla, reflexionar sobre la lengua y en darles nombres a formas y funciones (Pastor Cesteros, 2004), todos procesos cognitivos.

En la experiencia narrada en este artículo, dicha reflexión corresponde a la capacidad de la/el estudiante de explicar, de manera explícita, el funcionamiento de las reglas gramaticales de la lengua extranjera, centrándose en la retroalimentación recibida. La autorreflexión, la toma de conciencia por parte de los/as estudiantes, es un proceso inherente al proceso de comunicación e influye positivamente en el aprendizaje fomentando a su vez la autonomía de el/la estudiante (Pastor Cesteros, 2004). Algunos autores, por ejemplo Simard, French y Fortier (2007), manifiestan que el impacto positivo de la reflexión metalingüística sobre las propias producciones y la adquisición de ILE aún es debatible. En tanto, Valencia García (2025) sostiene que la reflexión metalingüística puede ser considerada una estrategia didáctica en tanto que las actividades que alientan este proceso fomentan el aprendizaje de las estructuras de la lengua extranjera.

IAG en la educación superior

Con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, la IA en el ámbito de la educación superior tiene una amplia gama de aplicaciones ya que se está utilizando para personalizar la enseñanza, analizar el rendimiento estudiantil, desarrollar sistemas de tutoría inteligente y mejorar la experiencia del aprendizaje en línea. En cuanto a los enfoques más comunes de la IA se pueden mencionar el aprendizaje

automático -que permite personalizar la educación según las necesidades del estudiante- y el procesamiento del lenguaje natural -que facilita la interacción entre humanos y computadoras. También se emplean técnicas de minería de datos para analizar grandes volúmenes de información y extraer patrones significativos (García Caicedo et al, 2024. pp. 576-577).

En un estudio realizado por García Caicedo et al. (2024) se identificaron las áreas en la educación superior en las que la IAG puede aportar beneficios y mejoras; a saber:

- en la personalización del aprendizaje: los sistemas de tutores inteligentes, las plataformas de aprendizaje adaptativo y los asistentes virtuales conversacionales permiten adaptar los contenidos, actividades y estrategias pedagógicas a las necesidades de los/as estudiantes fomentando una mayor efectividad en la adquisición de conocimientos además de mejorar la motivación y el compromiso en los/as estudiantes;
- en la evaluación y retroalimentación: los asistentes virtuales y chatbots interactúan con los/as estudiantes ofreciendo retroalimentación oportuna y personalizada, respuestas a preguntas frecuentes y orientación en el proceso de aprendizaje. Las herramientas de evaluación automatizada pueden agilizar y optimizar los procesos de calificación, identificando fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora;
- en el análisis de datos de aprendizaje: la analítica de aprendizaje permite recopilar, procesar y analizar grandes volúmenes de datos sobre el comportamiento y progreso de los/as estudiantes lo cual beneficia la identificación temprana de riesgos de deserción o bajo rendimiento con el fin de generar información valiosa para la toma de decisiones pedagógicas y administrativas;
- en la optimización de procesos administrativos: no sólo en el ámbito académico sino también en el administrativo con los asistentes virtuales y la automatización de tareas, las instituciones educativas pueden liberar tiempo y recursos de su personal.

Esta implementación de la IAG en el ámbito de la educación superior presenta retos y oportunidades para los docentes ya que deberán ser los primeros en asumir la responsabilidad de conocer y comprender la IAG, serán esenciales para fomentar el pensamiento crítico y reflexivo que ayude a los/as estudiantes a comprender las implicancias que esta tecnología trae consigo (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España, 2024).

Dentro de las implicancias a tener en cuenta en el uso de la IAG por parte de nuestros/as estudiantes podemos mencionar las siguientes:

- Competencia en el uso de IAG (será necesario formar a los/as estudiantes en el uso de esta herramienta ya que puede ser desconocida o mal utilizada si no se cuenta con los conocimientos básicos para hacerlo);
- Dependencia excesiva de aplicaciones de IAG (esto puede reducir la capacidad de pensamiento crítico, limitar la imaginación, creatividad y las interacciones entre alumnos);
- Vulnerabilidad de datos personales (es importante conocer las normas de privacidad de las aplicaciones de IAG ya que disponen, acceden y manejan los datos de sus usuarios);
- Limitaciones de enfoques heterogéneos (la IAG puede introducir sesgos en los contenidos que ofrece);
- Falta de calidad y precisión en la información que ofrece (la IAG puede crear materiales de baja calidad o incluso erróneos) (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España, 2024).

A partir de lo expuesto, es necesario tener en cuenta estas implicancias si se desean obtener buenos resultados con el uso de IAG además de requerirse usuarios calificados, formados que, a su vez, evalúen los resultados obtenidos antes de emplearlos (UNESCO, 2024).

Adquisición de la lengua y sus variables

El aprendizaje de una lengua extranjera, como todo tipo de aprendizaje, está atravesado por distintas variables o factores que afectan de distinta manera a cada individuo. Para lograr que el/la estudiante aprehenda los contenidos es importante tenerlas en cuenta. Se las puede clasificar en: (a) individuales, (b) lingüísticas, (c) sociales y culturales y (d) contextuales (Ellis, 2003; Lightbown & Spada, 2000). La interacción y correlación que se da entre ellas provoca un complejo entramado que no permite generalizaciones, pero aun así conocerlas nos brinda la posibilidad de contemplar la diversidad del alumnado.

Variables individuales

Existe un gran número de variables individuales que impactan en el aprendizaje. Diversos investigadores han diseñado varias taxonomías (Ellis, 2003). En este trabajo seleccionamos las que consideramos tienen mayor impacto en los resultados: edad, motivación, actitud, personalidad, estilo cognitivo, estrategias de aprendizaje, ansiedad, aptitud lingüística. La edad es un factor determinante en cómo se aprende ILE, la motivación, las diferencias individuales en la actitud y personalidad son factores a tener en cuenta en el tipo de práctica que fomente la adquisición de la lengua extranjera. En cuanto a factores relacionados con lo cognitivo no se pueden realizar predicciones de qué resultará más beneficioso pero es esencial tenerlos en cuenta dada la complejidad del aprendizaje de una lengua extranjera (Lightbown & Spada, 2000).

Variables lingüísticas

De las variables lingüísticas consideramos que las más observables son la distancia lingüística y la interferencia de la lengua materna. La primera denota las diferencias de estructura y vocabulario que existen entre el español y el inglés en este caso, y la segunda nos ayuda a tipificar los errores cuando equivalen a la interferencia de, por ejemplo, el orden en el sintagma nominal, que es distinto en ambos idiomas (Ellis, 2003).

Variables sociales y culturales

Las variables sociales y culturales son externas y tienen un impacto indirecto en el aprendizaje. Con excepción de los conocimientos previos, el entorno cultural, contacto con hablantes, identidad/pertenencia influyen de manera desigual en el estudiantado (Ellis, 2003).

Variables contextuales

Las variables contextuales, en este caso: tipo de instrucción, método de enseñanza, tiempo y exposición, recursos disponibles, rol del docente pueden ser controlados en la universidad teniendo en cuenta todas las anteriores.

La amplia variedad de factores que influyen en el proceso de aprendizaje de ILE no se puede controlar, y tampoco nos permite hacer predicciones sobre cuáles garantizarán el avance del estudiantado. Sin embargo, el conocimiento de dichos factores y su consideración por parte del docente indudablemente permite crear un entorno de aprendizaje contenedor que favorezca el logro de los objetivos por parte de los/las estudiantes.

El rol de la reflexión metalingüística en la adquisición de ILE

En contextos académicos y escolares, el desarrollo de la escritura en una lengua extranjera es una habilidad compleja ya que los dominios lingüísticos y cognitivos se desarrollan de forma gradual hasta alcanzar niveles avanzados. Además, para crear textos en una lengua extranjera y tener la capacidad de revisarlos es fundamental que los/as estudiantes posean un entendimiento consciente de las reglas gramaticales a través de una instrucción clara y reflexiva para que el conocimiento explícito de la lengua actúe como una herramienta que optimiza su uso (Valencia García, 2025).

Gombert (1992, como se citó en Valencia García, 2025) define la reflexión metalingüística como una habilidad consciente que posee un individuo para conocer, pensar y manipular el lenguaje y la actividad lingüística. Según Pastor Cesteros (2004) la reflexión metalingüística es el pensamiento o especulación que se hace de modo introspectivo -al permanecer interiorizada inclusive inconsciente- o explícita -al verbalizarse- acerca de la estructura de la lengua, así como del lenguaje usado para analizarla o describirla.

Valencia García (2025) agrega que diversas investigaciones han considerado que la producción escrita en sí implica el desarrollo de una actividad metalingüística, pues es un acto de selección, modelado, reflexión y revisión. Debido a que la conciencia metalingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera implica combinar el conocimiento, la competencia, la capacidad y la habilidad en el uso del lenguaje, se convierte en una estrategia de autoaprendizaje que promueve la autonomía de los/as estudiantes. Ésta permite: a) un monitoreo de la producción y la autocorrección, b) una transferencia positiva de aspectos metalingüísticos de la lengua materna a la lengua extranjera, y c) realizar inferencias y predicciones sobre el significado de nuevos elementos a partir de información disponible en el contexto (Valencia García, 2025).

Para adquirir un uso instrumental de la gramática de una lengua extranjera es recomendable, según estudios sobre adquisición de segundas lenguas y psicología cognitiva, no sólo la instrucción formal, sino, dentro de ella, la reflexión consciente acerca de la forma de la lengua y sus contextos de uso; consecuentemente, es muy positivo el uso de actividades que fomenten tal reflexión (por supuesto, en combinación con actividades de uso significativo), y ello porque de ese modo se acelera el proceso de aprendizaje, por un lado, y se consigue llegar a estadios más avanzados, por otro (Pastor Cesteros, 2004).

Parece estar demostrado que la reflexión metalingüística, que puede llevar aparejada una adecuada enseñanza de la gramática (sea cual sea el medio por el que ésta se efectúe: a través del profesor, con actividades específicamente diseñadas a tal fin o de manera autónoma), ayuda a entender mejor cómo es la estructura y funcionamiento de la lengua extranjera y favorece un mejor aprendizaje de la lengua meta en el sentido antes mencionado (velocidad y nivel de adquisición) (Pastor Cesteros, 2004).

Este trabajo relata un estudio de tipo exploratorio en el cual se implementó y se estudió el uso de un asistente virtual con IAG en la clase de ILE en la universidad. Se diseñó un chatbot para Inglés 1 y, durante un cuatrimestre, las y los estudiantes tuvieron que participar en 4 foros. La consigna fue realizar una corta producción, revisarla con el asistente virtual, reflexionar sobre la retroalimentación del chatbot y finalmente socializar estos tres momentos en el foro. Al finalizar el cuatrimestre, se administraron dos encuestas dirigidas al estudiantado y se recolectaron las capturas de pantalla de los foros.

Los interrogantes orientadores de investigación fueron ¿en qué medida el uso de un asistente virtual con IAG en la clase de ILE en la universidad puede ayudar y guiar a las y los estudiantes en su proceso de escritura? y ¿en qué medida puede el uso de un asistente virtual con IAG promover la reflexión metalingüística en estudiantes de ILE en la universidad?

Una experiencia universitaria

En nuestro contexto universitario, la materia -inglés- se compone de cuatro niveles cuatrimestrales conformando una materia transversal obligatoria a todas las carreras de

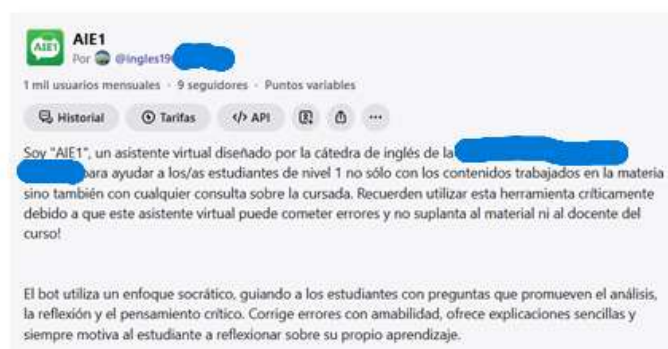
grado. Esta experiencia se llevó a cabo con los/as estudiantes del primer nivel de inglés, Inglés 1. La cátedra completa de Inglés 1 está constituida por 46 cursos distribuidos de lunes a sábado en los tres turnos (mañana, tarde y noche), exceptuando los sábados en los que sólo hay 2 turnos (mañana y tarde). El estudiantado, en general, está compuesto por estudiantes cuyos conocimientos previos con el inglés son heterogéneos. Hay estudiantes que han cursado estudios complementarios en institutos de inglés y otros que solamente tienen la base lograda en sus estudios secundarios por lo cual el currículo de Inglés 1 corresponde a un nivel A1/A2 del MCER.

En la clase de Inglés 1, el foro virtual a/sincrónico se usa con la finalidad de propiciar la escritura para afianzar gradualmente la oralidad. La práctica de la escritura ayuda a consolidar el vocabulario, la gramática y la estructura de las oraciones, lo que a su vez facilita una mejor expresión oral. Es necesario destacar que los contenidos del foro se incluyen en la evaluación de proceso oral que se realiza antes del segundo parcial oral.

En este sentido, el uso de herramientas basadas en IAG como apoyo a la escritura se inscribe en una línea de investigación reciente que destaca el valor de la retroalimentación automatizada en L2 para la corrección de aspectos lingüísticos y la mejora progresiva de la producción escrita, especialmente en términos de vocabulario, gramática y organización textual (Karagoz, 2025).

Con base en la fundamentación anterior es que, durante el primer cuatrimestre de 2025, se puso a prueba el funcionamiento del chatbot diseñado⁴ por la cátedra para inglés 1 el cual fue denominado AIE1 -Artificial Intelligence for English 1- (ver Figura 1) y para ello se llevaron a cabo 4 (cuatro) actividades asincrónicas en foros. Todos los/as alumnos/as regulares de inglés de dicho nivel participaron de esta experiencia y como cierre se administraron dos encuestas de participación voluntaria para conocer sus opiniones sobre ésta y el uso del chatbot y contrastar con los resultados obtenidos en el parcial escrito.

Figura 1
Chatbot diseñado por la cátedra



Fuente: Elaboración propia

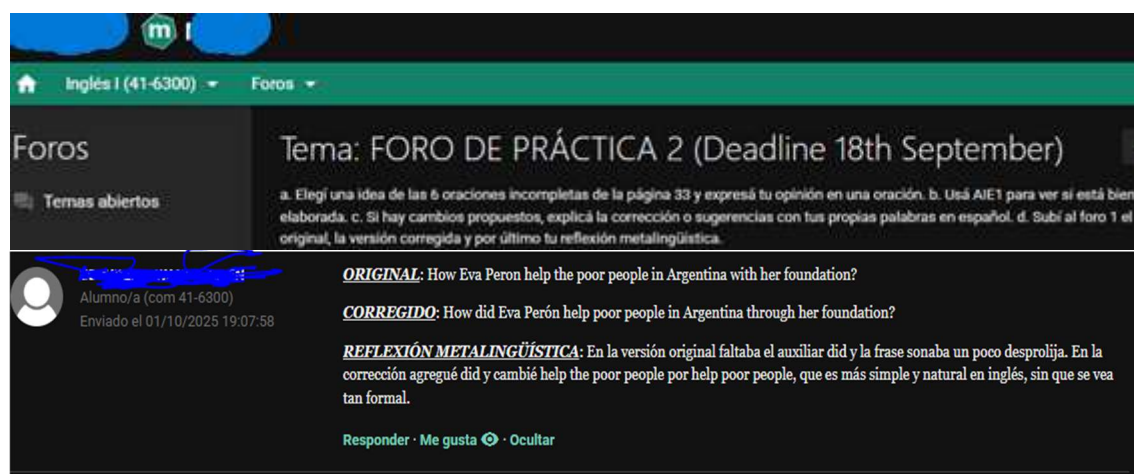
⁴ Para su diseño se utilizó la herramienta de inteligencia artificial Poe que permite crear asistentes virtuales en su versión gratuita <https://poe.com>.

El objetivo del uso del chatbot, en las prácticas de los foros, fue principalmente el de ayudar y guiar a las y los estudiantes en su proceso de escritura. A partir de una consigna dada los/as estudiantes escribieron sus ideas en inglés, luego consultaron con el chatbot si su producción estaba correctamente elaborada y finalmente realizaron una reflexión metalingüística contrastando y analizando su producción personal original y la retroalimentación ofrecida por el bot (ver ejemplo en la Figura 2). Se tomó la decisión didáctica de redactar las consignas en español debido al nivel inicial del curso y a la necesidad de asegurar la comprensión de la tarea, sin interferir con el objetivo de producción escrita en lengua extranjera.

La actividad de escritura en los foros fue progresiva ya que en el primer foro se les pidió a los/as estudiantes que completasen una oración dentro de cinco opciones dadas; en el segundo, la mitad de los/as estudiantes debió elaborar una pregunta en base a las personalidades trabajadas en el módulo 2 del material de cátedra y la otra mitad de los/as estudiantes debió seleccionar una pregunta formulada por algún compañero/a y responderla; en el tercero los/as estudiantes debieron hablar sobre algún hábito de estudio que consideraran negativo mientras que otro grupo de estudiantes tomó algún posteo de sus compañeros y le dio un consejo; y en el último de los foros, los/as estudiantes debieron expresar una breve opinión, en no más de cinco oraciones, a partir del tópico trabajado en el módulo 4 del cuadernillo de clase, la música. Se puede observar que la escritura fue progresando desde completar una simple oración hasta elaborar una breve opinión.

Figura 2

Ejemplo de práctica realizada en los foros



Fuente: Elaboración propia

Los instrumentos utilizados fueron dos encuestas que consistieron en cuestionarios estructurados elaborados según los objetivos del trabajo, compuestos por ítems de respuesta cerrada organizados en escalas ordinales de tipo Likert. Además, se incluyeron algunas preguntas abiertas para complementar y profundizar las valoraciones expresadas. Para el análisis de los datos, se hizo un tratamiento descriptivo interpretativo de las respuestas, sistematizando frecuencias y porcentajes.

A fin de fortalecer la interpretación de los hallazgos, se complementó dicho análisis con la triangulación básica entre los datos arrojados por las encuestas, las producciones en los foros y los resultados obtenidos en las evaluaciones parciales.

La primera encuesta se administró al finalizar el cuatrimestre en la totalidad de los 46 cursos con el objetivo de obtener información de los/as estudiantes principalmente sobre la experiencia realizada con el chatbot para corregir y mejorar sus textos en inglés; sus percepciones sobre la mejora o no en la escritura después de su uso y sobre la reflexión metalingüística y el uso crítico realizado con dicha herramienta. En esta encuesta virtual se obtuvieron las respuestas de 545 estudiantes.

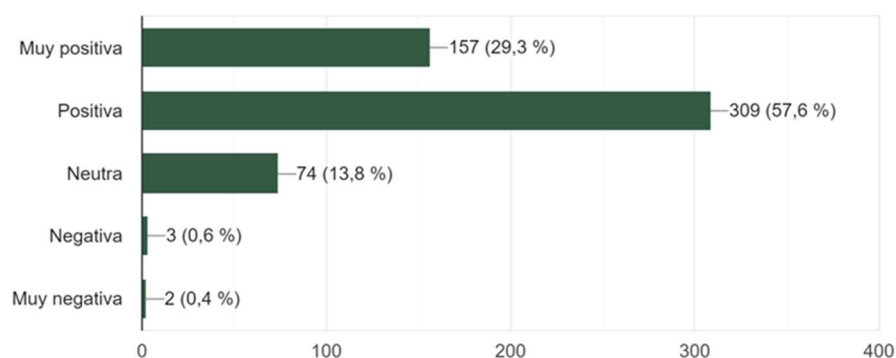
Posteriormente, se administró otra encuesta virtual a un grupo reducido de cursos, con el objetivo específico de conocer y comparar sus percepciones sobre la práctica de escritura en inglés en los foros -con el uso del chatbot- y los resultados obtenidos en el ejercicio de producción escrita del primer examen parcial. El objetivo principal de esta segunda encuesta fue observar en qué medida el uso del chatbot ayudó o no a los/as estudiantes a mejorar su escritura antes de rendir su examen parcial. En esta encuesta virtual participaron estudiantes de tres cursos y se obtuvieron las respuestas de 42 estudiantes. A continuación, se comparten los datos más relevantes obtenidos en dichas encuestas.

Resultados

De los datos obtenidos en la primera encuesta observamos que, en lo que respecta a la experiencia de las y los estudiantes en el uso del chatbot de inglés 1 para corregir y mejorar sus textos en inglés, la mayoría, el 57,6% (309 estudiantes) consideró a dicha experiencia como positiva o muy positiva con el 29,3% (157 estudiantes) (ver Figura 3), el restante 14,8% (79 estudiantes) la valoraron entre neutra, negativa o muy negativa. Estos datos nos permiten observar que el uso de esta herramienta de IA para corregir y mejorar la escritura de textos cortos redundó en una experiencia mayormente positiva por parte de los/as estudiantes.

Figura 3

Percepción de los/as estudiantes sobre la experiencia en el uso del Chatbot para corregir y mejorar sus textos en inglés.

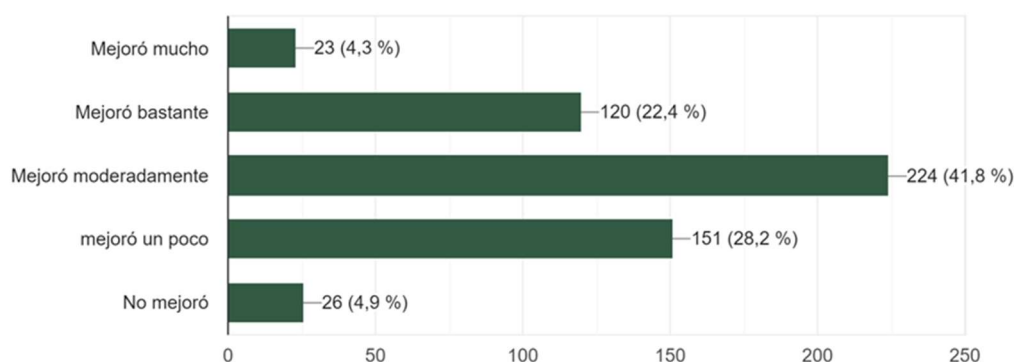


Fuente: Elaboración propia

Al momento de responder si sentían que después del uso del chatbot habían mejorado su escritura en inglés, el 41,8% (224 estudiantes) manifestó que había mejorado moderadamente, el 22,4% (120 estudiantes) dijo que mejoró bastante y el 4,3% (23 estudiantes) expresó que mejoró mucho. Los tres porcentajes representan el 68,5% de los/as estudiantes, 367 en total. Mientras que el 28,2% de los/as estudiantes (151) manifestaron que mejoraron un poco y el 4,9% (26 estudiantes) dijeron que no mejoraron (ver Figura 4). Estos datos concuerdan con la respuesta anterior demostrando que la mayoría de los/as estudiantes vieron mejorada su producción escrita a partir del uso del chatbot en la práctica de los foros.

Figura 4

Percepción de los/as estudiantes sobre su mejora en la escritura después del uso del Chatbot.

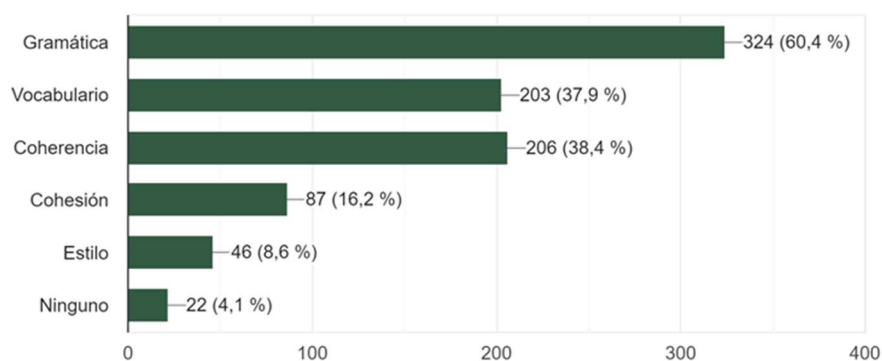


Fuente: Elaboración propia

En una siguiente pregunta se indagó sobre los aspectos de la escritura que ellos/as consideraban que habían mejorado. Entre las opciones a elegir los/as estudiantes tenían: gramática, vocabulario, coherencia, cohesión, estilo o ninguna. Cuando respondieron, una parte notable de ellos/as -60,4%, 324 estudiantes- dijo que fue la gramática, el 38,4% -206 estudiantes- eligió la coherencia y el 37,9% -203 estudiantes- el vocabulario. Por otra parte, la cohesión representó el 16,2% (87 estudiantes), el estilo el 8,6% (46 estudiantes) y ninguno el 4,1% (22 estudiantes) (ver Figura 5).

Figura 5

Percepción de los/as estudiantes sobre los aspectos de la escritura que consideran que han mejorado.



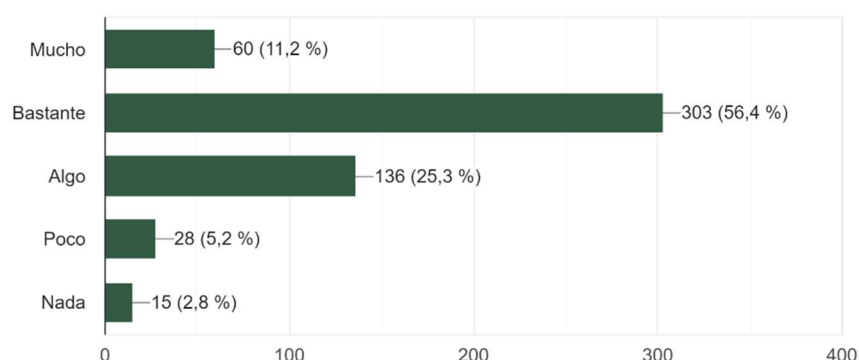
Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en esta encuesta se indagó si los/as estudiantes seguirían utilizando el chatbot para mejorar su escritura y por qué. El 86,38% (463 estudiantes) respondió que sí seguiría utilizándolo y entre las respuestas más recurrentes que brindaron se destacan: “Sí, porque ayuda a corregir o guiar una idea”, “Sí, ya que me ayuda a comprender las reglas gramaticales”, “Sí, porque además de los beneficios mencionados anteriormente, tengo la certeza de que es una página fiable creada por la universidad, lo que me motiva a seguir utilizándola en futuros cursos”, “Sí, porque te quita las dudas probables en segundos”.

En cuanto a la reflexión metalingüística y el pensamiento crítico, en un primer momento se les preguntó a los/as participantes hasta qué punto el chatbot de inglés 1 los había ayudado a reflexionar sobre sus errores y cómo corregirlos. Los/as estudiantes tuvieron que seleccionar entre las opciones de: mucho, bastante, algo, poco y nada. Más de la mitad de los/as estudiantes 56,4% (303 estudiantes) seleccionó la opción “bastante”, un 25,3% (136 estudiantes) respondió “algo” y el 11,2% (60 estudiantes) eligió la opción “mucho”. Un mínimo porcentaje, el 5,2% (28 estudiantes) y el 2,8% (15 estudiantes), seleccionó las opciones “poco” y “nada” respectivamente (ver figura 6). A partir de estos datos podemos deducir claramente que el uso del chatbot fue positivo al momento de ayudar a los/as estudiantes a reflexionar críticamente sobre los errores cometidos.

Figura 6

Percepción de los/as estudiantes sobre la ayuda del chatbot para reflexionar críticamente sobre los errores cometidos



Fuente: Elaboración propia

Luego se indagó si hubo ocasiones en las que no estuvieron de acuerdo con las correcciones del chatbot y si fue así, se les preguntó cómo decidieron qué versión usar. La mayoría de los/as estudiantes estuvieron de acuerdo con las devoluciones del chatbot, pero, dentro de los/as que manifestaron no haber estado de acuerdo, las respuestas más recurrentes fueron que recurrieron a otras herramientas de IA “Comparé las respuestas con otras IA y decidí usar la versión de estas” o que contrastaron con las explicaciones gramaticales trabajadas en clase, “Con el material de estudio”.

En la segunda encuesta se averiguó sobre la reflexión metalingüística realizada por los/as estudiantes en el foro a partir de los errores en la producción escrita. En este momento se les preguntó si subieron lo que escribió la asistencia virtual (AIE1,

ChatGPT, etc.) o explicaron con sus palabras lo que entendieron de las sugerencias y/o correcciones. La respuesta obtenida mostró que un 47,6% de los/as estudiantes manifestaron haber copiado lo que la IAG les dijo mientras que el restante 66,7% expresó haber elaborado la reflexión con sus propias palabras (ver Figura 7). Al momento de correlacionar estos datos con las participaciones hechas en los foros, se observa que no hay concordancia con lo aportado por estos/as estudiantes en ellos ya que la mayoría se limitó a copiar la devolución hecha por la IAG y no realizaron su propia reflexión metalingüística. Esto refleja la necesidad de orientar a los/as estudiantes en cómo realizar y plasmar dicha reflexión de forma escrita.

Figura 7

Reflexión metalingüística de los/as estudiantes en el foro.

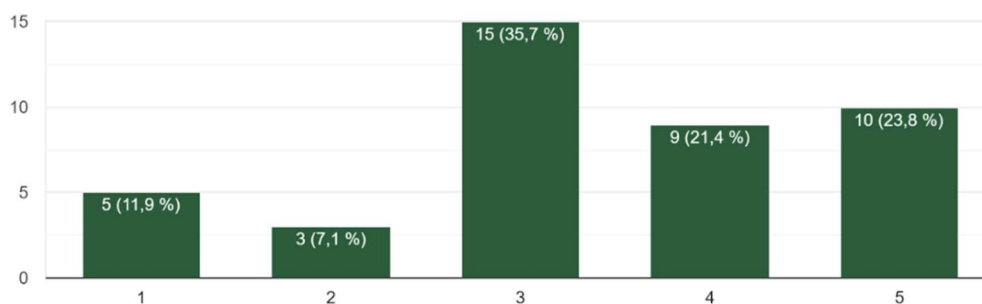


Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, se consultó a los/as estudiantes si pensaban que el resultado obtenido en la última actividad del parcial -actividad de producción escrita- estuvo relacionado con haber participado o no en los foros, siendo el número 1 la opción de “es improbable” hasta el número 5 con la opción “es probable”. La mayoría eligió entre los números 3, 4 y 5 lo cual representa el 80,9% de los/as estudiantes con una respuesta positiva (ver Figura 8).

Figura 8

Percepción de los/as estudiantes sobre la influencia de la participación o no en los foros y el resultado obtenido en la actividad de producción escrita del parcial



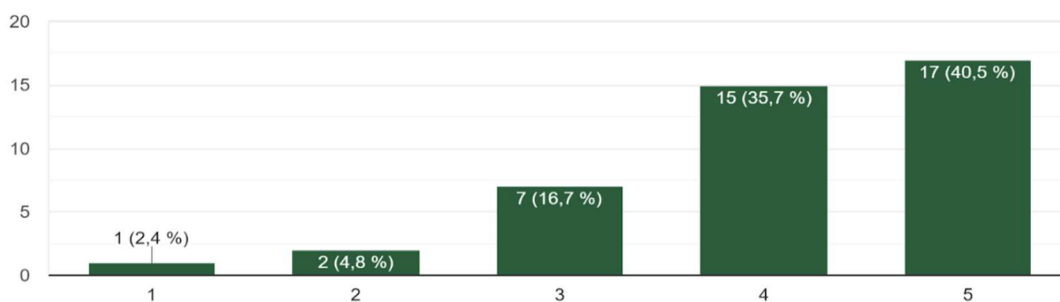
Fuente: Elaboración propia

Esta respuesta condice con la obtenida en la pregunta que trató de averiguar si los/as estudiantes consideraban que la práctica realizada en los foros fue útil para mejorar la

producción escrita. En este caso también la mayoría eligió entre las opciones 3, 4 y 5 (siendo la opción 1 “nada” y el 5 “mucho”) sumando un total de 92,9% (ver Figura 9).

Figura 9

Percepción de los/as estudiantes sobre la utilidad de las prácticas en los foros para mejorar la producción escrita.



Fuente: Elaboración propia

Si bien las respuestas aportadas por los/as estudiantes muestran mayoritariamente una moderada a alta percepción positiva sobre la utilidad de la práctica escrita en los foros, los resultados obtenidos en las evaluaciones parciales no fueron mayoritariamente positivos en ese aspecto. Esto se debe a que la mitad de los/as encuestados resolvió dicho ejercicio de bien a muy bien, mientras que la otra mitad lo hizo de mal a relativamente bien.

En la Tabla 10 se muestran tres casos representativos de la correlación de datos obtenidos según: (i) el nivel de participación de los/as estudiantes en los foros asincrónicos, (ii) la valoración sobre el uso del chatbot para reflexionar sobre la práctica escrita y (iii) el desempeño alcanzado en el parcial en el ejercicio de escritura. Esta selección permite ilustrar distintas combinaciones posibles entre participación, percepción y resultados.

Tabla 10

Casos representativos: correlación entre participación en foros, percepción del chatbot y desempeño en escritura en el parcial

Estudiante	Foros	Opinión en el Gform	Resultado parcial
A	Participó en los tres foros siguiendo las instrucciones, reflexión propia	“Me pareció excelente que la cátedra haya incorporado AIE1, ya que resulta muy útil para corregir errores y aclarar dudas sobre temas específicos. Esto me permitió reflexionar sobre mi forma de aprender y mejorar continuamente.”	Obtuvo el 100% del puntaje
B	Participó en dos foros siguiendo las instrucciones	“Herramienta muy útil y didáctica y que permite mostrar inmediatamente los errores que pudieran cometerse al realizar	Obtuvo el 70% del puntaje

		una determinada actividad subí lo de la AIE1Me resultó muy útil porque al leer las respuestas de mis compañeros, me permitió también incorporar los conocimientos de ellos"	
C	Participó en tres foros, hechos con IA	"Me corrigió verbos y sintaxis. Me parece bien que se incluya, me ayudó a resolver dudas."	No realizó la actividad

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la Tabla 10, los casos analizados muestran patrones diferenciados. El estudiante A, que sostuvo una participación activa y con elaboración propia en los foros, manifiesta una valoración altamente positiva del chatbot y alcanza el máximo puntaje en la evaluación. En el caso del estudiante B, una participación incompleta también se asocia con una percepción positiva de la herramienta, aunque el desempeño obtenido es menor, lo que sugiere que la frecuencia de participación no se traduce linealmente en mejores resultados. Por su parte, el estudiante C registra participación en los foros, pero no cuenta con una instancia evaluativa realizada, por lo que no es posible establecer una relación directa entre dichas variables.

Sin bien el impacto del uso del chatbot en el rendimiento no depende solo de la participación, sino también del grado de elaboración y apropiación del proceso de escritura, estos casos permiten advertir que, en términos generales, la utilización del chatbot en las instancias previas a la evaluación que permitan ejercitar la práctica escrita son altamente valoradas por los/las estudiantes.

Discusión

Se observa que hay un gran interés de los/as estudiantes en relación al uso del chatbot porque las/los ayuda principalmente en la gramática, la coherencia y el vocabulario, lo que se infiere de las reflexiones metalingüísticas. Estos resultados coinciden con lo expuesto por Valencia García (2025) cuando explica que las actividades que fomentan la reflexión escrita sobre las producciones tienden a ser más efectivas que las que se centran solo en la práctica gramatical limitando así el aprendizaje. A su vez, la participación en el foro, lo que hacía públicas las contribuciones, puede haber aumentado esa reflexión.

De la misma manera que el estudiantado en el estudio de Karagoz (2025), los/as estudiantes informaron que valoraron la inmediatez de la retroalimentación. Se desprende de las respuestas que el asistente virtual consiguió satisfacer en gran medida las demandas de los/as estudiantes relacionadas con el desarrollo de la producción en ILE. Este hallazgo justifica su integración como recurso pedagógico complementario.

Asimismo, los resultados revelan que es necesario ilustrar y modelar la reflexión metalingüística con mediación docente para evitar la dependencia acrítica de la IAG. Al

triangular los datos, observamos que algunos posteos hechos en los foros mostraron la falta de reflexión a pesar de que los/as estudiantes manifestaron haberla hecho en la encuesta administrada. Estos resultados dialogan con la idea de que los factores internos y externos, las variables individuales, lingüísticas, sociales, culturales y contextuales pueden dificultar o facilitar el aprendizaje de ILE. Si bien es imposible prever todas las variables, se trata de tenerlas en cuenta al momento de guiar y/o acompañar a los/as estudiantes durante la cursada ya que ellas influyen en el proceso.

Por otra parte, la experiencia demostró que la utilización la herramienta de IA seleccionada para la enseñanza de ILE, en este caso el asistente virtual AIE1, fue positiva y motivadora ya que permitió a los/as estudiantes obtener devoluciones inmediatas en cualquier momento, verse interpelados por el enfoque crítico con el que se diseñó la herramienta y obtener información específica del nivel 1.

Conclusión

En suma, la experiencia muestra que el uso del chatbot AIE1 en la enseñanza de inglés como lengua extranjera promueve una mayor conciencia lingüística y motiva a los/as estudiantes a mejorar su producción escrita. No obstante, la evidencia sugiere que la reflexión metalingüística aún requiere mediación y guía docente para evitar la dependencia acrítica de la IAG. El impacto de la reflexión metalingüística sobre las contribuciones escritas en inglés en los foros asistidos por un asistente virtual demostró ser productivo a la vez que dejó a la luz que dependen de factores internos y externos, como es el caso en el aprendizaje.

En este sentido, y en línea con lo señalado por Karagoz (2025), se observa que la retroalimentación automatizada resulta eficaz para abordar aspectos formales de la lengua, como la gramática y el vocabulario, lo que explica en parte su valoración positiva por parte de los/as estudiantes. Sin embargo, los resultados de este trabajo permiten profundizar dicha perspectiva al evidenciar que su potencial formativo aumenta cuando se integra en propuestas didácticas que promueven la reflexión metalingüística y la participación del estudiantado. De este modo, este trabajo aporta evidencia sobre el uso de la IAG en instancias de práctica guiada en educación superior, lo que contribuye a comprender su rol como recurso pedagógico complementario en el desarrollo de la escritura en ILE.

Futuras investigaciones podrían explorar estrategias de andamiaje que integren la retroalimentación automatizada con la guía pedagógica, consolidando así un modelo de aprendizaje verdaderamente colaborativo entre humanos y máquinas.

Los vertiginosos e incesantes cambios que trae aparejados la inteligencia artificial suponen un constante e inédito desafío en la educación. Frente a tal desafío, creemos fervientemente que la creatividad humana es el recurso inagotable que tiene el potencial para enfrentarlo y superarlo.

Referencias

- Ellis, R. (2003). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- 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-Peñalvo, F. J. (2023). La percepción de la inteligencia artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: Disrupción o pánico. *Education in the Knowledge Society*, 24, e31279. <https://doi.org/10.14201/eks.31279>
- Griggs, P. (2002). À propos de l'effet de l'activité métalinguistique sur les processus de production en L2. En F. Cicurel & D. Véronique (Eds.), *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 53–65). Presses Sorbonne Nouvelle.
- Karagoz, I. (2025). AI-generated feedback in English writing instruction for language learners: A systematic review. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 25(1), 51–67. <https://www.readingmatrix.com/files/34-9w72okx4.pdf>
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2000). *How languages are learned* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). Guía sobre el uso de la inteligencia artificial en el ámbito educativo. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. <https://intef.es/Noticias/guia-sobre-el-uso-de-la-inteligencia-artificial-en-el-ambito-educativo/>
- Parra-Taboada, M. E., Trujillo-Arteaga, J. C., Álvarez-Abad, D. R., Arias-Domínguez, A. S., & Santillán-Gordón, E. (2024). El impacto de la inteligencia artificial en la educación. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 1(4), 169–181. <https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.14>
- Pastor Cesteros, S. (2004). El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE. En M. A. Castillo Carballo et al. (Eds.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: Deseo y realidad*. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE (pp. 638–645). Universidad de Sevilla. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0636.pdf
- ProFuturo, & Organización de Estados Iberoamericanos. (2023). El futuro de la inteligencia artificial en educación en América Latina. <https://profuturo.education/wp-content/uploads/2023/04/digital-estudio-futuro-ia-educacion-america-latina-oei-profuturo.pdf>
- Simard, D., French, L., & Fortier, V. (2007). Elicited metalinguistic reflection and second language learning: Is there a link? *System*, 35(4), 509–522. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.06.004>

UNESCO. (2022). Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa

UNESCO. (2023). Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227>

Valencia García, L. (2025). La reflexión metalingüística como estrategia didáctica-pedagógica para el aprendizaje de cláusulas subordinadas relativas en inglés en nivel medio superior. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 16(31), e961. <https://doi.org/10.23913/ride.v16i31.2589>

Contribución de los autores

María Ofelia Rosas: Recopilación y gestión de datos; conceptualización; validación; escritura del borrador inicial. Iris Morena: Conceptualización; metodología; escritura del borrador inicial. Gabriela D'Anunzio: Conceptualización; supervisión; escritura (revisión y edición). Todos los autores han leído y están de acuerdo con la publicación de esta versión del manuscrito.

Nota sobre el uso de IA

En el presente trabajo tanto los resúmenes como las palabras clave en portugués e inglés han sido traducidas empleando inteligencia artificial.

Recibido 12/02/2026

Aprobado 03/08/2026

Publicado 29/08/2026

Esta obra tiene licencia [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](#)
