



RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada

Vol./Núm.: 24/1

Enero-diciembre 2025

Páginas: 1-21

Artículo recibido: 15/07/2024

Artículo aceptado: 21/05/2025

Artículo publicado: 31/12/2025

Url: <https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/641>

DOI: <https://doi.org/10.58859/rael.v24i1.641>

Percepción de los estudiantes universitarios sobre el uso de la Inteligencia Artificial en la producción escrita en lengua extranjera

University learners' perceptions of the use of Artificial Intelligence in foreign language writing

JORGE PINTO

MARÍA DEL CARMEN FONDO

UNIVERSIDADE DE LISBOA

ANA CEA

UNIVERSIDADE DO MINHO

La inteligencia artificial (IA) está actualmente en el centro de nuestras vidas en una gran variedad de actividades cotidianas, como la medicina, la industria, la educación y el aprendizaje. Precisamente en este último caso hemos asistido a cambios considerables en la forma de aprender. Las asignaturas de lenguas extranjeras (LE) se ven directamente afectadas por la profusión de correctores, traductores automáticos y generadores de textos, entre otros. En este artículo se analiza el uso y la percepción de la IA por estudiantes de LE en Portugal en la enseñanza superior. Con ese fin, se aplicó un cuestionario que pretendía (1) recoger información relacionada con el uso de las herramientas de IA en la producción escrita, y (2) conocer su opinión sobre ellas. Los resultados muestran que los estudiantes consideran estos recursos eficaces, sin embargo, hacen todavía un uso limitado y no guiado de ellos.

Palabras clave: *inteligencia artificial; aprendizaje de lenguas extranjeras; producción escrita; enfoque procesual; enseñanza superior.*

Artificial Intelligence (AI) is now at the centre of our lives in a wide range of everyday activities, such as medicine, industry, education, and learning. In the latter case, we have witnessed significant changes in the way we learn. Foreign language (FL) learners are directly affected by the proliferation of proofreaders, machine translators, and text generators. This article analyses the perception and use of AI by FL students in higher education in Portugal. For this purpose, a questionnaire was implemented in order to (1) collect information about the different uses of AI tools in written production, and (2) know their opinions about them. The results show that students consider these resources to be effective, but that their use is still limited and unguided.

Keywords: *artificial intelligence; foreign language learning; written production; process-based approach; higher education.*

Citar como: Pinto, J., Fondo, M.C., & Cea, A. Percepción de los estudiantes universitarios sobre el uso de la Inteligencia Artificial en la producción escrita en lengua extranjera. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 24, 1-21. <https://doi.org/10.58859/rael.v24i1.641>

1. INTRODUCCIÓN

La era digital ha revolucionado la educación y demanda, cada vez más, individuos automotivados y capaces de dirigir su propio proceso de aprendizaje a través de diferentes recursos, algunos relacionados con la inteligencia artificial (IA). Resulta imperioso establecer una relación entre el uso de la IA y el desarrollo de la competencia autónoma del alumnado.

Es importante destacar que el cambio que está ocurriendo en el proceso de enseñanza/aprendizaje (E/A) de lenguas extranjeras (LE) no se circunscribe solo al avance de las herramientas digitales, sino también al conocimiento sobre cómo aplicarlas (Torres, 2023). En el ámbito de la escritura académica ya existen desde hace tiempo herramientas basadas en la IA de gran utilidad y cada vez más eficientes (Moore et al., 2016; Peters y Cadieux, 2019). Un buen nivel de competencia escrita es fundamental en la educación superior, puesto que los estudiantes tienen que realizar diversos tipos de trabajos académicos, como ensayos, monografías, artículos, tesis (Hyland, 2013), y no siempre dominan este tipo de escritura. Por este motivo, se ha incrementado el uso de la IA para superar los obstáculos a los que se enfrentan. No obstante, estas herramientas (correctores ortográficos y gramaticales, traductores automáticos, generadores de textos, etc.) implican aspectos positivos y negativos para el aprendizaje. Por un lado, pueden aportar sugerencias de cambios y mejoras en los textos en un breve espacio de tiempo (Song y Song, 2023), y por otro, pueden inducir a error, puesto que proporcionan al usuario información incorrecta o fomentan el uso inadecuado, por ejemplo, con el plagio (Rogerson y McCarthy, 2017).

Por lo tanto, el objetivo de este estudio es analizar el uso de las herramientas basadas en la IA por estudiantes universitarios en la producción de textos escritos en LE en un contexto académico. Para ello, el alumnado de la Universidad de Lisboa, Universidad de Minho y Universidad Aberta respondió a un cuestionario centrado en conocer cómo aborda la producción escrita en LE y qué recursos digitales usa.

2. PRODUCCIÓN ESCRITA DESDE UNA PERSPECTIVA PROCESUAL

En estudios previos, Cassany (2005) alertaba de la aparición de nuevos procesos de comunicación electrónica que provocaron, gracias a la multimodalidad o la hipertextualidad, que el binomio oralidad/escritura se modificara de forma sustancial. Además, la expresión escrita, más allá de ser una destreza comunicativa, es una gran herramienta de mediación (Cassany, 2005). Investigaciones más recientes han reafirmado la pertinencia de una concepción procesual de la escritura (Chimenti y Tonani, 2024; Núñez-Castillo et al., 2024), destacando la necesidad de atender explícitamente a las fases de planificación, redacción y revisión en la enseñanza de LE. Por otro lado, ambas destrezas de producción (oralidad y escritura) necesitan de la activación de múltiples subcompetencias (Esteve, 2018). En este sentido, la perspectiva de la psicología cognitiva ha evidenciado la complejidad que reside en el proceso de escritura dada la confluencia de múltiples elementos que corresponden a diferentes niveles lingüísticos (el plano morfosintáctico, semántico, pragmático-discursivo, etc.) (Esteve, 2018). Se pueden identificar, por lo tanto, diferentes procesos mentales de orden superior que “despliegan redactores expertos y aprendices (...) mientras escriben en lengua materna y en L2” (Cassany, 2005: 923). En lo que respecta al plano sociocultural, la escritura se relaciona con el pensamiento abstracto, la capacidad metalingüística y la distinción entre opinión y datos. A su vez, a nivel pragmático y discursivo, el aprendiz debe identificar diferentes modalidades textuales y diferentes tipos de registros. Simultáneamente, es necesario tomar conciencia del contexto en el que se insertará el discurso producido (comunidad discursiva, tema, género), analizando el perfil y los intereses de los futuros lectores, recuperando datos pertinentes de la memoria o planificando el método

de trabajo. Por último, la expresión escrita exige corrección ortográfica, prefiere el diseño de oraciones completas, con control de las elipsis, y establece un orden más rígido de palabras. Además, exige mayor variedad y riqueza léxica (Cassany, 2005).

En la tarea de producción de un texto escrito existen tres grandes procesos cognitivos: planificación, textualización y revisión (Cassany, 2005; Álvarez, 2016) que se describen someramente a continuación. En la planificación se elaboran configuraciones mentales del escrito pretendido, se toma conciencia del contexto, se definen objetivos, se generan y se organizan las ideas y se representa la situación. La textualización permite desarrollar el producto escrito a partir de la planificación. En esta fase se eligen las formas lingüísticas más adecuadas para denominar los conceptos o ideas que se van a transmitir según el contexto, se ordenan en el discurso lineal y gramatical, se busca la cohesión gramatical y semántica, se implementa la puntuación, se revisa la aparición de eventuales elipsis y se corrige la progresión temática y el orden apropiado de los elementos. En la fase de revisión, se evalúa la planificación del texto, su redacción y se reformula si es necesario.

En un contexto de aprendizaje de LE, el redactor experto aprovechará la experiencia escritora en su lengua materna (LM) (Cassany, 2005) y desarrollará estrategias no solo para identificar las diferencias lingüísticas entre LM y LE, sino también para identificar la naturaleza del texto. Así pues, en la enseñanza de la escritura de los últimos cincuenta años ha ido consolidándose un enfoque procesual, en el cual se presta atención a todas las fases de composición y a las estrategias que ha de desarrollar el aprendiz, en detrimento de centrarse en las propiedades del producto o resultado (Cassany, 2005).

Asimismo, se recomienda implementar una evaluación formativa que aspire a que el alumnado cometa cada vez menos errores mediante la toma de conciencia de sus limitaciones y encuentre así los procedimientos necesarios para superarlas. En suma, se quiere un estudiante que vaya autorregulando su proceso de aprendizaje y, en concreto, su proceso de escritura (Cassany, 2005). El enfoque procesual permite ampliar la autogestión del aprendiz de forma que se adapte a los nuevos tiempos (Sharples, 2019). El aprender a *aprender* implica que el aprendiz gestione su propio aprendizaje, sepa cómo resolver un problema o alcanzar un objetivo, pero también que reflexione sobre el proceso en su totalidad: un aprendiz eficaz aprende a desarrollar una serie de estrategias específicas para solventar diferentes situaciones problemáticas (Sharples, 2019). Así, el *aprender a aprender* busca *empoderar* a los estudiantes y se integra en una corriente educativa denominada posmétodo (Kumaravadivelu, 1994) que privilegia metodologías como el enfoque por tareas (Pinto, 2020), integrando también objetivos que promueven el desarrollo de la competencia autónoma (Vieira, 1998) y estratégica de los estudiantes (Oxford, 1990, 2011; González et al., 2020).

3. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Actualmente las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) facilitan el acceso a recursos educativos y a materiales didácticos que permiten que el aprendiz pueda gestionar y desarrollar su aprendizaje de forma autónoma y personalizada. Además, la posibilidad de formación e interacción ubicua se ha normalizado. Todo ello favorece el aprendizaje activo y enriquece el proceso formativo. Sin embargo, esta transformación digital conlleva desafíos. Por una parte, aquellos alumnos que tienen menos recursos tendrán menor capacidad de acceso a estas herramientas, por lo que no se podría garantizar la equidad (Xie et al., 2022). Por otra, los docentes necesitarán actualizar sus competencias digitales y revisar las metodologías aplicadas en el aula, con especial atención a la evaluación. Asimismo, puede existir un desajuste entre lo

que los docentes creen y lo que los alumnos practican respecto al uso de las TIC (Torres, 2023). De hecho, las TIC han de promover el aprendizaje significativo; de lo contrario, el uso inadecuado de algunas herramientas (por ejemplo, las de traducción automática) puede provocar confusión, frustración y desinterés en los alumnos y, en consecuencia, afectar negativamente a su aprendizaje (Torres, 2023).

Ya en los años cincuenta se abordaba el tema de la IA (Turing, 1950), pero el gran desafío surge en 2022 con el acceso generalizado al ChatGPT. La aparición de esta herramienta ha suscitado en la educación tanto interés por sus potencialidades como desconfianza por las consideraciones éticas que plantea (Cassany, 2012; Rogerson y McCarthy, 2017; Ng et al., 2025). Si bien es un instrumento que puede favorecer el aprendizaje, el alumnado ha de aplicar el sentido crítico para analizar la propuesta que este le ofrece. Por otra parte, la cuestión de la autoría obliga a repensar las prácticas para garantizar el compromiso con los principios éticos. Aunque es una herramienta reciente, ya se han identificado algunas fragilidades:

- 1) Fiabilidad: invención de información presentada como si fuera real.
- 2) Sesgo: falta de neutralidad en los datos utilizados que puede devenir en sexismo o xenofobia, por ejemplo.
- 3) Ética: cuestiones de autoría e integridad académica.
- 4) Calidad: desigualdades entre diferentes lenguas dada la desproporción de datos procesados.

A pesar de que las implicaciones anteriores pueden crear tensiones, ChatGPT presenta muchas posibilidades de creación tanto para docentes (materiales, programas o exámenes) como para estudiantes (actividades de autoaprendizaje o traducciones) (UNESCO, 2023). Firat (2023) identifica algunas implicaciones del uso de la IA en la enseñanza superior: evolución ineludible de las metodologías de E/A; cambio en el papel del docente y su necesaria actualización en competencias digitales; evolución hacia procesos de E/A más personalizados y autodirigidos; impacto en la evaluación; y necesidad de explorar las consideraciones éticas y sociales derivadas. En el ámbito de la E/A de LE, y más concretamente del español como lengua extranjera (ELE), Román Mendoza (2023) afirma que su potencial es innegable puesto que presenta un nivel alto de corrección lingüística. Sin embargo, en su estudio presenta al ChatGpt las dudas que los alumnos dejaron en el foro de la asignatura y verifica que solo un 40% de las respuestas fueron aceptables y que proporciona indicaciones de páginas web inexistentes. La autora pone en cuestión su fiabilidad y capacidad para guardar silencio cuando no sabe la respuesta.

Desde la perspectiva del alumno, el ChatGPT contribuye a mejorar su competencia lingüística y más específicamente la producción escrita. Sin embargo, aunque genera textos de un nivel avanzado en cuanto a gramática y vocabulario, tiene dificultades con textos de contenido personal. En esta línea, Jaramillo et al. (2025) subrayan que resulta especialmente útil en las fases de preescritura y redacción inicial al facilitar la generación y organización de ideas, lo que contribuye a reducir la carga cognitiva del estudiante y a favorecer un tránsito progresivo hacia la autonomía en la escritura académica en L2. Así, resulta fundamental comprender el uso que hacen los aprendices de esta herramienta para identificar limitaciones y conocer su impacto para poder llevar a cabo prácticas lectivas orientadas a la mejora del aprendizaje. El desafío último es aprovechar la potencialidad de este recurso y garantizar la integridad académica y una E/A de LE de calidad.

4. IMPACTO DE LA IA EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN LE

Los avances en la IA junto al desarrollo del procesamiento del lenguaje natural en el aprendizaje de idiomas permiten la aparición de nuevas herramientas cada vez más sofisticadas de apoyo al aprendizaje de idiomas y, en particular, a la escritura (Geitgey, 2018; Peters y Cadieux, 2019; Heaven, 2020). Sin embargo, sigue habiendo pocos estudios exhaustivos sobre las herramientas de ayuda a la escritura basadas en IA y sus implicaciones pedagógicas.

Actualmente, las plataformas de aprendizaje de idiomas basadas en IA ofrecen experiencias personalizadas. Por ejemplo, a nivel de escritura, estas plataformas analizan la producción de los alumnos, identifican sus errores y ofrecen sugerencias de mejora. Este *feedback* personalizado puede contribuir visiblemente a perfeccionar su producción escrita en LE. No obstante, hay que tener en cuenta que estas herramientas aún no son perfectas y pueden presentar problemas no perceptibles para los estudiantes (Rogerson y McCarthy, 2017), quienes aceptan los resultados sin cuestionarlos (Burkhard, 2022). Clark et al. (2018) descubrieron que la creatividad, la coherencia y la corrección gramatical de los textos producidos por adultos que utilizaban sugerencias sin editar, generadas por herramientas de IA, no eran mejores que las de adultos que escribían sin el apoyo de estas herramientas. Por lo tanto, es el momento de que el profesorado vea estas herramientas con otros ojos, tratando de convertirlas en un aliado en el aprendizaje de idiomas. En palabras de Wael:

Independientemente de lo que los profesores de idiomas piensen o sientan sobre el uso que hacen los alumnos de las herramientas de asistencia a la escritura basadas en la IA para realizar sus tareas de redacción, tal vez sea el momento de adoptar un enfoque más realista sobre la cuestión y aceptarla como un hecho ineludible con el que deben convivir.¹ (2023: 2)

En lugar de prohibir o desaconsejar el uso de estas herramientas, los docentes pueden crear formas de enfocarlas o utilizarlas en el aula de manera que ayuden al alumnado a aprender, asegurándose de que están correctamente orientados. Para ayudarlos a sortear las inconsistencias y los errores producidos por estas herramientas, el profesorado puede aplicar algunas estrategias como enseñar explícitamente al alumnado las limitaciones y los posibles errores; fomentar el pensamiento crítico, animándolo a analizar las sugerencias y correcciones proporcionadas; promover actividades de revisión de textos e intercambio de comentarios sobre los escritos de los demás; comparar las sugerencias de varias herramientas de IA e identificar posibles incoherencias; o desarrollar la conciencia lingüística del alumnado integrando discusiones sobre el uso de la lengua, las reglas gramaticales y las convenciones estilísticas, para que pueda discernir mejor entre sugerencias correctas e incorrectas. En resumen, el uso de herramientas basadas en IA en el aula ofrece al profesorado la oportunidad de replantearse los objetivos de las tareas de escritura hacia el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades de escritura, incluso incorporando el uso de IA para la producción textual.

Sin embargo, el riesgo de que el alumnado se vuelva demasiado dependientes de ellas puede disminuir su competencia (Ng et al., 2025). Además, las propias herramientas pueden presentar dificultades para comprender plenamente el contexto y el significado pretendido de un texto (lo que puede dar lugar a incoherencias e imprecisiones en el *feedback*), y para que el alumnado domine estructuras lingüísticas complejas, modismos y elementos de la escritura creativa.

¹ Traducción propia.

5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de este estudio es conocer la autopercepción de los participantes sobre sus prácticas y creencias en relación con la IA en la producción de textos con fines académicos. Para la recogida de los datos se empleó una encuesta autoadministrada, previamente pilotada, a través de un formulario diseñado en portugués en *Google Forms*. Este tipo de estudio proporciona una mayor sensación de privacidad (en comparación con otros métodos como las entrevistas) y garantiza la calidad de las respuestas recogidas (Fernández-Vázquez y Vázquez-Rodríguez, 2023). Así, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Qué tipo de herramientas de IA utilizan más los estudiantes cuando aprenden una LE?
- 2) ¿Cómo utilizan los estudiantes las herramientas de IA en el proceso de escritura?
- 3) ¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre el uso de la Inteligencia Artificial (IA) en las tareas de escritura?

En lo que respecta a los informantes, participaron 67 estudiantes de la Universidad Aberta, la Universidad de Lisboa y la Universidad de Minho, en Portugal, que estudian al menos una LE. El 49,3 % de los informantes son estudiantes portugueses que cursan los siguientes grados: Artes y Humanidades, Ciencias del Lenguaje, Estudios Europeos, Estudios Generales, Estudios Portugueses, Lenguas Aplicadas, Lenguas y Literaturas Europeas, Traducción y Lenguas, Literaturas y Culturas. El 50,7 % son estudiantes extranjeros que cursan el Curso Anual de Portugués para Extranjeros (niveles B1 a C1).

El cuestionario constaba de: (1) siete preguntas sobre el perfil sociolingüístico de los informantes, que tenían como objetivo contextualizar los datos obtenidos, permitiendo un análisis más preciso de los resultados en función de variables como edad, trayectoria académica, nacionalidad, L1 y L2/LE; (2) tres preguntas sobre hábitos de producción de textos escritos con fines académicos, para identificar estrategias habituales en el proceso de escritura en LE y principales dificultades enfrentadas; (3) nueve preguntas sobre el uso de recursos de IA en la producción escrita en LE para identificar con detalle las herramientas más utilizadas, en qué fases del proceso de escritura se utilizan y con qué objetivos; y, (4) siete preguntas sobre percepciones acerca del uso de la IA en tareas de producción escrita, concretamente en cuanto a su utilidad, fiabilidad, impacto en el desarrollo de competencias y posibles orientaciones pedagógicas. La última era una pregunta abierta que buscaba respuestas más personales sobre los beneficios (o no) de la IA en el aprendizaje y que permitió recopilar datos cualitativos. El tratamiento de datos combina una metodología cuantitativa y cualitativa y la triangulación para reforzar la fiabilidad de la investigación (Mackey y Gass, 2023).

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los resultados permitió, en primer lugar, caracterizar sociolingüísticamente a los informantes. En cuanto a la edad, el 77,6% tenía entre 17 y 24 años, el 9% entre 35 y 44 años, el 7,5% entre 25 y 34 años y el 6%, 55 años o más. El 73,1% eran mujeres y el 26,9%, hombres. Como muestra la Figura 1, su nacionalidad es diversa, aunque destacan la portuguesa y la china.

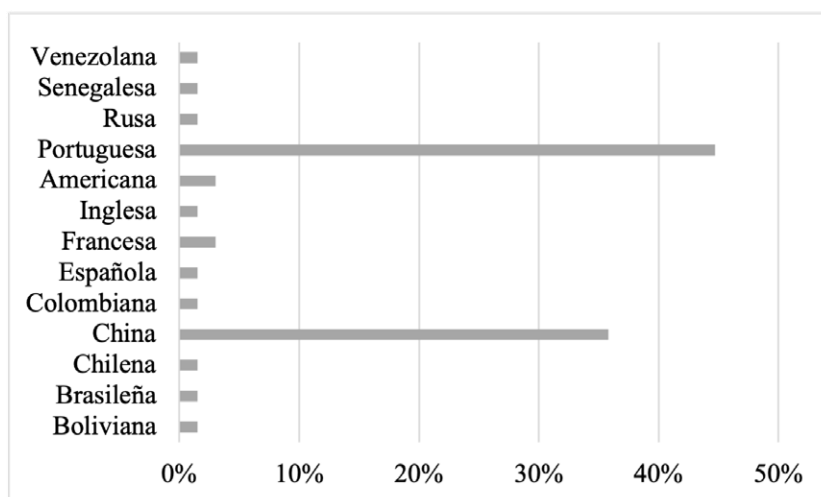


Figura 1: Nacionalidades de los informantes

También se observa que hay una gran variedad de LM entre los informantes (véase la Figura 2), incluidos alumnos con dos o incluso tres LM. Las LM más representadas son el chino y el portugués.

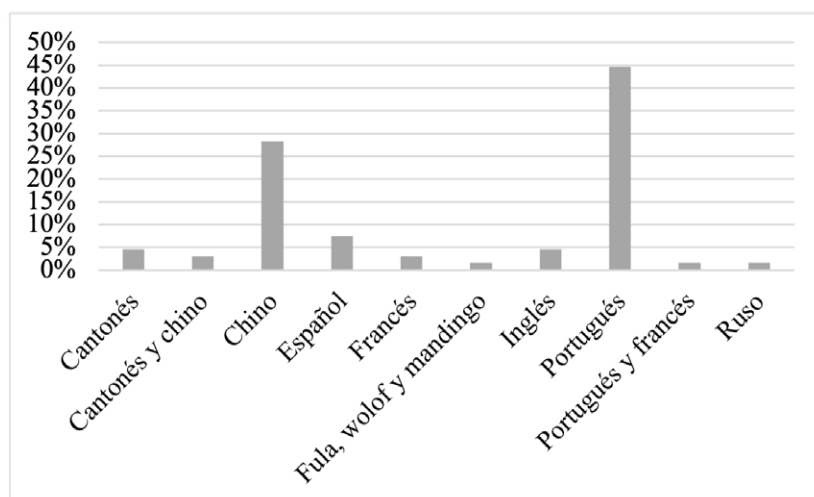


Figura 2: LM de los informantes

También se preguntó a los estudiantes por las LE que hablaban y se les pidió que las indicaran según su dominio, es decir, que especificasen el grado de competencia en cada una, de mayor a menor. Los datos muestran que la mayoría de los informantes (95,5%) es trilingüe o plurilingüe. Esto significa que son estudiantes de idiomas experimentados. Las tres LE dominantes son el español, el inglés y el portugués.

En cuanto a las LE que los informantes están aprendiendo actualmente, la Figura 3 muestra que las más estudiadas son el portugués, el español, el inglés y el alemán. Además, algunos estudiantes cursan más de una LE, por lo que el porcentaje indicado para cada lengua refleja esta circunstancia.

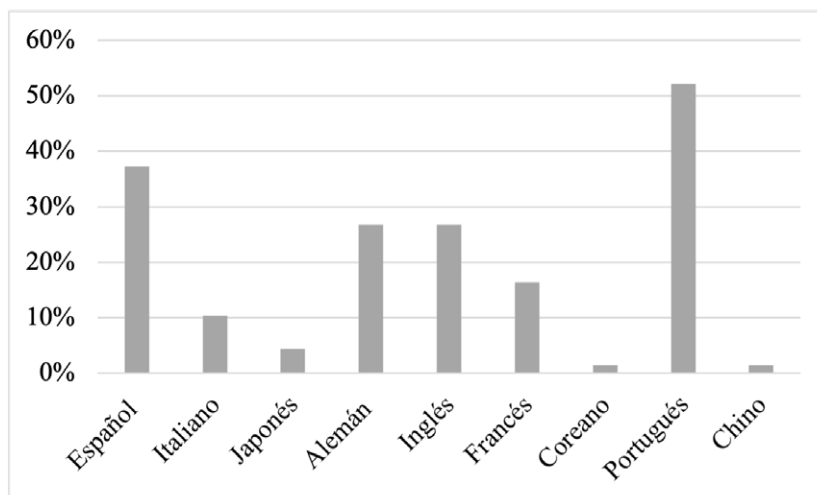


Figura 3: *Lengua(s) extranjera(s) que los alumnos estudian actualmente*

En lo que se refiere a si siguen las etapas del proceso de escritura de un texto (planificación, textualización y revisión), en la Figura 4 se puede observar que la mayoría (55,2% *Frecuentemente* y 20,9% *Siempre*) afirma que así lo hace. Sin embargo, estos datos llaman la atención porque, como mencionan Cassany (2009) y Villas Boas (2014), durante el proceso de redacción no es raro encontrar expresiones escritas que no se ajustan al contexto o no cumplen las pautas dadas previamente en el enunciado.

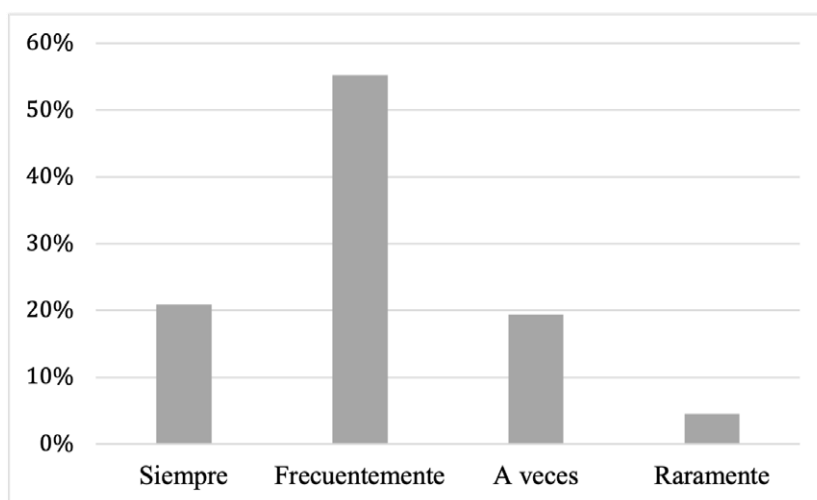


Figura 4: *Atención a las etapas de la escritura*

La Figura 5 muestra las mayores dificultades a las que se enfrenta el estudiantado: el componente léxico (65,6%), gramatical (61,2%) y los elementos estructuradores del discurso. Estas dificultades manifiestan la necesidad de prestar mayor atención a la construcción del discurso en la E/A de LE (Fondo y Gago Prado, 2022). Un porcentaje importante (44,8%) responde que tener ideas para escribir también puede representar un desafío. En este sentido, se pueden intuir las potencialidades de las herramientas de la IA, en la medida en que van al encuentro de las dificultades que se les presenta al alumnado. Justamente, de acuerdo con Román Mendoza (2023), el mayor potencial de la IA es el alto grado de corrección lingüística.

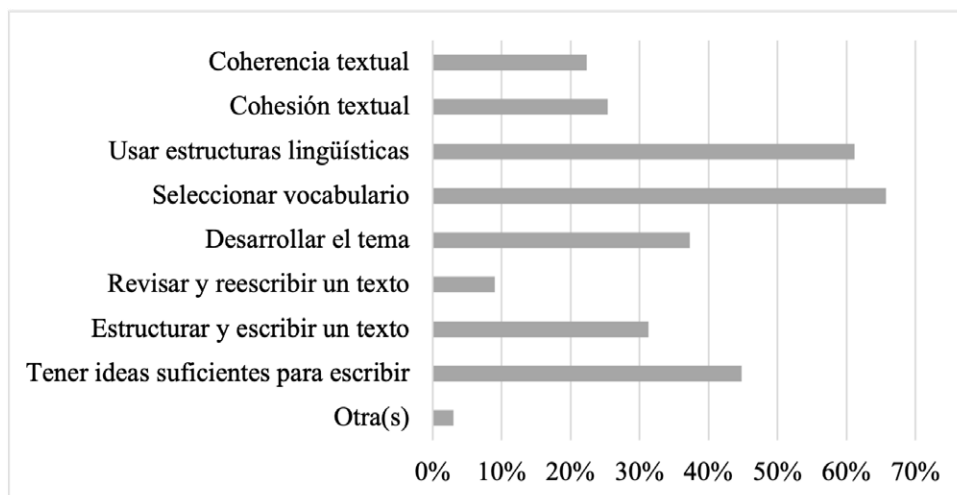


Figura 5: Principales dificultades que enfrenta el alumno

Asimismo, cuando se les cuestiona, en otra pregunta, por el uso de la IA durante el proceso de escritura para confirmar opciones o resolver dudas lingüísticas, la mayoría (65,7%) afirma que lo hace, lo que va al encuentro de las dificultades relacionadas con la competencia lingüística señalada en las respuestas anteriores. Por lo tanto, al ser una herramienta que les proporciona *feedback* y comentarios personalizados, puede ayudarles a mejorar su competencia lingüística de acuerdo con sus necesidades. En esta cuestión las respuestas revelan que aproximadamente solo un cuarto del alumnado (6% *Siempre*, 19,4% *Frecuentemente*, 40,3% *A veces*) recurre a ella habitualmente, frecuencia baja que coincide con los resultados del estudio de Martín-Marchante (2022). Un 25,4% lo hace *raramente* y un 9% *nunca*, lo que indica una escasa implementación de estas herramientas, probablemente debido a la falta de conocimiento. Sin embargo, entendemos que a medida que esta tecnología vaya avanzando y se vayan desarrollando nuevas aplicaciones va a ser inevitable su impacto. Por otra parte, ello indica que el alumnado se siente con una competencia suficiente para realizar las tareas del nivel en el que se encuentra. Es decir, a mayor competencia comunicativa necesitará recurrir menos a herramientas de apoyo.

A la pregunta sobre cuáles son las herramientas de IA que usan más en su producción escrita (Figura 6), el 85% señala los traductores automáticos, seguidos a bastante distancia por los correctores de ortografía y gramática (37,3%) (resultados idénticos cf. Martín-Marchante, 2022) y los generadores de ideas y de texto (31,3%)—contrariamente a los resultados obtenidos por Xiao y Zhi (2023), que afirman que los generadores de ideas son los más usados.

Los traductores son herramientas que forman parte y están instaladas en el contexto educativo desde hace tiempo y, por lo tanto, muy conocidas y usadas (Muñoz-Basols et al., 2023). Además, en el ámbito de la E/A de LE es fácil que al alumnado le falte léxico en la lengua meta, por lo que el recurso al traductor es inmediato. Sin embargo, llama la atención que el uso de los correctores no acompañe a los porcentajes de los traductores, sobre todo en el ámbito de la E/A de LE.

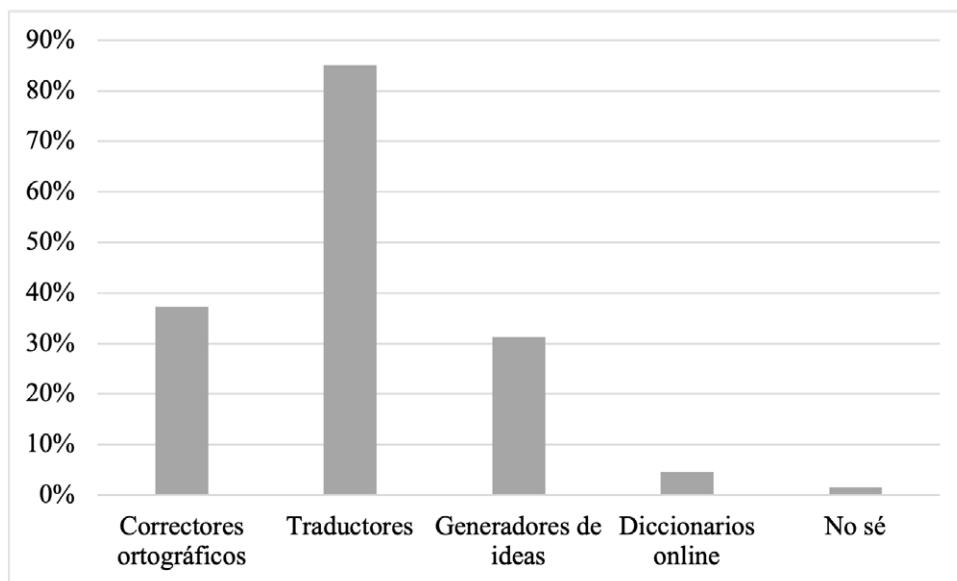


Figura 6: *Qué herramientas usan más los alumnos*

La pregunta siguiente incide en las diferentes etapas del proceso de producción escrita y su relación con el uso de herramientas de la IA. La Figura 7 muestra que el porcentaje es más alto en la etapa de *revisión* (37%), seguido de la *planificación* (34%) y en menor medida de la *textualización* (31%). Cabría preguntarse si tienen claro la noción de textualización teniendo en cuenta que más arriba indican que las mayores dificultades se relacionan con la competencia lingüística. Estos resultados coinciden en parte con el estudio de Yan (2023), en el que los informantes expresan que recurren a las herramientas de IA en la etapa de textualización y revisión porque confían en la calidad del *feedback*.

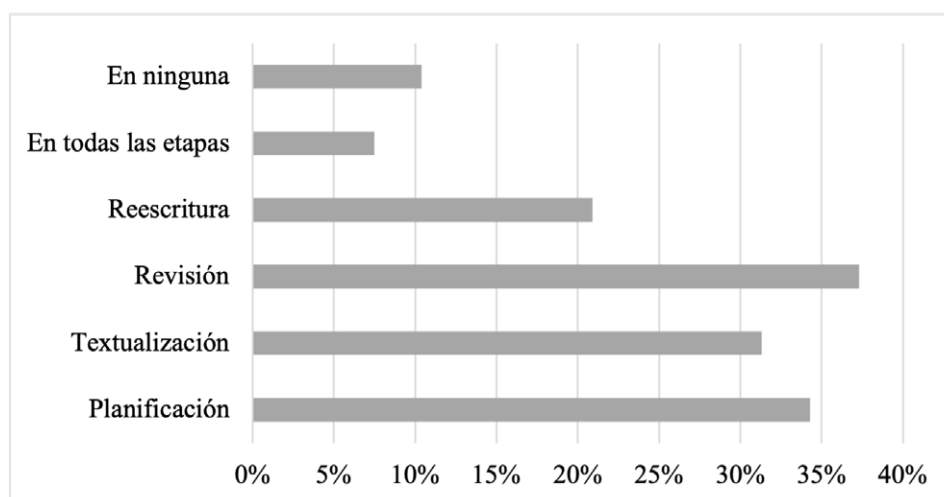


Figura 7: *Relación entre etapas y recurso a la IA*

La pregunta siguiente se relaciona con el recurso a la IA y la competencia crítica. En la Figura 8, podemos observar que la mayoría (25,4% *Frecuentemente* y 38,8% *Siempre*; es decir, el 64%) afirma que verifica, contrasta y analiza de forma crítica los resultados lingüísticos que le proporciona el traductor. Como indica Kaufman (2022), por tratarse de modelos probabilísticos, es prudente que el usuario no confíe plenamente en su información. Sabemos

que el sistema puede dar respuestas que no corresponden a la realidad motivadas por distintos factores (Beiguelman, 2023). En suma, aproximadamente un tercio de los encuestados acepta los resultados de la herramienta sin ningún tipo de cuestionamiento crítico.

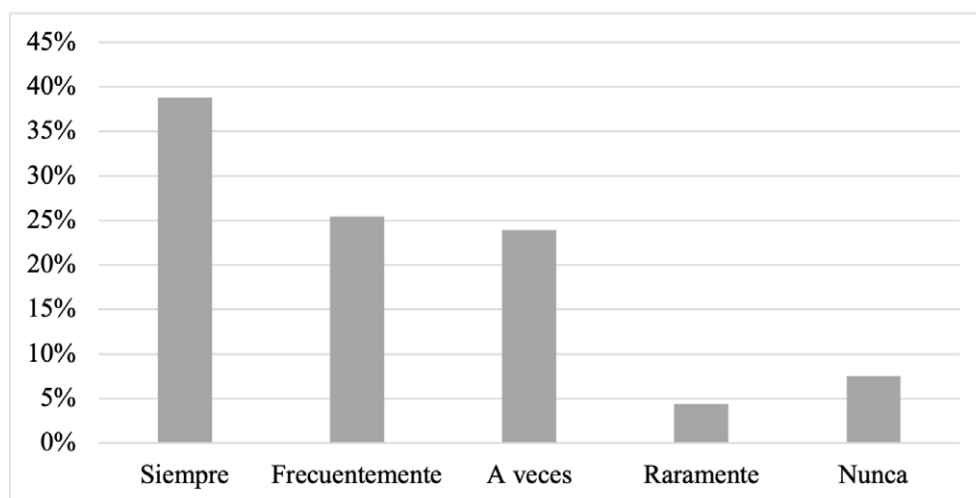


Figura 8: Recurso a IA y competencia crítica

En cuanto a si recurren a la IA para hacer la corrección completa de un texto una vez escrito en la LE, la Figura 9 muestra respuestas que están ligeramente igualadas: un poco más de la mitad (3% *Siempre*, 20,9% *Frecuentemente* y 37,3% *A veces*) afirma que lo hace con cierta frecuencia, lo que se relaciona con las respuestas de la Figura 7, en las que la mayoría afirma que usa la IA en la fase de revisión. Por otro lado, aproximadamente un 40% (19,4% *Raramente* y 19,4% *Nunca*) asegura que no, lo que una vez más confirma que el uso de este recurso todavía está poco normalizado.

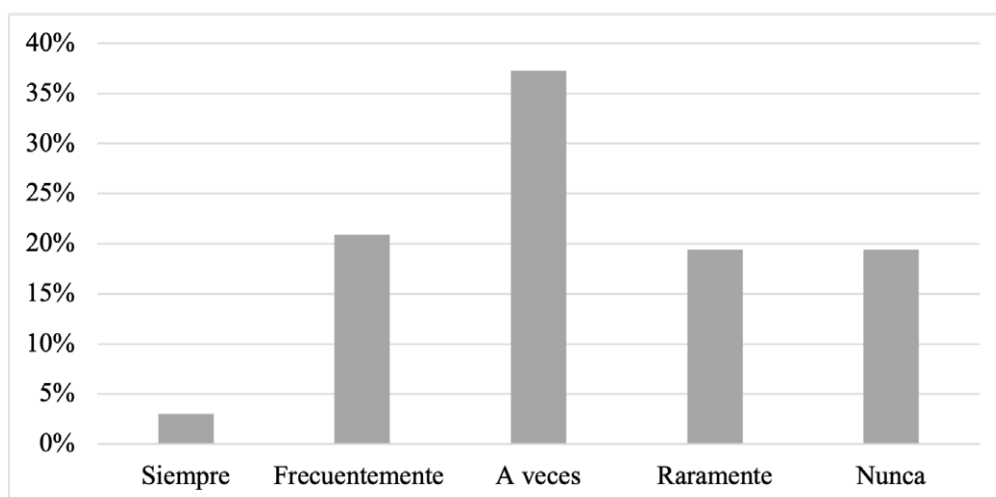


Figura 9: Corrección completa con recurso a la IA

La Figura 10 muestra los objetivos de los informantes cuando recurren a las herramientas de IA. Los resultados indican que la mayoría lo hace para seleccionar vocabulario adecuado (56,7%), lo cual sucede normalmente en la fase de escritura. Un 53,7% la utiliza para obtener información sobre la corrección lingüística, probablemente en la fase de revisión textual y para encontrar ideas en la fase inicial de planificación (35,8% de las respuestas). Por otro lado, con

un porcentaje semejante (23,9%), el alumnado organiza las ideas y comprueba la adecuación del texto a las marcas culturales, mientras que solo el 19,4% señala un uso destinado al proceso de reescritura. Por último, el 9% no identifica ninguna de las propuestas ofrecidas.

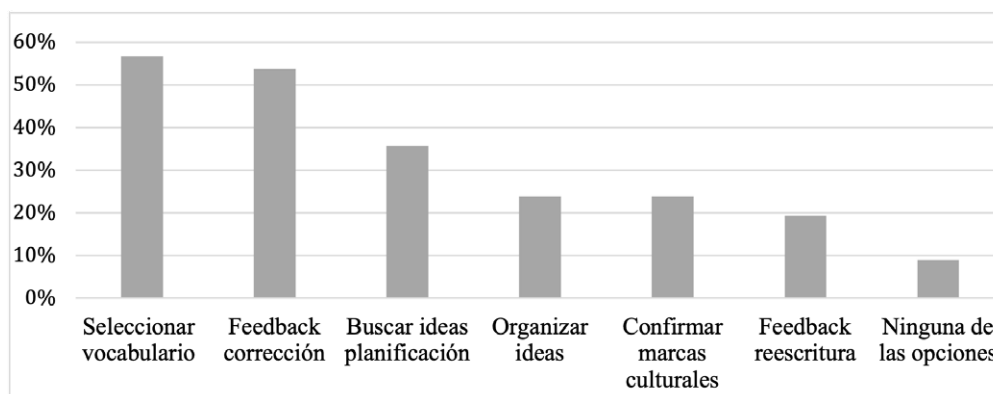


Figura 10: Recurso a la IA durante la escritura de un texto

A partir de las respuestas, podemos deducir que, en general, el alumnado es consciente de que las herramientas de IA pueden ayudarles en diferentes momentos del proceso de escritura y que pueden contribuir significativamente a mejorar la claridad, el estilo y la coherencia de la redacción académica. Estos resultados coinciden con los obtenidos en otros estudios (Giglio y Costa, 2023; Ingley y Pack, 2023) que demostraron el potencial de la IA para mejorar las habilidades de redacción académica. La investigación de Koltovskaia et al. (2024) reveló que el estudiantado utiliza la IA para obtener comentarios sobre diversos aspectos lingüísticos (morfosintaxis, léxico...) durante la revisión de textos académicos. Por su parte, Nguyen et al. (2024) corroboraron que el alumnado participante en su estudio también utiliza la IA con diferentes fines, como redactar textos completos, explicar vocabulario desconocido, buscar ideas y traducir textos a su LM.

La Figura 11 recoge los datos relacionados con la percepción de eficacia de las herramientas de IA para la producción textual. Las respuestas, organizadas en una escala de Likert, muestran que el 52,2% las considera simplemente eficaces; el 31,3%, ni eficaces, ni ineficaces; el 10,4% opina que estos recursos son muy eficaces y, por último, una minoría (6%) califica este tipo de recursos como ineficaces. Estas percepciones están en consonancia con algunos estudios que han destacado la eficacia de la IA en la mejora de la producción escrita en LE (ej., Kovačić y Bubaš, 2023).

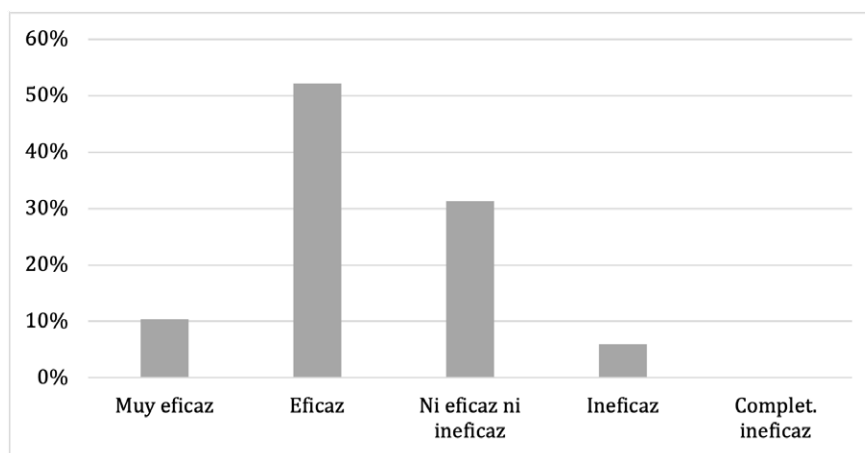


Figura 11: Eficacia de IA para la producción de textos escritos en LE

Los datos de la Figura 12 recogen la percepción del estudiantado sobre las ventajas de la IA para la elaboración de textos en LE. La mayor parte del alumnado encuestado (47,8%) afirma que la IA proporciona recursos para entender las normas de la expresión escrita, la gramática y el léxico. Por otro lado, el 46,3% indica que les ayuda a desarrollar la comprensión de los diferentes usos de la lengua. En tercer lugar, dos grupos semejantes (31,3 %) destacan el uso de la IA para reconocer las ideas esenciales y para proporcionar *feedback*, y el 23,9% piensa que proporciona recursos multimedia para la producción escrita. Por último, existen tres aportaciones poco significativas en términos cuantitativos (1,5%), entre ellas, confirmar el uso de vocabulario o normas gramaticales en la lengua meta y lenguas mejor conocidas. Estos datos confirman los de otros estudios (Jen y Salam, 2024; Song y Song, 2023) que han demostrado que la IA puede ayudar a mejorar considerablemente el rendimiento del estudiantado en la redacción de textos en cuanto a contenido, en los diferentes usos de la lengua y en su rendimiento comunicativo.

La Figura 13 muestra las percepciones sobre posibles desventajas del uso de la IA. Los dos grupos de respuestas más numerosos señalan que en muchas ocasiones esta no permite identificar cuál es el contexto (50,7%) y que tampoco es capaz de reconocer el uso de formas de tratamiento o códigos de conducta específicos (49,3%). Con menor peso en los porcentajes, se evidencian como desventajas que no permiten identificar las implicaciones culturales cuando se tratan ciertas temáticas (41,8%) o que presentan problemas en el dominio de lenguajes específicos (lenguaje jurídico, etc.) (40,3%). Resumidamente, en estas respuestas se apuntan deficiencias para este tipo de recursos en los ámbitos de corrección lingüística, *output* de baja calidad, uso de expresiones poco utilizadas o diferencia de registros lingüísticos. Asimismo, la investigación de Song y Song (2023) muestra que el alumnado de LE ha expresado cierta preocupación por la eficacia de la IA en lo que respecta a la precisión contextual y la fiabilidad de los resultados.

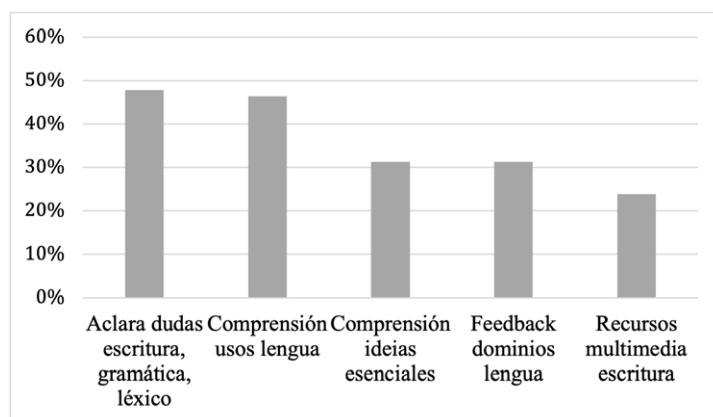


Figura 12: Ventajas de la IA en la producción de textos en LE

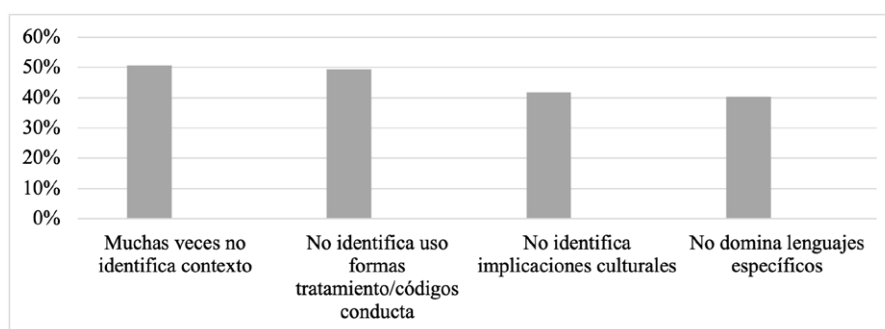


Figura 13: Desventajas del uso de la IA para la producción de textos escritos en LE

Ante la posibilidad de que sea el propio profesorado de LE quien oriente a los alumnos sobre el funcionamiento de la IA, la Figura 14 muestra estas percepciones según una escala de concordancia. La mayoría del alumnado (44,8%) está de acuerdo con este planteamiento, un porcentaje elevado (31,3%) transmite una opinión poco clara al respecto (ni de acuerdo, ni en desacuerdo), una minoría (10,4%) está en desacuerdo, un discreto grupo (7,5%) está completamente de acuerdo y un 6% afirma estar completamente en desacuerdo. De las respuestas anteriores se infiere que la gran mayoría estaría de acuerdo en poder contar con la orientación del profesorado de LE en el uso de la IA. Las conclusiones de un estudio sobre el impacto de IA en la enseñanza, realizado por Ouyang et al. (2022) coinciden con los datos de nuestra investigación, puesto que nuestros informantes consideran que trabajar con una combinación de herramientas de IA enriquece la experiencia de aprendizaje y tiene un impacto positivo en sus competencias de producción escrita. Sin embargo, como se puede ver en la Figura 14, nuestros participantes expresan claramente que es necesario que los docentes orienten el uso pertinente de estos recursos.

La Figura 15 muestra las percepciones sobre cómo el profesorado de LE podría orientar el uso de estas herramientas. La opción de *mostrar funcionalidades de las herramientas que ayuden en las diferentes etapas de la creación de un texto escrito* concentra la mayor parte de las respuestas (50,7%). En segundo lugar, se manifiesta interés en conocer cómo puede ayudar la IA en la revisión y solución de problemas específicos (47,8%). Un grupo significativo (41,8%) se centra en poder desarrollar una perspectiva crítica y, en menor proporción, existe interés por conocer cómo puede ayudar la IA en el desarrollo de un texto (34,3%) o en su planificación (32,8%). Por último, el estudiantado se muestra interesado en que los docentes les ayuden a ganar autonomía gracias a herramientas de IA en las fases de revisión, desarrollo y planificación de un texto, y en el desarrollo de una perspectiva crítica para evaluar las opciones que estas herramientas pueden proporcionar.

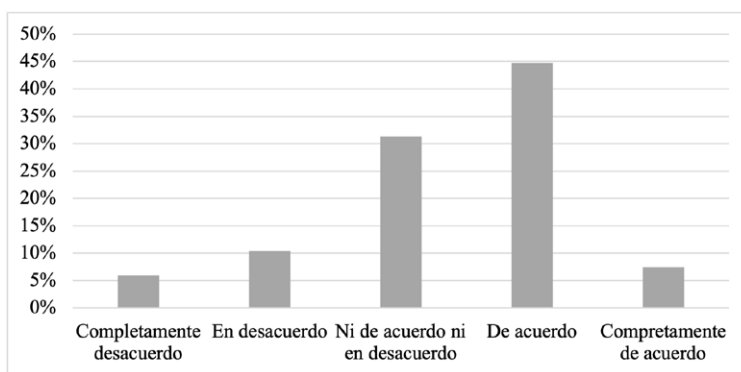


Figura 14: Los profesores de LE podrían orientar en el uso de IA

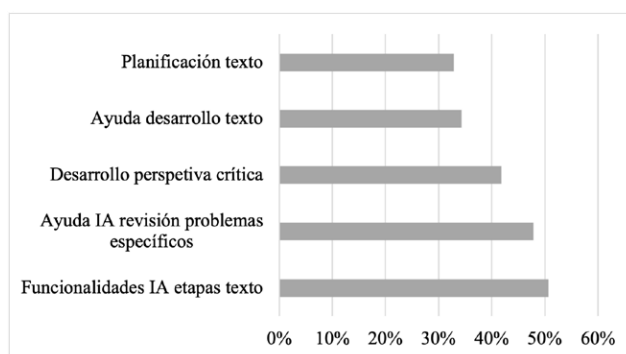


Figura 15: Tipos de orientación en IA por parte de profesores

La Figura 16 presenta la perspectiva del alumnado sobre las cuestiones de ética en el uso de la IA. Aunque las respuestas están fraccionadas, aparecen dos grupos idénticos (29,9%): uno de ellos manifiesta discordancia con la afirmación “Es éticamente correcto utilizar la IA para generar la producción integral de textos escritos en lengua extranjera con fines académicos.” y otro presenta dudas (no está ni de acuerdo, ni en desacuerdo). Un tercero (16,4%) está en completa discordancia. Por el contrario, un 19,4 % afirma que está de acuerdo, mientras que solo un 4,5% está completamente de acuerdo. Desde un punto de vista global, un grupo muy significativo de informantes (46,3%) está en (completo) desacuerdo con este uso. Estos resultados sugieren que existe una necesidad cada vez mayor de educar a los estudiantes sobre las implicaciones éticas del uso de la IA, ya que pueden constituir una amenaza para la integridad académica (Yan, 2023; Allen y Mizumoto, 2024).

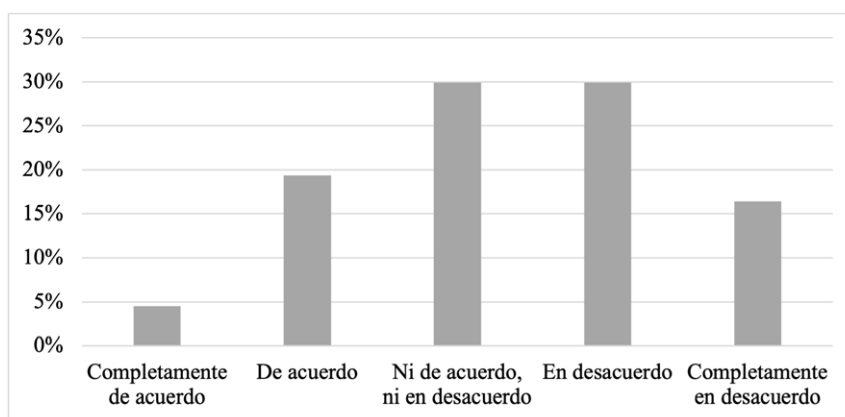


Figura 16: *Opinión de los alumnos sobre el uso de IA para generar textos académicos*

La última es una pregunta abierta en la que el alumnado describe en qué situaciones el uso de la IA es beneficioso o perjudicial para su desarrollo lingüístico. Los aspectos positivos se centran en tres categorías: (1) producción de textos, (2) vocabulario y (3) corrección de errores. En cuanto a (1), podemos ver que los alumnos consideran que la IA puede ayudarles a planificar, seleccionar ideas y construir un texto. Veamos algunos ejemplos:

- (1) a. INF001 “El uso de la IA puede mejorar el aprendizaje de una lengua extranjera, por ejemplo, en la producción de textos. Sin embargo, no debe utilizarse para toda la producción del texto, sino más bien para ayudar en determinadas etapas...”
- b. INF012 “... podemos observar cómo se pone en práctica la lengua en determinados contextos, o también puede ser muy útil para sugerir algunos aspectos formales del lenguaje, como la cohesión y la coherencia textuales.”

La segunda categoría agrupa las respuestas que destacan la importancia de la IA para desarrollar la adquisición de vocabulario, tanto para mejorar lo conocido como para ampliar. A continuación, se recogen dos ejemplos:

- (2) INF014 “Puede ayudarte a aprender vocabulario nuevo...”
- (3) INF024 “... una herramienta de apoyo para comprender el vocabulario y escribir mejor algunas palabras.”

Algunos estudiantes también consideran que el uso de la IA es positivo porque ayuda a corregir o prevenir errores:

(4) INF043 “Me ayuda a identificar mis errores.”

Esta visión positiva está en consonancia con algunos estudios que han demostrado que el apoyo al aprendizaje de estas herramientas de IA mejora la precisión gramatical, la adquisición de vocabulario, la corrección y explicación de errores, la producción de múltiples géneros textuales y, en consecuencia, la confianza de los aprendices (Barrot, 2020, 2023; Kohnke et al., 2023; Algraini, 2024).

Los aspectos negativos se agrupan fundamentalmente en dos categorías: limitaciones de las herramientas de IA, y perjuicios en el desarrollo del alumnado y en su aprendizaje de idiomas. En cuanto a la primera categoría, el alumnado considera unánimemente que la IA sigue teniendo limitaciones, por ejemplo, a la hora de contextualizar el uso de la lengua. Podemos verlo en los siguientes ejemplos:

(5) a. INF005 “... este tipo de herramienta aún no reconoce plenamente el uso de una lengua en diferentes contextos.”

b. INF024 “... el uso excesivo de estas herramientas puede hacer que quienes estudian la lengua no la aprendan correctamente porque estos sistemas no entienden el contexto.”

La mayoría de estudiantes se centraron en los efectos negativos que la IA puede tener en el desarrollo de sus capacidades, no sólo las lingüísticas, sino también las de desarrollo personal, como la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico. Los siguientes ejemplos lo demuestran:

(6) a. INF011 “Utilizar la IA en exceso y sin criterio puede llevar a perder el pensamiento crítico y la capacidad de aprender de forma independiente.”

b. INF017 “... puede acabar dominando el pensamiento de escritura individual, afectando al desarrollo autónomo.”

c. INF032 “Limitará las ideas y la creatividad de la gente.”

A pesar de los aspectos positivos y los beneficios indicados de las herramientas de IA, el alumnado también es consciente de los perjuicios que puede acarrear si este uso no se hace de forma controlada. Se indican consecuencias como la reducción de la creatividad, la ausencia de pensamiento crítico, o la pérdida de autonomía, también señaladas en los estudios de Rogerson y McCarthy (2017) y Clark et al. (2018). Por otro lado, el alumnado reconoce la falta de capacidad de la IA para identificar contextos específicos de uso de la lengua, concretamente, a nivel semántico y pragmático (Schmidt y Strasser, 2022).

En resumen, a partir de las respuestas dadas a la pregunta abierta, observamos que existe una conciencia generalizada de cómo la IA puede ayudar a aprender una LE, sobre todo en la producción escrita. Es un hecho evidente y estudios como el de Román Mendoza (2023) así lo confirman, aunque el alumnado también sepa que aún existen limitaciones.

7. CONCLUSIONES

El estudio revela que la mayoría de los informantes afirman seguir las etapas del proceso de escritura y que sus principales dificultades están asociadas a la competencia lingüística. Para superar estas barreras, recurren fundamentalmente a los traductores automáticos, correctores ortográficos y gramaticales, generadores de ideas y texto (aunque solo una cuarta parte de los encuestados utiliza estas herramientas con alguna frecuencia). El uso de recursos de IA mantiene un paralelismo entre las tres etapas de la producción escrita, con un ligero aumento en la fase de revisión. La mayoría usa la IA en la fase de escritura para seleccionar vocabulario adecuado y obtener información sobre la corrección lingüística, mientras que un grupo menor la emplea para la planificación, organización de ideas y comprobación de la adecuación cultural. Es significativo que la mitad de los encuestados utiliza la IA para la corrección completa del texto, mientras que un poco menos de la mitad casi no la usa. En cuanto a la integridad, casi la mitad considera éticamente incorrecto usar la IA para generar la producción integral de textos escritos.

La mayoría del alumnado encuestado valora la IA como apoyo para entender normas de escritura, gramática y léxico, así como para ampliar la comprensión de los usos de la lengua y ofrecer cierto *feedback*. Sin embargo, se reconocen limitaciones importantes: dificultad para captar el contexto comunicativo, los tratamientos adecuados, los códigos culturales y los efectos negativos sobre la autonomía y el pensamiento crítico.

Asimismo, se considera que los docentes de LE deben orientar a los alumnos en el uso de la IA, mostrar funciones útiles en cada fase de la escritura y promover un uso crítico y ético, especialmente porque muchos estudiantes no cuestionan la calidad de estas herramientas. Dada la insuficiente capacitación actual, se subraya la necesidad de ofrecer a los docentes formación clara y específica en este ámbito.

REFERENCIAS

- Algraini, F. N. (2024). Saudi female EFL learners' perceptions of the impact of ChatGPT on vocabulary improvement. *Theory and Practice in Language Studies*, 14(8), 2563–2573. <https://doi.org/10.17507/tpls.1408.29>
- Allen, T. J., & Mizumoto, A. (2024). ChatGPT over my friends: Japanese English-as-a-Foreign-Language learners' preferences for editing and proofreading strategies. *RELC Journal*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/00336882241262533>
- Álvarez, G. (2016). *Aprender a escribir en los niveles iniciales de ELE: Un análisis de manuales del nivel A2 para el diseño de una propuesta didáctica* [Tesis de máster, Universidad de Estocolmo]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:940852/FULLTEXT01.pdf>
- Barrot, J. S. (2020). Integrating technology into ESL/EFL writing through Grammarly. *RELC Journal*, 53(3), 764–768. <https://doi.org/10.1177/0033688220966632>
- Barrot, J. S. (2023). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*, 57, 100745. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745>
- Beiguelman, G. (2023). Máquinas companheiras. *Morel*, 7, 76–86.

Burkhard, M. (2022). Student perceptions of AI-powered writing tools: Towards individualized teaching strategies. Paper presented at the *19th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age*, Lisboa, Portugal, November 8–10.

Cassany, D. (2005). La expresión escrita. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 917–942). Madrid, Spain: SGEL.

Cassany, D. (2009). La composición escrita en E/LE. *marcoELE. Revista Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 9, 47–66.

Cassany, D. (2012). *En línea: Leer y escribir en la red*. Barcelona, Spain: Anagrama.

Chimenti, M., & Tonani, J. (2024). Escribir en la escuela: Una revisión sistemática de propuestas de enseñanza implementadas en el nivel secundario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(51), 12–31. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.1722>

Clark, E., Ross, A. S., Tan, C., Ji, Y., & Smith, N. A. (2018). Creative writing with a machine in the loop: Case studies on slogans and stories. Paper presented at the *23rd International Conference on Intelligent User Interfaces*, Tokyo, Japan, March 7–11. <https://doi.org/10.1145/3172944.3172983>

Esteve, O. (2018). Replanteando el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. In A. Carvalho, J. Almeida, N. Hurst, R. Ponce de León, & S. Tomé (Eds.), *As línguas estrangeiras no ensino superior: Balanço, estratégias e desafios futuros* (pp. 173–188). Porto, Portugal: FLUP e-DITA.

Fernández-Vázquez, M., & Vázquez-Rodríguez, S. (2023). Muda lingüística hacia el gallego: Influencia del profesorado en su alumnado de los grados en Educación Infantil y Educación Primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, 77–91. <https://doi.org/10.5209/dill.81277>

Firat, M. (2023). What ChatGPT means for universities: Perceptions of scholars and students. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(1), 57–63. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.22>

Fondo, M. C., & Gago Prado, J. C. (2022). Dificultades de los aprendices lusohablantes en el aprendizaje de los marcadores del discurso en ELE. *RASALLingüística*, 2, 7–28. <https://doi.org/10.56683/rs222034>

Geitgey, A. (2018). Natural language processing is fun! How computers understand human language. *Medium*. <https://medium.com/@ageitgey/natural-language-processing-is-fun-9a0bff37854e>

Giglio, A. D., & Costa, M. (2023). The use of artificial intelligence to improve the scientific writing of non-native English speakers. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 69(9), e20230560. <https://doi.org/10.1590/1806-9282.20230560>

González, N., Cea, A. M., & Araújo, S. (2020). La contribución del microrrelato hipermedial para el desarrollo de la escritura creativa en un taller de ELE. In A. Calvo & E. Álvarez (Eds.), *Microrrelato hipermedial: Aproximaciones teóricas y didácticas* (pp. 201–2014). Berlin, Germany: Peter Lang.

Heaven, W. D. (2020). OpenAI's new language generator GPT-3 is shockingly good and completely mindless. *MIT Technology Review*. <https://www.technologyreview.com/2020/07/20/1005454/openai-machine-learning-language-generator-gpt-3-nlp/>

- Hyland, K. (2013). Writing in the university: Education, knowledge, and reputation. *Language Teaching*, 46(1), 1–18. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000036>
- Ingle, S. J., & Pack, A. (2023). Leveraging AI tools to develop the writer rather than the writing. *Trends in Ecology & Evolution*, 38(9), 785–787. <https://doi.org/10.1016/j.tree.2023.05.007>
- Jaramillo, J. J., Chiappe, A., & Sáez Delgado, F. (2025). From struggle to mastery: AI-powered writing skills in ESL education. *Applied Sciences*, 15(14), 8079. <https://doi.org/10.3390/app15148079>
- Jen, S. L., & Salam, A. R. H. (2024). Using Google Bard to improve secondary school students' essay writing performance. *Journal of Creative Practices in Language Learning and Teaching*, 12, 91–112.
- Kaufman, D. (2022). *Desmitificando a inteligência artificial*. Belo Horizonte, Brazil: Autêntica.
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, 54(2), 537–550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
- Koltovskaia, S., Rahmati, P., & Saeli, H. (2024). Graduate students' use of ChatGPT for academic text revision: Behavioral, cognitive, and affective engagement. *Journal of Second Language Writing*, 65, 101130. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2024.101130>
- Kovačić, A., & Bubaš, G. (2023). Using conversational artificial intelligence for online learning activities in English for specific purposes: A pilot study of students' experiences with Bing Chat. In *Proceedings of the 16th International Conference Innovation in Language Learning 2023* (pp. 16–20). Florence, Italy: Filodiritto Publisher.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27–48. <https://doi.org/10.2307/3587197>
- Mackey, A., & Gass, S. (2023). *Current approaches in second language acquisition research: A practical guide*. New Jersey, NJ: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781394259670>
- Martín-Marchante, B. (2022). The use of ICTs and artificial intelligence in the revision of the writing process in Valencian public universities. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 28, 16–31. <https://doi.org/10.7203/realia.28.20622>
- Moore, J. L., Rosinski, P., Peeples, T., Pigg, S., Rife, M. C., Brunk-Chavez, B., Lackey, D., Kesler Rumsey, S., Tasaka, R., Curran, P., & Grabill, J. T. (2016). Revisualizing composition: How first-year writers use composing technologies. *Computers and Composition*, 39, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2015.11.001>
- Muñoz-Basols, J., Neville, C., Lafford, B. A., & Godev, C. (2023). Potentialities of applied translation for language learning in the era of artificial intelligence. *Hispania*, 106(2), 171–194. <https://doi.org/10.1353/hpn.2023.a899427>
- Ng, D., Chan, E., & Lo, C. (2025). Opportunities, challenges and school strategies for integrating generative AI in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100373. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100373>

Nguyen, L. Q., Le, H. V., & Nguyen, P. T. (2024). A mixed-methods study on the use of ChatGPT in the pre-writing stage: EFL learners' utilization patterns, affective engagement, and writing performance. *Education and Information Technologies*, 30, 10511–10534. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13231-8>

Núñez-Castillo, C. G., Aguirre-Astudillo, M., & Díaz-Suazo, E. (2024). Aproximación a la escritura con enfoque al proceso como estrategia para promover el pensamiento reflexivo en formación inicial docente. *Educación y Ciudad*, 47, e3157. <https://doi.org/10.36737/01230425.n47.2024.3157>

Ouyang, F., Zheng, L., & Jiao, P. (2022). Artificial intelligence in online higher education: A systematic review of empirical research from 2011 to 2020. *Education and Information Technologies*, 27(6), 7893–7925. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10925-9>

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Oxford, R. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. New York, NY: Routledge.

Peters, M., & Cadieux, A. (2019). Are Canadian professors teaching the skills and knowledge students need to prevent plagiarism? *International Journal for Educational Integrity*, 15(1), 1–16. <https://doi.org/10.1007/s40979-019-0047-z>

Pinto, J. (2020). O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em português língua segunda: Propostas didáticas. *Revista do GEL*, 17(2), 170–195. <https://doi.org/10.21165/gel.v17i2.2425>

Rogerson, A. M., & McCarthy, G. (2017). Using internet-based paraphrasing tools: Original work, patchwriting or facilitated plagiarism? *International Journal for Educational Integrity*, 13(2). <https://doi.org/10.1007/s40979-016-0013-y>

Román Mendoza, E. (2023). El arte de formular preguntas para comprender las respuestas: ChatGPT como agente conversacional en el aprendizaje de español como segunda lengua. *MarcoELE. Revista de Didáctica de Español como Segunda Lengua*, 36, 1–18. <https://doi.org/10.18002/sin.v18i1.8428>

Schmidt, T., & Strasser, T. (2022). Artificial intelligence in foreign language learning and teaching: A CALL for intelligent practice. *Anglistik*, 33(1), 165–184. <https://doi.org/10.33675/ANGL/2022/1/14>

Sharples, M. (2019). *Practical pedagogy: 40 new ways to teach and learn*. London, England: Routledge.

Song, C., & Song, Y. (2023). Enhancing academic writing skills and motivation: Assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843>

Torres, S. M. (2023). Uso de herramientas TIC en la lengua extranjera por parte del alumnado de Ciencias de la Educación. In J. Yuste, S. Araújo, E. Bourgoïn, & A. Correia (Eds.), *L'apprentissage des langues à l'ère du numérique: Quelques réflexions empiriques basées sur des projets pédagogiques* (pp. 47–63). Berlin, Germany: Peter Lang.

Turing, A. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, LIX(236), 433–460. <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research>

Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: Uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga, Portugal: CEEP/Edições.

Villas Boas, I. (2014). Process writing in a product-oriented context: Challenges and possibilities. *RBLA - Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 14(2), 463–490. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014005000011>

Wael, A. (2023). AI in the foreign language classroom: A pedagogical overview of automated writing assistancetools. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2023/4253331>

Xiao, Y., & Zhi, Y. (2023). An exploratory study of EFL learners' use of ChatGPT for language learning tasks: Experience and perceptions. *Languages*, 8(3), 212. <https://doi.org/10.3390/languages8030212>

Xie, Y., Liu, Y., Zhang, F., & Zhou, P. (2022). Virtual reality-integrated immersion-based teaching to English language learning outcome. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.767363>

Yan, D. (2023). Impact of ChatGPT on learners in a L2 writing practicum: An exploratory investigation. *Education and Information Technologies*, 28, 13943–13967. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11742-4>