

Lectura crítica, aprendizaje autónomo e inteligencia artificial: estudio de caso de estudiantes tailandeses de ELE¹

NUNGHATAI RANGPONSUMRIT
Chulalongkorn University

ÍTACA PALMER
Universidad de Granada

Received: 2025-06-02 / Accepted: 2025-08-24

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viXIV.34085>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: El avance y la integración de herramientas de inteligencia artificial (IA) como ChatGPT y otras en el ámbito educativo han abierto nuevas oportunidades para el aprendizaje autónomo y personalizado. Sin embargo, este contexto tecnológico también plantea retos fundamentales entre los que destaca la necesidad de desarrollar habilidades de lectura crítica y pensamiento crítico en el estudiantado. Este artículo explora la relación entre lectura crítica, aprendizaje autónomo y uso de la IA, y presenta un estudio con veinticinco estudiantes tailandeses de español como lengua extranjera (ELE) de nivel B2. El objetivo es analizar cómo el uso de herramientas de IA, principalmente ChatGPT, puede favorecer el aprendizaje autónomo de ELE. Los estudiantes diseñaron y siguieron planes de estudio personalizados con apoyo de IA y reflexionaron sobre su proceso mediante tareas guiadas. Los resultados muestran que el alumnado desarrolló una mayor conciencia metacognitiva y percibió una mejora en sus capacidades lingüísticas. En conclusión, se recomienda que el uso de la IA esté acompañado de una mediación pedagógica que fomente no solo la autonomía, sino también una capacidad crítica para evaluar, seleccionar y cuestionar la información generada por estas herramientas, para que su integración contribuya efectivamente al desarrollo de competencias lingüísticas y cognitivas.

Palabras clave: lectura crítica, aprendizaje autónomo, inteligencia artificial, ELE, estudiantes tailandeses

Critical reading, autonomous learning and artificial intelligence: a case study of Thai students of Spanish as a foreign language

ABSTRACT: The advance and integration of artificial intelligence (AI) tools such as ChatGPT and many others in the field of education has opened up new opportunities for autonomous and personalised learning. However, this technological context also poses fundamental challenges including the need to develop critical reading and critical thinking skills in students. This article explores the relationship between critical reading, autonomous learning and the use of AI, and presents a study with twenty-five Thai B2 learners of Spanish as a

¹ Este artículo es el fruto de una estancia de investigación realizada en la universidad de Chulalongkorn, financiada por la Universidad de Granada en la convocatoria de 2024/2025.

foreign language (ELE). The aim is to analyse how the use of AI tools, mainly ChatGPT, can support autonomous learning of ELE. Students designed and followed personalised AI-supported study plans and reflected on their process through guided tasks. The results show that students developed greater metacognitive awareness and perceived an improvement in their language skills. In conclusion, it is recommended that the use of AI be accompanied by pedagogical mediation that fosters not only autonomy, but also a critical capacity to evaluate, select and question the information generated by these tools, so that their integration effectively contributes to the development of linguistic and cognitive competences.

Keywords: critical reading, autonomous learning, artificial intelligence, Spanish as a foreign language, Thai students

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo del pensamiento crítico en una sociedad saturada de información parece una necesidad incuestionable. Este trabajo establece una parte teórica centrada en fomentar una lectura crítica, poniendo el foco en su uso a la hora de aprender una lengua extranjera: nos muestra que la competencia crítica no solo mejora la comprensión lingüística, sino que también fomenta una mayor retención a largo plazo y una interiorización más completa de la cultura/lengua meta. Asimismo, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, permite a los estudiantes analizar e interpretar textos desde múltiples perspectivas, promoviendo una comprensión más profunda y matizada de las complejidades culturales inherentes a la lengua española. La lectura crítica, por lo tanto, se convierte en un puente fundamental para la adquisición integral del ELE: lengua, cultura y conciencia crítica.

En el contexto asiático, diversas investigaciones (Zhao, 2007, Phumchijzarnan y Rangponsumrit, 2018, Lai y Kato 2008) han señalado las diferencias culturales en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas siendo, entre otras, que la jerarquía docente-discente o que los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras tienden a centrarse en el aprendizaje memorístico y en habilidades gramaticales básicas, dejando de lado competencias más complejas como el pensamiento crítico y la competencia intercultural. En el caso de Tailandia, aunque en las últimas décadas se ha incorporado el desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de ELE a nivel universitario, las tradiciones educativas de carácter jerárquico pueden dificultar la implementación de enfoques más participativos y reflexivos (Jenvdhanaken y Rangponsumrit, 2020, Srivoranart, Biel y Sánchez, 2018). Esta dinámica contrasta con las demandas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), que en los niveles B1-C1 exige habilidades como “evaluar y cuestionar las contribuciones de otros” o “argumentar de forma convincente la postura propia” (Consejo de Europa, 2020, p:88).

La proliferación de herramientas de IA, que generan y sintetizan información de manera instantánea, hace imprescindible que los estudiantes no sólo sean consumidores pasivos de respuestas, sino que desarrollen el criterio necesario para discernir la validez, relevancia y confiabilidad de los contenidos que reciben. Estas herramientas también fortalecen el aprendizaje autónomo, ya que pueden ayudar a personalizar la enseñanza en contextos donde la diferencia de culturas o la ratio del aula dificulta la tarea, así como la posibilidad de seguir avanzando fuera del aula con una “garantía” de fiabilidad.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La lectura crítica

Definida desde perspectivas clave como las de Van Dijk (1993, 1999) y Cassany (2005) trasciende la mera decodificación de símbolos y la comprensión superficial del texto. Implica un proceso activo de análisis, interpretación y evaluación que considera el contexto, las intenciones del autor, las ideologías subyacentes y las implicaciones culturales del discurso. En el contexto de ELE, la lectura crítica se convierte en una herramienta esencial para desentrañar la complejidad de la lengua española y su intrínseca conexión con la cultura hispana.

Hablaremos de competencia crítica cuando se haya interiorizado ese pensamiento y se sea capaz de aplicarlo a cualquier tipo de situación. Esta distinción es crucial en ELE, donde los estudiantes deben aprender a cuestionar textos y contextos socioculturales de la lengua que están aprendiendo. Como afirma Ruggiero (2012), los pensadores críticos practican el control de sus sentimientos en lugar de ser controlados por ellos, y piensan antes de actuar. Este principio es también relevante para estudiantes asiáticos, cuya cultura educativa a menudo prioriza la aceptación jerárquica del conocimiento (Surdyanto & Kurniawan, 2020).

La lectura crítica en el contexto de la enseñanza de ELE se ha convertido en un componente esencial para el desarrollo de competencias lingüísticas y culturales avanzadas. Como adelantábamos, la lectura crítica va más allá de la decodificación de un texto, es entender más en profundidad los aspectos de otro país o cultura. Según Cassany (2017), la persona crítica es aquella que:

- Comprende autónomamente el propósito lingüístico y las intenciones pragmáticas del texto.
- Toma conciencia del contexto desde el que se han elaborado los discursos.
- Puede construir discursos alternativos que defiendan sus posiciones personales.
- Utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para representar sus opiniones.

Ya en los años 90 del pasado siglo Van Dijk (1993, 1999), desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (ACD), enfatizaba que la lectura crítica implica reconocer que ningún texto es neutral y que todos reflejan intereses, normas y valores humanos subyacentes. Eco (1987) hablaba de las competencias del “lector modelo” que debe poseer una base en competencia gramatical y enciclopédica (es decir, conocimientos culturales, contextuales, de mundo). En el contexto de ELE, los estudiantes deben navegar no solo por las complejidades lingüísticas, sino también por las culturales e ideológicas inherentes a los textos en español, siendo capaces de inferir significados no explícitos a partir del contexto y de conocimiento previo.

Las dimensiones aplicables de la lectura crítica en ELE incluyen:

- Análisis de ideologías: identificando y analizando los valores, creencias y perspectivas que subyacen al texto, que ayudará a que los estudiantes comprendan las visiones del mundo hispano reflejadas en los mismos.
- Inferencia cultural: interpretando los significados implícitos y las referencias culturales específicas del contexto hispano, habilidad fundamental para que los aprendices de ELE desarrollen una comprensión profunda de la cultura meta.
- Evaluación de fuentes: analizando la credibilidad, validez y fiabilidad de las fuentes de información, lo que implica ser capaces de discernir entre diferentes tipos de textos en español y evaluar su autoridad y relevancia.

Podríamos decir que estos matices, diferencias, son notables en aspectos lingüísticos, culturales y educativos y, para abordar estas influencias, será también importante fomentar la conciencia intercultural, ayudando a los estudiantes a comparar su propia cultura con la lengua que estén aprendiendo, utilizar textos auténticos que reflejen la diversidad cultural del mundo hispanohablante, desarrollar actividades que promuevan el análisis crítico de las diferencias y similitudes culturales y, muy importante, adaptar las estrategias de enseñanza para tener en cuenta las tradiciones educativas de los estudiantes (Palmer 2016, Martínez Ezquerro 2016; Palmer y Campos, 2019). Convirtiéndose la meta en desarrollar un “hablante intercultural” capaz de mediar entre su propia cultura y la cultura meta, analizando críticamente ambas perspectivas (Byram, 2020).

Para concluir este apartado debemos hacer hincapié en la lectura crítica en entornos digitales, que exige dotar a los aprendices de lenguas extranjeras (LE) de competencias críticas para desenvolverse en la web, donde la información es multimodal, heterogénea y poco regulada y con ausencia de control de calidad. Estas nuevas literacidades transforman las prácticas lectoras exigiendo una actitud más crítica por parte del lector (Martos y Campos 2012), un proceso más complicado en aprendices de LE ya que, el menor dominio lingüístico y cultural, dificulta la identificación de matices ideológicos y contextuales (Valero, Vázquez, y Cassany, 2015).

2.2. Aprendizaje autónomo

Planteada la necesidad de la promoción de la lectura crítica, pasamos a la importancia, asimismo, de fomentar un aprendizaje autónomo (AA), donde el alumno/a cuestione, planifique y evalúe su propio proceso, proporcionando herramientas que permitan seguir adquiriendo conocimientos a lo largo de toda la vida, lo que es crucial si pensamos en la rápida evolución del conocimiento (y sobrecarga del mismo) y la tecnología en nuestra era.

Con el AA potenciamos la “habilidad para descubrir, resolver problemas y tomar decisiones sobre cómo aprender y fomentar el auto-aprendizaje entre los alumnos” (Cárcel, 2015, p.8), promoviendo la adquisición de la competencia de aprender a aprender, consiguiendo, a su vez, que el aprendizaje sea más activo y significativo.

Un estudio llevado a cabo por Condori et al. (2023), define la AA como un proceso multimodal que integra aspectos cognitivos y socioafectivos (como la autorregulación, metacognición y la reflexión crítica), sustentado en bases teóricas constructivistas y socioculturales. Se destacan tres aspectos relevantes para desarrollar el AA en la educación: rol del docente, uso de TIC y estrategias para su desarrollo. De la discusión se extrae que hay que cambiar el quehacer pedagógico incorporando nuevas herramientas y estrategias que den más libertad a la hora de elegir actividades al estudiantado, fomentando la motivación e involucrándose más en el proceso. La autorregulación y la metacognición van también unidas a este tipo de aprendizaje, siendo un problema la falta de práctica (tanto por parte del docente como del discente).

Podemos ver, que es aún esencial, el rol de la persona docente como facilitador o guía en este tipo de aprendizaje que acompaña al estudiantado en contextos variados (además de la necesidad de deber formarse en este campo). Ya sea a través de interacciones presenciales en el aula y/o con tutorías o, ampliándolo al entorno digital con el uso de estrategias digitales como las aulas virtuales y plataformas inteligentes, redefiniendo el aprendizaje a través de un enfoque conectivista[1] (Barreto y Chavarri, 2024).

Si hablamos del AA en la adquisición de una segunda lengua, o lengua extranjera, debemos entender que hay diversos motivos que nos llevan a adquirir una lengua (visitar un país, crear una guía turística, posibilidades laborales, etc.). Como dice Ruiz de Zarobe (1997), dadas los múltiples motivos “el individuo se convierte en el centro de todo el proceso educativo, siendo él mismo quien tome las riendas de su propio aprendizaje y haciéndolo de manera autónoma” (p.2). Aunque no es un estudio reciente (1991) ya podemos ver la importancia de dar un rol activo al estudiante, haciendo hincapié en la importancia de que el alumnado adquiera autonomía y desarrolle ese papel activo debiendo “aspirar a aprender sin que se le enseñe” transformándose el aprendizaje de la lengua extranjera en un “comportamiento personal, en una actitud activa y autónoma” (Ruiz de Zarobe, 1997, p.3) consiguiendo que el alumno aprenda a su ritmo, según su capacidad e intenciones. Expone Ruíz (2015) que la autonomía del aprendizaje es más difícil desarrollarla en aprendices jóvenes (la falta de experiencia previa, la inseguridad y la dependencia del profesor serían algunos de los factores), pero que “el nivel usuario de la lengua” no es un condicionante para desarrollar la autonomía, lo que abre la posibilidad de fomentar este aprendizaje desde los inicios.

Queríamos destacar que la autonomía no significa en ningún caso aislamiento, sino la capacidad de regular el trabajo individual y colaborativo, interactuando con expertos y otros aprendientes según las necesidades (Vassis, 2024), relación que también mencionan Sánchez y Casal (2016), al sostener que la interacción social fomenta la responsabilidad individual, clave para el desarrollo de dicha autonomía.

2.3. Inteligencia artificial generativa, ChatGPT

Y es desde aquí, donde acudimos al interés de integrar el aprendizaje autónomo con la era digital, en nuestro caso, trataremos con el empleo de la inteligencia artificial generativa (IAG)[2].

- Son numerosos los estudios que están proliferando en cuanto al empleo de la IA en el campo de la educación (Font y Gisbert, 2024, Shanshan, 2023, Rodríguez et al., 2024, Serrano y Moreno, 2024, Salas et al., 2025, García-Peñalvo, 2024, Sánchez y Casal, 2016, entre otros), donde se habla de propuestas educativas, de ventajas y desventajas de su uso, etcétera. De todos ellos podemos extraer unas ideas comunes que giran en torno a cinco temas:
- Personificación del aprendizaje: la IA tiene potencial para personalizar itinerarios de aprendizaje según necesidades, intereses y progresos individuales, aunque es importante no olvidar que deja de lado la autorregulación, el bienestar emocional y la dimensión social del aprendizaje.
- Aprendizaje adaptativo e IA generativa: la fusión de ambas permite ajustar contenidos, dificultad y recursos en tiempo real, basándose en el rendimiento y las interacciones del discente, estos mejoran con el uso y con la calidad de dichas interacciones.
- *Chatbots* y tutores inteligentes: son herramientas prometedoras para facilitar la interacción, la práctica autónoma y la retroalimentación inmediata, aunque es esencial la revisión constante ya que la calidad de la retroalimentación, la adaptación a contextos diversos y la integración de factores emocionales y sociales no es fiable. Liu y Reinders (2024) muestran que los *chatbots* generativos, frente a la IA, pue-

den potenciar la autorregulación del aprendizaje y la motivación en estudiantes de lenguas (sobre todo en estudiantes poco motivados).

- Rol del docente: aún más en estos contextos, implica adaptar su función de transmisor a un perfil facilitador, orientado a la mediación, el acompañamiento, la personalización, la integración crítica de tecnologías y la promoción de la autonomía, la participación y la competencia intercultural y crítica. Se promueve que, cada vez más, sea un diseñador/a de experiencias de aprendizaje, orientador/a estratégico y facilitador/a de la construcción autónoma y social del conocimiento.
- Desafíos éticos y pedagógicos: son muchísimos y sin duda falta por elaborar un listado exhaustivo, entre otras cosas porque aún desconocemos el alcance que tendrán estas tecnologías. Por supuesto hay que calibrar el riesgo de una dependencia excesiva de la IA; la presencia ya denunciada y en estudio, de sesgos ideológicos (clasistas, culturales, racistas...); la posible deshumanización de la educación; la privacidad de los datos; la equidad en el acceso (y otros aspectos de gran importancia como el grave impacto ambiental de estas tecnologías), siendo imprescindible una investigación rigurosa que acompañe el desarrollo tecnológico, asegurando que la integración de la IA responda a principios pedagógicos sólidos. Como señalan Serrano y Moreno (2024) “que la palabra “educativa” camine más cerca del término “tecnología”” (p.2).

Las lenguas son ricas y transmisoras de cultura y, en este último apartado, vemos necesario recalcar, o recordar, como señalan Helm et al. (2023), que las tecnologías lingüísticas basadas en IA (principalmente grandes modelos de lenguaje y sistemas de traducción automática) favorecen sistemáticamente a las lenguas y culturas dominantes (anglo y eurocéntricas), relegando a las comunidades lingüísticas minoritarias o no occidentales. Introducen el concepto de “*language modeling bias*” (sesgo de modelado lingüístico [3]) para describir este sesgo estructural, argumentando que produce una forma particular de injusticia epistémica: las perspectivas, valores y conocimientos de las comunidades marginadas quedan mal representadas, silenciadas o “normalizadas” según patrones de los países y culturas que desarrollan la tecnología.

Debemos matizar que la utilidad pedagógica depende no sólo de la corrección lingüística, sino de la pertinencia comunicativa y cultural, como venimos señalando. Podríamos decir que, en contextos asiáticos como Tailandia, una frase gramaticalmente correcta sugerida por ChatGPT puede ser pragmáticamente inapropiada debido a normas de cortesía, formas de tratamiento o valores de modestia y colectivismo presentes en la comunicación local. Si el modelo genera respuestas correctas desde la gramática inglesa/española pero socialmente erróneas, el aprendizaje podría reforzar malentendidos pragmáticos y crear barreras comunicativas, en vez de ayudar a superarlas.

Podríamos decir que el empleo de estas herramientas puede ser un complemento, no un sustituto, de la enseñanza tradicional y la interacción humana. Es esencial seguir formándonos como docentes, y también iniciar a los estudiantes en el empleo crítico y ético de estas herramientas, fomentando la alfabetización digital y la reflexión sobre los límites y potencialidades de la IAG. Sin duda su uso es interesante, pero siempre bajo la supervisión docente, con una integración crítica, ética y pedagógicamente fundamentada, combinando la innovación tecnológica con la imprescindible dimensión humana del proceso educativo.

Pese a dicho potencial educativo, su utilidad no es automática ni universal, de ahí que deba integrarse desde una perspectiva crítica, insistimos, que interroge no sólo la corrección gramatical, sino la pertinencia pragmática e ideológica en contextos culturales diversos. La participación activa de docentes y hablantes locales en el diseño – junto con una alfabetización digital crítica e intercultural- es clave para evitar injusticias epistémicas y transformar la enseñanza de lenguas en una experiencia inclusiva y justa. [4] [5]

3. METODOLOGÍA

Este estudio se llevó a cabo con el objetivo de explorar cómo el uso de herramientas de inteligencia artificial, principalmente ChatGPT, puede facilitar el aprendizaje autónomo del español como lengua extranjera (ELE) en un grupo de estudiantes universitarios tailandeses. Se adopta un enfoque metodológico mixto, con técnicas cuantitativas y cualitativas complementarias, para analizar tanto el uso de estas herramientas como las percepciones y experiencias del alumnado a lo largo de un semestre académico.

3.1. Contexto y participantes

Los participantes fueron 25 estudiantes tailandeses de nivel B2, matriculados en la asignatura Español VI, correspondiente al sexto semestre del grado en Letras con especialidad en español en una universidad pública de Tailandia. Todos los estudiantes participaron como parte de las actividades ordinarias de la asignatura, integradas en el desarrollo de competencias lingüísticas y uso crítico de tecnologías aplicadas al aprendizaje de lenguas.

3.2. Recogida de datos

La recogida de datos se llevó a cabo a lo largo de un semestre académico e incluyó cuatro fuentes principales, integradas en las actividades regulares de la asignatura:

3.2.1. Encuesta inicial

Al inicio del semestre, los estudiantes respondieron una encuesta anónima que recogía información sobre su experiencia previa en el uso de herramientas de inteligencia artificial, más concretamente sus hábitos de uso de herramientas de inteligencia artificial, los fines para los que las emplean, los idiomas que utilizan en estas interacciones, así como su percepción sobre el impacto de la IA en su aprendizaje y sus posibles preocupaciones.

3.2.2. Establecimiento de metas y planificación autónoma con IA

A continuación, y tras una breve exploración guiada en clase sobre posibles usos de ChatGPT para el aprendizaje de lenguas, se pidió a cada estudiante que definiera sus metas de aprendizaje de español para el semestre. Con apoyo de herramientas como ChatGPT, elaboraron un plan de estudio semanal personalizado, que debía incluir metas específicas, actividades concretas y una organización viable para su seguimiento.

3.2.3. *Reflexión intermedia*

A las seis semanas, los estudiantes presentaron una reflexión escrita guiada, en la que analizaban su progreso respecto al plan inicial, identificaban las actividades realizadas y no realizadas, justificaban las dificultades encontradas, valoraban su avance en relación con sus metas, y proponían ajustes para mejorar la eficacia de su planificación. Esta reflexión incluía además una actualización del plan de estudio, basada en la autoevaluación y en los comentarios docentes.

3.2.4. *Reflexión final*

Al término del semestre, el alumnado entregó una reflexión final guiada, centrada en la evaluación global del proceso de aprendizaje, el cumplimiento de las metas propuestas, el impacto percibido de la inteligencia artificial en su desarrollo lingüístico y la identificación de obstáculos y estrategias para superarlos en el futuro. Esta reflexión permitía valorar no solo el uso técnico de la IA, sino también la evolución de la autonomía y la actitud crítica del estudiante ante el uso de estas herramientas.

3.3. **Análisis de datos**

Se aplicó un enfoque mixto para el tratamiento de los datos:

3.3.1. *Encuesta inicial*

Los resultados de la encuesta inicial fueron analizados mediante estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes) para las preguntas cerradas. Las respuestas abiertas (relativas a preocupaciones sobre el uso de la IA y necesidades para mejorar su aprovechamiento) se sometieron a un análisis cualitativo de contenido, con categorización inductiva de los temas mencionados por los estudiantes, con el fin de identificar percepciones, inquietudes y expectativas relevantes.

3.3.2. *Plan de estudio*

Los planes de estudio elaborados por los estudiantes se revisaron individualmente con fines de retroalimentación, y se tomaron observaciones globales para el análisis del conjunto. Estas observaciones se centraron en aspectos como la claridad de las metas formuladas, la especificidad de las actividades propuestas, la viabilidad del plan y el grado de intervención de la IA en su redacción. Se identificaron, por ejemplo, casos en los que los estudiantes integraron directamente respuestas textuales de ChatGPT sin personalización, lo que proporciona indicios sobre el nivel de autonomía en la elaboración de sus estrategias.

3.3.3. *Reflexiones intermedia y final*

Las reflexiones intermedia y final se analizaron cualitativamente mediante análisis temático, siguiendo una codificación orientada por las categorías establecidas en la con-

signa de cada tarea reflexiva. Dichas categorías incluían aspectos como la autonomía en el aprendizaje, las estrategias de uso de la inteligencia artificial, las dificultades encontradas, la percepción del progreso y el desarrollo de habilidades metacognitivas. Aunque el análisis se apoyó en estas dimensiones predefinidas, se permitió la incorporación de matices y subtemas emergentes dentro de cada eje, con el fin de captar la diversidad de experiencias y enfoques manifestados por el alumnado.

Las actividades en grupo realizadas en clase (intercambio de ideas sobre la IA en el aprendizaje de ELE y su impacto en el mundo laboral) no fueron objeto de análisis formal, pero sirvieron de contexto formativo que contribuyó a la toma de decisiones del alumnado respecto a su plan de aprendizaje.

4. RESULTADOS

4.1. La encuesta inicial

La encuesta inicial fue respondida por 24 estudiantes y permitió obtener una visión general sobre sus hábitos de uso de herramientas de inteligencia artificial y sus actitudes hacia ellas en el contexto del aprendizaje de español como lengua extranjera.

En cuanto a la frecuencia de uso, la mayoría del alumnado utilizaba herramientas de IA de forma ocasional ($n=9$) o una o dos veces por semana ($n=8$). Solo cinco estudiantes afirmaron usarlas varias veces a la semana, y uno de forma diaria. En el extremo opuesto, un estudiante indicó que nunca o casi nunca utilizaba estas herramientas.

Respecto a las herramientas utilizadas, la más mencionada fue ChatGPT, utilizada de forma exclusiva o predominante por la mayoría de las estudiantes. Algunas respuestas también mencionaron otras IA conversacionales como Gemini o Perplexity, pero en una proporción mínima.

Las actividades para las que se empleaba la IA mostraron una amplia variedad de usos, con predominio de las relacionadas con la comprensión lectora y la corrección de textos. Entre las más frecuentes se encuentran: pedir explicaciones sobre frases o expresiones difíciles, solicitar resúmenes o narraciones de textos, revisar redacciones, traducir textos del tailandés o inglés al español, y resolver dudas gramaticales. También se identificaron usos creativos y organizativos como generar listas de vocabulario temático o escribir guiones para actividades orales.

En cuanto a los idiomas utilizados para interactuar con la IA, el inglés fue el más común, seguido del español. Algunos estudiantes indicaron que usaban indistintamente varios idiomas según la tarea.

Respecto al impacto percibido de la IA en el aprendizaje, los estudiantes debían calificarlo en una escala del 1 (muy negativo) al 10 (muy positivo). Las valoraciones oscilaron entre 5 y 10, con una media situada en torno a 7, lo que indica una percepción mayoritariamente positiva.

Las respuestas abiertas revelaron algunas preocupaciones comunes, entre ellas: la falta de fiabilidad de las respuestas, la posible pérdida de habilidades propias por depender demasiado de la IA, y la necesidad de comprobar siempre la información generada. Por otro

lado, al ser preguntados sobre lo que les gustaría saber o tener para usar mejor la IA, varios estudiantes expresaron interés en aprender a formular mejor sus peticiones (*prompts*) para obtener respuestas más útiles y personalizadas.

4.2. Los planes de estudio

Veinticuatro estudiantes entregaron su plan de estudio semanal personalizado tras haber formulado una o varias metas de aprendizaje para el semestre. El análisis de los planes, revisados de forma individual con fines de retroalimentación, permitió identificar ciertos patrones recurrentes en cuanto a la calidad de las metas, la especificidad de las actividades y el uso de la inteligencia artificial como apoyo para la planificación.

Una primera observación relevante es que no todos los estudiantes formularon sus metas de manera explícita. En varios casos, el plan consistía en una lista de actividades sin una dirección clara ni un objetivo final definido. Entre quienes sí formularon metas, hubo una notable variabilidad en cuanto al nivel de precisión. Algunas metas eran demasiado generales, como “mejorar la gramática” o “hablar con fluidez”, mientras que otras eran más específicas y medibles, por ejemplo: “comprender al menos el 80% de un *podcast* de nivel B2 sin subtítulos” o “mantener una conversación de 5 minutos sin pausas largas”.

En varios casos se observó que el plan presentado consistía en una respuesta textual generada directamente por ChatGPT, sin modificaciones ni personalización. Estas respuestas incluían incluso frases típicas de la IA como “¡Por supuesto! Aquí tienes un plan de estudio...”, lo que sugiere un uso más pasivo de la herramienta, con escasa elaboración personal por parte del estudiante.

Otro aspecto observado fue la falta de mecanismos concretos para evaluar el progreso en muchos planes. Aunque algunas propuestas incluían actividades útiles (resúmenes, redacciones, grabaciones), no siempre se especificaban indicadores de logro ni se mencionaban herramientas de autoevaluación. Solo una minoría de planes incluía estrategias como repasar errores frecuentes, comparar grabaciones a lo largo del tiempo, o usar pruebas del DELE para medir avances.

Por último, la extensión de los planes también varió considerablemente. Mientras algunos cubrían una o dos semanas, otros abarcaban todo el semestre con un calendario realista y actividades progresivas. Esta variabilidad reflejó diferentes niveles de madurez en la planificación autónoma y en el uso crítico de la inteligencia artificial como recurso de apoyo.

4.3. La reflexión intermedia

El análisis temático de las reflexiones intermedias entregadas por 23 de los 25 estudiantes participantes reveló patrones recurrentes en el uso de la IA por parte del alumnado para fomentar su aprendizaje autónomo de ELE, así como en las percepciones y dificultades asociadas al cumplimiento del plan individualizado.

4.3.1. Seguimiento del plan y principales dificultades

En cuanto al cumplimiento del plan diseñado al inicio del proceso, la mayoría del alumnado manifestó haberlo seguido de forma parcial, mientras que una minoría reconoció un cumplimiento mínimo. Este resultado sugiere una brecha entre la planificación inicial y

la implementación real, condicionada por múltiples factores. El principal obstáculo identificado por los estudiantes fue la falta de tiempo, estrechamente relacionada con la sobrecarga académica, el cansancio y la gestión ineficiente del horario. A ello se sumaron otros elementos, como la falta de interés por ciertos contenidos propuestos por la IA, la dificultad para mantener la constancia, o la escasa disponibilidad de interlocutores para practicar oralmente.

Las dificultades concretas más mencionadas incluyeron la comprensión auditiva de hablantes nativos, la fatiga cognitiva ante tareas exigentes, y la percepción de que el plan diseñado con ayuda de la IA no siempre se ajustaba de forma realista a la rutina semanal o al nivel lingüístico de cada estudiante. Varios estudiantes reconocieron que no habían previsto adecuadamente el tiempo real que requerían ciertas actividades, lo cual generó frustración o abandono parcial del plan.

4.3.2 Percepción del avance y autorregulación

A pesar de las dificultades señaladas, una proporción considerable del alumnado expresó una percepción positiva del progreso alcanzado en las semanas transcurridas. Las áreas de mejora más frecuentes fueron la comprensión auditiva, la pronunciación, el uso de vocabulario en contexto, la fluidez escrita, y en menor medida, la confianza para expresarse oralmente. En varios casos, los estudiantes utilizaron mecanismos de autoevaluación como la comparación entre grabaciones propias o la reflexión guiada por ChatGPT para constatar el avance.

No obstante, no todos los estudiantes percibieron progresos claros. Algunos manifestaron dudas sobre su evolución o consideraron que el impacto de sus actividades había sido limitado. En estos casos, la dificultad residía tanto en la ejecución del plan como en la ausencia de criterios claros de evaluación del progreso, lo que apunta a la necesidad de reforzar la formación en habilidades metacognitivas.

4.3.3. Estrategias empleadas y ajustes introducidos

Frente a las dificultades encontradas, la mayoría del alumnado introdujo ajustes en sus planes para hacerlos más sostenibles y eficaces. Entre los cambios más frecuentes se encuentran la reducción de la frecuencia o duración de las actividades, la reorganización del horario semanal, la priorización de destrezas clave (como la comprensión oral), y la adaptación de los contenidos a los intereses personales del estudiante.

Asimismo, se diversificaron las estrategias de aprendizaje: muchos optaron por practicar en bloques breves, elegir materiales con un componente lúdico o más cercano a sus gustos, incorporar momentos específicos del día para el estudio, y utilizar la IA como herramienta de corrección, retroalimentación o generación de actividades. Algunos estudiantes señalaron que habían comenzado a utilizar ChatGPT para simular conversaciones, crear ejercicios personalizados, o verificar hipótesis gramaticales, lo cual indica una progresiva apropiación de la herramienta en función de sus objetivos.

Estos cambios reflejan un proceso de reflexión metacognitiva incipiente, en el que los estudiantes analizan sus hábitos, evalúan la eficacia de sus acciones, y toman decisiones para optimizar su aprendizaje de forma autónoma.

En conjunto, la reflexión intermedia revela que, si bien el aprendizaje autónomo presenta desafíos importantes —en particular, en lo relativo a la constancia, el diseño realista

de los planes y la evaluación del progreso—, también ofrece oportunidades relevantes para fomentar una actitud más estratégica y reflexiva hacia el aprendizaje de ELE. La capacidad del alumnado para introducir ajustes, identificar recursos útiles y repensar sus rutinas de estudio sugiere el inicio de un proceso de desarrollo metacognitivo que conviene seguir acompañando en fases posteriores. Si bien la evaluación específica del impacto de la inteligencia artificial será objeto de análisis en la reflexión final, en esta fase intermedia algunos estudiantes ya manifestaron ciertos límites en su uso, como la dificultad para generar planes plenamente adaptados a sus necesidades, problemas para formular indicaciones eficaces a la herramienta, o dudas sobre cómo valorar los resultados obtenidos sin mediación docente.

4.4. La reflexión final

Las reflexiones finales, entregadas por 21 estudiantes, fueron analizadas cualitativamente tomando como referencia las tres dimensiones establecidas en la instrucción de la tarea: la evaluación global del proceso de aprendizaje, el impacto del uso de la IA en su desarrollo lingüístico, y la identificación de obstáculos persistentes junto con las estrategias proyectadas para el futuro. La información obtenida permite observar tanto una consolidación de algunos hábitos de autonomía como una evolución en la actitud del alumnado hacia el uso de la IA como recurso educativo.

4.4.1. Evaluación del proceso

Una de las preguntas clave de la reflexión final giraba en torno al grado de cumplimiento de las metas propuestas al inicio del proceso. Las respuestas permiten agrupar al alumnado en tres grandes perfiles: un grupo minoritario que afirma haber logrado con claridad sus metas iniciales; un grupo mayoritario que reconoce un cumplimiento parcial, con avances notables en algunas destrezas, pero no en todas; y un grupo más reducido que declara no haber alcanzado sus objetivos, ya fuera por falta de constancia, escasa organización o metas poco realistas.

Entre los que consideran haber progresado significativamente, se observa un lenguaje de evaluación positiva pero matizada, en el que se reconoce la existencia de altibajos, pero también una mejora sostenida en áreas clave como la fluidez oral, la comprensión auditiva, la precisión gramatical, y la organización discursiva en textos escritos. Algunos estudiantes afirman sentirse más cómodos al participar en clase, redactar textos académicos, o expresarse sin traducir desde su lengua materna. Otros destacan mejoras concretas, como una mayor comprensión de estructuras gramaticales complejas, mejor pronunciación o una mayor naturalidad al escribir en español.

Por el contrario, los estudiantes que no lograron sus metas expresan una toma de conciencia crítica sobre los factores que interfirieron en el proceso, como la sobrecarga académica, la pérdida de motivación o la falta de planificación efectiva. Algunos también reconocen que sus metas eran excesivamente ambiciosas o que el plan inicial no fue realista ni suficientemente flexible. Aun en estos casos, sin embargo, varios estudiantes destacan aspectos positivos del proceso, como haber identificado sus propias debilidades o haber aprendido a reorganizar sus rutinas de estudio.

En cuanto a las metas más difíciles de alcanzar, la mayoría coincide en señalar la comprensión auditiva y la expresión oral, debido tanto a factores personales (distracción, inseguridad, falta de práctica) como contextuales (ausencia de interlocutores, falta de tiempo para escuchar contenidos extensos o auténticos). También se mencionan dificultades para mantener una práctica regular y sostenida a lo largo de las semanas, especialmente en momentos de mayor presión académica.

4.4.2. *Uso y percepción de la IA como recurso educativo*

Las respuestas obtenidas muestran un amplio abanico de usos y actitudes sobre la IA, aunque con una tendencia general hacia la valoración positiva. La mayoría del alumnado reconoce que la IA, en particular ChatGPT, ha jugado un papel importante como herramienta de apoyo funcional, útil para tareas como la corrección gramatical, la práctica escrita u oral simulada, y la búsqueda de ejemplos o explicaciones. Algunos estudiantes afirman haber recurrido a la IA de forma habitual, integrándola como un recurso diario para resolver dudas, practicar estructuras o enriquecer sus textos. Otros destacan su valor para generar ideas iniciales, crear ejercicios personalizados o adaptar explicaciones gramaticales a su nivel de comprensión.

Sin embargo, esta valoración positiva no implica una aceptación acrítica. En numerosas respuestas aparece una actitud reflexiva y selectiva hacia el uso de la IA. Varios estudiantes advierten sobre los límites del recurso, como su incapacidad para corregir aspectos comunicativos más complejos, su escasa sensibilidad al contexto (lo que nos lleva a recordar la reflexión, ya citada, de Helm et al. (2023) sobre cómo el fenómeno de sesgo tecno-lingüístico puede derivar en representaciones lingüísticas culturalmente parciales. Sin embargo, en nuestro caso, los estudiantes tailandeses participantes utilizaron la IA principalmente como apoyo para aprender español y conocer aspectos de la cultura hispanohablante, lo que redujo la incidencia directa de posibles sesgos respecto a la lengua y la cultura tailandesa), o su efecto inhibitorio sobre la creatividad si se utiliza en exceso. Algunos mencionan que, si bien les ahorra tiempo y les da seguridad, también puede fomentar dependencia, reducir la iniciativa personal, o afectar la autenticidad del discurso.

Una parte significativa del alumnado afirma que verifica la información proporcionada por la IA o la contrasta con otras fuentes. Esta lectura crítica es indicativa de una apropiación más madura de la herramienta, no como sustituto del aprendizaje, sino como acompañante flexible, cuyo valor depende del tipo de uso y del criterio del usuario. Por otro lado, algunos estudiantes manifestaron limitaciones prácticas en el uso de la IA, como la barrera del idioma en los *prompts*, la duración limitada de las respuestas en versiones gratuitas, o la falta de una voz conversacional suficientemente fluida para la práctica oral. Estas observaciones reflejan una experiencia realista de uso, en la que las potencialidades de la herramienta conviven con obstáculos técnicos o pedagógicos que el alumnado aprende a gestionar de forma progresiva.

4.4.3. *Obstáculos persistentes y estrategias proyectadas*

Los obstáculos señalados en la reflexión final coinciden en gran medida con los ya presentes en la fase intermedia: la falta de tiempo, la falta de motivación, el cansancio por

la carga académica y la inconstancia en la práctica. Algunos estudiantes añadieron como barrera la influencia negativa de factores emocionales o del entorno (estrés, baja autoestima, falta de estímulo externo). Frente a estos obstáculos, la mayoría del alumnado formuló propuestas de mejora realistas y contextualizadas. Entre las más destacadas se encuentran: la intención de organizar mejor el horario semanal, la fragmentación de las tareas en bloques más breves y manejables, la integración del español en sus intereses personales (películas, música, redes sociales), la práctica oral informal con compañeros, y el uso más estratégico de herramientas tecnológicas. También se valoró positivamente la posibilidad de adaptar el plan de estudio con ayuda de la IA, ajustándolo a la carga académica y al estado anímico de cada momento.

Estas propuestas reflejan una evolución en la conciencia metacognitiva del alumnado: en lugar de centrarse en las metas no alcanzadas, muchos expresan una actitud de reajuste positivo, orientada a aprender de la experiencia y a construir nuevas formas de relación con el aprendizaje autónomo.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Este estudio, impulsado por el interés de una universidad tailandesa en familiarizar al estudiantado con los avances de la inteligencia artificial, tuvo como objetivo analizar el uso de herramientas de IA en el aprendizaje autónomo del español como lengua extranjera (ELE), explorar las actitudes del alumnado hacia estas tecnologías y evaluar su impacto percibido en el desarrollo lingüístico. Asimismo, se puso énfasis en la necesidad de fomentar una lectura crítica en su utilización. Los datos recogidos a través de encuestas y reflexiones escritas permiten identificar tendencias relevantes que evidencian tanto el potencial de la IA como las condiciones necesarias para su integración efectiva en contextos universitarios.

5.1. La autonomía, un proceso en construcción

Los resultados confirman que la autonomía no se activa automáticamente al proponer al estudiante un plan de estudio personalizado, sino que implica un proceso continuo de reflexión, autorregulación y toma de decisiones (Holec, 1981; Condori et al., 2023). La falta de objetivos claros en algunos casos dificultó el avance, lo que refuerza la idea de que el aprendizaje sin dirección se asemeja a un bote a la deriva. No obstante, la mayoría del alumnado reconoció haber modificado su plan en función de las dificultades encontradas, lo que evidencia un incipiente desarrollo metacognitivo (al no ser el objetivo del estudio, no se aplicaron instrumentos estandarizados para medir cuantitativamente dichos aspectos pero dicha mejora de la autonomía y de la conciencia metacognitiva se observó principalmente mediante el análisis de los planes de estudio personales y de las reflexiones del alumnado. Al inicio, algunos estudiantes no formularon metas claras y específicas y, en ciertos casos, como hemos visto, adoptaron sin modificaciones los planes sugeridos por ChatGPT. Posteriormente, al comprobar que dichos planes no se adecuaban a su rutina semanal, a su nivel de competencia lingüística o a sus intereses, se vieron obligados a introducir ajustes, lo que favoreció el desarrollo de habilidades metacognitivas).

Las intervenciones de la docente, especialmente a través de la retroalimentación al plan inicial e intermedio, favorecieron una mayor conciencia sobre las propias estrategias de aprendizaje. Esta progresión se reflejó con claridad en las reflexiones finales, donde se observaron mejoras en la evaluación del propio proceso y en la propuesta de ajustes realistas.

5.2. La inteligencia artificial como apoyo y objeto de reflexión

Aunque algunos estudiantes eran inicialmente reticentes al uso de la IA, las sesiones de orientación y el acompañamiento docente contribuyeron a que la mayoría terminara integrándola como recurso de apoyo. Las herramientas fueron utilizadas para corregir textos, generar explicaciones, practicar la producción oral o escrita, y, especialmente, para planificar, seguir y evaluar su aprendizaje.

Lo más significativo es el cambio de actitud observado: de un uso meramente instrumental a una aproximación más crítica y reflexiva. En las reflexiones finales, el alumnado manifestó la necesidad de verificar la información, reconoció los riesgos de dependencia y mostró conciencia sobre la importancia de formular *prompts* eficaces. Estos hallazgos coinciden con investigaciones recientes que subrayan la necesidad de desarrollar no solo competencias digitales, sino también juicio crítico en el uso educativo de la IA (Yang & Kyun, 2022; Pack & Maloney, 2024).

En línea con la taxonomía de Bloom revisada (Anderson et al., 2001), el estudiantado no solo comprendió y aplicó información generada por IA, sino que la analizó, evaluó y transformó para adaptarla a sus necesidades, lo cual constituye un avance significativo hacia un uso estratégico y autónomo de la herramienta.

5.3. Obstáculos persistentes y condiciones para un aprendizaje autónomo con IA

Los resultados también revelan que la presencia de una herramienta tecnológica no garantiza por sí sola un aprendizaje autónomo efectivo. Obstáculos como la falta de tiempo, la sobrecarga académica o la baja motivación incidieron negativamente en la continuidad de los planes personales. Sin embargo, en las reflexiones finales muchos estudiantes propusieron estrategias realistas para superarlos, como integrar el aprendizaje en sus rutinas diarias, utilizar la IA de manera más específica o estudiar de forma breve pero constante.

Estas respuestas reflejan una autonomía contextualizada, que se adapta a las condiciones reales del entorno y se nutre de la experiencia previa. También se observó que los avances, aunque modestos, actúan como elementos motivadores para continuar aprendiendo.

5.4. El papel del docente en el aprendizaje autónomo con IA

Como ya mencionamos, y señalan Vassis (2024), Condori et al. (2023) y Barreto & Chavarri (2024), la autonomía no implica aislamiento, sino interacción con expertos o profesores y con otros aprendientes. En este estudio, la docente desempeñó un papel clave al guiar el desarrollo de habilidades metacognitivas y promover un uso reflexivo de la IA, demostrando que la mediación pedagógica es esencial en procesos de aprendizaje autónomo mediados por tecnología.

En conclusión, este estudio muestra cómo un grupo de estudiantes universitarios de nivel B2 en un contexto asiático integra la inteligencia artificial en su proceso de aprendizaje autónomo de ELE. Los hallazgos sugieren que la autonomía es un proceso en construcción que requiere tiempo, acompañamiento y oportunidades de ajuste. La integración efectiva de la IA no debería limitarse a ofrecer acceso a una herramienta, sino que conviene acompañarla de una mediación pedagógica que oriente, cuestione y acompañe su uso. De este modo, el alumnado no solo aprende con IA, sino también sobre ella, desarrollando competencias digitales, lingüísticas y metacognitivas al servicio de un aprendizaje más autónomo, crítico y significativo. Más allá del caso tailandés, consideramos que los hallazgos ofrecen elementos de reflexión aplicables a otros contextos universitarios de ELE, especialmente en entornos donde el estudiantado tiende a asumir un rol más pasivo en relación con el aprendizaje.

Debido a su carácter exploratorio, este estudio presenta ciertas limitaciones. Por un lado, el tamaño reducido de la muestra condiciona el alcance de las conclusiones, aunque consideramos que los hallazgos constituyen un punto de partida relevante para reflexionar sobre la autonomía y la conciencia metacognitiva en el aprendizaje de ELE asistido por IA. Por otro lado, conviene subrayar que algunos de los resultados, en particular la adopción de nuevas rutinas de estudio y la mejora en ciertas destrezas lingüísticas, se basan en autorreportes del alumnado. En futuras investigaciones sería recomendable reforzar estos hallazgos mediante indicadores externos de progreso, como rúbricas de evaluación o pruebas específicas, que permitan medir la mejora tanto en el aspecto lingüístico como en la autonomía y las habilidades metacognitivas.

REFERENCIAS

- Alejaldre-Biel, L. (2018). Movilizar la enseñanza de ELE para aumentar la participación espontánea: estudio de caso con alumnos universitarios tailandeses. DOI: 10.20420/ElGuiniguada.2018.206. *El Guiniguada*, (27), 55–70. Recuperado a partir de <https://ojsppdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/897>
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., Wittrock, M.C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Pearson, Allyn & Bacon.
- Barreto, J. y Chavarri, E. (2024). *Aprendizaje autónomo en la educación universitaria: evidencia empírica y estrategias digitales*. UNIDA Paraguay.
- Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence. Revisited. Multilingual Matters*. ISBN: 1800410263, 9781800410268
- Cárcel Carrasco, F.J. (2016). Desarrollo de habilidades mediante el aprendizaje autónomo. *3C Empresa, investigación y pensamiento crítico*, 5(3), 54-62. DOI: <<http://dx.doi.org/10.17993/3cemp.2016.050327.63-85/>>
- Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*, (32). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>
- Condori, S., Meza, E., Gamión, M. y Lizarraga, Y. (2023). Importancia del aprendizaje autónomo en la educación. *Revista de climatología*. Vol. 23. DOI:10.59427/rcli/2023/v23cs.2312-2321

- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr.
- Eco, U. (1987). *El lector modelo. Lector in fabula*. Barcelona, Lumen.
- García-Peñalvo, F.J. (2024). Inteligencia artificial generativa y educación: Un análisis desde múltiples perspectivas. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 25, e31942. <https://doi.org/1014201/eks.31942>.
- Helm, P., Bella, G., Koch, G. et al. (2024). Diversity and language technology: how language-modeling biases cause epistemic injustice. *Ethics Inf Technol* 26, 8. <https://doi.org/10.1007/s10676-023-09742-6>
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.
- Jenvadhanaken, B., & Rangponsumrit, N. (2020). Intercultural communication in the Spanish-language classroom in Thailand: Differences in power distance, individualism, and expressiveness. *Journal of Intercultural Communication*, (54), 17-30. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/intercultural-communication-spanish-language/docview/2472180197/se-2>
- Liu, M. y Rinders, H. (2024) Do AI chatbots impact motivation? Insights from a preliminary longitudinal study. *System*, Vol.128. ISSN 0346-251X, <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103544>.
- Martínez Ezquerro, A. (2016). El método de cooperación interpretativa como estrategia lectora, Álabé. *Revista de investigación sobre lectura y escritura*, 14, julio-diciembre 2016 [www.revistaalabe.com]. 1-20 págs DOI:10.15645/Alabe2016.14.I.
- Martos Nuñez, E., y Campos F.-Figares, M. (2012). La lectura y la escritura en el s.XXI: Cultura letrada y modernidad. *Álabé* 5. <https://doi.org/10.15645/Alabe.2012.5.13>
- Pack, A., & Maloney, J. (2024). Using artificial intelligence in TESOL: Some ethical and pedagogical considerations. *TESOL Quarterly*, 58(2), 1007-1018. <https://doi.org/10.1002/tesq.3320>
- Palmer, Í. (2016). Encuentro de culturas en el aula: un espacio privilegiado para la aproximación a los clásicos universales. En Martínez Ezquerro, A. y Campos F.-Figares, M. *Cultura en la diversidad. Educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI*. Octaedro. 233-246.
- Palmer, Í. y Campos F.-Figares, M. (2019). Adivinanzas en el aula de ELE: literatura oral, patrimonio e innovación educativa. *Tejuelo*, 30, 289-316. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.316>
- Rebolledo, R. y Gisbert, M. (2024). Herramientas de inteligencia artificial para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Llibre d'actes FIETxc2023*.
- Rodríguez Fuentes, A., Sancho Noriega, C., Cabrera Torres, A. A., & Vílchez Delgado, R. M. (2024). Revisión sistemática sobre la Inteligencia Artificial para el aprendizaje del inglés L2. *Porta Linguarum*, (XI), 91-107. <https://doi.org/10.30827/portalin.viXI.30221>
- Ruggiero, V. R. (2012). *Beyond feelings: A guide to critical thinking* (9 ed.). McGraw Hill.
- Ruiz, MC. (2015). *Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras: percepciones y prácticas del profesorado de EE.OO.II de Málaga*. TESIS DOCTORAL, Universidad de Málaga.
- Ruiz de Zarobe, Y. (1997). Aprendizaje autónomo en la adquisición de segundas lenguas: una experiencia en la universidad. *Didáctica* 9, 183-193. Servicio de Publicaciones UCM Madrid.
- Salas, J., Sánchez, H. y Hernández, L. (2025). La Inteligencia Artificial en el aprendizaje de idiomas para los negocios. *Rev. RILCO* año 7, N°65. ISSN: 2695-6098
- Sánchez, I. y Casal, S. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de I2. *Porta Linguarum*, 25: 179-190. [<http://hdl.handle.net/10481/53915>]

- Serrano, J. y Moreno, J. (2024). Inteligencia artificial y personalización del aprendizaje: ¿innovación educativa o promesas recicladas? *EDUTEC*. Revista electrónica de tecnología educativa, n°89. ISSN:1135-9250
- Shanshan (2023). *Aplicación del ChatGPT en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. TFM, Universitat de Barcelona.
- Srivoranart, P., Biel, L. y Sánchez, D. (2018). *Enseñar español en Tailandia. Atlas de ELE. Asia oriental*. TodoEle.
- Surdyanto, A., & Kurniawan, W. (2020). Developing critical reading module using Integrated Learning Content and Language Approach. *Studies in English language and education*, 7(1), 154-169.
- Valero, M. J., Vázquez, B. y Cassany, D. (2015). Desenredando la web: la lectura crítica de los aprendices de lenguas extranjeras en entornos digitales. *Ocnos*, 13, 7-23. doi: 10.18239/ocnos_2015.13.01
- Van Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*, 4(2), 249-283. <https://doi.org/10.1177/0957926593004002006>
- Vassis, S. (2025). Autonomización en el aprendizaje de lenguas extranjeras y el desarrollo de habilidades digitales y blandas. *LATAM Revista latinoamericana de ciencias sociales y humanidades* 5 (6), 3432 – 3441. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3252>
- Yang, H., & Kyun, S. (2022). The current research trend of artificial intelligence in language learning: A systematic empirical literature review from an activity theory perspective. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(5), 180–210. <https://doi.org/10.14742/ajet.7492>

- [1] Aún no es considerada una teoría, pero es una perspectiva propuesta por George Siemens (2004) conocida como *conectivismo*.
- [2] Sin pretender ser expertos en la materia, aclaramos que la IA tradicional se centra en tareas como la clasificación, el análisis de datos y la automatización de procesos, mientras que la IAG, basada en modelos avanzados de aprendizaje profundo y redes neuronales, es capaz de crear contenido original—texto, imágenes, audio o video—a partir de patrones aprendidos y de instrucciones del usuario. Herramientas como ChatGPT ejemplifican este salto: no solo procesan información, sino que la generan, permitiendo aplicaciones inéditas en el ámbito educativo.
- [3] Traducción propia.
- [4] Por tema de espacio no podemos extendernos, pero recomendamos la lectura de Gairín, J. y Alguacil, L. (coord.) (2024). *La gestión de la inteligencia artificial en los contextos universitario iberoamericanos*. Que nos da una visión sobre el efecto de la IA en aspectos curriculares, organizativos, vinculaciones con la investigación y otros, en la educación superior.
- [5] También interesante de leer son los artículos propuestos por Warschauer, M, & Xu, Y. (2024). Generative AI for Language learning: Entering a new era. *Language Learning & Technology*, 28(2), 1–4. <https://hdl.handle.net/10125/73569>, que nos muestran distintas propuestas llevadas a cabo a partir de IAG en el aprendizaje de segundas lenguas.