

**USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA PARA APOYAR EL
APRENDIZAJE AUTÓNOMO DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA
REVISIÓN SISTEMÁTICA DE OPORTUNIDADES, DESAFÍOS Y TENDENCIAS
RECIENTES**

**GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE TO SUPPORT AUTONOMOUS ENGLISH
LEARNING IN HIGHER EDUCATION: A SYSTEMATIC REVIEW OF OPPORTUNITIES,
CHALLENGES, AND RECENT TRENDS**

Autores: ¹Daniel Fabricio Contreras Moscol, ²Gabriela Katherine Almache Granda, ³Miguel Esteban Beltrán Moreno y ⁴María José Sandoval Pérez

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5101-1039>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0633-6037>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9981-9873>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1858-7121>

¹E-mail de contacto: ddanielcontrerasm@utb.edu.ec

²E-mail de contacto: galmache@utb.edu.ec

³E-mail de contacto: mebeltranm@utb.edu.ec

⁴E-mail de contacto: msandoval@utb.edu.ec

Afiliación: ¹²³⁴Universidad Técnica de Babahoyo, (Ecuador).

Artículo recibido: 15 de Septiembre del 2026.

Artículo revisado: 30 de Septiembre del 2026.

Artículo aprobado: 30 de Septiembre del 2026.

¹Licenciado en Turismo, graduado de la Escuela Superior Politécnica del Litoral, (Ecuador). Máster in International Tourism Management, graduado de la University of Applied Sciences Bremen, (Alemania). Magíster en Pedagogía del Inglés como Lengua Extranjera, graduado de la Universidad Bolivariana del Ecuador, (Ecuador).

²Ingeniera en Ciencias Empresariales, graduada de la Universidad Particular de Especialidades Espíritu Santo, (Ecuador). Magíster en Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, mención en Enseñanza de Inglés, graduada de la Universidad Casa Grande, (Ecuador). Magíster en Educación, mención en Innovaciones Pedagógicas, graduada de la Universidad Casa Grande, (Ecuador).

³Licenciado en Ciencias de la Educación, mención Idiomas Inglés-Francés, graduado de la Universidad Técnica de Babahoyo, (Ecuador). Magíster en Tecnología e Innovación Educativa, graduado de la Universidad Técnica de Babahoyo, (Ecuador). Magíster en Pedagogía del Inglés como Lengua Extranjera, graduado de la Universidad Bolivariana del Ecuador, (Ecuador).

⁴Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Idiomas, graduada de la Universidad Técnica de Babahoyo, (Ecuador). Ingeniera en Empresas y Administración de Negocios, graduada de la Universidad Regional Autónoma de los Andes – UNIANDÉS, (Ecuador). Magíster en Educación Superior, graduada de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Magíster en la Enseñanza del Idioma Inglés como Lengua Extranjera, graduada de la Universidad Técnica de Ambato, (Ecuador).

Resumen

El propósito de este artículo es examinar sistemáticamente la información publicada entre 2021 – 2026 sobre el uso digital de inteligencia artificial (IAG) como apoyo en el aprendizaje autónomo del idioma inglés en la educación superior, identificando sus retos, oportunidades y tendencias actuales. Se realizó una revisión sistemática de enfoque cualitativo, documental y descriptivo de acuerdo con el modelo PRISMA 2020. La búsqueda de información se centró en bases de datos y repositorios académicos como ERIC, Web of Science, Scopus y ScienceDirect. Se identificaron 250 registros, y tras descartar duplicados, analizar resúmenes, títulos y textos completos se seleccionaron 40 investigaciones

de tipo open Access publicadas en varias revistas científicas. A través de la revisión sistemática cinco oportunidades principales fueron identificadas: personalización del aprendizaje, retroalimentación inmediata, la práctica del idioma en cualquier lugar, el apoyo a las habilidades del habla y escritura y potenciación de los procesos cognitivos. Se detectaron, además amenazas de respuesta imprecisa, dependencia cognitiva, privacidad, sesgos y brechas en el acceso. Las tendencias actuales han cambiado el enfoque pasando de la aceptación inicial de ChatGPT a los diseños pedagógicos guiados, alfabetización en inteligencia artificial (IA), evaluación autentica de modelos de autorregulación entre humanos e IA. Se concluye que la IAG tiene el potencial de

ampliar la autonomía del estudiante y la práctica independiente del idioma inglés. Sin embargo, sus beneficios no son automáticos, ya que su uso requiere objetivos claros, verificación crítica, un registro transparente de su utilización, protección de datos y mediación docente. Dado que la evidencia de Ecuador y Latinoamérica es limitada, se requiere investigaciones experimentales y longitudinales que permitan analizar con mayor profundidad su efecto en el contexto educativo.

Palabras clave: Alfabetización digital, Autorregulación, Educación universitaria, Retroalimentación Formativa, Tecnologías emergentes.

Abstract

In order to evaluate prospects, obstacle and current trends this paper methodically examined data released between 2021 and 2026 about the use of generative artificial intelligence (GenAI) to promote independent English learning in higher education. After PRISMA 2020 a qualitative, documentary and descriptive systematic review was carried out. Following duplication removal, title/abstract screening, and full-text evaluation 40 open access journal papers were included for 250 records found through searches of Scopus, Web of Science, ScienceDirect and ERIC. Five key potentials were identified by the thematic synthesis omnipresent practice, instant feedback, personalization, help for writing and communication and reinforcement of metacognitive processes. Inaccurate results, cognitive dependency, academic integrity, private, bias and access limitations were among the risk. Early ChatGPT acceptance studies have given way to guided pedagogical designs, AI literacy, authentic evaluation and models of human-AI self-regulation. Learner agency and independent English practice can be increased by GenAI but its advantage requires clear objectives, critical verification, open disclosure, data security and instructor mediation. There is still little data from Latin America and Ecuador necessitating contextualized longitudinal and experimental studies.

Keywords: Digital literacy, Self-regulation, Higher education, Formative feedback, Emerging technologies.

Sumário

O objetivo deste artigo é examinar sistematicamente as informações publicadas entre 2021 e 2026 sobre o uso da inteligência artificial generativa (IAG) como apoio à aprendizagem autônoma da língua inglesa no ensino superior, identificando seus desafios, oportunidades e tendências atuais. Foi realizada uma revisão sistemática de abordagem qualitativa, documental e descritiva, de acordo com o modelo PRISMA 2020. A busca concentrou-se nas bases ERIC, Web of Science, Scopus e ScienceDirect. Foram identificados 250 registros e, após a remoção de duplicatas e a análise de títulos, resumos e textos completos, foram selecionadas 40 pesquisas de acesso aberto publicadas em periódicos científicos. A revisão identificou cinco oportunidades principais: personalização da aprendizagem, feedback imediato, prática do idioma em diferentes contextos, apoio às habilidades de fala e escrita e fortalecimento de processos cognitivos. Também foram reconhecidos riscos relacionados a respostas imprecisas, dependência cognitiva, privacidade, vieses e desigualdades de acesso. As tendências recentes mostram uma transição da aceitação inicial do ChatGPT para desenhos pedagógicos orientados, alfabetização em IA, avaliação autêntica e modelos de autorregulação humano-IA. Conclui-se que a IAG pode ampliar a autonomia do estudante e a prática independente do inglês, mas seus benefícios exigem objetivos claros, verificação crítica, transparência de uso, proteção de dados e mediação docente.

Palavras-chave: Alfabetização digital, Autorregulação, Educação universitária, Feedback formativo, Tecnologías emergentes.

Introducción

A nivel global, la inteligencia artificial generativa (IAG) se ha integrado de manera acelerada en la educación superior y en los

procesos de aprendizaje de idiomas, debido a su capacidad para generar explicaciones, ejemplos, simulaciones conversacionales y retroalimentación en tiempo real. La evidencia internacional señala que los usuarios valoran especialmente su disponibilidad permanente, la posibilidad de adaptar el nivel del lenguaje y la flexibilidad para responder a distintas necesidades de aprendizaje.

Asimismo, se han reportado avances relacionados con la motivación, la escritura y las oportunidades de práctica autónoma. Sin embargo, también se han identificado diferencias asociadas con la alfabetización digital, las normas institucionales y la capacidad de los estudiantes para verificar la calidad y exactitud de los resultados generados. En este contexto, la efectividad educativa de la IAG depende en mayor medida del diseño pedagógico de la actividad, de la mediación docente y del uso crítico que se realice de la herramienta que de su utilización aislada.

En América Latina, la incorporación de la IAG se desarrolla dentro de sistemas universitarios caracterizados por una marcada diversidad tecnológica, desigualdades en el acceso a conectividad y marcos institucionales que todavía se encuentran en proceso de consolidación. Nikolic et al. llevaron a cabo un estudio regional en el que identificaron el uso de inteligencia artificial en países como Perú, Brasil, Colombia, Argentina, Bolivia, Chile y México, principalmente para actividades relacionadas con personalización del aprendizaje, evaluación y soporte académico.

Al mismo tiempo, los autores señalaron la necesidad de fortalecer la formación docente y establecer mecanismos de gobernanza que orienten su utilización. Investigaciones y marcos regionales recientes también indican que el acceso tecnológico, la adecuación

cultural y la capacidad de utilizar críticamente estas herramientas determinan si la IAG contribuye realmente a democratizar el aprendizaje o, por el contrario, profundiza las desigualdades existentes.

En Ecuador, estudios recientes muestran una aceptación favorable de ChatGPT entre estudiantes de educación superior, aunque también evidencian perfiles diferenciados de uso en función del acceso a la tecnología, el contexto de procedencia y la experiencia digital. Morales et al., en un estudio realizado con 210 estudiantes, encontraron que la aceptación de la herramienta se encuentra condicionada en gran medida por la brecha digital y, además, identificaron relaciones entre el uso académico y las percepciones de utilidad y usabilidad. Aunque estos resultados confirman la presencia creciente de la IAG dentro de las prácticas universitarias, todavía es limitada la evidencia orientada específicamente al aprendizaje autónomo del idioma inglés, sus efectos sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas y las condiciones éticas y pedagógicas necesarias para su incorporación responsable.

La problemática adquiere especial relevancia porque la IAG puede corregir textos, mantener diálogos, generar explicaciones y facilitar determinadas tareas académicas, pero estas posibilidades no garantizan por sí mismas el desarrollo de la autonomía del estudiante. Cuando su uso carece de planificación pedagógica, el alumnado puede aceptar información incorrecta, reducir la práctica deliberada, delegar procesos cognitivos fundamentales o utilizar la herramienta de manera incompatible con los principios de autorregulación y honestidad académica. A ello se suman riesgos relacionados con la reproducción de sesgos, el tratamiento de datos sensibles, la generación de información inexacta y la posibilidad de ofrecer

retroalimentación lingüística contradictoria. Por estas razones, la integración de la IAG en el aprendizaje del inglés requiere criterios pedagógicos que permitan aprovechar sus posibilidades sin sustituir el razonamiento, la interacción, la toma de decisiones y la responsabilidad del estudiante sobre su propio proceso formativo.

A su vez, la literatura reciente sobre inteligencia artificial generativa y aprendizaje de idiomas ha crecido rápidamente, pero permanece fragmentada entre investigaciones centradas en conversación, percepción, escritura, autorregulación, retroalimentación e integridad académica. Esta dispersión dificulta establecer una visión integrada acerca de las condiciones bajo las cuales la IAG favorece realmente el aprendizaje autónomo del inglés. Por ello, resulta necesario sistematizar las evidencias disponibles para diferenciar los usos que fortalecen la agencia, la autorregulación y las competencias lingüísticas de aquellos que pueden generar dependencia, superficialidad en el aprendizaje o desplazamiento de procesos cognitivos relevantes.

La revisión de estas evidencias también puede aportar criterios para orientar decisiones curriculares, metodológicas y evaluativas dentro de la educación superior. En este contexto, la presente investigación tuvo como objetivo principal examinar sistemáticamente la producción científica publicada entre 2021 y

2026 en torno a la aplicación de la inteligencia artificial generativa como apoyo al aprendizaje autónomo del idioma inglés en la educación superior, con énfasis en sus oportunidades, retos y tendencias más recientes. De manera específica, se planteó identificar las tareas pedagógicas asignadas a la IAG, sintetizar los beneficios reportados para la autorregulación y el desarrollo de habilidades lingüísticas, analizar los riesgos éticos, cognitivos y de equidad asociados con su uso y proponer directrices para una integración crítica y responsable en contextos universitarios.

Materiales y Métodos

Se realizó una revisión sistemática con enfoque cualitativo, documental y descriptivo conforme a la declaración del modelo PRISMA 2020. La búsqueda se efectuó en Scopus, Web of Science, ScienceDirect y ERIC para publicaciones comprendidas entre 2021 y 2026 mediante combinaciones de “generative artificial intelligence”, “ChatGPT”, “large language model”, “autonomous learning”, “self-regulated learning”, “English”, “EFL”, “ESL” y “higher education”. Se incorporaron artículos científicos revisados por pares que se enfocan en alumnos o profesores universitarios y cuyos resultados son relevantes para la autonomía, autorregulación y competencias del idioma inglés; se eliminaron documentos repetidos, editoriales, trabajos sin acceso completo, población ajena a universidad y estudios que no tienen una relación directa.

Tabla 1. *Criterios de búsqueda, inclusión y exclusión.*

Criterio	Especificación
Período	Enero de 2021 a agosto de 2026.
Bases	Scopus, Web of Science, ScienceDirect y ERIC.
Población	Educación superior; estudiantes o docentes vinculados al aprendizaje del inglés.
Fenómeno	IAG, ChatGPT o modelos de lenguaje aplicados a autonomía, autorregulación o habilidades lingüísticas.
Inclusión	Artículo revisado por pares, texto completo open access y resultados pertinentes.
Exclusión	Duplicado, editorial, población no universitaria, tema indirecto, sin resultados pertinentes o sin acceso abierto.
Síntesis	Análisis cualitativo temático por oportunidades, desafíos y tendencias.

Fuente: Elaboración propia.

Se encontraron 250 registros, se eliminaron 48 duplicados y se revisaron 202 títulos y resúmenes. Se buscaron 90 textos completos, no se recuperaron 8 de ellos, se evaluaron otros 82 de los cuales fueron excluidos 42 por la razón que aparecen en el diagrama el corpus final estuvo compuesto por un total de 40 artículos.,

se utilizó una matriz que contenía autora. Año, país, diseño, habilidad, desafío y hallazgos para organizar la información. Se llevó a cabo una síntesis temática sin embargo no se efectuó el metaanálisis a causa de la diversidad de diseños, intervenciones e indicadores.

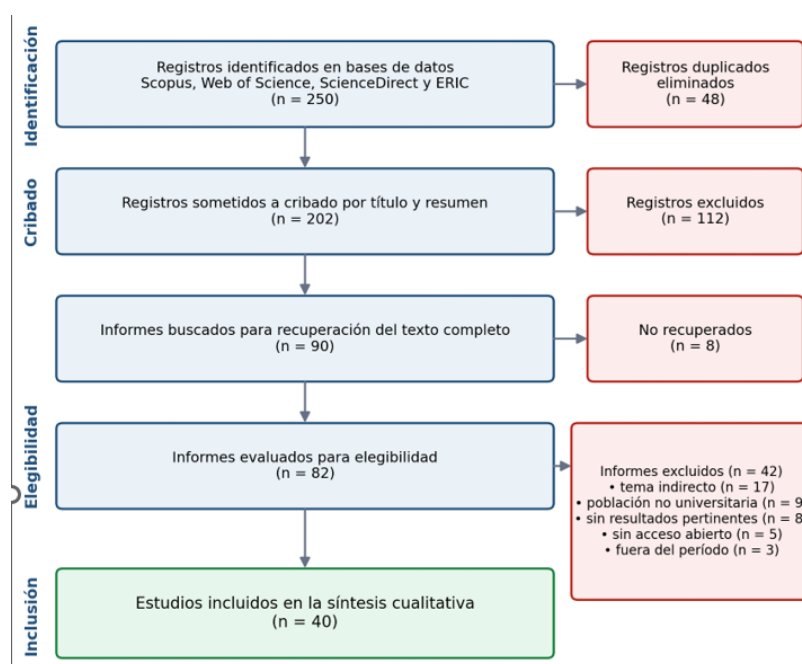


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA del proceso de selección.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados y Discusión

Los 40 estudios incluidos revelaron un área de investigación novedosa y en continuo crecimiento la mayor parte de las publicaciones se presentó entre 2024 – 2026. Las investigaciones sobre escritura y retroalimentación fueron las más frecuentes, seguidas de las que trataron sobre percepción y aceptación, conversación, vocabulario y autorregulación. Los estudios longitudinales y las comparaciones con condiciones de control fueron menos comunes, mientras que la mayoría empleó diseños transversales o cuasiexperimentales de breve duración. La

categoría inicial, que es la de personalización y disponibilidad abarcó 31 investigaciones. La IAG posibilitó adaptar la dificultad, explicaciones, ejemplos y ritmo, así como mantener la práctica fuera de horario escolar. La segunda, que es la revisión y retroalimentación se presentó 29 investigaciones y fue particularmente evidente en la escritura, los ciclos de borrador-prompt-feedback-revisión ayudaron y fue a desarrollar la conciencia lingüística cuando el alumno evaluó de manera activa las recomendaciones. Diecinueve artículos fueron incluidos en la tercera categoría

que se refiere a la práctica de comunicación y a la disminución de la ansiedad. Los agentes conversacionales proporcionaron ambientes con baja presión para practicar vocabulario, pronunciación y respuestas. No obstante, diversas investigaciones han alertado que la intervención con IA puede ser predecible y no refleja por completo las características de una conversación humana como la espontaneidad, dimensión intercultural y negociación. Con respecto a la autonomía, 24 investigaciones sobre posibles ventajas en la planificación, supervisión o reflexión, no obstante, únicamente una porción evaluó de manera directa la autorregulación. El patrón más estable fue el condicional la IAG respaldo la autonomía

en presencia de objetivos, rubricas, diarios de aprendizaje, comparación de fuentes y prompts metacognitivos el uso libre no guiado se vinculó con una aceptación acrítica, una dependencia excesiva o la disminución del esfuerzo.

Los retos más comunes fueron la precisión y alucinaciones (28 investigaciones⁹, integridad académica y autoría (26), dependencia cognitiva (22), privacidad y gobernanza de datos 817), sesgos (15) y disparidad en el acceso o la alfabetización digital (14). La convergencia de resultados señala que la alfabetización en IA es un requerimiento general para transformar la disponibilidad tecnológica en aprendizaje autónomo responsable.

Tabla 2. Síntesis temática de los 40 estudios incluidos.

Eje	Estudios	Hallazgo sintetizado
Personalización y acceso	31	Explicaciones, ejemplos y tareas adaptables; práctica ubicua.
Feedback y revisión	29	Mayor iteración y conciencia lingüística cuando el feedback se evalúa críticamente.
Planificación y metacognición	24	Apoyo a metas, monitoreo y reflexión con andamiaje explícito.
Conversación y confianza	19	Práctica de baja presión, sin sustituir interacción humana auténtica.
Integridad y dependencia	26 / 22	Riesgo de delegar procesos y ocultar autoría si no existen reglas claras.
Exactitud, sesgo y privacidad	28 / 15 / 17	Necesidad de verificación, minimización de datos y revisión humana.
Equidad y alfabetización digital	14	El acceso y las competencias condicionan la apropiación pedagógica.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Tendencias recientes identificadas

Tendencia	Evolución observada	Implicación
De aceptación a resultados	De encuestas iniciales a intervenciones y mediciones de desempeño.	Priorizar diseños longitudinales y grupos de comparación.
De corrección a autorregulación	El feedback se integra con metas, rúbricas, diarios y reflexión.	Evaluar el proceso y la transferencia de control.
De prohibición a gobernanza	Surgen políticas de uso declarado, privacidad y evaluación auténtica.	Definir usos permitidos por tarea y nivel.
De chatbot textual a multimodalidad	Voz, imagen y agentes amplían conversación y comprensión.	Validar calidad lingüística, accesibilidad y datos.
De uso individual a colaboración humano-IA	El estudiante audita, contrasta y justifica decisiones.	Fortalecer alfabetización crítica y agencia.

Fuente: Elaboración propia.

Los hallazgos de la revisión evidencian que uno de los principales aportes de la inteligencia artificial generativa al aprendizaje autónomo del idioma inglés en educación superior reside

en la ampliación de las oportunidades de práctica, la personalización de las actividades y la posibilidad de recibir retroalimentación inmediata. Estos resultados coinciden con

Klimova et al. (2024), quienes destacan el potencial de ChatGPT para ofrecer experiencias de aprendizaje flexibles y adaptadas a las necesidades del estudiante dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras. De manera complementaria, Liu et al. (2025) señalan que las herramientas de inteligencia artificial generativa pueden contribuir al desarrollo de habilidades lingüísticas, la motivación y el pensamiento crítico cuando su utilización se encuentra acompañada de tareas que exigen análisis y participación.

No obstante, los resultados de la presente revisión permiten establecer una distinción importante entre disponibilidad tecnológica y autonomía educativa. Disponer de una herramienta que responde de manera inmediata no implica necesariamente que el estudiante gestione conscientemente su aprendizaje, puesto que la autonomía exige establecer objetivos, seleccionar estrategias, supervisar el progreso y valorar críticamente los resultados obtenidos.

La escritura constituye una de las habilidades lingüísticas con mayor presencia en los estudios analizados, lo que puede explicarse por la compatibilidad existente entre los procesos de composición escrita y las funcionalidades de los modelos generativos. Song y Song (2023) encontraron que la incorporación de ChatGPT en actividades de escritura académica puede incrementar la motivación y favorecer los procesos de revisión mediante retroalimentación inmediata. En la misma línea, Teng (2024) identifica oportunidades importantes para la planificación, corrección, reformulación y mejora progresiva de textos en estudiantes de inglés como lengua extranjera, aunque también advierte limitaciones relacionadas con la precisión de las respuestas y la posibilidad de dependencia. A partir de estos antecedentes, los hallazgos de la revisión

sugieren que el impacto pedagógico resulta más significativo cuando la IAG se utiliza como recurso de apoyo durante las diferentes etapas de la escritura y no como responsable de producir el texto final. De esta manera, puede actuar como fuente de alternativas lingüísticas, apoyo para la revisión o interlocutor crítico, mientras la toma de decisiones permanece bajo responsabilidad del estudiante.

Esta interpretación también guarda relación con los estudios recientes sobre alfabetización en retroalimentación. Gu et al. (2026) destacan que el apoyo proporcionado por herramientas generativas puede favorecer procesos de autorregulación cuando el estudiante analiza, interpreta y utiliza activamente los comentarios recibidos. Asimismo, Dai (2026) plantea que la efectividad de la escritura asistida por inteligencia artificial depende de que el alumnado aprenda a calibrar la calidad de la retroalimentación y a justificar las modificaciones realizadas.

De manera semejante, Jiao y Wang (2026) muestran que el valor formativo de los grandes modelos lingüísticos aumenta cuando la retroalimentación se incorpora dentro de ciclos de producción, revisión y reflexión. Por consiguiente, la disponibilidad inmediata de correcciones no debe confundirse con aprendizaje efectivo, ya que el beneficio depende de la capacidad del estudiante para comprender por qué una modificación resulta pertinente y decidir conscientemente si debe incorporarla. En relación con la autorregulación, los hallazgos muestran que la IAG puede desempeñar una función de andamiaje cuando facilita la planificación, propone preguntas, genera ejemplos, organiza actividades o proporciona retroalimentación adaptada a las necesidades del aprendiz. Xu (2026) identifica una relación entre el uso de inteligencia artificial generativa, el compromiso

con el aprendizaje y las estrategias de autorregulación en estudiantes de inglés como lengua extranjera. De manera complementaria, Xue y Chen (2026) destacan que la autoeficacia y el compromiso con la retroalimentación intervienen en la utilización de estrategias autorreguladas durante procesos de escritura asistidos por IAG. Estas evidencias respaldan la interpretación de que la tecnología puede fortalecer la autonomía cuando actúa como apoyo temporal que facilita la reflexión y la toma de decisiones. Sin embargo, el efecto puede invertirse cuando el estudiante delega en el sistema la definición de objetivos, la generación completa de respuestas o la valoración del producto final, debido a que disminuye su participación cognitiva en el proceso de aprendizaje.

La práctica conversacional representa otra oportunidad especialmente relevante para estudiantes universitarios que disponen de pocas ocasiones para comunicarse en inglés fuera del aula. Klimova et al. (2024) destacan que los chatbots pueden favorecer experiencias personalizadas de interacción lingüística, mientras que Lee (2025) señala que la interacción con inteligencia artificial puede incrementar la participación de estudiantes de inglés como lengua extranjera en contextos de baja presión comunicativa. Esta característica resulta particularmente útil para quienes experimentan temor al error o ansiedad durante la expresión oral, debido a que permite practicar repetidamente sin la evaluación inmediata de otros interlocutores.

Sin embargo, la conversación artificial no reproduce en su totalidad los elementos socioculturales, pragmáticos y emocionales presentes en la comunicación humana. Por ello, los resultados de esta revisión permiten considerar estas herramientas como una preparación complementaria para la interacción

auténtica, pero no como un sustituto de la comunicación con docentes, compañeros y hablantes de diferentes contextos lingüísticos.

A pesar de estas oportunidades, la literatura revisada también muestra riesgos asociados con la precisión, los sesgos, la privacidad y la aparente seguridad con la que los sistemas presentan sus respuestas. Tlili et al. (2023) advierten que ChatGPT puede generar información incorrecta o respuestas aparentemente convincentes que requieren comprobación, mientras que Farrokhnia et al. (2024) identifican entre sus principales amenazas la dependencia tecnológica, los problemas de exactitud y las implicaciones éticas de su uso educativo.

Broadfoot y Rockey (2025) amplían esta discusión al señalar que la inteligencia artificial generativa transforma también las funciones sociales de la evaluación y obliga a reconsiderar qué evidencias permiten demostrar auténticamente el aprendizaje. En el caso específico del aprendizaje del inglés, estos riesgos adquieren especial relevancia porque un estudiante con dominio lingüístico limitado puede tener mayores dificultades para reconocer explicaciones gramaticales incorrectas, usos poco naturales del idioma o información culturalmente sesgada.

Por esta razón, la alfabetización en inteligencia artificial emerge como una competencia indispensable dentro del aprendizaje autónomo mediado por estas tecnologías. No resulta suficiente enseñar al estudiante a formular instrucciones o *prompts*; también es necesario que aprenda a verificar fuentes, reconocer incertidumbres, comparar respuestas, identificar posibles sesgos y determinar qué información puede compartirse de forma segura. Adel et al. (2024) sostienen que las posibilidades educativas de ChatGPT deben

analizarse juntamente con sus desafíos computacionales y éticos, mientras que Al-khresheh (2024) destaca la necesidad de integrar las herramientas generativas desde una perspectiva en la que la tecnología permanezca articulada con objetivos pedagógicos claramente definidos. En este sentido, el pensamiento crítico constituye un componente central para evitar que la rapidez de la herramienta sustituya los procesos de análisis y toma de decisiones del estudiante.

Los hallazgos relacionados con la integridad académica muestran igualmente que las respuestas institucionales no deberían reducirse a identificar textos producidos por inteligencia artificial. Cotton et al. (2024) señalan que la aparición de ChatGPT exige reconsiderar las prácticas de evaluación y las políticas tradicionales de integridad académica. De forma complementaria, Tran et al. (2025) evidencian que la disponibilidad de estas herramientas puede modificar tanto la percepción como las prácticas relacionadas con el plagio. A partir de estos planteamientos, los resultados de la revisión respaldan la necesidad de avanzar hacia evaluaciones auténticas que permitan observar el proceso seguido por el estudiante mediante borradores sucesivos, reflexiones, defensa oral de decisiones, comparación entre propuestas automáticas y humanas y declaración explícita del tipo de asistencia recibida. Estos mecanismos permiten valorar con mayor precisión el aprendizaje real sin recurrir necesariamente a la prohibición de una tecnología que ya forma parte de las prácticas académicas contemporáneas.

La literatura también evidencia que la adopción de la IAG no ocurre de manera homogénea entre instituciones, países o grupos de estudiantes. Ravšelj et al. (2025), mediante un estudio internacional, muestran importantes diferencias en las percepciones y formas de utilización de

ChatGPT entre estudiantes universitarios de distintos contextos. En América Latina, Rivadeneira et al. (2025) destacan que la incorporación de estas tecnologías en las instituciones de educación superior se encuentra condicionada por las características institucionales y por el nivel de desarrollo digital de cada contexto. Esta situación obliga a considerar que las ventajas atribuidas a la IAG pueden distribuirse de manera desigual cuando existen diferencias en conectividad, disponibilidad de dispositivos, acceso a versiones avanzadas de las plataformas o competencias digitales.

En el contexto latinoamericano, esta desigualdad adquiere especial importancia porque la implementación de herramientas generativas se produce sobre brechas tecnológicas preexistentes. Nikolic et al. (2024) analizan principalmente actitudes, intenciones y comportamientos del profesorado universitario frente a la inteligencia artificial y la IAG, y sus hallazgos permiten comprender que la adopción tecnológica está condicionada por factores como las expectativas de utilidad, las condiciones facilitadoras, los conocimientos y el apoyo institucional.

En consecuencia, la incorporación de estas tecnologías al aprendizaje autónomo del inglés no debería asumir que todos los estudiantes poseen iguales oportunidades para utilizarlas de forma efectiva. Las universidades necesitan proporcionar alternativas de acceso, formación específica y lineamientos institucionales suficientemente claros para evitar que una herramienta orientada a ampliar las oportunidades educativas termine reforzando desigualdades existentes. En Ecuador, la evidencia disponible también apunta hacia diferencias en las percepciones y formas de utilización de ChatGPT entre estudiantes universitarios. Morales et al. (2025) identifican

distintos patrones de percepción y uso que permiten observar la influencia de factores vinculados con la experiencia tecnológica y las condiciones de acceso.

Estos resultados son relevantes para la presente revisión porque confirman que el aprovechamiento educativo de la IAG no depende exclusivamente de las funciones ofrecidas por la plataforma, sino también de las competencias y condiciones desde las cuales cada estudiante interactúa con ella. Por tanto, una estrategia institucional de integración debe contemplar alfabetización digital e inteligencia artificial, orientaciones éticas, acompañamiento docente y alternativas equivalentes para estudiantes que presenten limitaciones de acceso.

De manera general, los resultados permiten advertir una evolución reciente en la investigación sobre inteligencia artificial generativa aplicada al aprendizaje del inglés. Los primeros trabajos se concentraron principalmente en percepciones, aceptación y posibilidades de uso, mientras que las investigaciones más recientes comienzan a examinar variables como autorregulación, alfabetización en retroalimentación, pensamiento crítico, compromiso, evaluación auténtica y colaboración entre humanos e inteligencia artificial.

Saeli et al. (2026) muestran que incluso entre docentes de inglés persisten posiciones diferentes respecto de la adopción de ChatGPT como herramienta de enseñanza y retroalimentación, mientras que Sanz et al. (2026) sintetizan evidencias recientes que reflejan transformaciones en los procesos académicos de lectura y escritura derivadas de la expansión de la IAG. Esta transición indica que la discusión ya no debe centrarse exclusivamente en determinar si estas

herramientas pueden utilizarse en educación, sino en establecer en qué condiciones, con qué propósitos y mediante qué estrategias contribuyen realmente al aprendizaje.

En consecuencia, la principal aportación derivada de esta revisión consiste en reconocer que la inteligencia artificial generativa puede fortalecer el aprendizaje autónomo del inglés cuando funciona como un recurso de andamiaje y no como sustituto del estudiante. Su potencial se hace más evidente cuando amplía las oportunidades de práctica, facilita procesos iterativos de producción y revisión, ofrece retroalimentación y estimula la reflexión sobre el propio aprendizaje.

Sin embargo, estos beneficios disminuyen cuando la herramienta concentra las decisiones, genera productos terminados o desplaza procesos cognitivos fundamentales. Por ello, una integración pedagógicamente responsable requiere combinar alfabetización en IA, pensamiento crítico, autorregulación, evaluación auténtica, protección de datos y mediación docente, preservando en todo momento la agencia del estudiante como elemento central del aprendizaje autónomo.

Conclusiones

El análisis sistemático de 40 artículos permitió determinar que la IAG brinda oportunidades significativas para respaldar el aprendizaje autónomo del idioma inglés en educación superior a través de personalización, retroalimentación instantánea, práctica ubicua, simulación conversacional y asistencia en planificación y revisión. Cuando el alumno extiende los ciclos de práctica y reflexión que supervisa su contribución más sólida. Las ventajas no se obtienen de forma automática. El aprendizaje puede verse debilitado por las respuestas imprecisas, sesgo, privacidad, dependencia cognitiva, acceso desigual y los

conflictos de autoría. La autonomía se fortifica cuando el alumno examina, contrasta, explica y resuelve se disminuye cuando delega en la herramienta la elaboración total de las tareas o acepta sus resultados sin realizar un análisis.

Las tendencias más recientes indican un paso de investigación sobre percepción a intervenciones enfocadas en la alfabetización en IA, feedback formativo, autorregulación, evaluación auténtica y cooperan entre humanos e inteligencia artificial. por lo tanto, las universidades tienen la obligación de establecer estándares claros de uso, salvaguardar los datos, capacitar a alumnos y profesores y crear actividades que hagan visible el proceso intelectual. En el contexto de América Latina y Ecuador la integración debe tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, conectividad y disponibilidad desigual de herramientas. Se recomienda promover investigaciones longitudinales y experimentales sobre habilidades específicas del idioma inglés y evaluar no solo productos finales, sino transferencia, pensamiento crítico y sostenibilidad de la autonomía.

Referencias Bibliográficas

- Adel, A., Ahsan, A., & Davison, C. (2024). ChatGPT promises and challenges in education: Computational and ethical perspectives. *Education Sciences*, 14(8), 814. <https://doi.org/10.3390/educsci14080814>
- Al-khresheh, M. H. (2024). Bridging technology and pedagogy from a global lens: Teachers' perspectives on integrating ChatGPT in English language teaching. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100218. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100218>
- Broadfoot, P., & Rockey, J. (2025). Generative AI and the social functions of educational assessment. *Oxford Review of Education*, 51(2), 281–300. <https://doi.org/10.1080/03054985.2025.2455549>
- Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(2), 228–239. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
- Dai, Z. (2026). Rethinking AI-assisted writing instruction: Feedback literacy scripts, calibration training, and student writing development. *Frontiers in Psychology*, 17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1829268>
- Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., & Wals, A. (2024). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(3), 460–474. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846>
- Gu, J., Chen, J., & Yan, Z. (2026). Fostering feedback literacy by scaffolding self-regulated feedback: A comparative study of GenAI and human peers. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1736446>
- Jiao, Y., & Wang, Q. (2026). Large language models for formative feedback in writing instruction: A systematic review of classroom interventions, feedback quality, and student outcomes. *Frontiers in Education*, 11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1834085>
- Klimova, B., Pikhart, M., & Al-Obaydi, L. H. (2024). Exploring the potential of ChatGPT for foreign language education at the university level. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1269319>
- Lee, J. (2025). Speaking English with AI or humans: What engages EFL learners more? *English Teaching*, 80(5), 41–66. <https://doi.org/10.15858/engtea.80.5.202512.41>
- Liu, J., Sihes, A. J. B., & Lu, Y. (2025). How do generative artificial intelligence (AI) tools and large language models (LLMs) influence language learners' critical thinking in EFL education? A systematic review. *Smart Learning Environments*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-025-00406-0>

- Morales, R. E., Cervantes Diaz, D. J., & Morales Caluña, C. I. (2025). Patterns of perception and use of ChatGPT in college students: An HJ-Biplot and cluster analysis. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15565693>
- Nikolic, S., Wentworth, I., Sheridan, L., Moss, S., Duursma, E., Jones, R. A., Ros, M., & Middleton, R. (2024). A systematic literature review of attitudes, intentions and behaviours of teaching academics pertaining to AI and generative AI (GenAI) in higher education: An analysis of GenAI adoption using the UTAUT framework. *Australasian Journal of Educational Technology*, 2024(6).
- Ravšelj, D., Keržič, D., Tomaževič, N., Umek, L., Brezovar, N., Iahad, N. A., Abdulla, A. A., Akopyan, A., Segura, M. W. A., AlHumaid, J., Allam, M. F., Alló, M., Andoh, R. P. K., Andronic, O., Arthur, Y. D., Aydin, F., Badran, A., Balbontín-Alvarado, R., Saad, H. B., et al. (2025). Higher education students' perceptions of ChatGPT: A global study of early reactions. *PLOS ONE*, 20(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0315011>
- Rivadeneira, L., de Luna, D. B., & Fernandez, C. (2025). Exploring the role of ChatGPT in higher education institutions: Where does Latin America stand? *Digital Government: Research and Practice*, 6(2). <https://doi.org/10.1145/3689370>
- Saeli, H., Rahmati, P., Dalman, M., Shamsi, Y., & Koltovskaia, S. (2026). Embrace or resist? EFL teachers on adopting ChatGPT as a teaching and feedback tool. *Language Awareness*, 35(3), 745–765. <https://doi.org/10.1080/09658416.2025.2577191>
- Sanz, A., Domínguez-Oller, J. C., Baldaquí-Escandell, J. M., Gómez-Díaz, R., & García-Rodríguez, A. (2026). The impact of generative AI on academic reading and writing: A synthesis of recent evidence (2023–2025). *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1711718>
- 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>
- Teng, M. F. (2024). A systematic review of ChatGPT for English as a foreign language writing: Opportunities, challenges, and recommendations. *International Journal of TESOL Studies*, 6(3), 36–57. <https://doi.org/10.58304/ijts.20240304>
- Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x>
- Tran, K. V., Le, T. T. M., & Pham, A. T. (2025). Exploring Vietnamese students' plagiarism awareness and actual practices through using of ChatGPT as a learning tool. *International Journal for Educational Integrity*, 21(1). <https://doi.org/10.1007/s40979-025-00207-5>
- Xu, J. (2026). How generative AI enhances self-regulated learning in EFL learners: A chain mediation model of “intention to use” and “learning engagement.” *Frontiers in Psychology*, 17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1808183>
- Xue, J., & Chen, M. (2026). Unravelling the relationship between self-efficacy and self-regulated strategies in GenAI-assisted writing of postgraduates: The mediating role of feedback engagement. *Frontiers in Psychology*, 17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1786221>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Daniel Fabricio Contreras Moscol, Gabriela Katherine Almache Granda, Miguel Esteban Beltrán Moreno y María José Sandoval Pérez.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT)

Daniel Fabricio Contreras Moscol: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Gabriela Katherine Almache Granda: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.

Miguel Esteban Beltrán Moreno: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

María José Sandoval Pérez: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

Declaración de financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

Declaración del editor

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

Declaración de los revisores

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

Declaración ética de la investigación

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

