

Capítulo 15

Integración pedagógica de la inteligencia artificial generativa en la enseñanza de idiomas: percepciones y prácticas docentes

Omar Vicente García Sánchez, Gloria María Peña García, Cristina Carrillo Guerrero, Anibal Zaldivar Colado

García Sánchez, O. V., Peña García, G. M., Carrillo Guerrero, C., Zaldivar Colado, A. (2026). Integración pedagógica de la inteligencia artificial generativa en la enseñanza de idiomas: percepciones y prácticas docentes. En R. Simbaña Q. (Coord). *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen I)*. (pp. 351-378). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.399.c834>



15

Integración pedagógica de la inteligencia artificial generativa en la enseñanza de idiomas: percepciones y prácticas docentes

Resumen

El presente capítulo analiza la integración pedagógica de la inteligencia artificial generativa (IAG) en la enseñanza universitaria de lenguas extranjeras, con énfasis en las percepciones y prácticas docentes asociadas a su uso. La expansión de herramientas generativas ha transformado procesos educativos como la producción textual, la retroalimentación lingüística y el diseño de actividades formativas. En el aprendizaje de idiomas, estos cambios adquieren particular relevancia, ya que la competencia comunicativa implica interacción, producción discursiva y reflexión lingüística. El estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo interpretativo y explora cómo maestros del área de idiomas interpretan la presencia de la IAG en sus prácticas pedagógicas. La investigación se realizó en el Centro de Idiomas Mazatlán de la Universidad Autónoma de Sinaloa, con la participación de profesores de lenguas extranjeras que han utilizado herramientas de inteligencia artificial en su labor formativa. La información se recopiló mediante entrevistas semiestructuradas orientadas a identificar concepciones docentes sobre la tecnología, formas de integración pedagógica, implicaciones para la producción lingüística, reconfiguración del diseño de tareas, desafíos en la evaluación del aprendizaje y necesidades de formación docente. Los hallazgos muestran que el profesorado mantiene una postura reflexiva frente a la IAG, reconociéndola como recurso de apoyo pedagógico condicionado por la mediación docente y por la necesidad de preservar la autenticidad comunicativa en el aprendizaje lingüístico. Su uso se concentra principalmente en la planeación didáctica y la generación de materiales, mientras que su integración directa en el aula permanece en una fase exploratoria.

Palabras clave. Inteligencia artificial generativa; Educación superior; Enseñanza de idiomas; Innovación educativa.

Introducción

La integración de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la instrucción superior está reconfigurando los métodos de producción, mediación y evaluación del conocimiento, al integrarse progresivamente en las prácticas cotidianas de estudiantes y docentes. En México, un estudio cuantitativo en universidades públicas reporta que 20% del profesorado y 33% del alumnado utiliza dispositivos de IA en sus diligencias académicas (Chao y Rivera, 2024), mientras que otra investigación en un centro de estudios de nivel superior ubicado en Ciudad de México indica que 69% de los discentes emplea ChatGPT para actividades formativas (Marfil et al., 2024). Estas evidencias nacionales son afines con revisiones sistemáticas recientes sobre educación superior en América Latina, que documentan una expansión acelerada de la IAG en técnicas de instrucción, evaluación y gestión universitaria, aunque mediada por brechas de infraestructura, formación docente y regulación ética (Betti, 2026; González et al., 2025).

El aprendizaje de lenguas extranjeras, equidistante en el desarrollo de la capacidad comunicativa, resulta particularmente sensible a la incorporación de la IAG, dado que las transformaciones en las formas de práctica lingüística, negociación de significado y retroalimentación inciden directamente en el proceso formativo (Lozano, 2025). En este contexto, la enseñanza de idiomas puede entenderse como una relación triangular entre profesorado, estudiantado e inteligencia artificial, que habilita entornos de práctica continua y tutoría personalizada, de modo que la tecnología asume parte de la carga operativa de las tareas lingüísticas y el aprendiz se concentra en el acto comunicativo.

La producción activa del lenguaje implica la presencia del error, entendido como una etapa natural del progreso cognitivo del estudiante. La IAG, pese a su desarrollo, genera ocasionalmente resultados inexactos conocidos como alucinaciones, lo que abre oportunidades para el análisis crítico en el aula y favorece procesos de verificación y reflexión lingüística por parte del alumnado (Chen et al., 2025; Sotomayor et al., 2023).

Este escenario sitúa al profesorado como mediador pedagógico encargado de diseñar experiencias de aprendizaje que requieran interpretación, juicio propio y pensamiento original, estableciendo criterios claros para una integración ética de la tecnología en el proceso formativo (Romeu et al., 2025; Vallejo et al., 2025). La incorporación de la IAG plantea además desafíos de formación docente, pues persiste una brecha entre el potencial pedagógico atribuido a la tecnología y la preparación real del profesorado para integrarla de manera crítica y situada (De León et al., 2024).

A pesar del crecimiento acelerado de estudios sobre IAG en educación superior, la evidencia disponible se ha concentrado principalmente en enfoques cuantitativos centrados en niveles de adopción, percepciones generales o análisis de herramientas específicas (Michay et al., 2025). Son aún limitadas las investigaciones cualitativas que exploran de manera profunda cómo el profesorado universitario del área de lenguas interpreta pedagógicamente la presencia de la IAG, cómo redefine sus decisiones didácticas frente a esta tecnología y qué tensiones emergen entre el aprovechamiento de sus potencialidades y la preservación de la autenticidad del aprendizaje comunicativo. Esta limitación empírica dificulta comprender los procesos de mediación docente que actualmente están configurando las prácticas formativas en este campo disciplinar.

En este contexto, resulta pertinente desarrollar investigaciones que permitan comprender las formas en que los profesores integran y regulan el uso de la IAG dentro de sus prácticas pedagógicas, identificando tanto las oportunidades pedagógicas como los desafíos éticos y didácticos asociados a su implementación. Por ello, el presente estudio tiene como objetivo comprender cómo los docentes universitarios del área de idiomas interpretan, integran y regulan el uso de la IAG en sus prácticas pedagógicas, particularmente en relación con la mediación docente, el diseño de tareas, el desarrollo de competencias comunicativas y las tensiones que se generan entre el apoyo tecnológico y la autenticidad del aprendizaje lingüístico, aportando evidencia interpretativa que contribuya a la comprensión pedagógica de este proceso emergente en la educación superior.

Estado del arte

La investigación reciente relacionada con la IAG en la enseñanza de lenguas ha crecido de manera sostenida desde 2023, concentrándose principalmente en el análisis de percepciones docentes, formas de uso pedagógico y desafíos éticos asociados a su integración en el aula. Las revisiones sistemáticas disponibles coinciden en señalar que las aplicaciones de modelos generativos se han orientado especialmente al apoyo en la escritura, la práctica comunicativa y la generación de materiales didácticos, al tiempo que persisten preocupaciones relacionadas con la fiabilidad de las respuestas, la dependencia tecnológica del estudiantado y la necesidad de marcos formativos para el profesorado (Shean et al., 2025; Balci, 2024).

En el ámbito empírico, diversos estudios desarrollados con profesores de educación superior de lenguas muestran que el profesorado reconoce el potencial de herramientas como ChatGPT para fortalecer procesos de enseñanza relacionados con el desarrollo de vocabulario, la producción escrita y la interacción comunicativa, aunque advierte que dichos beneficios dependen de la mediación pedagógica que acompañe su uso (Mabuan, 2024; Nguyen, 2023). De manera consistente, investigaciones realizadas en contextos universitarios de Turquía, Omán y Ecuador reportan que los docentes emplean la inteligencia artificial principalmente para la programación de cátedras, la generación de insumos didácticos y el apoyo lingüístico, mientras que su utilización en procesos de evaluación o retroalimentación didáctica sigue siendo más limitada, en gran parte debido a inquietudes sobre exactitud, integridad académica y preparación profesional insuficiente (Khattak et al., 2025; Orellana et al., 2025; Tayşi et al., 2025).

Otros trabajos han explorado la adopción de la IAG desde modelos explicativos de aceptación tecnológica, evidenciando que el beneficio percibido, la desventura de su uso y la actitud docente constituyen factores determinantes para su incorporación en la enseñanza de idiomas, lo que subraya la importancia de la formación pedagógica

específica como condición para una integración sostenida (Mutammimah et al., 2024). Esta dimensión formativa aparece reiteradamente en la literatura, donde se señala que el profesorado mantiene actitudes generalmente favorables hacia la tecnología, aunque acompañadas de incertidumbre respecto a sus implicaciones didácticas y éticas, así como de la necesidad de lineamientos institucionales claros (Basheer, 2025; Díaz Vera et al., 2024).

De forma conjunta, estos estudios evidencian que la incorporación de la IAG en la enseñanza de lenguas no se limita a la adopción instrumental de herramientas digitales, implica también procesos de redefinición del rol docente, del diseño de las tareas académicas y de las formas de participación estudiantil en la producción del lenguaje. No obstante, una parte importante de la investigación empírica disponible se ha orientado hacia análisis descriptivos de percepciones o niveles de aceptación tecnológica, mientras que aún son menos frecuentes los trabajos cualitativos centrados en comprender cómo el profesorado interpreta pedagógicamente estas transformaciones, cómo negocia las tensiones entre apoyo tecnológico y autenticidad comunicativa, y de qué manera regula su integración en la práctica cotidiana del aula universitaria.

En este escenario, resulta pertinente profundizar en estudios interpretativos que permitan comprender los procesos de mediación docente asociados al uso de IAG en la enseñanza universitaria de idiomas, particularmente en relación con el rediseño de tareas, el desarrollo de competencias comunicativas y los criterios didácticos que orientan su uso responsable. Desde esta perspectiva, el presente estudio se orienta a analizar cómo los docentes universitarios del área de lenguas interpretan, integran y regulan la IAG en sus prácticas pedagógicas, contribuyendo a una comprensión más situada de las transformaciones que actualmente atraviesan los procesos formativos en este campo disciplinar.

Metodología

Enfoque metodológico

El estudio se enmarcó con enfoque cualitativo de corte interpretativo, con la intención de comprender en profundidad los discernimientos, prácticas pedagógicas y tensiones que experimentan los docentes universitarios del área de idiomas frente al uso de la IAG en sus procesos formativos. A diferencia de investigaciones previas de carácter general sobre la IAG en la educación superior, este estudio se orientó a una aproximación disciplinar específica, considerando que la enseñanza de idiomas involucra procesos cognitivos, comunicativos y culturales particularmente sensibles a la automatización lingüística que ofrecen las herramientas de IAG. Este diseño permitió abordar el fenómeno a partir de la mirada de los actores implicados, privilegiando la comprensión de los significados que orientan sus decisiones pedagógicas en contextos mediados por esta tecnología.

Tipo y diseño de investigación

Se optó un diseño cualitativo interpretativo de tipo exploratorio–descriptivo, adecuado para el análisis de fenómenos educativos emergentes que aún no se encuentran plenamente sistematizados en contextos universitarios mexicanos, especialmente en áreas donde la producción discursiva constituye un eje central del aprendizaje. Este diseño permitió abordar el fenómeno sin pretensión de generalización estadística, pero con la intención de identificar patrones de sentido, tensiones pedagógicas, dilemas éticos y estrategias de mediación docente vinculadas a la utilización de la IAG en la educación de lenguas extranjeras.

Escenario del estudio

La investigación fue llevada a cabo en un Centro de Idiomas, perteneciente a una Universidad pública de educación superior con

amplia trayectoria en la formación lingüística de estudiantes universitarios y público externo. El Centro de Idiomas Mazatlán constituye un espacio académico idóneo para este estudio, dado que concentra prácticas docentes centradas en el perfeccionamiento de competencias comunicativas, la evaluación de la producción lingüística y la interacción constante entre profesores y alumnos, dimensiones directamente impactadas por el uso de herramientas de IAG.

Participantes y muestreo

La muestra estuvo conformada por 10 profesores universitarios del área de idiomas, seleccionados mediante un muestreo intencional. Los criterios de selección incluyeron: a) impartir clases de lengua extranjera y b) haber utilizado, al menos de manera exploratoria, herramientas de IAG en su práctica docente.

Ocho de los participantes imparten clases de inglés y dos de francés, lo cual permitió incorporar una variación interna en el ámbito de la educación de lenguas extranjeras sin perder la coherencia disciplinar del estudio. Esta diversidad lingüística se consideró pertinente dado que las herramientas de IAG presentan distintos niveles de desempeño según la lengua, lo que posibilitó enriquecer el análisis de las percepciones docentes, particularmente en lo relativo a la autenticidad comunicativa, la naturalidad lingüística y los límites pedagógicos de esta tecnología.

Técnica e instrumento de recolección de datos

El plan utilizado fue sustentado con la entrevista semiestructurada, seleccionada por su capacidad para combinar una estructura analítica previamente definida con la flexibilidad necesaria para profundizar en aspectos emergentes durante el diálogo con los participantes.

El guion de entrevista estuvo integrado por 21 preguntas abiertas distribuidas en siete dimensiones analíticas, específicamente adaptadas al campo de la enseñanza de idiomas:

1. Concepciones docentes sobre la IAG
2. Prácticas pedagógicas mediadas por IAG
3. Producción lingüística y autenticidad comunicativa
4. Diseño de tareas y mediación didáctica
5. Evaluación del aprendizaje y ética académica
6. Pensamiento crítico y competencia comunicativa
7. Formación docente y proyección institucional

El instrumento fue sometido a una validación por evaluación de expertos, en el que participaron tres académicos con experiencia en investigación cualitativa, tecnologías educativas y enseñanza de lenguas, quienes evaluaron la claridad, pertinencia y coherencia teórica de las preguntas. A partir de sus observaciones se realizaron ajustes finos en la redacción y secuenciación del guion.

Con el propósito de asegurar la coherencia analítica entre el objetivo del estudio, la base teórica y las preguntas de entrevista, se elaboró una matriz de operacionalización metodológica del instrumento (Tabla 1), en la cual se especifican las dimensiones de análisis, las categorías correspondientes, preguntas asociadas y el enfoque analítico previsto.

Tabla 1.
Operacionalización metodológica del instrumento

Dimensión	Categorías principales	Preguntas asociadas	Enfoque analítico
1. Concepciones docentes sobre la IAG	1.1 Representación de la IAG / 1.2 Impacto percibido en el aprendizaje lingüístico	1-3	Categorial deductivo -inductivo
2. Prácticas pedagógicas mediadas por IAG	2.1 Mediación docente al uso de IAG / 2.2 Integración pedagógica de la IAG	4-6	Prácticas pedagógicas y roles docentes

Dimensión	Categorías principales	Preguntas asociadas	Enfoque analítico
3. Producción lingüística y autenticidad comunicativa	3.1 Autenticidad de la producción lingüística / 3.2 Tensiones pedagógicas del uso de IAG	7-9	Interpretativo de tensiones discursivas
4. Diseño de tareas y mediación didáctica	4.1 Reconfiguración del diseño de tareas / 4.2 Estrategias didácticas de regulación	10-12	Rediseño didáctico y mediación pedagógica
5. Evaluación del aprendizaje y ética académica	5.1 Retos evaluativos en contextos con IAG / 5.2 Postura ética docente	13-15	Dilemas evaluativos y éticos
6. Pensamiento crítico y competencia comunicativa	6.1 Autonomía y reflexión del estudiante / 6.2 Desarrollo del pensamiento crítico lingüístico	16-18	Desarrollo cognitivo-comunicativo
7. Formación docente y proyección institucional	7.1 Formación docente frente a la IAG / 7.2 Orientación y regulación institucional	19-21	Estratégico -institucional

Nota: elaboración propia.

Procedimiento de recolección de datos

A partir del instrumento descrito y de la matriz de operacionalización presentada, se procedió a la fase de trabajo de campo, el cual se trabajó en los meses de noviembre y diciembre del 2025. Las entrevistas se realizaron principalmente de manera presencial, en espacios acordados con los docentes participantes dentro de la institución, favoreciendo un clima de confianza y diálogo reflexivo. En algunos casos, se recurrió a realizarlas mediante videoconferencia, utilizando plata-

formas como Google Meet. El tiempo promedio de las entrevistas fue de 45 minutos, todas fueron grabadas en audio, previo consentimiento informado, y posteriormente transcritas de manera literal para su análisis.

Análisis de datos

El análisis de los testimonios se cometió con análisis temático de orientación híbrida (deductiva–inductiva). En una primera fase, las transcripciones fueron examinadas mediante una codificación inicial guiada por la matriz analítica del instrumento, considerando las dimensiones, categorías y subcategorías previamente definidas. Posteriormente, se desarrolló una codificación abierta orientada a identificar significados emergentes no previstos en el esquema inicial.

El proceso analítico siguió tres etapas principales: primero, la codificación inicial de los discursos, articulando categorías deductivas y códigos emergentes. Enseguida, la agrupación y refinamiento de códigos en categorías y subcategorías temáticas. Finalmente, la organización de los hallazgos en matrices analíticas por dimensión, que permitieron comparar patrones discursivos entre participantes y establecer relaciones interpretativas entre las categorías del estudio.

La combinación de una lógica inductiva, basada en los significados emergentes de los testimonios docentes, con una orientación deductiva sustentada en la literatura reciente sobre IAG, enseñanza de idiomas y educación superior, permitió una interpretación profunda, contextualizada y teóricamente fundamentada del fenómeno analizado.

Consideraciones éticas

El estudio fue revisado y aprobado por mandos académicos del Centro de estudio de Idiomas de la Universidad en Sinaloa. Se solicitó consentimiento informado a todos los participantes, garantizando el

anonimato mediante el uso de seudónimos y la confidencialidad de la información. Asimismo, se aseguró que la contribución fuera discrecional y que los diálogos fueran utilizados exclusivamente con fines didácticos.

Limitaciones del estudio

Al tratarse de un estudio cualitativo y esgrimir una muestra intencional y localizada en una sola institución, los resultados no buscan generalización estadística. No obstante, ofrecen una comprensión situada y profunda del fenómeno, que puede servir como base para estudios comparativos o investigaciones posteriores en otros contextos universitarios.

Asimismo, aunque se incluyeron docentes de más de una lengua extranjera, el estudio no tuvo un diseño comparativo entre idiomas, por lo que las diferencias observadas deben interpretarse como matices contextuales y no como contrastes sistemáticos entre lenguas.

Resultados

El análisis de las entrevistas realizadas a diez profesores del Centro de Idiomas de la Universidad pública ubicada en Sinaloa —*ocho de inglés y dos de francés*— permitió identificar regularidades discursivas y matices interpretativos en torno al uso de la IAG en la instrucción de lenguas extranjeras. Las narrativas evidencian un proceso de apropiación aún en construcción, donde conviven apertura, cautela, ajustes metodológicos y reflexiones éticas. En todas las dimensiones emergen tendencias dominantes relativamente claras, pero también posiciones minoritarias que enriquecen la comprensión del fenómeno y evitan una lectura homogénea del colectivo docente.

Concepciones docentes sobre la IAG

En esta dimensión se observa como tendencia dominante una postura equilibrada: la mayoría del profesorado no asume la IAG como amenaza ni como solución pedagógica definitiva, sino como herramienta condicionada por la intención formativa y la mediación docente. Se reconoce su utilidad potencial para apoyar ciertos procesos — *especialmente en la generación de materiales o ejemplos*—, pero se enfatiza que el aprendizaje lingüístico requiere esfuerzo cognitivo, reflexión y producción personal.

Por otro lado, existe una posición minoritaria, aunque significativa, que manifiesta una desconfianza latente hacia la incorporación de estos sistemas en el aula. Para este grupo de docentes, el componente humano y la interacción auténtica resultan insustituibles en la enseñanza de idiomas. El riesgo percibido no se limita exclusivamente al mal uso o la dependencia por parte del estudiantado, agrega la posibilidad de que la herramienta altere la naturaleza misma del proceso formativo si no se establecen límites éticos y lineamientos claros que preserven la esencia de la mediación docente.

No creo que la inteligencia artificial sea ni el enemigo ni la solución mágica. En la enseñanza de idiomas puede apoyar ciertos procesos, pero si se usa sin criterio termina sustituyendo el esfuerzo cognitivo del estudiante. Y eso me preocupa, porque al final lo que queremos es que los alumnos piensen, no que repitan lo que una máquina les dice.
(Docente 3, inglés)

Prácticas pedagógicas mediadas por IAG

En términos prácticos, la tendencia predominante indica que la IAG se utiliza principalmente como instrumento de apoyo en la planeación didáctica. Los docentes refieren emplearla para generar ideas de actividades, ejemplos de diálogos o propuestas iniciales de ejercicios

que posteriormente adaptan al nivel y contexto de sus grupos. Esta integración indirecta revela un uso instrumental y controlado, donde el maestro mantiene el papel central en la mediación pedagógica. En contraste, algunos profesores expresan cautela respecto a su incorporación directa en el aula, al considerar que la interacción humana no debe ser desplazada por la tecnología.

“La uso sobre todo para planear clases y para generar ejemplos de actividades comunicativas. Todavía no me siento completamente seguro de integrarla directamente en el aula. Supongo que aún estoy en esa etapa de exploración” (Docente 1, francés).

Producción lingüística y autenticidad comunicativa

Una de las tendencias más sólidas del análisis es la preocupación por la autenticidad del lenguaje producido por los estudiantes. La mayoría de los docentes considera que el uso excesivo de la IAG puede reducir el proceso de construcción personal del discurso, afectando la espontaneidad, la toma de riesgos y la apropiación gradual del idioma. Se percibe que ciertos textos generados presentan uniformidad estilística o expresiones que, aunque gramaticalmente correctas, carecen de naturalidad comunicativa. Como matiz minoritario, algunos maestros han intentado convertir esta situación en oportunidad pedagógica, utilizando producciones generadas por IA como insumo comparativo para que los estudiantes identifiquen diferencias de registro, adecuación y naturalidad. No obstante, incluso en estos casos se mantiene la convicción de que la interacción entre pares y la práctica oral constituyen el núcleo del aprendizaje lingüístico.

“En idiomas la comunicación real es central. Si el estudiante solo le pide respuestas a la IA, deja de arriesgarse a producir lenguaje por sí mismo. Y justo ahí está el verdadero aprendizaje, en esos intentos, aunque se equivoquen” (Docente 5, inglés).

Diseño de tareas y mediación didáctica

En esta dimensión se observa como tendencia dominante que la presencia de la IAG ha obligado al profesorado a replantear el diseño de tareas académicas. Los docentes señalan que actividades tradicionales —como *redacciones generales* o *diálogos estructurados*— pueden resolverse fácilmente mediante herramientas generativas, lo que ha motivado la elaboración de consignas más contextualizadas, reflexivas y vinculadas a experiencias personales. Se privilegian ahora tareas que exijan posicionamiento, análisis, interacción oral o aplicación situada del idioma, reduciendo la posibilidad de automatización completa. Algunos maestros reconocen que este proceso de rediseño implica mayor carga de trabajo y ajustes continuos, especialmente cuando descubren que ciertas actividades fueron resueltas mediante IA sin revisión crítica por parte del alumno.

La inteligencia artificial obliga a diseñar mejor las tareas. Si no se planean cuidadosamente, la herramienta hace el trabajo por el alumno. Ya me pasó alguna vez: pedí una redacción y varios usaron IA sin siquiera leer lo que les generó, así que tuve que replantear todo el enfoque. (Docente 7, inglés)

Evaluación del aprendizaje y ética académica

En el ámbito evaluativo, la tendencia dominante apunta hacia una transformación progresiva de los criterios y formatos de evaluación. Los docentes expresan que la expansión del uso de la IAG ha generado incertidumbre respecto a la autoría de productos escritos, particularmente en tareas realizadas fuera del aula. En respuesta, varios han incrementado el peso de evaluaciones orales, ejercicios pre-senciales y actividades centradas en procesos más que en productos finales. En contraste, algunos docentes mantienen evaluaciones escritas tradicionales, aunque acompañadas de advertencias claras sobre el uso

responsable de la IA. En ambos casos, emerge una preocupación compartida por fortalecer la ética académica y promover responsabilidad digital en el estudiantado.

“La IA ha complicado un poco la evaluación, sobre todo en las tareas escritas, porque ya no sé si las respuestas son de los alumnos o de la herramienta. Por eso ahora doy más peso a las evaluaciones orales” (Docente 4, inglés).

Pensamiento crítico y competencia comunicativa

La mayoría del profesorado considera que el uso pedagógico de la IAG puede convertirse en oportunidad para fortalecer el pensamiento crítico. Se acentúa la relevancia de enseñar a los alumnos a no aceptar automáticamente la información generada, sino a analizarla, contrastarla y evaluar su adecuación lingüística y contextual. Algunos docentes han incorporado ejercicios comparativos entre textos producidos por IA y producciones propias, lo que permite discutir naturalidad, registro y coherencia comunicativa. Los maestros coinciden que sin orientación clara la herramienta puede fomentar dependencia cognitiva y reducir la iniciativa personal del estudiante. La preocupación radica en que el aprendizaje del idioma se transforme en consumo pasivo de respuestas generadas, en lugar de construcción activa del discurso.

“El problema no es utilizar la IA, sino creer todo lo que dice. A veces se inventa ejemplos o usa expresiones que no suenan naturales, y es bueno que ellos mismos aprendan a detectarlo” (Docente 8, inglés).

Formación docente y proyección institucional

En esta dimensión se identifica un consenso amplio respecto a la necesidad de acompañamiento institucional. La tendencia dominante indica que la mayoría de los docentes ha aprendido a utilizar la IAG

de manera autodidacta, explorando sus funciones mediante ensayo y error o intercambio informal entre colegas. Esta situación genera prácticas diversas y niveles distintos de confianza en la herramienta. En este sentido, algunos docentes manifiestan sentirse relativamente cómodos con el uso tecnológico; sin embargo, coinciden en que la consolidación de lineamientos institucionales y espacios formativos sistemáticos fortalecería la coherencia pedagógica.

“La IA no va a desaparecer, así que tenemos que prepararnos para convivir con ella. Pero si los docentes no recibimos capacitación adecuada, corremos el riesgo de usarla de forma improvisada o incluso contraproducente” (Docente 6, inglés).

A fin de sintetizar las tendencias interpretativas identificadas en las siete dimensiones analizadas, se presenta la Tabla 2, en la cual se integran las tendencias dominantes, las posiciones minoritarias y una cita representativa de los discursos docentes.

Tabla 2.
Síntesis de tendencias y posiciones identificadas

Dimensión	Tendencia dominante	Posiciones minoritarias	Cita representativa
1. Concepciones docentes sobre la IAG	Herramienta útil condicionada por mediación pedagógica	Desconfianza sobre su impacto en el aprendizaje lingüístico	“No es el enemigo ni la solución mágica...” (Doc. 3, inglés)
2. Prácticas pedagógicas mediadas por la IAG	Uso instrumental en planeación y diseño didáctico	Evitación de integración directa en aula	“La uso sobre todo para planear clases...” (Doc. 1, francés)
3. Producción lingüística y autenticidad comunicativa	Preocupación por pérdida de autenticidad comunicativa	Uso comparativo de IA como recurso analítico	“La comunicación real es central...” (Doc. 5, inglés)
4. Diseño de tareas y mediación didáctica	Reconfiguración de consignas hacia tareas contextualizadas y reflexivas	Incremento de carga de trabajo y ajustes continuos	“La inteligencia artificial obliga a diseñar mejor las tareas...” (Doc. 7, inglés)

Dimensión	Tendencia dominante	Posiciones minoritarias	Cita representativa
5. Evaluación del aprendizaje y ética académica	Mayor peso a evaluación oral y procesos formativos	Continuidad parcial de evaluaciones escritas tradicionales	“Ahora doy más peso a las evaluaciones orales...” (Doc. 4, inglés)
6. Pensamiento crítico y competencia comunicativa	Fomento de análisis crítico frente a textos generados	Riesgo de dependencia cognitiva	“Deben aprender a cuestionarla...” (Doc. 8, inglés)
7. Formación docente y proyección institucional	Necesidad de capacitación institucional sistemática	Sensación de preparación individual parcial	“Sin formación docente corremos el riesgo...” (Doc. 6, inglés)

Nota: elaboración propia.

El conjunto de resultados muestra que la incorporación de la IAG en la instrucción de idiomas no implica una ruptura radical con las actividades del profesor, sino un proceso de ajuste progresivo que reconfigura el diseño de tareas, la evaluación y la mediación pedagógica. Las tendencias dominantes evidencian apertura reflexiva y voluntad de adaptación, mientras que las posiciones minoritarias aportan cautela y profundidad crítica al debate. En este escenario, la interacción humana, la autenticidad comunicativa y la formación docente continua emergen como ejes estructurantes para integrar la tecnología sin desdibujar el sentido formativo del aprendizaje lingüístico.

Discusión

Los hallazgos derivados de la presente investigación confirman que la incorporación de la IAG en el contexto educativo de lenguas atraviesa una fase de apropiación progresiva, definida por una apertura reflexiva, cautela pedagógica y una constante reconfiguración metodológica. Esta tendencia converge con las evidencias reportadas en revisiones recientes (Shean et al., 2025; Balci, 2024), las cuales sostienen que, si bien el profesorado reconoce el potencial disruptivo de estas herramientas, su adopción efectiva permanece mediada por preocupaciones de índole ética, didáctica y formativa que condicionan su implementación en el aula.

En la dimensión relativa a las concepciones docentes sobre la IAG, los hallazgos revelan una postura equilibrada que evita la polarización; así, esta herramienta no se concibe como una amenaza disruptiva ni como una solución pedagógica definitiva. Esta visión matizada converge con lo reportado por Mabuan (2024) y Nguyen (2023), quienes identifican actitudes generalmente favorables, aunque supeditadas al criterio didáctico. No obstante, a diferencia de las investigaciones orientadas a medir niveles de aceptación tecnológica, en este estudio emerge con mayor rigor la preocupación por la preservación del esfuerzo cognitivo y la construcción discursiva personal. Lo anterior sugiere que, en el recinto de la instrucción de lenguas, la discusión trasciende los conceptos teóricos de utilidad o desventura de uso —propios de los modelos tradicionales de aceptación tecnológica (Mutammimah et al., 2024)— para problematizar el entorno mismo de los métodos de aprendizaje lingüístico.

En relación con las prácticas pedagógicas, los hallazgos convergen con las evidencias reportadas en contextos universitarios internacionales, tales como Turquía, Omán y Ecuador (Khattak et al., 2025; Tayşı et al., 2025; Orellana et al., 2025), donde se identifica que la IAG se emplea predominantemente como un recurso para la organización docente y la generación de insumos didácticos. En el escenario analizado, la herramienta se integra de manera indirecta y controlada, preservando la centralidad del docente como mediador esencial del proceso. No obstante, mientras que la literatura previa suele describir esta integración en términos meramente funcionales o instrumentales, los resultados del presente estudio revelan que dicha mediación trasciende la dimensión técnica para situarse en un plano ético y formativo. Se colige, por tanto, que el profesorado no prioriza exclusivamente la eficiencia operativa, sino que busca garantizar la coherencia metodológica con los principios comunicativos y sociolingüísticos que fundamentan el aprendizaje de lenguas.

En la dimensión de diseño de tareas y mediación didáctica, los resultados evidencian un proceso de reconfiguración coherente con lo expresado por Díaz Vera et al. (2024), quienes advierten que la incor-

poración de IAG implica redefinir dinámicas formativas. Sin embargo, en el presente estudio se observa que este rediseño se orienta hacia una innovación pedagógica voluntaria, agregando también una necesidad adaptativa frente a tareas fácilmente automatizables. El profesorado se ve impulsado a formular consignas más situadas, reflexivas y contextualizadas. Esta transformación confirma que la presencia de IAG no es neutra: altera las condiciones bajo las cuales determinadas actividades conservan su valor ilustrativo.

Respecto a la dimensión evaluación del aprendizaje y la ética académica, los hallazgos se alinean con investigaciones que reportan incertidumbre frente a la autoría y exactitud de los productos escritos (Basheer, 2025). Empero, este estudio evidencia que esta inquietud ha derivado en ajustes concretos, como el fortalecimiento de evaluaciones orales y centradas en procesos. En este sentido, la IAG actúa como catalizador de una revisión crítica de los criterios evaluativos tradicionales. Más que limitarse a restringir su uso, el profesorado explora estrategias que preserven la autenticidad del desempeño lingüístico.

En la dimensión pensamiento crítico y competencia comunicativa, los hallazgos expanden el horizonte de la literatura especializada al evidenciar que la IAG se muestra como un objeto de análisis metalingüístico dentro del aula. Si bien investigaciones como las de Shean et al. (2025) y Basheer (2025), advierten sobre el riesgo de una dependencia cognitiva y la posible erosión del esfuerzo analítico cuando el estudiantado recurre de forma acrítica a estos sistemas, y Nguyen (2023), señala que la automatización puede debilitar los procesos de construcción argumentativa, en el presente estudio emerge una posibilidad formativa de gran relevancia. Se identifica que el empleo de las imprecisiones, sesgos o limitaciones lingüísticas de la herramienta como insumos pedagógicos permite una reflexión profunda. Este hallazgo sugiere que la mediación docente es capaz de reconfigurar una amenaza potencial en una oportunidad estratégica para el fortalecimiento del criterio lingüístico y la conciencia discursiva.

Finalmente, en relación con la dimensión formación docente y la proyección institucional, los resultados convergen con los planteamientos de Mutammimah et al. (2024) y Basheer (2025), respecto a la imperativa necesidad de una capacitación sistemática y estructurada. Los hallazgos evidencian que la mayoría del profesorado ha transitado por procesos de autoaprendizaje mediante la exploración individual, lo cual deriva en prácticas pedagógicas heterogéneas y niveles de autoconfianza variables.

La discusión consiente aseverar que la integración de la IAG en la enseñanza de lenguas no constituye un proceso meramente instrumental. Los resultados muestran que su incorporación activa debates sobre autenticidad comunicativa, diseño de tareas, evaluación y ética formativa. En consonancia con la literatura reciente, el profesorado mantiene una actitud de apertura prudente; sin embargo, el presente estudio aporta una comprensión más situada y cualitativa de cómo se negocian estas tensiones en la práctica cotidiana. Lejos de una adopción acrítica o de un rechazo absoluto, lo que emerge es un proceso de mediación pedagógica en construcción, donde la interacción humana y el desarrollo comunicativo siguen ocupando un lugar central en la enseñanza de idiomas.

Conclusiones

El presente estudio permitió comprender cómo docentes de idiomas interpretan, integran y regulan la utilización de la IAG en su ejercicio pedagógico. A partir del análisis de las siete dimensiones teóricas, se concluye que la incorporación de estas herramientas facilita una reconfiguración progresiva de la mediación pedagógica.

En primer lugar, los resultados evidencian que el profesorado no adopta posturas extremas frente a la IAG. Predomina una visión reflexiva y prudente que reconoce su potencial como apoyo didáctico, pero que al mismo tiempo subraya la necesidad de preservar la autenticidad comunicativa y el esfuerzo cognitivo en el aprendizaje de lenguas. Esta posición intermedia sugiere que la discusión no se sitúa en el plano tecnológico, sino en el núcleo formativo del proceso lingüístico.

En segundo lugar, se constata que la presencia de la IAG está impulsando ajustes concretos en el diseño de tareas, en la evaluación y en la regulación del trabajo autónomo. La tendencia a formular actividades más contextualizadas, procesuales y reflexivas indica que la herramienta está operando como catalizador de revisión metodológica.

En tercer lugar, el estudio revela que la tensión entre automatización y aprendizaje genuino constituye el eje crítico de la experiencia docente. La preocupación central abarca tanto la cuestión de la autoría de los productos lingüísticos como la posible afectación del proceso formativo basado en el ensayo, el error y la construcción progresiva de la competencia comunicativa. Sin embargo, también emerge la posibilidad de integrar la IAG como objeto de análisis crítico, favoreciendo el desarrollo de conciencia discursiva y pensamiento reflexivo cuando existe mediación intencional.

Asimismo, los hallazgos ponen de manifiesto una brecha formativa. Aunque los docentes han desarrollado estrategias adaptativas, gran parte de su aproximación a la IAG ha sido autodidacta y exploratoria. Esto evidencia la necesidad de lineamientos gremiales y programas de capacitación que articulen dimensiones técnicas, pedagógicas y éticas, evitando tanto la prohibición simplista como la adopción acrítica.

Se concluye que la incorporación de la IAG en la instrucción universitaria de idiomas no puede entenderse como un fenómeno meramente instrumental. Se trata de un proceso de resignificación pedagógica que interpela el diseño de tareas, los criterios de evaluación, el concepto de autenticidad lingüística y el propio rol docente. La mediación humana continúa siendo el elemento estructurante del aprendizaje, aun en contextos tecnológicamente mediados.

Finalmente, este estudio aporta una comprensión cualitativa situada sobre cómo se están negociando estas transformaciones en un contexto universitario específico. Los hallazgos permiten afirmar que su integración se configura a partir de decisiones didácticas, éticas y formativas que orientan su incorporación en el aula, más allá de su potencial técnico. En este sentido, la investigación trasciende la mera

descripción de prácticas emergentes y aporta elementos analíticos para comprender cómo los docentes interpretan, integran y regulan la IAG en función del desarrollo auténtico de la competencia comunicativa.

Referencias

- Balçı, Ö. (2024). The role of ChatGPT in English as a foreign language (EFL) learning and teaching: A systematic review. *International Journal of Current Educational Studies*, 3(1), 66–82. <https://doi.org/10.46328/ijces.107>
- Basheer, C. F. B. (2025). English teachers' perceptions of AI tools: Friend or foe? *ShodhGyan-NU: Journal of Literature and Culture Studies*, 3(2), 7–13. <https://doi.org/10.29121/shodhgyan.v3.i2.2025.50>
- Betti Galasso, B. J. (2026). Inteligencia artificial generativa y formación docente: Competencias emergentes en América Latina – una revisión de alcance. *Actualidades Investigativas en Educación*, 26(1), 1–43. <https://doi.org/10.15517/z4mcs052>
- Chao-Rebolledo, C., & Rivera-Navarro, M. Á. (2024). Usos y percepciones de herramientas de inteligencia artificial en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 95(1), 57–72. <https://doi.org/10.35362/rie9516259>
- Chen, A., Zhang, Y., Jia, J., Liang, M., Cha, Y., & Lim, C. P. (2025). A systematic review and meta-analysis of AI-enabled assessment in language learning: Design, implementation, and effectiveness. *Journal of Computer Assisted Learning*, 41(1), Article e13064. <https://doi.org/10.1111/jcal.13064>
- De León, C. H., Abrego, A., & Gutiérrez, L. (2024). La brecha de conocimiento sobre inteligencia artificial entre catedráticos y estudiantes universitarios en Guatemala: Percepción desde el punto de vista del docente. *Revista Espacios*, 45(2), 16–28. <https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n02p02>
- Díaz Vera, J. P., Molina Izurieta, R., Bayas Jaramillo, C. M., & Ruiz Ramírez, A. K. (2024). Asistencia de la inteligencia artificial generativa como herramienta pedagógica en la educación superior. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 12(26), 61–76. <https://doi.org/10.36825/RITI.12.26.006>

- González Torres, V. H., Lucero Baldevenites, E. V., Ruiz Esparza, M. de J. A., Bracho Fuenmayor, P. L., & De Lamarque, C. P. (2025). Artificial intelligence in Latin American higher education: Implementations, ethical challenges, and pedagogical effectiveness. *LatIA*, 3(1), 304–314. <https://doi.org/10.62486/latia2025304>
- Khattak, Z. I., Ghorbanpoor, M., & Mathew, B. P. (2025). Perceptions of EFL teachers on integrating AI tools for foundation-level English language instruction. *International Journal of Education and Practice*, 13(2), 653–668. <https://doi.org/10.18488/61.v13i2.4122>
- Lozano-Ramírez, M. C. (2025). La inteligencia artificial generativa (IAG) como estrategia pedagógica en la educación superior. *Revista Revoluciones*, 7(22), 1–19. <https://doi.org/10.35622/j.r.2025.022.001>
- Mabuan, R. A. (2024). ChatGPT and ELT: Exploring teachers' voices. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 7(1), 128–153. <https://doi.org/10.46328/ijte.523>
- Marfil, L. A. F., Parás, C. V., & Cuervo, P. B. (2024). ChatGPT: ¿El futuro del aprendizaje? Percepciones y uso entre estudiantes universitarios. *Etic@ net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 24(2), 559–583. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v24i2.31026>
- Mutammimah, H., Rejeki, S., Kustini, S., & Amelia, R. (2024). Understanding teachers' perspective toward ChatGPT acceptance in English language teaching. *International Journal of Technology in Education*, 7(2), 290–307. <https://doi.org/10.46328/ijte.656>
- Nguyen, T. T. H. (2023). EFL teachers' perspectives toward the use of ChatGPT in writing classes: A case study at Van Lang University. *International Journal of Language Instruction*, 2(3), 1–47. <https://doi.org/10.54855/ijli.23231>
- Orellana, A. M. M., Cano, W. N. S., García, P. M. M., & Valenzuela, G. E. F. (2025). La inteligencia artificial generativa y su relevancia en la enseñanza de L2 en educación superior. *Polo del Conocimiento*, 10(6), 3455–3479.

- Romeu Fontanillas, T., Romero Carbonell, M., Guitert Catasús, M., & Baztán Quemada, P. (2025). Desafíos de la inteligencia artificial generativa en educación superior: Fomentando su uso crítico en el estudiantado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(2), 209–231. <https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43535>
- Shean, T. W., Yunus, M. M., & Ismail, H. H. (2025). A systematic literature review: Teachers' perceptions on the usage of ChatGPT in English language teaching (ELT). *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 14(1), 1–16. <https://doi.org/10.6007/ijarped/v14-i1/24781>
- Sotomayor Cantos, K. F., Varas Giler, R. C., & Castro Magayanes, I. E. (2023). Artificial intelligence in language teaching and learning. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 5629–5638. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7368
- Tayş, T. E., Hamamcıoğlu, T., & Gürkaya, Z. (2025). Exploring EFL instructors' awareness and perceptions of using ChatGPT in language education. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature & Culture*, 10(2), 165–180. <https://doi.org/10.35974/acuity.v10i2.3405>
- Vallejo Ballesteros, H. F., Aguilar Pazos, R. E., Fuentes Seisdedos, L., & Fierro Saltos, F. E. (2025). La inteligencia artificial generativa como recurso didáctico en la educación superior: Una revisión sistemática. *RECIMUNDO*, 9(2), 247–261. [https://doi.org/10.26820/recimundo/9.\(2\).abril.2025.247-261](https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(2).abril.2025.247-261)

Omar Vicente García Sánchez

Universidad Autónoma de Sinaloa | Mazatlán | Sinaloa | México

<https://orcid.org/0000-0001-8314-7160>

ogarcia@uas.edu.mx

omarv.garcia@gmail.com

Doctor en Pedagogía por el Centro de Investigación e Innovación Educativa del Noroeste (CIEN). Profesor Asignatura en Universidad Autónoma de Sinaloa, México. Integrante del SNII nivel I, Investigador honorífico del SSIT, México.

Gloria María Peña García

Universidad Autónoma de Sinaloa | Mazatlán | Sinaloa | México

<https://orcid.org/0000-0001-9935-0608X>

gpena@uas.edu.mx

glorucaps@hotmail.com

Doctora en enfermería por la Universidad Andrés Bello de Santiago de Chile, Doctora en educación por la Universidad del Pacífico Norte, México, PITC Titular "C" en Universidad Autónoma de Sinaloa, Perfil Prodep, SNI nivel II, Investigadora honorífica del SSIT, integrante del CA Tecnología Educativa I+D+i (UAS-CA-303).

Cristina Carrillo Guerrero

Universidad Autónoma de Sinaloa | Mazatlán | Sinaloa | México

<https://orcid.org/0009-0006-7074-4576>

cristinacarrillo@uas.edu.mx

criscarrillo@gmail.com

Doctora en Educación por la Universidad del Pacífico Norte (UNIP), Profesora de la Unidad Académica de Gastronomía y Nutrición de la Universidad Autónoma de Sinaloa, México.

Aníbal Zaldívar Colado

Universidad Autónoma de Sinaloa | Mazatlán | Sinaloa | México

<https://orcid.org/0000-0002-6622-6630>

azaldivar@uas.edu.mx

azaldivar@gmail.com

Profesor Investigador, Facultad de Informática Mazatlán, Universidad Autónoma de Sinaloa. SNII Nivel 2. Reconocimiento de Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP)

Pedagogical Integration of Generative Artificial Intelligence in Language Teaching: Teacher Perceptions and Practices**Abstract**

This chapter analyzes the pedagogical integration of generative artificial intelligence (GAI) in the university teaching of foreign languages, with particular emphasis on teachers' perceptions and practices related to its use. The expansion of tools based on generative models has transformed several educational processes, including text production, linguistic feedback, and the design of learning activities. In language learning, these transformations acquire particular relevance because the development of communicative competence

involves interaction, discursive production, and continuous linguistic reflection. The study adopts a qualitative interpretative approach and explores how university language teachers interpret the presence of GAI in their pedagogical practices. The research was conducted at the Mazatlán Language Center of the Universidad Autónoma de Sinaloa, with the participation of teachers who teach foreign languages and have incorporated artificial intelligence tools into their teaching activities. Data were collected through semi-structured interviews aimed at identifying teachers' conceptions of the technology, forms of pedagogical integration, implications for linguistic production, the redesign of learning tasks, challenges in learning assessment, and teacher training needs. The findings show that teachers maintain a reflective and balanced stance toward GAI, recognizing it as a pedagogical support resource whose use is conditioned by teacher mediation and by the need to preserve communicative authenticity in language learning. Its use is mainly concentrated in lesson planning and the generation of instructional materials, while its direct integration into classroom activities remains in an exploratory stage.

Keywords: Generative artificial intelligence; Higher education; Language teaching; Educational innovation.

Integração Pedagógica da Inteligência Artificial Generativa no Ensino de Idiomas: Percepções e Práticas Docentes

Resumo

O presente capítulo analisa a integração pedagógica da inteligência artificial generativa (IAG) no ensino universitário de línguas estrangeiras, com ênfase nas percepções e práticas docentes associadas ao seu uso. A expansão das ferramentas generativas tem transformado processos educacionais como a produção textual, o feedback linguístico e o design de atividades formativas. No aprendizado de idiomas, essas mudanças adquirem particular relevância, uma vez que a competência comunicativa envolve interação, produção discursiva e reflexão linguística. O estudo se desenvolve a partir de uma abordagem qualitativa interpretativa e explora como professores da área de idiomas interpretam a presença da IAG em suas práticas pedagógicas. A pesquisa foi realizada no Centro de Idiomas Mazatlán da Universidade Autónoma de Sinaloa, com a participação de professores de línguas estrangeiras que utilizaram ferramentas de inteligência artificial em seu trabalho formativo. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas orientadas para identificar concepções docentes sobre a tecnologia, formas de integração pedagógica, implicações para a produção linguística, reconfiguração do design de tarefas, desafios na avaliação da aprendizagem e necessidades de formação docente. Os achados mostram que os docentes mantêm uma postura reflexiva diante da IAG, reconhecendo-a como um recurso de apoio pedagógico condicionado pela mediação docente e pela necessidade de preservar a autenticidade comunicativa na aprendizagem linguística. Seu uso concentra-se principalmente no planejamento didático e na geração de materiais, enquanto sua integração direta em sala de aula permanece em uma fase exploratória.

Palavras-chave: Inteligência artificial generativa; educação superior; ensino de idiomas; inovação educacional.