

**ChatGPT como Estrategia de Apoyo en la Reducción de la FLA y el Fortalecimiento de
las Habilidades Comunicativas en Español de Cinco Estudiantes de Movilidad
Estudiantil en la Universidad Pedagógica Nacional**

Gisel Natalia Peña Cuesta

Tesis presentada como requisito para obtener el título de
Magíster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Lenguas
Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Nohora Patricia Moreno García
Directora de trabajo de grado

Bogotá D. C., Colombia

2025

Dedicatoria:

A mi hermosa madre Diana Paola Cuesta por apoyarme y siempre creer en mí incluso más de lo que yo lo hago. Tu amor ha sido mi mayor impulso. Te amo infinito.

A mi adorada Laura Daniela Arévalo quien en el camino de la vida se ha convertido en un rayo de luz entre tanta oscuridad.

A mi siempre amado y recordado hermano, Daniel Felipe Peña Cuesta, cuya esencia permanece viva en mi memoria y en mi corazón. Tu presencia, aunque transformada por el tiempo, seguirá acompañando cada paso de mi camino.

Al grupo de amigos que la UPN me regaló, quienes, con su compañía y lealtad, me devolvieron la fe en la amistad (Los pennes con doble N).

Y, en definitiva, gracias infinitas a mí misma por desafiar mis propios miedos y seguir avanzando. Que este trabajo permanezca como testimonio de la fuerza que nace cuando el miedo deja de gobernar el camino.

Resumen

La movilidad estudiantil en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) implica para los estudiantes de habla portuguesa provenientes de Brasil el desafío de desenvolverse en un contexto educativo y social en el que la lengua de acogida es fundamental. Ante la ausencia de un acompañamiento institucional sistemático para la enseñanza del español, algunos estudiantes pueden experimentar altos niveles de ansiedad en lengua extranjera (Foreign Language Anxiety, FLA), lo cual incide negativamente en su desempeño comunicativo y académico.

En este contexto, la presente investigación tuvo como objetivo analizar la influencia de ChatGPT (herramienta que despierta gran interés en la actualidad) como estrategia de apoyo en la reducción de la FLA y en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en español, factores clave que inciden directamente en la permanencia de los estudiantes en la institución.

El estudio adoptó un enfoque mixto y se desarrolló con cinco estudiantes de movilidad estudiantil provenientes de Brasil en el periodo 2025-1. Para la recolección de información se aplicaron tres cuestionarios, dos de carácter cuantitativo y uno de carácter cualitativo que permitieron identificar, tanto las oportunidades, como las limitaciones del uso de ChatGPT en un contexto de inmersión, en el que aún no se contempla una instrucción formal de la lengua como respuesta institucional a esta problemática.

Los resultados evidenciaron niveles moderados de FLA, con mayor incidencia en la dimensión miedo al error. El uso de ChatGPT contribuyó a modular la ansiedad, especialmente al fortalecer la autoeficacia y ofrecer un entorno de práctica de bajo riesgo. Su impacto fue más significativo en el desarrollo de la producción escrita, el dominio léxico y la organización discursiva que en la expresión oral espontánea.

Se concluye que ChatGPT puede constituirse en una herramienta complementaria eficaz para apoyar procesos de inmersión lingüística en contextos universitarios, siempre que su uso esté mediado pedagógicamente y no sustituya la interacción humana necesaria para el desarrollo integral de la competencia comunicativa.

Palabras clave: ansiedad en lengua extranjera (FLA), ChatGPT, movilidad estudiantil, habilidades comunicativas, inteligencia artificial generativa (IAG), español como lengua extranjera (ELE)

Abstract

International student mobility at the National Pedagogical University (UPN) poses a challenge for Portuguese-speaking students from Brazil, who must adapt to an educational and social context in which the host language is fundamental. In the absence of systematic institutional support for Spanish language teaching, some students may experience high levels of foreign language anxiety (FLA), which can negatively affect both their communicative performance and academic engagement.

Within this framework, the study set out to examine how ChatGPT, a tool that has gained significant relevance in recent years, functions as a support strategy for reducing FLA and enhancing communicative competence in Spanish, both of which play a crucial role in students' academic engagement and continuity within the institution.

The study adopted a mixed-methods approach and was conducted with five academic mobility students from Brazil during the 2025-1 academic term. Data were collected through three questionnaires—two quantitative and one qualitative—which made it possible to identify both the opportunities and the limitations of using ChatGPT in an immersion context where formal language instruction has not yet been institutionally implemented as a response to this issue.

The results revealed moderate levels of FLA, with greater incidence in the fear of making mistakes dimension. The use of ChatGPT contributed to the modulation of anxiety, particularly by strengthening self-efficacy and providing a low-risk practice environment. Its impact was more significant in the development of written production, lexical competence, and discourse organization than in spontaneous oral expression.

It is concluded that ChatGPT can serve as an effective complementary tool to support linguistic immersion processes in academic mobility contexts, provided that its use is

pedagogically mediated and does not replace the human interaction necessary for the comprehensive development of communicative competence.

Key words: foreign language anxiety (FLA), ChatGPT, international student mobility, communicative skills, generative artificial intelligence, spanish as a Foreign Language (SFL)

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	13
1. Chatbots Basados en IAG en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras:	
Oportunidades, Tensiones y Retos Pedagógicos	13
Contextualización del Problema de Investigación	15
Caracterización y Pertinencia de la Población Objeto de Estudio.	19
Pregunta de Investigación	24
Objetivos de Investigación.....	24
Objetivo General	24
Objetivos Específicos.....	25
Justificación	25
CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL	28
La Ansiedad en lengua Extranjera (FLA): Aproximación Conceptual	28
Factores que Inciden en la FLA	31
De la Inteligencia Artificial a la Inteligencia Artificial Generativa.....	38
¿Qué son los Chatbots Basados en IAG?: de la Respuesta Programada a la Generación Contextualizada.....	40
¿Qué es ChatGPT?: Fundamentos y Funcionamiento de Un modelo de Lenguaje Generativo.....	42
Posibilidades de la IAG (ChatGPT) en el aprendizaje de una LE	43
Posibilidades de la IAG (ChatGPT) en el Desarrollo de Habilidades Comunicativas	46
ChatGPT para el Fortalecimiento de la Producción Oral	47
ChatGPT para el Fortalecimiento de la Producción Escrita	48
ChatGPT para el Fortalecimiento de la Comprensión Escrita	50
ChatGPT para el Fortalecimiento de la Gramática y el Vocabulario	52
Limitaciones de ChatGPT en el Aprendizaje de una LE	53
Alucinaciones.....	54
Falta de Interacción.....	55
Actitud Crítica.....	56
Posibilidades de la IAG en la Reducción de la FLA y en el Aprendizaje de LE.....	58
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	61
Perspectiva Teórica y Metodológica.....	61
Tipo de Estudio	63

Selección de la Muestra	66
Fases de la Investigación	67
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	72
Cuestionario de Ansiedad Lingüística	73
Cuestionario de Utilidad Percibida de ChatGPT en la Reducción de la FLA	81
Guía de Prompts.....	85
Cuestionario de Percepción de Utilidad de ChatGPT para el Fortalecimiento de Habilidades Comunicativas.....	87
CAPITULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	88
La Ansiedad en Lengua Extranjera: Niveles y Manifestaciones de los Estudiantes ...	89
Criterios para el Cálculo y la Definición de los Niveles de FLA	89
Niveles de FLA Individuales	94
Niveles de FLA por Dimensión	102
Dimensión: Miedo al Error	102
Dimensión: Aprensión Comunicativa.....	105
Dimensión: FLA ante los Procesos y Situaciones de Aprendizaje en un Contexto Académico.....	107
Dimensión: Ansiedad en Situaciones Sociales	109
Dimensión: autoeficacia y comparación con otros	111
Efectos del uso de ChatGPT en la reducción de la FLA.....	115
Criterios para el Cálculo y la Definición de la Percepción de Utilidad de ChaGPT en la Reducción de la FLA.....	115
Efectos del Uso de ChatGPT en la Dimensión de autoeficacia y Comparación con Otros	121
Efectos del Uso de ChatGPT en la Dimensión Miedo al Error	123
Efectos del Uso de ChatGPT en la Dimensión Ansiedad ante Situaciones Sociales.....	127
Efectos del Uso de ChatGPT en la Dimensión FLA ante los Procesos y Situaciones de Aprendizaje en un Contexto Académico	129
Efectos del Uso de ChatGPT en la Dimensión Aprensión Comunicativa	131
Alcances y Restricciones: Percepciones de la Utilidad de ChatGPT	135
Tipos de Interacciones con ChatGPT Orientadas al Fortalecimiento de las Habilidades Comunicativas	135

Cómo actúa ChatGPT en el Fortalecimiento de las Explicaciones Gramaticales y del Uso Contextual del Vocabulario	137
Cómo Actúa ChatGPT en el Fortalecimiento de la Expresión Escrita	140
Cómo Actúa ChatGPT en el Fortalecimiento de la Expresión Oral ..	141
Cómo actúa ChatGPT en el Fortalecimiento de la Comprensión Oral	145
Cómo Actúa ChatGPT en el Fortalecimiento de la Comprensión Escrita	145
Percepciones Generales Sobre el Uso de ChatGPT como Herramienta de Apoyo para el Fortalecimiento de Habilidades Comunicativas.....	147
Disposición a Recomendar el Uso de ChatGPT para el Refuerzo de Habilidades Comunicativas	148
Impacto Percibido del Uso de ChatGPT en las Habilidades Comunicativas.....	151
Beneficios Percibidos del Uso de ChatGPT en las Habilidades Comunicativas.....	152
Limitaciones Percibidas del Uso de ChatGPT en la Competencia Comunicativa	155
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	157
Conclusiones	158
Reflexiones	162
Limitaciones.....	163
Bibliografía	164

TABLA DE FIGURAS

Figura 1 Cuadro de acciones que promueven la movilidad académica de estudiantes en la UPN.	20
Figura 2 Caracterización sociodemográfica, académica y lingüística de los participantes	22
Figura 3 Cronograma de aplicación de los instrumentos de recolección de datos.	69
Figura 4 Cuestionario de FLA: ítems dimensión miedo al error	76

Figura 5 Cuestionario de FLA: ítems dimensión aprensión ante la comunicación	77
Figura 6 Cuestionario de FLA: ítems dimensión ansiedad en situaciones sociales.....	78
Figura 7 Cuestionario de FLA: ítems autoeficacia y comparación con otros.	79
Figura 8 Cuestionario de FLA: ítems autoeficacia y comparación con otros	80
Figura 9 Cuestionario percepción de utilidad de ChatGPT: ítems miedo al error.....	82
Figura 10 Cuestionario percepción de utilidad de ChatGPT: ítems aprensión comunicativa	83
Figura 11 Cuestionario percepción de utilidad de ChatGPT: ítems ansiedad en situaciones sociales	83
Figura 12 Cuestionario percepción de utilidad de ChatGPT: ítems autoeficacia y comparación con otros.....	84
Figura 13 <i>Cuestionario percepción de utilidad de ChatGPT: ítems FLA ante los procesos y situaciones de aprendizaje en un contexto académico.....</i>	84
Figura 14 Ejemplo de prompt. Recuperado de la guía de prompts.....	86
Figura 15 Cuestionario de Percepción de Utilidad de ChatGPT para el Fortalecimiento de Habilidades Comunicativas	88
Figura 16 Cálculo y resultados de los porcentajes de FLA por dimensión para cada participante	93
Figura 17 Consolidado de niveles de FLA individual, dimensional y global.	94
Figura 18 Consolidado de niveles de FLA por dimensión	102
Figura 19 Indicadores de aprensión comunicativa en los participantes.....	106
Figura 20 Cálculo y resultados de los porcentajes de percepción de utilidad de ChatGPT en la reducción de la FLA por dimensión para cada participante.....	119
Figura 21 Consolidado individual, dimensional y global de los niveles de percepción de utilidad de ChatGPT en la reducción de la FLA	120
Figura 22 Comparación global por dimensiones entre niveles FLA y percepciones de utilidad de ChatGPT en la reducción de la FLA	120
Figura 23 Comparación individual por dimensiones entre niveles FLA y percepciones de utilidad de ChatGPT en la reducción de la FLA	121
Figura 24 Interacciones realizadas con mayor frecuencia al utilizar ChatGPT	136

Figura 25 Habilidades comunicativas que los estudiantes consideran más fáciles de reforzar mediante el uso de ChatGPT	136
Figura 26 Habilidades comunicativas que los estudiantes perciben como menos susceptibles de fortalecerse mediante el uso de ChatGPT	137
Figura 27 Interacciones con ChatGPT relacionadas con explicaciones gramaticales y uso contextual del vocabulario	138
Figura 28 Percepciones generales sobre el uso de ChatGPT como herramienta de apoyo para el fortalecimiento de habilidades comunicativas.....	148
Figura 29 Resultados cuestionario de ansiedad lingüística	175
Figura 30 Resultados cuestionario de utilidad percibida de ChatGPT en la reducción de la FLA.....	176
Figura 31 Resultados del Cuestionario de Percepción de Utilidad de ChatGPT para el Fortalecimiento de Habilidades Comunicativas	177
Figura 32 Interacciones representativas entre los estudiantes y ChatGPT ..	178
Figura 33 Matriz categorial percepciones de utilidad de ChatGPT	179

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Procedimiento: Clasificación de los niveles de FLA.....	90
Tabla 2 Procedimiento n.º 1: Definición de niveles de FLA por dimensión ..	91
Tabla 3 Procedimiento n.º 2: Definición de niveles de FLA por dimensión ..	92
Tabla 4 Cálculo y resultados de los porcentajes de FLA por dimensión global	94
Tabla 5 Procedimiento: Clasificación de los niveles de percepción de utilidad de ChatGPT en reducción de la FLA.....	116
Tabla 6 Procedimiento n.º 1: Definición por dimensión de los niveles de percepción de utilidad de ChatGPT en la reducción de la FLA	117
Tabla 7 Procedimiento n.º 2: Definición por dimensión de los niveles de percepción de utilidad de ChatGPT en la reducción de la FLA	118
Tabla 8 Cálculo y resultados de los porcentajes de percepción de utilidad de ChatGPT en la reducción de la FLA por dimensión global.....	119

ANEXOS

Anexo 1	174
----------------------	-----

Anexo 2	175
Anexo 3	177
Anexo 4	178
Anexo 5	179
Anexo 6	179

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presenta el marco introductorio de la investigación, en el cual se contextualiza el tema de estudio y se expone de manera clara y precisa el planteamiento del problema, junto con los objetivos general y específicos que orientan el desarrollo del proceso investigativo. Asimismo, se describe la caracterización y pertinencia de la población objeto de estudio, atendiendo a las particularidades del contexto en el que se desarrolla la investigación. Finalmente, se expone la justificación del estudio, en la que se fundamenta la relevancia académica, pedagógica y social de la misma.

Chatbots Basados en IAG en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Oportunidades, Tensiones y Retos Pedagógicos

La implementación de la inteligencia artificial (IA) en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) ha suscitado un debate creciente en el ámbito educativo, impulsado principalmente por la rápida expansión de estas tecnologías y por las implicaciones pedagógicas, éticas y didácticas que conlleva su incorporación.

Investigadores consideran los *chatbots* basados en inteligencia artificial generativa (IAG), como ChatGPT, como herramientas con un alto potencial transformador, capaces de enriquecer los entornos de aprendizaje de LE al ofrecer experiencias más personalizadas, accesibles y dinámicas, adaptadas a las necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Este tipo de IAG puede favorecer de acuerdo con ellos: la práctica autónoma, la retroalimentación inmediata y la exposición constante a la lengua meta, elementos clave para el desarrollo de la competencia comunicativa (Habeib Al-Obaydi et al., 2023; González et al., 2023; Shanshan, 2023; Monteagudo, 2024; Goldfein, 2024).

También emergen posturas críticas como se manifiesta en el artículo *La llegada de la IA a la educación en América Latina* (Rivas, 2025), en las que se mencionan reservas frente a su adopción, al considerar que un uso indiscriminado o acrítico de la IA podría conducir a

una deshumanización del proceso educativo, a una dependencia excesiva de la tecnología o incluso a una posible sustitución del rol del docente. Estas preocupaciones se centran, entre otros aspectos, en la pérdida de la interacción humana, la disminución del pensamiento crítico y los desafíos relacionados con la ética, la privacidad y la autoría en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ante ambas posturas, hay quienes coinciden en que, más que rechazar estas tecnologías, resulta fundamental analizarlas de manera crítica y reflexiva, reconociendo tanto los riesgos como las oportunidades que ofrecen (Monteagudo, 2024; Román, 2023; Goldfein, 2024; Monferrer, 2023). En las que se plantea la necesidad de una integración pedagógicamente orientada de la IAG, de modo que estas herramientas no sustituyan la labor docente, sino que la complementen, fortaleciendo el acompañamiento, la mediación pedagógica y el desarrollo de la autonomía del estudiante. Al respecto Roman (2023) menciona que:

dada la vertiginosa carrera en las que las grandes empresas tecnológicas han entrado para posicionarse en el campo de las aplicaciones basadas en la inteligencia artificial generativa para el gran público y las grandes posibilidades que los sistemas de generación de texto como ChatGPT abren a la enseñanza de lenguas y al estudio de la lengua, resulta imprescindible que lingüistas y especialistas en la enseñanza de lenguas se familiaricen con las potencialidades de este chatbot avanzado y estén alertas ante la aparición de nuevas herramientas que puedan tener un impacto, positivo o negativo, en cualquier faceta de su ejercicio profesional y en la actividad del alumnado. (p. 4).

En este sentido, Román (2023) subraya que solo a través de la información, la formación y la experimentación consciente es posible responder de manera adecuada a la innovación digital. Esto implica que los docentes no solo conozcan el funcionamiento básico

de estas herramientas, sino que desarrollen criterios pedagógicos y éticos que orienten su uso, permitiéndoles tomar decisiones informadas sobre cuándo, cómo y con qué fines integrar la IAG en sus prácticas educativas.

La IAG deja de ser así un elemento externo o disruptivo y se convierte en un recurso pedagógico mediado, cuyo valor reside en su capacidad para apoyar procesos de aprendizaje más reflexivos, autónomos y contextualizados, sin desplazar el rol central del docente ni la dimensión humana del aprendizaje de LE. En palabras de Goldfein (2024), "la inteligencia artificial, combinada con profesores y sistemas educativos actuales, produce una experiencia mejor de lo que los dos ofrecen de modo separado" (p. 4).

Desde la práctica docente, especialmente desde el ámbito de la enseñanza de LE, resulta pertinente cuestionarse de qué manera y bajo qué criterios una implementación consciente y crítica de la IAG puede contribuir a atender problemáticas que emergen en los contextos de aprendizaje de una LE como el español, en particular, en áreas relacionadas con factores afectivos, como la ansiedad en lengua extranjera (FLA) ¹o el fortalecimiento de las habilidades comunicativas, dimensiones clave para el desarrollo integral de la lengua meta.

Contextualización del Problema de Investigación

El interés que motiva este trabajo investigativo surge de la necesidad de atender las problemáticas que enfrentan los estudiantes de movilidad estudiantil provenientes de Brasil en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Colombia, quienes deben desenvolverse en un contexto académico y social de inmersión lingüística en español². Dado que para muchos de ellos el español es una LE que no dominan plenamente, su experiencia universitaria se ve atravesada por diversos desafíos, entre los que se encuentran dificultades en la comprensión y

¹ En este documento, la ansiedad en lengua extranjera se entiende como *Foreign Language Anxiety* (FLA), concepto propuesto por Horwitz et al. (1986). Para una ampliación teórica del término, véase el apartado "La ansiedad en lengua extranjera (FLA): aproximación conceptual." En adelante, se empleará la sigla FLA para referirse a este fenómeno a lo largo del documento.

² Entiéndase como inmersión lingüística en esta investigación como un entorno educativo o de vida donde una persona se expone intensiva y continuamente a una lengua extranjera, usándola como herramienta principal para todas las interacciones en un país extranjero.

producción de textos y discursos en español, la participación en distintos espacios académicos y sociales, así como la adaptación a las dinámicas institucionales y a los procesos de integración social y cultural.

Esta situación ha generado una preocupación en torno a la deserción de los estudiantes que participan en esta modalidad de intercambio, tal como se evidenció en una entrevista realizada a un profesional del área de Cooperación y Movilidad Académica Estudiantil de la ORI³, instancia encargada del acompañamiento a los estudiantes internacionales durante su periodo de movilidad. Dicha preocupación se relaciona, por un lado, con la inexistencia de un requisito formal de nivel de lengua castellana para realizar la movilidad y, por otro, con la ausencia de un área dentro de la universidad que brinde acompañamiento específico en el aprendizaje del español como LE, bajo el supuesto de que el estudiante asume de manera autónoma este compromiso al postularse a la movilidad.

Dadas estas condiciones, algunos estudiantes, ante la ansiedad que genera el aprendizaje autónomo de una LE en un contexto de inmersión, sumado a la presión académica de los espacios curriculares que deben cursar en esta lengua, optan por retornar a sus lugares de origen.

Lo que configura una problemática pertinente de atender, en tanto la ausencia de una oferta de espacios de apoyo lingüístico por parte de las instituciones académicas y las restricciones que dificultan el acceso a cursos de lengua, no deberían convertirse en un obstáculo para el logro de los objetivos académicos de los estudiantes, sino en un llamado a fortalecer estrategias de acompañamiento que favorezcan su permanencia, bienestar y desempeño académico.

³ ORI: Oficina de Relaciones Interinstitucionales, entidad encargada de promover, al interior de las unidades de dirección institucional y académica de la Universidad Pedagógica Nacional, las acciones de cooperación académica con instituciones y entidades internacionales.

En este sentido, la presente investigación propone el uso de chatbots basados en IAG, específicamente ChatGPT, como una estrategia de apoyo que, debido a sus características de accesibilidad, gratuidad y facilidad de uso, ampliamente reportadas en la literatura revisada⁴, puede favorecer el abordaje de los siguientes dos aspectos que inciden en la población estudiada.

En primer lugar, se busca contribuir a la reducción de la FLA, entendida por Horwitz et al. (1986) como un constructo específico asociado al aprendizaje y uso de una lengua no materna, el cual puede interferir en el desempeño comunicativo y académico de los estudiantes. Esto se debe a que, los estudiantes de movilidad estudiantil manifestaron desde el primer encuentro⁵ sentimientos de inseguridad al comunicarse en español, asociados a temores característicos de este fenómeno, tales como el miedo a cometer errores, a ser juzgados por sus interlocutores y a una evaluación constante de su competencia comunicativa, factores que limitan su participación activa en los espacios académicos y sociales.

En segundo lugar, se plantea el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en español, las cuales resultan fundamentales para el adecuado desarrollo de la experiencia de movilidad, en la medida en que permiten a los estudiantes (la mayoría con conocimientos limitados de la lengua)⁶ participar activamente en los espacios curriculares, comprender y producir discursos propios del ámbito universitario, así como establecer interacciones significativas en los contextos académicos y sociales en los que deben desenvolverse en la institución.

⁴ Véase el apartado denominado *Posibilidades de la IAG (ChatGPT) en el aprendizaje de una LE*

⁵ Se refiere al primer encuentro realizado con los participantes, en el cual se exploraron sus perspectivas iniciales frente al uso del español y se les presentó la propuesta de participación en la investigación.

⁶ Aspecto reportado por los estudiantes en el cuestionario de caracterización a la pregunta ¿Cómo califica su competencia actual en el uso de español? Véase la figura 2 *Caracterización sociodemográfica, académica y lingüística de los participantes*

Atender estos factores resulta relevante pues ambos inciden directamente en la permanencia de los estudiantes en la universidad, especialmente en contextos de inmersión, donde la lengua meta constituye la principal herramienta de acceso a los contenidos, a las dinámicas curriculares y a las interacciones sociales.

Reconocer de qué forma el uso de una herramienta de IAG como ChatGPT, a partir de sus posibilidades y características, puede incidir en la reducción de la FLA y en el fortalecimiento del desempeño comunicativo en estudiantes de habla portuguesa de movilidad estudiantil resulta relevante. Esto, no solo permitiría identificar estrategias efectivas para el desarrollo lingüístico en contextos de inmersión, sino que también favorecería a la construcción de un ambiente más positivo, flexible y orientado a la autonomía del estudiante.

Arnold y Brown (2000), sostienen que la FLA es uno de los factores afectivos que más obstaculizan el proceso de aprendizaje, ya que está relacionada con emociones negativas como el desasosiego, la frustración, la inseguridad, el miedo y la tensión, lo que hace fundamental que los docentes creen entornos donde la ansiedad se mantenga en niveles bajos.

Frente a esto, numerosas investigaciones ⁷ han señalado que la interacción con chatbots conversacionales ofrece un entorno de práctica de bajo riesgo, caracterizado por la ausencia de juicio, la posibilidad de cometer errores sin consecuencias evaluativas y la provisión de retroalimentación inmediata. Condiciones que contribuyen a disminuir la ansiedad asociada a la producción oral y escrita en una LE, al tiempo que fortalecen la confianza comunicativa, la práctica autónoma y la exposición constante a la lengua meta.

En contextos donde los estudiantes no cuentan con suficiente acompañamiento personalizado como ocurre para esta población, ChatGPT podría constituir una herramienta complementaria que, si desde el rol docente se enseña a utilizar de manera consciente, crítica

⁷ (Falero, 2016; Sánchez, 2021; Ding & Muhyiddin, 2025; Aslam et al., 2025; Pertiwi et al., 2025)

y eficaz, contribuiría a enfrentar los desafíos emocionales, cognitivos y comunicativos asociados al aprendizaje de una LE en un entorno universitario de inmersión.

Al mismo tiempo, su incorporación orientada desde la pedagogía podría favorecer la construcción de un entorno de desarrollo lingüístico más autónomo, en el que los estudiantes planifican, monitorean y regulan su propio proceso, aprovechando las posibilidades de la IAG para practicar, reflexionar sobre su desempeño y tomar decisiones sobre sus necesidades de aprendizaje.

Teniendo en cuenta este escenario, y considerando el crecimiento exponencial en el acceso y la disponibilidad de herramientas tecnológicas en la actualidad, así como el papel cada vez más relevante de la IAG en la transformación de los procesos educativos que han dado lugar a experiencias educativas más personalizadas, accesibles e interactivas, (Borroto y Olazábal 2024). Resulta pertinente analizar cómo el uso de un asistente virtual como ChatGPT puede incidir en la reducción de la FLA de cinco estudiantes brasileños de pregrado que participan del programa de movilidad académica en la UPN. Además de explorar las percepciones de estos estudiantes en relación con el impacto de dicha herramienta en el desarrollo de sus habilidades comunicativas en español, en la medida que la atención a estas dimensiones incide directamente en su desempeño académico, su integración sociocultural y su permanencia en la institución.

Caracterización y Pertinencia de la Población Objeto de Estudio.

En este apartado se presenta la caracterización de la población objeto de estudio, con el propósito de describir y analizar aspectos sociodemográficos, académicos y lingüísticos de los estudiantes participantes. Esta caracterización resulta fundamental dentro de la investigación, ya que permite contextualizar y comprender las condiciones desde las cuales los estudiantes se enfrentan a LE lo que justifica la pertinencia de la muestra en relación con los objetivos del estudio.

La población de interés para esta investigación está conformada por estudiantes inscritos en el programa de movilidad estudiantil, entendida como una de las estrategias clave dentro de las líneas de internacionalización de la UPN. De acuerdo con la Política de Internacionalización y Lineamientos de Internacionalización del Currículo para la UPN (2022), esta estrategia, considerada un eje central del proceso de internacionalización, busca fomentar la movilidad entrante y saliente de estudiantes y profesores, tanto en modalidad presencial como virtual. A través de estas acciones, se impulsa la internacionalización de la docencia, la investigación y la proyección social de la institución, como se detalla en el siguiente cuadro:

Figura 1

Cuadro de acciones que promueven la movilidad académica de estudiantes en la UPN.

ESTRATEGIAS LÍNEAS DE ACCIÓN	INTERNACIONALIZACIÓN DE LA		
	Docencia	Investigación	Proyección Social
MOVILIDAD ESTUDIANTIL			
Semestre académico y/o tomar asignaturas en instituciones externas.	✓		
Desarrollo de cursos de corta duración.	✓		
Asistentes de idiomas.	✓		
Movilidad de semilleros de investigación.	✓	✓	
Pasantías (Estancias para la formación posgradual y posdoctoral).	✓	✓	

Nota. Cuadro tomado del documento: Política de Internacionalización y Lineamientos de Internacionalización del Currículo para la UPN (2022)

En función de este gráfico, la línea de acción relevante para este estudio es la de 'Semestre académico y/o toma de asignaturas en instituciones externas'. En este sentido, esta investigación se centra en estudiantes de pregrado provenientes de Brasil, cuya lengua materna es el portugués, y que participan en el programa de movilidad estudiantil de la UPN

para cursar un semestre académico ⁸ y/o tomar asignaturas en diversas áreas del conocimiento.

El número de participantes de la investigación estuvo determinado por el reporte proporcionado por la ORI sobre la cantidad de estudiantes provenientes de Brasil que se postularon al programa de movilidad académica para el periodo 2025-1⁹, en el cual se registraron ocho estudiantes en total. De este grupo, durante el primer encuentro (en el que se exploraron las perspectivas de los participantes frente al uso del español en los contextos académico y social, y se presentó la propuesta de investigación), siete estudiantes aceptaron participar en el estudio¹⁰. No obstante, de estos siete participantes, únicamente cinco completaron la totalidad del proceso investigativo, el cual implicaba la aplicación de tres cuestionarios, así como el reporte del uso de la herramienta.¹¹

La tabla que se presenta a continuación recoge las respuestas obtenidas en el cuestionario de caracterización aplicado a los cinco participantes, el cual permitió definir aspectos relevantes de la población de estudio, tales como sus características sociodemográficas, su trayectoria académica y algunos elementos relacionados con su percepción y experiencia de aprendizaje del español como LE.

⁸ Cada semestre académico tiene una duración aproximada de 15 a 18 semanas de actividades académicas, lo que equivale a entre 3,5 y 4 meses de clases, sin incluir los periodos destinados a evaluaciones finales y los recesos entre semestres.

⁹ El semestre se desarrolló entre el 3 de febrero y el 31 de mayo de 2025 de acuerdo al calendario académico 2025 de pregrado dispuesto en la página de la Universidad Pedagógica Nacional.

¹⁰ Para ello todos los estudiantes debieron firmar un formato de consentimiento informado. Su aplicación tiene como finalidad asegurar, de manera escrita y conforme a la normativa legal vigente, que los participantes del estudio estén debidamente informados sobre las características de la investigación y las posibles implicaciones de su participación, así como que tengan pleno conocimiento de sus derechos, en particular en lo relacionado con la voluntariedad de la participación y la confidencialidad de la información.

¹¹ Véase el apartado *Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos*

Figura 2*Caracterización sociodemográfica, académica y lingüística de los participantes*

Estudiante	Escriba su edad	¿Con qué género se identifica?	Escriba su nacionalidad o país de origen.	¿Cuál es su lengua materna?	¿En qué programa académico está matriculado?	¿Qué semestre académico se encuentra cursando actualmente?	¿Cómo califica su competencia actual en el uso de español?	¿Cuál es su principal motivación para aprender español?	¿Cuál de las siguientes habilidades en español le genera más estrés o ansiedad al momento de comunicarse?	¿Ha utilizado alguna herramienta tecnológica para aprender lenguas extranjeras?	Si su respuesta es "Sí", especifique cuáles:	¿En qué medida está dispuesto/a a utilizar herramientas digitales para el aprendizaje de una lengua extranjera?
1	22	Mujer	Brasileña	Portugués	Artes Visuales licenciatura	Séptimo semestre	Media	Académica Personal Profesional	Expresión oral Expresión escrita Uso de vocabulario Gramática	Sí	Charabots educativos Plataformas de aprendizaje de lenguas Entornos virtuales de aprendizaje Juegos educativos en línea	Muy dispuesto/a
2	25	Mujer	Brasil	Portugués	Movilidad	Séptimo semestre	Baja	Académica Profesional Personal Otra	Expresión oral Expresión escrita Uso de vocabulario Gramática	Sí	Charabots educativos	Muy dispuesto/a
3	22	Mujer	Brasil	Portugués	Movilidad	Octavo semestre	Baja	Personal Profesional Académica	Expresión oral Expresión escrita Uso de vocabulario Gramática	No		Totalmente dispuesto/a
4	22	Hombre	Brasil	Portugués	Español y Lenguas Extranjeras, con énfasis en Inglés y Francés	Octavo semestre	Alta	Personal Profesional Académica	Comprensión oral Uso de vocabulario	Sí	Charabots educativos Plataformas de aprendizaje de lenguas Entornos virtuales de aprendizaje Juegos educativos en línea Simuladores de conversación en español	Muy dispuesto/a
5	25	Hombre	Brasil	Portugués	Licenciatura en Deporte	Séptimo semestre	Media	Académica Personal	Expresión oral Uso de vocabulario Gramática	Sí	Charabots educativos Plataformas de aprendizaje de lenguas	Totalmente dispuesto/a

Nota. Con el fin de garantizar la confidencialidad de los participantes, a cada estudiante se le asignó un número de identificación del uno al cinco, el cual será utilizado de manera consistente a lo largo de toda la investigación.

La muestra de esta investigación está conformada por cinco estudiantes de nacionalidad brasileña, tres mujeres y dos hombres, cuya lengua materna es el portugués y cuyas edades oscilan entre los 22 y 25 años. De los cinco participantes, tres se encuentran cursando el séptimo semestre y dos el octavo semestre en distintas licenciaturas de la UPN entre ellas Artes Visuales, Español y Lenguas Extranjeras, y Deporte; no obstante, dos de los estudiantes no reportaron información sobre su programa académico.

En cuanto a la pregunta *¿cómo califica su competencia actual en el uso del español?*, dos estudiantes respondieron que la perciben como baja, dos como media y solo uno como alta, lo que evidencia una heterogeneidad en los niveles de lengua del grupo y confirma la presencia de dificultades en el dominio del español como LE en una parte significativa de los participantes.

Para el caso de la pregunta *¿Cuál es su principal motivación para aprender español?*, la respuesta que se presentó con mayor incidencia fue la motivación académica, seguida de la motivación personal y, en tercer lugar, la profesional, lo que evidencia que el aprendizaje del español está estrechamente vinculado a las exigencias del contexto universitario y a las

expectativas de desempeño académico y proyección profesional de los estudiantes, así como a intereses personales de integración y comunicación.

Ante la pregunta *¿Cuál de las siguientes habilidades en español le genera mayor estrés o ansiedad al momento de comunicarse?*, las respuestas de los estudiantes evidencian que las habilidades que generan mayores niveles de estrés o ansiedad se concentran principalmente en el uso del vocabulario, la aplicación de las reglas gramaticales y la expresión oral. Este resultado sugiere que la ansiedad experimentada por los participantes no se limita a una sola dimensión, sino que atraviesa tanto aspectos formales de la lengua como habilidades comunicativas de carácter productivo, especialmente aquellas que implican interacción inmediata y exposición pública, como la oralidad.

Estas características de la muestra evidencian la pertinencia de la presente investigación, en la medida en que permite indagar en estrategias de apoyo orientadas a atender estas dificultades lingüísticas y afectivas en contextos de inmersión

Ahora bien, a la pregunta *¿Ha utilizado alguna herramienta tecnológica para aprender lenguas extranjeras?*, formulada con el propósito de conocer el nivel de apropiación de la muestra frente a este tipo de recursos, cuatro estudiantes afirmaron haber hecho uso previo de herramientas tecnológicas, tales como chatbots educativos y plataformas de aprendizaje de lenguas en mayor incidencia, mientras que solo uno señaló no haber utilizado este tipo de recursos.

Los resultados evidencian que la mayoría de la muestra cuenta con un grado inicial de familiaridad y apertura hacia el uso de recursos digitales en sus procesos de desarrollo lingüístico. Lo que sugiere que el uso de herramientas como ChatGPT no se introduce en un contexto completamente desconocido, sino que ya forman parte de la experiencia formativa de los estudiantes. Sin embargo; la presencia de un estudiante que no ha hecho uso previo de este tipo de herramientas evidencia que la muestra no es homogénea en cuanto al nivel de

apropiación tecnológica, lo que permite observar posibles diferencias en la forma en que los participantes se aproximan al uso de ChatGPT y en las percepciones que construyen sobre su utilidad.

Finalmente, para la pregunta *¿En qué medida está dispuesto/a a utilizar herramientas digitales para el desarrollo de habilidades lingüísticas?*, tres estudiantes reportaron estar muy dispuestos y dos manifestaron estar totalmente dispuestos a utilizarlas¹², lo que evidencia una actitud altamente favorable hacia la incorporación de recursos digitales en sus procesos de desarrollo lingüístico. El resultado sugiere que la totalidad de la muestra presenta una disposición positiva frente al uso de herramientas tecnológicas, lo cual constituye un factor facilitador para la implementación de estrategias basadas en IAG dentro del estudio.

Preguntas de Investigación

El presente estudio pretende responder a las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo influye el uso de ChatGPT en la reducción de la ansiedad en lengua extranjera (FLA) de cinco estudiantes de pregrado brasileños del programa de movilidad estudiantil en la Universidad Pedagógica Nacional?

¿Cuáles son sus percepciones sobre el impacto de este asistente virtual en el desarrollo de sus habilidades comunicativas?

Objetivos de Investigación

Objetivo General

Analizar la influencia del uso de ChatGPT en la reducción de la ansiedad en lengua extranjera (FLA) y el fortalecimiento de las habilidades comunicativas de cinco estudiantes de pregrado brasileños dentro del programa de movilidad estudiantil en la Universidad

¹² Se utilizó una escala ordinal de cuatro niveles de disposición (*Totalmente dispuesto/a*, *Muy dispuesto/a*, *Poco dispuesto/a* y *Nada dispuesto/a*), diseñada para captar la intensidad de la actitud de los participantes frente a cada afirmación. En este sentido, las categorías se organizan de mayor a menor grado de disposición, siendo *Totalmente dispuesto/a* la manifestación más alta y *Nada dispuesto/a* la más baja.

Pedagógica Nacional, a partir de la evaluación de sus niveles de ansiedad en lengua extranjera y la exploración de sus percepciones sobre este asistente virtual.

Objetivos Específicos

-Evaluar el nivel de (FLA) de cinco estudiantes de movilidad estudiantil de habla portuguesa inmersos en el contexto educativo de la Universidad Pedagógica Nacional.

-Explorar la incidencia de ChatGPT como recurso de apoyo en la reducción de la FLA de cinco estudiantes de movilidad estudiantil de habla portuguesa de la Universidad Pedagógica Nacional.

-Identificar las percepciones de cinco estudiantes brasileños de movilidad estudiantil en la Universidad Pedagógica Nacional sobre el uso de ChatGPT como herramienta de acompañamiento para el fortalecimiento de sus habilidades comunicativas.

Justificación

Si se reconoce que la incorporación de nuevas tecnologías no solo transforma las herramientas disponibles para la enseñanza, sino que también exige nuevas formas de concebir y repensar los procesos educativos, resulta fundamental que la educación asuma un rol activo frente a estos cambios. La integración de la tecnología, en este caso de la IAG no puede limitarse a un uso meramente instrumental o técnico, sino que debe estar orientada por criterios pedagógicos, éticos y formativos que permitan aprovechar su potencial sin desconocer los riesgos asociados a su uso acrítico.

En términos de Aguilar-Gordón (2011), “el uso de la tecnología puede constituirse en un problema o en una posibilidad, puede alienar, cosificar, destruir, marginar o puede potenciar la superación, el progreso, el confort, el bienestar.” (p. 131). Su idea lleva a reflexionar que, bajo una mediación pedagógica consciente y ética, la tecnología puede potenciar procesos de crecimiento, desarrollo y bienestar integral, tanto a nivel individual como colectivo. En el ámbito educativo, esto implica que las herramientas tecnológicas

pueden convertirse en recursos que favorezcan el aprendizaje significativo, el desarrollo de la autonomía, la mejora de la comunicación y el acceso a nuevas oportunidades formativas.

Frente a este papel central y activo que debe tener la educación, nuestro rol como docentes y por tanto, especialistas en la enseñanza de LE, requiere que nos familiaricemos tanto con las amenazas como las oportunidades que estas nuevas herramientas ofrecen, ya que su impacto, positivo o negativo, puede influir de manera significativa en múltiples facetas de nuestro ejercicio profesional y en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Esta familiarización no debe limitarse a un conocimiento teórico de su funcionamiento, sino que implica un proceso de exploración, uso y reflexión continua, en el que el docente experimente estas herramientas en su propio proceso formativo que le permitan desarrollar criterios para una integración de estos recursos en sus prácticas educativas.

La responsabilidad que conlleva nuestra labor en el contexto digital contemporáneo, hace que proponer una investigación orientada a identificar los beneficios del uso de una herramienta de IAG, como ChatGPT, para atender las necesidades que emergen en el contexto de movilidad académica de estudiantes de habla portuguesa resulte plenamente justificable.

En primer lugar, porque la ausencia de un acompañamiento institucional sistemático para el aprendizaje formal del español como LE, no debería constituirse en un obstáculo que limite el cumplimiento de los propósitos formativos de los estudiantes, en especial cuando el acceso a herramientas basadas en IAG, caracterizadas por su disponibilidad, gratuidad y flexibilidad de uso, abre constantes posibilidades para ofrecer apoyo lingüístico en contextos donde los recursos institucionales son limitados o insuficientes.

Si de acuerdo a la literatura analizada¹³, herramientas como ChatGPT pueden proporcionar espacios de práctica autónoma, retroalimentación inmediata y acompañamiento personalizado, aspectos particularmente relevantes para estudiantes que enfrentan barreras lingüísticas y afectivas como el de esta muestra. Es compromiso del docente explorar y poner a prueba estas herramientas en escenarios donde otras alternativas no han sido suficientemente desarrolladas o no están disponibles.

Investigaciones de este tipo pueden a su vez orientar y formar a futuros usuarios, ya sean estudiantes o docentes, sobre el impacto que pueden tener herramientas como los chatbots basados en IAG en los procesos afectivos del aprendizaje de una LE, así como en las formas de interacción y en la construcción del conocimiento, de modo que puedan utilizarlas de manera consciente, reflexiva y situada, en especial cuando las necesidades del entorno así lo exijan.

Aportes como este pueden ser un puente para que lo desconocido se vuelva propio, haciendo que recursos como ChatGPT sean utilizados de manera crítica cuando resulten pertinentes o cuestionados cuando sea necesario; pero deben existir, porque si, como dice Goldfein (2024), la IA va terminar incorporándose en nuestras vidas, el resultado sería significativamente mejor si aprovechamos lo que ofrece en lugar de luchar contra ella.

En conclusión, esta investigación no pretende resolver de manera estructural las problemáticas de fondo, pero sí busca contribuir, mediante un uso pedagógicamente orientado de ChatGPT, a la mitigación de algunos de sus efectos, bajo el supuesto de que el conocimiento, cuando se pone al servicio de poblaciones que enfrentan condiciones de desventaja, puede generar aportes significativos incluso más allá de beneficios instrumentales, desde una lógica de cooperación y compromiso educativo.

¹³ Véase el apartado *Posibilidades de la IAG (ChatGPT) en el aprendizaje de una LE*

CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL

El presente apartado expone las bases teóricas y conceptuales que sustentan el desarrollo del trabajo investigativo, y que sirven como marco de referencia para el análisis del fenómeno estudiado. A partir de una revisión de la literatura, centrada en los conceptos, antecedentes, tendencias y problemáticas relacionadas con la ansiedad en lengua extranjera y el uso de ChatGPT en contextos educativos, fue posible identificar las principales perspectivas teóricas y los enfoques investigativos desde los cuales se ha abordado esta temática. En consecuencia, el marco conceptual se desarrolla desde una aproximación general a ambos conceptos, para posteriormente profundizar en su relación con los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras.

La Ansiedad en lengua Extranjera (FLA): Aproximación Conceptual

El reconocimiento de la dimensión afectiva en la enseñanza de LE, particularmente en lo que respecta a la ansiedad, comenzó a cobrar importancia en la literatura académica desde la década de los setenta. El cambio de paradigma enfocado en lo cognitivo dio paso a una visión más integral del aprendizaje, que consideraba la influencia de las emociones, las actitudes, la autoestima y otros factores psicoafectivos en el proceso de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua y lengua extranjera, respectivamente. Investigaciones pioneras como la de Gardner y Lambert (1972),¹⁴ Chastain (1975)¹⁵, Kleinmann (1977)¹⁶ y

¹⁴ Gardner y Lambert (1972) no hablaron directamente del concepto de ansiedad lingüística tal como lo entendemos hoy, pero sí sentaron las bases para su estudio posterior al destacar la importancia de factores afectivos como la motivación y la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En su influyente libro: Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.

¹⁵ Kenneth Chastain (1975) en su estudio "Affective and Ability Factors in Second Language Learning" fue uno de los primeros investigadores en tratar explícitamente la relación entre ansiedad y el aprendizaje de LE, encontrando que la relación entre ansiedad y desempeño académico podía variar según el contexto, aunque todavía no hablaba de *ansiedad lingüística* como constructo bien definido, como lo harían más tarde Horwitz et al. (1986) o MacIntyre & Gardner (1991).

¹⁶ Howard H. Kleinmann (1977) es otro autor clave en la historia del constructo de ansiedad lingüística, en su estudio fundamental "Avoidance Behavior in Adult Second Language Acquisition" investigó cómo la ansiedad influye en el uso de determinadas estructuras gramaticales en el aprendizaje de una segunda lengua. Kleinmann encontró que los estudiantes que experimentaban un nivel moderado de ansiedad evitaban menos situaciones que requerían ciertas estructuras que aquellos con niveles más altos o más bajos de ansiedad.

Krashen (1982) ¹⁷serían claves para sentar las bases de este campo de estudio, abriendo el camino hacia la conceptualización de la FLA como un constructo específico.

De acuerdo con Horwitz et al. (1986) MacIntyre y Gardner (1991) y Naser y Nijr (2019), para comprender el concepto de FLA desde una perspectiva psicológica, es necesario partir de una categorización más amplia de la ansiedad que distingue entre ansiedad de rasgo, ansiedad de estado y ansiedad específica de situación.

Spielberger (1983) (como se citó en MacIntyre y Gardner, 1991), enuncia que la “Trait anxiety may be defined as an individual’s likelihood of becoming anxious in any situation. (p. 87). Esta forma de ansiedad se refiere a una predisposición estable en la personalidad que lleva al individuo a experimentar ansiedad de manera frecuente, incluso en situaciones que no necesariamente implican una amenaza directa. En otras palabras, hay personas que, por su constitución emocional o psicológica, son más proclives a sentirse ansiosas sin que el entorno inmediato justifique dicha reacción.

La ansiedad de rasgo se configura como una característica relativamente constante del individuo. Oteir y Al-Otaibi (2019) afirman que “The trait perspective occurs when a person has a permanent intent to be anxious (Scovel, 1978). It is a general personality trait, which does not change across several situations” (p. 310), lo cual refuerza la idea de que esta modalidad de ansiedad no depende del contexto, sino que se manifiesta de forma transversal en distintos escenarios de la vida cotidiana.

La ansiedad de estado por su parte es considerada como una situación emocional transitoria, caracterizada por sentimientos de tensión y nerviosismo en situaciones específicas. Spielberger (1972) menciona que la “Transitory or state anxiety (A-State) may be

¹⁷ Stephen Krashen (1982), a través de su Teoría del Filtro Afectivo, señaló que factores emocionales como la motivación, la autoestima y la ansiedad influían directamente en la adquisición de una lengua. Señalando que cuando la ansiedad es alta, actúa como un filtro que bloquea el ingreso del input comprensible, dificultando el aprendizaje. En cambio, si la ansiedad es baja, el filtro se reduce y el estudiante puede procesar mejor la información lingüística. Así, Krashen destacó que un ambiente emocionalmente seguro favorece la adquisición de la lengua meta.

conceived of as a complex, relatively unique emotional condition or reaction that may vary in intensity and fluctuate over time” (p. 29). La ansiedad de estado, por lo tanto, se manifiesta únicamente en situaciones específicas que el sujeto evalúa como amenazantes, sin que necesariamente exista un peligro real. Esto la diferencia de la ansiedad rasgo, cuya característica es ser más estable y generalizada en la personalidad de un individuo.

Por último, MacIntyre y Gardner (1991) señalan que, como alternativa al concepto de ansiedad de estado, varios investigadores optaron por un enfoque situacional para el estudio de la ansiedad, lo que dio origen al concepto de ansiedad específica de situación (situation-specific anxiety). Según los autores, “Situation specific constructs can be seen as trait anxiety measures limited to a given context. Respondents are tested for their anxiety reactions in a well-defined situation such as public speaking, writing examinations, performing math, or participating in French class” (p. 91).

De manera similar, Horwitz et al. (1986) afirman que los "psychologists use the term specific anxiety reaction to differentiate people who are generally anxious in a variety of situations from those who are anxious only in specific situations" (p. 127), puesto que ya se habían identificado varias ansiedades específicas asociadas con materias académicas como las matemáticas o las ciencias.

Según Horwitz et al. (1986) y MacIntyre y Gardner (1991) la ansiedad específica de situación es útil para analizar fenómenos como la ansiedad lingüística, ya que “When anxiety is limited to the language learning situation, it falls into the category specific anxiety reactions” (Horwitz et al. 1986). Así, una persona puede reaccionar con ansiedad solo en contextos relacionados con el aprendizaje de una LE, sin mostrar ansiedad en otras áreas de su vida. A modo de ejemplo, un sujeto puede experimentar ansiedad significativa al hablar en público durante la clase de LE, debido al temor a cometer errores. Sin embargo; esa misma

persona podría sentirse completamente cómoda y segura al hablar frente a sus compañeros en una clase de ciencias sociales, donde domina la lengua y no percibe la misma presión.

Esto demuestra cómo la ansiedad no es una característica general del individuo ni una reacción pasajera al hablar en público, sino que surge en contextos muy específicos en este caso, al enfrentarse al desafío adicional de la comunicación en una LE.

Las conceptualizaciones de los tres tipos de ansiedad sentaron las bases teóricas para la comprensión y posterior formulación del concepto de ansiedad lingüística. Estos enfoques permitieron reconocer que la ansiedad en el aprendizaje de lenguas no podía entenderse únicamente como una característica general de personalidad o como una reacción emocional pasajera, sino como una forma particular de ansiedad que emerge en contextos comunicativos específicos.

A partir de los años ochenta, la ansiedad en lengua extranjera o Foreign Language Anxiety (FLA) se consolidó como un objeto de estudio específico, especialmente tras la formulación del concepto y la escala Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) por Horwitz et al. (1986), quienes la definieron como “a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process” (p. 128). Investigaciones posteriores, como las de MacIntyre y Gardner (1991) describirían la “language anxiety as a feeling of stress, nervousness, emotional reaction, and worry that linked to second/foreign language learning” (p. 310, Oteir y Al-Otaibi, 2019). Así, el enfoque afectivo se consolidó como un componente fundamental en la comprensión del éxito o fracaso de los aprendices de LE.

Factores que Inciden en la FLA

Una vez explorado el concepto de FLA, es posible comprenderla como un fenómeno complejo e inherente al proceso de aprendizaje de una LE, el cual está vinculado por una variedad de factores, los cuales influyen de manera significativa, tanto en la vivencia

subjetiva del aprendiz como en su desempeño comunicativo. El análisis de estos elementos permite comprender en mayor profundidad las causas de la FLA y evidencia que dichos factores no actúan de forma aislada, sino que se interrelacionan y condicionan la manera en que los sujetos enfrentan y experimentan situaciones comunicativas en la lengua meta.

Dado que la FLA se considera más un constructo psicológico (basado en la identidad) que un constructo lingüístico (basado en la competencia), en el que las autopercepciones sobre el aprendizaje de lenguas juegan un rol importante (Králóvá, 2016). Es necesario abordar una serie de aspectos intrapersonales que pueden influir en la experiencia de aprendizaje de los sujetos.

Guiora (1972) introduce el concepto de ego lingüístico para referirse a la manera en que el aprendizaje de una LE afecta el sentido del yo. Desde esta perspectiva, comunicarse en otra lengua supone una exposición emocional que puede generar vulnerabilidad, al implicar una reconstrucción parcial de la identidad. Esto ocurre porque, según Guiora, al aprender una segunda lengua la persona desarrolla un nuevo modo de pensar, sentir y actuar, es decir, una nueva identidad que contrasta con la ya establecida.

Partiendo de esta concepción del ego lingüístico, se pueden analizar dimensiones clave relacionadas con rasgos individuales como el autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia, los cuales juegan un papel fundamental en la forma en que los estudiantes perciben sus capacidades y se enfrentan a las situaciones comunicativas en la LE. Estos factores, a su vez, están estrechamente vinculados con la FLA, ya que una percepción negativa de sí mismos puede incrementar los niveles de ansiedad al momento de interactuar en la lengua meta, afectando su rendimiento y disposición para participar en contextos comunicativos.

Schunk (2012), citando a Shavelson y Bolus (1982), define el autoconcepto como el conjunto de percepciones que una persona tiene acerca de sí misma, las cuales se construyen

a partir de sus experiencias personales y de la interpretación del entorno, y son profundamente influenciadas por las evaluaciones, comentarios y refuerzos de personas significativas.

El autoconcepto abarca la forma en que el individuo se percibe en distintos ámbitos, como el académico, social, físico, emocional, etc. “Giiora argues that language learning itself is a ‘profoundly un-settling psychological proposition’ because it directly threatens an individual's self-concept and worldview. (Horwitz et al, 1986, p125). Esto se debe a que el proceso de aprender una LE enfrenta al aprendiz a limitaciones en su capacidad de expresarse auténticamente y puede generar ansiedad al desafiar su imagen personal.

En este marco, muchos aprendices de una LE experimentan una fuerte ansiedad al hablar, pues perciben que sus habilidades orales limitadas son el principal obstáculo para comunicarse eficazmente. Este temor suele estar vinculado a la posibilidad de ser objeto de burlas o de no ser reconocidos como sujetos competentes por sus interlocutores.

Horwitz et al. (1986) mencionan que, cuando la lengua restringe la capacidad del estudiante para presentarse conforme a su autoimagen, se produce una desconexión entre el “yo verdadero” (cómo se ve a sí mismo) y el “yo limitado” (cómo logra expresarse en la nueva lengua). Esta discrepancia afecta directamente el autoconcepto y puede percibirse como una amenaza a la identidad y al ego contruidos en la lengua materna, donde el hablante se reconoce como una persona razonable e inteligente.

Esta relación entre autoconcepto y FLA se manifiesta de forma distinta según la edad. MacIntyre (2017) y Horwitz et al. (1986) señalan que los adultos suelen experimentar niveles más elevados de ansiedad, debido a que poseen un autoconcepto más consolidado y una autoimagen más estable y exigente. A diferencia de los niños, que aún están en proceso de construcción identitaria y se muestran más flexibles ante los errores, los adultos ya tienen una

idea definida de quiénes son, cómo se comunican y cómo desean ser percibidos por los demás.

Con respecto a la autoestima, Rubio (2017) la concibe como el resultado de la valoración que una persona hace de su autoconcepto. En este proceso, el individuo evalúa continuamente distintos aspectos de sí mismo, como lo físico, lo personal, lo competencial o lo interpersonal. Estas dimensiones constituyen el autoconcepto, y la valoración que surge de ellas da lugar a la autoestima. De hecho, Rubio (2017) menciona que, si se analizan ambos términos desde una perspectiva semántica, el autoconcepto hace referencia a una dimensión o entidad conceptual, mientras que la autoestima implica atribuir un valor, lo cual permite considerar su resultado como algo medible.

Teniendo en cuenta que el autoconcepto es la imagen mental que una persona tiene de sí misma, es decir, la construcción cognitiva de cómo se define y percibe, y que la autoestima corresponde al valor emocional que se le asigna a ese autoconcepto, es decir, cómo se siente una persona respecto a quién es, es posible entender cómo ambos conceptos influyen en el aprendizaje de una LE.

Para Král'ová (2016), cuando la autoexpresión de un sujeto se ve limitada por un dominio imperfecto de la lengua, puede iniciarse un ciclo de autoevaluación negativa, ya que el lenguaje y el yo están íntimamente relacionados. En otras palabras, la necesidad de proteger el autoconcepto frente a errores, fallos o juicios externos limita la participación y reduce la fluidez comunicativa, por lo que ya no solo se impacta la percepción sino también la valoración personal, debilitando la confianza del estudiante y aumentando su ansiedad.

En coherencia con esta perspectiva, diversos investigadores como Bailey et al. (1999), Yamini y Tahriri (2006) y Young (1992) han señalado que existe una relación negativa entre el nivel de autoestima del estudiante y la ansiedad en el aprendizaje de una LE. En otras palabras, las personas con baja autoestima tienden a preocuparse en exceso por cómo los

perciben los demás, lo que incrementa significativamente sus niveles de ansiedad (Oteir y Al-Otaibi, 2019).

La revisión de la literatura sobre el aprendizaje de LE hecha por Rubio (2017), también ha evidenciado que pocos factores afectivos tienen tanta influencia en el aula como la autoestima y la ansiedad. Acorde con este autor, estudios como el de Ortega (2007), han demostrado que estos dos elementos están estrechamente vinculados y se influyen mutuamente, ya que una autoestima saludable tiende a reducir los niveles de FLA. Además, ambos factores afectivos desempeñan un papel clave en el comportamiento del estudiantado, ya que influyen en sus actitudes de manera positiva o negativa, lo cual repercute en el clima del aula y en el rendimiento académico.

Dentro de este marco conceptual de análisis, la autoeficacia también adquiere un papel relevante. Según Bandura (1977), la autoeficacia se entiende como la creencia que tiene una persona acerca de su capacidad para llevar a cabo una tarea y lograr las metas que se propone. En el aprendizaje de lenguas, este concepto se refiere a cuánto cree un estudiante que puede comprender, hablar, leer o escribir en otra lengua de manera efectiva.

Díaz et al. (2024) señalan que cuando los estudiantes tienen una percepción positiva de su propia autoeficacia en el aprendizaje de una LE, tienden a desarrollar un mejor dominio y mayores habilidades comunicativas en esa lengua. En esta línea, la autoeficacia actúa como un factor protector frente a la ansiedad, ya que reduce los niveles de preocupación asociados al uso de la lengua y fortalece la autoconfianza del estudiante (Teng et al., 2021). Esto se debe a que cuando los estudiantes confían en sus habilidades lingüísticas, enfrentan con más seguridad las situaciones comunicativas, lo que reduce su nivel de ansiedad.

Así, la FLA está estrechamente relacionada con el autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia. Un autoconcepto negativo en relación con el aprendizaje de lenguas puede hacer que el estudiante se perciba como incapaz, lo que afecta su autoestima y disminuye su

confianza para participar. A su vez, una baja autoeficacia lingüística, es decir, la creencia de que no podrá comunicarse con éxito incrementa la ansiedad ante situaciones comunicativas. Estos tres factores se retroalimentan y pueden obstaculizar el desarrollo de habilidades en la lengua meta. De esta manera aprender una LE no es solo un proceso cognitivo, sino también emocional y afectivo, ya que el estudiante se ve forzado a reconstruir su identidad lingüística.

En esta misma línea, Horwitz et al. (1986), pioneros en el estudio de la FLA, identificaron tres factores principales que la originan en el contexto de aprendizaje y que a su vez se relacionan con los factores intrapersonales mencionados con anterioridad: la aprehensión comunicativa, la ansiedad ante los exámenes y el miedo a la evaluación negativa.

El primero de estos factores, la aprehensión comunicativa, se refiere a la incomodidad o temor que experimentan los estudiantes cuando deben participar en situaciones reales de comunicación, especialmente cuando tienen que hablar o interactuar en la lengua meta. Esta ansiedad surge al sentirse incapaces de expresarse adecuadamente o de comprender lo que dicen los demás, tal como explican Horwitz et al. (1986).

Communication apprehension is a type of shyness characterized by fear of or anxiety about communicating with people. Difficulty in speaking in dyads or groups (oral communication anxiety) or in public a (“stage fright”), or in listening to or learning spoken message (receiver anxiety) are all manifestations of communication apprehension. (p. 127).

La aprehensión comunicativa específica que caracteriza el aprendizaje de LE acorde a estos autores surge del conocimiento personal de que casi con certeza se tendrán dificultades para comprender a otros y para hacerse entender. Posiblemente debido a esta conciencia, personas normalmente expresivas se vuelven silenciosas en clase de LE. Paradójicamente, también sucede lo inverso, sujetos típicamente reservados e inhibidos pueden sentir que al

comunicarse en otra lengua es como si hablara una persona diferente, reduciendo así su ansiedad.

Al ser la medición del rendimiento una práctica permanente en la enseñanza de LE, Horwitz et al. (1986) también señalan que la ansiedad ante las evaluaciones resulta pertinente para el análisis de la ansiedad en el contexto del aprendizaje de lenguas. Para estos investigadores “Test-anxiety refers to a type of performance anxiety stemming from a fear of failure. Test-anxious students often put unrealistic demands on themselves and feel that anything less than a perfect test performance is a failure.” (p. 128). Esta percepción distorsionada del fracaso puede generar bloqueos mentales durante las pruebas, dificultar el acceso a conocimientos previamente adquiridos y aumentar la sensación de incompetencia, lo que alimenta el ciclo de ansiedad y bajo rendimiento. Estos autores en su investigación encontraron, que incluso los estudiantes más preparados y brillantes a menudo cometían errores debido a este tipo de ansiedad específica.

Por último, el temor a ser juzgado, criticado o corregido por los demás, ya sean compañeros o profesores fue considerado por Horwitz et al. (1986) como uno de los factores que causaban ansiedad. Este tipo de ansiedad, denominado miedo a la evaluación negativa, se define como “ap- prehension about others' evaluations, avoidance of evaluative situations, and the expectation that others would evaluate oneself negatively,”(p. 128). Aunque guarda similitudes con la ansiedad ante los exámenes, Horwitz et al. (1986) explican que el temor a la evaluación negativa posee un alcance más amplio, ya que no se limita únicamente a situaciones de evaluación formal, sino que puede manifestarse en cualquier contexto social evaluativo, como entrevistas laborales o participación en clases de LE. A diferencia de otras áreas académicas, el aprendizaje de LE requiere una evaluación constante por parte del único hablante competente en el aula: el profesor. Además, los estudiantes pueden desarrollar una

sensibilidad particular ante las valoraciones reales o percibidas de sus pares, lo que intensifica su nivel de ansiedad y afecta su participación.

Si bien la aprehensión comunicativa, la ansiedad ante los exámenes y el miedo a la evaluación negativa aportan elementos conceptuales valiosos para comprender la ansiedad en el aprendizaje de LE, Horwitz et al. (1986) aclaran que esta no debe entenderse simplemente como la suma de esos temores trasladados al contexto lingüístico. Más bien, proponen que la FLA constituye un fenómeno particular, compuesto por percepciones personales, creencias, emociones y comportamientos que surgen específicamente de las características únicas del proceso de aprendizaje de una lengua LE.

De la Inteligencia Artificial a la Inteligencia Artificial Generativa

La Inteligencia Artificial (IA, Artificial Intelligence) es un término introducido hacia la década de 1950 para referirse a sistemas o programas capaces de automatizar y sintetizar tareas rutinarias que tradicionalmente requieren de la inteligencia humana (Russell y Norvig, 2004). Rouse (2017), citado por Escobar J. (2021), enuncia que la IA puede entenderse como la simulación de procesos propios de la inteligencia humana por parte de máquinas; particularmente de sistemas informáticos y robots. Si bien estos sistemas logran emular el pensamiento lógico-racional e imitar ciertos aspectos del comportamiento humano, lo hacen desde modelos predefinidos y limitados, lo que evidencia que no se trata de una inteligencia autónoma, aunque sigue considerándose una herramienta de gran potencial para distintos ámbitos de la actividad intelectual (Russell y Norvig, 2004).

En la actualidad es posible identificar la IA en cualquier software que replique las capacidades humanas. La IA se encuentra hoy en múltiples espacios de la vida cotidiana: está presente en el reconocimiento facial utilizado por los teléfonos móviles, en los asistentes virtuales de voz y en una gran variedad de aplicaciones que facilitan tareas en nuestros dispositivos digitales (Escobar J, 2021). Puede observarse en los sistemas de recomendación

de plataformas, en los algoritmos de búsqueda de Google, en la traducción automática de algunos servicios y en los vehículos con asistencia de conducción autónoma, entre otros.

No obstante, no es lo mismo hablar de IA que de Inteligencia Artificial Generativa (IAG, Generative AI). Según Shanshan (2023), la IAG constituye un subcampo de la IA orientado a la creación de contenido original a partir del aprendizaje de grandes volúmenes de información. Este enfoque se sustenta en técnicas de aprendizaje automático, en particular en los modelos generativos, capaces de identificar patrones y características en los datos de entrenamiento para producir nuevas muestras en diferentes formatos, tales como textos, imágenes, composiciones musicales o materiales audiovisuales.

Ejemplos claros de IAG son ChatGPT, Meta AI, DeepSeek, Perplexity, etc. los cuales corresponden a modelos de lenguaje diseñados para la generación automática de texto. Estos sistemas han sido entrenados con grandes volúmenes de datos lingüísticos y, gracias a ello, son capaces de producir respuestas coherentes, pertinentes y contextualmente adecuadas a partir de las entradas proporcionadas por el usuario.

Otro ejemplo representativo de IAG es el uso de modelos generativos de imágenes como DALL·E, Stable Diffusion o MidJourney, los cuales son entrenados con grandes volúmenes de datos visuales y aprenden a producir ilustraciones originales y realistas a partir de descripciones textuales. Así, estos sistemas no se limitan a reconocer o clasificar textos o imágenes, sino que son capaces de generar contenido novedoso y coherente a partir de las instrucciones dadas por el usuario.

Mientras que la IA se orienta principalmente a procesar grandes volúmenes de información, analizar datos, clasificar elementos o realizar predicciones a partir de patrones ya existentes, la IAG constituye un avance al ir más allá de la simple identificación de regularidades. Su principal característica radica en la capacidad de crear material nuevo,

original y coherente en diversos formatos como texto, imágenes, audio o video a partir de las instrucciones que recibe.

En este sentido la IA convencional cumple una función predominantemente analítica y de apoyo en la toma de decisiones, mientras que la IAG se distingue por su potencial creativo y constructivo, lo que marca una diferencia fundamental dentro del amplio campo de la IA.

¿Qué son los Chatbots Basados en IAG?: de la Respuesta Programada a la Generación Contextualizada

Un chatbot puede entenderse como un programa informático diseñado para simular conversaciones naturales con las personas mediante texto o voz, funcionando como mediador en la interacción humano-computadora. Estos sistemas conversacionales no sólo ofrecen apoyo, sino que también pueden cumplir tareas específicas y proporcionar retroalimentación en tiempo real. Además, sus respuestas se manifiestan a través de diversos canales, como el lenguaje escrito, oral o recursos visuales, entre otros (Habeib Al-Obaydi et al., 2023; Monteagudo, 2024). Sin embargo, (IAG), como se señaló anteriormente, marca una diferencia importante respecto a los chatbots convencionales.

Un chatbot convencional, también llamado *rule-based* o basado en reglas/recuperación, es según Adamopoulou y Moussiades (2020) un sistema que conforma la arquitectura de la mayoría de los primeros chatbots y de muchos servicios conversacionales en línea. Su funcionamiento se apoya en un conjunto fijo de reglas predefinidas que identifican formas léxicas y patrones en la entrada del usuario para seleccionar la respuesta más adecuada, sin generar texto nuevo ni elaborar respuestas originales. El conocimiento del sistema se introduce y codifica manualmente por expertos y se estructura en patrones conversacionales, lo que facilita el control y la previsibilidad del comportamiento del chatbot, pero limita su capacidad para manejar variaciones imprevistas del lenguaje.

La *guía para entender a los chatbots* del Centro México Digital (2023) también habla de los chatbots “intelectualmente” independientes, este tipo de chatbots se basan en técnicas de Aprendizaje Automático (Machine Learning) que les permiten analizar datos, identificar patrones y generar respuestas sin depender de una intervención humana constante. Su funcionamiento se apoya en el entrenamiento con grandes volúmenes de información, lo que les facilita reconocer palabras clave y producir respuestas adecuadas. Capacidades que se perfeccionan a medida que interactúan con los usuarios, ampliando progresivamente su repertorio de respuestas.

Finalmente, los chatbots basados en Inteligencia Artificial Generativa (IAG), que son los que interesan a esta investigación, integran las ventajas de los modelos anteriores al emplear algoritmos de aprendizaje automático y técnicas de aprendizaje profundo. Gracias al uso del Procesamiento de Lenguaje Natural (PLN) y del Machine Learning, estos sistemas son capaces de comprender y emular el lenguaje humano, interpretar el contexto y la intención de las preguntas, y generar respuestas más coherentes y contextualizadas.

Se definen como programas que simulan conversaciones humanas y que, mediante IAG, no solo responden preguntas y realizan tareas de manera conversacional ya sea por texto o por voz, sino que también aprenden y mejoran continuamente a partir de la interacción con los usuarios (Centro México Digital 2023; Adamopoulou y Moussiades 2020)

En términos generales, la evolución de los chatbots evidencia un tránsito desde modelos rígidos y predecibles, basados en reglas, hacia sistemas más flexibles y autónomos que aprenden de la interacción con los usuarios, hasta llegar a los chatbots IAG, capaces de producir respuestas originales, contextualizadas y cercanas al lenguaje humano. Esta progresión no sólo refleja los avances en el PLN y el Aprendizaje Automático, sino que también resalta el potencial de los chatbots generativos como herramientas dinámicas que

superan las limitaciones de sus predecesores, consolidándose como agentes conversacionales con un papel cada vez más relevante en la mediación entre humanos y tecnologías digitales.

¿Qué es ChatGPT?: Fundamentos y Funcionamiento de Un modelo de Lenguaje

Generativo

ChatGPT es un modelo de lenguaje sustentado en la arquitectura Generative Pre-trained Transformer (GPT). De acuerdo a ChatGPT (OpenAI, 2025), el término Generative alude a la capacidad del modelo para producir texto nuevo y original a partir de los patrones lingüísticos aprendidos, más allá de la simple clasificación o reconocimiento de información. La expresión Pre-trained indica que el sistema ha sido entrenado previamente con grandes volúmenes de datos textuales, lo que le permite adquirir un conocimiento general del lenguaje antes de ser ajustado para tareas específicas. El concepto Transformer hace referencia a la arquitectura de redes neuronales sobre la cual se fundamenta el modelo, caracterizada por su eficacia en el procesamiento de secuencias extensas de texto y su habilidad para identificar relaciones complejas de contexto dentro del lenguaje natural.

Este sistema desarrollado por la empresa OpenAI con el respaldo de Microsoft y presentado oficialmente el 30 de noviembre de 2022, corresponde a un Large Language Model (LLM), entrenado a partir de un extenso corpus textual compuesto por libros, artículos de prensa, blogs y diversos contenidos en línea, lo cual le permite reconocer patrones lingüísticos complejos y generar producciones textuales de manera coherente.

ChatGPT se configura como un chatbot de IAG, diseñado para sostener interacciones conversacionales y producir respuestas pertinentes en distintos contextos a partir de solicitudes expresadas en lenguaje natural, gracias a la integración de técnicas avanzadas de aprendizaje automático. (Morales- Chan 2023; Shansan 2023; Habeb Al-Obaydi, et al. (2023); Fuertes y Muñoz 2024)

De manera más sencilla, Monteagudo (2024) explica que ChatGPT es un programa informático capaz de “entender” al usuario y responder de forma coherente gracias a su entrenamiento con grandes volúmenes de texto, retroalimentación humana y técnicas de aprendizaje profundo. Esto le permite reconocer patrones del lenguaje natural y generar respuestas encadenadas, con múltiples posibilidades de uso, como responder preguntas, completar oraciones o producir textos en distintos lenguajes, estilos y formatos, entre ellos ensayos, poesías, planes de clase o incluso chistes.

Ahora bien, en términos de este estudio, si bien desde su primera versión (GPT-3.5) lanzada en 2022, ChatGPT ha experimentado varias mejoras alcanzando una mayor sofisticación. En el marco de esta investigación se utilizó la versión GPT-4.1 mini de ChatGPT, modelo que fue lanzado en abril de 2025 y posteriormente incorporado a su interfaz en mayo del mismo año, sustituyendo a GPT-4o mini.

La elección de esta versión se justifica en que, a diferencia de versiones anteriores, esta variante ya integra de manera más estable y fluida la función de comando de voz, lo que la hace especialmente útil para la práctica de habilidades lingüísticas en tiempo real. Se opta además por esta variante por su disponibilidad gratuita para los usuarios, aunque con ciertos límites de uso, lo que garantiza un acceso equitativo a la herramienta sin necesidad de planes de suscripción pagos.

Este modelo constituye un avance significativo para la investigación en comparación con sus predecesores, pues ofrece la posibilidad de diversificar las modalidades de comunicación con el chatbot y amplía el alcance de las prácticas investigativas al incluir no sólo la producción escrita, sino también la oral.

Posibilidades de la IAG (ChatGPT) en el aprendizaje de una LE

En el campo de la enseñanza y aprendizaje de LE, Escobar (2021) y Fuertes y Muñoz (2024) coinciden en que los docentes han recurrido históricamente a las tecnologías

disponibles en cada época. Desde el uso del libro tras la invención de la imprenta, pasando por los reproductores de sonido e imagen (grabadoras, proyectores, videograbadoras, televisión, etc.) hasta la llegada de las computadoras con las plataformas de enseñanza y las aplicaciones digitales, cada avance tecnológico ha sido incorporado con fines pedagógicos. En la actualidad, la IA se suma a esta trayectoria al ofrecer “oportunidades que respaldan el proceso de enseñanza–aprendizaje, al constituir una forma nueva e ilimitada de interactuar con dos aspectos fundamentales (...): la exposición a la lengua y las oportunidades de práctica personalizada” (Fuertes y Muñoz, 2024, p. 350).

Numerosos investigadores¹⁸ coinciden en que uno de los aportes más relevantes de la IA en el ámbito educativo es su capacidad de ofrecer entornos de aprendizaje flexibles y adaptativos. En línea con lo señalado por ellos, esta tecnología inteligente, a través de sistemas personalizables, identifica las necesidades específicas de cada estudiante y ajusta los contenidos y actividades de acuerdo con su nivel de competencia y estilo de aprendizaje, lo que favorece procesos más eficaces y un mejor rendimiento académico. Esta posibilidad de individualizar la enseñanza en contextos amplios se perfila como un factor clave para transformar las dinámicas pedagógicas tradicionales y responder a la diversidad de necesidades presentes en las aulas.

Más allá de la adaptación de contenidos, la literatura reciente subraya que la IAG también contribuye a enriquecer la experiencia educativa al generar materiales ajustados a los intereses del estudiante, proporcionar retroalimentación inmediata y acompañar de manera continua los procesos formativos. De hecho, entre las implicaciones de su aplicación en la educación, se enfatiza que estos sistemas de IAG “prometen una muy sustancial mejora en la educación para todos los niveles, (...) al proporcionar al estudiante una personalización de su

¹⁸ (Boroto & Olazábal, 2024; Morales-Chan, 2023; Escobar, 2021; Fuertes & Muñoz, 2024, Aslam et al, 2025; Pertiwi et al, 2025; Ding & Muhyiddin 2025, Almache et al. 2025)

aprendizaje a la medida de sus requerimientos, logrando integrar las diversas formas de interacción humana y las TIC” (Escobar, 2021, p. 33).

Si bien la introducción de la IAG supone un cambio de paradigma en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, las investigaciones revisadas evidencian que, aunque actualmente existen diversas herramientas tecnológicas que han intentado posicionarse en el campo de las aplicaciones basadas en IAG, ninguna ha tenido un impacto tan significativo en el aprendizaje de LE como ChatGPT. En este sentido, “de las herramientas disponibles en la actualidad, uno de los aspectos más inmediatos es considerar los chatbots, como ChatGPT, como parte de una nueva dimensión interaccional con la lengua meta” (Fuentes y Muñoz, 2024, p. 347).

Precisamente, esta dimensión interactiva se vincula estrechamente con la necesidad de ofrecer a los aprendientes un input abundante y significativo, requisito fundamental para el aprendizaje de una lengua. En este sentido, Shanshan (2023) subraya que la disponibilidad de un input rico favorece el aprendizaje lingüístico, en consonancia con la hipótesis de Krashen (1982), la cual plantea que la exposición a la lengua meta no solo debe ser comprensible y relevante, sino también adecuada al nivel de competencia del aprendiente e incluir estructuras o elementos nuevos que representen un desafío alcanzable (*input +1*).

Para Shanshan (2023) ChatGPT se perfila como un recurso valioso, pues su capacidad para generar respuestas inmediatas y contextualizadas brinda a los aprendientes un entorno comunicativo que enriquece la exposición a la lengua y les permite superar, de manera flexible, las dificultades que puedan surgir durante el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, Monferrer (2024) manifiesta que ChatGPT puede considerarse la primera inteligencia de *deep learning* verdaderamente multilingüe, en tanto reproduce una estructura de pensamiento lingüístico semejante a una interlengua, en la que se integran las lenguas y las estructuras conocidas por esta mente artificial.

Esto lleva a investigaciones como las de Monteagudo (2024), a considerar esta herramienta de IAG en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), ya que según él ofrece una amplia variedad de oportunidades tanto para estudiantes como para educadores, en las que destaca la posibilidad de apoyar a los estudiantes en la consolidación de los conocimientos aprendidos en el aula y el desarrollo de habilidades ajustadas a sus intereses y necesidades. En sus palabras:

Esto convierte a los chatbots de última generación como ChatGPT, frente a otros chatbots que utilizan el aprendizaje máquina (basado en modelos probabilísticos y estadísticos), en una tecnología que permite una exposición continuada a la L2 con un feedback inmediato y personalizado o (véase Chen et al. 2021). Estas funciones serían imposibles de emular, con el mismo nivel de inmediatez y profundidad en el procesamiento del lenguaje, en una clase de lenguas tradicional (p. 347).

Dentro de sus ventajas también se ha señalado que ChatGPT favorece la autonomía en el aprendizaje de LE al promover que los estudiantes gestionen de manera más consciente y responsable sus propios procesos de aprendizaje (Habeib Al-Obaydi et al., 2023). En esta línea, la UNESCO (2022) destaca que uno de los escenarios más inmediatos del impacto de la IAG en la educación es precisamente el fortalecimiento de la autonomía del aprendiente, lo que sugiere que estas herramientas no solo amplían las oportunidades de acceso al conocimiento, sino que también transforman el rol del estudiante al situarlo como agente activo en su propio proceso formativo.

Posibilidades de la IAG (ChatGPT) en el Desarrollo de Habilidades Comunicativas

En su revisión de la literatura Fuertes y Muñoz (2024) destacan que, entre 2000 y 2009, la IA se empezó a emplear en el aprendizaje de LE, principalmente para fortalecer las cuatro habilidades comunicativas; expresión escrita, comprensión lectora, expresión oral y comprensión oral, así como para apoyar el aprendizaje de vocabulario y la gramática.

No es de extrañar, por tanto, que las investigaciones revisadas conciban estas habilidades, entendidas como las destrezas fundamentales que permiten a los hablantes comprender y producir mensajes orales y escritos de manera eficaz y adecuada en diversos contextos sociales, como el eje central a fortalecer en sus propuestas.

A continuación, se presentan de manera detallada las áreas en las que, de acuerdo con los estudios revisados, ChatGPT contribuye al aprendizaje y al desarrollo de estas habilidades comunicativas.

ChatGPT para el Fortalecimiento de la Producción Oral

Tal como señalan Fuertes y Muñoz (2024) las herramientas basadas en IAG como chatGPT permiten un acceso permanente a corpus actualizados, lo que favorece la creación de escenarios comunicativos que posibilitan la práctica de distintos aspectos de la lengua meta, ajustados tanto al contexto como al tipo de interlocutor, ya sea en una interacción cotidiana o en una situación formal como una entrevista laboral.

En relación con el desarrollo de la expresión oral, Shansan (2023) postula que ChatGPT puede emplearse como un interlocutor virtual capaz de sostener conversaciones naturales, ofrecer preguntas variadas y proporcionar retroalimentación que ayude a corregir errores y mejorar la fluidez comunicativa. Su potencial radica en la posibilidad de diseñar simulaciones de diálogos en contextos específicos que permitan a los estudiantes practicar y aplicar la lengua meta en situaciones cercanas a su ámbito académico y profesional (Borroto y Olazábal, 2024).

A modo de ejemplo, Borroto y Olazábal (2024) plantean en su investigación el uso de ChatGPT para organizar juegos de rol en los que los estudiantes, cuya lengua de aprendizaje es el español como LE, expliquen experimentos o resultados de investigaciones en Química y Biología. Esta dinámica, según ellos, no solo favorece la práctica de la comunicación oral, sino que también contribuye a profundizar en la comprensión de los conceptos científicos.

Por su parte, Wang (2025) examinó el uso de ChatGPT-4 para potenciar las habilidades de comunicación en inglés. Sus resultados evidencian que la herramienta contribuyó al fortalecimiento de la habilidad comunicativa, ya que el grupo experimental con el que trabajó alcanzó un mayor dominio en la expresión oral y cometió menos errores lingüísticos que el grupo de control. Además, el estudio mostró que ChatGPT-4 resultaba eficaz al proporcionar apoyos individualizados incluso en entornos educativos masivos.

Las investigaciones revisadas coinciden en que ChatGPT constituye un recurso pedagógico eficaz para el fortalecimiento de la expresión oral en LE, ya que permite crear escenarios comunicativos auténticos, mejorar la fluidez y la pronunciación, y ofrece retroalimentación individualizada.

ChatGPT para el Fortalecimiento de la Producción Escrita

El fortalecimiento de la producción escrita es otra de las habilidades comunicativas que, según Monteagudo (2024) y Borroto y Olazábal (2024), puede desarrollarse en el aprendizaje de una LE mediante la implementación de prácticas conversacionales con el modelo ChatGPT. Para Monteagudo (2024), en el marco del aprendizaje del español como LE, estas prácticas se sustentan en un enfoque pedagógico que busca estimular la expresión escrita mediante interacciones simuladas con el chatbot. En concreto, este autor plantea que:

Mediante estas interacciones, los estudiantes pueden adquirir destrezas en la expresión escrita en distintos niveles y contextos comunicativos. Esto se logra al proporcionar a los estudiantes la oportunidad de practicar y aplicar las estructuras gramaticales, el léxico específico y las convenciones discursivas propias de la lengua meta. Además, al establecer conversaciones con el chatbot, los estudiantes desarrollan sus habilidades para la producción coherente y cohesionada de textos escritos, así como para la adaptación del registro y el estilo a la situación comunicativa. (p. 39).

En la misma línea, Ricart (2024) sostiene que ChatGPT favorece el aprendizaje de la expresión escrita en inglés. En su estudio afirma que “ChatGPT es una herramienta útil, capaz de corregir y mejorar sustancialmente un texto en cuanto a su estructura, contenido y aspectos del lenguaje” (p. 12). Este aporte resulta particularmente significativo para él en su investigación, pues la capacidad del modelo para detectar errores y ofrecer sugerencias de mejora en diferentes niveles del texto, facilita el desarrollo de la producción escrita en la lengua meta de sus estudiantes.

El autor destaca que la naturalidad de las respuestas del modelo y su carácter no valorativo generan un entorno de confianza que permite al estudiante sentirse cómodo y atreverse a experimentar con su escritura sin temor a equivocarse.

Los resultados del estudio de Polakova y Ivenz (2024) ponen de relieve a su vez el potencial de ChatGPT como herramienta de asistencia en la escritura para estudiantes universitarios en el ámbito de la enseñanza de LE. El análisis cuantitativo hecho por ellos evidenció avances significativos en distintas dimensiones de la escritura, tales como la concisión, la gramática, la inclusión de información clave y el uso de la voz pasiva.

Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que destacan la mejora de las habilidades escriturales gracias al uso de retroalimentación automatizada (Barrot, 2023; Jeon, 2024; Shaikh et al., 2023; Sereerat et al., 2023). Los datos obtenidos antes y después de su intervención, junto con las percepciones y expectativas de los estudiantes, confirmaron una correspondencia clara entre las debilidades detectadas inicialmente y los progresos logrados tras el empleo de ChatGPT como recurso pedagógico.

En conjunto, estos aportes evidencian que ChatGPT se erige como un recurso pedagógico altamente eficaz para el fortalecimiento de la expresión escrita en una LE, ya que facilita la práctica sistemática de estructuras lingüísticas y convenciones discursivas, además

de proporcionar retroalimentación y sugerencias que contribuyen a optimizar la calidad de los textos elaborados por los estudiantes.

ChatGPT para el Fortalecimiento de la Comprensión Escrita

El uso de chatbots trasciende la interacción oral y escrita, ya que también favorece el desarrollo de otras destrezas, entre ellas la comprensión lectora. El Hassan y Alsalwah (2025) y Macías et al. (2024) indican que la lectura se reconoce como una de las habilidades fundamentales que facilita el aprendizaje de una LE, pues contribuye al desarrollo global de la competencia comunicativa. A través de esta práctica, los estudiantes no solo acceden a nueva información e ideas, sino que también enriquecen su experiencia lingüística al ampliar su vocabulario y mejorar el reconocimiento de palabras, aspectos que para estos autores son esenciales para comprender y producir la lengua meta.

En cuanto al uso de la IAG para esta habilidad, Macías et al. (2024) identificaron en su investigación los contenidos fundamentales que los docentes consideraron necesarios para trabajar con ChatGPT con el fin de mejorar las habilidades lectoras de estudiantes de EFL, entre ellos la interpretación del significado de los textos, la identificación de ideas principales, la resolución de preguntas y el reconocimiento de vocabulario clave, fueron algunas de las actividades que se ejecutaron por medio de esta herramienta.

Los autores también exploraron diversas opciones de contenido y temáticas que pueden implementarse con ChatGPT en el aula para enseñar habilidades críticas relacionadas con la lectura, como expresar opiniones fundamentadas, comprender el sentido global de los textos y generar nuevas ideas a partir de ellos. Por ejemplo, proponen que los estudiantes, bajo la guía de un tutor, soliciten a ChatGPT relatos largos con vocabulario adecuado a su nivel y con una enseñanza moral, para luego resumir el texto con sus propias palabras y enfocarse en las ideas principales. Este enfoque para ellos promueve el desarrollo de la comprensión lectora de manera significativa y fomenta la internalización del conocimiento,

dejando abiertas múltiples formas para que los docentes creen estrategias a medida que respondan a las necesidades de sus estudiantes.

A su vez Monteagudo (2024) destaca el potencial de ChatGPT para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora del ELE, en cuanto esta herramienta puede generar preguntas sobre los textos trabajados (propios o externos) que permiten practicar y evaluar el nivel de comprensión de cada estudiante, identificando sus fortalezas y debilidades. Dichas preguntas pueden adoptar diversos formatos, como verdadero/falso, opción múltiple o respuestas abiertas, e indagar en aspectos relacionados con el sentido global, los detalles específicos, la inferencia o la opinión. Asimismo, Monteagudo (2024) subraya la capacidad del modelo para personalizar las lecturas según el nivel y los intereses de los estudiantes, lo que posibilita la creación de ejercicios variados que estimulan la autonomía y la motivación hacia la lectura.

En última instancia El Hassan y Alsawah (2025) investigan la integración de ChatGPT en las clases de lectura para estudiantes EFL, con el propósito de analizar los desafíos que enfrentan los docentes y el impacto en la motivación de los aprendientes. Sus hallazgos, en el contexto de Arabia Saudita, evidencian que el uso de esta herramienta tiene un efecto estadísticamente significativo en la mejora de diversas dimensiones de la lectura, particularmente en la comprensión lectora, la adquisición de vocabulario y el grado de compromiso con los textos. Los autores destacan, además, que ChatGPT puede potenciar la participación estudiantil al ofrecer experiencias de lectura interactivas y personalizadas.

Estas investigaciones coinciden en señalar que el uso de ChatGPT en la enseñanza de la LE no solo favorece el desarrollo de destrezas lingüísticas, sino que también incrementa la motivación y el compromiso de los estudiantes con la lectura, consolidándose como un recurso valioso para enriquecer la habilidad comunicativa.

ChatGPT para el Fortalecimiento de la Gramática y el Vocabulario

En menor medida, pero de manera implícita en varias de las actividades previamente mencionadas, el uso de ChatGPT también se ha orientado al fortalecimiento de la gramática y el vocabulario. Al respecto, Ricart (2024) señala que “la escritura exige otros conocimientos y habilidades propias de la competencia comunicativa, como la ortografía o el dominio de la gramática y del vocabulario” (p. 3), aspectos que considera fundamentales para el desarrollo de las habilidades comunicativas. Aunque la atención suele centrarse en la expresión oral y escrita, es necesario reconocer que la corrección gramatical, la precisión léxica y la ampliación del repertorio de vocabulario constituyen componentes esenciales dentro de este proceso, tal como se evidencia en la revisión de la literatura.

En cuanto a la gramática, los participantes en la investigación de Shansan (2023) afirman que ChatGPT ofrece explicaciones claras y ejemplos fáciles de entender que son de ayuda cuando no se tiene acceso a un profesor de manera inmediata. A su vez, para Habeb Al-Obaydi et al. (2023), esta herramienta fomenta el aprendizaje de lenguas a través de una imitación avanzada de las interacciones del mundo real, ya que cuenta con la capacidad de determinar el significado de una palabra en relación con su contexto, explicar errores gramaticales, así como proporcionar definiciones de diccionario y oraciones de ejemplo.

En relación con el vocabulario los participantes del estudio de Shansan (2023) señalaron que ChatGPT no solo facilita la comprensión del significado de palabras desconocidas mediante ejemplos, sino que también genera aclaraciones que favorecen a la comprensión de coloquialismos, algo que otros traductores no logran. Durante el desarrollo de la investigación los estudiantes exploraron nuevas formas de preguntar, cómo distinguir entre palabras de significado similar y ampliar o asociar vocabulario con el apoyo de la herramienta.

Investigaciones como las de González et al. (2023), Monferrer (2024) y Borroto y Olazábal (2024) también conciben a ChatGPT como una herramienta útil en el aprendizaje de vocabulario, dado que “puede ayudarte a aprender, practicar y memorizar vocabulario en cualquier idioma a partir de tablas personalizadas, ejemplos en contexto, cuestionarios y conversaciones pautadas” (González et al., 2023, p. 20). Además, “ChatGPT puede ayudar a crear un glosario (...) de términos (...), proporcionando definiciones y contextos de uso” (Borroto y Olazábal, 2024, p. 9). Finalmente, se menciona que esta herramienta “puede ayudar a los estudiantes a aprender nuevas palabras y a recordar el significado de las que ya conocen, [a través de] juegos de adivinanza o de asociación para que los estudiantes prueben su conocimiento del vocabulario” (Monferrer, 2024, p. 114).

En suma, la literatura revisada muestra que ChatGPT constituye un recurso valioso tanto para el fortalecimiento de la gramática como para la ampliación del vocabulario. Su capacidad para ofrecer explicaciones claras, generar ejemplos contextualizados, aclarar dudas léxicas y gramaticales, así como proponer actividades interactivas, lo convierte en un apoyo significativo en la construcción de las habilidades comunicativas.

Si bien la atención suele centrarse en la producción oral y escrita, los estudios analizados evidencian que la precisión gramatical y la riqueza léxica son dimensiones indispensables que pueden ser potenciadas con el uso de esta herramienta, lo que la posiciona como un complemento pedagógico relevante en el aprendizaje de lenguas.

Limitaciones de ChatGPT en el Aprendizaje de una LE

Los estudios revisados ofrecen una amplia gama de aportes de ChatGPT para el aprendizaje de LE. Sin embargo; todas estas investigaciones coinciden en la necesidad de un uso responsable y guiado de esta tecnología en contextos educativos, pues, a pesar de sus múltiples ventajas, la herramienta presenta limitaciones que requieren de una orientación hacia un uso crítico y cuidadoso.

A continuación, se presentan algunas de estas limitaciones, las cuales fueron consideradas y comunicadas de manera reflexiva a los participantes de la investigación antes de utilizar la herramienta.

Alucinaciones

Uno de los principales retos de ChatGPT es la generación de respuestas que aparentan ser correctas y confiables, pero que en realidad contienen datos inventados o imprecisos, como aclara Monferrer (2024) “Más que “mentir”, lo que hace es crear estructuras de respuesta de apariencia verosímil” (p. 108). Este problema se origina en la forma en que el modelo está entrenado. Puesto que, no busca la “verdad” en sentido estricto, sino que predice la secuencia de palabras más probable a partir de patrones estadísticos en grandes volúmenes de datos. Por ello, puede producir referencias bibliográficas inexistentes, atribuir ideas a autores que nunca las formularon o presentar explicaciones coherentes en la forma, pero erróneas en el contenido (Open AI, 2025).

A modo de ejemplo, Shanshan (2023), en su investigación, evaluó la validez de las respuestas generadas por ChatGPT y encontró que el 84% de ellas eran correctas. Según sus palabras, “ChatGPT apoya el aprendizaje de los participantes, pero las respuestas no son correctas al 100%, así que los estudiantes necesitan ser capaces de pensar de forma crítica y no fiarse totalmente de las respuestas proporcionadas por el ChatGPT” (p. 33).

Estas observaciones resultan especialmente relevantes en el ámbito del aprendizaje de LE, donde este tipo de errores supone un riesgo significativo, ya que los estudiantes pueden asumir como válidas las respuestas del modelo sin someterlas a verificación crítica. Tal situación resalta la necesidad de un acompañamiento que fomente el pensamiento crítico y la verificación de fuentes externas.

Aunque ChatGPT constituye una herramienta poderosa para apoyar el aprendizaje de lenguas, sus “alucinaciones” evidencian la importancia de no depender de manera exclusiva

de sus respuestas en especial en las áreas gramaticales y de vocabulario, y de promover un uso guiado y responsable.

Falta de Interacción

Es comprensible que la falta de interacción se considere uno de los problemas más relevantes en el uso de ChatGPT para el aprendizaje de una LE, como señalan algunos investigadores, esta limita las oportunidades de práctica auténtica y de construcción conjunta del conocimiento. González et al. (2023) afirman que “aunque la tecnología es útil, no puede reemplazar completamente la interacción humana en la enseñanza de idiomas. [puesto que] La comunicación y el aprendizaje interpersonales desempeñan un papel crucial en el dominio de un idioma” (p. 5).

Por otro lado, Habeb AI-Obaydi et al. (2023) también advierten que esta carencia no solo reduce la comunicación entre estudiantes y docentes, sino que también incrementa el aislamiento de los participantes, con consecuencias negativas para su bienestar, desarrollo psicológico y habilidades sociales. En la misma línea, González et al. (2023) subrayan que, aunque la tecnología puede ser una herramienta útil, no es capaz de sustituir la interacción humana, la cual resulta esencial para la construcción de conocimiento, la comunicación y el dominio de una lengua.

No obstante, frente a contextos como el que plantea esta investigación, donde los estudiantes no tienen acceso a un profesor de español que los acompañe en su proceso mientras cursan sus estudios en un país con una lengua distinta a la suya, el uso de ChatGPT representa una alternativa potencialmente viable. Aunque no sustituye la interacción humana, sí puede ofrecer oportunidades de exposición constante a la lengua, de práctica individualizada y de retroalimentación inmediata, que si bien, no está exenta de limitaciones, puede resultar útil, flexible y, en ciertos casos, más accesible que otras formas de acompañamiento que de otro modo serían muy limitadas o inexistentes.

En resumen, aunque la literatura académica advierte que el uso de ChatGPT en la enseñanza de LE presenta limitaciones importantes en cuanto a la interacción humana y sus beneficios emocionales y sociales, no resulta pertinente satanizar esta tecnología. Por el contrario, es posible reconocer su valor como recurso complementario que, combinado con espacios de interacción auténtica (cuando estos son posibles), puede potenciar el aprendizaje, favorecer la práctica autónoma y enriquecer la experiencia lingüística de los estudiantes.

Actitud Crítica

Teniendo en cuenta que el trabajo con la IAG, y en particular con ChatGPT, exige cautela debido a los posibles errores y sesgos derivados de su entrenamiento (principalmente en lengua inglesa), resulta fundamental que los docentes adopten y enseñen a adoptar una postura crítica frente a la información que esta herramienta ofrece. Como advierte la UNESCO (2023), ChatGPT carece de principios éticos y no distingue entre lo verdadero y lo falso, ya que también reproduce los sesgos presentes en los datos que procesa, por ello sus resultados deben analizarse críticamente y contrastarse con otras fuentes.

Algunos autores revisados para esta investigación ¹⁹ coinciden en que las alucinaciones y los sesgos de chatGPT no deben considerarse razones suficientes para descartar su uso en el aprendizaje de LE. Si bien en principio la irrupción de ChatGPT generó reacciones negativas en el ámbito educativo, Coronado y Santana (2023) advierten que “si lo utilizamos de forma ética y teniendo en cuenta la necesidad de desarrollar capacidades individuales (...), ChatGPT podría ayudar a ofrecer al estudiantado una experiencia de aprendizaje más personalizada y relevante” (p. 52).

Resulta imprescindible fomentar un espíritu crítico para analizar de manera reflexiva el material generado por esta tecnología, puesto que esta debe integrarse en la educación de

¹⁹ (Coronado & Santana, 2023; González et al., 2023; UNESCO, 2023; Fuertes & Muñoz, 2024; Goldfein, 2024; Borroto & Olazábal, 2024)

forma que no prive a los aprendientes de competencias fundamentales para el desarrollo integral de la persona en el siglo XXI (Fuertes y Muñoz, 2024).

A manera de ilustración, una manera de promover una actitud crítica frente al uso de la IAG en la educación, es la que proponen Borroto y Olazábal (2024), quienes sugieren incorporar estrategias que impulsen un empleo equilibrado y reflexivo de la tecnología en las actividades de aprendizaje. En el marco de esta investigación, ChatGPT debe usarse como una herramienta complementaria y no como la principal fuente de información o solución de problemas. Aunque los estudiantes pueden recurrir a la herramienta para obtener explicaciones iniciales o ejemplos, posteriormente se espera que deban enfrentarse a ejercicios que les exijan aplicar los conocimientos y reflexionar críticamente sobre el contenido.

Concordamos con lo planteado por Trujillo (2023) citado en Coronado y Santana (2023), quien advierte que

A medida que los sistemas de procesamiento de lenguaje natural y el aprendizaje automático evolucionen, tendremos la oportunidad de reimaginar completamente la forma en que enseñamos y aprendemos lenguas extranjeras. Y esto no debería asustarnos, sino inspirarnos a explorar y experimentar con la tecnología (p. 7).

Con base en lo analizado, la actitud crítica frente al uso de la IAG en el aprendizaje de LE no implica un rechazo a la tecnología, sino un reconocimiento de sus limitaciones y de las responsabilidades éticas que conlleva. Adoptar esta postura permite no solo prevenir un uso acrítico y dependiente de ChatGPT, sino también aprovechar su potencial como recurso innovador que, en diálogo con otras fuentes y metodologías, puede enriquecer la experiencia de aprendizaje.

Posibilidades de la IAG en la Reducción de la FLA y en el Aprendizaje de LE

El uso creciente de la IAG en la reducción de la ansiedad lingüística y el aprendizaje de LE, además de analizarse desde la teoría de Horwitz et al. (1986), también se relaciona estrechamente con la teoría del filtro afectivo de Krashen (1982). Este enfoque ha llevado a diversos autores (Falero, 2016; Guijarro y Manzanares, 2023; Habeb Al-Obaydi et al., 2023; Shanshan, 2023; Goldfein, 2024) a coincidir en la importancia de crear un entorno de aprendizaje positivo, en el que el estudiante se sienta seguro para experimentar, cometer errores y avanzar en su proceso de aprendizaje de la lengua.

Desde la perspectiva de Krashen (1982), el "filtro afectivo" se refiere a las barreras emocionales que pueden interferir con la adquisición del lenguaje. Un filtro afectivo alto caracterizado por la ansiedad, la falta de confianza o el miedo a equivocarse, inhibe el aprendizaje, mientras que un filtro bajo lo facilita. El enfoque natural del que habla Krashen promueve así ambientes libres de estrés donde el estudiante puede usar el lenguaje de manera comunicativa sin temor al juicio (Habeb Al-Obaydi et al. 2023; Falero 2016; Guijarro y Manzanares 2023; Shansan 2023; Goldfein 2024).

El uso de herramientas de IAG, como los chatbots, resulta especialmente valioso para los investigadores, pues la interacción con una máquina no implica la presión social o emocional que conlleva comunicarse con un hablante humano. Según Goldfein (2024), quien examinó el estado actual del aprendizaje de lenguas con IA para determinar las mejores estrategias de enseñanza del español en los Estados Unidos, *“los usuarios tienen menos ansiedad cuando interactúan con la IA que cuando conversan con alguien real, porque la IA hablará con ellos de cualquier tema que le interese y nunca les juzgará por cometer errores”* (p. 32). La reducción de la sensación de ser juzgado según él, contribuye a disminuir el filtro afectivo y facilita que el estudiante se sienta más cómodo al expresarse.

Almache et al. (2025) analizaron, mediante un estudio empírico con estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE), el impacto del uso de herramientas de IA en el desarrollo autodirigido de habilidades lingüísticas. Sus hallazgos indican que los participantes reportaron menores niveles de ansiedad al cometer errores y una mayor disposición a comunicarse al utilizar este tipo de recursos, debido a que ofrecen oportunidades de práctica percibidas como libres de juicio. Esto se evidencia en el testimonio de uno de los estudiantes encuestados: “I'm not embarrassed to make pronunciation mistakes with Twee AI like I am in class, so I practice more.” Para los autores, este tipo de experiencias se relaciona directamente con los beneficios afectivos descritos por Stephen Krashen.

Al analizar las oportunidades inmediatas que puede aportar la IAG al proceso de adquisición de una lengua, Fuertes y Muñoz (2024) destacan que “en definitiva, los chatbots proporcionan un medio de aprendizaje seguro donde no existen expectativas ni juicios, lo cual sin duda beneficia el aprendizaje” (Dokukina y Gumanova, 2020, pp. 544–545; Kukulska-Hulme et al., 2021, p. 23, cit. en Fuertes y Muñoz, 2024, p. 357). En la misma línea, Pertiwi et al. (2025), quienes llevaron a cabo una revisión sistemática sobre los efectos de las herramientas de IA en diferentes tipos de ansiedad en el aprendizaje LE en contextos académicos, hallaron que “The positive perceptions of AI tools are consistent across various studies, with evidence suggesting that these technologies can reduce anxiety by offering learners personalized feedback and a less stressful learning environment (Al-Raimi et al., 2024; Yu, 2024)” (p. 102).

Ding y Muhyiddin (2025) quienes investigaron el impacto de chatbots basados en IAG tanto en el fortalecimiento de las habilidades orales en L2, como en la reducción de la FLSA de estudiantes de pregrado, coinciden en que los chatbots de IAG desempeñan un papel significativo en la reducción de la ansiedad relacionada con la lengua y en el

fortalecimiento de la motivación de los aprendices, al crear un ambiente de aprendizaje menos estresante y libre de juicios.

Los autores señalan que este efecto se debe a la capacidad de estas herramientas para ofrecer orientación específica e inmediata, lo cual ayudó a los estudiantes de su investigación a ganar confianza en su habilidad para usar la lengua correctamente y a minimizar el miedo a la evaluación pública que suele acompañar la retroalimentación en grupo (p. 12). Tal como explican:

By framing errors as learning opportunities rather than failures, the chatbot promoted a supportive environment that contrasts with the discomfort some learners feel in a traditional classroom (Horwitz et al., 1986). This private, corrective feedback likely facilitated self-regulated learning and ongoing skill refinement (p. 12).

Su estudio revela así que la flexibilidad de estas herramientas tecnológicas permite a los estudiantes gestionar su propio ritmo de aprendizaje, seleccionar temas de interés y practicar en privado, mitigando así varios de los factores que inducen ansiedad. Este sentido de autonomía contrasta con entornos en los que los estudiantes se sienten presionados a hablar frente a sus pares y bajo estrictos límites de tiempo.

Por último, el estudio de Aslam et al. (2025) examinó la efectividad de ChatGPT en el apoyo a estudiantes universitarios de Malasia para reducir la ansiedad lingüística y mejorar su capacidad comunicativa en inglés. Los resultados evidenciaron que un número significativo de estudiantes experimentaron altos niveles de ansiedad, acompañados de un temor recurrente a cometer errores, especialmente en contextos académicos y sociales.

Frente a ello, se propuso el uso de ChatGPT como medio para fortalecer la confianza y disminuir la ansiedad durante actividades lingüísticas como discusiones y presentaciones. Tras la intervención, se observó un cambio notable en las actitudes, quienes inicialmente se mostraban nerviosos o ansiosos al hablar en inglés comenzaron a sentirse más cómodos

expresando sus ideas y participando activamente. Entre los factores más relevantes para reducir la ansiedad lingüística, los autores destacan “The capacity of ChatGPT to deliver immediate feedback, alongside providing a secure environment to explore new vocabulary and grammar” (p. 34). lo que permitió a los estudiantes practicar sin temor a ser avergonzados o corregidos.

La literatura revisada demuestra que el uso de chatbots basados en IAG, y en particular de ChatGPT, contribuye tanto al fortalecimiento de las habilidades comunicativas como a la reducción de la FLA, al ofrecer entornos de práctica seguros, personalizados y libres de juicios, en los que la retroalimentación inmediata y la práctica conversacional ajustada al ritmo del estudiante disminuyen la tensión asociada al temor al juicio de compañeros o docentes.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo presenta el diseño metodológico del presente trabajo, en el cual se describen la perspectiva teórica y metodológica adoptada, la selección de la muestra y las fases del proceso investigativo a través de las cuales se analizaron, interpretaron y presentaron los resultados relacionados con el objeto de estudio. Asimismo, se definen las técnicas e instrumentos que sirvieron de base para la recolección y el análisis de la información.

Perspectiva Teórica y Metodológica

Para investigar cómo ChatGPT contribuye a la reducción de la FLA y al fortalecimiento de las habilidades comunicativas de cinco estudiantes de movilidad estudiantil de habla portuguesa en la UPN, es pertinente adoptar un enfoque de métodos mixtos sustentado en el paradigma pragmático.

Según Teddlie y Tashakkori (2009), citados por Brierley (2017), la literatura sobre métodos mixtos propone el pragmatismo como el paradigma más adecuado para este

enfoque, el cual integra elementos del positivismo/postpositivismo y del constructivismo, que permiten ajustar el uso de métodos cuantitativos y cualitativos según las necesidades de la investigación. El pragmatismo ofrece así, una postura intermedia tanto metodológica como filosófica, que facilita la combinación de enfoques para responder de manera más flexible a las preguntas de investigación. Gracias a esto, los investigadores están menos restringidos en términos de cómo pueden llevar a cabo el objeto de estudio y más flexibles a adaptar sus decisiones metodológicas a la naturaleza del fenómeno analizado.

Cabe destacar, de acuerdo a Creswell y Plano Clark (2011) y Tashakkori y Teddlie (1998), que “un elemento central de la aplicación de la investigación de métodos mixtos en el pragmatismo es el desarrollo de preguntas de investigación que puedan responderse integrando los resultados de la investigación cuantitativa y cualitativa” (Brierley, 2017, p. 17). Esto hace que enfocar la pregunta desde esta metodología resulte funcional, ya que los aspectos a tratar, al ser multifacéticos, pueden evaluarse objetivamente mediante instrumentos estandarizados y analizarse en profundidad a partir de las percepciones y experiencias de los estudiantes, lo que facilita la triangulación de datos y mejora la validez y riqueza interpretativa de los resultados.

Además, si “aquellos problemas que necesitan establecer tendencias se acomodan mejor a un diseño cuantitativo, y los que requieren ser explorados para obtener un entendimiento profundo empatan más con un diseño cualitativo” (Baptista et al., 2014, p. 526), la recolección de datos cuantitativos y cualitativos, que para ese estudio se da a partir de cuestionarios que incluyen escalas de medición, así como preguntas abiertas, hace que la integración de los métodos mixtos sea la respuesta, ya que ambos tipos de datos contribuyen a una interpretación más completa de los resultados, al permitir vincular valores numéricos con experiencias subjetivas.

Esta combinación metodológica permite no solo cuantificar, sino también comprender las razones detrás de los cambios observados, facilitando la formulación de recomendaciones prácticas para mejorar la integración de tecnologías basadas en IAG, como ChatGPT, en contextos de inmersión donde la FLA y el fortalecimiento de las habilidades comunicativas constituyen aspectos clave para el desarrollo académico y lingüístico de los estudiantes.

Tipo de Estudio

Para abordar esta problemática de manera integral, se emplea un enfoque de métodos mixtos, que combina un diseño cuantitativo exploratorio, con un diseño cualitativo de corte fenomenológico. Esta elección metodológica permitirá capturar tanto los efectos medibles del uso de ChatGPT en la reducción de la FLA, como las percepciones y experiencias subjetivas de los participantes sobre el desarrollo de sus habilidades comunicativas con esta herramienta.

En primer lugar, la elección de un estudio exploratorio para esta investigación se fundamenta en el interés por examinar un fenómeno aún poco estudiado: el impacto del uso de ChatGPT en la reducción de la FLA en contextos de movilidad estudiantil. De acuerdo con Baptista et al. (2014), los estudios exploratorios se llevan a cabo cuando se busca examinar un tema o problema de investigación que ha sido poco estudiado, sobre el cual existen numerosas incertidumbres o no se ha investigado previamente. Es decir, cuando la revisión de la literatura muestra que solo hay referencias generales sin un desarrollo investigativo profundo, o cuando se pretende abordar un tema desde enfoques novedosos. Baptista et al. (1991), citando a Dankhe (1986) enuncia:

Los estudios exploratorios nos sirven para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los

profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones (postulados) verificables (Dankhe, 1986). (p. 70).

El análisis de la literatura²⁰ evidencia que, aunque se han identificado estudios generales sobre el uso de chatbots basados en IAG para la disminución de la FLA en el aprendizaje de LE, la mayoría de estas investigaciones se ha llevado a cabo en entornos educativos formales, caracterizados por la presencia de programas estructurados y el acompañamiento constante del profesorado. Frente a este panorama, la presente investigación cobra relevancia al centrarse en estudiantes de movilidad estudiantil que no reciben instrucción formal de la lengua, sino que atraviesan un proceso de inmersión en el que deben desarrollar el español como puente de acceso para desenvolverse, tanto en el ámbito académico, como en la vida cotidiana, sin apoyos pedagógicos sistemáticos.

La adopción de un estudio exploratorio para atender dicha problemática, no solo posibilita una primera aproximación al fenómeno en cuestión, sino que también contribuye a la generación de conocimiento preliminar que puede orientar investigaciones posteriores y el diseño de estrategias pedagógicas más ajustadas a las necesidades de estudiantes en contextos como el de la UPN, donde aún no se concibe un programa formal que atienda esta necesidad.

Ahora bien, mientras que con el enfoque exploratorio se busca cuantificar el impacto de ChatGPT en la FLA, el fenomenológico pretende aportar el “sentir” detrás de esos números, enriqueciendo la interpretación de los resultados. Así, más allá de los datos cuantificables, es crucial comprender cómo los estudiantes experimentan el uso de ChatGPT y qué significado le atribuyen al desarrollo de sus habilidades comunicativas, las cuales también se ven permeadas en este proceso.

²⁰ Véase el apartado *Posibilidades de la IAG en la reducción de la FLA y en el aprendizaje de lenguas extranjeras*

Como indican Baptista et al. (2014) la fenomenología se centra en describir y comprender lo que los sujetos tienen en común a partir de su experiencia con un fenómeno específico.

en la fenomenología (...) obtenemos las perspectivas de los participantes. Sin embargo, en lugar de generar un modelo a partir de ellas, se explora, describe y comprende lo que los sujetos tienen en común de acuerdo con sus experiencias con un determinado fenómeno (categorías que comparten en relación a éste) (Creswell, 2013b; Wertz et al., 2011; Norlyk y Harder, 2010; Esbensen, Swane, Hallberg y Thome, 2008; Kvåle, 2007; Creswell et al., 2007; y O'Leary y Thorwick, 2006). Pueden ser sentimientos, emociones, razonamientos, visiones, percepciones, etc. (Benner, 2008; Álvarez-Gayou, 2003; Bogden y Biklen, 2003; y Patton, 2002). Como felicidad, ira, pena, dolor, determinación, tranquilidad... De esta manera, en la fenomenología los investigadores trabajan directamente las unidades o declaraciones de los participantes y sus vivencias, más que abstraerlas para crear un modelo basado en sus interpretaciones como en la teoría fundamentada. (Baptista et al., 2014, p. 526).

Este enfoque resulta pertinente, al permitir acceder a las vivencias subjetivas de los estudiantes que se enfrentan al desafío de comunicarse en una LE sin instrucción formal. Entender cómo experimentan el uso de ChatGPT, de qué manera perciben su influencia en la expresión y comprensión oral y escrita, y cómo esta herramienta incide en su confianza y disposición para interactuar en contextos académicos y cotidianos, contribuye a un discernimiento más profundo del fenómeno estudiado.

En conclusión, dado que la medición del impacto de ChatGPT en la FLA y las perspectivas sobre el desarrollo de habilidades comunicativas, son fenómenos complejos que involucran tanto aspectos medibles como emocionales y subjetivos, la combinación de ambos métodos permite abordar la problemática de forma más completa y adecuada a su naturaleza.

Selección de la Muestra

La muestra de este estudio está conformada por cinco estudiantes inscritos en el programa de movilidad estudiantil provenientes de Brasil, cuya lengua materna es el portugués, y que se encuentran cursando un semestre académico y/o tomando asignaturas correspondientes a sus programas de formación (licenciaturas) en el marco de su proceso de movilidad. Para ser parte del estudio, los participantes debieron cumplir con los siguientes criterios de selección: (1) ser estudiantes de pregrado en condición de movilidad estudiantil en la universidad durante el periodo 2025-1; (2) manifestar preocupación por su competencia comunicativa en español para el cumplimiento de sus objetivos en la institución; y (3) estar disponibles y dispuestos a participar voluntariamente en el estudio²¹.

La selección de los participantes se llevó a cabo mediante un muestreo no probabilístico, el cual, según Arias et al. (2016), se basa en el juicio subjetivo del investigador en lugar de una selección aleatoria. En este tipo de muestreo "cada unidad – o conjunto de unidades – es cuidadosa e intencionalmente seleccionada por sus posibilidades de ofrecer información profunda y detallada sobre el asunto de interés para la investigación" (Martínez, 2012, p. 615). Aunque este método puede restringir la generalización de los resultados, es útil para obtener información específica y detallada sobre un grupo particular, especialmente en contextos donde el muestreo aleatorio no es viable.

Dado que la investigación se enfoca en estudiantes brasileños de pregrado que participan en el programa de movilidad estudiantil, la población de estudio es reducida y específica. Por ello, el muestreo no probabilístico se considera adecuado, ya que permite seleccionar intencionadamente a los participantes que cumplen con los criterios establecidos, facilitando así un análisis más profundo del fenómeno en cuestión.

²¹ Para ello todos los estudiantes debieron firmar un formato de consentimiento informado.

Esta investigación, además se centra en un muestreo no probabilístico por oportunidad, que según Martínez (2012) y González (2017) se caracteriza por la selección de participantes de manera fortuita, dependiendo de su disponibilidad en el momento en que el investigador los requiere. Este enfoque permite aprovechar situaciones imprevistas que facilitan la incorporación de sujetos relevantes para el estudio. Además, su flexibilidad resulta clave, al posibilitar ajustar la muestra según las oportunidades que surjan durante el trabajo de campo siguiendo las pistas emergentes que contribuyan al desarrollo de la investigación.

El muestreo por oportunidad se emplea así cuando los sujetos se encuentran en una situación que facilita su selección en un momento concreto. En este caso, los estudiantes brasileños de pregrado conforman una población accesible dentro del periodo de investigación, dado que están en un contexto de inmersión temporal, en donde su participación está delimitada por su disponibilidad dentro del programa de movilidad estudiantil.

Fases de la Investigación

Según Baptista et al. (2014), no existe un único procedimiento estandarizado para la investigación con métodos mixtos; por el contrario, en los estudios de tipo híbrido confluyen distintos procesos que se articulan de manera complementaria. En este tipo de investigaciones, la integración de los enfoques cuantitativo y cualitativo suele darse principalmente en etapas clave como la formulación del problema, la selección de la muestra, la recolección de la información, los procedimientos de análisis e interpretación de los datos obtenidos y los resultados e inferencias.

El presente proceso investigativo implicó así una serie de actividades, representadas a través de cinco fases, las cuales permitieron desarrollar de forma lógica este proyecto de investigación:

La primera fase constituye la formulación del problema de investigación, la cual se estructuró a partir: (1) del interés por el español como lengua extranjera (ELE), como una de las líneas de investigación que permite la Maestría en Enseñanza de las Lenguas de la UPN; (2) la oportunidad de establecer un acercamiento con la ORI, lo cual contribuyó a conocer sus principales inquietudes frente a los estudiantes de movilidad estudiantil provenientes de Brasil en la UPN; (3) la percepción de los estudiantes de movilidad académica respecto a su experiencia en el uso del español dentro del contexto educativo y social de inmersión; y (4) una revisión de la literatura que facilitó identificar tanto los aportes como las limitaciones del uso de chatbots basados en IAG en el desarrollo de habilidades comunicativas en LE, así como su posible incidencia en la reducción de la FLA, preocupaciones que se presentaban con incidencia dentro la muestra.

A partir de estos elementos, se procedió a la formulación del problema de investigación, del objetivo general y de los objetivos específicos, los cuales se orientaron a dar respuesta a las necesidades identificadas en el contexto de la investigación.

Una vez seleccionado y delimitado el objeto de estudio, era pertinente definir el universo o población de interés que permitiría recolectar los datos a fin de responder el planteamiento del problema postulado. Para ello, se establecieron una serie de criterios de selección, los cuales se encuentran descritos en el apartado correspondiente a la selección de la muestra. Dichos criterios se fundamentan en la información obtenida a partir de un cuestionario de caracterización sociodemográfica, académica y lingüística²², diseñado para identificar variables relevantes como la procedencia, el nivel académico, la experiencia previa con el español, entre otros.

Definido el campo de estudio y delimitada la población de interés en función de los objetivos planteados, fue necesario avanzar hacia la etapa de recolección de datos. En esta

²² Véase la Figura 2 *Caracterización sociodemográfica, académica y lingüística de los participantes*. En la cual se presentan los resultados. En el apartado *Caracterización y Pertinencia de la Población objeto de estudio*

fase, el investigador debe determinar los tipos específicos de datos cuantitativos y cualitativos que serán recolectados, en coherencia con el enfoque metodológico mixto adoptado. En este sentido, los datos recolectados incluyeron, por un lado, información cuantitativa relacionada con los niveles de FLA y el impacto del uso de ChatGPT en su reducción; y, por otro, datos cualitativos asociados a las percepciones, experiencias y valoraciones de los estudiantes de movilidad académica respecto al uso de ChatGPT como apoyo para el desarrollo de habilidades comunicativas.

El siguiente gráfico muestra los momentos e instrumentos que se utilizaron para la recolección de dichos datos.

Figura 3

Cronograma de aplicación de los instrumentos de recolección de datos.



Como se visualiza en el gráfico el proceso inició con la aplicación de un cuestionario de ansiedad lingüística, orientado a identificar los niveles iniciales de FLA en la muestra. Posteriormente, los participantes recibieron una explicación sobre el funcionamiento y las limitaciones de ChatGPT, junto con una guía de prompts para orientar su interacción con la herramienta, la cual dio lugar a una fase de implementación de 8 semanas durante las cuales

los cinco estudiantes emplearon la plataforma como apoyo para el fortalecimiento de sus habilidades comunicativas en español.

Con el fin de verificar la participación efectiva, se solicitó el registro de evidencias de interacción mediante capturas de pantalla consignadas en la plataforma digital Padlet. Por último, se aplicaron dos cuestionarios: uno orientado a medir la influencia de ChatGPT en la reducción de la FLA, y otro de carácter cualitativo, dirigido a explorar las percepciones de los participantes sobre la utilidad de la herramienta en el desarrollo de sus habilidades comunicativas.

La siguiente fase constituyó el análisis e interpretación de los datos, al utilizar una metodología de enfoques mixtos se usaron procedimientos de carácter cuantitativo y cualitativo como se presenta a continuación

Para el caso del análisis cuantitativo este se desarrolló por medio del uso de estadística descriptiva. Según Posada (2016) esta disciplina se orienta a la organización, sistematización y presentación de datos numéricos mediante tablas y recursos gráficos, con el propósito de resumir la información y facilitar una comprensión clara y precisa de sus principales características.

En palabras de Rodríguez (2023), la esencia de la estadística descriptiva se encuentra en transformar datos crudos en información comprensible, puede entenderse como una forma de narrar los datos numéricos, ya que, en lugar de trabajar con un conjunto disperso de cifras, ofrece herramientas para organizar y resumir esos valores de manera que resulten coherentes y significativos.

Con el propósito de identificar y analizar los niveles de FLA de los participantes, así como la efectividad de ChatGPT como herramienta para la reducción de la misma, se recurrió al uso de la estadística descriptiva. Teniendo en cuenta que parte de la evidencia recolectada en este estudio provino de cuestionarios cuantificables que arrojaron datos numéricos, la

aplicación de este procedimiento permitió organizar, resumir y presentar la información mediante tablas y representaciones gráficas. Esto facilitó la interpretación de los datos al otorgarles un sentido analítico que contribuyó a caracterizar el comportamiento de las variables concebidas para el presente estudio.

En cuanto al aspecto cualitativo, se llevó a cabo un proceso de organización y análisis temático de la información. Según Sanjúan (2019), este procedimiento consiste en un proceso sistemático de organización e interpretación de la información cualitativa, en el cual las categorías de análisis se apoyan en el conocimiento teórico previo, aunque con distintos grados de flexibilidad.

Este enfoque permite que las categorías puedan ajustarse, ampliarse o reformularse a lo largo del proceso analítico mediante procedimientos inductivos o abductivos, manteniendo finalmente un marco de codificación coherente que articula las categorías emergentes con aquellas provenientes del marco teórico. De este modo, el análisis temático se caracteriza por un diálogo permanente entre los datos empíricos y la teoría, a partir del cual se construye una interpretación fundamentada de los resultados.

Dado que esta investigación tuvo como propósito identificar, a partir de las perspectivas de los estudiantes, si ChatGPT constituía un recurso óptimo para el desarrollo de las habilidades comunicativas, se recurrió al análisis temático como estrategia para el abordaje de los datos cualitativos. En este proceso, la información obtenida del cuestionario abierto fue clasificada a partir de categorías previamente definidas²³, correspondientes a las habilidades comunicativas que se buscaba fortalecer. Seguido a esto, se analizaron las percepciones de los estudiantes y las interacciones registradas con ChatGPT, en particular las preguntas formuladas en relación con cada habilidad. Esta organización permitió identificar patrones, tendencias y valoraciones asociadas al uso de la herramienta dentro de cada

²³ Véase el Anexo 5 *Matriz categorial percepciones de utilidad de ChatGPT*

categoría, lo que favoreció una interpretación sistemática y fundamentada de los datos cualitativos.

El uso articulado de estas estrategias de análisis de datos, tanto cuantitativas como cualitativas, permitió llevar a cabo una interpretación integral de los resultados obtenidos. Dicho proceso facilitó no solo la comprensión del comportamiento de las variables analizadas, sino también la integración de los distintos tipos de evidencia recolectada, lo que dio lugar a respuestas fundamentadas a cada una de las preguntas de investigación planteadas.

El análisis de los datos desde estas perspectivas contribuyó a una lectura más amplia y profunda del fenómeno estudiado, dando lugar a los resultados e inferencias de la investigación.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Teniendo en cuenta que “la técnica es un método sistemático utilizado para recopilar y analizar información, con el fin de responder a una pregunta o resolver un problema específico” (Bustamante et al., 2023, p. 12), esta investigación emplea la encuesta como técnica principal, ya que resulta una herramienta especialmente útil que permite obtener datos sobre las conductas, percepciones, opiniones y características demográficas de un grupo poblacional determinado. De acuerdo con García Ferrando (1993), citado por Casas et al. (2003), la encuesta es

una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características. (p. 143).

La aplicación de esta técnica requiere el uso de un instrumento de investigación, entendido como un recurso diseñado específicamente para recopilar y analizar datos durante el desarrollo de un estudio (Bustamante et al., 2023). En este caso, la encuesta se implementa

a través de un cuestionario, que, según Casas et al. (2003), es un documento que sistematiza los indicadores correspondientes a los aspectos relacionados con el propósito de la encuesta, al permitir “traducir variables empíricas, sobre las que se desea información, en preguntas concretas capaces de suscitar respuestas fiables, válidas y susceptibles de ser cuantificadas” (p. 152).

El cuestionario se establece por tanto como el instrumento central de esta investigación, dado que posibilita la recopilación de información de personas en un corto período de tiempo. Además, permite examinar datos relevantes tanto de manera cuantitativa como cualitativa, mediante una serie de preguntas estructuradas que generan información precisa y sistematizada sobre las opiniones, comportamientos y percepciones relacionadas con el objeto de estudio.

Cuestionario de Ansiedad Lingüística

En vista de que uno de los objetivos de esta investigación es evaluar el nivel de ansiedad lingüística de los estudiantes de movilidad estudiantil de habla portuguesa inmersos en el contexto educativo de la UPN, se diseñó un cuestionario específico para medir la FLA.

Para su elaboración, se tomó como referencia la Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) desarrollada por Horwitz et al. (1986), una de las herramientas más reconocidas y validadas internacionalmente para identificar y analizar los factores asociados a la ansiedad en el aprendizaje de una LE. Dicho instrumento, está compuesto por 33 ítems que se responden en una escala tipo Likert de cinco puntos, para identificar y medir las tres dimensiones correspondientes a la ansiedad lingüística: aprensión ante la comunicación, ansiedad ante los exámenes y miedo a la evaluación negativa (Horwitz et al., 1986; De la Morena et al., 2011; García et al., 2016; Kráľová, 2016; Adrianzén, 2021; Ortega, 2021)

Aunque la FLCAS fue el punto de partida para diseñar el cuestionario de ansiedad lingüística utilizado en esta investigación, fue necesario reestructurarlo por completo. Esto se

debe a que el FLCAS original fue diseñado en inglés para evaluar la FLA en el aprendizaje del español como LE en un entorno formal de aula. En contraste, la muestra de esta investigación está compuesta por cinco estudiantes brasileños que no reciben clases formales, sino que toman asignaturas relacionadas con los componentes específicos de sus respectivos programas académicos en español.

A pesar de que gran parte de las investigaciones sobre la FLA se han desarrollado en contextos formales de aula y, en su mayoría, en entornos no angloparlantes, este fenómeno según Král'ová (2016) no se limita exclusivamente a dichos espacios. “Gardner, y MacIntyre (1993) reminded that FLA can appear not only in a learning and classroom situation but also when using a foreign language in any other context” (Král'ová, 2016, p. 28). Esta perspectiva, hace que tomar la FLCAS como referente para adaptarla a las características específicas de la muestra sea necesario, en cuanto los contextos y condiciones en los que los participantes utilizan el español difieren de aquellos para los cuales el instrumento original fue diseñado.

El cuestionario elaborado ²⁴para esta investigación está compuesto por 42 ítems, 20 positivos y 22 negativos²⁵ organizados en una escala tipo Likert de cinco puntos.

Se emplearon dos tipos de escalas en el cuestionario. Por un lado, se utilizó una escala de intensidad (totalmente, bastante, moderadamente, un poco, en lo absoluto) para las afirmaciones relacionadas con emociones o dificultades en el uso del español, ya que resulta más apropiada para medir el grado en que se experimentan estas sensaciones. Por otro lado, para las afirmaciones que exploran actitudes o creencias, se aplicó una escala de acuerdo (totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo,

²⁴ Cabe aclarar, que el instrumento fue sometido a un proceso de validación previa por parte de asistentes de LE (cuya lengua materna no era el español) quienes realizaron aportes relevantes para optimizar su diseño y formulación.

²⁵ Siguiendo a Vogt, Gardner y Haeffele (2012) y DeVellis (2016) incorporar enunciados tanto positivos como negativos en los cuestionarios tipo Likert contribuye a minimizar el sesgo de respuesta, particularmente la inclinación de los encuestados a seleccionar sistemáticamente opciones en el extremo positivo o negativo de la escala (sesgo de aquiescencia). Esta alternancia obliga a los participantes a prestar mayor atención y reflexionar sobre el contenido de cada ítem antes de responder, evitando así respuestas automáticas o poco meditadas.

totalmente en desacuerdo), pues se adapta mejor a la evaluación de percepciones personales sobre la comunicación en español.

Para este cuestionario la lógica general es que, a mayor puntuación total, mayor FLA. Sin embargo; algunos ítems están redactados de manera que un acuerdo alto (por ejemplo, responder "Totalmente de acuerdo") indica menor FLA. Estos son los ítems positivos, y sus respuestas deben ajustarse para que el puntaje total refleje la ansiedad de manera coherente. Por lo tanto: Ítems negativos (FLA alta = se mide por una escala de intensidad) → A mayor intensidad mayor ansiedad. Ítems positivos (confianza alta = Se mide por una escala de acuerdo) → A mayor acuerdo menor ansiedad.

A diferencia del instrumento original, este fue adaptado para identificar cinco dimensiones específicas de la FLA en el contexto particular de los participantes: a) miedo al error; b) aprensión ante la comunicación; c) ansiedad en situaciones sociales; d) autoeficacia y comparación con otros; y e) ansiedad relacionada con los procesos y situaciones de aprendizaje en un contexto académico de LE.

a) Miedo al error: Esta dimensión incluye ítems que miden el temor y la frustración que experimentan los estudiantes a ser juzgados negativamente como consecuencia de cometer errores al utilizar la LE. Miedo que se refleja en una preocupación constante por la opinión de los demás, así como en la tendencia a evitar situaciones comunicativas en las que se pueda ser evaluado, acompañado de la expectativa de recibir juicios desfavorables (Horwitz et al., 1986; Ortega C., 2021).

Este factor es relevante para medir la FLA, dado que el temor a recibir comentarios negativos, en conjunto con una baja autoestima, puede generar malestar emocional en los estudiantes limitando su participación en actividades comunicativas, lo que deriva ya no solo en una afectación del bienestar del sujeto, sino también del proceso de desarrollo y uso efectivo de la LE.

La evaluación de esta dimensión se realizó a través de 9 ítems, distribuidos en 5 negativos y 4 positivos.

Figura 4

Cuestionario de FLA: ítems dimensión miedo al error

Enunciado	Explicación de enunciado	Tipo de escala Likert utilizada
Me molesta equivocarme cuando hablo en español. (N)	Refleja comodidad y seguridad al hablar español pese a cometer errores.	Escala de Intensidad: Para afirmaciones que expresan emociones o dificultades en el uso del español, ya que es más útil medir el grado en que se experimentan.
Siento que los errores que cometo en español afectan mi confianza para seguir aprendiendo esta lengua. (N)	Evalúa cómo los errores impactan directamente en la autoconfianza para continuar el aprendizaje.	Escala de Intensidad: Para afirmaciones que expresan emociones o dificultades en el uso del español, ya que es más útil medir el grado en que se experimentan.
Me siento tranquilo/a al hablar en español sin miedo a ser juzgado/a. (P)	Refleja comodidad y seguridad al hablar español pese a cometer errores, midiendo la ausencia de temor al juicio externo.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que reflejan actitudes o creencias, porque se ajusta mejor a la percepción personal sobre la comunicación en español.
Tengo miedo de que los demás corrijan cada error que cometo al hablar en español. (N)	Refleja la preocupación por la percepción externa y el temor a ser corregido constantemente.	Escala de Intensidad: Para afirmaciones que expresan emociones o dificultades en el uso del español, ya que es más útil medir el grado en que se experimentan.
Participo con confianza en actividades orales, aunque pueda cometer errores. (P)	Refleja comodidad y confianza para participar activamente al hablar español pese a cometer errores.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que reflejan actitudes o creencias, porque se ajusta mejor a la percepción personal sobre la comunicación en español.
Me frustra no poder corregir de inmediato los errores que cometo al hablar en español. (N)	Mide la ansiedad derivada de la falta de control al cometer errores y no poder rectificarlos en el momento.	Escala de Intensidad: Para afirmaciones que expresan emociones o dificultades en el uso del español, ya que es más útil medir el grado en que se experimentan.
No creo que cometer errores signifique que no soy bueno/a aprendiendo español. (P)	Refleja una reacción ante la percepción de la propia competencia.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que reflejan actitudes o creencias, porque se ajusta mejor a la percepción personal sobre la comunicación en español.
No me da miedo hacer preguntas por temor a cometer errores en español. (P)	Evalúa la disposición a aclarar dudas sin temor a equivocarse públicamente.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que reflejan actitudes o creencias, porque se ajusta mejor a la percepción personal sobre la comunicación en español.
Me frustra no encontrar la palabra correcta para expresar una idea en español. (N)	Refleja frustración por las limitaciones al comunicarse.	Escala de Intensidad: Para afirmaciones que expresan emociones o dificultades en el uso del español, ya que es más útil medir el grado en que se experimentan.

b.) **Aprensión ante la comunicación:** Esta dimensión se manifiesta según Kráľová (2016), cuando los sujetos participan en situaciones de comunicación real con otras personas abarcando tanto la producción como la recepción del lenguaje; es decir, hablar en público y comprender o responder a mensajes orales.

Incluye ítems orientados a explorar el nivel de ansiedad que experimenta el estudiante ante estos procesos, los cuales suelen manifestarse en sentimientos de temor e incomodidad que dificultan la expresión efectiva de pensamientos e ideas complejas. Como consecuencia, dicha ansiedad puede conducir al uso de estrategias de evasión, limitando el involucramiento en situaciones comunicativas y, por ende, en el proceso de desarrollo de la LE (De la Morena Taboada et al., 2011).

Figura 5

Cuestionario de FLA: ítems dimensión aprensión ante la comunicación

Enunciado	Explicación del enunciado	Tipo de escala Likert
Me resulta difícil mantener una conversación en español, incluso si sé de qué están hablando. (N)	Evalúa la dificultad general para sostener una conversación, a pesar de comprender el contenido.	Escala de Intensidad: Para afirmaciones que expresan emociones o dificultades en el uso del español, ya que es más útil medir el grado en que se experimentan.
No siento presión de tener que comunicarme perfectamente en la lengua extranjera. (P)	Explora la autoexigencia en la precisión del idioma.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que reflejan actitudes o creencias, porque se ajusta mejor a la percepción personal sobre la comunicación en español.
Evito hablar en español por temor a que los demás se den cuenta de que no soy tan fluido/a en esta lengua. (N)	Mide la ansiedad social relacionada con el miedo a ser juzgado por la falta de fluidez.	Escala de Intensidad: Para afirmaciones que expresan emociones o dificultades en el uso del español, ya que es más útil medir el grado en que se experimentan.
No me pongo nervioso/a al saber que debo interactuar con otros en español. (P)	Específicamente mide la ansiedad en situaciones formales de exposición.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que reflejan actitudes o creencias, porque se ajusta mejor a la percepción personal sobre la comunicación en español.
Me siento nervioso/a cuando no entiendo completamente lo que alguien dice en español. (N)	Refleja ansiedad receptiva, es decir, la incomodidad cuando no se comprende del todo el mensaje.	Escala de Intensidad: Para afirmaciones que expresan emociones o dificultades en el uso del español, ya que es más útil medir el grado en que se experimentan.
Me siento seguro/a de mí mismo/a cuando debo comunicarme en español. (P)	Refleja seguridad global en situaciones comunicativas	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que reflejan actitudes o creencias, porque se ajusta mejor a la percepción personal sobre la comunicación en español.
Cuando debo comunicarme en español, me pongo tan nervioso/a que termino olvidando cosas que ya sabía. (N)	Apuntan a la ansiedad persistente, incluso con preparación.	Escala de Intensidad: Para afirmaciones que expresan emociones o dificultades en el uso del español, ya que es más útil medir el grado en que se experimentan.
No me genera temor no entender lo que los demás dicen en la lengua extranjera. (P)	Refleja confianza general al recibir mensajes	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que reflejan actitudes o creencias, porque se ajusta mejor a la percepción personal sobre la comunicación en español.
Me siento inseguro/a cuando tengo que responder preguntas en español de forma espontánea. (N)	Mide la inseguridad específica ante situaciones de respuesta inmediata sin tiempo de preparación.	Escala de Intensidad: Para afirmaciones que expresan emociones o dificultades en el uso del español, ya que es más útil medir el grado en que se experimentan.
No me pongo nervioso/a al tener que hablar en público o hacer presentaciones orales en español. (P)	Refleja confianza general al comunicarse en español	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que reflejan actitudes o creencias, porque se ajusta mejor a la percepción personal sobre la comunicación en español.
Me preocupa no poder expresar mis ideas con claridad en una conversación en español. (N)	Evalúa la ansiedad relacionada con la claridad comunicativa, centrada en el miedo a no ser comprendido.	Escala de Intensidad: Para afirmaciones que expresan emociones o dificultades en el uso del español, ya que es más útil medir el grado en que se experimentan.
No me inquieta pedir que me repitan algo cuando no entiendo en español. (P)	Refleja confianza general al recibir mensajes	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que reflejan actitudes o creencias, porque se ajusta mejor a la percepción personal sobre la comunicación en español.

c.) Ansiedad en situaciones sociales: se relaciona con el nivel de confianza que experimenta la persona al utilizar la LE fuera del contexto del aula. Incluye ítems orientados a evaluar el grado de comodidad o incomodidad que siente el estudiante al comunicarse con hablantes nativos en contextos sociales no académicos.

El uso de una LE en contextos sociales implica exponerse a la interacción con otros interlocutores y a posibles juicios sobre el desempeño lingüístico Mukherjee (2025). Esta exposición puede generar ansiedad social en los aprendientes, especialmente cuando perciben una baja confianza en sus propias habilidades comunicativas. Como consecuencia, los estudiantes tienden a evitar o limitar su participación en interacciones sociales que requieren producción oral en la LE, lo que restringe las oportunidades de práctica auténtica y repercute negativamente en el desarrollo de la lengua meta.

Para evaluar esta dimensión, se utilizaron 6 afirmaciones: 3 de carácter negativo y 3 de carácter positivo.

Figura 6*Cuestionario de FLA: ítems dimensión ansiedad en situaciones sociales*

Enunciado	Explicación del enunciado	Tipo de escala Likert utilizada
Me cuesta participar en actividades sociales porque temo que mi español no sea lo suficientemente bueno. (N)	Mide la ansiedad específica en eventos sociales debido a la percepción de insuficiencia lingüística.	Escala de Intensidad: Para afirmaciones que expresan emociones o dificultades en el uso del español, ya que es más útil medir el grado en que se experimentan.
No me da miedo tener conversaciones en español con personas nativas o hablantes fluidos de la lengua. (P)	Evalúa la confianza al interactuar con hablantes competentes, un entorno más desafiante.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que reflejan actitudes o creencias, porque se ajusta mejor a la percepción personal sobre la comunicación en español.
Evito situaciones en las que deba hablar español, a menos que sea estrictamente necesario. (N)	Mide la evitación de situaciones comunicativas en general	Escala de Intensidad: Para afirmaciones que expresan emociones o dificultades en el uso del español, ya que es más útil medir el grado en que se experimentan.
Participo en actividades sociales, incluso si mi español no es perfecto. (P)	Evalúa la confianza al interactuar con hablantes competentes, un entorno más desafiante.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que reflejan actitudes o creencias, porque se ajusta mejor a la percepción personal sobre la comunicación en español.
Evito interactuar con personas nuevas porque no confío en mis habilidades para comunicarme en español. (N)	Mide la evitación de situaciones comunicativas de entrada en personas nuevas.	Escala de Intensidad: Para afirmaciones que expresan emociones o dificultades en el uso del español, ya que es más útil medir el grado en que se experimentan.
Me animo a participar en conversaciones en español porque sé que cada experiencia me ayuda a mejorar. (P)	Explora una actitud positiva de aprendizaje a través de la interacción, incluso con inseguridades.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que reflejan actitudes o creencias, porque se ajusta mejor a la percepción personal sobre la comunicación en español.

d) Autoeficacia y comparación con otros: Esta dimensión aborda la manera en que los estudiantes perciben sus propias competencias lingüísticas y cómo dichas percepciones influyen en las creencias sobre su capacidad para aprender, utilizar y comunicarse eficazmente en la LE. Asimismo, considera el impacto que tiene la comparación con sus compañeros en la construcción de estas creencias, dado que dichas comparaciones pueden incidir tanto en el nivel de autoeficacia percibida como en los niveles de FLA.

De acuerdo con Král'ová (2016), el dominio aún imperfecto de la LE puede limitar la expresión oral de los aprendientes, dificultando que se proyecten conforme a la imagen que tienen de sí mismos. Esta discrepancia entre el “yo auténtico” y un “yo limitado” en términos lingüísticos puede generar procesos de autoevaluación negativa y una amenaza al autoconcepto y a la identidad personal, incrementando la ansiedad, especialmente en situaciones de producción oral (Horwitz et al, 1986, citado en Král'ová, 2016).

En lo que respecta a la comparación con los demás, de acuerdo con Rubio (2017), cuando el nivel de competencia lingüística de un estudiante ya sea real o percibido se sitúa

por debajo del de sus compañeros, es probable que experimente sentimientos de incomodidad e inseguridad dentro del aula.

En este escenario, la percepción de limitación deja de construirse únicamente a partir de la discrepancia entre el “yo auténtico” y el “yo limitado”, para configurarse también en relación con un “otro” que es percibido como más competente y capaz de comunicarse eficazmente en la LE. Esta comparación social refuerza la sensación de desventaja y puede intensificar los niveles de FLA, afectando la autoeficacia y debilitando la confianza en las propias habilidades lingüísticas. Como consecuencia, el sujeto puede reducir su disposición a participar en actividades comunicativas, evitar la intervención oral y adoptar actitudes más pasivas durante el proceso de desarrollo de la lengua, lo que limita sus oportunidades de práctica y refuerza un círculo de inseguridad y ansiedad.

Así, la evaluación de esta dimensión se realizó a través de 7 ítems, distribuidos en 4 negativos y 3 positivos.

Figura 7

Cuestionario de FLA: ítems autoeficacia y comparación con otros

Enunciado	Explicación del enunciado	Tipo de escala Likert
Creo que mis errores al hablar español son parte natural del aprendizaje. (P)	Evalúa una actitud positiva hacia los errores como parte del proceso de aprendizaje.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que reflejan actitudes o creencias, porque se ajusta mejor a la percepción personal sobre la comunicación en español.
Pienso que otros estudiantes en condiciones similares a las mías se comunican en español mejor que yo. (N)	Refleja comparación negativa con otros en términos de habilidad comunicativa	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que reflejan actitudes o creencias, porque se ajusta mejor a la percepción personal sobre la comunicación en español.
Me cuesta reconocer mis avances en el aprendizaje del español porque me enfoco en lo que aún no domino. (N)	Refleja una percepción negativa centrada en las dificultades más que en los logros.	Escala de Intensidad: Para afirmaciones que expresan emociones o dificultades en el uso del español, ya que es más útil medir el grado en que se experimentan.
Acepto mi propio ritmo de aprendizaje del español y me siento motivado/a a seguir mejorando. (P)	Evalúa la creencia en la capacidad de mejorar con esfuerzo progresivamente	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que reflejan actitudes o creencias, porque se ajusta mejor a la percepción personal sobre la comunicación en español.
Cuando no entiendo algo en español, creo que es porque no soy tan bueno/a como los demás. (N)	Refleja comparación negativa con otros en términos de comprensión auditiva	Escala de Intensidad: Para afirmaciones que expresan emociones o dificultades en el uso del español, ya que es más útil medir el grado en que se experimentan.
Sé que puedo alcanzar un alto nivel de español con práctica y dedicación. (P)	Evalúa la creencia en la capacidad de mejorar con esfuerzo (autoeficacia futura).	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que reflejan actitudes o creencias, porque se ajusta mejor a la percepción personal sobre la comunicación en español.
Me resulta estresante pensar que nunca hablaré español con la fluidez de un hablante nativo. (N)	Mide la ansiedad por no alcanzar un nivel idealizado o inalcanzable.	Escala de Intensidad: Para afirmaciones que expresan emociones o dificultades en el uso del español, ya que es más útil medir el grado en que se experimentan.

e) Ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje en un contexto académico en LE: Aunque Horwitz y Cope (1986) no incluyen este ítem en su escala original para medir

la FLA, en el presente estudio se decidió reemplazar el ítem relacionado con la ansiedad ante los exámenes por uno que refleje de forma más precisa las experiencias de los participantes. En lugar de centrarse en la FLA frente a los exámenes propiamente dichos, el nuevo ítem aborda la FLA asociada a los procesos y situaciones de aprendizaje en un contexto académico en el que se utiliza el español como lengua de instrucción.

Esta decisión responde al hecho de que los cinco estudiantes de la muestra no están aprendiendo español de manera formal, sino que cursan asignaturas propias de sus programas académicos en español. Resulta pertinente evaluar si una baja percepción de sus habilidades lingüísticas y por tanto temor a participar en la LE puede estar afectando su rendimiento académico y, en consecuencia, aumentando sus niveles de FLA.

Este tipo de ansiedad puede manifestarse en la dificultad para comprender instrucciones, participar en clase, realizar presentaciones orales, etc. situaciones que pueden cohibir al estudiante y limitar su desempeño en el contexto académico. Para evaluar esta dimensión, se emplearon 8 ítems: 4 formulados en sentido negativo y 4 en sentido positivo.

Figura 8

Cuestionario de FLA: ítems autoeficacia y comparación con otros

Enunciado	Explicación del enunciado	Tipo de escala Likert
Siento ansiedad al hablar en español, y eso afecta mi motivación para seguir aprendiendo en mis clases. (N)	Expresa el impacto negativo de la ansiedad al hablar en español centrado en la motivación.	Escala de Intensidad: Para afirmaciones que expresan emociones o dificultades en el uso del español, ya que es más útil medir el grado en que se experimentan.
Estoy dispuesto/a a participar en clase, aunque pueda cometer errores. (P)	Evalúa la disposición a participar a pesar de la posibilidad de equivocarse superando el miedo a equivocarse.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que reflejan actitudes o creencias, porque se ajusta mejor a la percepción personal sobre la comunicación en español.
Considero que el miedo a hablar en español me impide participar activamente en mis clases. (N)	Expresa el impacto negativo de la ansiedad al hablar en español centrado en la participación.	Escala de Intensidad: Para afirmaciones que expresan emociones o dificultades en el uso del español, ya que es más útil medir el grado en que se experimentan.
Me siento cómodo/a al expresar mis ideas en español en clase, incluso en temas difíciles. (P)	Evalúa la disposición a participar a pesar de la posibilidad de equivocarse.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que reflejan actitudes o creencias, porque se ajusta mejor a la percepción personal sobre la comunicación en español.
Me preocupa las posibles consecuencias de no desempeñarme bien en mis clases debido a mi nivel en la lengua extranjera. (N)	Refleja la ansiedad asociada al rendimiento académico y sus consecuencias.	Escala de Intensidad: Para afirmaciones que expresan emociones o dificultades en el uso del español, ya que es más útil medir el grado en que se experimentan.
Pido ayuda cuando no entiendo algo en clase, porque sé que aclarar mis dudas fortalece mi aprendizaje. (P)	Evalúa la capacidad de gestionar la ansiedad buscando apoyo cuando surgen dificultades.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que reflejan actitudes o creencias, porque se ajusta mejor a la percepción personal sobre la comunicación en español.
El temor que siento al hablar español impacta negativamente en mi rendimiento académico. (N)	Expresa el impacto negativo de la ansiedad al hablar en español centrado en el rendimiento académico.	Escala de Intensidad: Para afirmaciones que expresan emociones o dificultades en el uso del español, ya que es más útil medir el grado en que se experimentan.
No me resulta difícil concentrarme en las actividades de clase incluso cuando se habla solo en español. (P)	Mide la capacidad de mantener la atención en un entorno de inmersión en español.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que reflejan actitudes o creencias, porque se ajusta mejor a la percepción personal sobre la comunicación en español.

Cuestionario de Utilidad Percibida de ChatGPT en la Reducción de la FLA

En contraste con el primer cuestionario, cuyo propósito central fue identificar los niveles de FLA de los participantes, el segundo instrumento no se orienta a medir nuevamente la FLA. Su función es distinta, busca determinar en qué medida la intervención, en este caso, el uso de ChatGPT, fue percibido por los estudiantes en cada una de las dimensiones evaluadas previamente como una herramienta útil para gestionar o reducir dicha FLA. Es decir, más que evaluar niveles afectivos, este cuestionario examina las percepciones de utilidad que los participantes atribuyen a la herramienta, permitiendo valorar su potencial como recurso para mitigar la FLA.

Se aplicó un cuestionario compuesto por 20 ítems distribuidos en las cinco dimensiones antes evaluadas. Cada ítem se respondió mediante una escala Likert de 1 a 5, donde: 1 representa el nivel mínimo de percepción de utilidad de ChatGPT en la FLA, y 5 representa el nivel máximo. A diferencia del instrumento inicial, todos los enunciados fueron redactados en forma positiva y el número total de ítems se redujo a cuatro.

Este ajuste respondió directamente a las observaciones realizadas por los propios participantes durante la fase diagnóstica, quienes manifestaron que la combinación de afirmaciones positivas y negativas generaba confusión al momento de responder, especialmente en un contexto de dominio limitado del español. Además, señalaron que la extensión del primer cuestionario resultaba demandante y dificultaba mantener la concentración en cada ítem. Por esta razón, el segundo instrumento se diseñó con enunciados exclusivamente positivos, lo que favoreció la claridad y evitó errores derivados de la inversión semántica.

La versión abreviada permitió centrar la evaluación evitando redundancias y asegurando que cada ítem aportará información pertinente sobre la efectividad percibida del uso de ChatGPT en la FLA como se detalla a continuación:

En la dimensión miedo al error se evaluó el grado en que el uso de ChatGPT contribuyó a disminuir el temor de los estudiantes a equivocarse al hablar en español, así como su percepción de seguridad y confianza para participar en actividades orales sin sentirse juzgados por su nivel de competencia comunicativa.

Figura 9

Cuestionario percepción de utilidad de ChatGPT: ítems miedo al error

Enunciado	Explicación del enunciado	Tipo de escala Likert
Practicar con ChatGPT me ha dado más confianza para participar en actividades orales, incluso aunque pueda cometer errores. (P)	Evalúa el nivel de confianza que el estudiante percibe haber desarrollado para participar en actividades de producción oral, aun cuando existe la posibilidad de cometer errores, lo cual se relaciona directamente con la disminución del miedo al error.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que reflejan actitudes y creencias personales sobre la confianza adquirida mediante el uso de chatbots de IA.
ChatGPT me brindan un entorno de práctica seguro que reduce mi temor a equivocarme al hablar español. (P)	Explora la percepción del estudiante sobre el entorno de práctica que ofrece ChatGPT, especialmente en términos de seguridad emocional y reducción del temor a cometer errores durante la interacción oral en español.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que expresan percepciones subjetivas sobre la seguridad del entorno de práctica.
El uso de ChatGPT me permite practicar sin sentirme juzgado/a por mi nivel de español. (P)	Indaga la percepción del estudiante respecto a la ausencia de juicio externo al practicar con ChatGPT, aspecto central del miedo al error.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que reflejan actitudes y creencias personales frente a la experiencia de práctica con la herramienta.
Desde que uso ChatGPT, me molesta menos equivocarme cuando hablo en español. (P)	Evalúa el grado en que el estudiante percibe una disminución del malestar emocional asociado al error, evidenciando una mayor aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje gracias al uso de esta IAG	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que miden creencias subjetivas relacionadas con la aceptación del error en la producción oral.

Para la dimensión aprensión comunicativa se midió la influencia del uso de ChatGPT en la reducción de la FLA asociada a la comprensión y producción oral en español, así como en el aumento de la seguridad de los estudiantes para interactuar con hablantes nativos y desenvolverse en situaciones comunicativas que implican hablar en público o participar en intercambios orales reales.

Figura 10*Cuestionario percepción de utilidad de ChatGPT: ítems aprensión comunicativa*

Enunciado	Explicación del enunciado	Tipo de escala Likert
Practicar con ChatGPT me ha ayudado a comprender mejor lo que dicen los demás, reduciendo mi temor a no entender la lengua extranjera en situaciones de habla real. (P)	Evalúa la percepción del estudiante sobre la mejora en la comprensión oral y la reducción del temor a no entender el español en situaciones comunicativas reales, aspecto central de la aprensión comunicativa.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que reflejan creencias y percepciones personales sobre la comprensión oral y la seguridad comunicativa.
Gracias al uso de ChatGPT, siento menos ansiedad al comunicarme en español, lo que me ha facilitado la interacción con hablantes nativos en situaciones reales. (P)	Explora el grado en que el uso de ChatGPT contribuye a la disminución de la ansiedad comunicativa y facilita la interacción con hablantes nativos en contextos reales de comunicación.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que expresan actitudes y valoraciones subjetivas sobre la experiencia comunicativa en español.
Practicar con ChatGPT me ha dado más seguridad para hablar en público o hacer presentaciones orales en español. (P)	Indaga la percepción del estudiante sobre el aumento de la seguridad y confianza para participar en situaciones de producción oral formal, como presentaciones o intervenciones frente a un público.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que reflejan creencias personales sobre la confianza adquirida en contextos de habla en público.
El uso del ChatGPT me permite simular situaciones de habla en público, reduciendo mi nerviosismo y ayudándome a desenvolverme con mayor seguridad en situaciones comunicativas frente a hablantes nativos. (P)	Evalúa la utilidad de ChatGPT como herramienta para la simulación de situaciones comunicativas, así como su contribución a la reducción del nerviosismo y al fortalecimiento de la seguridad comunicativa.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que expresan percepciones subjetivas sobre el valor de la simulación como estrategia para disminuir la aprensión comunicativa.

En la dimensión ansiedad en situaciones sociales, se analizó el impacto del uso de ChatGPT en la disminución del temor de los estudiantes a interactuar en contextos sociales en español, así como en el fortalecimiento de su confianza, fluidez y claridad expresiva al comunicarse con otras personas fuera del ámbito académico.

Figura 11*Cuestionario percepción de utilidad de ChatGPT: ítems ansiedad en situaciones sociales*

Enunciado	Explicación del enunciado	Tipo de escala Likert
Practicar con ChatGPT me ha animado a participar en actividades sociales, aunque mi español no sea perfecto. (P)	Evalúa el grado en que el uso de ChatGPT contribuye a reducir la inhibición social y a aumentar la disposición del estudiante para participar en interacciones sociales en español, aun cuando percibe limitaciones en su competencia comunicativa.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que reflejan actitudes y creencias personales sobre la participación social en la lengua extranjera.
Gracias a ChatGPT, he mejorado mi fluidez en español, lo que ha facilitado mi integración en grupos sociales. (P)	Explora la percepción del estudiante respecto a la mejora en la fluidez oral y su impacto en la integración social dentro de contextos de interacción en español.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que expresan valoraciones subjetivas sobre la fluidez y la integración social.
ChatGPT ha incrementado mi confianza para interactuar con nuevas personas en español. (P)	Indaga el nivel de confianza comunicativa que el estudiante percibe haber desarrollado para interactuar con personas desconocidas en la lengua extranjera después del uso de ChatGPT.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que reflejan percepciones personales sobre la confianza en la interacción social.
El uso de ChatGPT me ha proporcionado herramientas para expresarme con mayor claridad en situaciones sociales fuera del contexto académico. (P)	Evalúa la utilidad de ChatGPT como recurso para fortalecer la claridad expresiva y la competencia comunicativa en contextos sociales no académicos.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que expresan creencias sobre la utilidad de la herramienta en la comunicación social.

En la dimensión autoeficacia y comparación con otros, se evaluó el efecto del uso de ChatGPT en las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para aprender y comunicarse

en español. Asimismo, se analizó cómo la práctica con esta herramienta influyó en el reconocimiento de los avances personales, el aumento de la confianza y la reducción de comparaciones negativas con otros, favoreciendo una percepción más positiva de sus propias habilidades lingüísticas.

Figura 12

Cuestionario percepción de utilidad de ChatGPT: ítems autoeficacia y comparación con otros.

Enunciado	Explicación del enunciado	Tipo de escala Likert
ChatGPT me ha ayudado a aceptar mi propio ritmo de aprendizaje y a sentirme más motivado/a a seguir mejorando. (P)	Evalúa el grado en que el uso de ChatGPT favorece la aceptación del ritmo individual de aprendizaje y fortalece la motivación para continuar desarrollando las habilidades comunicativas en español.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que reflejan creencias y percepciones personales sobre la motivación y el proceso de aprendizaje.
Gracias a la práctica con ChatGPT, reconozco mis avances en el aprendizaje del español en lugar de enfocarme solo en lo que aún no domino. (P)	Explora la capacidad del estudiante para reconocer sus progresos, reduciendo la autoevaluación negativa y fortaleciendo la percepción positiva de sus propias habilidades lingüísticas.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que expresan actitudes y valoraciones subjetivas sobre el progreso personal en el aprendizaje de la lengua.
La práctica con ChatGPT ha aumentado mi confianza, haciéndome sentir tan capaz como los demás de hablar en español. (P)	Indaga el impacto del uso de ChatGPT en la confianza comunicativa y en la disminución de comparaciones negativas con otros, aspecto central de la autoeficacia lingüística.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que reflejan percepciones personales sobre la propia capacidad en relación con los demás.
El uso de ChatGPT me ha permitido entender que, con práctica, puedo llegar a comunicarme con fluidez y seguridad en español. (P)	Evalúa la creencia del estudiante en su capacidad de mejora y logro en la lengua extranjera, fortaleciendo la autoeficacia y la proyección de éxito comunicativo a largo plazo.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que expresan creencias subjetivas sobre el desarrollo progresivo de la competencia comunicativa.

Para la dimensión FLA ante los procesos y situaciones de aprendizaje en un contexto académico, se evaluó la medida en que el uso de ChatGPT contribuyó a reducir el temor de los estudiantes a participar activamente en clase, fortalecer la seguridad en sus habilidades en español, mejorar la concentración durante las actividades académicas y disminuir la ansiedad asociada al desempeño y rendimiento académico.

Figura 13

Cuestionario percepción de utilidad de ChatGPT: ítems FLA ante los procesos y situaciones de aprendizaje en un contexto académico

Enunciado	Explicación del enunciado	Tipo de escala Likert
Practicar con ChatGPT me ha ayudado a reducir el temor a participar activamente en clase. (P)	Evalúa el grado en que el uso de chatbots contribuye a disminuir el temor a la participación en el aula, favoreciendo una actitud más activa frente a las dinámicas académicas en español.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que reflejan actitudes y percepciones personales sobre la participación en contextos académicos.
Gracias a la práctica con ChatGPT, me siento más seguro/a de mis habilidades en español, lo que ha reducido mi preocupación por tener un bajo desempeño en clase. (P)	Explora la percepción del estudiante sobre el aumento de la seguridad en sus habilidades lingüísticas y la reducción de la ansiedad asociada al desempeño académico.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que expresan creencias y valoraciones subjetivas sobre la propia competencia en el aula.
El uso de ChatGPT me ha ayudado a concentrarme mejor en las actividades de mis clases al reforzar mi comprensión oral del español. (P)	Evalúa la influencia del uso de chatbots en la concentración y comprensión oral, elementos clave para el seguimiento efectivo de las actividades académicas en un contexto de inmersión.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que reflejan percepciones personales sobre la atención y el procesamiento del input oral.
El temor que sentía al hablar español ha disminuido gracias al uso de ChatGPT, lo que ha impactado positivamente en mi rendimiento académico. (P)	Indaga la relación percibida entre la reducción del temor al hablar, el uso de chatbots y su incidencia positiva en el rendimiento académico.	Escala de Acuerdo: Para afirmaciones que expresan creencias subjetivas sobre el vínculo entre ansiedad lingüística y desempeño académico.

Guía de Prompts

En el marco de esta investigación, se diseñó una guía de prompts ²⁶interactivos que actúa como un instrumento de intervención y estimulación lingüística. Esta guía está orientada al uso de ChatGPT y tiene como finalidad generar actividades que favorezcan tanto la producción escrita como oral por parte de los participantes.

La guía está estructurada en dos secciones principales para facilitar el aprendizaje y el uso crítico de ChatGPT.

En la primera sección, se ofrecen explicaciones generales sobre qué es ChatGPT, cómo acceder a sus servicios y cómo utilizarlo de manera efectiva. También se introduce el concepto de prompt, explicando su importancia y cómo construir instrucciones claras y específicas para obtener respuestas relevantes y de calidad por parte de esta IAG. Además, se incluye una sección dedicada a fomentar una actitud crítica en los usuarios, destacando las limitaciones inherentes de estas tecnologías, como la posibilidad de errores, sesgos, falta de contextualización y la necesidad de verificar siempre la información proporcionada por este chatbot.

²⁶ Véase el **Anexo 6** *Guía de Prompts para el fortalecimiento de habilidades comunicativas con ChatGPT*

La segunda sección presenta una selección de ejemplos de prompts clasificados según las necesidades de los participantes. Estos prompts están organizados en cinco categorías, cada una orientada al desarrollo de una habilidad comunicativa específica: oral, auditiva, escrita, lectora y explicaciones gramaticales o de uso contextual del vocabulario. De este modo, los usuarios pueden elegir y adaptar los prompts según sus objetivos de aprendizaje, permitiendo una experiencia personalizada y dinámica que fomente tanto la práctica como la reflexión sobre el uso de la IA.

Figura 14

Ejemplo de prompt. Recuperado de la guía de prompts

PROMPTS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORAL

Práctica de conversación en español con el asistente de voz:



Objetivo:

Desarrollar y mejorar las habilidades de comunicación oral en español a través de la conversación interactiva con un asistente de voz.



Prompt:

"Quiero practicar mi español y mejorar mis habilidades de comunicación. Actúa como [rol: por ejemplo, un profesor de español, un compañero de conversación o un experto en gramática y vocabulario, etc.] y habla conmigo acerca de [especificar tema: por ejemplo, temas de interés personal, educativo, laboral, cultural, etc.]. Tengo un nivel de español [especifica nivel: por ejemplo, nivel básico, intermedio, avanzado]. Así que adapta la conversación a mi nivel."

Opcional: "Durante nuestra conversación, dame feedback constructivo, corrige mis errores y sugiérme mejores maneras de expresarme si es necesario."



Tener en cuenta:

Las preguntas y respuestas les puedes dar de manera oral a ChatGPT.



Opcional:

- Puedes pedirle al asistente de voz hablar con un acento en particular [especifica acento: por ejemplo, español de Bogotá Colombiana, español de Buenos Aires Argentina, español de Madrid España, etc.] para familiarizarte con esa variante del idioma.
- También puedes usar este prompt de forma escrita con Meta AI
- Puedes pedir que la conversación se desarrolle en un contexto específico, como una entrevista de trabajo, un viaje o una conversación cotidiana.

La creación de esta guía de prompts surge de la necesidad de ofrecer a los estudiantes de movilidad una herramienta de apoyo pedagógico que, aunque no sustituye el rol de un profesor de lengua, sí brinda posibilidades concretas para interactuar con ChatGPT de manera crítica, reflexiva y funcional.

Si bien el uso de este tipo de recursos no resuelve por sí mismo las limitaciones estructurales del proceso de aprendizaje, su implementación favorece el desarrollo de la autonomía del estudiante, así como la construcción de estrategias de aprendizaje que le permiten responder a necesidades comunicativas reales a partir de los recursos disponibles.

En este sentido, la guía de prompts no solo orienta la interacción con ChatGPT, sino que también promueve una actitud activa y estratégica frente al aprendizaje de la lengua, fortaleciendo la capacidad del estudiante para gestionar su propio proceso formativo.

Cuestionario de Percepción de Utilidad de ChatGPT para el Fortalecimiento de Habilidades Comunicativas

Para reconocer la percepción de utilidad de ChatGPT en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas de los participantes se creó cuestionario con una estructura mixta y progresiva, compuesta por preguntas cerradas, de opción múltiple y abiertas, lo que permitió recolectar tanto datos cuantificables como información cualitativa de carácter reflexivo.

En una primera sección, se indagó por la frecuencia y el tipo de interacción de los estudiantes con ChatGPT para la práctica del español. Posteriormente, se exploraron los aspectos lingüísticos que los participantes percibieron como más fáciles o más difíciles de reforzar mediante el uso de estas herramientas, acompañados de preguntas abiertas que permitieron justificar sus respuestas. Finalmente, el cuestionario incluyó ítems orientados a la valoración de la utilidad de ChatGPT para el desarrollo de habilidades comunicativas, la recomendación del recurso a otros estudiantes de movilidad y la evaluación de la guía de prompts como apoyo para una interacción más autónoma y estratégica con la herramienta.

Figura 15

Cuestionario de Percepción de Utilidad de ChatGPT para el Fortalecimiento de Habilidades Comunicativas

Pregunta	Propósito de la pregunta	Tipo de pregunta
¿Con qué frecuencia hizo uso de ChatGPT para practicar español?	Identificar la frecuencia de uso de ChatGPT como recurso de práctica del español.	Cerrada
¿Qué tipo de interacciones realizó con mayor frecuencia al usar ChatGPT?	Reconocer los tipos de interacción predominantes (práctica oral, escritura, corrección, simulaciones, entre otros).	Cerrada de opción múltiple
¿Qué aspectos del español encuentra más fáciles de reforzar con el uso de ChatGPT?	Explorar las áreas lingüísticas que los estudiantes perciben como más beneficiadas por el uso de la herramienta.	Cerrada de opción múltiple
¿Por qué?	Profundizar en las razones que sustentan la selección de los aspectos reforzados.	Abierta
¿Hay áreas del español en las que el uso de ChatGPT no le resulta útil?	Identificar limitaciones percibidas del uso de ChatGPT en el aprendizaje del español.	Cerrada de opción múltiple
¿Por qué?	Indagar las razones de las limitaciones identificadas por los estudiantes.	Abierta
¿Recomendaría el uso de ChatGPT a estudiantes de intercambio que necesiten reforzar sus habilidades comunicativas en español?	Explorar la valoración general del recurso y su potencial de transferencia a otros estudiantes.	Cerrada
¿Por qué?	Profundizar en los argumentos que sustentan la recomendación o no del recurso.	Abierta
¿Cree que el uso de ChatGPT le ha ayudado a mejorar sus habilidades comunicativas (comprensión oral, expresión oral, escritura, vocabulario, gramática)? Si / No	Identificar la percepción de mejora en las distintas habilidades comunicativas.	Cerrada
¿Por qué?	Comprender las razones que explican la percepción de mejora o ausencia de esta.	Abierta
¿Cómo describiría su experiencia al interactuar con ChatGPT para practicar español?	Explorar de manera global la experiencia del estudiante con el uso de la herramienta.	Abierta
¿Qué aspectos positivos destacaría del uso de ChatGPT como herramienta para el desarrollo de la competencia comunicativa?	Identificar los aportes positivos percibidos del uso de ChatGPT.	Abierta
¿Qué dificultades o limitaciones encontró al usar ChatGPT?	Reconocer obstáculos o debilidades del recurso desde la experiencia del estudiante.	Abierta
¿La Guía de Prompts fue un recurso útil para generar sus propios prompts y adaptarlos a sus necesidades?	Evaluar la utilidad de la guía de prompts como herramienta de mediación pedagógica.	Cerrada

Las preguntas incluidas en este cuestionario resultaron fundamentales para el desarrollo de la investigación, ya que permitieron comprender de manera integral la experiencia de los estudiantes con el uso de ChatGPT como apoyo para la práctica del español.

A través de estas preguntas, fue posible identificar no solo la frecuencia y el tipo de interacción con la herramienta, sino también los aspectos comunicativos que los participantes percibieron como más susceptibles de ser reforzados, así como las limitaciones encontradas durante su uso.

CAPITULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente capítulo expone los resultados derivados del análisis de los tres cuestionarios aplicados a los cinco estudiantes de movilidad académica participantes en la investigación. Dichos instrumentos permitieron dar respuesta a las preguntas problema y

objetivos específicos que orientan el estudio, relacionadas con la influencia del uso de ChatGPT en la reducción de la FLA y con las percepciones de los estudiantes respecto al impacto de este asistente virtual en el desarrollo de sus habilidades comunicativas en español.

El análisis de la información se realizó a partir de un enfoque mixto, que integró, por un lado, procedimientos de estadística descriptiva para el tratamiento de los datos cuantitativos y, por otro, un análisis temático de carácter cualitativo que permitió profundizar en las experiencias, valoraciones y percepciones de los participantes.

La Ansiedad en Lengua Extranjera: Niveles y Manifestaciones de los Estudiantes

Uno de los objetivos principales de esta investigación era identificar los niveles de FLA presentes en los cinco estudiantes de movilidad provenientes de Brasil, dado que el conocimiento de dichos niveles permite comprender de manera más precisa los factores afectivos y las experiencias lingüísticas que atraviesan los estudiantes en el contexto de inmersión.

Para ello, se aplicó un cuestionario específico de medición de FLA²⁷. Los resultados que se presentan a continuación, tanto de manera individual como global, corresponden a las cinco dimensiones consideradas para evaluar dicha ansiedad.

Criterios para el Cálculo y la Definición de los Niveles de FLA

Para determinar los niveles de FLA de los participantes, se utilizó un cuestionario compuesto por 42 ítems, distribuidos en cinco dimensiones. De estos ítems, 20 correspondían a afirmaciones positivas y 22 a afirmaciones negativas. Cada ítem se respondió mediante una escala Likert de 1 a 5, donde: 1 representaba el nivel mínimo de ansiedad, y 5 representaba el nivel máximo.

Con base en ello, se calcularon los puntajes mínimo y máximo posibles por estudiante: puntaje mínimo posible: 42 (1 punto $\times$ 42 preguntas), puntaje máximo posible:

²⁷ Véase el apartado denominado *Cuestionario de Ansiedad Lingüística*.

210 (5 puntos $\times$ 42 preguntas). Esto significa que los participantes podían obtener un puntaje total entre 42 y 210 puntos.

Para clasificar los niveles de FLA, primero se calculó el rango total de posibles puntajes (Rango total: $210 - 42 = 168$ puntos). Luego, este rango se dividió en tres partes iguales para establecer tres niveles de ansiedad. Así: $168 \div 3 = 56$. Esto indica que cada nivel de ansiedad abarca 56 puntos. Finalmente, se definieron los rangos para cada categoría así:

Tabla 1

Procedimiento: Clasificación de los niveles de FLA

Nivel de ansiedad	Cálculo	Rango de puntaje total
Baja	(Porque: $42+56=98$)	42 – 98
Moderada	Porque: $98+56=154$	99 – 154
Alta	Porque: $154+56=210$	155 – 210

De este modo, el puntaje total obtenido por cada participante se ubicó dentro de uno de los tres niveles para interpretar su grado de FLA.

Además del puntaje total de FLA, para enriquecer los resultados era necesario clasificar los niveles de ansiedad para cada una de las cinco dimensiones evaluadas. Para ello, se utilizó el mismo procedimiento empleado para el cálculo global, ajustándolo al número específico de ítems pertenecientes a cada categoría.

Si se considera que cada ítem del cuestionario se respondió con una escala Likert de 1 a 5, donde 1 representaba el puntaje mínimo por ítem y 5 el máximo. Con base en esto, para cada dimensión se identificaron: Número total de ítems, puntaje mínimo posible (número de ítems $\times$ 1), puntaje máximo posible (número de ítems $\times$ 5) y rango total de puntajes (máximo – mínimo).

Posteriormente, el rango total de cada dimensión se dividió en tres partes iguales para establecer los niveles de ansiedad bajo, moderado y alto dentro de cada categoría.

Finalmente, estos valores se sumaron progresivamente desde el puntaje mínimo para construir los intervalos correspondientes a cada nivel como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 2

Procedimiento n.º 1: Definición de niveles de FLA por dimensión

Categoría	Ítems	Min	Max	Bajo	Moderado	Alto
Miedo al error	9	9	45	9 – 21	21.1 – 33	33.1 – 45
Aprensión comunicativa	12	12	60	12 – 28	28.1 – 44	44.1 – 60
Ansiedad en situaciones sociales	6	6	30	6 – 14	14.1 – 22	22.1 – 30
Autoeficacia y comparación con otros	7	7	35	7 – 16.3	16.4-25.6	25.7 – 35
Ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje en un contexto académico	8	8	40	8 – 18.7	18.8 –29.4	29.5 – 40

Para identificar en qué dimensión se concentraba la mayor FLA, se sumaron los puntajes obtenidos por los estudiantes en cada dimensión. Luego, el total fue dividido entre el número de participantes (5), lo que permitió obtener un promedio grupal por dimensión. Finalmente, estos promedios se compararon con los rangos previamente establecidos para cada categoría²⁸, lo que permitió clasificar el nivel de FLA como se muestra en la siguiente tabla.

²⁸ Véase la Tabla 2 *Procedimiento n.º 1 Definición de niveles de ansiedad por dimensión*.

Tabla 3*Procedimiento n.º 2: Definición de niveles de FLA por dimensión*

Dimensión	Total por estudiante	Promedio (Total ÷ 5)	Nivel de Ansiedad
Miedo al error	148	29.6	Moderado
Aprensión comunicativa	171	34.2	Moderado
Ansiedad en situaciones sociales	76	15.2	Moderado
Autoeficacia y comparación con otros	85	17	Moderado
FLA ante los procesos y situaciones de aprendizaje en un contexto académico	110	22	Moderado

Para determinar el nivel general de FLA del grupo, se recopiló la suma general de los puntajes de los cinco participantes, que dio un total de 576 puntos. A partir de este total, se calculó el promedio general dividiendo el total acumulado entre el número de estudiantes ($576 \div 5 = 115$). Este promedio permitió determinar el nivel de FLA general del grupo que para este caso se puntuó como moderada. La interpretación se realizó comparando el puntaje promedio (115) con los niveles establecidos previamente.²⁹

Finalmente, se calcularon los porcentajes individuales de cada participante en cada dimensión, con el propósito de contrastarlos entre ellos. Para esto primero se identificó el puntaje mínimo y máximo posible de la escala correspondiente. Luego, se calculó el rango real de la escala³⁰ restando el puntaje mínimo al máximo. Posteriormente, al puntaje promedio obtenido por el participante se le restó el puntaje mínimo posible, con el fin de ajustar el resultado al inicio de la escala. Finalmente, este valor ajustado se dividió entre el

²⁹ Véase la tabla 1 *Procedimiento: Clasificación de los niveles de FLA*

³⁰ Este procedimiento toma en cuenta el mínimo y el máximo posible de cada subescala (es decir, su rango real), lo que permite comparar directamente niveles de ansiedad entre cuestionarios que miden las mismas dimensiones, pero con diferente número de ítems, evitando que las diferencias en longitud de la escala distorsionen los resultados.

rango total y se multiplicó por 100. Esto permitió expresar el nivel de ansiedad de la dimensión como un porcentaje que va del 0% al 100%.

Figura 16

*Cálculo y resultados de los porcentajes de FLA por dimensión para cada participante*³¹

Categoría	Rango total= Máx ítems - Mín ítems	Total Estudiante #1	Porcentaje = Total E - Mín ítems ÷ Rango total x 100	Total Estudiante #2	Porcentaje = Total E - Mín ítems ÷ Rango total x 100	Total Estudiante #3	Porcentaje = Total E - Mín ítems ÷ Rango total x 100	Total estudiante #4	Porcentaje = Total E - Mín ítems ÷ Rango total x 100	Total estudiante #5	Porcentaje = Total E - Mín ítems ÷ Rango total x 100
Miedo al error	45- 9 = 36	26	47%	32	64%	41	89%	13	11%	36	75%
Aprensión comunicativa	60- 12 = 48	22	21%	39	56%	52	83%	21	19%	37	52%
Ansiedad en situaciones sociales	30- 6= 24	8	8%	24	75%	25	79%	6	0%	13	29%
(Autoeficacia) y comparación con otros	35- 7= 28	16	32%	22	54%	24	61%	10	11%	13	21%
Ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje en un contexto académico	40- 8= 32	19	34%	27	59%	35	84%	8	0%	21	41%

Para calcular el porcentaje global de FLA de cada dimensión se siguió un procedimiento equivalente al utilizado para los porcentajes individuales, pero aplicado al promedio grupal.

En primer lugar, se sumaron los puntajes obtenidos por todos los participantes en cada dimensión y este total se dividió entre el número de estudiantes, con el fin de obtener un puntaje promedio representativo. Posteriormente, para transformar este promedio en un porcentaje comparable entre dimensiones, se identificó el puntaje mínimo y máximo posible de cada escala según el número de ítems y la escala Likert utilizada. A partir de estos valores se calculó el rango real de la dimensión restando el puntaje mínimo del máximo. Luego, al puntaje promedio se le restó el puntaje mínimo posible con el propósito de ajustar la puntuación al inicio de la escala. Finalmente, este valor ajustado se dividió entre el rango total y se multiplicó por 100, lo que permitió expresar el nivel global de ansiedad del grupo en cada dimensión como un porcentaje entre 0% y 100%.

³¹ El número asignado a cada participante en la presente figura corresponde al mismo número utilizado en la Figura 2. Caracterización sociodemográfica, académica y lingüística de los participantes, y se mantendrá de manera consistente para cada participante a lo largo de la investigación.

Tabla 4

Cálculo y resultados de los porcentajes de FLA por dimensión global

Dimensión	Total del grupo por dimensión	Promedio= (Total del grupo ÷ # estudiantes (5))	Rango total= Máx ítems - Mín ítems	Porcentaje global= Promedio - Mín ítems ÷ Rango total x 100
Miedo al error	148	29.6	45- 9 = 36	57.22%
Aprensión comunicativa	171	34.2	60- 12 = 48	46.25%
Ansiedad en situaciones sociales	76	15.2	30- 6= 24	38.33%
Autoeficacia y comparación con otros	85	17	35- 7= 28	35.71%
FLA ante procesos académicos	110	22	40- 8= 32	43.75%

Así, a partir de los cálculos realizados, se logró determinar el nivel de FLA correspondiente a cada participante, a cada dimensión evaluada y al total general de la muestra, como se observa en la tabla. Estos datos constituyen la base para la presentación y análisis de los resultados obtenidos que se muestran a continuación.

Figura 17

Consolidado de niveles de FLA individual, dimensional y global

Gráfica inicial medición de niveles de FLA																
Estudiante	Miedo al error	% Dentro de la dimensión	Nivel de ansiedad	Aprensión comunicativa	% Dentro de la dimensión	Nivel de ansiedad	Ansiedad en situaciones sociales	% Dentro de la dimensión	Nivel de ansiedad	(Autoeficacia) y comparación con otros	% Dentro de la dimensión	Nivel de ansiedad	FLA ante los procesos y situaciones de aprendizaje en un contexto académico	% Dentro de la dimensión	Nivel de ansiedad	Total
#1	26	47%	Moderado	22	21%	Bajo	8	8%	Bajo	16	32%	Bajo	19	34%	Moderado	81
#2	32	64%	Moderado	39	56%	Moderado	24	75%	Alto	22	54%	Moderado	27	59%	Moderado	144
#3	41	89%	Alto	52	83%	Alto	25	79%	Alto	24	61%	Moderado	35	84%	Alto	177
#4	13	11%	Bajo	21	19%	Bajo	6	0%	Bajo	10	11%	Bajo	8	0%	Bajo	58
#5	36	75%	Alto	37	52%	Moderado	13	29%	Bajo	13	21%	Bajo	21	41%	Moderado	106
Total por dimensión	148	57%	Moderado	171	46%	Moderado	76	38%	Moderado	85	36%	Moderado	110	44%	Moderado	576
																Total por grupo
																Ansiedad Moderada

Niveles de FLA Individuales

Los resultados permiten observar variaciones importantes en los niveles de FLA entre los cinco estudiantes evaluados.

Como se observa en la figura 17³², los estudiantes 1 y 4³³ obtuvieron niveles generales de ansiedad baja, con puntajes de 89 y 58 respectivamente, siendo estos los valores más bajos dentro del grupo. Sin embargo, aunque ambos presentan un nivel general similar, el análisis por dimensiones muestra diferencias relevantes en la manera en que la ansiedad se manifiesta en cada caso.

El estudiante 4 evidenció niveles bajos en todas las dimensiones, sin variaciones significativas entre ellas, lo que indica una estabilidad emocional favorable y un control adecuado de las respuestas de ansiedad frente a las situaciones propuestas. Este perfil sugiere que el estudiante probablemente afronta con seguridad las actividades comunicativas y académicas en las que se enfrenta con la LE, lo cual podría facilitar la participación activa, la toma de riesgos lingüísticos y la consolidación de la confianza comunicativa.

Es oportuno aclarar que, su bajo nivel de FLA puede atribuirse a su perfil de estudiante de movilidad en el área de Español y lenguas Extranjeras (Francés e inglés)³⁴. Es decir, no es la primera vez que se enfrenta al aprendizaje de una LE, por lo que probablemente recurre a experiencias y estrategias previas que fortalecen su control cognitivo y le permiten manejar de manera más eficaz las situaciones que normalmente generan FLA.

De acuerdo con Erzhanova y Kharkhurin (2022), “knowing a similar foreign language helps learners become more communicative and less anxious about making mistakes or being misunderstood” (p. 456). Los hallazgos de estos autores indican que, la experiencia previa en el aprendizaje de una LE similar (a partir de cierto nivel de competencia lingüística) ofrece ventajas, especialmente en lo relacionado con el temor a la evaluación negativa. En este

³² Véase la figura 17 *Consolidado de niveles de ansiedad individual, dimensional y global*.

³³ Se debe recordar a partir de este punto que a cada participante se le asignó un número identificador, el cual se utilizó a lo largo de toda la investigación con el fin de proteger su identidad.

³⁴ La información sobre el área de estudios del participante proviene del cuestionario sociodemográfico aplicado al inicio del estudio. Véase la Figura **¡Error! Solo el documento principal.** *Caracterización sociodemográfica, académica y lingüística de los participantes*

sentido, su bajo nivel de FLA funciona como un factor que favorece su disposición hacia el aprendizaje de la lengua.

El estudiante 1 también presentó un nivel general de ansiedad baja, pero con algunas dimensiones en niveles moderados, especialmente en la dimensión *Miedo al error* y en la *FLA ante los procesos y situaciones de aprendizaje en un contexto académico*. Este patrón sugiere que, aunque mantiene un control general de la FLA, existen ciertos momentos o contextos en los que puede experimentar inseguridad o preocupación por cometer errores.

En la dimensión de miedo al error, esto se evidencia en afirmaciones como “*Siento que los errores que cometo en español afectan mi confianza para seguir aprendiendo esta lengua*”, “*Me frustra no poder corregir de inmediato los errores que cometo al hablar en español*”³⁵ las cuales fueron valoradas en la escala con un *Bastante* (4). Este puntaje indica que, aunque el estudiante mantiene un nivel general de ansiedad bajo, la posibilidad de equivocarse en su producción oral o escrita genera incomodidad, preocupación y una autopercepción negativa en momentos específicos del aprendizaje. En otras palabras, el error no paraliza su proceso, pero sí activa un grado moderado de tensión que puede influir en su seguridad comunicativa, especialmente cuando siente que no logra expresar con precisión lo que desea o cuando no puede corregirse con la rapidez que espera de sí mismo.

La dimensión de FLA ante los procesos y situaciones de aprendizaje en un contexto académico, también muestra niveles moderados de preocupación para este estudiante. Esto se evidencia en enunciados como “*Siento ansiedad al hablar en español, y eso afecta mi motivación para seguir aprendiendo en mis clases*” y “*Me preocupa las posibles consecuencias de no desempeñarme bien en mis clases debido a mi nivel en la lengua extranjera*”, que fueron valorados con una escala *Moderadamente* (3). Este puntaje sugiere que, si bien la ansiedad no es constante ni dominante, sí aparece en momentos clave del

³⁵ En adelante, toda referencia a los ítems y respuestas del *Cuestionario de Ansiedad Lingüística* se realizará con base en los resultados presentados en el Anexo 1 *Resultados del cuestionario de ansiedad lingüística*.

entorno académico, especialmente cuando debe participar oralmente o cumplir con exigencias evaluativas.

Aunque ambos casos evidencian un nivel bajo de FLA, es importante considerar que incluso en estudiantes con niveles reducidos pueden existir dimensiones específicas que pueden llegar a tener una mayor incidencia en la experiencia emocional del estudiante. Esto refuerza la idea de Horwitz et al. (1986) los cuales señalan que la FLA constituye “a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to (...) the uniqueness of the language learning process” (p. 128) lo que evidencia que el aprendizaje de lenguas es un fenómeno multidimensional y que su impacto depende no solo del nivel general, sino de cómo la intensidad y naturaleza de cada una de sus dimensiones se presenta en cada individuo.

Ahora bien, para el caso de los estudiantes 2 y 5 la tabla presenta niveles de FLA moderada, con puntajes de 142 y 106. Esto sugiere que, aunque no experimentan un nivel crítico de ansiedad, sí perciben dificultades y sensaciones de inseguridad al comunicarse en la lengua meta.

El estudiante 2, presenta niveles moderados de ansiedad en la mayoría de las dimensiones, pero resalta un nivel alto en la dimensión *Ansiedad ante situaciones sociales*, lo que sugiere una tendencia marcada a experimentar nerviosismo o inseguridad al interactuar en contextos comunicativos reales en la LE. Esta conclusión se ve respaldada por las respuestas del cuestionario de FLA, en las que el estudiante seleccionó consistentemente opciones que reflejan incomodidad o evitación en escenarios sociales vinculados al uso del español.

Por ejemplo, en las declaraciones negativas como “*me cuesta participar en actividades sociales porque temo que mi español no sea lo suficientemente bueno*”, “*evito situaciones en las que deba hablar español, a menos que sea estrictamente necesario*” y

“evito interactuar con personas nuevas porque no confío en mis habilidades para comunicarme en español”, el estudiante respondió con una escala de Bastante (4) en todas ellas.

Estas respuestas evidencian una autoevaluación negativa de su competencia lingüística que afecta directamente su disposición a interactuar, indicando un claro patrón de evitación que suele asociarse con altos niveles de ansiedad. A su vez, esto refuerza la idea de que las interacciones espontáneas (especialmente con personas desconocidas o con hablantes más competentes) se convierten en un foco de tensión emocional para el estudiante.

Este patrón se confirma además en las afirmaciones positivas del cuestionario, donde el estudiante respondió en desacuerdo (4) ante ítems como *“no me da miedo tener conversaciones en español con personas nativas o hablantes fluidos de la lengua”* y *“participo en actividades sociales, incluso si mi español no es perfecto.”* Su desacuerdo indica que dichas situaciones sí generan temor y que su participación social se ve considerablemente limitada por su percepción de insuficiencia lingüística.

Los resultados permiten visualizar que, aunque el estudiante posee una base emocional relativamente estable en otras dimensiones, el componente social (especialmente la exposición oral, el contacto con hablantes nativos o la interacción con personas nuevas) constituye una fuente significativa de tensión.

Por su parte, el estudiante 5 mostró un perfil distinto, aunque su nivel global también fue moderado, se destacan niveles altos de ansiedad en la dimensión de miedo al error y moderados en aprensión comunicativa y FLA ante los procesos y situaciones de aprendizaje en un contexto académico. Esto sugiere que su ansiedad se relaciona más con factores internos, como la autopercepción del desempeño y el temor a equivocarse, que con la interacción social.

Esta interpretación se refleja en sus respuestas a la dimensión *Miedo al error* en afirmaciones negativas como “*me frustra no poder corregir de inmediato los errores que cometo al hablar en español*” (Bastante 4) y “*me frustra no encontrar la palabra correcta para expresar una idea en español*” (Totalmente 5), en las que el estudiante manifestó niveles altos de frustración vinculados a la exactitud lingüística. Del mismo modo, en afirmaciones positivas como “*me siento tranquilo/a al hablar en español sin miedo a ser juzgado/a*” y “*participo con confianza en actividades orales, aunque pueda cometer errores*”, seleccionó *Ni de acuerdo ni en desacuerdo* (3), lo cual indica una ausencia de seguridad plena y una autoconfianza inestable frente al uso de la lengua. Este patrón sugiere que la FLA del estudiante podría traducirse en conductas como la autocorrección excesiva y la búsqueda constante de precisión.

Además, si la aprehensión comunicativa, según Král'ová (2016), implica ansiedad tanto al producir mensajes orales como al comprender y responder al discurso ajeno, los niveles moderados obtenidos en esta dimensión sugieren que el estudiante 5 enfrenta ciertas dificultades específicas durante la interacción en español. Mientras que en los ítems positivos señala estar “*en desacuerdo* (4)” con afirmaciones como “*No me pongo nervioso/a al tener que hablar en público o hacer presentaciones orales en español*” y “*Me siento seguro/a de mí mismo/a cuando debo comunicarme en español*”, lo cual indica una percepción limitada de seguridad al hablar, en los enunciados negativos sus respuestas confirman esta tendencia. Por ejemplo, manifiesta sentirse “*bastante* (4)” inseguro/a al tener que responder preguntas espontáneamente en español y “*moderadamente* (3)” nervioso/a cuando no comprende completamente lo que alguien le dice.

Las respuestas evidencian que, aunque el nivel general de FLA no es alto, la aprehensión comunicativa emerge como una dimensión particularmente sensible, asociada a la inseguridad ante la improvisación y la comprensión del discurso oral.

Por otro lado, el nivel moderado en ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje en un contexto académico sugiere que el uso del español como lengua de instrucción en sus clases también constituye una fuente de tensión, especialmente en tareas que requieren atención, precisión o exposición pública.

Finalmente, el estudiante 3 fue el único que presentó un nivel general de FLA alta, con un puntaje total de 175. Este participante obtuvo valores elevados en casi todas las dimensiones evaluadas, especialmente en *miedo al error* y *aprensión comunicativa*, donde se ubicó apenas cuatro puntos por debajo de la puntuación máxima. Estos resultados sugieren que dichas dimensiones podrían estar impactando de manera significativa su experiencia de aprendizaje y su disposición a participar en actividades comunicativas.

En la dimensión de Miedo al error, las respuestas del estudiante 3 evidencian una fuerte sensibilidad ante la posibilidad de equivocarse. En las declaraciones negativas, el participante seleccionó “Totalmente de acuerdo” (5) tanto en “*Siento que los errores que cometo en español afectan mi confianza para seguir aprendiendo esta lengua.*” como en “*Me molesta equivocarme cuando hablo en español.*” Estas respuestas indican que los errores no solo generan incomodidad, sino que impactan directamente su seguridad para continuar aprendiendo.

De manera complementaria, en las declaraciones positivas el estudiante eligió “*Totalmente en desacuerdo*” (5) en afirmaciones como “*Participo con confianza en actividades orales, aunque pueda cometer errores.*”, “*No me da miedo hacer preguntas por temor a cometer errores en español.*” Esta combinación de respuestas sugiere que el estudiante evita participar en situaciones comunicativas por temor a ser evaluado o juzgado, lo que refuerza su alta puntuación en esta dimensión y evidencia un patrón de FLA significativo asociado a la posibilidad de cometer errores.

Para el caso de la aprensión comunicativa, declaraciones negativas como *“Me siento inseguro/a cuando tengo que responder preguntas en español de forma espontánea”* (respuesta: Totalmente – 5) y *“Evito hablar en español por temor a que los demás se den cuenta de que no soy tan fluido/a en esta lengua”* (respuesta: Bastante – 4) sugieren un nivel elevado de incomodidad al momento de interactuar oralmente en situaciones no planificadas.

Estas respuestas indican que el estudiante experimenta una preocupación constante por el juicio de los demás, así como una autopercepción negativa de sus habilidades comunicativas. En consecuencia, la aprensión comunicativa se manifiesta tanto en el temor a equivocarse frente a otros, como en la tendencia a evitar participar activamente en conversaciones en español.

Las declaraciones positivas como *“No siento presión de tener que comunicarme perfectamente en la lengua extranjera”*, *“Me siento seguro/a de mí mismo/a cuando debo comunicarme en español”* fueron evaluadas con Totalmente en desacuerdo (5) en todos los casos. Esta tendencia refleja que el estudiante no experimenta sensación de seguridad en su desempeño comunicativo y, por el contrario, siente una presión constante por producir en español sin errores.

Dicho patrón coincide con la percepción inicial que el propio estudiante expresa de sí mismo en el cuestionario sociodemográfico³⁶, cuando al preguntarle *“¿Cómo califica su competencia actual en el uso de español?”* responde “baja”, lo cual evidencia una autovaloración limitada de sus habilidades lingüísticas. Esta baja autopercepción contribuye a incrementar la FLA frente a situaciones comunicativas, ya que el estudiante asume de antemano que su nivel no es suficiente para desenvolverse adecuadamente, reforzando así el nerviosismo y la falta de confianza al interactuar en la lengua meta.

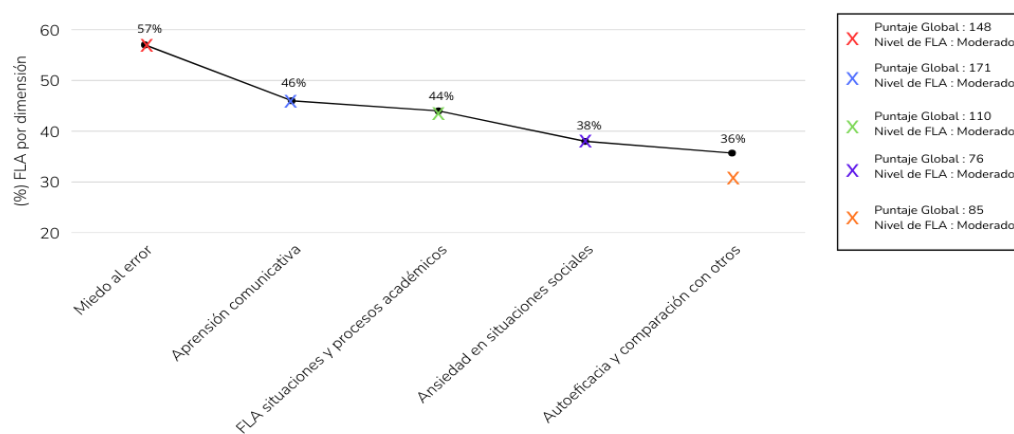
³⁶ La información proviene del cuestionario sociodemográfico aplicado al inicio de la investigación. Véase la **Figura** ¡Error! Solo el documento principal. *Caracterización sociodemográfica, académica y lingüística de los participantes*

Niveles de FLA por Dimensión

Después de realizar el análisis individual de cada estudiante, resulta pertinente presentar una visión general del comportamiento de las cinco dimensiones de FLA a nivel grupal. Este análisis global permite identificar tendencias compartidas entre los estudiantes, contrastar los niveles de FLA de manera comparativa y reconocer cuáles dimensiones generan mayor o menor impacto en el grupo. La figura³⁷ subsiguiente sintetiza estos patrones de forma visual, facilitando la interpretación conjunta de los datos y ofreciendo una comprensión más amplia del fenómeno.

Figura 18

Consolidado de niveles de FLA por dimensión



Dimensión: Miedo al Error

Para la dimensión *Miedo al error*, el puntaje total obtenido por los cinco estudiantes fue de 148, lo que equivale a un puntaje promedio de 29.6 sobre un rango posible de 9 a 45 puntos. Al ubicar este valor dentro de dicho rango, se obtuvo un 57% del nivel máximo de

³⁷ Este gráfico se elaboró a partir de la información contenida en la Tabla 4. Cálculo y resultados de los porcentajes de FLA por dimensión global.

FLA, lo cual situó esta dimensión en un nivel moderado y la posicionó como la dimensión que genera mayores niveles de FLA dentro de los participantes.

Esto se evidencia en las puntuaciones altas registradas en afirmaciones negativas como *“Me frustra no encontrar la palabra correcta para expresar una idea en español”* en la que cuatro estudiantes presentan puntuaciones elevadas (E1: 4, E2: 5, E3: 5, E4: 2, E5: 5)³⁸ lo que sugiere que la falta de precisión léxica genera una sensación intensa de frustración. Esta reacción puede estar asociada a una fuerte autoexigencia y a expectativas elevadas sobre su propio desempeño. Lo que se denota también en declaraciones como *“Me frustra no poder corregir de inmediato los errores que cometo al hablar en español”* (E1: 4, E2: 3, E3: 5, E4: 2, E5: 4) y *“Me molesta equivocarme cuando hablo en español”* donde se concentran a su vez valores altos (E1: 3, E2: 5, E3: 5, E4: 3, E5: 3) lo cual indica que equivocarse al hablar es un desencadenante significativo de malestar en el grupo.

Este patrón podría estar relacionado con la presión de hablar de manera “correcta” o con la internalización de creencias según las cuales el error es un indicador de bajo nivel o insuficiencia de aprendizaje. En el caso de estudiantes lusohablantes, esta presión puede verse intensificada por la creencia extendida de que el español, por su proximidad al portugués, debería resultar relativamente fácil de aprender (Trindade, 2003). Cuando el progreso no se percibe como tan rápido o fluido como se esperaba, la discrepancia entre la expectativa de facilidad y la experiencia real puede traducirse en mayor frustración y autoexigencia. Esta interpretación se vincula con lo señalado por Horwitz et al. (1986), quienes encontraron que

³⁸ A partir de este punto, los resultados se expresarán mediante la anotación Ex: y, donde “E” representa al estudiante, “x” el número asignado para su identificación durante toda la investigación y “y” la respuesta al ítem dada por el participante. Se debe recordar además que se emplearon dos tipos de escalas en el cuestionario. Por un lado, se utilizó una escala de intensidad (Totalmente (5), bastante (4), Moderadamente (3), Un poco (2), En lo absoluto (1)) para las declaraciones negativas relacionadas con emociones o dificultades en el uso del español. Por otro lado, para las declaraciones positivas que exploran actitudes o creencias, se aplicó una escala de acuerdo (Totalmente de acuerdo (1), De acuerdo (2), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), En desacuerdo (4), Totalmente en desacuerdo (5))

“anxious students often put unrealistic demands on themselves and feel that anything less than a perfect test performance is a failure” (p. 128).

Este miedo al error también podría estar relacionado con lo que Horwitz et al. (1986) denominan *miedo a la evaluación negativa*, entendido como la preocupación por las valoraciones de los demás, la tendencia a evitar situaciones en las que se pueda ser evaluado y la expectativa de recibir juicios desfavorables por parte de otro interlocutor al cometer errores. Las puntuaciones del ítem negativo “*Tengo miedo de que los demás corrijan cada error que cometo al hablar en español*” (E1: 3, E2: 2, E3: 3, E4: 1, E5: 3) muestran que, en general, los estudiantes no perciben la corrección externa como una amenaza intensa.

Estos valores relativamente bajos contrastan con los ítems previamente analizados, donde sí se evidencia mayor frustración o incomodidad ante el error, lo que sugiere que el malestar de los participantes no emana, tanto del juicio que pueda provenir de otros, sino más bien de sus propias expectativas internas y de la autoexigencia. En otras palabras, para este grupo, la FLA parece originarse más en la autocrítica y en la percepción personal del desempeño (factores que, como señala MacIntyre y Gardner (1991), desarrollan un papel central en la ansiedad lingüística) que en el temor al juicio externo.

Resulta particularmente significativo mostrar que, a pesar de la presencia de miedo al error en otros ítems, este no parece traducirse en una disminución de la autoeficacia percibida por el grupo. Esto se observa en las respuestas al enunciado “*No creo que cometer errores signifique que no soy bueno/a aprendiendo español*” (E1: 3, E2: 2, E3: 3, E4: 1, E5: 1), donde varios estudiantes otorgaron puntuaciones bajas, lo cual sugiere que mantienen una creencia relativamente positiva sobre su capacidad para aprender la lengua.

Esta postura flexible indica que, cognitivamente, no interpretan el error como un indicador de incompetencia. Sin embargo, cuando se contrasta este resultado con los ítems anteriores (en los que se reportan altos niveles de frustración ante la posibilidad de

equivocarse) emerge una relación interesante porque, aunque no se perciben como “malos aprendices”, sí experimentan el error como una amenaza a su autoconcepto.

En este sentido, la incomodidad no proviene de una falta de confianza en su capacidad, sino de la autoexigencia y del deseo de evitar situaciones que puedan desencadenar sentimientos de incoherencia entre lo que creen que “deberían” ser capaces de hacer y el desempeño real.

Esta dinámica observada en los estudiantes, puede comprenderse mejor si se analiza a la luz de lo propuesto por Bak (2014)³⁹, quien señala que una dimensión crucial que interactúa con la disparidad entre el yo real y el yo ideal es la percepción de la capacidad para alcanzar el estándar.

El autor plantea que las discrepancias entre los autoestándares y el “can self” pueden presentarse en situaciones en las que una persona “perceives themselves as highly different from their ideals (large actual–ideal discrepancy) but at the same time is strongly convinced that they have all the capabilities and resources that are needed to reach this desired goal in the future.” (p. 160). Esta formulación sugiere que es posible experimentar una marcada distancia entre lo que se es y lo que se desea ser sin que ello afecte negativamente la autoeficacia, siempre que se mantenga la creencia de que el ideal es alcanzable.

La frustración frente al error expresada por los participantes no contradice la autoeficacia que reportan; por el contrario, refleja el efecto regulatorio de la discrepancia percibida entre los atributos actuales y los deseados, modulada por la convicción de que dicho ideal sigue siendo accesible.

Dimensión: Aprensión Comunicativa

En la dimensión Aprensión comunicativa, los cinco estudiantes obtuvieron un puntaje total de 171, lo que corresponde a un promedio de 34.2 puntos dentro del rango posible de 12

³⁹ En el artículo *Self-Standards and Self-Discrepancies. A Structural Model of Self-Knowledge*

a 60. Al ubicar este valor en dicho rango, se observa que representa aproximadamente un 46% del nivel máximo de ansiedad, ubicándose así en un nivel moderado y posicionándose como el segundo factor que más genera FLA dentro de la muestra.

Teniendo en cuenta que la aprehensión comunicativa alude al temor que emerge en situaciones donde el individuo debe hablar o interactuar oralmente en una lengua extranjera (Horwitz et al. 1986). Resulta significativo que, aunque cuatro de los cinco participantes señalaron la expresión oral como una de las habilidades que más ansiedad les genera⁴⁰, sus respuesta a los enunciados de esta dimensión muestran variaciones importantes cuando se analizan en relación con su autopercepción de competencia comunicativa⁴¹ y con el nivel general de FLA obtenido en las distintas dimensiones como se muestra en la figura

Figura 19

Indicadores de aprehensión comunicativa en los participantes

Estudiante	¿Cómo califica su competencia actual en el uso de español?	¿Cuál de las siguientes habilidades en español le genera más estrés o ansiedad al momento de comunicarse?	No me pongo nervioso/a al tener que hablar en público o hacer presentaciones orales en español.	Me resulta difícil mantener una conversación en español, incluso si sé de qué están hablando	Me siento inseguro/a cuando tengo que responder preguntas en español de forma espontánea	Me siento seguro/a de mí mismo/a cuando debo comunicarme en español.	Nivel de ansiedad
#1	Media	Expresión oral (hablar en español de forma espontánea o preparada)	2 (De acuerdo)	2 (un poco)	2 (Unpoco)	2 (De acuerdo)	Ansiedad Baja
#2	Baja	Expresión oral (hablar en español de forma	4 (En desacuerdo)	3 (Moderadamente)	4 (Bastante)	4 (En desacuerdo)	Ansiedad Moderada
#3	Baja	Expresión oral (hablar en español de forma	5 (Totalmente en desacuerdo)	4 (Bastante)	5 (Bastante)	5 (Totalmente en desacuerdo)	Ansiedad Alta
#4	Alta	Comprensión oral (escuchar y entender conversaciones o audios)	1 (Totalmente de acuerdo)	1 (En lo absoluto)	1 (En lo absoluto)	1 (Totalmente de acuerdo)	Ansiedad Baja
#5	Media	Expresión oral (hablar en español de forma	4 (En desacuerdo)	3 (Moderadamente)	4 (Bastante)	4 (En desacuerdo)	Ansiedad Moderada

El cuadro revela que, los estudiantes que se consideran con una competencia más baja tienden a reportar mayores dificultades, inseguridad y desacuerdo frente a afirmaciones asociadas al uso espontáneo del español, lo que se refleja en niveles de FLA que oscilan entre moderados y altos. Por el contrario, quienes se perciben con una competencia alta muestran

⁴⁰ Lo anterior se sustenta en la pregunta del cuestionario sociodemográfico: ¿Cuál de las siguientes habilidades en español le genera más estrés o ansiedad al momento de comunicarse? Véase la figura 2 *Caracterización sociodemográfica, académica y lingüística de los participantes*

⁴¹ Lo anterior se sustenta en la pregunta del cuestionario sociodemográfico: ¿Cómo califica su competencia actual en el uso de español? Véase la figura 2 *Caracterización sociodemográfica, académica y lingüística de los participantes*

puntuaciones coherentes con una mayor confianza al interactuar oralmente y, en consecuencia, niveles de FLA bajos. Estas diferencias sugieren que, aunque la expresión oral es transversalmente identificada como una de las habilidades más estresantes, la intensidad de la FLA experimentada está estrechamente ligada a cómo cada estudiante evalúa su propio dominio del español.

Kráľová (2016) señala que esta dimensión también incluye la aprehensión vinculada a la recepción del mensaje, es decir, el temor a no comprender adecuadamente lo que otros expresan y, en consecuencia, a no poder responder de forma eficaz. Temor que se refleja en los ítems negativos *“Me siento nervioso/a cuando no entiendo completamente lo que alguien dice en español”* (E1: 3, E2: 3, E3: 3, E4: 3, E5: 3) y *“No me genera temor no entender lo que los demás dicen en la lengua extranjera”* (E1: 2, E2: 4, E3: 4, E4: 4, E5: 2).

Aunque los puntajes no muestran un patrón totalmente homogéneo entre los participantes, sí permiten identificar una tendencia general hacia una ligera preocupación por la comprensión auditiva, lo cual sugiere que la inseguridad no proviene únicamente de la producción oral, sino también del temor a no captar con precisión el mensaje del interlocutor.

Dimensión: FLA ante los Procesos y Situaciones de Aprendizaje en un Contexto Académico

En cuanto a la dimensión FLA ante los procesos y situaciones de aprendizaje en un contexto académico, los cinco estudiantes obtuvieron un puntaje total de 110, equivalente a un promedio de 22 puntos dentro del rango posible de 8 a 40. Al ubicar este valor en el rango establecido, se observa que corresponde aproximadamente a un 44% del nivel máximo de FLA, lo cual sitúa esta dimensión en un nivel moderado y la posiciona como la tercera dimensión que genera mayores niveles de FLA dentro de los participantes.

Como se mencionaba anteriormente esta dimensión evalúa la FLA que surge no al aprender la LE, sino al aprender a través de ella, es decir, ansiedad en contextos académicos

donde la LE es el medio de instrucción y no el objeto de estudio. En este sentido, los datos de los participantes permiten identificar una preocupación por el desempeño académico vinculado al nivel de dominio lingüístico, particularmente frente al ítem negativo *“Me preocupa las posibles consecuencias de no desempeñarme bien en mis clases debido a mi nivel en la lengua extranjera”* (E1: 3, E2: 5, E3: 5, E4: 1, E5: 3)

Las puntuaciones muestran que, aunque no todos los estudiantes experimentan esta inquietud con la misma intensidad, existe una tendencia general hacia la percepción de que su nivel de lengua puede afectar su rendimiento en los programas académicos que deben tomar dentro de la UPN donde el español es la lengua vehicular. Así, los alumnos asumen una doble tarea al aprender contenidos curriculares y, simultáneamente, aprender a hacerlo en otra lengua, lo que incrementa las demandas cognitivas y puede vincularse con mayores niveles de ansiedad en determinados momentos.

Ítems negativos como *“Siento ansiedad al hablar en español, y eso afecta mi motivación para seguir aprendiendo en mis clases”* (E1: 3, E2: 4, E3: 5, E4: 1, E5: 2) y *“Considero que el miedo a hablar en español me impide participar activamente en mis clases”* (E1: 2, E2: 5, E3: 5, E4: 1, E5: 3) también identifican que al menos la mitad del grupo percibe una relación entre su ansiedad al hablar y su motivación para participar y mantenerse activo en el entorno académico.

Siguiendo a Held G. (2017), quien realizó estudios sobre FLA y motivación en contextos CLIL⁴², aprender contenidos disciplinares a través de una LE impone exigencias cognitivas y presiones afectivas adicionales que pueden incrementar la ansiedad del estudiante. En sus palabras:

⁴² "Content and Language Integrated Learning" (en inglés) o "Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas" (en español). Es una metodología educativa que combina la enseñanza de materias académicas con el aprendizaje de una lengua extranjera

We recognise that having to study an already-difficult subject in a foreign language has the potential to impact one's affective system negatively and to overwhelm one's cognitive capabilities. In such cases, as we have said, anxiety can arise and cause the students to avoid taking risks (i.e. participating), develop hostility toward the FL and the subject, raise the affective filter, and so on. (p. 27).

No obstante, a pesar de las dificultades lingüísticas que puedan experimentar, los estudiantes muestran un compromiso evidente con sus responsabilidades académicas. Se preocupan por cumplir con lo que se espera de ellos y asumen riesgos necesarios para alcanzar sus objetivos, que constituyen la razón de su presencia en la universidad.

Esto se refleja en ítems positivos como *“Pido ayuda cuando no entiendo algo en clase, porque sé que aclarar mis dudas fortalece mi aprendizaje”* (E1: 3, E2: 2, E3: 2, E4: 1, E5: 2) y *“Estoy dispuesto/a a participar en clase, aunque pueda cometer errores”* (E1: 2, E2: 2, E3: 4, E4: 1, E5: 2) los cuales evidencian una disposición a buscar apoyo, enfrentar la incertidumbre y participar activamente a pesar del temor a equivocarse.

Dimensión: Ansiedad en Situaciones Sociales

En la dimensión *Ansiedad en situaciones sociales*, los cinco estudiantes obtuvieron un puntaje total de 76, equivalente a un promedio de 15.2 puntos dentro del rango posible de 6 a 30. Al ubicar este valor en el rango establecido, se observa que corresponde aproximadamente a un 38% del nivel máximo de ansiedad, lo que sitúa esta dimensión en un nivel moderado y la posiciona dentro de las dimensiones que menos generan FLA entre los participantes.

Esta dimensión evalúa el nivel de comodidad o incomodidad que experimenta el estudiante al usar el español con hablantes nativos en contextos sociales no académicos. Los puntajes del ítem negativo *“Evito interactuar con personas nuevas porque no confío en mis habilidades para comunicarme en español”* (E1: 1, E2: 4, E3: 5, E4: 1, E5: 3) y del ítem

positivo “*No me da miedo tener conversaciones en español con personas nativas o hablantes fluidos de la lengua*” (E1: 2, E2: 4, E3: 5, E4: 1, E5: 3) muestran una experiencia diversa dentro del grupo. Mientras algunos estudiantes evidencian altos niveles de inseguridad para interactuar socialmente debido a su desconfianza en su competencia comunicativa, otros se sienten relativamente cómodos conversando con hablantes nativos.

Esta variabilidad sugiere que, para una parte del grupo, la interacción con personas nuevas o hablantes fluidos constituye una fuente relevante de estrés, especialmente porque fuera del contexto académico las interacciones suelen ser espontáneas, menos predecibles y con interlocutores desconocidos, lo que seguramente genera incertidumbres sobre normas socioculturales y amenaza al autoconcepto de comunicador competente. En estos casos, según Horwitz et al. (1986) el miedo a cometer errores o a recibir una evaluación negativa puede extenderse más allá de lo académico y manifestarse en cualquier situación social que el estudiante perciba como evaluativa.

Aunque los altos puntajes en algunos ítems indican que ciertos estudiantes pueden experimentar limitaciones en su participación oral, lo cual reduce sus oportunidades de práctica espontánea y, en consecuencia, restringe su integración plena en el contexto de inmersión, otros resultados muestran una realidad más matizada. A pesar del temor a interactuar en situaciones nuevas debido a su nivel de lengua, tres de cinco estudiantes continúan buscando formas de involucrarse en espacios que trascienden la vida académica. Esto se evidencia en declaraciones como “*Participo en actividades sociales, incluso si mi español no es perfecto*” (E1: 2, E2: 4, E3: 4, E4: 1, E5: 2) y “*Me cuesta participar en actividades sociales porque temo que mi español no sea lo suficientemente bueno*” (E1: 1, E2: 4, E3: 4, E4: 1, E5: 2) lo que refleja una disposición a integrarse socialmente pese a los temores que puedan tener.

Dimensión: autoeficacia y comparación con otros

Finalmente, en la dimensión *Autoeficacia y comparación con otros*, los cinco estudiantes obtuvieron un puntaje total de 85, lo que equivale a un promedio de 17 puntos dentro del rango posible de 7 a 35. Al ubicar este valor dentro del rango establecido, se determina que corresponde aproximadamente a un 37% del nivel máximo de ansiedad, lo cual sitúa esta dimensión en un nivel moderado de FLA constituyéndose como la dimensión que menos genera ansiedad entre los participantes.

Pese a que, en otras dimensiones los participantes manifiestan creencias negativas sobre su nivel actual de lengua, como se analizó en la dimensión miedo al error, estas no necesariamente anulan su convicción de que pueden aprender una LE con dedicación y práctica, tal como lo refleja la puntuación en el ítem positivo “*Sé que puedo alcanzar un alto nivel de español con práctica y dedicación.*” (E1: 2, E2: 2, E3: 2, E4: 1, E5: 1). Esta coexistencia entre una valoración baja del desempeño presente y una expectativa positiva sobre la posibilidad de mejorar puede entenderse desde el concepto de autoeficacia propuesto por Bandura (1997). El autor señala que

People's beliefs in their efficacy have diverse effects. Such beliefs influence the courses of action people choose to pursue, how much effort they put forth in given endeavors, how long they will persevere in the face of obstacles and failures, their resilience to adversity, whether their thought patterns are self-hindering or self-aiding, how much stress and depression they experience in coping with taxing environmental demands, and the level of accomplishments they realize. (p. 3).

Ambos tipos de creencias, la evaluación inmediata de su habilidad y la confianza prospectiva en su progreso futuro, forman parte del mismo constructo, pero corresponden a niveles distintos. Mientras la percepción baja sobre su competencia actual se asocia a una autoeficacia inmediata, centrada en el desempeño presente, la creencia de que podrán

alcanzar niveles más altos con práctica refleja una autoeficacia prospectiva, orientada a metas a largo plazo.

Incluso cuando los estudiantes se perciben limitados en el momento, su expectativa de mejora funciona como un motor motivacional que, siguiendo a Bandura, influye directamente en el esfuerzo, la persistencia y las posibilidades reales de éxito en el aprendizaje de la lengua, lo que permite entender los niveles bajos de FLA en esta dimensión.

En el caso de estos estudiantes, la lengua portuguesa ofrece una estructura cognitiva previa que permite integrar con relativa facilidad numerosos elementos del español. Este fenómeno, descrito por Stein (2018) como un “bonus” lingüístico, implica que el tiempo y el esfuerzo requeridos para alcanzar niveles funcionales de comunicación suelen ser menores que en lenguas tipológicamente distantes, como el inglés. Así, un menor esfuerzo percibido puede vincularse, a su vez, con mayores niveles de autoeficacia inicial y menores niveles de ansiedad como los que presentan los sujetos de la muestra.

No obstante, lo anterior, dista con un temor significativo a que sus propias expectativas no lleguen a cumplirse, esta tensión se hace evidente en la alta puntuación de algunos participantes en el ítem negativo “*Me resulta estresante pensar que nunca hablaré español con la fluidez de un hablante nativo.*” (E1: 4, E2: 4, E3: 5, E4: 3, E5: 1).

El cual puede comprenderse mejor a partir de la distinción que propone Bandura (1997) entre las creencias de autoeficacia y las expectativas de resultado. Para él “Perceived self-efficacy is a judgment of one's ability to organize and execute given types of performances, whereas an outcome expectation is a judgment of the likely consequence such performances will produce” (p.21). Tal como sugiere Bandura (1997), cuando una actividad depende de manera directa de la calidad del rendimiento, quienes se perciben poco eficaces tienden a anticipar resultados desfavorables.

Este ítem evidencia que algunos participantes, al anticipar un posible rendimiento insuficiente, generan expectativas de resultado negativas que actúan como desincentivos y desencadenan ansiedad. De esta manera, aunque bajos, los niveles de FLA que emergen de esta dimensión, no solo provienen de una percepción limitada de su desempeño actual, sino también de la anticipación de consecuencias negativas como no alcanzar su meta ideal o no cumplir con el estándar del hablante nativo que, siguiendo a Bandura, influyen directamente en su motivación, persistencia y regulación emocional.

Por último, en referencia a la comparación con pares, los participantes muestran una tendencia a percibir que otros estudiantes en condiciones similares se comunican mejor en español, como se evidencia en la declaración negativa *“Pienso que otros estudiantes en condiciones similares a las mías se comunican en español mejor que yo.”* (E1: 4, E2: 4, E3: 4, E4: 3, E5: 3). De acuerdo con Trindate (2003) el aprendiente de ELE no solo debe apropiarse de contenidos lingüísticos y culturales, sino también poner en uso la lengua frente a sus compañeros lo que puede activar la sensación de estar siendo observado y evaluado constantemente. Además, según esta autora, cuando la lengua meta es el español (frecuentemente asociada, en el caso de los lusohablantes, con la idea de relativa facilidad debido a la proximidad tipológica entre ambas lenguas) pueden configurarse expectativas implícitas de rendimiento más elevado. Tales expectativas incrementan la presión por comunicarse con corrección y pueden intensificar la sensibilidad ante la comparación con los pares, especialmente cuando el propio desempeño no coincide con el estándar que el estudiante percibe como socialmente esperado.

Estos resultados pueden comprenderse mejor con base en lo que enuncia Bandura (1997) respecto a la influencia de la comparación en la autoeficacia. Según el autor, ciertos contextos pueden generar “incompetencia ilusoria”, es decir, una percepción distorsionada de

bajo rendimiento que disminuye la autoeficacia y afecta la motivación, el manejo del estrés y los patrones de pensamiento.

A modo de ejemplo, Bandura (1997) citando a Weinberg, Yukelson, y Jackson (1980) señala que “a formidable-looking opponent instills lower efficacy beliefs than does one who looks less impressive (p. 18). En este sentido, enfrentar a un “oponente” o, en este caso, a compañeros percibidos como más competentes, puede llegar a aumentar el rendimiento competitivo y la resiliencia, si las creencias de eficacia personal están fortalecidas, o por el contrario reducir las creencias de eficacia, si la comparación se interpreta como evidencia de inferioridad.

De todos modos, aunque los participantes reconocen que otros estudiantes parecen comunicarse mejor en español, dicha comparación no conduce de manera uniforme a un autoconcepto debilitado. La baja puntuación en el ítem “*Cuando no entiendo algo en español, creo que es porque no soy tan bueno/a como los demás.*” (E1: 1, E2: 4, E3: 4, E4: 1, E5: 1) indica que, para tres estudiantes, esta comparación no genera la “incompetencia ilusoria” a la que se refiere Bandura (1997). En estos casos, observar el desempeño de otros actúa como un referente informativo que no afecta negativamente su autoconcepto. Sin embargo; para dos de ellos, la comparación sí funciona como un elemento desmotivador que incrementa su FLA, al activar creencias del yo negativas y, con ello, disminuir sus creencias de autoeficacia.

En síntesis, el análisis de las cinco dimensiones de la FLA muestra que el grupo presenta niveles moderados de ansiedad, con variaciones que dependen de las particularidades de los participantes. El miedo al error, la dimensión más elevada, revela una tensión entre la autoexigencia y la percepción del propio desempeño, aunque sin afectar de manera directa la autoeficacia, posiblemente gracias a la creencia de que el ideal lingüístico sigue siendo alcanzable.

La aprehensión comunicativa confirma que las interacciones orales continúan siendo un escenario emocionalmente sensible, mientras que la FLA en contextos académicos evidencia la presión adicional que supone aprender contenidos disciplinares a través de una LE. Por el contrario, la FLA en situaciones sociales aparece menos intensa y más dependiente de experiencias individuales, y los niveles bajos en autoeficacia y comparación con otros sugieren que, pese a las dudas sobre su rendimiento actual, los estudiantes mantienen expectativas de mejora y estrategias de afrontamiento que amortiguan los efectos de la FLA.

Estas dimensiones configuran así una experiencia de aprendizaje compleja, en la que la vulnerabilidad emocional coexiste con recursos adaptativos que permiten sostener la motivación y la proyección de progreso.

Efectos del uso de ChatGPT en la reducción de la FLA

Era fundamental identificar si el uso de ChatGPT, apoyado en la guía de *prompts*, ofreció alguna utilidad para los estudiantes en términos de la reducción de su FLA. Con este propósito, se aplicó un cuestionario de percepción sobre la utilidad de ChatGPT⁴³, diseñado para valorar cómo los participantes experimentaron el apoyo de la herramienta durante el proceso. Los resultados que se presentan a continuación, tanto a nivel individual como grupal, corresponden al segundo objetivo de esta investigación.

Criterios para el Cálculo y la Definición de la Percepción de Utilidad de ChatGPT en la Reducción de la FLA

Para determinar si el uso de ChatGPT, contribuía a reducir los niveles de FLA, se aplicó un cuestionario compuesto por 20 ítems distribuidos en las cinco dimensiones antes evaluadas. Cada ítem se respondió mediante una escala Likert de 1 a 5, donde: 1 representa el

⁴³ Véase el apartado denominado *Cuestionario de Utilidad Percibida de ChatGPT en la Reducción de la FLA*

nivel mínimo de percepción de utilidad de ChatGPT en la FLA, y 5 representa el nivel máximo.

Teniendo en cuenta lo anterior, para conocer los niveles de percepción se calcularon los puntajes mínimo y máximo posibles por estudiante: puntaje mínimo posible: 20 (1 punto $\times$ 20 preguntas), puntaje máximo posible: 100 (5 puntos $\times$ 20 preguntas). Esto significa que los participantes podían obtener un puntaje total entre 20 y 100 puntos en donde a menor puntaje, mayor percepción de utilidad.

Para clasificar los niveles de percepción de utilidad de ChatGPT en la FLA, primero se calculó el rango total de posibles puntajes (Rango total: $100 - 20 = 80$ puntos). Luego, este rango se dividió en tres partes iguales para establecer tres niveles de percepción. Así: $80 \div 3 = 26,6$ el cual se aproxima 27. Esto indica que cada nivel abarca 27 puntos. Finalmente, se definieron los rangos para cada nivel así:

Tabla 5

Procedimiento: Clasificación de los niveles de percepción de utilidad de ChatGPT en reducción de la FLA

Nivel de percepción de utilidad de ChatGPT	Cálculo	Rango de puntaje total
Nivel Bajo	Porque: $20 + 27 = 47$	20- 47
Nivel Moderado	Porque: $47 + 27 = 74$	48-74
Nivel Alto	Porque: $74 + 27 = 101$	75-100

De este modo, el puntaje total obtenido por cada participante se ubicó dentro de uno de los tres niveles para interpretar su grado de percepción después del uso de ChatGPT.

Además del puntaje total, para enriquecer los resultados era necesario clasificar los niveles de percepción para cada una de las cinco dimensiones evaluadas. Para ello, se utilizó el mismo procedimiento empleado para el cálculo global, ajustándolo al número específico de ítems pertenecientes a cada categoría.

Si se considera que cada ítem del cuestionario se respondió con una escala Likert de 1 a 5, donde 1 representaba el puntaje mínimo por ítem y 5 el máximo. Con base en esto, para cada dimensión se identificaron: Número total de ítems, puntaje mínimo posible (número de ítems $\times$ 1), puntaje máximo posible (número de ítems $\times$ 5) y rango total de puntajes (máximo – mínimo).

Posteriormente, el rango total de cada dimensión se dividió en tres partes iguales para establecer los niveles de percepción de utilidad bajo, moderado y alto dentro de cada categoría. Finalmente, estos valores se sumaron progresivamente desde el puntaje mínimo para construir los intervalos correspondientes a cada nivel como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 6

Procedimiento n.º 1: Definición por dimensión de los niveles de percepción de utilidad de ChatGPT en la reducción de la FLA

Categoría	Ítems	Mín	Máx	Bajo	Moderado	Alto
Miedo al error	4	4	20	4 - 9	10 - 14	15 - 20
Aprensión comunicativa	4	4	20	4 - 9	10 - 14	15 - 20
Ansiedad en situaciones sociales	4	4	20	4 - 9	10 - 14	15 - 20
Autoeficacia y comparación con otros	4	4	20	4 - 9	10 - 14	15 - 20
FLA ante los procesos y situaciones de aprendizaje en un contexto académico	4	4	20	4 - 9	10 - 14	15 - 20

Para identificar en qué dimensión se concentraba el mayor o menor grado de percepción después del uso de ChatGPT, se sumaron los puntajes obtenidos por los estudiantes en cada una de ellas. Luego, el total fue dividido entre el número de participantes (5), lo que permitió obtener un promedio grupal por dimensión. Finalmente, estos promedios

se compararon con los rangos previamente establecidos para cada categoría⁴⁴, lo que permitió clasificar los niveles de percepción de utilidad de ChatGPT en la FLA como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 7

Procedimiento n.º 2: Definición por dimensión de los niveles de percepción de utilidad de ChatGPT en la reducción de la FLA

Dimensión	Total por estudiante	Promedio (Total ÷ 5)	Nivel de percepción de utilidad de ChatGPT en la FLA
Miedo al error	78	16	Alto
Aprensión comunicativa	76	15	Alto
Ansiedad en situaciones sociales	78	16	Alto
Autoeficacia y comparación con otros	80	16	Alto
FLA ante los procesos y situaciones de aprendizaje en un contexto académico	77	15	Alto

Para determinar el nivel general de percepción del grupo después del uso de ChatGPT, se recopiló la suma general de los puntajes de los cinco participantes, que dio un total de 214 puntos. A partir de este total, se calculó el promedio general dividiendo el total acumulado entre el número de estudiantes ($214 \div 5 = 43$). Este promedio permitió determinar el nivel de percepción general del grupo, que se puntuó como alta. La interpretación se realizó comparando el puntaje promedio (43) con los niveles establecidos previamente en la tabla 5.⁴⁵

Por último, se calcularon los porcentajes globales e individuales de cada participante en cada dimensión, como se evidencia a continuación.

⁴⁴ Véase la Tabla 6 *Procedimiento n.º 1: Definición por dimensión de los niveles de percepción de utilidad de ChatGPT en la FLA*.

⁴⁵ Véase la Tabla 5 *Procedimiento: Clasificación de los niveles de percepción de utilidad de ChatGPT en reducción de la FLA*.

Tabla 8

Cálculo y resultados de los porcentajes de percepción de utilidad de ChatGPT en la reducción de la FLA por dimensión global.

Dimensión	Total del grupo por dimensión	Promedio= (Total del grupo ÷ # estudiantes (5))	Rango total= Máx ítems - Mín ítems	Porcentaje global= Promedio - Mín ítems ÷ Rango total x 100
Miedo al error	78	15,6	20- 4= 16	73%
Aprensión comunicativa	76	15,2	20- 4= 16	70%
Ansiedad en situaciones sociales	78	15,6	20- 4= 16	73%
Autoeficacia y comparación con otros	80	16	20- 4= 16	75%
FLA ante procesos académicos	77	15,4	20- 4= 16	71%

Figura 20

Cálculo y resultados de los porcentajes de percepción de utilidad de ChatGPT en la reducción de la FLA por dimensión para cada participante

Categoría	Rango total= Máx ítems - Mín ítems	Total Estudiante #1	Porcentaje = Total E - Mín ítems ÷ Rango total x 100	Total Estudiante #2	Porcentaje = Total E - Mín ítems ÷ Rango total x 100	Total Estudiante #3	Porcentaje = Total E - Mín ítems ÷ Rango total x 100	Total estudiante #4	Porcentaje = Total E - Mín ítems ÷ Rango total x 100	Total estudiante #5	Porcentaje = Total E - Mín ítems ÷ Rango total x 100
Miedo al error	20- 4= 16	15	69%	17	81%	13	56%	18	88%	15	69%
Aprensión comunicativa	20- 4= 16	14	63%	20	100%	12	50%	16	75%	14	63%
Ansiedad en situaciones sociales	20- 4= 16	15	69%	16	75%	12	50%	18	88%	17	81%
(Autoeficacia) y comparación con otros	20- 4= 16	16	75%	16	75%	15	69%	15	69%	18	88%
Ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje en un contexto académico	20- 4= 16	15	69%	17	81%	14	63%	14	63%	17	81%

A partir de los cálculos realizados, se logró determinar el nivel de utilidad de ChatGPT en la FLA correspondiente a cada participante, a cada dimensión evaluada y al total general de la muestra, como se observa en la siguiente tabla.

Figura 21

Consolidado individual, dimensional y global de los niveles de percepción de utilidad de ChatGPT en la reducción de la FLA

Estudiante	Miedo al error	% Dentro de la dimensión	Nivel de Percepción	Aprensión comunicativa	% Dentro de la dimensión	Nivel de Percepción	Ansiedad en situaciones sociales	% Dentro de la dimensión	Nivel de Percepción	(Autoeficacia) y comparación con otros	% Dentro de la dimensión	Nivel de Percepción	FLA ante los procesos y situaciones de aprendizaje en un contexto académico	% Dentro de la dimensión	Nivel de Percepción	Total	Nivel de percepción de utilidad de ChatGPT en la FLA
#1	15	69%	Alto	14	63%	Moderado	15	69%	Alto	16	75%	Alto	15	69%	Alto	75	Alto
#2	17	81%	Alto	20	100%	Alto	16	75%	Alto	16	75%	Alto	17	81%	Alto	86	Alto
#3	13	56%	Moderado	12	50%	Moderado	12	50%	Moderado	15	69%	Alto	14	63%	Moderado	66	Moderado
#4	18	88%	Alto	16	75%	Alto	18	88%	Alto	15	69%	Alto	14	63%	Moderado	81	Alto
#5	15	69%	Alto	14	63%	Moderado	17	81%	Alto	18	88%	Alto	17	81%	Alto	81	Alto
Total por dimensión	78	73%	Alto	76	70%	Alto	78	73%	Alto	80	75%	Alto	77	71%	Alto	214	Total por grupo: Alto

Para analizar el valor que los cinco estudiantes atribuyeron al uso de ChatGPT en la reducción de la FLA, resulta pertinente contrastar los niveles de FLA identificados en el primer objetivo con los resultados obtenidos en el presente apartado. En este sentido, los dos gráficos que se presentan a continuación funcionan como un medio de comparación que permite explorar la percepción de los participantes sobre la utilidad de ChatGPT como herramienta de apoyo para la disminución de la FLA.

Figura 22

Comparación global por dimensiones entre niveles FLA y percepciones de utilidad de ChatGPT en la reducción de la FLA

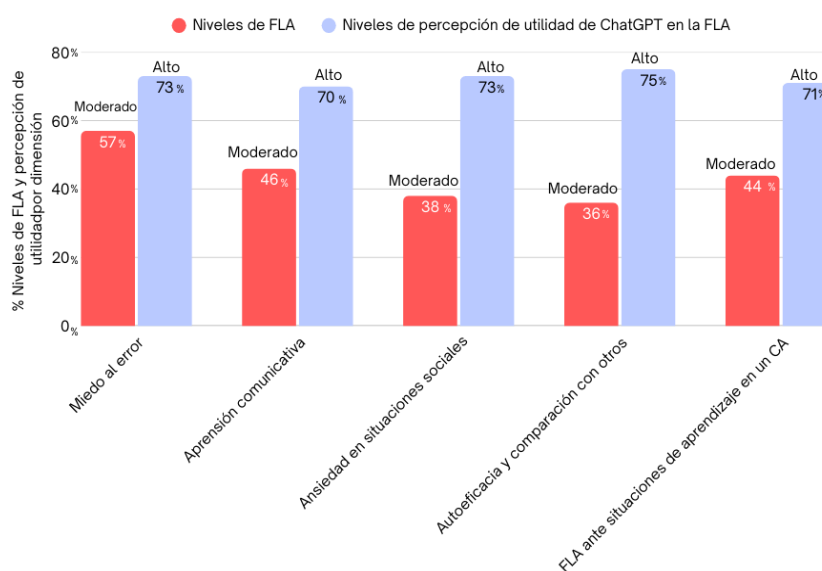
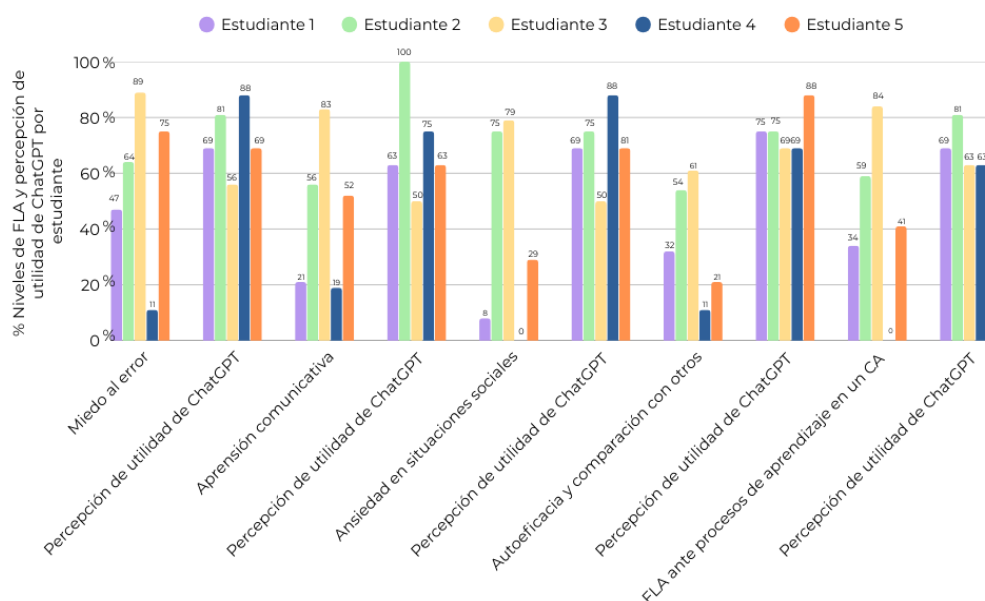


Figura 23

Comparación individual por dimensiones entre niveles FLA y percepciones de utilidad de ChatGPT en la reducción de la FLA



Efectos del Uso de ChatGPT en la Dimensión de autoeficacia y Comparación con Otros

La dimensión de autoeficacia y comparación con otros fue percibida como aquella en la que ChatGPT tuvo mayor efectividad. El puntaje total obtenido por los cinco estudiantes fue de 80, lo que corresponde a un promedio de 16 puntos dentro de un rango posible de 4 a 20. Al ubicar este valor dentro de dicho rango, se obtuvo un nivel del 75 %, lo que posiciona esta dimensión como la de mayor percepción de utilidad entre todas las evaluadas.

Resulta especialmente llamativo que esta dimensión, pese a ser la que generó los niveles más bajos de FLA entre los participantes, fuera al mismo tiempo la que obtuvo la mayor percepción de utilidad tras el uso de ChatGPT.

Esto se evidencia en los ítems vinculados con la autoeficacia, donde los estudiantes respondieron de manera consistentemente positiva a afirmaciones como: “El uso de ChatGPT

me ha permitido entender que, con práctica, puedo llegar a comunicarme con fluidez y seguridad en español” (E1: 5, E2: 4, E3: 4, E4: 4, E5: 5);⁴⁶ *“Gracias a la práctica con ChatGPT, reconozco mis avances en el aprendizaje del español en lugar de enfocarme solo en lo que aún no domino”* (E1: 5, E2: 4, E3: 4, E4: 4, E5: 5); y *“ChatGPT me ha ayudado a aceptar mi propio ritmo de aprendizaje y a sentirme más motivado/a a seguir mejorando”* (E1: 4, E2: 4, E3: 4, E4: 4, E5: 5).

Aunque esta dimensión no representaba una fuente significativa de FLA, los estudiantes reconocieron de manera notable el aporte de la herramienta para fortalecer su confianza, su percepción de progreso y la valoración positiva de sus propias capacidades.

Este resultado coincide con los planteamientos de Bandura (1977), quien señala que las experiencias de logro constituyen la fuente más influyente en el fortalecimiento de la autoeficacia, en cuanto permite experimentar avances concretos e incrementa la confianza en las propias capacidades, en sus palabras;

After strong efficacy expectations are developed through repeated success, the negative impact of occasional failures is likely to be reduced. Indeed, occasional failures that are later overcome by determined effort can strengthen self-motivated persistence if one finds through experience that even the most difficult obstacles can be mastered by sustained effort. (...) As a result, improvements in behavioral functioning transfer not only to similar situations but to activities that are substantially different from those on which the treatment was focused. (p. 195).

Las interacciones con ChatGPT parecen haber ofrecido a los estudiantes oportunidades de práctica exitosa y retroalimentación inmediata ajustada a su desempeño, que facilitaron la percepción de progreso y dominio gradual. Esto explica que, aun cuando

⁴⁶ A partir de este punto, se debe tener en cuenta que el presente cuestionario utiliza una escala Likert de 1 a 5, en la cual el valor 1 corresponde al nivel mínimo de percepción de la utilidad de ChatGPT en relación con la FLA y el valor 5 al nivel máximo. Los resultados se expresarán mediante la notación *Ex: y*, donde **E** representa al estudiante, **x** el número asignado para su identificación durante toda la investigación y **y** la respuesta al ítem dada por el participante

esta dimensión no representaba una fuente significativa de FLA, los participantes la valoraron como altamente útil, ya que dichas experiencias de logro reforzaron su seguridad, su motivación y su convicción de que pueden mejorar su desempeño en español mediante un esfuerzo sostenido.

Se observa asimismo un nivel más favorable en lo referente a la comparación con otros. Esto se refleja, por ejemplo, en el ítem: *“La práctica con ChatGPT ha aumentado mi confianza, haciéndome sentir tan capaz como los demás de hablar en español”* (E1: 4, E2: 4, E3: 3, E4: 3, E5: 4) donde los puntajes indican una valoración mayormente positiva y un fortalecimiento en la percepción de capacidad relativa frente a sus pares, especialmente en el estudiante 2 que inicialmente puntuaban este ítem negativamente⁴⁷ y que, después del uso de ChatGPT, lo valoro con un “De acuerdo” (4).

Resulta coherente que estudiantes que inicialmente se percibían menos competentes que los demás pasaran a valorarse como “tan capaces como los demás”, después de la práctica guiada, la retroalimentación inmediata y la posibilidad de experimentar éxito comunicativo en un entorno de bajo riesgo como el que ofrece ChatGPT. Este patrón refleja el efecto descrito por Bandura (1997); a medida que se acumulan experiencias de éxito, aumenta también la confianza para enfrentar situaciones similares, lo cual reduce las comparaciones negativas y favorece una autoevaluación más equilibrada.

Efectos del Uso de ChatGPT en la Dimensión Miedo al Error

Para la dimensión *Miedo al error*, el puntaje total obtenido por los cinco estudiantes fue de 78, lo que equivale a un puntaje promedio de 16 sobre un rango posible de 4 a 20 puntos. Al ubicar este valor dentro de dicho rango, se obtuvo un 73% del nivel máximo de percepción del uso de ChatGPT lo cual situó esta dimensión en un nivel alto de percepción.

⁴⁷ Se refiere al ítem del cuestionario FLA: *“Cuando no entiendo algo en español, creo que es porque no soy tan bueno/a como los demás”*, en el cual solo dos de los cinco participantes seleccionaron la opción negativa Bastante (4).

Las siguientes valoraciones evidencian la efectividad del uso de ChatGPT en la disminución del miedo al error, en las que los estudiantes reportaron sentirse menos expuestos al juicio externo durante la práctica. Esto se observa en ítems como *“Practicar con ChatGPT me ha dado más confianza para participar en actividades orales, incluso aunque pueda cometer errores”* (E1: 4, E2: 5, E3: 4, E4: 5, E5: 4), *“El uso de ChatGPT me permite practicar sin sentirme juzgado/a por mi nivel de español”* (E1: 4, E2: 4, E3: 3, E4: 5, E5: 5). Estas declaraciones muestran que los estudiantes reconocen en ChatGPT un entorno de práctica seguro, donde el error no tiene consecuencias sociales ni evaluativas, lo que favorece una disposición más abierta y confiada a utilizar la lengua.

La evidencia recogida en esta investigación coincide con el análisis de los estudios sobre IA y chatbots educativos hecho por Huang y Liu (2025) quienes destacan que las tecnologías conversacionales, como ChatGPT, contribuyen a reducir la FLA al ofrecer entornos de práctica de bajo riesgo. La codificación axial que estos autores llevan a cabo para identificar los mecanismos mediante los cuales la tecnología alivia la FLA, muestra que el “Feedback Mechanisms and Error Tolerance” que proporcionan estas herramientas, desempeñan un papel fundamental al priorizar la privacidad en la retroalimentación y la tolerancia al error. En este sentido, señalan que

“Privacy gives learners a safe space to reflect on their performance and make improvements without the anxiety associated with public scrutiny” y que “Error tolerance creates a safe environment where learners feel free to explore and learn, reducing anxiety and enhancing engagement.” (p. 10).

No obstante, aunque ChatGPT ofrece un entorno de práctica en el que los estudiantes pueden interactuar en la lengua sin temor a equivocarse gracias a las características antes mencionadas, esto no implica que la práctica con el chatbot haya eliminado por completo la molestia o el temor que les genera cometer errores.

Esto se evidencia en afirmaciones como “*Desde que uso ChatGPT, me molesta menos equivocarme cuando hablo en español*” (E1: 4, E2: 3, E3: 3, E4: 3, E5: 3) y “*ChatGPT me brindan un entorno de práctica seguro que reduce mi temor a equivocarme al hablar español*” (E1: 3, E2: 5, E3: 3, E4: 5, E5: 3), donde predominan respuestas en el nivel *ni de acuerdo, ni en desacuerdo*. Estos resultados sugieren que, si bien los estudiantes perciben a ChatGPT como un entorno seguro para practicar, esta seguridad no se traduce necesariamente en una reducción total del temor a equivocarse en situaciones comunicativas reales.

De hecho, esta dimensión presenta un comportamiento particular, porque, aunque fue identificada inicialmente como la dimensión que más generaba FLA y, al mismo tiempo, como una de las que obtuvo una mayor percepción de utilidad tras el uso de ChatGPT, no todos los estudiantes experimentaron un cambio proporcional entre ambos aspectos. De manera específica, dos participantes mostraron niveles de FLA que superaron sus niveles de percepción de utilidad: el Estudiante 3, con un 89% de FLA frente a un 53% de percepción de utilidad, y el Estudiante 2, con un 75% de FLA frente a un 69% de percepción. Estos resultados sugieren que, pese al impacto positivo reportado por la mayoría, para algunos estudiantes el miedo al error continúa siendo una fuente significativa de FLA, incluso después de la intervención.

Esto seguramente parte de la idea antes analizada de que el miedo al error no se origina únicamente en la posibilidad de recibir una evaluación negativa por parte de otros, sino también en la fuerte autoexigencia que caracteriza a esta muestra y en la tendencia a evitar escenarios donde pueda hacerse visible la brecha entre las expectativas que tienen sobre su propio desempeño y lo que efectivamente logran realizar.

En especial en este contexto, en el que el español suele percibirse entre lusohablantes como una lengua de aprendizaje accesible debido a su cercanía con el portugués. Percepción que puede generar expectativas de progreso rápido y alto desempeño, lo que incrementa la

presión por comunicarse con precisión. Así, en lugar de disminuir la ansiedad, dicha expectativa puede intensificar la autocrítica y la comparación con los demás cuando el rendimiento no se ajusta al nivel que el propio estudiante considera esperable.

En su estudio sobre perfeccionismo y ansiedad lingüística, Gregersen y Horwitz (2022) demuestran que aprendices con altos estándares perfeccionistas evitan participar oralmente por miedo intenso al fracaso y a cometer errores, lo que genera autocrítica excesiva y evasión.

“With respect to language learning, perfectionist students would not be satisfied with merely communicating in their target language they would want to speak flawlessly, with no grammatical or pronunciation errors, and as easily as a native speaker. Rather than demonstrating less than perfect language skills and exposing themselves to the possible negative reactions of others, perfectionist language learners would likely prefer to remain silent, waiting until they were certain of how to express their thoughts. Such impossibly high performance standards create the ideal conditions for the development of language anxiety. (p. 563).

Se puede interpretar que, más que un miedo al error en sí mismo, lo que subyace en esta dimensión es un temor a no cumplir con las altas expectativas que los propios estudiantes se autoimponen en su objetivo de aproximarse a un ideal de dominio de la lengua meta. En este sentido, los niveles de autoeficacia reportados indican que los participantes se perciben como capaces de alcanzar dicha pretensión; sin embargo, aunque reconocen el aprendizaje como un proceso gradual, esperan que este se materialice en un periodo relativamente corto.

Cuando ese ideal no se alcanza, la dificultad no se atribuye a una falta de capacidad personal, porque eso atentaría contra su autoconcepto, sino a factores externos, lo que les permite preservar una autopercepción positiva de logro y competencia. Desde esta perspectiva, aunque ChatGPT es percibido como un entorno seguro que atenúa parcialmente

el miedo a equivocarse, su uso no resulta suficiente para desactivar las dinámicas de autoexigencia y perfeccionismo que continúan alimentando la FLA en algunos estudiantes.

Efectos del Uso de ChatGPT en la Dimensión Ansiedad ante Situaciones Sociales

Para la dimensión *Ansiedad ante situaciones sociales*, los cinco estudiantes obtuvieron un puntaje total de 78, equivalente a un promedio de 16 puntos dentro del rango posible de 4 a 20. Al ubicar este valor en el rango establecido, se observa que corresponde a un 73% del nivel máximo de percepción del uso de ChatGPT lo cual situó esta dimensión en un nivel alto de percepción.

Resulta nuevamente relevante que una de las dimensiones que presentaba menores niveles de FLA sea, a su vez, percibida como una de las más útiles en relación con el uso de ChatGPT. Esta valoración se refleja en las respuestas mayoritariamente positivas a afirmaciones como *“Practicar con ChatGPT me ha animado a participar en actividades sociales, aunque mi español no sea perfecto”* (E1: 4, E2: 4, E3: 4, E4: 4, E5: 4) y *“Gracias a los ChatGPT, he mejorado mi fluidez en español, lo que ha facilitado mi integración en grupos sociales”* (E1: 4, E2: 4, E3: 3, E4: 5, E5: 4).

Los resultados sugieren que la utilización de esta herramienta de IA ha proporcionado recursos lingüísticos y estratégicos que favorecen la participación de los estudiantes en contextos sociales no académicos, percepción que se ve reforzada por la predominancia de respuestas favorables al ítem *“El uso de ChatGPT me ha proporcionado herramientas para expresarme con mayor claridad en situaciones sociales fuera del contexto académico”* (E1: 4, E2: 4, E3: 3, E4: 5, E5: 5).

Las respuestas y preguntas registradas en el corpus de prompts elaborados por los participantes,⁴⁸ en el cual se identifica una tendencia marcada hacia consultas orientadas a la comprensión del significado y uso pragmático de palabras y expresiones del español, tales

⁴⁸ Véase la el Anexo 4 *Interacciones representativas entre los estudiantes y ChatGPT*

como; “*Explicame qué es “antojo”*”, “*Para qué se usa la palabra ‘apenas’ en español?*”, “*¿Cuál es el significado de la palabra ‘juicioso’?*”, “*¿Cuál es el significado y cuándo usar la expresión ‘qué pena’*” son también una prueba de ello. Asimismo, interrogantes vinculados a la competencia pragmática y sociocultural, como “*Quando alguém te elogia e você fica tímido, como dizer em espanhol ‘são seus olhos’ ou “é ‘impressão sua’?*”, así como la solicitud de explicación de referentes culturales contemporáneos, por ejemplo, “*Explique o meme ‘que me sea infiel mi novio, pero mi mozo’?*” Más allá de su carácter léxico, este tipo de consultas revela un proceso de mediación lingüística y cultural. Los estudiantes no se limitan a traducir términos, sino que buscan comprender las condiciones de uso, los matices pragmáticos y las implicaciones socioculturales que regulan la interacción en la comunidad de habla colombiana. En este sentido, ChatGPT funciona como un mediador que facilita la interpretación de significados culturalmente situados y reduce la incertidumbre asociada a posibles malentendidos.

En un contexto de inmersión académica, donde la lengua no es solo objeto de estudio sino vehículo de socialización y desempeño universitario, esta mediación adquiere un valor estratégico. Permite a los estudiantes anticipar normas implícitas, ajustar su producción discursiva y desenvolverse con mayor seguridad en situaciones reales de comunicación. Así, el uso de la herramienta no solo apoya el desarrollo léxico, sino que fortalece la competencia intercultural y contribuye indirectamente a la regulación de la ansiedad al disminuir la sensación de desconocimiento cultural.

De acuerdo con Lantolf y Thorne (2007)

“Exposure to input is necessary for SLA. Since the social world is the source of all learning in SCT⁴⁹, participation in culturally organized activity is essential for

⁴⁹ Entiéndase SCT en este artículo por Sociocultural Theory

learning to happen. This entails not just the obvious case of interaction with others, but also the artifacts that others have produced, including written texts” (p. 214).

Desde esta perspectiva sociocultural, puede considerarse que el aprendizaje de una LE no ocurre de manera aislada, sino que se construye a través de la interacción social, el uso del lenguaje y el apoyo de herramientas culturalmente mediadas. En este sentido, los sujetos aprenden con la ayuda de otros y mediante el uso de “cultural artifacts”, tales como palabras, signos, explicaciones y ejemplos.

En el contexto del presente estudio, ChatGPT puede conceptualizarse como uno de estos artefactos mediadores, en tanto proporciona recursos lingüísticos y sociopragmáticos que permiten a los estudiantes planificar su discurso, ensayar posibles respuestas y acceder a normas culturales implícitas antes de enfrentarse a interacciones comunicativas reales. Esta contribución de ChatGPT al entendimiento de aspectos culturales y al fortalecimiento de la sensación de control comunicativo, pueden estar incidiendo positivamente en la reducción de la FLA de los estudiantes.

Efectos del Uso de ChatGPT en la Dimensión FLA ante los Procesos y Situaciones de Aprendizaje en un Contexto Académico

En cuanto a la dimensión FLA ante los procesos y situaciones de aprendizaje en un contexto académico, los cinco estudiantes obtuvieron un puntaje total de 77, equivalente a un promedio de 15 puntos dentro del rango posible de 4 a 20. Al ubicar este valor en el rango establecido, se observa que corresponde aproximadamente a un 71% del nivel máximo de percepción, lo que posiciona esta dimensión en un nivel alto. No obstante, pese a este nivel elevado, se trata de la segunda dimensión que recibe una menor valoración positiva respecto al uso de ChatGPT como herramienta para la reducción de la FLA.

Los resultados correspondientes a esta dimensión evidencian que los participantes tienden a reconocer el uso de ChatGPT como un apoyo relevante que ha tenido un impacto

favorable en su desempeño académico dentro de los programas académicos que cursan. Esta percepción se ve reflejada en la predominancia de respuestas positivas y relativamente homogéneas en ítems como *“Practicar con ChatGPT me ha ayudado a reducir el temor a participar activamente en clase”* (E1: 4, E2: 5, E3: 4, E4: 4, E5: 4) y *“Gracias a la práctica con ChatGPT, me siento más seguro/a de mis habilidades en español, lo que ha reducido mi preocupación por tener un bajo desempeño en clase”* (E1: 4, E2: 4, E3: 4, E4: 4, E5: 4).

Los resultados sugieren que la práctica con ChatGPT contribuye a fortalecer la confianza lingüística de los estudiantes en relación con los contenidos disciplinares que deben abordar, así como a mitigar, al menos de manera parcial, la ansiedad asociada al rendimiento académico en contextos donde el español funciona como lengua de instrucción.

Esta tendencia se ve reflejada en el tipo de preguntas que los participantes dirigen a ChatGPT, las cuales se orientan principalmente a la corrección textual de trabajos académicos que deben entregar en español, a la comprensión de expresiones encontradas en materiales de estudio, como *“¿qué significa: ‘que suele dar gritos la verdad en libros mudos’?”*,⁵⁰ y a consultas de léxico especializado relacionado con su área de formación, por ejemplo, *“como digo ‘floresta’ em espanhol?”* o *“que é ‘jubón’ em espanhol?”*. Asimismo, se identifican preguntas vinculadas a la comprensión de vocabulario propio del contexto académico, tales como *“¿qué significa ‘sacar notas’?”* o *“¿qué es una ‘bitácora’?”*, así como solicitudes de apoyo para formular instrucciones destinadas a actividades que deben realizar y explicar a sus compañeros en clase.

Aunque el uso de ChatGPT ha proporcionado herramientas que contribuyen a contrarrestar la carga cognitiva adicional que supone procesar contenidos disciplinares en una lengua distinta a la materna, ello no implica que el temor a expresarse oralmente en la LE

⁵⁰ Véase la el Anexo 4 *Interacciones representativas entre los estudiantes y ChatGPT* para este y los ejemplos que aparecen a continuación

haya desaparecido por completo en todos los participantes. Esta persistencia se refleja en las respuestas al ítem *“El temor que sentía al hablar español ha disminuido gracias al uso de ChatGPT, lo que ha impactado positivamente en mi rendimiento académico”* (E1: 3, E2: 4, E3: 2, E4: 3, E5: 4) donde se observa una mayor variabilidad y una tendencia hacia posiciones intermedias de la escala.

Estos resultados sugieren que, si bien ChatGPT funciona como un apoyo eficaz para la comprensión y la preparación académica, la aprensión comunicativa general continúa siendo un factor presente para algunos estudiantes, especialmente en el contexto académico el cual implica una doble exposición evaluativa, en la que los estudiantes no solo deben demostrar dominio del contenido disciplinar, sino también competencia lingüística en la LE utilizada como medio de instrucción.

Efectos del Uso de ChatGPT en la Dimensión Aprensión Comunicativa

Finalmente, en la dimensión *Aprensión comunicativa*, los cinco estudiantes obtuvieron un puntaje total de 76, lo que corresponde a un promedio de 15 puntos dentro del rango posible de 4 a 20. Al ubicar este valor en dicho rango, se observa que representa aproximadamente un 70% del nivel máximo de percepción de utilidad, aunque la posición en un nivel alto se presenta como el factor que menos percepción de utilidad de ChatGPT genera en la reducción de la FLA.

Si bien esta dimensión se identificó previamente como la segunda que más generaba a FLA entre los estudiantes, los resultados posteriores evidencian un alto nivel de percepción de utilidad de ChatGPT, particularmente en el ámbito de la comprensión oral. Las respuestas al ítem *“Practicar con ChatGPT me ha ayudado a comprender mejor lo que dicen los demás, reduciendo mi temor a no entender la lengua extranjera en situaciones de habla real”* (E1: 4, E2: 5, E3: 4, E4: 5, E5: 4) muestran un acuerdo mayoritariamente elevado, lo que sugiere que

el uso del chatbot contribuye de manera significativa a disminuir la ansiedad asociada a la recepción del mensaje.

Este hallazgo indica que esta herramienta funciona como un recurso de apoyo para anticipar, clarificar y procesar el input lingüístico, lo que favorece una mayor sensación de seguridad ante la posibilidad de no comprender al interlocutor y, en consecuencia, atenúa uno de los componentes centrales de la aprensión comunicativa.

Esta interpretación se ve reforzada por análisis posteriores de otras dimensiones, en los que se constata una búsqueda recurrente de significados de palabras desconocidas por parte de los participantes, muchas de las cuales seguramente han sido escuchadas previamente en diversas situaciones de habla. En este sentido, ChatGPT parece desempeñar un papel clave como mediador que permite transformar experiencias de incomprensión en oportunidades de aprendizaje, contribuyendo así a la reducción progresiva de la FLA asociada a la comprensión oral.

Pese a ello, esta tendencia positiva no se replica con la misma intensidad en la aprensión asociada a la producción oral, como lo evidencian los resultados obtenidos en los ítems *“Practicar con ChatGPT me ha dado más seguridad para hablar en público o hacer presentaciones orales en español”* (E1: 3, E2: 5, E3: 2, E4: 3, E5: 3) y *“El uso de ChatGPT me permite simular situaciones de habla en público, reduciendo mi nerviosismo y ayudándome a desenvolverme con mayor seguridad en situaciones comunicativas frente a hablantes nativos”* (E1: 4, E2: 5, E3: 3, E4: 3, E5: 2). La dispersión en las respuestas y la presencia de valores intermedios y bajos sugieren que, aunque específicamente el estudiante 2 reconoce beneficios en el uso del chatbot para ensayar o anticipar situaciones comunicativas, este apoyo no resulta igualmente eficaz para todos.

Esta percepción se ve reforzada por los hallazgos en el *Cuestionario de Percepción de Utilidad de ChatGPT para el Fortalecimiento de Habilidades Comunicativas*⁵¹, donde los estudiantes reportan haber realizado pocas interacciones orales con la herramienta. En general, los participantes no consideran que ChatGPT sea plenamente útil para el desarrollo de la expresión oral, lo que se atribuye a la limitación percibida de la interacción, especialmente en términos de profundidad y naturalidad comunicativa.

Esta valoración se refleja en el testimonio del estudiante 3, quien señala: *“Me parece que o oral fica vago nessas plataformas, ou seja, não me parece uma interação abrangente e profunda, sempre me parecia superficial e não conseguia entender o que a plataforma me dizia, tinha que pedir para apresentar escrito também.”* Lo que pone de manifiesto que, para algunos estudiantes, la modalidad de interacción ofrecida por el chatbot no logra reproducir las características propias de una interacción oral auténtica.

Así, aunque ChatGPT puede cumplir un rol de apoyo en la preparación lingüística, ayudando a los estudiantes a estructurar ideas, seleccionar vocabulario adecuado y formular enunciados antes de enfrentarse a una situación comunicativa real, su contribución al desarrollo de la producción oral y a la reducción de la aprensión comunicativa asociada a esta habilidad resulta limitada.

Como señalan Labrie y Clemént (1986), la confianza lingüística se desarrolla fundamentalmente a través del uso frecuente de la lengua y de experiencias comunicativas exitosas. En este sentido, la ausencia de un contacto oral recurrente con el chatbot dificultó la generación de dichas experiencias de éxito, las cuales quizá habrían favorecido un fortalecimiento sostenido de la autoconfianza lingüística necesaria para comunicarse oralmente con hablantes nativos. Por ello, resulta previsible que la dimensión de aprensión

⁵¹ Véase el Anexo 3 *Resultados del Cuestionario de Percepción de Utilidad de ChatGPT para el Fortalecimiento de Habilidades Comunicativas*

comunicativa sea la que presente la menor percepción de utilidad asociada al uso de ChatGPT para la reducción de la FLA.

En relación con el segundo objetivo de esta investigación, los resultados permiten concluir que ChatGPT es percibido por la mayoría de los participantes como una herramienta que favorece la gestión de situaciones comunicativas potencialmente aversivas en la LE, al proporcionar medios que incrementan la percepción de control frente a dichas situaciones. Esta interpretación se alinea con la noción de control conductual propuesta por Bandura (1977), entendida como un mecanismo clave para regular la activación emocional asociada al miedo y la ansiedad ante contextos percibidos como amenazantes. Al respecto, Bandura (1977) señala que:

Avoidance of stressful activities impedes development of coping skills, and the resulting lack of competency provides a realistic basis for fear. Acquiring behavioral means for controlling potential threats attenuates or eliminates fear arousal (Averill, 1973; Notterman, Schoenfeld, y Bersh, 1952; Szpiller y Epstein, 1976). Behavioral control not only allows one to manage the aversive aspects of an environment. It also affects how the environment is likely to be perceived. Potentially stressful situations that can be controlled are construed as less threatening, and such cognitive appraisals further reduce anticipatory emotional arousal (Averill, 1973). Diminishing emotional arousal can reduce avoidance behavior (p. 199).

Desde esta perspectiva, la posibilidad de anticipar, ensayar y regular la acción comunicativa contribuye a disminuir la activación emocional negativa asociada a la FLA, dado que las situaciones percibidas como controlables tienden a evaluarse como menos amenazantes.

En definitiva, el uso de ChatGPT ofrece a los estudiantes un espacio de preparación lingüística y cognitiva que les permite gestionar parcialmente los aspectos estresantes del

entorno académico y social, reduciendo conductas de evitación y favoreciendo una disposición más positiva hacia la comunicación en la LE. Aunque la herramienta no sustituye la interacción oral auténtica, su función mediadora contribuye a fortalecer la percepción de control conductual y, con ello, a atenuar algunos de los componentes afectivos que subyacen a la FLA.

Alcances y Restricciones: Percepciones de la Utilidad de ChatGPT

Resultó de interés para la presente investigación identificar las percepciones de los estudiantes de movilidad estudiantil frente al uso de ChatGPT como herramienta de apoyo para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas, en la medida en que la revisión de la literatura respalda su uso principalmente en este ámbito y considerando que la disminución de los niveles de FLA supone, a su vez, un avance en el desarrollo de dichas habilidades.

Para tal fin, se diseñó y aplicó un cuestionario de carácter mixto⁵², el cual combinó preguntas cerradas y abiertas, lo que permitió recolectar información relacionada con la frecuencia y los tipos de uso de ChatGPT, así como datos vinculados a las percepciones, experiencias y valoraciones de los estudiantes sobre su impacto en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en español como se presenta a continuación.

Tipos de Interacciones con ChatGPT Orientadas al Fortalecimiento de las Habilidades Comunicativas

La medición de la frecuencia de uso de ChatGPT en las distintas áreas de la competencia comunicativa (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita y explicaciones gramaticales o del uso contextual del vocabulario) respondió a la necesidad de identificar los patrones de apropiación de la herramienta por parte de los estudiantes. Dichos patrones permiten inferir en qué habilidades comunicativas los

⁵² Véase el apartado denominado *Cuestionario de Percepción de Utilidad de ChatGPT para el Fortalecimiento de Habilidades Comunicativas*

estudiantes perciben a ChatGPT como un recurso más eficaz y en cuáles no, en función de sus posibilidades de retroalimentación inmediata, accesibilidad y apoyo al procesamiento lingüístico. Los siguientes gráficos muestran la incidencia del uso reportada por los cinco estudiantes de la muestra.

Figura 24

Interacciones realizadas con mayor frecuencia al utilizar ChatGPT⁵³

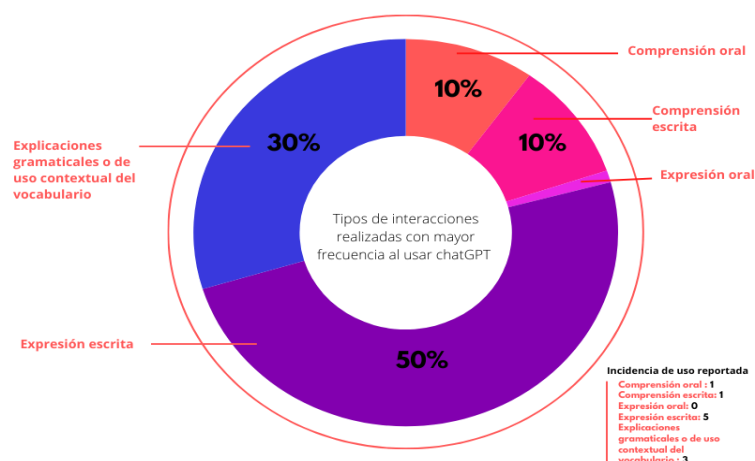
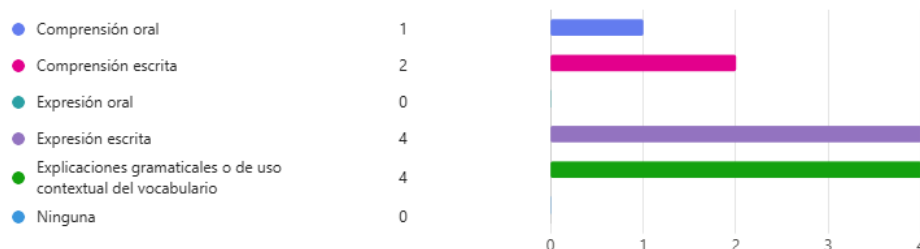


Figura 25

Habilidades comunicativas que los estudiantes consideran más fáciles de reforzar mediante el uso de ChatGPT⁵⁴

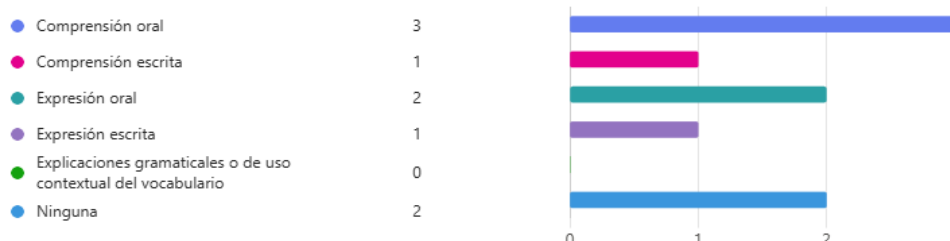


⁵³ Este gráfico corresponde a la pregunta de opción múltiple: ¿Qué tipo de interacciones realizó con mayor frecuencia al usar ChatGPT?, perteneciente al Cuestionario de Utilidad Percibida de ChatGPT en la reducción de la FLA

⁵⁴ Este gráfico corresponde a la pregunta de opción múltiple: ¿Qué aspectos del español encuentra más fáciles de reforzar con el uso de ChatGPT?, perteneciente al Cuestionario de Utilidad Percibida de ChatGPT en la reducción de la FLA

Figura 26

Habilidades comunicativas que los estudiantes perciben como menos susceptibles de fortalecerse mediante el uso de ChatGPT⁵⁵



Cómo actúa ChatGPT en el Fortalecimiento de las Explicaciones Gramaticales y del Uso Contextual del Vocabulario

El análisis de los registros de uso de ChatGPT ⁵⁶evidencia que las explicaciones gramaticales y el uso contextual del vocabulario constituyen una de las áreas de mayor frecuencia y utilidad percibida por los estudiantes. Las consultas formuladas pueden agruparse en distintas categorías, entre las que destacan las consultas de significado léxico, las preguntas sobre uso pragmático y contextual de palabras y expresiones, las consultas de equivalencia léxica entre la lengua materna y el español, así como las consultas gramaticales, especialmente relacionadas con la conjugación verbal, la corrección formal y el uso adecuado de conectores como lo evidencia la siguiente figura.

⁵⁵ Este gráfico corresponde a la pregunta de opción múltiple: *¿Hay áreas del español en las que el uso de ChatGPT no le resulta útil?*, perteneciente al *Cuestionario de Utilidad Percibida de ChatGPT en la reducción de la FLA*

⁵⁶ Véase el Anexo 4 *Interacciones representativas entre los estudiantes y ChatGPT*

Figura 27

Interacciones con ChatGPT relacionadas con explicaciones gramaticales y uso contextual del vocabulario

Categoría de uso	Descripción	Ejemplos de preguntas formuladas por los estudiantes
Comprensión del significado léxico	Consultas orientadas a conocer el significado de palabras desconocidas en español.	"¿Qué es un acertijo?" (E4) "¿Qué es una bitácora?" (E5) "Explicame qué significa 'antojo'" (E4) "¿Cuál es el significado de la palabra 'juicioso'?" (E5)
Equivalencia léxica entre lenguas	Preguntas destinadas a encontrar el equivalente en español de palabras o expresiones de la lengua materna del estudiante.	"¿Cómo digo 'conta poupança' en español?" (E2) "¿Como digo 'floresta' em espanhol?" (E3) "Que é 'jubón' em espanhol?" (E3) Como se diz 'em vez de' em espanhol? Dê exemplos (E4)
Conjugación y morfología verbal	Solicitudes de apoyo para conjugar verbos o comprender el sistema verbal del español.	"estou tendo muitas dificuldades com os verbos em espanhol. poderia me mandar uma lista dos mais utilizados e sua conjugação no presente?" conjuge o verbo poder no tempo passado em espanhol" (E3)
Corrección y adecuación gramatical de enunciados	Consultas sobre la corrección gramatical o el uso adecuado de estructuras verbales y sintácticas.	"¿Cómo se dice en español 'tengo voluntad de volverme rico'? ¿Está bien usado el verbo volver?" (E4) "Está bien dicho: 'Avísame si algo, porfa'?" (E4)
Diferenciación de usos léxicos y gramaticales	Preguntas orientadas a distinguir entre palabras o estructuras similares en español.	"¿Cuál es la diferencia entre <i>aquí</i> y <i>acá</i> ? ¿Cuándo se usan esas dos palabras?" (E4) "Quando usar 'e' e quando usar 'y' em espanhol para adição?" (E3)
Uso pragmático y contextual de expresiones	Consultas sobre el significado y el uso contextual de expresiones frecuentes en español.	"¿Para qué se usa la palabra 'apenas' en español?" (E5) "¿Cuál es el significado y cuándo usar la expresión 'qué pena'?" (E5) "Quando alguém te elogia e você fica tímido, como dizer em espanhol 'são seus olhos' ou 'é impressão sua'?" (E4) Se dice en español 'quedo atento a cualquier novedad'?" (E4)

La alta frecuencia de consultas vinculadas a la comprensión del significado léxico y a la equivalencia léxica entre lenguas pone de manifiesto que los estudiantes recurren a ChatGPT como una herramienta de referencia inmediata para resolver vacíos léxicos que surgen tanto en los contextos académicos en los que se desenvuelven, como en las situaciones comunicativas cotidianas a las que se enfrentan. Este uso indica que ChatGPT cumple para la muestra una función similar a la de un diccionario ampliado, pero con el valor añadido de ofrecer explicaciones contextualizadas y ejemplos como se ve en las respuestas que formula la herramienta⁵⁷.

Sin embargo, más allá de la resolución de dudas léxicas generales, el cuadro revela un elemento particularmente significativo: la necesidad de comprender la variación lingüística propia del contexto colombiano y latinoamericano. Consultas como el significado de “juicioso” o la diferencia entre “aquí” y “acá” no solo buscan una definición, sino que evidencian un proceso de ajuste a usos regionales y matices dialectales que no siempre coinciden con el español estándar aprendido previamente. En un contexto de movilidad

⁵⁷ Véase el Anexo 4 *Interacciones representativas entre los estudiantes y ChatGPT*

académica en Colombia, esta sensibilidad hacia la variación diatópica muestra que los estudiantes no están aprendiendo un español abstracto, sino que intentan apropiarse de formas concretas de uso propias de la comunidad en la que están inmersos.

Asimismo, preguntas como el uso de “apenas” o la búsqueda de equivalencias directas entre estructuras del portugués y del español reflejan procesos de contraste interlingüístico. En estos casos, ChatGPT funciona como mediador entre dos sistemas próximos, pero no idénticos, ayudando a desactivar posibles interferencias derivadas de la proximidad tipológica entre ambas lenguas. Ya que, la cercanía portugués–español facilita la comprensión global, pero también puede generar zonas de ambigüedad o falsos paralelismos que requieren aclaración explícita.

Por su parte, la presencia recurrente de preguntas relacionadas con la conjugación y morfología verbal y con la corrección y adecuación gramatical de enunciados muestra que los estudiantes emplean a ChatGPT como un recurso de apoyo metalingüístico, orientado a comprender reglas gramaticales, verificar hipótesis sobre el funcionamiento del sistema verbal y mejorar la precisión formal de sus producciones. Este tipo de consultas refleja un uso consciente de la herramienta para fortalecer la corrección lingüística y reducir la inseguridad asociada al error.

Las categorías de diferenciación de usos léxicos y gramaticales y de uso pragmático y contextual de expresiones también es de destacar, en tanto muestra cómo el interés de los estudiantes trasciende la mera traducción o definición de palabras. Las preguntas formuladas muestran una preocupación por emplear el español de manera adecuada al contexto, comprendiendo matices semánticos, diferencias de uso y normas sociopragmáticas implícitas, como ocurre en la elección entre *aquí* y *acá*, el uso de *e* frente a *y*, o la forma apropiada de responder a un elogio.

Estos patrones de uso sugieren que los estudiantes perciben a ChatGPT como una herramienta de mediación lingüística que facilita no solo el aprendizaje de vocabulario y gramática, sino también el desarrollo de una competencia comunicativa más precisa y contextualizada.

Cómo Actúa ChatGPT en el Fortalecimiento de la Expresión Escrita

Antes de abordar la expresión escrita como la habilidad que presentó la mayor frecuencia de uso y percepción de utilidad asociada al empleo de ChatGPT, resultó necesario destacar previamente la relevancia de las explicaciones gramaticales y del uso contextual del vocabulario. Esto se debe a que esta habilidad constituye la base lingüística sobre la cual se construye y se fortalece a su vez la producción escrita.

En efecto, la práctica de la expresión escrita por parte de los estudiantes se favoreció directamente de la comprensión de estructuras gramaticales, del dominio léxico y del uso adecuado del lenguaje en contextos específicos. Esta relación es reconocida por los propios participantes, como lo expresa el estudiante 4 al señalar en el cuestionario de percepciones que⁵⁸ *“acredito que os chatbots podem ajudar bastante principalmente no que diz respeito à parte escrita, como explicações gramaticais, a maneira mais adequada de escrever e compreender o que está escrito”*⁵⁹. Esto muestra cómo el apoyo que brinda ChatGPT en el plano gramatical y léxico se proyecta posteriormente en una mayor eficacia y percepción del desarrollo de la habilidad de producción escrita.

Cuando se le preguntó a la estudiante 1 *“¿Cómo describiría su experiencia al interactuar con ChatGPT para practicar español?”*, señaló que *“fue muy útil principalmente para ayudarme en la organización textual.”* Lo que pone de manifiesto que, en el ámbito de

⁵⁸En adelante, toda mención a las opiniones de las participantes derivadas del cuestionario deberá entenderse en referencia a los resultados plasmados en el Anexo 3 *Resultados del Cuestionario de Percepción de Utilidad de ChatGPT para el Fortalecimiento de Habilidades Comunicativas*

⁵⁹ Traducción propia del español a partir del testimonio original del participante: *Creo que los chatbots pueden ser de gran ayuda, especialmente en lo que respecta al lenguaje escrito, como por ejemplo en las explicaciones gramaticales, la forma más adecuada de escribir y la comprensión de lo que está escrito.*

la expresión escrita, ChatGPT no solo cumple una función correctiva a nivel gramatical, sino que también actúa como un andamiaje discursivo facilitando la estructuración de ideas, la coherencia entre párrafos y la adecuación del texto a las necesidades de los estudiantes.

De este modo, el uso de ChatGPT permitió a los participantes centrarse en la organización global del mensaje y en la claridad de la información que deseaban transmitir, lo que contribuyó a una mayor confianza en la producción escrita, y a un uso más consciente de los recursos lingüísticos disponibles en la LE.

Es importante destacar que la alta percepción de uso y utilidad de ChatGPT en el ámbito escrito se sustenta en la creencia compartida por algunos estudiantes de que la interacción escrita con la herramienta resulta más accesible y funcional que la interacción oral.

Esta percepción emerge de manera explícita en las respuestas a la pregunta “¿*Qué aspectos del español encuentra más fáciles de reforzar con el uso de ChatGPT?*”, donde el estudiante 5 señala: “*Creo que de pronto uno se siente más cómodo a usar los robots para escribir, mientras estamos acostumbrados a practicar la oralidad con otros humanos; al menos a mí se me hace más práctico usar el ChatGPT de manera escrita.*” Así, ChatGPT es valorado principalmente como un recurso eficaz para el trabajo escrito y la planificación discursiva, mientras que la práctica de la expresión oral sigue asociándose a espacios de interacción auténtica con otros hablantes.

Cómo Actúa ChatGPT en el Fortalecimiento de la Expresión Oral

Lo anterior, hace pertinente abordar lo ocurrido en el área de la expresión oral, la cual presentó los niveles más bajos de uso y percepción de utilidad dentro de la muestra, posicionándose como una de las habilidades comunicativas que los estudiantes consideran menos susceptible de fortalecerse mediante el uso de esta IAG. Si bien se registraron algunos

intentos de interacción oral con la herramienta, estos fueron puntuales y de carácter exploratorio, más que prácticas sistemáticas orientadas al desarrollo de la oralidad.

Un ejemplo de ello se observa en el caso de la estudiante 1, quien recurrió a la modalidad de voz de ChatGPT como un recurso de preparación previa a la producción oral, solicitando apoyo tanto en la pronunciación como en la organización discursiva:⁶⁰ *“Yo necesito hacer un texto en español. Yo estoy aprendiendo español. Entonces yo voy hablar este texto. Me gustaría que corrigiese tanto mi pronunciación, cuanto la estructura del texto. Se trata de una introducción de una tarea en grupo acerca de los monumentos”* En este caso, la herramienta fue utilizada principalmente como un espacio de ensayo guiado, más que como un interlocutor conversacional en sentido pleno.

De manera similar, el estudiante 4 empleó la opción de voz de ChatGPT con fines exploratorios al preguntar si la herramienta era capaz de identificar su acento en español: *“estoy hablando contigo porque me gustaría saber si de pronto tú sabes de dónde es mi acento.”* Según lo reportado en la interacción con el chatbot, la capacidad de éste para reconocer el acento resultó positiva; sin embargo, este uso no se tradujo necesariamente en una práctica oral sostenida ni en una percepción de mejora significativa de la expresión oral.

La estudiante 3 por su parte, empleó ChatGPT en el área de la expresión oral con el fin de verificar la pronunciación correcta de una palabra específica, formulando la pregunta: *“Como se pronuncia la palavra ‘jardinillos’ en espanhol?”* Este ejemplo, aunque aislado, ilustra un uso puntual de la herramienta como apoyo para afinar aspectos fonéticos de la lengua. Sin embargo, tal como en otros casos reportados, este tipo de interacción se limita a solicitudes específicas y no parece extenderse a prácticas orales más sostenidas o complejas, lo que reafirma el carácter complementario y no central del uso de ChatGPT para el fortalecimiento de esta área.

⁶⁰ En adelante, toda mención a las interacciones realizadas por los estudiantes con ChatGPT deberá entenderse en referencia a los usos plasmados en la Anexo 4 *Interacciones representativas entre los estudiantes y ChatGPT*.

Además del uso de ChatGPT en esta modalidad, las percepciones de los estudiantes evidencian que la expresión oral continúa siendo un ámbito particularmente complejo de abordar mediante esta IAG, debido a las restricciones percibidas en la calidad, profundidad y naturalidad de la interacción.

Esta valoración se manifiesta claramente en el testimonio del estudiante 3, quien, al ser consultado sobre áreas del español en las que el uso de ChatGPT no le resulta útil, afirma: *“Me parece que o oral fica vago nessas plataformas, ou seja, não me parece uma interação abrangente e profunda, sempre me parecia superficial e não conseguia entender o que a plataforma me dizia, tinha que pedir para apresentar escrito também”*⁶¹. De manera complementaria, al referirse a las dificultades encontradas en el uso de esta herramienta, el mismo estudiante señala: *“a parte oral foi um desafio, eu realmente não entendo o que o chat diz e ele não me entendia também”*, lo que pone de relieve problemas de comprensión mutua y fluidez comunicativa en la interacción oral mediada por IAG.

El estudiante 5 reconoce a su vez el valor de los chatbots principalmente en el ámbito escrito, al señalar: *“Acredito que os chatbots podem ajudar bastante principalmente no que diz respeito a parte escrita (...)”*, pero matiza su utilidad para la expresión oral al indicar que, aunque puede resultar beneficiosa, *“para a parte de expressão oral, apesar de também ser benéfico, a presença de um professor e aulas presenciais do idioma são mais proveitosas para a aprendizagem”*⁶².

Esta afirmación muestra la necesidad percibida por algunos estudiantes de un aprendizaje mediado por un docente en un contexto de aula presencial, donde se produzca una interacción directa y significativa. Lo que sugiere que el desarrollo efectivo de la

⁶¹ Traducción propia del español a partir del testimonio original del participante: *Me parece que la parte oral resulta vaga en estas plataformas; es decir, no me parece una interacción amplia ni profunda, siempre me parecía superficial y no lograba entender lo que la plataforma me decía, por lo que tenía que pedir que también lo presentara por escrito.*

⁶² Traducción propia del español a partir del testimonio original del participante: *Para la parte de expresión oral, aunque también puede ser beneficiosa, la presencia de un profesor y las clases presenciales del idioma son más provechosas para el aprendizaje.*

expresión oral se asocia para esta muestra con entornos comunicativos dinámicos y auténticos, propios de la interacción cara a cara, los cuales consideran difíciles de reproducir plenamente mediante un chatbot.

Esta tendencia coincide con los hallazgos reportados en la investigación de Al-Obaydi et al. (2025) sobre ChatGPT y el desarrollo de habilidades lingüísticas, donde los participantes destacan que la comunicación escrita con ChatGPT resulta más eficaz, clara y estructurada que la oral. En dicho estudio, los estudiantes valoran especialmente la capacidad del chatbot basado en IAG para organizar ideas, corregir errores gramaticales y apoyar la producción textual, mientras que señalan limitaciones en la comunicación oral relacionadas con la falta de adaptación en tiempo real, fluidez conversacional y manejo de pausas, aspectos que continúan asociándose a la interacción humana directa.

En el caso específico de esta investigación, este resultado puede verse reforzado por un factor adicional: el portugués y el español comparten un sistema de escritura alfabético altamente similar, lo que reduce una de las barreras iniciales en el aprendizaje de la lengua meta. Estudios como los de Cysouw (2019) señalan que las lenguas con sistemas gráficos semejantes requieren menor esfuerzo inicial que aquellas con escrituras distintas, disminuyendo así la carga cognitiva asociada al procesamiento escrito. Para los estudiantes brasileños, esta cercanía ortográfica pudo haber facilitado la apropiación de la escritura en español y reforzado la percepción de que la interacción escrita con ChatGPT resulta más accesible y manejable que la oral.

En conclusión, la expresión oral se posiciona como una de las áreas en la que los estudiantes perciben menores beneficios del uso de ChatGPT. Aunque la herramienta es utilizada de forma puntual como apoyo para la preparación, el ensayo lingüístico y la exploración de aspectos fonéticos, las limitaciones en la fluidez, la naturalidad y la comprensión mutua restringen su eficacia como medio para el desarrollo sistemático de la

habilidad oral. Por ello, esta IAG es valorada principalmente como un recurso complementario, especialmente eficaz en el ámbito escrito, pero no como un sustituto de la mediación y la interacción presencial necesarias para el fortalecimiento de la habilidad oral.

Cómo actúa ChatGPT en el Fortalecimiento de la Comprensión Oral

La alta percepción de que la comprensión oral es la habilidad menos susceptible de fortalecerse mediante el uso de ChatGPT parece estar estrechamente relacionada con la limitada interacción oral que los estudiantes han mantenido con esta herramienta.

La comprensión auditiva se desarrolla, en gran medida, a partir de una exposición constante a modelos reales de habla, entonaciones naturales, ritmos conversacionales y matices prosódicos que permiten interpretar el sentido del discurso en contexto. Sin embargo, las interacciones orales con ChatGPT, cuando se dan, suelen ser esporádicas, poco sostenidas en el tiempo y, en algunos casos, difíciles de comprender para los propios estudiantes, quienes como se observó anteriormente, manifiestan tener problemas para interpretar lo que la IA comunica oralmente.

Esta experiencia limitada y, a veces, frustrante, puede generar la sensación de que el chatbot no ofrece las condiciones necesarias para avanzar en la comprensión oral. En consecuencia, al no activar de forma regular el canal auditivo y al no recibir input lingüístico significativo por esta vía, resulta esperable que los estudiantes no perciban progresos en esta habilidad, especialmente al contrastarla con experiencias más dinámicas, naturales y contextualizadas que suelen ofrecer las interacciones con hablantes reales.

Cómo Actúa ChatGPT en el Fortalecimiento de la Comprensión Escrita

En lo que respecta a la habilidad de la comprensión escrita, esta fue concebida en menor incidencia como una de las habilidades más fáciles de reforzar mediante el uso de esta IAG. A diferencia de lo propuesto en la guía de prompts, donde se sugería fomentar una práctica progresiva y consciente de lectura a través de solicitudes directas a la herramienta

como pedirle textos adaptados, ejercicios de lectura comprensiva o preguntas inferenciales, los estudiantes no tienden a utilizar el chatbot con estos fines en cambio, lo que se observa con mayor frecuencia es el uso de ChatGPT como un recurso auxiliar durante la lectura de textos académicos asignados en sus clases o de materiales que forman parte de su cotidianidad.

Es decir, los estudiantes recurren a la herramienta principalmente para resolver dudas léxicas específicas, como el significado de palabras o expresiones que encuentran en dichos textos, en lugar de emplearla como una estrategia autónoma para desarrollar su comprensión lectora de manera estructurada.

Esta tendencia puede explicarse, en parte, por la proximidad tipológica entre el portugués y el español. Dinu y Ciobanu (2014) menciona que los hablantes de lenguas romances pueden comprender textos escritos en otras lenguas del mismo grupo con un rendimiento significativamente superior, gracias a la presencia de cognados y estructuras similares. Esta compartición de léxico transparente y patrones morfosintácticos reduce la carga cognitiva del procesamiento escrito y facilita una comprensión global incluso sin instrucción explícita. En este sentido, los estudiantes brasileños podrían no percibir la comprensión escrita como un área que requiera entrenamiento sistemático, sino únicamente aclaraciones puntuales para completar la decodificación de términos específicos.

A modo de ejemplo, en el ámbito académico, el estudiante 3 consultó a ChatGPT expresiones encontradas en textos complejos como “*que significa ‘que suele dar gritos la verdad en libros mudos’*” o vocabulario puntual como “*¿que é ‘Jubon’ em espanhol?*” En otros contextos más cotidianos, el estudiante 4 formuló preguntas como “*que é a ‘razón social’ que aparece en un formulário?*” o “*qué son los datos para facturar?*”, lo que evidencia una tendencia a utilizar la herramienta como apoyo puntual en la decodificación de

información escrita más que como medio sistemático para fortalecer la comprensión lectora como competencia integral.

En resumen, los hallazgos revelan que el uso de ChatGPT por parte de los estudiantes se concentra con mayor intensidad en aquellas habilidades que permiten un trabajo más estructurado, controlado y mediado por la escritura, como la expresión escrita, la comprensión léxica y el análisis gramatical. Estas áreas fueron percibidas como más susceptibles de fortalecerse gracias al apoyo que ofrece la herramienta en términos de claridad, corrección y disponibilidad inmediata de explicaciones.

En cambio, habilidades como la expresión y la comprensión oral presentaron niveles más bajos de uso y percepción de utilidad, lo cual se vincula con las limitaciones técnicas de la herramienta para reproducir dinámicas comunicativas naturales, así como con la preferencia de los estudiantes por entornos de interacción humana directa, espontánea y receptiva, que permitan una retroalimentación en tiempo real.

Este panorama sugiere que, aunque ChatGPT representa un recurso potente para mediar el desarrollo lingüístico en varias dimensiones, su impacto sigue siendo más significativo en aquellas habilidades que no dependen del componente oral ni de la inmediatez comunicativa propia del intercambio humano en contextos reales.

Percepciones Generales Sobre el Uso de ChatGPT como Herramienta de Apoyo para el Fortalecimiento de Habilidades Comunicativas

Además del análisis centrado en la incidencia de ChatGPT en cada una de las habilidades comunicativas, resulta pertinente considerar otras percepciones generales expresadas por los participantes en torno a su experiencia con el uso de ChatGPT como herramienta de apoyo en esta área.

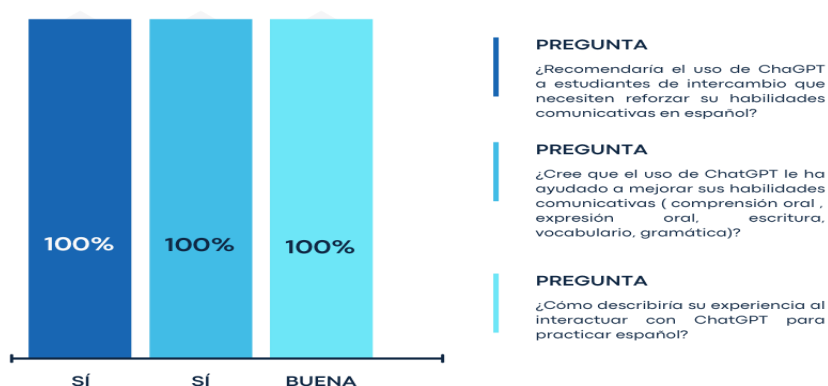
Estas impresiones abarcan aspectos como la utilidad global de la herramienta, la calidad de la experiencia de interacción, los beneficios percibidos en términos de

accesibilidad y funcionalidad, las dificultades o limitaciones identificadas durante su uso, así como las valoraciones sobre la pertinencia de recomendar el uso de este tipo de tecnología a otros estudiantes en la misma situación. Estas percepciones permiten ampliar la comprensión del papel que ChatGPT desempeñó en el proceso de desarrollo lingüístico de los cinco estudiantes que participaron en esta investigación.

El gráfico que se presenta a continuación, resume algunas de las tendencias identificadas a partir de las preguntas de carácter cerrado, las cuales se analizarán posteriormente junto a los comentarios realizados por los estudiantes para ofrecer una comprensión más profunda de sus experiencias y valoraciones.

Figura 28

*Percepciones generales sobre el uso de ChatGPT como herramienta de apoyo para el fortalecimiento de habilidades comunicativas*⁶³



Disposición a Recomendar el Uso de ChatGPT para el Refuerzo de Habilidades Comunicativas

En primera instancia a la pregunta “¿Recomendaría el uso de ChatGPT a estudiantes de intercambio que necesiten reforzar sus habilidades comunicativas en español?” la cual permitió explorar no solo las experiencias individuales de los participantes, sino también el grado de validación y confianza que otorgan al uso de ChatGPT como herramienta de apoyo

⁶³ Este gráfico forma parte del Cuestionario de Percepción de Utilidad de ChatGPT para el Fortalecimiento de Habilidades Comunicativas, cuyos resultados se encuentran representados en el anexo 3

lingüístico. Todos los estudiantes (100 %) respondieron afirmativamente, lo cual evidencia una percepción generalizada de utilidad. Al indagar en las razones detrás de esta valoración, se identificaron diversas percepciones que reflejan las formas en que ChatGPT ha sido beneficioso para ellos.

El estudiante 1 fundamentó su recomendación en el carácter accesible que ofrece ChatGPT, al señalar *“Porque es un recurso de facil acceso que muchas veces las personas no saben muyjo como usar”* Esta respuesta no solo destaca la disponibilidad generalizada que observa el estudiante en la herramienta, sino que también sugiere que su potencial puede ampliarse cuando los usuarios reciben orientación sobre cómo aprovecharla de forma más eficaz. En este sentido, el estudiante 1 pareció identificar un margen de mejora vinculado a la alfabetización digital y al uso consciente de la IAG que recibió dentro de esta investigación a través de las charlas informativas y la Guía de Prompts.

Por su parte el estudiante 3 ofreció una justificación más detallada al afirmar *“Porque é uma maneira de melhorar o espanhol e também uma saída quando não temos onde recorrer, as plataformas auxiliam de forma muita rápida e prática.”*⁶⁴ Este comentario revela una valoración funcional y resolutive de ChatGPT, especialmente en contextos como en su caso, en los que los estudiantes no tienen acceso a otras fuentes de ayuda o acompañamiento. Además, destaca la rapidez y practicidad que ofrece esta IAG, atributos que refuerzan su utilidad inmediata dentro de las situaciones que a diario deben enfrentar en un contexto de inmersión.

El estudiante 4, en cambio, presentó una postura más matizada y crítica. En su respuesta señala; *Pues sirven mucho sobretodo para sacar dudas que muchas veces no encontramos facilmente en internet, además de que con ellos tenemos la posibilidad de crear*

⁶⁴ Traducción propia del español a partir del testimonio original del participante: *Porque es una manera de mejorar el español y también una alternativa cuando no tenemos a dónde recurrir; las plataformas brindan apoyo de forma muy rápida y práctica.*

actividades personalizadas de acuerdo a nuestros gustos, así que recomiendo su uso, pero, claro, con conciencia y cuidado con las imprecisiones y trampas.” Aquí el participante reconoció los beneficios de ChatGPT en términos de personalización del aprendizaje y resolución de dudas específicas, pero también se evidencia la formación de una conciencia sobre la necesidad de utilizarlo con sentido crítico, debido a posibles errores o imprecisiones en la información ofrecida.

Por último, el estudiante 5 también subrayó de manera positiva el valor de la herramienta para el aprendizaje de una LE en contextos reales de movilidad académica; *“É uma opção bastante acessível e fácil, e que pode trazer resultados muito positivos para a aprendizagem de um novo idioma. Além disso, ferramentas como o ChatGPT ajudam com expressões informais e do dia a dia que estão bastante presentes no cotidiano de um estudante de intercâmbio.”*⁶⁵ Su respuesta, pone de manifiesto un aspecto fundamental, el papel de ChatGPT como apoyo en el aprendizaje de expresiones idiomáticas y vocabulario de uso cotidiano, elementos que resultan relevantes para quienes se enfrentan a la necesidad de desenvolverse en contextos sociolingüísticos reales.

En consecuencia, se puede concluir que esta muestra valida de forma unánime el uso de ChatGPT, al reconocer su potencial como una herramienta de apoyo versátil y eficaz para otros estudiantes de movilidad que deban enfrentarse a una situación de inmersión donde el español sea la lengua principal de interacción. Esta valoración positiva se fundamenta en su accesibilidad, rapidez para resolver dudas, capacidad de adaptación a necesidades individuales y utilidad para comprender expresiones propias del uso cotidiano de la lengua.

⁶⁵Traducción propia del español a partir del testimonio original del participante: *Es una opción bastante accesible y fácil, y que puede traer resultados muy positivos para el aprendizaje de un nuevo idioma. Además, herramientas como ChatGPT ayudan con expresiones informales y del día a día que están muy presentes en la cotidianidad de un estudiante de intercambio.*

Impacto Percibido del Uso de ChatGPT en las Habilidades Comunicativas

Ante pregunta “¿Cree que el uso de ChatGPT le ha ayudado a mejorar sus habilidades comunicativas (comprensión oral, expresión oral, escritura, vocabulario, gramática, etc.)? *Sí, no ¿Por qué?*” la cual obtuvo a su vez una percepción positiva del 100 %, permitiendo identificar no solo las áreas en las que los estudiantes sintieron haber experimentado mejoras concretas sino también las razones que sustentan estas percepciones, los participantes enunciaron las siguientes valoraciones:

El estudiante 3 en su caso mencionó “*Sim, algumas. Porque quando você pesquisa, quando coloca suas dúvidas e busca por respostas, elas são sanadas, você entende melhor e não esquece. Prefiro aprender assim do que listas de regras gramaticais que na hora que preciso usar, não lembro.*”⁶⁶ En este testimonio se destacan tres elementos clave; la resolución inmediata de dudas, la mejora en la comprensión gracias a respuestas contextualizadas, y una preferencia explícita por el aprendizaje práctico frente a la memorización de reglas. Esta percepción refuerza la idea de que el estudiante valora el enfoque de aprendizaje significativo que ofrece la herramienta, en el que el conocimiento se construye a partir de necesidades reales de comunicación, más que mediante la instrucción gramatical tradicional que suele darse en las aulas de clase.

De forma complementaria, el estudiante 4 indica “*Sí, (...) hay dudas que son muy específicas en contextos también muy específicos y no encontramos sus respuestas facilmente en internet, además de tener la posibilidad de practicar segun nuestros gustos y de manera personalizada.*” Esta afirmación introduce la dimensión de la personalización como valor añadido, en tanto el estudiante reconoce que puede adaptar sus interacciones con la herramienta a sus propios intereses, niveles y necesidades. Esto refuerza el potencial de

⁶⁶ Traducción propia del español a partir del testimonio original del participante: *Sí, algunas. Porque cuando investigas, cuando planteas tus dudas y buscas respuestas, estas se resuelven, entiendes mejor y no se te olvidan. Prefiero aprender así que con listas de reglas gramaticales que, cuando necesito usar, no recuerdo.*

ChatGPT como una herramienta flexible que favorece un aprendizaje autónomo y autorregulado, elementos fundamentales en contextos como en el que se desenvuelven, en el que no existe un acompañamiento con respecto al aprendizaje de la lengua.

El estudiante 5 afirma “*Com certeza. Eles permitem com que você tire dúvidas pontuais ou de maneira mais generalizada sobre todos os aspectos do idioma.*”⁶⁷ En este testimonio el estudiante reconoce en la herramienta un recurso integral que puede ser consultado en distintos niveles de profundidad, lo que sugiere un alto grado de adaptabilidad a las necesidades individuales del usuario. Sumado a ello, al referirse a “*todos os aspectos do idioma*”, el estudiante valida la capacidad de ChatGPT para ofrecer soporte en diferentes dimensiones del desarrollo lingüístico. Esta visión amplía el alcance del uso de ChatGPT más allá de una función puntual, posicionándolo como una herramienta de consulta y práctica continua para aprendientes de una LE.

En resumen, las respuestas reflejan que los participantes no solo reconocen una mejora en algunas áreas de sus habilidades comunicativas, sino que también valoran la capacidad de ChatGPT para ofrecer retroalimentación inmediata, contextualizada y ajustada a sus necesidades particulares. Además, de mostrar una inclinación por formas de aprendizaje basadas en la resolución de problemas reales de uso del lenguaje, por encima de métodos más tradicionales centrados en la repetición o la memorización. Todo ello permite concluir que, desde la perspectiva de esta muestra, el uso de ChatGPT ha favorecido un aprendizaje más activo, estratégico y situado de la lengua, en el que el estudiante se ha convertido en agente de su propio proceso de desarrollo lingüístico.

Beneficios Percibidos del Uso de ChatGPT en las Habilidades Comunicativas

Al cuestionamiento “*¿Qué aspectos positivos destacarías del uso de ChatGPT como herramienta para el desarrollo de la competencia comunicativa?*” el cual permite acceder a

⁶⁷ Traducción propia del español a partir del testimonio original del participante: *Con certeza. Permiten que uno resuelva dudas puntuales o de manera más general sobre todos los aspectos del idioma.*

las valoraciones subjetivas que hacen los estudiantes sobre los beneficios concretos que encuentran en el uso de esta tecnología, los participantes resaltaron las siguientes cualidades:

El estudiante 1 menciona de forma breve y directa *“la facilidad, la gratuidad”*, elementos que aluden a dos factores fundamentales en la accesibilidad tecnológica, la interfaz sencilla y amigable que permite interactuar sin mayores obstáculos técnicos, y el hecho de tratarse de un recurso gratuito, lo cual amplía significativamente el alcance de ChatGPT como apoyo para estudiantes que no siempre cuentan con múltiples recursos.

La percepción de facilidad también se refleja en la respuesta del estudiante 3, quien afirma que *“É uma maneira rápida e fácil de buscar respostas, me auxiliou em momentos de muita necessidade, sempre oferece mais opções pra você desenvolver e é mais fácil lembrar das respostas”*⁶⁸. Esta impresión muestra que el valor de ChatGPT no reside únicamente en la inmediatez de sus respuestas, sino también en la variedad de opciones que ofrece para expandir el aprendizaje. El hecho de que el estudiante afirme que “es más fácil recordar las respuestas” sugiere que la forma en que se presenta la información, mediante explicaciones claras, ejemplos y reformulaciones, facilita la comprensión profunda y la retención a largo plazo, promoviendo así un desarrollo lingüístico significativo.

El estudiante 4 destaca otro aspecto clave al afirmar: *“Sobretudo si no tienes alguien o hartos materiales para practicar, el uso del chatbot es una manera de ayudar a disminuir ese problema, aunque no sea resolverlo por completo.”* Aquí el participante reconoce el papel de ChatGPT como recurso complementario, especialmente útil en contextos de autoaprendizaje o en momentos en que el estudiante no cuenta con acompañamiento docente o suficientes materiales. Aunque no se le atribuye la capacidad de sustituir completamente la

⁶⁸ Traducción propia del español a partir del testimonio original del participante: *Es una manera rápida y fácil de buscar respuestas, me ayudó en momentos de mucha necesidad, siempre ofrece más opciones para que puedas desarrollarte y es más fácil recordar las respuestas.*

interacción con hablantes o profesores, se le reconoce como una herramienta que puede atenuar parcialmente esa carencia.

Por último, el estudiante 5 afirma: *“Para mim, os pontos positivos que se destacam no uso de chatbots para melhorar a capacidade comunicativa em outro idioma são o fato de que pode consultá-los a qualquer momento para tirar dúvidas, e também a possibilidade de aprender as diferentes formas de linguagem, como formal ou mais informal, para usar no dia a dia, o que é muito útil. Além disso, as explicações são bem completas e de fácil entendimento.”*⁶⁹

En esta percepción se sintetizan múltiples virtudes del uso de ChatGPT; disponibilidad permanente, adaptabilidad a diferentes registros lingüísticos y claridad explicativa. El reconocimiento de que puede ayudar a distinguir entre formas formales e informales demuestra que el estudiante identifica en la herramienta una capacidad no solo para resolver dudas, sino también para guiar el uso adecuado de la lengua según el contexto comunicativo.

En términos generales estas percepciones evidencian que los aspectos más valorados por los estudiantes sobre ChatGPT son la facilidad de uso, el acceso gratuito, la disponibilidad constante, la claridad de las explicaciones y la posibilidad de adaptar la interacción a diferentes niveles y necesidades, que aunque no reemplaza la interacción humana, se posiciona como un valioso complemento para el fortalecimiento de algunas habilidades, cuando las particularidades del contexto no permiten un acompañamiento docente constante.

⁶⁹Traducción propia del español a partir del testimonio original del participante: *Para mí, los aspectos positivos que se destacan en el uso de los chatbots para mejorar la capacidad comunicativa en otro idioma son el hecho de que se pueden consultar en cualquier momento para resolver dudas, y también la posibilidad de aprender las diferentes formas del lenguaje, como la formal o la más informal, para usar en el día a día, lo cual es muy útil. Además, las explicaciones son muy completas y de fácil comprensión.*

Limitaciones Percibidas del Uso de ChatGPT en la Competencia Comunicativa

Analizar la pregunta “¿*Qué dificultades o limitaciones encontró al usar ChatGPT?*” resultó significativa, ya que permitió identificar no solo los desafíos funcionales y técnicos enfrentados por los estudiantes, sino también las tensiones que surgen cuando se intenta sustituir parcialmente la interacción humana por una herramienta de IAG para el fortalecimiento lingüístico.

Una de las limitaciones fue la necesidad de conexión a internet para acceder a la herramienta, como lo expone el estudiante 1 al afirmar: “*Ser online, pues às vezes não tem tãõ à mão*”⁷⁰. Esta observación pone en evidencia una barrera de acceso que, aunque pueda parecer menor, puede incidir significativamente en la frecuencia y oportunidad de uso por parte de los estudiantes.

Otro obstáculo manifestado y previamente analizado, fue el relacionado con la oralidad. El estudiante 3 expuso: “*A parte oral foi um desafio, eu realmente não entendo o que o chat diz e ele não me entendia também*”, lo que evidencia una doble barrera, por un lado, la dificultad de comprensión auditiva del contenido ofrecido por la IAG y, por otro, la incapacidad del sistema para procesar eficazmente la producción oral del estudiante.

De manera similar, el estudiante 4 comenta: “*A veces no me escuchaba bien en los ejercicios de oralidad*”, lo cual sugiere fallos técnicos en el reconocimiento de voz o una falta de sensibilidad de la IAG ante los matices del habla no nativa. Estos aspectos afectaron directamente la percepción de utilidad de ChatGPT para el desarrollo de la comprensión y expresión oral, habilidades que requieren retroalimentación precisa, adaptabilidad y una interacción fluida en tiempo real.

El estudiante 5, aunque declara no haber encontrado dificultades específicas, introduce una crítica de fondo relevante para los objetivos de esta investigación. Al afirmar

⁷⁰Traducción propia del español a partir del testimonio original del participante: *Al ser en línea, a veces no se tiene tan a mano.*

“Não acredito que tenha encontrado dificuldades, mas penso que para aprender o idioma fluentemente, a interação com um professor em aulas presenciais é mais importante.”,⁷¹ lo que sitúa la experiencia con ChatGPT como un complemento útil pero insuficiente frente a la mediación docente y la interacción humana. Esta valoración refuerza la idea de que el aprendizaje de lenguas, especialmente en su dimensión comunicativa, no puede prescindir de componentes sociales y afectivos que favorecen la negociación de significado, la motivación y el desarrollo de competencias pragmáticas, ni de políticas institucionales de acogida lingüística que faciliten su integración académica y comunicativa en la lengua de instrucción.

En definitiva, las respuestas de los participantes permiten identificar un conjunto de limitaciones que matizan la utilidad de ChatGPT como herramienta. Si bien se reconocen ventajas importantes en cuanto a disponibilidad, rapidez y utilidad para resolver dudas puntuales, también emergen restricciones importantes relacionadas con la oralidad, la precisión de la información y la necesidad de conexión constante a una red. Estas dificultades reflejan las tensiones entre las posibilidades que ofrece esta IAG y las condiciones reales del aprendizaje de una lengua, subrayando la necesidad de un uso crítico, complementario y contextualizado de este tipo de herramientas.

En relación con el tercer objetivo de esta investigación, los resultados permiten concluir que ChatGPT es percibido por la mayoría de los participantes como una herramienta útil para el fortalecimiento de ciertas habilidades comunicativas, gracias a su facilidad de acceso, claridad en las explicaciones y posibilidad de adaptación a intereses personales. Sin embargo, también se evidenciaron limitaciones importantes, particularmente en el desarrollo de la comprensión y la expresión oral, ámbitos en los que los estudiantes identificaron barreras técnicas y comunicativas que reducen la efectividad de la herramienta. Esto sugiere

⁷¹ Traducción propia del español a partir del testimonio original del participante: *No creo haber encontrado dificultades, pero pienso que, para aprender el idioma con fluidez, la interacción con un profesor en clases presenciales es más importante.*

que, si bien ChatGPT puede ser un complemento valioso, difícilmente sustituye la interacción humana directa en contextos de inmersión lingüística.

Estos hallazgos abren interrogantes relevantes acerca de: ¿cómo podría mejorarse la interacción oral con herramientas de IAG para que resulten más efectivas? y ¿Qué tipo de acompañamiento docente o pedagógico permitiría potenciar su uso sin generar dependencia ni sustituir procesos esenciales del aprendizaje de lenguas?

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La preocupación y el escepticismo frente al uso apropiado o inapropiado de las nuevas tecnologías, en particular de la IAG se han convertido en una constante en los debates educativos contemporáneos. Estas inquietudes, asociadas tanto a sus potenciales beneficios como a sus riesgos pedagógicos, éticos y formativos, no pueden resolverse desde posturas exclusivamente normativas o especulativas. Por el contrario, requieren ser abordadas mediante investigaciones empíricas que involucren el uso situado de estas herramientas en contextos reales, y que permitan comprender de qué manera, bajo qué condiciones y con qué alcances la IAG puede (o no) integrarse de forma pertinente y crítica en la educación.

En este marco, la presente investigación tuvo como objetivo analizar la influencia del uso de ChatGPT en la reducción de la FLA y en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas de cinco estudiantes brasileños de pregrado participantes del programa de movilidad estudiantil en la UPN. A partir de la evaluación de sus niveles de ansiedad y de la exploración de sus percepciones sobre el uso de este asistente virtual, la investigación contribuye a comprender de qué manera una herramienta de IAG puede incidir en procesos afectivos y comunicativos concretos, aportando así a los debates educativos actuales desde una perspectiva crítica y contextualizada.

Así, este apartado presenta las conclusiones generales derivadas del análisis de los datos obtenidos a lo largo del proceso investigativo, así como una reflexión crítica sobre los principales hallazgos y las limitaciones del estudio.

Conclusiones

Uno de los hallazgos centrales de esta investigación radica en que ChatGPT se consolidó como una herramienta de apoyo lingüístico para los cinco participantes.

En este escenario, el asistente virtual operó como un recurso accesible, flexible y disponible de manera permanente, lo que permitió a los estudiantes, bajo una serie de recomendaciones e instrucciones previas, practicar de manera autónoma la lengua, resolver dudas y enfrentar en cierta medida las exigencias académicas y sociales cotidianas. Aunque, ChatGPT no sustituyó la instrucción formal inexistente, sí actuó como un dispositivo compensatorio que mitigó, en parte, las consecuencias de dicha ausencia.

En términos generales, y en relación con la FLA, los hallazgos evidencian que ChatGPT ejerce una influencia positiva en su reducción, aunque dicha influencia no es homogénea ni absoluta. Más que eliminar la ansiedad, la herramienta contribuye a modularla, al ofrecer a los estudiantes un entorno de práctica que incrementa la percepción de control, seguridad y preparación frente a situaciones comunicativas potencialmente aversivas.

En relación con el miedo al error, dimensión que inicialmente presentó los niveles más elevados de FLA, se concluye que ChatGPT actúa como un espacio de práctica de bajo riesgo, libre de juicio externo y de consecuencias evaluativas, lo cual favorece una mayor disposición a experimentar con la lengua y a asumir riesgos lingüísticos. No obstante, los resultados muestran que esta reducción es parcial, especialmente en estudiantes con altos niveles de autoexigencia y rasgos perfeccionistas. En estos casos, el miedo al error no se origina principalmente en la evaluación social, sino en estándares internos elevados, lo que limita el impacto del uso de la herramienta sobre esta dimensión.

Respecto a la aprensión comunicativa, los resultados indican que ChatGPT tiene una incidencia más significativa en la comprensión oral que en la producción. En particular, la herramienta facilita procesos de anticipación, clarificación y procesamiento del input lingüístico (principalmente mediante la búsqueda y el esclarecimiento de vocabulario), lo que contribuye a reducir el temor de los estudiantes a no comprender a su interlocutor.

En contraste, su influencia en la reducción de la ansiedad asociada a la producción oral espontánea resulta más limitada, ya que, desde la percepción de los estudiantes, ChatGPT presenta restricciones para generar una comunicación auténtica y profunda. Esto sugiere que la herramienta funciona con mayor eficacia como un recurso de apoyo previo a la interacción real, más que como un sustituto de esta.

En cuanto a la FLA en los procesos y situaciones de aprendizaje en un contexto académico, los hallazgos muestran que el uso de ChatGPT contribuye a disminuir la ansiedad asociada al rendimiento académico, al reducir la carga cognitiva que implica aprender contenidos disciplinares en una LE. Los estudiantes perciben un mayor dominio léxico y discursivo, lo que incrementa su confianza para participar en clase y afrontar tareas académicas. Aun así, la ansiedad no desaparece por completo, especialmente en situaciones que implican exposición oral y evaluación simultánea del contenido y de la lengua.

Para el caso la dimensión ansiedad en situaciones sociales, el análisis revela que, aunque esta fue una de las dimensiones que inicialmente generó menores niveles de FLA, el uso de ChatGPT fue altamente valorado por su capacidad para proporcionar recursos lingüísticos, pragmáticos y culturales que facilitan la interacción social. En este sentido, ChatGPT actúa como un artefacto mediador, que permite a los estudiantes ensayar, planificar y comprender normas sociopragmáticas antes de enfrentarse a interacciones reales. Sin embargo, su verdadera efectividad termina dependiendo en gran medida de la transferencia de estos aprendizajes a contextos auténticos de uso de la lengua.

Finalmente, la dimensión de autoeficacia y comparación con otros fue aquella en la que se evidenció el mayor impacto positivo del uso de ChatGPT. A través de experiencias frecuentes de logro, retroalimentación inmediata y reconocimiento del progreso, la herramienta fortaleció la percepción de competencia de los estudiantes, redujo comparaciones negativas con pares y favoreció una autoevaluación más equilibrada. Este fortalecimiento de la autoeficacia operó como un factor protector frente a la FLA, al incrementar la motivación, la persistencia y la confianza en la posibilidad de mejora a largo plazo.

Ahora bien, los efectos observados no pueden analizarse de manera aislada de las características lingüísticas de la muestra. Al ser los participantes hablantes nativos del portugués brasileño, lengua romance estrechamente emparentada con el español. Trabajos como los de Trindade (2003), y Stein (2018) sostienen que, a menor distancia entre la lengua materna y la lengua extranjera, menores tienden a ser los niveles de ansiedad, ya que el sistema lingüístico se percibe como menos amenazante y cognitivamente más accesible. Cuando la L1 y la L2 son lenguas próximas como ocurre con el portugués y el español la distancia percibida disminuye, el esfuerzo cognitivo requerido para la comprensión inicial se reduce y, en consecuencia, ciertos componentes de la FLA tienden a atenuarse, aunque no desaparezcan por completo.

En el caso de esta investigación, dicha proximidad tipológica pudo haber configurado un escenario menos intimidante para los estudiantes brasileños, favoreciendo la comprensión temprana y fortaleciendo su percepción de control. En este contexto, ChatGPT no actuó sobre un terreno neutro, sino sobre una base lingüística previamente facilitada por la similitud estructural entre ambas lenguas, lo que contribuye a explicar su efecto modulador sobre la FLA.

Por otro lado, en cuanto a la percepción del impacto de ChatGPT en el desarrollo de las habilidades comunicativas, los resultados revelan un patrón claro: la herramienta fue

valorada como altamente eficaz en aquellas habilidades mediadas por la escritura y el análisis consciente del lenguaje, y menos efectiva en aquellas que dependen de la interacción oral auténtica.

Los estudiantes percibieron mejoras significativas en el uso contextual del vocabulario, la comprensión de aspectos gramaticales, la expresión escrita y, en menor medida, en la comprensión escrita, áreas en las que ChatGPT ofreció explicaciones claras, ejemplos contextualizados y apoyo inmediato para resolver dudas específicas. Estas funciones fortalecieron la precisión lingüística, redujeron la inseguridad asociada al error y favorecieron un desarrollo lingüístico más estratégico y situado.

Por el contrario, la expresión y la comprensión oral se posicionaron como las habilidades en las que los estudiantes percibieron menores beneficios. Las interacciones orales con ChatGPT fueron escasas, puntuales y mayoritariamente exploratorias, y estuvieron marcadas por dificultades técnicas, problemas de comprensión mutua y una percepción de superficialidad en la interacción.

Como consecuencia, los estudiantes continuaron asociando el desarrollo efectivo de la oralidad a espacios de interacción humana directa, con docentes o hablantes reales, donde se produzca una negociación de significado más rica, dinámica y contextualizada.

Los resultados permiten concluir así que, ChatGPT actuó como un recurso mediador que favoreció la gestión de la FLA y el fortalecimiento de ciertas habilidades comunicativas, especialmente aquellas vinculadas a la escritura, el vocabulario y la gramática. Su principal contribución radicó en incrementar la percepción de control y autoeficacia de los estudiantes, lo que atenuó varios de los componentes afectivos asociados a la FLA.

Pese a ello, sus limitaciones en el ámbito de la oralidad y en la regulación de dinámicas emocionales profundas refuerzan la idea de que ChatGPT debe entenderse como

un recurso complementario, cuyo potencial se maximiza cuando es utilizado de manera consciente, crítica y pedagógicamente orientada.

Reflexiones

Desde una perspectiva reflexiva, este proceso investigativo permitió reconocer la importancia de repensar las formas de acompañamiento lingüístico en programas de movilidad estudiantil y de explorar alternativas que, sin sustituir la responsabilidad institucional, puedan contribuir al bienestar y desempeño académico de los estudiantes, especialmente en contextos donde la LE funciona como medio de instrucción académica y de interacción social.

Los resultados también invitan a una reflexión crítica sobre la necesidad de formar tanto a estudiantes, como a docentes en el uso consciente, estratégico y ético de este tipo de herramientas. El aprovechamiento pedagógico de ChatGPT no ocurre de manera espontánea; requiere orientación, criterios claros de uso y una comprensión de sus alcances y limitaciones. Sin una alfabetización adecuada en el uso de IAG, existe el riesgo de generar dependencia, reproducir errores o desdibujar procesos esenciales del aprendizaje, particularmente aquellos relacionados con la interacción humana, la negociación de significado y el desarrollo de la oralidad.

A partir de este escenario, el uso de herramientas basadas en IAG, como ChatGPT, emerge no como una solución total, ni como un sustituto del acompañamiento docente, pero sí como una alternativa complementaria que puede ofrecer oportunidades reales de práctica autónoma, retroalimentación inmediata y acompañamiento personalizado en contextos donde dichas instancias no existen o son insuficientes.

Además, un aporte relevante de este estudio es evidenciar que la utilidad de ChatGPT no estuvo condicionada exclusivamente a la presencia de niveles elevados de ansiedad ni a una autopercepción baja de la competencia comunicativa. Si bien algunos estudiantes

reportaron niveles medios o bajos de FLA y una percepción relativamente positiva de su dominio del español, estos también reconocieron el valor del asistente virtual como herramienta de apoyo. Este hallazgo permite afirmar que no es necesario experimentar altos niveles de FLA o sentirse incompetente lingüísticamente para encontrar en ChatGPT un recurso útil, especialmente cuando el contexto institucional ofrece formas limitadas de acompañamiento lingüístico.

En conclusión, este proceso investigativo evidenció la necesidad de repensar el acompañamiento lingüístico en los programas de movilidad estudiantil, especialmente en contextos donde la LE funciona como medio de instrucción e interacción social. En este sentido, resulta fundamental seguir apostando por proyectos que, aunque no formen parte de una política institucional formal (como el desarrollado de esta investigación o el proyecto Onda Bilingüe ⁷²), contribuyen de manera significativa a atender las problemáticas identificadas.

Limitaciones

El alcance de esta investigación se circunscribe a un grupo reducido de estudiantes y a un periodo específico de movilidad estudiantil, lo cual limita la generalización de los resultados a otros contextos educativos, niveles de formación o perfiles de estudiantes. El tamaño de la muestra y la duración acotada de la intervención impiden establecer conclusiones de carácter causal o extrapolable, por lo que los hallazgos deben interpretarse con cautela. Asimismo, El uso predominante de instrumentos de auto reporte puede introducir sesgos asociados a la percepción subjetiva de los participantes, como la posible sobreestimación de los efectos de la herramienta, lo que constituye una limitación metodológica adicional.

⁷² *Onda Bilingüe* es un proyecto del Departamento de Educación Física de la UPN que, bajo la metodología CLIL, integra contenidos disciplinares con el aprendizaje de lenguas. En español como lengua extranjera, ofrece sesiones de Lengua y Cultura Colombiana orientadas a fortalecer competencias comunicativas e interculturales en contextos de movilidad académica.

No obstante, estas limitaciones no invalidan los aportes del estudio, sino que permiten comprenderlo como una aproximación situada y contextualizada a una problemática concreta y aún poco explorada en el contexto colombiano. Al centrarse en las experiencias de estudiantes en situación de movilidad académica, la investigación ofrece insumos valiosos para comprender con mayor precisión cómo una herramienta de IAG como ChatGPT puede incidir en dimensiones afectivas y comunicativas, abriendo la posibilidad a líneas de investigación futura con muestras más amplias.

Bibliografía

- Adamopoulou, E., Moussiades, L. (2020). Chatbots: history, technology, and applications. *Machine Learning with Applications*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.mlwa.2020.100006>
- Adrianzén, C. (2021). Influencia de la ansiedad en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes de educación superior. *INNOVA Research Journal*, 6(3), 58–78. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n3.2021.1742>
- Aguilar, F. (2011). Reflexiones filosóficas sobre la tecnología y sus nuevos escenarios. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 11. 123-174. <https://doi.org/10.17163/soph.n11.2011.06>
- Almache, G., Gortaire, D., Mora, E., Real, R. (2025). Bridging the gap: how ai tools support self-directed efl skill development inside the classroom. *Revista InveCom*, 6(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15788013>
- Arias, J., Villasís, M., & Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63 (2). <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>
- Arnold, J., & Brown, H. (2000). Mapa del terreno. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP. 57. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745>.

- Aslam, S., Jaffari, N., Johnson A., Johnson, J., Krishnan, D., Muniandy, B., Saveena, N., Reyes, K. (2025). Anxiety to fluency: examining chatgpt's potential in reducing language anxiety among university students in malaysia. *Asian Journal of Research in Education and Social Sciences*, 7(4), 24-38. <https://doi.org/10.55057/ajress.2025.7.4.3>
- Bailey, P., Daley, C., & Onwuegbuzie (1999). Foreign language anxiety and learning style. *Foreign Language Annals*, 32(1), 63-76. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1999.tb02376.x>
- Bak, W. (2014). Self-standards and self-discrepancies. a structural model of self-knowledge. *Curr Psychol* , 33, 155–173.0.1007/s12144-013-9203-4
- Baptista, P., Fernández, C., & Hernandez Sampieri, R. (2014). Metodologia de la investigacion. McGraw-Hill Companies. <https://educational-innovation.sydney.edu.au/news/pdfs/Bandura%201977.pdf>
- Barrot, J. (2023). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. 57. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2) 191-215.
- Borroto, G., & Olazábal, I. (2024). Aprender español mediante la química y la biología con ChatGPT. *Referencia Pedagógica*, 12(2), 2-18. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2308-30422024000200002&script=sci_abstract
- Brierley, J. (2017). The role of a pragmatist paradigm when adopting mixed methods in behavioural accounting research. *Int. J. Behavioural Accounting and Finance*, 6(2), 140-154. <https://doi.org/10.1504/IJBAF.2017.086432>
- Bustamante, W., Castillo, R., Loaiza, R., Martel, C., Medina, M., & Rojas, R. (2003). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.080>

- Casas, J., Repulldo, J., & Donado, J. (2023). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Aten Primaria*; 31(8), 527-38.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6451
- Centro Médico Digital. (2023). Guía para entender a los chatbots. <https://n9.cl/ur4ak>
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second language learning. *Language Learning*, 25(1), 153-161. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00115.x>
- Coronado, D., & Santana, L. (2023). ChatGPT en el aula de español como lengua extranjera: Una experiencia colaborativa para acercarnos a las creencias del profesorado y del alumnado. *En V Jornadas InnovaUDIMA con Tecnología Educativa (JIUTE 2023). Centro de Estudios Financieros*. <https://landing.udima.es/wp-content/uploads/2023/11/jornadas-JIUTE-2023.pdf#page=55>
- De la Morena, M., Fernández, M., & Sánchez Burón, A. (2011). Análisis de las propiedades psicométricas el FLACS (Foreign Language Class Anxiety Scale) aplicado a alumnos españoles de educación secundaria. *Revista EduPsykhé*, 10(1), 117-134.
<https://doi.org/10.57087/edupsykhe.v10i1.3846>
- DeVellis, R. (2016). Scale Development: Theory and Applications. *Sage, Thousand Oaks*. 26.
- Díaz, C., Gómez, J., & Restrepo J. (2024). Autoeficacia, confianza al hablar y empleo de las herramientas web 2.0 para el aprendizaje del inglés: un modelo con ecuaciones estructurales. *Revista Signos Estudios de Lingüística*, 57 (116), 710-732.
<https://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/957/771>
- Dinu L., & Ciobanu A. (2014). On the Romance Languages Mutual Intelligibility. In *Proceedings of the Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'14)*, 3313–3318. <https://aclanthology.org/L14-1127/>

- Ding, D., & Muhyiddin B Yusof, A. (2025), Investigating the role of AI-powered conversation bots in enhancing L2 speaking skills and reducing speaking anxiety: a mixed methods study. *Humanit Soc Sci Commun* 12, 1223. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05550-z>
- El Hassan, F., & Alsawah, A. (2025). Exploring the Impact of ChatGPT on EFL Reading Practices: Opportunities and Challenges. *International Journal of English Language Teaching*, 13(1), 85–93. doi: <https://doi.org/10.37745/ijelt.13/vol13n18593>
- Erzhanova, A., & Kharkhurin, A. V. (2022). The influence of prior language experience on foreign language anxiety: A study on a Russian-speaking sample. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 19(3), 448–464. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-3-448-464>
- Escobar, J. (2021). La Inteligencia Artificial y la Enseñanza de lenguas: una aproximación al tema. *Decires*, 21(25), 29-44. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2021.21.25.3>
- Falero, F. (2016). La ansiedad ante las destrezas orales en la clase de español lengua extranjera: una propuesta blended-learning con sinohablantes. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 11, 19-33. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2016.4445>
- Fuertes, M., & Muñoz, J. (2024). Oportunidades de la inteligencia artificial (IA) en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. <https://doi.org/10.4324/9781003146391-18>
- García, M., Hernández, M., & Ochoa, M. (2016). Validación y confiabilidad del “Foreign Language Classroom Anxiety Scale” (FLCAS) en el idioma español hablado en México y aplicado a estudiantes mexicanos. *Revista Educatecnociencia*, 12(13), 40-49. <https://doi.org/10.58299/edu.v12i13.180>
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Goldfein, S. (2024). La emergencia de la inteligencia artificial en el aprendizaje del español: ¿una suplementación o sustitución? *CMC Senior Theses*, 33-99. https://scholarship.claremont.edu/cmc_theses/3399

- Gonzalez, P. (2017). Referente de Pensamiento eje 3: Investigación Cualitativa ¿cómo la selección de la muestra en la población seleccionada es pertinente para contribuir a la metodología de investigación cualitativa?. Recuperado de <https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/2575>
- González, V., Mena, M., & Pujolà, J. (2023). ChatGPT en la Clase de ELE: Guía con Prompts para Profesores y Estudiantes, <https://hdl.handle.net/2445/203129>
- Guijarro, J. & Manzanares, J. (2023). Factores afectivos en la enseñanza de español como lengua extranjera en contextos sinohablantes: una revisión de la literatura. *Forma y Función*, 36(1). <https://doi.org/10.15446/fyf.v36n1.100789>
- Guiora A. (1972). Construct validity and transpositional research: Toward an empirical study of psychoanalytic concepts. *Comprehensive Psychiatry*, Volume 13, Issue 2, Pages 139-150, ISSN 0010-440X, [https://doi.org/10.1016/0010-440X\(72\)90019-3](https://doi.org/10.1016/0010-440X(72)90019-3).
- Guiora, A., Beit-Hallahmi, B., Brannon, C., Dull, C., & Scovel, T. (1972). The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in a second language: An exploratory study. *Language Learning*, 22(2), 421–439. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1972.tb00027.x>
- Habeb Al-Obaydi, L., Pikhart, M., & Klimova, B. (2023). ChatGPT and the general concepts of education: can artificial intelligence-driven chatbots support the process of language learning? *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 18(21), 39–50. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i21.4259>
- Held, G. (2017). foreign language anxiety and motivation in the CLIL classroom. [Tesis de maestría]. Ca' Foscari University of Venice. <https://unitesi.unive.it/retrieve/87dffdc2-c029-4a86-b4a3-46aa01ffff77/840652-1213611.pdf>

- Horwitz, E., & Gregersen, T. (2002). Language learning and perfectionism: anxious and non-anxious language learners; reactions to their own oral performance. *Modern Language Journal*, 86(4), 562-570. <http://dx.doi.org/10.1111/1540-4781.00161>
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132. <https://www.jstor.org/stable/327317>
- Huang, L., & Liu, M. (2025) The impact of technology on foreign language anxiety: A systematic review of empirical studies from 2004 to 2024. *Humanities and Social Sciences Communication*, 12. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05921-6>
- Jeon, J. (2024). Exploring AI chatbot affordances in the EFL classroom: young learners' experiences and perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 37(1-2), 1-26. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.2021241>.
- Kleinmann, H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27(1), 93-107. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00294.x>
- Kráľová, Z. (2016). Foreign Language Anxiety. <https://www.kajk.pf.ukf.sk/public/Z.%20Kr%C3%A1%C4%BEOv%C3%A1%20-%20Foreign%20Language%20Anxiety.pdf>
- Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press Inc.
- Labrie, N., & Clément, R. (1986). Ethnolinguistic vitality, self-confidence and second language proficiency: An investigation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(4), 269–282. <https://doi.org/10.1080/01434632.1986.9994244>
- Lantolf, J. & Thorne, S. (2007). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. In. B. van Patten & J. Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition* 201-224.
- Macías, F., Sosa, E., & Ramírez, H. (2024). Chatgpt-based didactic strategies to improve students' english language reading and writing skills. *Revista Científica y Académica*, 4(1), 390–420. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i1.108>

- MacIntyre, P. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. In Christina Gkonou, Mark Daubney, and Jean-Marc Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* 11-30. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097722-003>
- MacIntyre, P., & Gardner, R. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>
- Martínez, C. (2012). El muestreo en la investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 7(3), 613-619.
- Monferrer, A. (2024). Reflexiones sobre el impacto de la inteligencia artificial en la enseñanza de idiomas. *Semas*, 5(9). <https://hdl.handle.net/10550/99280>
- Monteagudo, A. (2024). Posibilidades y limitaciones de ChatGPT para el aprendizaje del español como LE/L2. *El Español Por El Mundo*, 6(1), 35–45. <https://doi.org/10.59612/epm.i1.141>
- Morales-Chan, M. (2023). Explorando el potencial de ChatGPT: Una clasificación de prompts efectivos para la enseñanza. <http://hdl.handle.net/123456789/1348>
- Mukherjee, A. (2025). The role of social anxiety in language acquisition among esl learners. *Accent Journal Of Economics Ecology & Engineering* https://www.academia.edu/129453688/The_Role_of_Social_Anxiety_in_Language_Acquisition_Among_ESL_Learners
- Norvig, P., & Russell, S. (2004). *Artificial intelligence: A modern approach*. Prentice Hall.
- Ortega, C. (2021). El modelo de Horwitz, Horwitz y Cope sobre ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 28, 38-52. <https://doi.org/10.30827/reugra.v28.18162>
- Oteir, I., & Al-Otaibi, A. (2019). Foreign language anxiety: a systematic review. *Arab World English Journal*, 10 (3) 309-317. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no3.2>

- Pertiwi, P., Rohmadhani, & A., Segoh, D. (2025). Artificial intelligence in academic environments: reducing or increasing foreign language anxiety?. *Institut Agama Islam Negeri Parepare*. 8(1), <https://doi.org/10.35905/inspiring.v8i1.13009>
- Polakova, P., & Ivenz, P. (2024). The impact of ChatGPT feedback on the development of EFL students' writing skills. *Cogent Education*, 11(1).
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2410101>
- Posada, G. (2016). *Elementos básicos de estadística descriptiva para el análisis de datos*. Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Ricart, A. (2024). ChatGPT como herramienta para mejorar la expresión escrita en inglés como lengua extranjera. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(2).
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.354584>
- Rivas, A. (2025). La llegada de la IA a la educación en América Latina: en construcción. *ProFuturo – OEI*.
- Rodríguez, J. (2023, 22 de agosto). *Estadística descriptiva: definición, conceptos y ejemplos*. Fundación para la investigación social avanzada.
<https://isdfundacion.org/2023/08/22/estadistica-descriptiva-definicion-conceptos-y-ejemplos/>
- Román, E. (2023). Formular preguntas para comprender las respuestas: ChatGPT como agente conversacional en el aprendizaje de español como segunda lengua. *marco ELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 36. <https://marcoele.com/chatgpt-como-agente-conversacional/>
- Rubio, F. (2017). The links between self-esteem and language anxiety and implications for the classroom. *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications*, edited by Christina Gkonou, Mark Daubney and Jean-Marc Dewaele, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 198-216. <https://doi.org/10.21832/9781783097722-012>

- Sánchez, G. (2021). Second life: un entorno virtual para reducir la ansiedad de los estudiantes de lenguas extranjeras. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 154, 1-24.
<http://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1369>
- Sanjuán, L. (2019). *El análisis de datos en la investigación cualitativa*. Oberta UOC Publishing, SL. <https://openaccess.uoc.edu/bitstreams/e2e63c6b-100c-4813-868f-9c5aa43a07da/download>
- Santana, L., & Coronado, D. (2023). ChatGPT en el aula de español como lengua extranjera: Una experiencia colaborativa para acercarnos a las creencias del profesorado y del alumnado. *En V Jornadas InnovaUDIMA con Tecnología Educativa (JIUTE 2023). Centro de Estudios Financieros*. <https://landing.udima.es/wp-content/uploads/2023/11/jornadas-JIUTE-2023.pdf#page=55>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa*. Pearson Educación.
- Sereerat, B., Songsiengchai, S., Watananimitgul, W. (2023). Leveraging artificial intelligence (ai): chat gpt for effective english language learning among thai students. 16(11).
[10.5539/elt.v16n11p68](https://doi.org/10.5539/elt.v16n11p68)
- Shaikh, S., Yayilgan, S., Klimova, B., & Pikhart, M. (2023). Evaluación de la usabilidad de ChatGPT para el aprendizaje formal del inglés. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ*, 13, 1937-1960. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13090140>
- Shansan, H. (2023). *Aplicación del ChatGPT en el aprendizaje de español como lengua extranjera* [Tesis de maestría]. Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/202744>
- Spielberger, C. (1972). Anxiety as an emotional state. *Anxiety: Current trends in theory and research*, (1), 23–49. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-657401-2.50009-5>
- Stein, K. (2018). The romance advantage. The significance of the romance languages as a pathway to multilingualism. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 8, No. 10, pp. 1253-1260.
DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0810.01>

- Teng, F., Wang, C., & Wu, G. (2021). Metacognitive strategies, language learning motivation, self-efficacy belief, and English achievement: A structural equation modelling approach. *RELC Journal*. <https://doi.org/10.1177/00336882211040268>
- Trindade, T. (2003). La proximidad entre el portugués y el español ¿facilita o dificulta el aprendizaje? *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE*, 825-832. [La proximidad entre el portugués y el español: ¿facilita o dificulta el aprendizaje? - Dialnet](#)
- UNESCO. (2022). Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa
- UNESCO. (2023). ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior : guía de inicio rápido. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa
- Universidad Pedagógica Nacional. (2022). *Política de Internacionalización y Lineamientos de Internacionalización del Currículo para la Universidad Pedagógica Nacional*. <http://ori.pedagogica.edu.co/wp-content/uploads/2023/02/Politica-internacionalizacion.pdf>
- Vogt, W., Gardner, D., & Haeffele, L. (2012). *When to use what research design*. The Guilford Press.
- Wang, Y. (2025). A Study on the Efficacy of ChatGPT-4 in Enhancing Students' English Communication Skills. *Sage Open*, 15(1). <https://doi.org/10.1177/21582440241310644>
- Yamini, M., & Tahriri, A. (2006). On the relationship between foreign language classroom anxiety and global self-esteem among male and female students at different educational levels. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 9(1), 102–126. <https://n9.cl/uqe7q>
- Young, D. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with K–12 foreign language specialists. *Foreign Language Annals*, 25(2), 157–172. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1992.tb00524>

ANEXOS

Anexo 1

Figura 29

Resultados cuestionario de ansiedad lingüística

Aprensión Comunicativa (ítems negativos)	Me resulta difícil mantener una conversación en español, incluso si sé de qué están hablando.	Me siento nervioso/a cuando no entiendo completamente lo que alguien dice en español.	Cuando debo comunicarme en español, me pongo tan nervioso/a que termino olvidando cosas que ya sabía.	Me siento inseguro/a cuando tengo que responder preguntas en español de forma espontánea.	Me preocupa no poder expresar mis ideas con claridad en una conversación en español.	Evito hablar en español por temor a que los demás se den cuenta de que no soy tan fluido/a en esta lengua.	Puntaje
Estudiante 1	Un poco (2)	Moderadamente (3)	Un poco (2)	Un poco (2)	Un poco (2)	En lo absoluto (1)	12
Estudiante 2	Moderadamente (3)	Moderadamente (3)	Totalmente (5)	Bastante (4)	Moderadamente (3)	Bastante (4)	22
Estudiante 3	Bastante (4)	Moderadamente (3)	Bastante (4)	Totalmente (5)	Bastante (4)	Bastante (4)	24
Estudiante 4	En lo absoluto (1)	Moderadamente (3)	Moderadamente (3)	En lo absoluto (1)	Un poco (2)	En lo absoluto (1)	11
Estudiante 5	Moderadamente (3)	Moderadamente (3)	Moderadamente (3)	Bastante (4)	Bastante (4)	Un poco (2)	19
Aprensión Comunicativa (ítems positivos)	No me pongo nervioso/a al saber que debo interactuar con otros en español.	Me siento seguro/a de mí mismo/a cuando debo comunicarme en español.	No me genera temor no entender lo que los demás dicen en la lengua extranjera.	No me pongo nervioso/a al tener que hablar en público o hacer presentaciones orales en español.	No me inquieta poder que me repitan algo cuando no entiendo en español.	No siento presión de tener que comunicarme perfectamente en la lengua extranjera.	
Estudiante 1	Totalmente de acuerdo (1)	De acuerdo (2)	De acuerdo (2)	De acuerdo (2)	De acuerdo (2)	Totalmente de acuerdo (1)	10
Estudiante 2	Totalmente de acuerdo (1)	En desacuerdo (4)	En desacuerdo (4)	En desacuerdo (4)	De acuerdo (2)	De acuerdo (2)	17
Estudiante 3	Totalmente en desacuerdo (5)	Totalmente en desacuerdo (5)	En desacuerdo (4)	Totalmente en desacuerdo (5)	En desacuerdo (4)	Totalmente en desacuerdo (5)	28
Estudiante 4	Totalmente de acuerdo (1)	Totalmente de acuerdo (1)	En desacuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (1)	Totalmente de acuerdo (1)	De acuerdo (2)	10
Estudiante 5	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	En desacuerdo (4)	De acuerdo (2)	En desacuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (1)	En desacuerdo (4)	18
Miedo al Error (ítems negativos)	Me molesta equivocarme cuando hablo en español.	Siento que los errores que cometo en español afectan mi confianza para seguir aprendiendo esta lengua.	Tengo miedo de que los demás corrijan cada error que cometo al hablar en español.	Me frustra no poder corregir de inmediato los errores que cometo al hablar en español.	Me frustra no encontrar la palabra correcta para expresar una idea en español.		
Estudiante 1	Moderadamente (3)	Bastante (4)	Moderadamente (3)	Bastante (4)	Bastante (4)		18
Estudiante 2	Totalmente (5)	Bastante (4)	Un poco (2)	Moderadamente (3)	Totalmente (5)		19
Estudiante 3	Totalmente (5)	Totalmente (5)	Moderadamente (3)	Totalmente (5)	Totalmente (5)		23
Estudiante 4	Moderadamente (3)	En lo absoluto (1)	En lo absoluto (1)	Un poco (2)	Un poco (2)		9
Estudiante 5	Moderadamente (3)	Un poco (2)	Moderadamente (3)	Bastante (4)	Totalmente (5)		17
Miedo al Error (ítems positivos)	Me siento tranquilo/a al hablar en español sin miedo a ser juzgado/a.	Participo con confianza en actividades orales, aunque pueda cometer errores.	No creo que cometer errores signifique que no soy bueno/a aprendiendo español.	No me da miedo hacer preguntas por temor a cometer errores en español.			
Estudiante 1	Totalmente de acuerdo (1)	De acuerdo (2)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	De acuerdo (2)			8
Estudiante 2	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	En desacuerdo (4)	En desacuerdo (2)	En desacuerdo (4)			13
Estudiante 3	Totalmente en desacuerdo (5)	Totalmente en desacuerdo (5)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	Totalmente en desacuerdo (5)			18
Estudiante 4	Totalmente de acuerdo (1)	Totalmente de acuerdo (1)	Totalmente de acuerdo (1)	Totalmente de acuerdo (1)			4
Estudiante 5	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	Totalmente de acuerdo (1)	De acuerdo (2)			9
FLA ante los procesos y situaciones de aprendizaje en un contexto académico (ítems negativos)	Siento ansiedad al hablar en español, y eso afecta mi motivación para seguir aprendiendo en mis clases.	Considero que el miedo a hablar en español me impide participar activamente en mis clases.	Me preocupa las posibles consecuencias de no desempeñarme bien en mis clases debido a mi nivel en la lengua extranjera.	El temor que siento al hablar español impacta negativamente en mi rendimiento académico.			
Estudiante 1	Moderadamente (3)	Un poco (2)	Moderadamente (3)	En lo absoluto (1)			9
Estudiante 2	Bastante (4)	Totalmente (5)	Totalmente (5)	Un poco (2)			16
Estudiante 3	Totalmente (5)	Totalmente (5)	Totalmente (5)	Totalmente (5)			20
Estudiante 4	En lo absoluto (1)	En lo absoluto (1)	En lo absoluto (1)	En lo absoluto (1)			4
Estudiante 5	Un poco (2)	Moderadamente (3)	Moderadamente (3)	Moderadamente (3)			11
FLA ante los procesos y situaciones de aprendizaje en un contexto académico (ítems positivos)	Estoy dispuesto/a a participar en clase, aunque pueda cometer errores.	Me siento cómodo/a al expresar mis ideas en español en clase, incluso en temas difíciles.	Pido ayuda cuando no entiendo algo en clase, porque sé que aclarar mis dudas fortalece mi aprendizaje.	No me resulta difícil concentrarme en las actividades de clase incluso cuando se habla solo en español.			
Estudiante 1	De acuerdo (2)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	De acuerdo (2)			10
Estudiante 2	De acuerdo (2)	De acuerdo (2)	De acuerdo (2)	Totalmente en desacuerdo (5)			11
Estudiante 3	En desacuerdo (4)	En desacuerdo (4)	De acuerdo (2)	Totalmente en desacuerdo (5)			15
Estudiante 4	Totalmente de acuerdo (1)	Totalmente de acuerdo (1)	Totalmente de acuerdo (1)	Totalmente de acuerdo (1)			4
Estudiante 5	De acuerdo (2)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	De acuerdo (2)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)			10
Autoeficacia y comparación con otros (ítems negativos)	Me cuesta reconocer mis avances en el aprendizaje del español porque me enfoco en lo que aún no domino.	Cuando no entiendo algo en español, creo que es porque no soy tan bueno/a como los demás.	Me resulta estresante pensar que nunca hablaré español con la fluidez de un hablante nativo.	Pienso que otros estudiantes en condiciones similares a las mías se comunican en español mejor que yo.			
Estudiante 1	En lo absoluto (1)	En lo absoluto (1)	Bastante (4)	De acuerdo (4)			10
Estudiante 2	Bastante (4)	Bastante (4)	Bastante (4)	De acuerdo (4)			16
Estudiante 3	Moderadamente (3)	Bastante (4)	Totalmente (5)	De acuerdo (4)			16
Estudiante 4	En lo absoluto (1)	En lo absoluto (1)	Un poco (2)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)			7
Estudiante 5	En lo absoluto (1)	En lo absoluto (1)	En lo absoluto (1)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)			6
Autoeficacia y comparación con otros (ítems positivos)	Creo que mis errores al hablar español son parte natural del aprendizaje.	Acepto mi propio ritmo de aprendizaje del español y me siento motivado/a a seguir mejorando.	Sé que puedo alcanzar un alto nivel de español con práctica y dedicación.				
Estudiante 1	De acuerdo (2)	De acuerdo (2)	De acuerdo (2)				6
Estudiante 2	De acuerdo (2)	De acuerdo (2)	De acuerdo (2)				6
Estudiante 3	De acuerdo (2)	En desacuerdo (4)	De acuerdo (2)				8
Estudiante 4	Totalmente de acuerdo (1)	Totalmente de acuerdo (1)	Totalmente de acuerdo (1)				3
Estudiante 5	Totalmente de acuerdo (1)	Totalmente de acuerdo (1)	Totalmente de acuerdo (1)				3
Ansiedad en situaciones sociales (ítems negativos)	Me cuesta participar en actividades sociales porque temo que mi español no sea lo suficientemente bueno.	Evito situaciones en las que deba hablar español, a menos que sea estrictamente necesario.	Evito interactuar con personas nuevas porque no confío en mis habilidades para comunicarme en español.				
Estudiante 1	En lo absoluto (1)	En lo absoluto (1)	En lo absoluto (1)				3
Estudiante 2	Bastante (4)	Bastante (4)	Bastante (4)				12
Estudiante 3	Bastante (4)	Bastante (4)	Totalmente (5)				13
Estudiante 4	En lo absoluto (1)	En lo absoluto (1)	En lo absoluto (1)				3
Estudiante 5	Un poco (2)	Un poco (2)	Moderadamente (3)				7
Ansiedad en situaciones sociales (ítems positivos)	No me da miedo tener conversaciones en español con personas nativas o hablantes fluidos de la lengua.	Participo en actividades sociales, incluso si mi español no es perfecto.	Me animo a participar en conversaciones en español porque sé que cada experiencia me ayuda a mejorar.				
Estudiante 1	De acuerdo (2)	De acuerdo (2)	Totalmente de acuerdo (1)				5
Estudiante 2	En desacuerdo (4)	En desacuerdo (4)	En desacuerdo (4)				12
Estudiante 3	Totalmente en desacuerdo (5)	En desacuerdo (4)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)				12
Estudiante 4	Totalmente de acuerdo (1)	Totalmente de acuerdo (1)	Totalmente de acuerdo (1)				3
Estudiante 5	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	De acuerdo (2)	Totalmente de acuerdo (1)				6

Figura 30

Resultados cuestionario de utilidad percibida de ChatGPT en la reducción de la FLA

Miedo al Error	Practicar con ChatGPT me ha dado más confianza para participar en actividades orales, incluso aunque pueda cometer errores.	ChatGPT me brinda un entorno de práctica seguro que reduce mi temor a equivocarme al hablar español.	El uso de ChatGPT me permite practicar sin sentirme juzgado/a por mi nivel de español.	Desde que uso ChatGPT, me molesta menos equivocarme cuando hablo en español.	Puntaje	
Estudiante 1	De acuerdo (4)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	De acuerdo (4)	De acuerdo (4)	15	
Estudiante 2	Totalmente de acuerdo (5)	Totalmente de acuerdo (5)	De acuerdo (4)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	17	
Estudiante 3	De acuerdo (4)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	13	
Estudiante 4	Totalmente de acuerdo (5)	Totalmente de acuerdo (5)	Totalmente de acuerdo (5)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	18	
Estudiante 5	De acuerdo (4)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	Totalmente de acuerdo (5)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	15	
Aprensión Comunicativa	Practicar con ChatGPT me ha ayudado a comprender mejor lo que dicen los demás, reduciendo mi temor a no entender la lengua extranjera en situaciones de habla real.	Gracias al uso de ChatGPT, siento menos ansiedad al comunicarme en español, lo que me ha facilitado la interacción con hablantes nativos en situaciones reales.	Practicar con ChatGPT me ha dado más seguridad para hablar en público o hacer presentaciones orales en español.	El uso de ChatGPT me permite simular situaciones de habla en público, reduciendo mi nerviosismo y ayudándome a desenvolverme con mayor seguridad en situaciones		
Estudiante 1	De acuerdo (4)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	De acuerdo (4)	14	
Estudiante 2	Totalmente de acuerdo (5)	Totalmente de acuerdo (5)	Totalmente de acuerdo (5)	Totalmente de acuerdo (5)	20	
Estudiante 3	De acuerdo (4)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	En desacuerdo (2)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	12	
Estudiante 4	Totalmente de acuerdo (5)	Totalmente de acuerdo (5)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	16	
Estudiante 5	Totalmente de acuerdo (5)	De acuerdo (4)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	En desacuerdo (2)	14	
FLA ante los procesos y situaciones de aprendizaje en un contexto académico	Practicar con ChatGPT me ha ayudado a reducir el temor a participar activamente en clase.	Gracias a la práctica con ChatGPT, me siento más seguro/a de mis habilidades en español, lo que ha reducido mi preocupación por tener un bajo desempeño en clase.	El uso de ChatGPT me ha ayudado a concentrarme mejor en las actividades de mis clases al reforzar mi comprensión oral del español.	El temor que sentía al hablar español ha disminuido gracias al uso de ChatGPT, lo que ha impactado positivamente en mi rendimiento académico.		
Estudiante 1	De acuerdo (4)	De acuerdo (4)	De acuerdo (4)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	15	
Estudiante 2	Totalmente de acuerdo (5)	De acuerdo (4)	De acuerdo (4)	De acuerdo (4)	17	
Estudiante 3	De acuerdo (4)	De acuerdo (4)	De acuerdo (4)	En desacuerdo (2)	14	
Estudiante 4	De acuerdo (4)	De acuerdo (4)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	14	
Estudiante 5	De acuerdo (4)	De acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)	De acuerdo (4)	17	
Ansiedad en Situaciones Sociales	Practicar con ChatGPT me ha animado a participar en actividades sociales, aunque mi español no sea perfecto.	Gracias a ChatGPT, he mejorado mi fluidez en español, lo que ha facilitado mi integración en grupos sociales.	ChatGPT ha incrementado mi confianza para interactuar con nuevas personas en español.	El uso de ChatGPT me ha proporcionado herramientas para expresarme con mayor claridad en situaciones sociales fuera del contexto académico.		
Estudiante 1	De acuerdo (4)	De acuerdo (4)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	De acuerdo (4)	15	
Estudiante 2	De acuerdo (4)	De acuerdo (4)	De acuerdo (4)	De acuerdo (4)	16	
Estudiante 3	De acuerdo (4)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	En desacuerdo (2)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	12	
Estudiante 4	De acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)	De acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)	18	
Estudiante 5	De acuerdo (4)	De acuerdo (4)	De acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)	17	
Autoeficacia y comparación con otros	ChatGPT me ha ayudado a aceptar mi propio ritmo de aprendizaje y a sentirme más motivado/a a seguir mejorando.	Gracias a la práctica con ChatGPT, reconozco mis avances en el aprendizaje del español en lugar de enfocarme solo en lo que aún no domino.	La práctica con ChatGPT ha aumentado mi confianza, haciéndome sentir tan capaz como los demás de hablar en español.	El uso de ChatGPT me ha permitido entender que, con práctica, puedo llegar a comunicarme con fluidez y seguridad en español.		
Estudiante 1	De acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)	De acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)	18	
Estudiante 2	De acuerdo (4)	De acuerdo (4)	De acuerdo (4)	De acuerdo (4)	16	
Estudiante 3	De acuerdo (4)	De acuerdo (4)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	De acuerdo (4)	15	
Estudiante 4	De acuerdo (4)	De acuerdo (4)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	De acuerdo (4)	15	
Estudiante 5	Totalmente de acuerdo (5)	Totalmente de acuerdo (5)	De acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)	19	

Anexo 3

Figura 31

Resultados del Cuestionario de Percepción de Utilidad de ChatGPT para el Fortalecimiento de Habilidades Comunicativas

Estudiante	¿Con qué frecuencia usa el uso de ChatGPT para practicar español?	¿Qué tipo de interacciones realizó con mayor frecuencia al usar ChatGPT? (Puede seleccionar más de una opción)	¿Qué aspectos del español encuentra más fáciles de reforzar con el uso de ChatGPT?	¿Por qué?	¿Hay áreas del español en las que el uso de ChatGPT no le resulta útil?	¿Por qué?	¿Recomendaría el uso de ChatGPT a estudiantes de intercambio que necesiten reforzar sus habilidades comunicativas en español?	¿Por qué?	¿Cree que el uso de ChatGPT le ha ayudado a mejorar sus habilidades comunicativas (comprensión oral, expresión oral, escritura, vocabulario, gramática)? Si, no ¿Por qué?	¿Cómo describiría su experiencia al interactuar con ChatGPT para practicar español?	¿Qué aspectos positivos destacaría del uso de ChatGPT como herramienta para el desarrollo de la competencia comunicativa?	¿Qué dificultades o limitaciones encontró al usar ChatGPT?	¿La Guía de Prompts fue un recurso útil para generar sus propios prompts y adaptarlos a sus necesidades?
Estudiante 1	Poco	Expresión escrita	Expresión escrita Explicaciones gramaticales y de uso contextual del vocabulario	N/A	Comprensión oral	N/A	SI	Porque es un recurso de fácil acceso que muchas veces las personas no saben muy como usar	SI, pero apenas lo uso para expresarme por escrito pues de las otras formas no siento ser tan práctico	Bien, fue muy útil principalmente para ayudarme en la organización textual	La facilidad, la gran variedad	Se online, pues así voy a tener más a mano, al por ejemplo uso casi siempre en el computador y yo en el celular	SI, me ayudó, principalmente porque no sabía mucho como manejar con la
Estudiante 2	Mucho	Comprensión oral Expresión escrita	Comprensión escrita	N/A	Comprensión oral Expresión oral Expresión escrita	N/A	SI	Es muy bueno	SI	Fue muy importante	Para todo	Ninguna	SI
Estudiante 3	Modestamente	Expresión escrita Explicaciones gramaticales y de uso contextual del vocabulario	Expresión escrita Explicaciones gramaticales y de uso contextual del vocabulario	Porque a mí me da dificultad entender en la escritura y comprender la gramática de la lengua	Comprensión oral Expresión oral	Me parece que o sea sí, pero me parece una interacción bastante y profunda, siempre me parece superficial y no conseguí entender o que a plataforma me diga, cómo que pedir para aprender escrito también	SI	Porque es una manera de mejorar o expandir y también una ayuda cuando ya tengo que recordar, las plataformas ayudan de forma muy rápida y práctica	Sí, algunas. Porque cuando voy a buscar, cuando cobro sus dudas y busco por respuestas, ellas sí son buenas, voy a entender mejor y el lenguaje. Prefiero aprender así en lo que voy de reglas gramaticales que la hora que preciso usar, no recuerdo	De forma general, la buena. Pueden en relación a la diversidad de temas, pero me gustaron muchos resultados	Es una manera rápida y fácil de buscar respuestas, me ayudan en momentos de mucha necesidad, siempre ofrecen más opciones para voy a aprender y es más fácil entender las respuestas	a parte oral fui un desafío, yo realmente no entendí o que o en el día a día no me entendía también	realmente no usé a guía, algo que no me sirvió por necesidades que form surgió al largo del semestre
Estudiante 4	Mucho	Expresión escrita Explicaciones gramaticales y de uso contextual del vocabulario	Expresión escrita Explicaciones gramaticales y de uso contextual del vocabulario	Creo que de pronto uno se siente más cómodo a usar los robots para escribir, mientras estamos acostumbrados a practicar la oralidad con otros humanos, al menos a mí se me hace más práctico usar el chatbot de manera escrita.	N/A es decir en todas le parece útil	Yo creo que todas las posibilidades de contacto con la lengua son útiles hasta cierto punto, de pronto algunas más útiles que otras, pero todas de una manera son útiles para al menos practicar la lengua.	SI	Pues sí ven mucho sobretodo para buscar dudas que muchas veces no encontramos fácilmente en internet, además de que con ellos tenemos la posibilidad de crear actividades personalizadas de acuerdo a nuestros gustos, así que recomiendo su uso, pero, claro, con conciencia y cuidado con las impresiones y tiempos.	SI por las mismas razones de la respuesta anterior, hay dudas que son muy específicas en contextos también muy específicos y yo encontramos respuestas fácilmente en internet, además de tener la posibilidad de practicar según nuestros gustos y de manera personalizada.	Muy buena, práctica y útil, aunque no siempre precisa y suficiente, es decir, me toca buscar por fuera a veces para confirmar que la información buscada está correcta, pero, en general, me sirve mucho para aprender.	Sobretudo si no tienes alguien a tu lado necesario para practicar, el uso del chatbot es una manera de ayudar a disminuir esos problemas, aunque no sea resuelto por completo.	así impresiones de algunas informaciones y a veces si me escuchaba bien en los ejercicios de oralidad.	SI me dio muchos ideas.
Estudiante 5	Modestamente	Comprensión escrita Expresión escrita Explicaciones gramaticales y de uso contextual del vocabulario	Comprensión oral Comprensión escrita Explicaciones gramaticales y de uso contextual del vocabulario	Acredito que los chatbots pueden ayudar bastante principalmente no que dice respecto a parte escrita, como explicaciones gramaticales, a manera más adecuada de recordar y comprender o que está escrito. Por eso, algo que me gusta de expresarse oral, a pesar de también ser beneficioso, la presencia de un profesor o aulas presenciales de idioma sí me permiten para a aprendizaje.	N/A es decir en todas le parece útil	N/A	SI	Es una opción bastante accesible y útil, y que puede tener resultados muy positivos para a aprendizaje de un nuevo idioma. Además, herramientas como el ChatGPT ayudan con expresiones informales y de día a día que están bastante presentes en el cotidiano de un estudiante de intercambio.	Con certeza. Ellos permiten con voy a tener dudas puntuales o de manera más generalizada sobre todos los aspectos del idioma.	Acredito que me sirvió bastante positiva, pero puede de vez en cuando mejorar mi capacidad de comunicación y entendimiento del español. Acredito que practicar no sólo a día a día complementa como uso de chatbots puede ser una buena estrategia para mejorar o sea nivel de español.	Pues sí, es puntos positivos que se destacan es el uso de chatbots para mejorar a capacidad comunicativa en un idioma o sea o sea de que puede consultarlo a cualquier momento para tirar dudas, y también la posibilidad de aprender a diferentes formas de lenguaje, como formal o más informal para usar en el día a día, o que es muy útil. Además, así, las explicaciones son bien completas y de fácil entendimiento.	no acredito que tenía encontrado dificultades, me permitieron para aprender o idioma fuertemente, a interacción con un profesor en aulas presenciales es más importante.	Sí, la guía ayuda a hacer las preguntas de forma adecuada para que subyuga también según las respuestas, de acuerdo con o que voy a realmente está procurando. A posibilidad de adaptar las conforme mis necesidades aumentan a medida que voy a aprender.

Anexo 4

Figura 32

Interacciones representativas entre los estudiantes y ChatGPT

Estudiante	Pregunta / Solicitud realizada	Tipo de Interacción	Propósito de la Interacción	Pantallazo
Estudiante 1	Solicitud de corrección de un texto en español (estructura, gramática y puntuación)	Corrección lingüística	Mejorar la corrección gramatical y la estructura del texto escrito en español, así como fortalecer la seguridad en el uso de la lengua.	
Estudiante 1	Petición de una versión mejorada y ampliada del texto	Reformulación y expansión textual	Desarrollar un discurso más elaborado y fluido en español, tomando como base un texto propio.	
Estudiante 1	Solicitud de consejos de pronunciación de palabras específicas	Apoyo fonético	Fortalecer la pronunciación y la confianza al momento de producir oralmente el texto en español.	
Estudiante 1	Solicitud de explicación de errores y retroalimentación de correcciones	Metalingüística	Comprender las reglas gramaticales y de uso del español para mejorar el aprendizaje consciente de la lengua.	
Estudiante 1	Formulación de preguntas reflexivas sobre el concepto de "monumento"	Desarrollo conceptual y discursivo	Apoyar la elaboración de ideas y la formulación de preguntas académicas en español para una tarea escrita.	
Estudiante 1	Solicitud de reformulación de preguntas para que suenen más naturales en español	Adecuación pragmática	Ajustar el uso del español a formas más naturales y aceptadas en contextos académicos.	
Estudiante 1	Petición de ayuda para redactar una introducción en español	Producción escrita guiada	Facilitar la redacción de un texto introductorio coherente y adecuado al propósito académico.	
Estudiante 2	Solicitud de explicación del significado y uso de verbos en infinitivo, gerundio y participio ("contar").	Explicación léxico-gramatical	Comprender diferencias sintácticas y de uso entre verbos similares en español y mejorar la precisión léxica en contextos académicos y discursivos.	
Estudiante 2	Solicitud de traducción y corrección de una frase en español. Acorde a la guía de pronunciación adaptada en español.	Traducción y apoyo fonético	Producir una frase adecuada y comprensible en español, así como fortalecer la pronunciación y la confianza en la producción oral.	
Estudiante 2	Solicitud de pronunciación de la palabra "zarzuela" en español	Apoyo fonético	Mejorar la pronunciación de vocabulario específico en español y fortalecer la confianza en la producción oral.	
Estudiante 2	Solicitud de conjugación del verbo "poder" en pasado en español	Explicación gramatical	Comprender el uso y la conjugación de tiempos verbales pasados para mejorar la corrección gramatical.	
Estudiante 2	Solicitud de una lista de los verbos más utilizados en español y su conjugación en presente	Refuerzo gramatical sistemático	Fortalecer la base gramatical del español mediante el estudio de verbos recurrentes en el presente del indicativo.	
Estudiante 2	Pregunta sobre el significado de la palabra "júbilo" en español	Explicación léxica	Ampliar el vocabulario en español y comprender matices de palabras raras o culturales.	
Estudiante 2	Consulta sobre cómo decir "barbaro" en español	Traducción léxica contextual	Seleccionar el vocabulario adecuado en español según el contexto de uso.	
Estudiante 2	Solicitud de interpretación del significado de una frase metafórica en español	Interpretación semántica	Comprender expresiones figuradas y desarrollar la competencia interpretativa en español.	
Estudiante 2	Pregunta sobre el uso de "e" y "y" como conjunciones en español	Explicación gramatical normativa	Evitar errores frecuentes de uso y mejorar la corrección en la escritura en español.	
Estudiante 2	Consulta sobre cómo decir "contar porfugoria" en español	Traducción funcional	Adquirir vocabulario funcional para situaciones cotidianas en contextos reales de interacción.	
Estudiante 2	Solicitud para expresar en español una acción cotidiana (contar dinero del sobre automático)	Producción guiada	Facilitar la formulación de enunciados adecuados para la comunicación en contextos de la vida diaria.	
Estudiante 3	Pregunta sobre la diferencia entre "que" y "cuya" y sus contextos de uso	Explicación léxico-pragmática	Comprender diferencias sutiles de uso entre adverbios de lugar para mejorar la precisión y adecuación comunicativa.	
Estudiante 3	Consulta sobre el significado de la expresión "sacar rocas" en un contexto académico	Interpretación de expresión coloquial	Interpretar correctamente expresiones informales recurrentes en el ámbito educativo y evitar malentendidos.	
Estudiante 3	Solicitud relacionada con el uso de "que" y "cuya" y el uso de un español neutro	Interacción sociolingüística	Ajustar el input lingüístico a una variedad estándar del español para facilitar la comprensión y el aprendizaje.	
Estudiante 3	Pregunta sobre el significado del término "acogida" y solicitud de ejemplos prácticos	Explicación léxica y cultural	Ampliar el vocabulario y comprender conceptos culturales mediante ejemplos contextualizados.	
Estudiante 3	Consulta sobre los usos y significación de la palabra "apenas" en español	Explicación gramatical-semántica	Comprender los distintos valores semánticos de un adverbio frecuente para mejorar la comprensión y producción.	
Estudiante 3	Solicitud de explicación del significado de la palabra "arreglo"	Explicación léxica	Ampliar el vocabulario de uso cotidiano y comprender matices semánticos asociados al deseo o preferencia.	
Estudiante 3	Pregunta sobre qué son los datos para facturar	Consulta léxica funcional	Comprender vocabulario administrativo necesario para desenvolverse en situaciones cotidianas del país de acogida.	
Estudiante 3	Consulta sobre el significado de "sacar asfalto" en formularios	Explicación léxica administrativa	Interpretar correctamente términos y formatos utilizados en documentos legales y comerciales.	
Estudiante 3	Consulta sobre la corrección y adecuación de la expresión "voluntario fijo"	Explicación gramatical-pragmática	Evaluar la adecuación de construcciones verbales y aprender alternativas más naturales en español.	
Estudiante 3	Solicitud de explicación de un meme en español colombiano	Interpretación pragmática y cultural	Comprender el sentido cómico y cultural de expresiones coloquiales propias del español latinoamericano.	
Estudiante 3	Pregunta sobre el significado y uso de la expresión "que pasa" en español	Explicación pragmática	Comprender el uso sociopragmático de una expresión recurrente del español y emplearla adecuadamente en contextos cotidianos.	
Estudiante 3	Consulta sobre el significado de la palabra "jubiloso"	Explicación léxica	Ampliar el vocabulario en español y comprender el valor semántico de adjetivos de uso frecuente en contextos académicos y sociales.	
Estudiante 3	Pregunta sobre el significado y uso del término "Sistema"	Explicación conceptual	Comprender vocabulario académico y funcional relacionado con procesos educativos y de investigación.	

Anexo 5

Figura 33

Matriz categorial percepciones de utilidad de ChatGPT

egoría	Objetivo de la categoría	Subcategorías	Pregunta orientadora (cuestionario)	Pertinencia para la investigación
Producción oral	Analizar la percepción de los estudiantes sobre el uso de ChatGPT en el desarrollo de la expresión oral en español.	Usos	¿Hay áreas del español en las que el uso de ChatGPT no le resulta útil? (Pregunta abierta)	Permite identificar si ChatGPT es percibido como un mediador eficaz para la práctica oral y el desarrollo de la competencia comunicativa.
		Aspectos Positivos		
		Limitaciones		
Producción escrita	Explorar el aporte de ChatGPT al fortalecimiento de la escritura en español.	Usos	¿Cree que el uso de ChatGPT le ha ayudado a mejorar sus habilidades comunicativas (comprensión oral, expresión oral, escritura, vocabulario, gramática)? Si, no ¿Por qué? (Pregunta abierta)	Contribuye a comprender el rol de ChatGPT como apoyo en los procesos de escritura y revisión textual.
		Aspectos Positivos		
		Limitaciones		
Comprensión oral	Examinar el impacto percibido del uso de ChatGPT en la comprensión de mensajes orales en español.	Usos	¿Cómo describiría su experiencia al interactuar con ChatGPT para practicar español? (Pregunta Abierta)	Resulta relevante para valorar el alcance y los límites de la herramienta en el desarrollo de la comprensión oral.
		Aspectos Positivos		
		Limitaciones		
Comprensión escrita	Analizar cómo ChatGPT apoya la comprensión de textos escritos en español.	Usos	¿Qué aspectos positivos destacaría del uso de ChatGPT como herramienta para el desarrollo de la competencia comunicativa? (Pregunta Abierta)	Permite identificar el uso de ChatGPT como recurso de apoyo para la comprensión lectora y la construcción de significado.
		Aspectos Positivos		
		Limitaciones		
Gramática y vocabulario	Identificar la percepción de los estudiantes sobre el uso de ChatGPT en el aprendizaje y uso del sistema lingüístico del español.	Usos	¿Qué dificultades o limitaciones encontró al usar ChatGPT? (Pregunta abierta)	Aporta información sobre el papel de ChatGPT en el fortalecimiento de los recursos lingüísticos que sustentan la competencia comunicativa.
		Aspectos Positivos		
		Limitaciones		

Anexo 6

Guía de Prompts para el fortalecimiento de habilidades comunicativas con ChatGPT:

<https://drive.google.com/file/d/1xcBQg3FifM2iTL2E9QWUjDv9lvivqZ9i/view?usp=sharing>