



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), julio-agosto 2026,
Volumen 10, Número 4.

https://doi.org/10.37811/cl_rm.v10i4

PERCEPCIONES Y RETOS DEL DOCENTE DE INGLÉS ANTE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL: DE LA ASISTENCIA TECNOLÓGICA A LA AUTONOMÍA PEDAGÓGICA

**PERCEPTIONS AND CHALLENGES OF THE ENGLISH
TEACHER IN THE FACE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE:
FROM TECHNOLOGICAL ASSISTANCE TO PEDAGOGICAL
AUTONOMY**

Alma Delia García Ensástegui

Universidad Autónoma del Estado de México

Virna Velázquez Vilchis

Universidad Autónoma del Estado de México

Ernesto Joel Dorantes Coronado

Universidad Autónoma del Estado de México

Manuel Alfredo Garduño Oropeza

Universidad Autónoma del Estado de México

Rafael Valentín Mendoza Méndez

Universidad Autónoma del Estado de México

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i4.25523

Percepciones y Retos del Docente de Inglés ante la Inteligencia Artificial: de la Asistencia Tecnológica a la Autonomía Pedagógica

Alma Delia García Ensástegui¹

Universidad Autónoma del Estado de México

Virna Velázquez Vilchis

Universidad Autónoma del Estado de México

Ernesto Joel Dorantes Coronado

Universidad Autónoma del Estado de México

Manuel Alfredo Garduño Oropeza

Universidad Autónoma del Estado de México

Rafael Valentín Mendoza Méndezrvmendozam@uaemex.mx

Universidad Autónoma del Estado de México

RESUMEN

El presente artículo analiza las percepciones y retos de los docentes de lengua inglesa ante la irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) en instituciones de educación superior y media superior. Bajo un enfoque cuantitativo descriptivo y un diseño no experimental, se aplicó un cuestionario a 39 docentes ($N=39$) de los sectores público (UAEMéx) y privado. La confiabilidad del instrumento reportó un coeficiente Alfa de Cronbach global de 0.869 y un nivel refinado de 0.911. Los resultados revelan que, si bien existe una base sólida de competencia digital general, la adopción de la IA es selectiva y mediada por la autorregulación. Se identifica un ejercicio pleno del rol de "diseñador" de materiales (100% de frecuencia alta), contrastando con un rol de "evaluador" significativamente más cauteloso (35.9%). Un hallazgo central es el alto valor otorgado a la autonomía pedagógica (84.6%), vinculada al lenguaje interior como mecanismo neuropsicológico para discernir la pertinencia tecnológica. Se concluye que la innovación con IA en el aula de idiomas surge primordialmente de la iniciativa personal y el compromiso ético del docente, ante un respaldo institucional aún limitado.

Palabras clave: inteligencia artificial, enseñanza de lenguas, roles docentes, autonomía pedagógica, lenguaje interior

¹ Autor principal

Correspondencia: rvmendozam@uaemex.mx

Perceptions and Challenges of the English Teacher in the Face of Artificial Intelligence: From Technological Assistance to Pedagogical Autonomy

ABSTRACT

This article analyzes the perceptions and challenges of English language teachers regarding the emergence of Artificial Intelligence (AI) in higher and upper-secondary education institutions. Using a descriptive quantitative approach and a non-experimental design, a questionnaire was administered to 39 teachers ($N=39$) from both public (UAEMéx) and private sectors. The instrument's reliability yielded a global Cronbach's Alpha of 0.869 and a refined level of 0.911. The results reveal that, while there is a solid foundation of general digital competence, AI adoption is selective and mediated by self-regulation. A full exercise of the "designer" role in material creation was identified (100% high frequency), contrasting with a significantly more cautious "evaluator" role (35.9%). A central finding is the high value placed on pedagogical autonomy (84.6%), linked to inner language as a neuropsychological mechanism for discerning technological relevance. It is concluded that AI innovation in the language classroom primarily stems from the personal initiative and ethical commitment of the teacher, in the face of still limited institutional support.

Keywords: artificial intelligence, language teaching, teacher roles, pedagogical autonomy, inner language

*Artículo recibido 13 mayo 2026
Aceptado para publicación: 20 junio 2026*



INTRODUCCIÓN

Debido a que las teorías pedagógicas clásicas se están fusionando con la Inteligencia Artificial (IA), la enseñanza de idiomas extranjeros en las instituciones educativas está experimentando una transformación sin precedentes; y esto tiene implicaciones que van mucho más allá de la enseñanza de un tipo diferente de idioma. Históricamente, el proceso de aprendizaje de un segundo idioma (L2) se ha conceptualizado desde diferentes perspectivas tanto conductuales como cognitivas y socioculturales, de tal manera que se ha visto que la interacción y la participación social son vitales para facilitar el proceso de enseñanza efectiva.

El aprendizaje según diversos autores se basa en la construcción de nuevos conocimientos, pero apoyándose en el conocimiento ya existente, lo que ayuda a promover un papel activo e independiente del estudiante en sus estudios esto desde un enfoque constructivista. Así desde este punto de vista, el enfoque comunicativo es teóricamente idóneo, ya que ayuda a desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas (receptivas: escuchar y leer; productivas: escribir y hablar) bajo el principio del lenguaje como un medio crucial para la comunicación.

Con los avances tecnológicos recientes, esta pedagogía ha pasado del aprendizaje de idiomas asistido por computadora (CALL), al aprendizaje de idiomas asistido por dispositivos móviles (MALL) por la oportunidad de ubicuidad de los dispositivos móviles además de su portabilidad y conectividad para experiencias inmersivas y personalizadas. Pero la reciente aparición de la IA generativa en el presente está remodelando este trabajo de enseñanza.

Diferentes investigaciones actuales muestran que la IA generativa puede promover el aprendizaje ya que ayuda a reducir las tasas de error y permite a los estudiantes trabajar a su propio ritmo. Tal como señala Mendoza Méndez (2026), la IA es un recurso pedagógico valioso si su uso es reflexivo, contextualizado y ajustado de acuerdo con los programas académicos. En este contexto, la posición y competencia del docente es importante para pasar del modelo de conferencia a aquellos modelos de aprendizaje cooperativos y abarcadores.

Autores como Yan Li, Xinyan Zhou y Thomas K.F. Chiu (2025) afirman que el docente necesita asumir los roles de presentador, diseñador, facilitador, evaluador y proveedor de recursos. En esta taxonomía que plantea el autor, el evaluador no solo debe dar una calificación, sino también realizar una evaluación



exhaustiva del rendimiento académico, para satisfacer el nivel de necesidad individual del estudiante, algo que depende de la sensibilidad pedagógica del docente.

La adopción de estos roles trasciende la mera adopción de competencias técnicas; su práctica se configura, ante todo, como un proceso continuo de autorregulación. Bajo esta óptica, el habla interior no actúa solo como una función cognitiva pasiva, sino que se define como una competencia neuropsicológica activa. Es mediante esta capacidad que el docente modula su conducta y estructura tareas de alta complejidad, lo cual sustenta la autonomía pedagógica observada en los datos.

Esto ya aplicado en la enseñanza, es verdaderamente importante, particularmente para determinar el uso ético y situado dentro de un marco pedagógico el uso de la IA en la enseñanza y sirve como un mecanismo de habla autónomo, donde el docente puede controlar su propia práctica en presencia de incertidumbre tecnológica. A esa capa adicional de complicación pedagógica sumémosle problemas logísticos y administrativos, como el factor tiempo de la gestión de nuevos recursos y competencias de índole tecnológico que han surgido extraordinariamente fuera del horario laboral del docente.

Mientras autores internacionales como Liu, Zhang y Zhang (2024) subrayan la importancia de la motivación en entornos digitales, los educadores luchan por reconciliar esta revolución tecnológica con la preservación de su propia independencia. Por lo tanto, el objetivo de este documento es investigar qué percepciones y problemas enfrentan los profesores que imparten la materia de inglés en relación con la IA generativa, al implementar estos procesos de autorregulación mencionados y habla interna para la orientación pedagógica, con el fin de encontrar un compromiso entre la asistencia de la tecnología y la integridad académica.

METODOLOGÍA

Enfoque y Diseño

El estudio se enmarca dentro del paradigma cuantitativo, adoptando un alcance descriptivo y una estructura no experimental de corte transversal. Con este diseño, se buscó delimitar las percepciones y el grado de integración que los docentes de lengua inglesa manifiestan respecto a la Inteligencia Artificial (IA) dentro de su práctica pedagógica, observando cómo se produce su transición desde tecnologías ya técnicamente dominadas hacia herramientas emergentes.



Participantes

La muestra se integró por 39 docentes que imparten la materia de inglés en instituciones de educación superior y media superior, tanto de carácter públicas como privadas. Los participantes esta situados en un rango de edad de entre 25 y 63 años, con una predominancia del género femenino, que representó aproximadamente el 79% de la muestra.

La selección de los perfiles consideró a profesionales con experiencia en diversos niveles educativos, incluyendo bachillerato, licenciatura, posgrado y cursos libres de idiomas. Se incluyó personal académico de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), el Centro de Enseñanza de Lenguas (CELe) de la misma institución, así como docentes de diversas facultades y de una institución particular donde se imparte la Licenciatura en Lengua Inglesa. Los participantes fueron seleccionados debido a su familiaridad previa con entornos de aprendizaje asistido por ordenador (CALL) y móvil (MALL), lo que permite observar la transición hacia la IA desde una base tecnológica ya consolidada en su práctica docente.

Instrumento

Se aplicó un cuestionario en formato digital de 20 reactivos principales, con una escala de tipo Likert de cinco puntos, donde 1 corresponde a "Nunca" y 5 a "Siempre". El instrumento se estructuró en cuatro dimensiones teóricas que permiten medir diferentes facetas de la relación entre el docente y la tecnología:

- **D1: Uso de Tecnología General (Reactivos 1-3):** Esta dimensión se encarga de medir la frecuencia y facilidad de uso de herramientas digitales y plataformas educativas convencionales.
- **D2: Integración Pedagógica de la IA (Reactivos 4-11):** Esta dimensión se encarga de evaluar el uso de herramientas como ChatGPT, Grammarly y Copilot en el diseño de materiales y la mediación del aprendizaje.
- **D3: Autonomía y Ética (Reactivos 12-16):** Esta dimensión analiza la percepción de dependencia tecnológica, la preservación de la autonomía pedagógica y la gestión ética de la IA.



- **D4: Desarrollo Profesional e Innovación (Reactivos 17-20):** Esta dimensión se encarga de explorar el interés por la actualización constante y el aprovechamiento de apoyos institucionales.

La confiabilidad del instrumento se hizo mediante el uso del método estadístico coeficiente Alfa de Cronbach, donde se obtuvo valor global de 0.869, lo que representa una alta consistencia interna. Además, se aplicó un segundo análisis de refinamiento, eliminando reactivos con baja correlación técnica para purificar la escala de adopción, donde se alcanzó un coeficiente de 0.911.

Por dimensiones, los valores de fiabilidad fueron: D1 ($\alpha=0.850$), D2 ($\alpha=0.928$), D3 ($\alpha=0.257$) y D4 ($\alpha=0.728$). Es importante destacar que el bajo valor obtenido en la Dimensión 3 es estadísticamente coherente con los hallazgos de la investigación, ya que refleja una diferenciación cognitiva marcada entre el "uso operativo" de la tecnología y el "pensamiento crítico" en la parte de la autonomía docente, lo cual valida la necesidad de un análisis cualitativo y diferenciado para esta variable.

Procedimiento

La recopilación de datos se gestionó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, aplicando el instrumento vía correo electrónico digital de los participantes. También se estableció contacto directo con la academia de inglés de la Facultad de Lenguas y la dirección del Centro de Enseñanza de Lenguas (CELe) de la UAEMéx. La invitación además abarcó a docentes universitarios de distintas facultades y preparatorias, incluyendo a una institución educativa privada con programas de licenciatura en lengua inglesa.

El objetivo de esta disposición buscó contrastar contextos institucionales diferenciados —públicos y privados— para así captar la pluralidad de diversas experiencias frente al desafío de integrar inteligencia artificial en el aula. Una vez que se recopiló la información, los datos se sometieron a un procesamiento sistemático que permitió realizar el análisis descriptivo y estadístico correspondiente.

RESULTADOS

Perfil Sociodemográfico y Contexto Profesional

La totalidad de la muestra se conformó por 39 docentes de la materia de inglés de diversas instituciones. el grupo está compuesto principalmente por mujeres con un predominio del 79%, frente a una



representación de hombres del 21%, concentrándose la mayoría en el rango de edad entre los 40 y los 55 años.

Desde el ámbito profesional, los participantes laboran en contextos variados que abarcan tanto la enseñanza universitaria —en instituciones públicas como privadas— como el nivel medio superior; se destaca específicamente la vinculación con la academia de inglés y el Centro de Enseñanza de Lenguas (CELe) de la UAEMéx. Su actividad profesional, se enfoca principalmente en la docencia del inglés general, aunque también hay vinculadas a la traducción y la lingüística aplicada.

Tabla 1 Representatividad por género.

Género	n	%
Femenino	31	79.5
Masculino	8	20.5
Total	39	100

Se observa una marcada predominancia del género femenino en la muestra, representando el 79.5% ($n=31$) de los participantes, frente a un 20.5% ($n=8$) del género masculino. Esta distribución es consistente con las tendencias demográficas observadas en la enseñanza de lenguas en los niveles educativos analizado.

Tabla 2 Rangos de edad

Rango de Edad	n	%
40 a 55 años	31	79.5
Otros rangos (25-39 / 56+)	8	20.5
Total	39	100

Los rangos de edad se ven representados por una madurez profesional ya que el 79.5% de los docentes se sitúa en el rango de los 40 a 55 años. El 20.5% restante se distribuye entre docentes jóvenes y aquellos en etapa de jubilación, lo que aporta una perspectiva de experiencia consolidada al estudio.

Tabla 3 Tipos de institución

Tipo de Institución	n	%
Pública (UAEMéx)	28	71.8
Privada	11	28.2
Total	39	100

El 71.8% ($\eta=28$) de los encuestados labora en el sector público, específicamente en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). Por su parte, el 28.2% ($\eta=11$) desempeña sus funciones en instituciones del sector privado, lo que permite una comparación entre ambos modelos de gestión.

Tabla 4 Nivel Educativo

Nivel Educativo	n	%
Licenciatura	15	38.5
Cursos libres / Bachillerato	24	61.5
Total	39	100

Se observa que el 38.5% de los docentes imparte clases en programas de Licenciatura, mientras que la mayoría (61.5%) se concentra en la enseñanza de cursos libres de idiomas y nivel medio superior (bachillerato), cubriendo así un espectro amplio de la formación lingüística.

Competencia Tecnológica General frente a la Adopción de IA

Los datos que se presentan reflejan que los docentes cuentan con una competencia digital consolidada en términos generales. Cuando se evalúa el uso de herramientas convencionales y plataformas de gestión

educativa (LMS), las respuestas registran niveles altos, correspondientes a puntuaciones entre 4 y 5 en la escala Likert.

En contraste, al analizar la integración específica de soluciones basadas en Inteligencia Artificial — como ChatGPT, Grammarly o Copilot, entre otras — los resultados encontrados indican un uso más moderado y disperso. Esta divergencia nos muestra una brecha funcional: ya que mientras el manejo técnico de los entornos virtuales está asegurado, la integración cognitiva de la IA sigue siendo marginal en la dinámica directa con el estudiante. Por tanto, podemos decir que, para muchos docentes, la tecnología asistida se mantiene como un complemento y no como un eje central del diseño instruccional cotidiano.

Tabla 5 Niveles de competencia digital general en el profesorado (N=39).

Variable (Niveles 4 y 5)	n	%
Uso regular de herramientas digitales (Q1)	28	71.8
Manejo de plataformas educativas/LMS (Q2)	32	82.1
Tecnología para facilitar la enseñanza (Q3)	38	97.4

Tabla 6 Niveles de adopción e integración de Inteligencia Artificial (N=39).

Variable (Niveles 4 y 5)	n	%
Uso de herramientas de IA aplicables (Q4)	31	79.5
Incorporación de IA en las sesiones de clase (Q5)	17	43.6

Descripción e interpretación de los hallazgos:

Se observa una base sólida de competencia digital entre los encuestados. Como se detalla en la Tabla 5, el uso de herramientas tecnológicas convencionales y plataformas de gestión educativa (LMS) se sitúa en niveles altos y muy altos, destacando que el 97.4% (n=38) utiliza la tecnología para facilitar la



enseñanza y evaluación, mientras que el 82.1% (n=32) manifiesta facilidad en el manejo de plataformas institucionales.

Al examinar la integración de herramientas específicas como ChatGPT, Grammarly o Copilot, entre otras, aquí los datos revelan que hay una adopción moderada y fragmentada (Tabla 6). Surge una clara discrepancia si bien el 79.5% de los docentes conoce y emplea estas tecnologías para un uso general, solamente un 43.6% (n=17) realmente logra incorporarlas de manera concreta en sus sesiones de clases. Esta diferencia que se observa nos sugiere que, aunque los maestros de inglés han adquirido competencia funcional sobre las plataformas, su uso pedagógico aún se contempla de manera clara; más bien la IA se percibe más como un complemento que como un elemento estructural del proceso formativo en el salón de clases.

Aplicaciones Pedagógicas: El Rol de Diseñador vs. Evaluador

En el análisis de la docencia con la inteligencia artificial (IA) se observa una clara diferencia al identificar los roles de su uso. Los resultados encontrados muestran que los docentes encuestados tienen una marcada preferencia por usar la IA en actividades de apoyo en planificación, y en generación de contenidos y actividades.

En el rol de diseñador se observa un uso más frecuente de esta herramienta, los docentes hacen uso de ella más para crear materiales didácticos, y diseñar actividades más alineadas a las necesidades específicas de sus alumnos (reactivo 6), esto se reflejó en puntuaciones más altas en la escala de uso del instrumento.

Mientras tanto en el rol de evaluador podemos observar un patrón diferente. En este contexto para las tareas de evaluación se observa un uso más reducido. No se observa la misma confianza en el uso de la IA para la revisión de contenidos, su bajo índice de uso se ve manifestado por los bajos porcentajes encontrados por lo que se puede determinar que muchos maestros mantienen una prudencia respecto a delegarle de manera completa la valoración formativa.

Esto nos muestra una distinción fundamental en la percepción del valor añadido: ya que mientras la IA es aceptada como una herramienta para la creación de contenido y la adaptación curricular (el "cómo enseñar"), se le percibe con mayor reserva su capacidad para una valoración crítica y que sea capaz de



determinar el conocimiento adquirido (el "qué se ha aprendido"), cerrando, el docente emplea la IA mas como asistente creativo, pero no como árbitro de la calidad del conocimiento adquirido del alumno.

Aplicaciones Pedagógicas: El Rol de Diseñador vs. Evaluador

Tabla 7 Desempeño en el Rol de Diseñador: Creación de materiales con IA (N=39).

Nivel de Frecuencia (Reactivo 6)	n	%
Frecuentemente / Siempre (4 y 5)	39	100.0
A veces (3)	0	0.0
Nunca / Rara vez (1 y 2)	0	0.0
Total	39	100

Tabla 8 Desempeño en el Rol de Evaluador: Retroalimentación y corrección con IA (N=39).

Nivel de Frecuencia (Reactivo 7)	n	%
Frecuentemente / Siempre (4 y 5)	14	35.9
A veces (3)	18	46.2
Nunca / Rara vez (1 y 2)	7	17.9
Total	39	100

Descripción e interpretación de los hallazgos:

La distribución encontrada del uso de la inteligencia artificial entre los docentes, según los roles mencionados, muestra una disparidad en su adopción: mientras que todos los encuestados se sitúan principalmente como diseñadores de contenidos, en contraste apenas una quinta parte se identifica como evaluadores activos. La Tabla 7 que se muestra arriba nos señala que el 100% de los profesores usa la



IA de una manera regular para la elaboración de materiales, actividades y recursos adaptados a sus estudiantes —un uso que, en este contexto, se asocia directamente con la función de diseño pedagógico. En contraste, la Tabla 8 nos está mostrando una marcada disminución en el uso de la IA para las tareas de evaluación. Se observan solo 14 docentes (35.9%) que son los que las usan de manera frecuente para corregir textos o generar retroalimentación automática, mientras que el 64.1% restante apenas si la utiliza o de plano no la incorpora en su práctica. Esta brecha no se debe únicamente a una falta de interés, sino a una resistencia estructurada detectada frente a la idea de delegarle a los algoritmos decisiones que, en el quehacer docente, se consideran fundamentales para el desarrollo cognitivo y emocional del estudiante. Es entonces que el proceso de evaluación, en este sentido, no se percibe como una tarea que se pueda automatizar, sino más bien como un proceso que exige juicio, empatía y un entendimiento profundo del contexto pedagógico —cualidades que, por el momento, los docentes consideran intransferibles a las máquinas.

Autonomía Pedagógica, Ética e Innovación

Los hallazgos encontrados nos muestran que la autonomía pedagógica constituye uno de los valores más significativos para los maestros que participaron. El Reactivo 12 muestra que, para la mayoría de los docentes, existe la idea de limitar la dependencia tecnológica para mantener su criterio profesional intacto. Esto responde a un mecanismo de autorregulación interna donde el maestro hace uso de su juicio interno para evaluar cuándo y cómo integrar la tecnología en cada fase del proceso educativo, evitando que esta reemplace la decisión profesional.

Respecto al componente ético, las respuestas al Reactivo 14 sugieren una preferencia por el acompañamiento para mejorar, no solo para sancionar el uso de la IA. Más bien antes que imponer sanciones o vigilar mediante castigos por plagio (Reactivo 15), los profesores se inclinan por guiar a los estudiantes hacia un uso responsable.



Autonomía Pedagógica, Ética e Innovación

Tabla 9 Preservación de la autonomía pedagógica frente a la IA (N=39).

Nivel de Acuerdo (Reactivo 12)	n	%
Muy de acuerdo / De acuerdo (4 y 5)	33	84.6
Neutral (3)	6	15.4
En desacuerdo / Muy en desacuerdo (1 y 2)	0	0.0
Total	39	100

El análisis confirma que la autonomía pedagógica es un pilar central en el trabajo del docente. Según los resultados obtenidos que se muestran en la Tabla 9, el 84.6% (n=33) de los maestros manifiesta una conducta para limitar su dependencia de la inteligencia artificial. Esto es importante ya que revela que el docente actúa como un filtro crítico frente a la tecnología. No se comporta como un receptor pasivo, usa su autorregulación cognitiva para monitorear y limitar el uso de estas herramientas, con el fin de que a su juicio profesional prevalezca sobre la lógica del algoritmo.

Tabla 10 Perspectiva ética: Guía pedagógica vs. Control punitivo (N=39).

Variable (Frecuencia 4 y 5)	n	%
Guía a estudiantes en uso responsable (Q14)	35	89.7
Supervisión para evitar plagio (Q15)	19	48.7

La Tabla 10 muestra que el liderazgo pedagógico (89.7%) se posiciona como una práctica predominante frente al control punitivo (48.7%). Esta diferencia revela que los docentes entienden la ética no solo como un mecanismo de seguridad, sino como un proceso de acompañamiento. Más que depender de la detección del plagio, priorizan construir una cultura de integridad académica mediante la guía directa.

Tabla 11 Interés en actualización constante y aprovechamiento de apoyos institucionales.

Variable (Niveles 4 y 5)	n	%
Interés en actualización constante (Q20)	37	94.9
Aprovechamiento de apoyos institucionales (Q17)	12	30.8



Los datos de la Tabla 11 evidencian una tensión significativa entre el deseo de capacitarse y los recursos con los que cuentan. Casi toda la muestra (94.9%) subraya un fuerte interés en actualizarse en temas de inteligencia artificial, pero apenas un tercio de ella (30.8%) cuenta con apoyos institucionales que consideran efectivos para ello. Este contraste indica que el dinamismo educativo no nace de políticas centralizadas, sino del compromiso individual, ya que el docente termina asumiendo la carga más grande en su formación técnica y ética lineamientos claros por parte de las instituciones.

Aplicaciones pedagógicas de la IA: Diseño de materiales vs. Evaluación y Retroalimentación

El siguiente apartado examina cómo los profesores aplican la inteligencia artificial en dos actividades centrales de su labor docente: el diseño de recursos didácticos y la evaluación del desempeño. Estas funciones se vinculan, respectivamente, con un rol de diseñador y otro de evaluador dentro del contexto educativo.

Tabla 12 Frecuencia de uso de IA para el diseño de materiales y actividades (N=39).

Nivel de Frecuencia (Reactivo 6)	n	%
Frecuentemente / Siempre (4 y 5)	39	100.0
A veces (3)	0	0.0
Nunca / Rara vez (1 y 2)	0	0.0
Total	39	100

La adopción pedagógica de la IA no es uniforme en todas las dimensiones. Según lo registrado en la Tabla 7, el 100% de los docentes encuestados se sitúa en los niveles más altos de frecuencia cuando se evalúa su rol como Diseñador. Esto sugiere que, en esta función la IA es utilizada como un Co-diseñador (UNESCO, 2023), capaz de ayudarles a generar contenidos, materiales didácticos y actividades adaptadas a las necesidades concretas de los grupos. Pero este hallazgo no implica que exista una integración automática en otras dimensiones pedagógicas.



Es importante centrar nuestro análisis en que el problema radica en si se percibe la tecnología como una herramienta para aumentar la eficiencia operativa del profesor, o si se comprende como un elemento capaz de transformar las dinámicas educativas en el aula.

Tabla 13 Frecuencia de uso de IA para brindar retroalimentación y corrección (N=39).

Nivel de Frecuencia (Reactivo 7)	n	%
Frecuentemente / Siempre (4 y 5)	14	35.9
A veces (3)	18	46.2
Nunca / Rara vez (1 y 2)	7	17.9
Total	39	100

Los datos de la Tabla 13, que detalla la frecuencia de uso de la IA para brindar retroalimentación y corrección (N=39), revelan una postura cautelosa respecto a usar esta tecnología en rol de evaluador ya que solo el 35.9% (n=14) de los docentes participantes emplea la IA con cierta regularidad para corregir textos o automatizar comentarios; comparado con lo que en contraste, el 64.1% opta solamente por un uso ocasional o prácticamente nulo. Esto sugiere que la retroalimentación y el juicio sobre el desempeño académico del estudiante se mantienen como funciones humanas críticas, cuya ejecución exige una sensibilidad pedagógica y un manejo del contexto que los algoritmos aún no logran sustituir plenamente. Y así mientras los docentes de inglés aprovechan la IA para estimular su capacidad creativa y como herramienta de planificación, mantiene una reserva a delegar la autoridad evaluativa. De este modo, el docente preserva la esencia de su mediación al evitar que la evaluación se convierta en un proceso técnico, y así asegura su papel central en el proceso formativo.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación revelan una evolución compleja en la enseñanza del idioma inglés: si bien el dominio de tecnologías tradicionales como CALL y MALL funciona como una plataforma técnica, esta no garantiza una adopción automática de la Inteligencia Artificial (IA). Y mientras en el



estudio se observa que los docentes reportan niveles de competencia digital entre altos y muy altos, la frecuencia con la que integran herramientas como ChatGPT o Copilot en su enseñanza se observa notablemente menor. Esto sugiere que la IA se percibe todavía como una innovación en fase de exploración y no como un componente curricular.

Un hallazgo importante es que se valida la taxonomía de roles propuesta por Li, Zhou y Chiu (2024/2025). Los datos demostraron que los docentes se posicionan en los roles de diseñador y proveedor de recursos didácticos, empleando la IA para la creación de materiales didácticos para sus clases. Sin embargo se observa, reticencia a adoptar el rol de evaluador apoyado por IA, lo que muestra que aun con las capacidades de estas tecnologías el juicio valorativo y la retroalimentación académica las mantienen como funciones críticas, percibidas como procesos que requieren sensibilidad y el contexto humano del docente. Este comportamiento se alinea con la visión de Mendoza Méndez (2026), quien propone que la IA debe funcionar como un recurso reflexivo y adaptado, evitando su papel como sustituto de la mediación pedagógica directa.

La tendencia hacia la preservación de la autonomía pedagógica se construye como el eje diferenciador de este estudio. Esta resistencia a la dependencia tecnológica encuentra cobijo en el papel del lenguaje interno como regulador del comportamiento: el docente entonces no actúa de manera pasiva ante la herramienta, sino que utiliza expertos para planificar, monitorear y decidir el grado de intervención tecnológica en el aula. Esta "resistencia profesional" es un acto de autorregulación cognitiva que le permite que la tecnología permanezca al servicio del propósito educativo: el desarrollo de la competencia comunicativa humana.

En el ámbito institucional, los resultados evidencian una discrepancia entre el interés personal por la actualización constante y el apoyo real percibido por parte de las universidades y preparatorias, tanto públicas como privadas. Los retos de tiempo y la falta de capacitación señalados por los participantes coinciden con las vicisitudes descritas por Peláez-Sánchez y Velásquez-Durán (2023) y Briceño Núñez et al. (2024) en el contexto nacional. Frente a los beneficios teóricos de la IA para maximizar resultados (Luckin, 2010), la realidad de esta muestra indica que el docente debe invertir un tiempo extraordinario en la gestión de estos recursos, lo cual limita una integración más profunda y ética.



Finalmente, la preferencia de los docentes por guiar éticamente a sus estudiantes en lugar de ejercer un control punitivo apunta hacia modelos de aprendizaje más colaborativos. Esto refuerza la idea de que el éxito de la IA en la enseñanza de lenguas no depende de la sofisticación técnica del software, sino de la capacidad docente para ejercer su autonomía y regular el uso de estas herramientas mediante un criterio profesional sólido y una planificación reflexiva.

CONCLUSIONES

El análisis realizado indica que el uso de la IA (Inteligencia Artificial) en la enseñanza del inglés no es solo una transformación instrumental, sino más bien una transición compleja influenciada por la adopción previa de tecnología y los mecanismos de autorregulación del personal docente. En primer lugar, la evidencia estableció que la alta competencia digital observada es más que anecdótica: se debe a una trayectoria consolidada en entornos de aprendizaje de idiomas asistido por computadora (CALL) y aprendizaje de idiomas asistido por dispositivos móviles (MALL). Sin embargo, esta adopción no es arbitraria; el cuerpo docente también está utilizando su base tecnológica para investigar nuevas características de la IA, aunque constantemente condiciona su implementación a criterios pedagógicos precisos y a la conservación de su propia identidad profesional. En segundo lugar, los hallazgos revelan una reorientación radical de la identidad del docente, que está en línea con las taxonomías de Li, Zhou y Chiu (2024). Los docentes han logrado sin duda asumir los roles de diseñadores y proveedores de recursos para ofrecer contenido completamente personalizado asistido por la generación de IA. Pero todavía hay una fuerte resistencia hacia el evaluador automatizado. Esta vacilación implica que el papel del juicio crítico en el rendimiento académico y en la retroalimentación se consideran tareas importantes que son fundamentalmente humanas y no pueden ser reemplazadas, y apoya el argumento de Mendoza Méndez (2026) de que hay una necesidad de una intervención tecnológica reflexiva más allá de la automatización. El principal descubrimiento de este estudio es que la negativa a depender demasiado de la IA surge como un fuerte caso de autonomía pedagógica, incrustada en la autorregulación cognitiva. A través de su propio diálogo —el lenguaje interno— el docente ejecuta un sistema de discurso autodirigido, en el cual planifica y monitorea su práctica. Esto mantiene a la tecnología como un habilitador de la competencia comunicativa, en lugar de un producto final que anularía en última instancia la mediación humana. Esta autonomía, por lo tanto, es el mecanismo que permite que la



integridad del proceso educativo perdure a pesar de las presiones de la automatización. Finalmente, aparece una desconexión considerable entre el compromiso individual y el apoyo institucional. Los docentes a menudo demuestran un liderazgo ético proactivo —guiando activamente a sus estudiantes, buscando actualizaciones constantes— pero se encuentran enfrentados a barreras sistémicas: falta de tiempo y ausencia de programas de formación estructurados en experiencia técnica o ética en sus propias instituciones. El grado en que la innovación de la IA tiene éxito en los contextos analizados depende tanto de los esfuerzos extraordinarios del personal docente que se necesita una respuesta institucional más coordinada y efectiva para que esta transición digital se consolide de manera equitativa y sostenible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Briceño Núñez, C. E., Pernia Molina, R., Teixeira Robles, Y. M., & Juárez Viloria, C. N. (2024). Enfoque holístico en la enseñanza de idiomas: usos de la inteligencia artificial en contextos universitarios. *DIDAC*, (84), 30–43. https://doi.org/10.48102/didac.2024.84_JUL-DIC.210
- Li, Y., Zhou, X., & Chiu, T. K. F. (2025). Systematics review on artificial intelligence chatbots and ChatGPT for language learning and research from self-determination theory (SDT): What are the roles of teachers? *Interactive Learning Environments*, 33(3), 1850–1864.
- Liu, G. L., Zhang, Y., & Zhang, R. (2024). Examining the relationships among motivation, informal digital learning of English, and foreign language enjoyment: An explanatory mixed-method study. *ReCALL*, 36(1), 72–88. <https://doi.org/10.1017/S0958344023000204>
- Macías-Borrego, M. (2024). Análisis de errores e inteligencia artificial: Evaluación preliminar de la producción escrita en inglés como lengua extranjera. *I+D Revista de Investigaciones*, 19(1). <https://sievi.udi.edu.co/ojs/index.php/ID/article/view/458>
- Olmo-Cazevieille, F., & Stîngă, P. A. (2022). ¿Cómo identificar los factores incidentes en el aprendizaje? Investigación aplicada al alumnado rumano de ELE. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (34).
- Peláez-Sánchez, I. C., & Velásquez-Durán, A. (2023). The impact of Duolingo in developing students' linguistic competence: An aspect of communicative language competences. *Educação e Pesquisa*, 49, 1–20.



- Valero-Franco, C., & Berns, A. (2024). Desarrollo de apps de realidad virtual y aumentada para enseñanza de idiomas: un estudio de caso. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1).
- Briceño Núñez, C. E., Pernia Molina, R., Teixeira Robles, Y. M., & Juárez Vilorio, C. N. (2024). Enfoque holístico en la enseñanza de idiomas: usos de la inteligencia artificial en contextos universitarios. *DIDAC*, (84), 30–43. https://doi.org/10.48102/didac.2024.84_JUL-DIC.210
- Li, Y., Zhou, X., & Chiu, T. K. F. (2025). Systematics review on artificial intelligence chatbots and ChatGPT for language learning and research from self-determination theory (SDT): What are the roles of teachers? *Interactive Learning Environments*, 33(3), 1850–1864. <https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2400090>
- Liu, G. L., Zhang, Y., & Zhang, R. (2024). Examining the relationships among motivation, informal digital learning of English, and foreign language enjoyment: An explanatory mixed-method study. *ReCALL*, 36(1), 72–88. <https://doi.org/10.1017/S0958344023000204>
- Mendoza Méndez, R. V. (2026). Impacto de la inteligencia artificial en estudiantes. Universidad Autónoma del Estado de México. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.21835
- Peláez-Sánchez, I. C., & Velásquez-Durán, A. (2023). The impact of Duolingo in developing students' linguistic competence: An aspect of communicative language competences. *Educação e Pesquisa*, 49, 1–20. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349252467eng>

