

¿ESCRIBEN LOS ESTUDIANTES O LA IA? EVIDENCIAS DE AULA SOBRE EL USO DE IA EN LA ESCRITURA Y LA INTERACCIÓN ESCRITA

DO STUDENTS OR AI WRITE? CLASSROOM EVIDENCE ON THE USE OF AI IN WRITING AND WRITTEN INTERACTION

Bessy Mendoza Navas

Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

[bessymendoza7@yahoo.com] [<https://orcid.org/0000-0003-1898-256X>]

Leonel Armando Madrid Argeñal

Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

[leonelmadrid@yahoo.com] [<https://orcid.org/0000-0002-8354-7858>]

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 21/05/2026

Revisado/Reviewed: 03/11/2026

Aceptado/Accepted: 17/11/2026

RESUMEN

Palabras clave:

inteligencia artificial, producción
escrita, interacción escrita,
aprendizaje autónomo,
dependencia tecnológica

Este estudio analiza el impacto del uso recurrente de la inteligencia artificial (IA) en la producción e interacción escrita de estudiantes de Inglés II (nivel A2) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). El objetivo fue diseñar, aplicar y evaluar una intervención pedagógica orientada a promover la escritura autónoma y el uso ético de la IA en contextos académicos. Se desarrolló una investigación-acción con enfoque mixto, aplicada a 27 estudiantes de la carrera de Lenguas Extranjeras. Los datos se recolectaron mediante cuestionarios aplicados antes y después de la intervención, entrevistas semiestructuradas, observaciones de clase y análisis comparativo de textos elaborados con y sin asistencia tecnológica. Las fases metodológicas incluyeron diagnóstico, planificación, implementación, evaluación y reflexión. Los resultados iniciales mostraron que el 85 % de los estudiantes utilizaba IA con frecuencia, principalmente para corregir gramática o generar ideas, lo que evidenció una dependencia tecnológica y una discrepancia entre los textos producidos dentro y fuera del aula. Tras la intervención, el 40 % manifestó valorar más su capacidad de escribir sin apoyo digital y un 30 % mostró mejoras en la coherencia y organización textual. Se concluye que la IA puede ser una herramienta didáctica útil si se integra pedagógicamente, pero su uso no supervisado limita la autonomía y la autenticidad de la escritura. Se recomienda incorporar estrategias de autorregulación, reflexión metacognitiva y evaluación formativa que orienten el uso crítico y ético de la IA en la enseñanza de lenguas.

ABSTRACT

This study examines the impact of the recurrent use of artificial intelligence (AI) on the written production and interaction of English II students (A2 level) at the National Autonomous University of Honduras (UNAH). The objective was to design, implement, and evaluate a pedagogical intervention aimed at fostering autonomous

Keywords:

artificial intelligence, written production, written interaction, autonomous learning, technological dependence

writing and promoting the ethical use of AI in academic contexts. A mixed-methods action research design was applied with 27 students enrolled in the Foreign Languages program. Data were collected through pre- and post-intervention questionnaires, semi-structured interviews, classroom observations, and comparative analysis of texts produced with and without AI assistance. The methodological process included five interrelated phases: diagnosis, planning, implementation, evaluation, and reflection. Initial findings revealed that 85% of students regularly used AI tools, mainly for grammar correction and idea generation, showing a clear pattern of technological dependence and a gap between in-class and out-of-class written performance. After the intervention, 40% of participants reported valuing their ability to write without digital assistance, while 30% showed improvements in textual coherence and organization. The study concludes that AI can be a valuable educational resource when integrated with pedagogical guidance, but unsupervised use weakens students' autonomy and textual authenticity. It is recommended that language programs incorporate strategies for self-regulation, metacognitive reflection, and formative assessment to foster a critical and ethical approach to AI use in language learning and writing development.

Introducción

La inteligencia artificial (IA) ha transformado diversos sectores, incluyendo la educación, al ofrecer herramientas que facilitan el aprendizaje y la producción de contenido. Sin embargo, su uso indiscriminado plantea desafíos significativos en torno a la integridad académica, la calidad del aprendizaje y el desarrollo de la autonomía estudiantil. Esta situación es especialmente crítica en el aprendizaje de lenguas extranjeras, donde la producción e interacción escrita exigen esfuerzo personal, creatividad, organización de ideas y control lingüístico progresivo.

El presente estudio se centra en estudiantes de Inglés II, nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), y surge de observaciones docentes que evidenciaron una creciente tendencia a utilizar herramientas de IA para elaborar tareas escritas. Este artículo, sustentado en una revisión crítica de la literatura y en un estudio de investigación-acción, analiza el impacto de esta práctica en la escritura autónoma e implementa una intervención pedagógica que responde a los desafíos detectados.

Inteligencia artificial y su impacto en la educación

En el ámbito educativo, la IA ha sido celebrada por su capacidad para personalizar la enseñanza, automatizar tareas repetitivas y ofrecer retroalimentación inmediata. Luckin et al. (2021) sostienen que estas tecnologías pueden ampliar el acceso al conocimiento y mejorar la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, su integración plantea tensiones éticas, cognitivas y metodológicas. Selwyn (2023) advierte que la dependencia de herramientas generativas como ChatGPT o Grammarly puede debilitar el pensamiento crítico y el compromiso cognitivo del estudiante, transformando la escritura en un acto de consumo de texto más que de creación.

A nivel global, la UNESCO (2023) ha insistido en la necesidad de desarrollar una “IA centrada en el ser humano”, que complemente —y no sustituya— el juicio pedagógico y la creatividad. En América Latina, informes del Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2024) subrayan la urgencia de acompañar la adopción tecnológica con políticas de alfabetización digital ética. Así, la discusión sobre IA y educación no se reduce al uso de herramientas, sino que implica repensar las relaciones entre tecnología, autonomía y sentido educativo.

Producción escrita en el aprendizaje de lenguas y el rol de la IA

La producción escrita es una competencia fundamental en la enseñanza de lenguas, pues integra componentes lingüísticos, cognitivos y socioculturales. El MCER (Council of Europe, 2020) concibe la escritura como una práctica comunicativa que debe ser no solo correcta gramaticalmente, sino también auténtica y significativa.

Diversas investigaciones han explorado los efectos de la IA en este proceso. Wang y Wang (2025a) demostraron que las herramientas de inteligencia artificial pueden mejorar la corrección y coherencia textual, aunque advierten que su uso excesivo puede limitar la autoría y la planificación autónoma en la escritura en lengua extranjera.

Desde una perspectiva sociocognitiva, la escritura implica la construcción gradual de conocimiento (Flower & Hayes, 1981); por tanto, cuando la IA asume parte de ese proceso, el aprendizaje puede volverse superficial. En el contexto hondureño, donde los cursos de inglés constituyen un eje formativo clave en la carrera de Lenguas Extranjeras, esta tensión entre apoyo tecnológico y desarrollo autónomo adquiere especial relevancia.

Interacción escrita y mediación tecnológica

El MCER reconoce la interacción escrita como la habilidad para sostener intercambios coherentes y adecuados al contexto sociolingüístico. Con la irrupción de chatbots y asistentes conversacionales, la comunicación escrita se ha vuelto más inmediata, pero también más automatizada.

Lee et al. (2021) observaron que la IA favorece la fluidez y reduce errores, aunque disminuye la planificación y la autoevaluación. Liu y Zhao (2022) advierten que la automatización excesiva limita la autenticidad pragmática y cultural de las interacciones, generando respuestas mecánicas. En América Latina, Fernández-Prieto (2023) señala que el riesgo radica en sustituir la interacción social genuina por simulacros lingüísticos, lo que empobrece la dimensión intercultural del aprendizaje.

Aprendizaje autónomo y la influencia de la IA

Little (2020) define el aprendizaje autónomo como la capacidad del estudiante para planificar, monitorear y evaluar su propio progreso. Esta competencia requiere reflexión, autorregulación y sentido de responsabilidad. Sin embargo, estudios recientes sugieren que la IA puede debilitar estos procesos si se utiliza sin orientación. Pérez et al. (2023) reportan que los estudiantes que recurren sistemáticamente a la IA muestran menor confianza para escribir de forma independiente.

Benson (2021) propone que la autonomía puede fortalecerse mediante tareas metacognitivas y escritura manual, que devuelvan al estudiante el control sobre su producción. Asimismo, García y Valenzuela (2024) destacan la importancia de diseñar secuencias didácticas que integren la IA de manera reflexiva, favoreciendo la toma de decisiones lingüísticas conscientes.

Dependencia tecnológica y sus implicaciones en la escritura académica

Dudeney et al. (2022) afirman que la digitalización ha transformado los hábitos de escritura, pero también ha generado una dependencia hacia herramientas automáticas. Esta dependencia afecta la creatividad, la organización lógica y la voz autorial. Murphy y Stapleton (2023) comprobaron que los textos producidos con IA suelen ser más uniformes y menos argumentativos.

Howard y Davies (2021) subrayan la necesidad de marcos institucionales que orienten el uso ético de la IA y promuevan tareas centradas en el proceso y no solo en el producto. En esa línea, la OCDE (2024) recomienda equilibrar la innovación con la formación crítica para evitar una brecha cognitiva entre quienes usan la IA como apoyo y quienes la emplean como sustituto del esfuerzo académico.

Justificación del estudio

Durante el desarrollo del curso de Inglés II en la carrera de Lenguas Extranjeras de la UNAH, se identificó un patrón recurrente en las tareas escritas: estructuras sintácticas homogéneas, vocabulario similar y un estilo discursivo que no coincidía con el desempeño observado en clase. Estas evidencias iniciales sugirieron un uso intensivo de IA en la elaboración de tareas.

La inquietud se reforzó al comparar estos hallazgos con una investigación previa en niveles avanzados, donde se evidenció una dependencia hacia plataformas como ChatGPT y Grammarly. Este fenómeno planteó interrogantes sobre la validez de la evaluación, la autenticidad del aprendizaje y la equidad académica, dada la brecha entre la producción autónoma y la asistida.

Frente a este panorama, se diseñó una investigación-acción con enfoque mixto, orientada a (a) analizar el impacto del uso de IA en la producción escrita y (b) desarrollar

una intervención pedagógica que recupere la escritura como proceso formativo auténtico, basado en la autorreflexión, la autonomía y el uso ético de la tecnología. Este estudio se inscribe así en un contexto regional y global que exige repensar las prácticas docentes ante la expansión de las tecnologías generativas.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Diseñar, aplicar y evaluar una intervención pedagógica en el aula, basada en investigación-acción, orientada a promover la escritura autónoma en estudiantes de Inglés II (nivel A2) de la UNAH, en respuesta al uso recurrente y no reflexivo de herramientas de inteligencia artificial en la elaboración de tareas escritas identificado en un estudio previo.

Objetivos específicos

- Analizar los resultados del diagnóstico previo para identificar patrones de dependencia tecnológica y tipos de asistencia proporcionada por la IA en la producción escrita.
- Profundizar en la comprensión del impacto de la IA mediante cuestionarios, entrevistas y análisis comparativo de textos elaborados con y sin asistencia tecnológica.
- Diseñar estrategias pedagógicas que promuevan la reflexión crítica, la producción escrita autónoma y el uso ético-responsable de la IA en contextos educativos.
- Implementar dichas estrategias en el aula a través de actividades planificadas dentro de al menos dos ciclos reflexivos de mejora continua propios de la investigación-acción.
- Evaluar los efectos de la intervención en la autonomía, autenticidad y calidad de la producción escrita, utilizando rúbricas de análisis textual, encuestas de percepción y comparación de producciones antes y después de la intervención.

Método

Enfoque y tipo de investigación

Este estudio se enmarca en la metodología de la investigación-acción, con un enfoque mixto de tipo exploratorio-descriptivo. Según Hernández Sampieri et al. (2022), este enfoque permite comprender los fenómenos en su contexto natural y, al mismo tiempo, generar transformaciones en la práctica mediante la participación activa de los sujetos involucrados.

De acuerdo con Burns (2010) y Elliott (2017), la investigación-acción se desarrolla a través de un ciclo continuo de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión, lo que la hace especialmente adecuada para contextos educativos donde se busca mejorar la enseñanza y el aprendizaje de manera colaborativa.

El propósito de la investigación fue comprender y transformar una problemática observada en el aula: el uso recurrente y no reflexivo de herramientas de inteligencia artificial (IA) en la producción escrita de estudiantes universitarios de nivel A2. El proceso metodológico se organizó en cinco fases interrelacionadas, propias del enfoque de investigación-acción.

Participantes

La investigación se llevó a cabo con 27 estudiantes matriculados en la asignatura *Inglés II*, perteneciente a la carrera de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH).

Los participantes, de entre 18 y 24 años, poseen un nivel A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y desarrollan competencias de producción e interacción escrita como parte del currículo del curso. La participación fue voluntaria, y los datos se trataron de forma confidencial, siguiendo los lineamientos éticos institucionales y el principio de consentimiento informado.

Diseño metodológico y fases del proceso

Para la obtención de información se emplearon cuatro instrumentos principales, seleccionados por su pertinencia en el estudio de aula y su correspondencia con el enfoque mixto de investigación-acción. Cada instrumento fue diseñado o adaptado por el investigador y validado por juicio de tres expertos en didáctica de lenguas y metodología de la investigación. Las observaciones de los expertos se incorporaron para asegurar la coherencia entre los objetivos, las preguntas y los indicadores de análisis.

Fase 1. Diagnóstico inicial

Se aplicó un cuestionario exploratorio para identificar la frecuencia, finalidad y percepciones del uso de IA por parte de los estudiantes en sus tareas escritas. El instrumento constó de 10 ítems cerrados y 3 abiertos distribuidos en tres secciones:

- (a) frecuencia y tipo de herramientas empleadas (ChatGPT, Grammarly, etc.);
- (b) motivos de uso (corrección, generación de ideas, revisión léxica); y
- (c) percepción sobre los efectos de la IA en su aprendizaje.

Los resultados cuantitativos orientaron el diseño de la intervención pedagógica.

Fase 2. Planificación de la intervención

Con base en los hallazgos del diagnóstico, se diseñó una estrategia pedagógica centrada en la escritura autónoma y crítica, integrada en el programa regular del curso.

Las acciones incluyeron:

- actividades de redacción manual sin acceso a tecnología;
- análisis de casos sobre ética digital y autoría;
- talleres colaborativos de revisión textual;
- coevaluaciones con rúbricas de autenticidad textual; y
- comparación de producciones con y sin apoyo de IA.

Estas actividades se distribuyeron en dos ciclos reflexivos de mejora continua, con retroalimentación entre docente y estudiantes.

Tabla 1
Planificación de la intervención

Semana	Actividad	Objetivo
1	Diagnóstico de escritura con IA y sin IA	Comparar producciones
2	Charla sobre autonomía y ética académica	Concientización
3	Taller de escritura libre a mano	Recuperar confianza escritora
4	Rúbrica de autenticidad en grupo	Autoevaluación y metacognición
5	Escritura colaborativa sin IA	Fomentar interacción genuina
6	Redacción de textos supervisados	Observación directa
7	Revisión de textos generados por IA y reflexión crítica	Detección de patrones IA
8-9	Producción final sin IA (evaluable)	Medir avances

Fase 3. Implementación y observación

Durante la aplicación de las actividades (nueve semanas), se recogieron datos mediante observaciones de aula, entrevistas y producciones escritas generadas con y sin IA. Las observaciones permitieron registrar la implicación de los estudiantes, las estrategias de autorregulación y los cambios de actitud frente a la escritura autónoma.

Fase 4. Análisis y triangulación de datos

Los datos cuantitativos provenientes de los cuestionarios se analizaron con estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes). Las entrevistas, observaciones y textos se sometieron a análisis temático (Miles et al., 2020). Siguiendo a Denzin (2012), se aplicó una triangulación metodológica y de fuentes para contrastar percepciones, comportamientos y evidencias escritas, fortaleciendo la validez interpretativa.

Fase 5. Reflexión y evaluación

Finalmente, se compararon los resultados pre y post-intervención, evaluando la evolución de los estudiantes en autonomía, autenticidad y calidad textual. Las conclusiones derivadas de la reflexión conjunta docente-estudiantes orientaron nuevas estrategias didácticas para cohortes posteriores.

Tabla 2
Definición conceptual y operacional de categorías

Categoría	Definición conceptual	Definición operacional en el estudio
Uso de inteligencia artificial (IA)	Aplicación de herramientas digitales basadas en IA (p. ej., ChatGPT, Grammarly) para asistir o generar texto.	Frecuencia y tipo de asistencia tecnológica utilizada por los estudiantes en tareas escritas.
Producción escrita	Capacidad de expresar ideas por escrito con coherencia, cohesión, corrección y adecuación (MCER, 2020).	Textos elaborados por los estudiantes en actividades con y sin IA, analizados según longitud, corrección gramatical y coherencia.
Interacción escrita	Habilidad para mantener intercambios escritos claros y adecuados al contexto sociolingüístico.	Participación de los estudiantes en foros, comentarios y tareas colaborativas escritas durante la intervención.
Autonomía del aprendizaje	Capacidad del estudiante para planificar, monitorear y evaluar su propio proceso de aprendizaje (Little, 2020).	Indicadores observados de autorregulación, iniciativa y confianza al escribir sin asistencia tecnológica.
Dependencia tecnológica	Tendencia a delegar el control del proceso de aprendizaje o supervisión de producción textual a herramientas digitales (Dudeney et al., 2022).	Porcentaje de uso de IA sin supervisión y dificultades manifestadas en tareas sin tecnología.

El diseño metodológico permitió abordar la problemática desde una perspectiva integral, articulando el análisis cuantitativo de tendencias con la comprensión cualitativa de las percepciones y prácticas de escritura. Las cinco fases de la investigación-acción diagnóstico, planificación, implementación, observación y reflexión, garantizaron la participación activa de los estudiantes y del docente en un proceso continuo de mejora. La triangulación de instrumentos y la validación experta de los instrumentos fortalecieron la confiabilidad del estudio, asegurando que los resultados reflejaran de manera auténtica el impacto pedagógico del uso de la inteligencia artificial en la producción escrita.

Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos organizados según las fases del proceso de investigación-acción, integrando los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos a lo largo de la intervención pedagógica. Para contextualizar los resultados iniciales del estudio, se aplicó un cuestionario diagnóstico previo a la intervención pedagógica, con el fin de conocer la frecuencia de uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) en la elaboración de tareas escritas.

La Figura 1 presenta la distribución general de las respuestas obtenidas, que reflejan el uso habitual de la IA en las actividades académicas de los estudiantes, sin distinguir aún entre el contexto dentro o fuera del aula.

Figura 1

Frecuencia de uso de IA en tareas escritas fuera del aula (cuestionario inicial).



Como se muestra en la Figura 1, la mayoría de los estudiantes afirmó utilizar inteligencia artificial fuera del aula de manera habitual, especialmente a través de ChatGPT y Grammarly. Esto indica que la IA ya forma parte habitual de su proceso de escritura, especialmente en tareas realizadas fuera del aula, donde el control docente es limitado y el acceso a dispositivos tecnológicos es mayor.

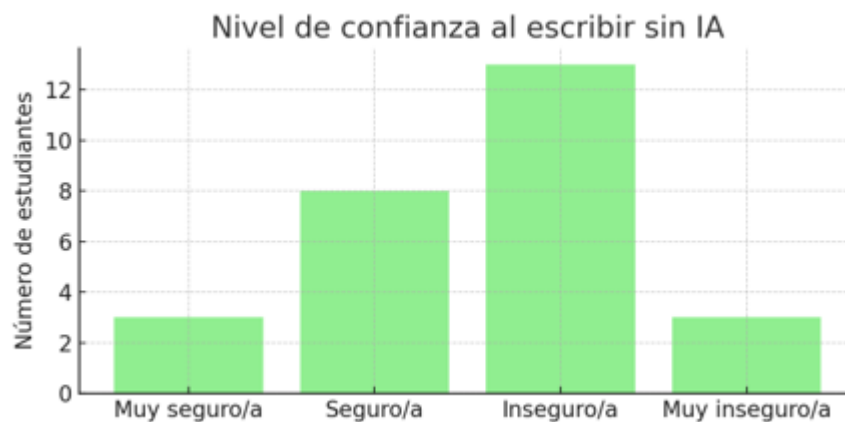
En cambio, el uso dentro del aula fue reportado como mínimo, lo cual puede atribuirse a la supervisión directa del docente y a las restricciones tecnológicas durante la clase. Por tanto, los datos de esta figura deben interpretarse principalmente como una evidencia del uso extra clase de la IA, que se profundiza en las fases siguientes del estudio.

Para analizar la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para escribir sin asistencia tecnológica, se aplicó una pregunta específica en el segundo cuestionario posterior a la intervención.

La Figura 2 muestra los niveles de confianza reportados por los participantes al escribir sin apoyo de inteligencia artificial (IA).

Figura 2

Nivel de confianza de los estudiantes al escribir sin IA (dentro del aula).



La Figura 2 refleja que cerca de la mitad de los participantes se siente insegura al escribir sin apoyo tecnológico, lo que evidencia una dependencia inicial hacia la IA. Esta falta de confianza se relaciona directamente con los testimonios obtenidos en las entrevistas, donde varios

estudiantes admitieron carecer de vocabulario suficiente o de dominio gramatical, lo que los lleva a apoyarse en aplicaciones de corrección automática.

Desde una perspectiva metacognitiva, estos resultados indican que los estudiantes no solo enfrentan debilidades lingüísticas, sino también una baja conciencia sobre sus propios procesos de aprendizaje. Según Benson (2021), la autonomía lingüística se construye cuando el aprendiz identifica, regula y evalúa sus estrategias para escribir, en lugar de depender de soluciones externas. Por tanto, la inseguridad reflejada en esta figura no se limita a la falta de conocimiento lingüístico, sino que pone de manifiesto una carencia de autorregulación y de autoconfianza metacognitiva. Fortalecer estas dimensiones resulta esencial para reducir la dependencia de la IA y promover una escritura más consciente y autónoma.

Para profundizar en la percepción de los estudiantes respecto a las diferencias entre sus producciones con y sin apoyo de inteligencia artificial, el segundo cuestionario incluyó una pregunta específica sobre la comparación de ambos tipos de textos.

La Figura 3 muestra las respuestas obtenidas, reflejando cómo los estudiantes valoran la calidad, extensión y autenticidad de sus escritos elaborados con o sin asistencia tecnológica.

Figura 3

Percepción de diferencias entre textos elaborados con y sin IA (en tareas escritas)



La Figura 3 evidencia que la mayoría de los estudiantes percibe que sus textos elaborados con IA son más largos, estructurados y con menos errores gramaticales. Sin embargo, muchos también reconocen que esos textos carecen de autenticidad y no reflejan plenamente su propio estilo lingüístico, lo que sugiere una dependencia más formal que cognitiva.

Este resultado aporta un elemento crítico al análisis de validez en la evaluación académica, ya que textos generados o asistidos por IA pueden proyectar una falsa impresión de competencia escrita real.

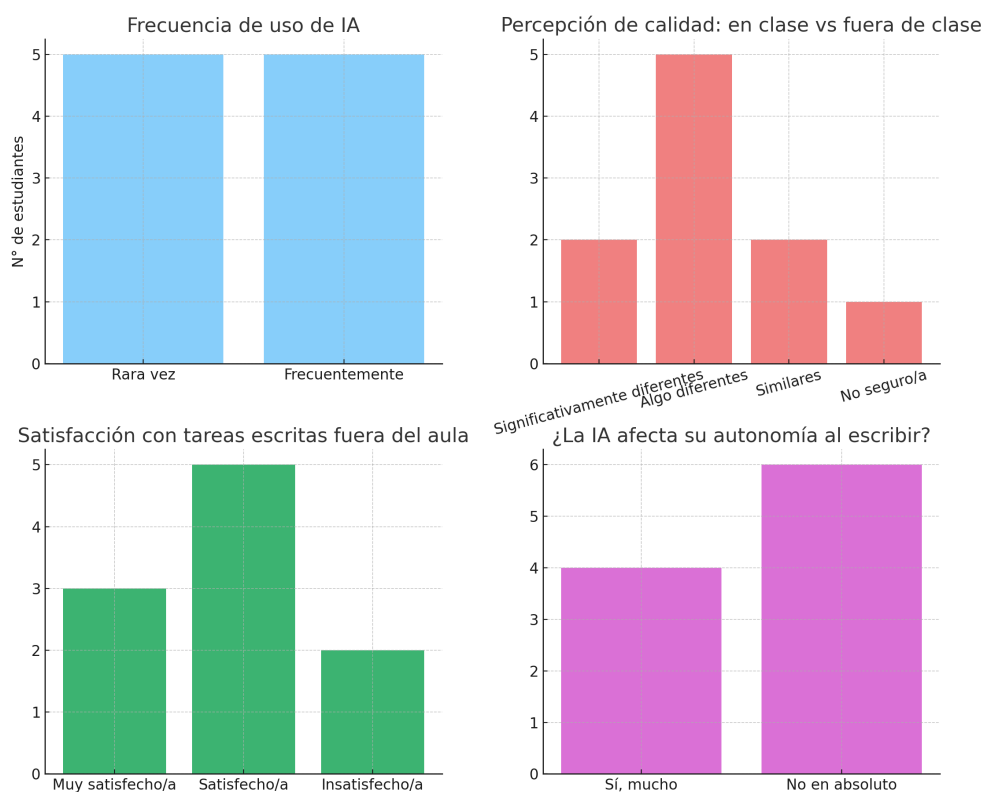
Coincidiendo con Selwyn (2023), estos hallazgos subrayan que el uso de herramientas generativas sin mediación docente puede distorsionar la percepción de progreso y limitar la construcción de habilidades genuinas.

En este sentido, la intervención pedagógica implementada buscó precisamente restablecer la correspondencia entre el desempeño real y la producción evaluada, priorizando la autenticidad textual y la autoría del estudiante.

Para comprender los cambios en la percepción de calidad, satisfacción y autonomía después de la intervención pedagógica, se aplicó un segundo cuestionario cuyos resultados se sintetizan en la Figura 4. Este conjunto de gráficos muestra la frecuencia de uso de la IA, la percepción de calidad de los textos elaborados en clase y fuera de clase, el nivel de satisfacción con las tareas escritas y la percepción de cómo la IA afecta la autonomía al escribir.

Figura 4

Resultados del segundo cuestionario: calidad, satisfacción y autonomía de la escritura sin IA (dentro del aula)



La Figura 4 revela que los estudiantes notan diferencias significativas entre los textos producidos en clase y los realizados fuera de ella, siendo estos últimos más elaborados y coherentes gracias al uso de herramientas de inteligencia artificial. La mayoría se siente satisfecha con sus producciones hechas en casa, lo que sugiere una orientación más centrada en la calificación que en el aprendizaje auténtico.

Después de la intervención, el 40 % valoró más su capacidad de escribir sin IA, el 30 % manifestó mayor seguridad al organizar ideas y el 85 % reconoció que la escritura sin asistencia lo obliga a pensar más en vocabulario y estructura. Aunque los estudiantes valoran la IA como un recurso complementario, varios expresaron preocupación por su influencia a largo plazo en el desarrollo de habilidades reales.

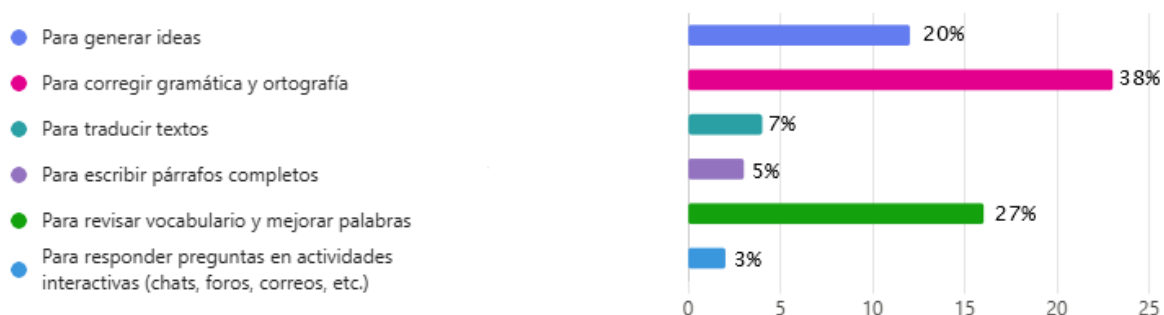
Estos resultados confirman que la intervención docente debe enfocarse no solo en limitar el uso indiscriminado de la IA, sino también en fortalecer la conciencia crítica y la autorregulación del proceso de escritura, promoviendo una comprensión equilibrada del papel de la tecnología en el aprendizaje lingüístico.

Para comprender las principales finalidades del uso de inteligencia artificial en la escritura académica, se incluyó una pregunta en el cuestionario dirigida a identificar los

propósitos específicos de los estudiantes al utilizar estas herramientas. La Figura 5 presenta los resultados obtenidos, organizados según la función declarada por los participantes.

Figura 5

Finalidad principal del uso de IA en tareas escritas fuera del aula.



Los resultados de la Figura 5 muestran que el 38 % de los estudiantes participantes en este estudio utiliza la IA principalmente para corregir gramática y ortografía. Este dato evidencia una búsqueda de precisión lingüística que posiblemente supera las competencias esperadas para su nivel A2. Este hallazgo coincide con lo planteado por Murphy y Stapleton (2023), quienes señalan que muchos aprendientes perciben la IA como una herramienta correctiva más que creativa.

Asimismo, el 27 % de los estudiantes la emplea para revisar vocabulario y mejorar palabras, lo cual sugiere una dependencia vinculada con la ampliación léxica y la búsqueda de expresiones más sofisticadas. Este uso refleja una falta de confianza en el repertorio lingüístico propio y un menor desarrollo de estrategias de autorrevisión. Por otro lado, el 20 % afirma usar la IA para generar ideas, lo que indica un intento de aprovechar su potencial creativo, aunque este permanece subordinado a su función correctiva. Este patrón sugiere una escasa planificación textual y una preferencia por delegar la etapa inicial del proceso de redacción.

Finalmente, un grupo minoritario reportó otros usos, entre ellos la traducción de textos (7 %), la escritura de párrafos completos (5 %) y la respuesta a preguntas en actividades interactivas como foros o correos (3 %). Estos comportamientos, aunque menos frecuentes, confirman que algunos estudiantes recurren a la IA como generador total de contenido, lo cual compromete la autenticidad y el valor formativo de la escritura.

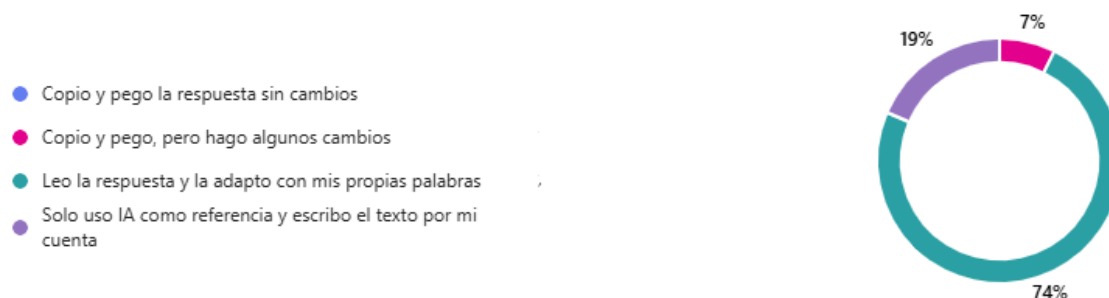
En conjunto, los datos revelan una tendencia clara: los estudiantes de nivel A2 de inglés de la UNAH utilizan la IA no solo como apoyo, sino como elemento central del proceso de redacción, especialmente para corregir, enriquecer y estructurar sus textos. Su función más común no es la creación original, sino la mejora automática de lo producido. Sin embargo, esta dependencia puede obstaculizar el desarrollo de habilidades autónomas y de pensamiento crítico, tal como advierten Pérez et al. (2023) y Benson (2021).

Para analizar las estrategias empleadas por los estudiantes al utilizar inteligencia artificial en la elaboración de sus tareas escritas, se incluyó una pregunta en el cuestionario sobre los modos de interacción con estas herramientas.

La Figura 6 ilustra los patrones más comunes entre los estudiantes de inglés nivel A2, los cuales permiten comprender los grados de dependencia, autonomía y ética en el uso de la IA.

Figura 6

Modalidad de uso de IA al realizar tareas (escritura dentro y fuera del aula).



La Figura 6 muestra que el 74 % de los estudiantes afirma leer la respuesta generada por la IA y adaptarla con sus propias palabras. Este comportamiento puede interpretarse como un uso *intermedio*, en el cual la IA funciona como modelo o base de referencia, pero aún existe cierta participación cognitiva del estudiante. Sin embargo, esta adaptación suele ser superficial, como se evidenció en las entrevistas y en el análisis textual, lo que pone en duda la autenticidad del resultado final.

Por otra parte, el 19 % de los participantes reconoce copiar y pegar las respuestas sin cambios, lo cual refleja un grado de dependencia total y plantea serias implicaciones éticas y pedagógicas. Este patrón evidencia una falta de conciencia crítica respecto a los riesgos de delegar completamente la producción escrita a herramientas digitales.

Un 7 % adicional admite copiar y pegar el texto con algunos ajustes mínimos, lo que indica una apropiación parcial del contenido generado por IA, sin alcanzar una reelaboración auténtica.

Finalmente, ningún estudiante reportó usar la IA solo como referencia para luego redactar el texto por su cuenta, lo que confirma que, en esta muestra, la tecnología no está siendo utilizada como apoyo reflexivo, sino como recurso central del proceso de escritura.

En conjunto, estos datos evidencian que, aunque los estudiantes no copian textualmente las respuestas generadas por la IA, más del 80 % reconoce que su producción escrita está mediada directa o parcialmente por el contenido sugerido por la herramienta. Este comportamiento contradice el principio de autonomía que se espera desarrollar en el nivel A2 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Council of Europe, 2020).

Por tanto, el predominio de la reescritura basada en IA subraya la necesidad de promover intervenciones pedagógicas que fortalezcan la reflexión metacognitiva, la práctica supervisada y la autorregulación en la escritura, garantizando un aprendizaje más auténtico y consciente.

Para analizar la percepción de los estudiantes sobre la influencia de la inteligencia artificial en sus interacciones escritas como foros, correos o chats se incluyó una pregunta específica en el cuestionario.

La Figura 7 muestra cómo los estudiantes valoran las diferencias entre sus respuestas elaboradas con y sin asistencia de IA, revelando tanto percepciones positivas como signos de dependencia tecnológica.

Figura 7

Percepción de diferencias en actividades de interacción escrita (foros, correos, chats) fuera del aula.



Los resultados de la Figura 7 se distribuyen de la siguiente manera:

- El 44 % de los estudiantes (12 participantes) considera que sus respuestas con IA son más largas, estructuradas y correctas. Esto evidencia que perciben una mejora tangible en la calidad formal de sus producciones al utilizar herramientas digitales, lo cual sugiere una dependencia funcional: sienten que su desempeño mejora visiblemente con asistencia tecnológica.
- El 22 % (6 estudiantes) afirma que sí nota una diferencia, pero no muy significativa, principalmente en *la organización del texto y la corrección gramatical*. Esta percepción ambigua indica que, aunque reconocen el apoyo de la IA, no todos atribuyen un impacto sustancial en la calidad global de su escritura, posiblemente porque la utilizan para ajustes mínimos o revisiones superficiales.
- Ningún estudiante (0 %) considera que escribe igual con o sin IA. Este hallazgo es crucial, pues revela que todos perciben que la IA altera, en alguna medida, el resultado de sus producciones escritas, incluso a nivel subjetivo. La ausencia total de neutralidad demuestra que la tecnología está influyendo activamente en el proceso de composición, más allá de la simple asistencia técnica.
- El 33 % (9 estudiantes) reconoce que nunca ha comparado sus textos con y sin IA. Este grupo representa una oportunidad pedagógica, ya que evidencia una falta de reflexión metacognitiva sobre el propio proceso de escritura. Diseñar actividades comparativas podría ayudarles a identificar las diferencias reales y fortalecer la conciencia sobre su aprendizaje.

En conjunto, la Figura 7 confirma que los estudiantes perciben una mejora en la calidad de sus producciones con IA, especialmente en longitud y corrección, pero también revela una brecha entre el producto asistido y el desempeño auténtico. Desde una perspectiva didáctica, estos resultados refuerzan la necesidad de promover actividades supervisadas y reflexivas que permitan al estudiante contrastar ambos tipos de textos.

Además, al comparar la finalidad del uso de IA (Figura 5) con la percepción de su impacto (Figura 7), se observa una coherencia notable: los estudiantes que emplean la IA para corregir gramática o generar ideas son los mismos que perciben sus textos como “más largos y correctos”. Sin embargo, esta percepción positiva también refleja una distancia entre lo que el estudiante puede producir por sí mismo y lo que la IA le permite presentar, lo que limita el desarrollo de la escritura autónoma (Benson, 2021; Pérez et al., 2023).

Para profundizar en las motivaciones que llevan a los estudiantes a utilizar inteligencia artificial en sus tareas escritas, el cuestionario incluyó una pregunta sobre las principales razones de uso.

La Figura 8 sintetiza los resultados obtenidos, organizados según las respuestas seleccionadas por los participantes.

Figura 8

Principales razones de los estudiantes para usar IA en tareas escritas fuera del aula.



Los datos de la Figura 8 revelan que la razón más frecuente por la que los estudiantes de inglés A2 utilizan herramientas de inteligencia artificial es la opción “me ayuda a corregir errores” (62 %). Esta respuesta reafirma el uso técnico y correctivo de la IA, por encima de su valor como apoyo para la planificación o la expresión de ideas.

Asimismo, un 27 % de los estudiantes indicó que la usa porque “no sabe cómo estructurar un texto”, lo que sugiere una carencia formativa que la IA viene a suplir de manera automática, sin abordar el problema de fondo. Por otra parte, un 8 % manifestó que la utiliza porque “es más fácil que pensar por sí mismo(a)”, lo cual evidencia una actitud pasiva hacia el aprendizaje y representa una señal de alerta en cuanto al desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico. Finalmente, el 3 % restante señaló la falta de tiempo como motivo principal de uso.

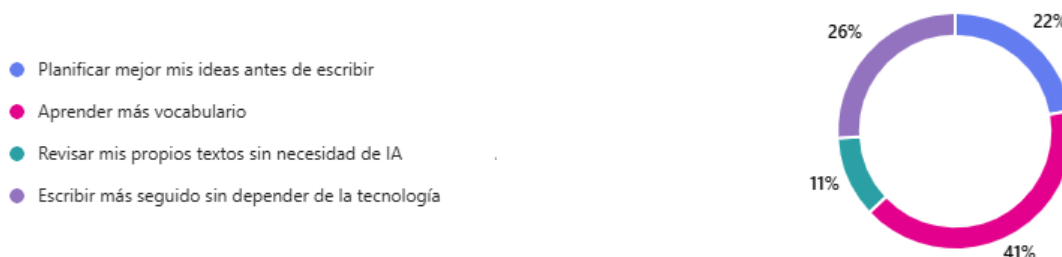
Estas razones confirman el patrón identificado en las figuras anteriores: la mayoría de los estudiantes emplea la IA como herramienta correctiva (62 %) o por dificultad para estructurar textos (27 %). Este comportamiento coincide con los resultados observados en la Figura 7, donde los textos elaborados con IA se perciben como “más largos y correctos”, y con la Figura 6, que mostró una tendencia a copiar o adaptar respuestas generadas por la herramienta.

En conjunto, estos resultados reflejan una dependencia funcional que sustituye procesos esenciales del aprendizaje, como la planificación, la organización de ideas y la revisión consciente. Este patrón limita el desarrollo de habilidades de escritura autónoma en el nivel A2 y refuerza la necesidad de intervenciones pedagógicas centradas en la autorregulación, la práctica supervisada y la reflexión crítica sobre el uso ético de la inteligencia artificial. Con el propósito de identificar estrategias que los estudiantes consideran útiles para mejorar su escritura sin depender de herramientas de inteligencia artificial, se aplicó una pregunta final en el cuestionario posterior a la intervención.

La Figura 9 presenta las respuestas obtenidas, las cuales evidencian un reconocimiento explícito de las propias carencias y el deseo de desarrollar habilidades de escritura autónoma.

Figura 9

Estrategias que los estudiantes desean aprender para mejorar su escritura en inglés sin depender de IA (dentro del aula).



La Figura 9 revela que los estudiantes son conscientes de sus debilidades lingüísticas y desean fortalecer sus recursos personales para mejorar su escritura. La estrategia más mencionada fue “aprender más vocabulario” (41 %), lo que refleja que el léxico limitado es uno de los principales factores que impulsa el uso de la IA, como se evidenció también en las Figuras 5 y 8.

Asimismo, el 26 % de los participantes expresó interés en “escribir más seguido sin depender de la tecnología”, lo cual demuestra una actitud positiva hacia la práctica deliberada y la autorregulación. Este grupo asocia la mejora en la escritura con el esfuerzo sostenido y la exposición continua al idioma.

Por otro lado, un 22 % señaló que desea “planificar mejor sus ideas antes de escribir”, evidenciando la necesidad de fortalecer habilidades metacognitivas relacionadas con la organización textual y la coherencia. Solo el 11 % manifestó interés en “revisar sus propios textos sin necesidad de IA”, lo que indica que la autorrevisión sigue siendo una competencia débil o poco valorada por los estudiantes.

Estos resultados son consistentes con las figuras previas: la mayoría utiliza la IA para corregir errores o suplir deficiencias estructurales (Figura 5), y perciben sus textos con IA como más correctos y extensos (Figura 7). No obstante, el reconocimiento de la necesidad de aprender estrategias propias sugiere que los estudiantes comienzan a desarrollar una conciencia crítica sobre su dependencia tecnológica.

Desde una perspectiva pedagógica, los datos de la Figura 9 confirman que la intervención favoreció la reflexión sobre el proceso de escritura y el interés por mejorar sin apoyo automatizado. Aun así, el predominio de respuestas centradas en el vocabulario y la práctica escrita revela que los estudiantes asocian la mejora de la escritura con la repetición y el aprendizaje mecánico, más que con la planificación y la revisión consciente.

En conjunto, las Figuras 5 a 9 muestran que la inteligencia artificial se ha integrado en los hábitos de redacción de los estudiantes de inglés A2 como un apoyo funcional más que formativo, empleado principalmente para corregir o estructurar textos. Sin embargo, la persistencia de una dependencia cognitiva y la falta de autorregulación refuerzan la necesidad de intervenciones pedagógicas sostenidas que promuevan la práctica guiada, la reflexión metacognitiva y la construcción gradual de escritura autónoma.

Comentarios cualitativos derivados de entrevistas a estudiantes

Las entrevistas semiestructuradas permitieron profundizar en las percepciones y razones que explican los patrones observados en las figuras anteriores. Los testimonios recogidos confirman que el uso de la inteligencia artificial responde principalmente a tres factores estructurales y uno actitudinal:

1. Limitaciones lingüísticas. Los estudiantes reconocen que carecen de suficiente vocabulario y dominio gramatical para elaborar textos más complejos:

“Yo sé lo que quiero decir, pero no encuentro las palabras en inglés, entonces uso ChatGPT para que me ayude con eso.”

Esta carencia impulsa un uso funcional de la IA como traductor o corrector, en lugar de como apoyo para el aprendizaje progresivo del idioma.

2. *Presión del tiempo.* La mayoría mencionó que redactar textos consume demasiado tiempo y que, debido a la carga de otras asignaturas, recurren a la IA para “resolver rápido” sus tareas. Este hallazgo explica por qué, en las figuras 5 y 8, un porcentaje de estudiantes declaró usar la IA porque “es más fácil que pensar por sí mismo” o por falta de tiempo.
3. *Cultura institucional permisiva.* Algunos estudiantes señalaron que en otras clases no se les cuestiona el uso de IA ni existen directrices claras sobre su empleo. Esta situación refuerza una percepción de permisividad que fomenta la dependencia tecnológica y la falta de ética académica.
4. *Enfoque en la calificación.* Un número considerable de participantes admitió que prioriza obtener una buena nota antes que aprender a escribir correctamente:
“Si la IA me ayuda a tener menos errores y sacar buena nota, la uso.
Al final, lo importante es pasar la clase.”

Esta mentalidad superficial confirma la necesidad de promover una pedagogía centrada en el proceso de escritura y no solo en el resultado final.

Ejemplos de tareas y producciones escritas comparativas

Ejemplo 1: Tarea fuera del aula (uso evidente de IA)

Actividad: What do you usually eat for breakfast, lunch, and dinner?

Instrucción: Write at least 15 complete sentences.

Include details about:

- Breakfast
- Lunch
- Dinner
- Beverage
- Dessert (name and ingredients)
- Use frequency adverbs (e.g., always, sometimes, often).

Producción del estudiante

Well! I don't always eat breakfast, but when I do, I like to have toasted bread with stramberry jam, scrambled eggs with ham, cheese avocado, fried plantan, and beans. To drink, I enjoy orange juice and sometimes I have coffee with milk.

For lunch, I like to eat meat. I love meat. I like to accompany it with rice with vegetables and a salad of lettuce and tomatoes. I add dressing and it becomes super tasty. I sometime drink water, almost always I prepare lemonade. I never drink soda

At dinner, I like to grill a fish fillet, make a stir- fry with green beans and eggs, and mash some potatoes. I always drink water at dinner.

I love many dessert, but my favorite is Torrijas. I adore it!. Its main ingredients are bread egg yolk s, eggs, evaporated milk, condensed milk, whole milk, cloves, cinnamon, sugar, and vanilla.

Those are the things I eat on a daily basis.

Tabla 3

Análisis de la actividad: What do you usually eat for breakfast, lunch, and dinner?

Dimensión	Observación	¿Evidencia de IA?
1. Gramática	Aunque hay errores menores como "stramberry" (en lugar de <i>strawberry</i>), "sometime" (en lugar de <i>sometimes</i>), y "acompany", el resto del texto muestra una gramática bastante fluida, con frases bien estructuradas como "I like to grill a fish fillet" y "It becomes super tasty". El uso de "I love meat. I like to accompany..." parece más una repetición estilística que un error típico A2.	Posible intervención parcial, especialmente en partes con fluidez alta.
2. Vocabulario	El texto contiene palabras y expresiones que no son típicas del nivel A2, como "grill a fish fillet", "stir-fry", "evaporated milk", "cloves", "vanilla", "on a daily basis", y la frase "it becomes super tasty". Esto sugiere un vocabulario superior o bien asistido por herramientas.	Indicio de intervención IA o asistencia externa.
3. Cumplimiento de la consigna	El texto cumple bien con todos los apartados: desayuno, almuerzo, cena, bebida y postre. Incluye ingredientes del postre y el uso de adverbios de frecuencia como <i>always</i> , <i>sometimes</i> , <i>almost always</i> , <i>never</i> . Esto es atípico para un estudiante A2 sin apoyo.	Probable uso de IA o redacción guiada.
4. Cohesión y estilo	El texto es cohesivo, organizado por secciones temáticas. Utiliza conectores como <i>but</i> , <i>and</i> , <i>sometimes</i> , <i>although</i> . El cierre ("Those are the things I eat on a daily basis") es una fórmula que suena elaborada para A2.	Cohesión muy desarrollada para el nivel.

5. Errores típicos	Pese a que hay algunos errores, como el uso incorrecto de "sometime" en vez de "sometimes" y una ligera repetición en "I like to eat meat. I love meat", el texto general presenta una corrección poco común en un A2 sin IA.	Errores mínimos, sospechoso para A2 sin asistencia.
--------------------	---	---

Es altamente probable que este texto haya sido producido con ayuda de inteligencia artificial, o con corrección significativa por parte de otra persona. Las razones son:

- Precisión gramatical mayor a la esperada para nivel A2.
- Léxico técnico y específico (especialmente en la descripción del postre).
- Organización estructural coherente, con transición clara entre ideas.
- Cumplimiento perfecto de cada parte de la consigna, lo cual es raro sin IA en este nivel.

Ejemplo 2: Producción manuscrita híbrida (edición con IA)

Actividad: Planning a Trip

Instrucción: Think about a vacation you are going to take

Write a short paragraph (6-8 sentences) including:

- Where you are going to go
- How you are going to get there
- What activities you are going to do
- Who you are going to travel with
- Post your paragraph on the class forum and reply to one classmate's post.

Producción:

Next week, I'm traveling to Olancho Lagoon, one of the most beautiful places in Honduras. This year, I'm going by bus because last year I went hot air ballooning, and although the view was incredible, it was going to be too expensive. In the afternoon, I'll buy the bus tickets, as my whole family will be joining me. It is going to be an unforgettable adventure!

The first day, we'll visit a hidden lagoon, but before we get there, we'll have to hike through a lush forest. I'll wear sunscreen and a hat because this time I won't be sunbathing (I got really burned last year). During the trip, I'll take lots of photos, swim in the crystal-clear waters, and simply enjoy nature.

For our last night at the lagoon, something incredible is going to happen: my family is bringing an entire cow in a pickup truck for a spectacular barbecue dinner! Then, the next morning, we'll pack up our things and head home, exhausted but with incredible memories.

Tabla 4*Análisis de la actividad: Planning a Trip*

Dimensión	Observación	¿IA posible?
Gramática	El texto está impecablemente estructurado. Usa tiempos verbales complejos (futuro simple, presente continuo, pasado simple). No se observan errores.	Nivel muy alto para A2
Vocabulario	Uso de expresiones como <i>lush forest, sunbathing, got really burned, crystal-clear waters, spectacular barbecue dinner, exhausted but with incredible memories</i> . Todo esto indica vocabulario avanzado.	Indicio fuerte de IA o intervención externa
Uso del futuro “going to / will”	Se usa correctamente con variedad: <i>I’m going to go, I’ll buy, we’ll visit, is going to happen</i> . El manejo es gramaticalmente correcto y fluido.	Más allá del nivel A2
Estilo y cohesión	Frases largas, con conectores variados y buena transición entre ideas. Tono narrativo muy pulido y detallado. Ejemplo: <i>although the view was incredible, it was going to be too expensive</i> .	Estilo de redacción avanzado o asistido
Originalidad	La historia de la vaca entera en un pickup es creativa, pero suena forzada o exagerada, lo que puede indicar que el estudiante modificó algo generado por IA para hacerlo más gracioso o personal.	Posible intervención del estudiante sobre un texto generado

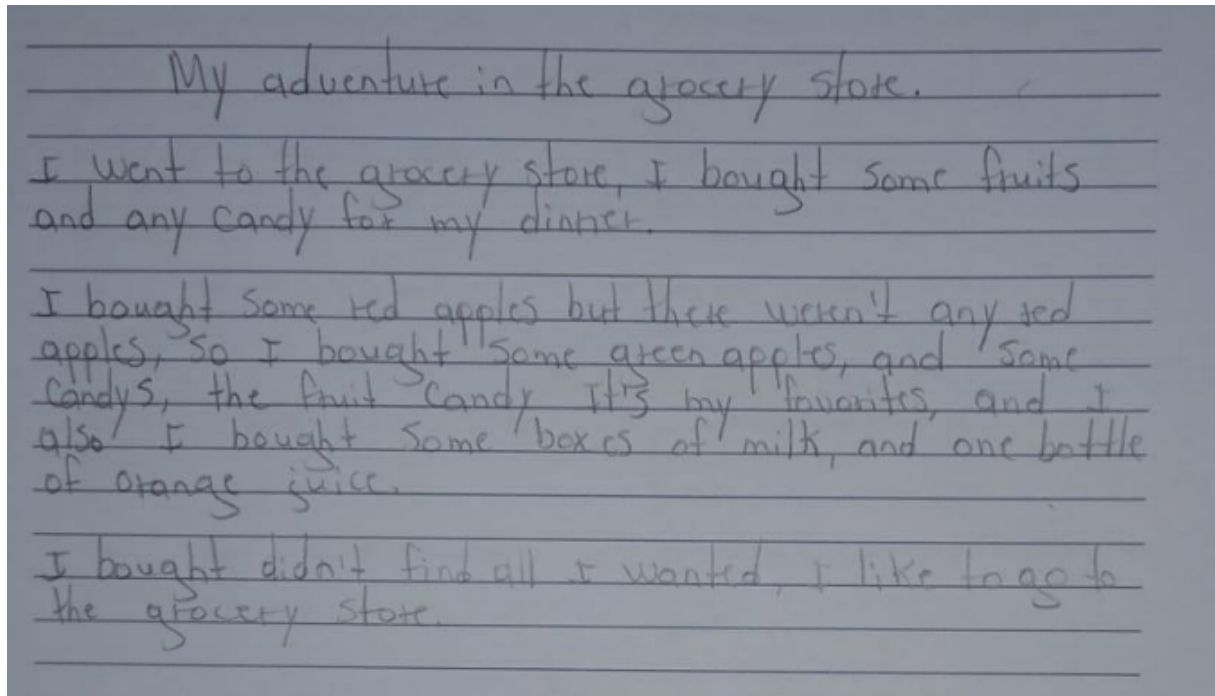
Este texto presenta múltiples indicadores de haber sido generado total o parcialmente con inteligencia artificial:

- El lugar “Olancho Lagoon” no existe.
- El manejo gramatical, léxico y estructural supera el nivel A2, incluso el B1 en algunas partes.
- El detalle y la coherencia del texto, junto con la creatividad en el evento del asado con vaca, sugieren que el estudiante usó una base generada (posiblemente en inglés) y luego la modificó levemente para agregarle un toque personal.

Ejemplo 3: Producción en aula sin IA

Actividad: Writing

Instrucción: Imagine you went to a big party last weekend. Describe the party, the people, the food, the decorations, the music, etc. Use many and much in your sentences as often as possible.



Título: *My adventure in the grocery store.*

1. *I went to the grocery store. I bought some fruits and any candy for my dinner.*
2. *I bought some red apples but there weren't any red apples, so I bought some green apples and some candies, the fruit candy. It's my favorites, and I also I bought some boxes of milk and one bottle of orange juice.*
3. *I bought didn't find all I wanted, I like to go to the grocery store.*

Tabla 5*Análisis de la actividad: A big party*

Dimensión	Observación	Nivel IA
Gramática	Hay errores típicos A2: " <i>candys</i> ", " <i>bought didn't find</i> ", " <i>It's my favorites</i> ". También hay repeticiones y estructura gramatical rota.	No hay evidencia de corrección por IA
Vocabulario	Léxico simple y repetitivo: <i>fruits, apples, candy, milk, juice</i> . No hay uso de sinónimos complejos.	Natural para el nivel
Uso de "many" y "much"	No se usaron, a pesar de ser parte de la instrucción.	No cumplió con la consigna, lo cual indica producción autónoma
Longitud y cohesión	Texto corto, frases simples, algunos conectores básicos como <i>but, so, and</i> . La última frase no está bien estructurada.	Característico de escritura auténtica A2
Estilo	Estilo muy personal y oral. Hay errores de puntuación y repetición de estructuras. No hay indicios de corrección artificial.	No se detecta IA

Este texto fue claramente escrito por el estudiante sin la ayuda de inteligencia artificial. Las construcciones, errores gramaticales, omisiones y elección de vocabulario son coherentes con un nivel A2 en proceso de aprendizaje. Además, el no uso de "many" o "much" que sí estaban en la instrucción confirma que no usó una herramienta que habría cumplido la consigna de forma precisa.

Síntesis integradora

Al combinar los datos de la Figura 9 con los testimonios de las entrevistas, se observa una evolución significativa en la percepción estudiantil: los estudiantes comienzan a reconocer sus carencias y a valorar la importancia de la autorregulación, aunque persisten hábitos de dependencia vinculados a la presión por el rendimiento y la falta de orientación institucional.

Esta integración cuantitativo cualitativa refuerza la conclusión de que la escritura asistida por IA, si no es mediada pedagógicamente, tiende a reemplazar procesos cognitivos esenciales del aprendizaje lingüístico, como la planificación, la organización de ideas y la revisión consciente. No obstante, los resultados también revelan un potencial positivo: cuando la IA se aborda desde una perspectiva crítica y reflexiva, puede convertirse en un punto de partida para fortalecer la escritura autónoma y la metacognición.

Resultados vinculados a las fases de la intervención pedagógica

En correspondencia con los resultados anteriores, esta sección describe las transformaciones observadas durante la implementación de la intervención pedagógica, organizada en cinco fases propias del enfoque de investigación-acción.

Fase 1: Diagnóstico inicial

El cuestionario exploratorio reveló un uso frecuente de IA en la elaboración de tareas escritas, principalmente fuera del aula. El 78 % de los participantes afirmó

utilizarla “siempre” o “a veces”, siendo ChatGPT (67 %) y Grammarly (52 %) las herramientas más comunes.

El análisis documental de textos entregados mostró estructuras gramaticales avanzadas y vocabulario sofisticado que no correspondían al nivel A2, además de una uniformidad estilística sospechosa entre producciones distintas.

Ejemplo textual (fragmento IA):

“Technological advancement has redefined communication in the 21st century, demanding critical adaptability from learners.”
Este tipo de formulación contrastaba con el desempeño escrito real observado en clase:

“Technology is very important for students because help to learn English more easy.”

La comparación de ambos tipos de texto confirmó un patrón de dependencia tecnológica y una brecha evidente entre la escritura asistida y la escritura auténtica.

Fase 2: Planificación de la intervención

Con base en el diagnóstico, se elaboró una estrategia pedagógica centrada en la autonomía y la ética digital. Los estudiantes participaron en talleres, debates y actividades manuscritas sin acceso a tecnología.

Durante esta fase, surgieron tres hallazgos clave:

1. Resistencia inicial: algunos estudiantes manifestaron inseguridad para escribir sin IA (“Sin ChatGPT no sé cómo empezar”).
2. Mayor conciencia ética: los debates sobre autoría permitieron reconocer la frontera entre apoyo y sustitución (“No está mal usarlo, pero debería servir solo para revisar”).
3. Predisposición al cambio: la mayoría aceptó el desafío de escribir sin tecnología, lo que facilitó la fase de implementación.

Fase 3: Implementación en el aula

Durante nueve semanas, las observaciones mostraron un cambio progresivo en la disposición y la implicación de los estudiantes. Las producciones escritas sin IA evidenciaron errores naturales del nivel A2, pero también una evolución en la coherencia textual y la confianza.

Fragmento de observación de aula (Diario docente):
“La escritura sin asistencia ha devuelto la voz propia del estudiante. Hay más errores, sí, pero también más intención comunicativa.”

Las entrevistas semiestructuradas reflejaron una creciente valoración del proceso de escribir:

“Ahora entiendo mis errores; antes solo los corregía la aplicación.” (Estudiante 4)

“Me gusta más cuando la profe revisa, porque siento que aprendo.” (Estudiante 10)

Estos testimonios muestran una transición desde la dependencia hacia la autorregulación, en concordancia con los principios de aprendizaje autónomo propuestos por Little (2020).

Fase 4: Evaluación del cambio

El segundo cuestionario evidenció un cambio positivo en la percepción de la escritura autónoma.

- El 40 % de los estudiantes manifestó valorar más su capacidad de escribir sin IA.

- El 30 % indicó sentirse más seguro al organizar ideas sin ayuda digital.
- El 85 % reconoció que la escritura sin IA los obliga a pensar más en vocabulario y estructura.

El análisis comparativo de textos reveló que, aunque los escritos sin IA presentaron más errores gramaticales, fueron más coherentes y originales, según las rúbricas aplicadas.

Por ejemplo, se observó una mejora en la organización textual (de 2.8 a 3.6 puntos en la escala de 5) y en la coherencia (de 3.0 a 3.8).

Estos resultados confirman que las actividades supervisadas favorecieron la apropiación del proceso de escritura, reduciendo la dependencia tecnológica y fortaleciendo la autenticidad textual, tal como también lo evidencian Wang y Wang (2025a).

Fase 5: *Reflexión y reajuste*

Durante la sesión final de retroalimentación, los estudiantes expresaron que escribir sin IA les permitió identificar sus debilidades reales en gramática y organización. *“Antes pensaba que escribía bien porque ChatGPT me ayudaba. Ahora sé en qué debo mejorar.”* (Estudiante 8)

El docente-investigador también destacó esta fase como esencial para el aprendizaje colectivo:

“Los estudiantes comenzaron a valorar más el proceso que el resultado, y eso marca la diferencia.”

La reflexión conjunta permitió redefinir estrategias para próximas cohortes, enfatizando la importancia de la evaluación formativa, la ética digital y la escritura como proceso cognitivo y social.

Triangulación e interpretación integradora

La triangulación entre cuestionarios, entrevistas, observaciones y análisis textual confirmó tres tendencias centrales:

1. Dependencia funcional inicial: los estudiantes se apoyaban en la IA para obtener corrección y fluidez inmediatas.
2. Progreso hacia la autorregulación: las actividades de reflexión y coevaluación redujeron el uso indiscriminado y fortalecieron la conciencia metacognitiva.
3. Valoración de la autenticidad: los textos escritos manualmente, aunque imperfectos, fueron percibidos como más personales y genuinos.

Estos resultados coinciden con Selwyn (2023) y Benson (2021), quienes advierten que el uso pedagógicamente guiado de la IA puede convertirse en una oportunidad para desarrollar autonomía crítica, siempre que se priorice el acompañamiento docente y la ética académica.

Síntesis de la sección de resultados

El conjunto de evidencias cuantitativas y cualitativas demuestra que la intervención pedagógica logró:

- visibilizar la brecha entre escritura asistida y auténtica;
- estimular la reflexión ética sobre el uso de IA; y
- fortalecer la autonomía y autenticidad textual en estudiantes de nivel A2.

Así, la investigación-acción validó la pertinencia de estrategias centradas en la supervisión, la metacognición y la evaluación formativa, confirmando que la IA puede integrarse como un recurso didáctico valioso cuando se utiliza con intencionalidad pedagógica y no como sustituto del aprendizaje.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos de este estudio confirman que la inteligencia artificial, cuando se utiliza sin acompañamiento pedagógico, tiende a generar una dependencia funcional en los procesos de escritura de los estudiantes de nivel A2. En las primeras fases de la investigación, se observó que la mayoría de los participantes usaba la IA para corregir errores gramaticales (38 %) y mejorar el vocabulario (27 %), relegando la planificación y la revisión a un segundo plano. Este comportamiento coincide con lo planteado por Selwyn (2023) y Murphy y Stapleton (2023), quienes advierten que el uso indiscriminado de herramientas inteligentes puede reforzar hábitos de corrección automática sin reflexión lingüística.

Sin embargo, la intervención pedagógica diseñada bajo el enfoque de investigación-acción permitió modificar gradualmente este patrón de dependencia. Las fases de implementación y reflexión mostraron una evolución significativa: un 40 % de los estudiantes manifestó sentirse más capaz de escribir sin IA, mientras que un 85 % reconoció pensar más en vocabulario y estructura cuando escribía manualmente. Estos datos demuestran que la escritura autónoma puede fortalecerse mediante experiencias guiadas de escritura auténtica, donde el error se asume como parte natural del proceso de aprendizaje (Little, 2020).

Los resultados también revelan que la percepción positiva de la IA no siempre se traduce en aprendizaje real. Aunque los textos generados con IA fueron más extensos y correctos, carecieron de voz personal, creatividad y coherencia contextual. En contraste, las producciones sin asistencia, aunque más imperfectas, fueron más genuinas y representativas del nivel A2, confirmando lo señalado por Wang y Wang (2025a) sobre la importancia de valorar la autenticidad y la conciencia crítica en la escritura asistida por IA.

Desde una perspectiva didáctica, la investigación evidencia que la IA puede ser un aliado pedagógico, siempre que su uso se acompañe de reflexión crítica, supervisión docente y objetivos formativos claros. La transición observada de la copia a la adaptación y luego a la autorregulación ilustra que la integración ética de la IA no implica excluir la tecnología, sino enseñar a pensar con ella, no a través de ella.

Conclusiones pedagógicas

A partir de los hallazgos, se formulan las siguientes conclusiones y recomendaciones prácticas para docentes de lenguas extranjeras:

1. Diseñar tareas escritas en clase, bajo supervisión directa, que permitan observar el desempeño real del estudiante y limitar el uso de IA como sustituto de la producción autónoma.
2. Fomentar la reflexión crítica sobre la tecnología, mediante debates, ensayos reflexivos y rúbricas que valoren la autenticidad y la coherencia personal de los textos.
3. Incorporar la escritura manual, el trabajo con borradores y la revisión por pares, como estrategias para reforzar la autorregulación y el control consciente del proceso de escritura.
4. Establecer normas éticas claras sobre el uso de IA en el aula, enfatizando que la tecnología debe funcionar como apoyo, no como reemplazo del aprendizaje humano.
5. Formar a los estudiantes en competencias metacognitivas, promoviendo la planificación de ideas, la gestión del tiempo y la autoevaluación lingüística sin dependencia tecnológica.

6. Integrar la IA en contextos educativos de forma pedagógicamente guiada, utilizándola para potenciar la creatividad, la corrección consciente y el aprendizaje colaborativo, no solo para producir textos inmediatos.

Proyecciones institucionales y curriculares

Los resultados de esta investigación coinciden con las posturas de Selwyn (2023) y Benson (2021) al subrayar que el uso responsable de la IA exige un acompañamiento ético, crítico y pedagógico. En el contexto institucional de la UNAH, estos hallazgos invitan a desarrollar políticas claras sobre el uso de IA en el aula universitaria, que incluyan lineamientos para docentes y estudiantes en cuanto a su empleo académico y ético.

Asimismo, se propone que los programas de formación docente incorporen módulos sobre escritura asistida por IA, evaluación auténtica y alfabetización digital crítica. Estas competencias son esenciales para preparar a los futuros profesionales de lenguas ante los desafíos tecnológicos emergentes.

Desde una perspectiva curricular, el fenómeno no debe abordarse desde la prohibición o la vigilancia, sino desde la comprensión pedagógica, integrando actividades que motiven al estudiante a escribir por sí mismo, reflexionar sobre sus errores y valorar el proceso más que el producto final.

En síntesis, esta investigación demuestra que la inteligencia artificial no es una amenaza para la enseñanza de lenguas, sino una oportunidad para redefinir la escritura como un proceso metacognitivo, ético y humano. Cuando se usa con orientación crítica, la IA puede convertirse en una herramienta para estimular la autonomía, la creatividad y la responsabilidad académica, consolidando un modelo de aprendizaje más consciente y significativo.

Referencias

- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2024). *Transformación educativa y ética digital en América Latina*. BID.
- Benson, P. (2021). *Teaching and researching autonomy in language learning* (3rd ed.). Routledge.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Routledge.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume with new descriptors*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Denzin, N. K. (2012). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (4th ed.). Aldine.
- Dudeney, G., Hockly, N., & Pegrum, M. (2022). *Digital literacies: Research and resources in language education*. Routledge.
- Elliott, J. (2017). *Reflecting on action research*. Routledge.
- Fernández-Prieto, D. (2023). IA y educación lingüística en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 14(2), 45–62.
- García, L., & Valenzuela, A. (2024). Artificial intelligence and reflective writing tasks in EFL contexts. *Teaching English with Technology*, 24(1), 33–49.
- Hernández Sampieri, R., Mendoza, C., & Torres, P. (2022). *Metodología de la investigación* (8.ª ed.). McGraw-Hill.

- Howard, R. M., & Davies, L. (2021). Plagiarism and AI in higher education: A challenge to academic integrity? *International Journal of Educational Integrity*, 17(3), 45–60. <https://doi.org/10.1007/s40979-021-00090-5>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2020). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-2619-5>
- Lee, J., Shin, S., & Choi, H. (2021). AI-assisted language learning: Exploring chatbot interactions in second language acquisition. *Computer Assisted Language Learning*, 34(4), 325–345. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1640745>
- Little, D. (2020). Learner autonomy and second language learning. Authentik.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2021). *Artificial intelligence and education: Promise and implications for teaching and learning*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). SAGE Publications.
- Murphy, M., & Stapleton, P. (2023). Artificial intelligence and academic writing: Evaluating the role of generative text tools in higher education. *Journal of Academic Writing*, 13(1), 10–27. <https://doi.org/10.18552/joaw.v13i1.871>
- OCDE. (2024). *AI in education: Balancing innovation and human development*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ai-education-2024-en>
- Pérez, M., García, R., & López, C. (2023). Artificial intelligence in language learning: Implications for autonomous learning development. *Educational Technology & Society*, 26(2), 45–60.
- Selwyn, N. (2023). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Cambridge University Press.
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384720>
- Wang, C., & Wang, Z. (2025a). Investigating L2 writers' critical AI literacy in AI-assisted writing: An APSE model. *Journal of Second Language Writing*, 67, 101187. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2025.101187>
- Yoon, H., & Kim, D. (2023). The paradox of AI in academic writing: Empowering students or promoting dependence? *Language Learning & Technology*, 27(1), 19–35. <https://doi.org/10.1016/j.jlt.2023.01.004>