

Diseño de una rúbrica y una propuesta de elaboración de prompts para la evaluación de planeaciones de clase de inglés desarrolladas con Inteligencia Artificial generativa, con enfoque intercultural.

Facultad de Educación

Universidad Santo Tomás

Maestría en Ambientes Bilingües de
Aprendizaje

Heiver Andrés Hernández Briceño -
ID Orcid.org: 0009-0000-5224-4101

Óscar Steven Carreño Merchán -
ID Orcid.org: 0009-0000-6133-1178

Camila Andrea Carvajal Cañas -
ID Orcid.org: 0009-0008-3815-8854

Docente: Catalina Herrera Mateus

Grupo 21

We have no known conflict of interest to disclose.



Tabla de contenidos

Lista de tablas.....	3
Lista de figuras.....	3
Resumen	4
Abstract.....	5
Introducción.....	6
Marco Conceptual.....	10
Inteligencia Artificial en la educación del siglo XXI.....	10
Práctica docente	12
Diseño de planeaciones de clase a través de IA para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.....	14
La competencia intercultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera	15
Método.....	20
Población.....	22
Instrumentos.....	23
Análisis y Resultados.....	25
Hallazgos y conclusiones.....	56
Referencias.....	69

Lista de tablas

Tabla 1 Categorías y subcategorías de análisis. 31	
Tabla 2 Rúbrica para la evaluación de planeaciones de clase de inglés con enfoque intercultural generadas por Inteligencia Artificial generativa.	61

Lista de figuras

Figura 1 Códigos y su concurrencia en cuestionario en línea a estudiantes	25
Figura 2 Códigos y su concurrencia en entrevistas a docentes.....	26
Figura 3 Agrupación de categorías de las entrevistas a docentes.	27
Figura 4 Agrupación de categorías de los cuestionarios virtuales hechos a los estudiantes	28
Figura 5 Categorías y subcategorías finales.....	29

Resumen

La integración de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación ha revolucionado las metodologías de enseñanza, particularmente en la instrucción del inglés como Lengua Extranjera (ILE). Este estudio examina el uso de IA generativa para la planificación de lecciones con enfoque intercultural, con el objetivo de diseñar una rúbrica de evaluación y una propuesta de elaboración de prompts, que permitan valorar y optimizar planeaciones didácticas generadas por IA, asegurando su calidad pedagógica y pertinencia intercultural, en el contexto del ILE. Mediante un diseño metodológico cualitativo de carácter exploratorio que incluye entrevistas a docentes y encuestas a estudiantes, se pudo evidenciar que la IA potencia la eficiencia en la planificación didáctica y diversifica los recursos educativos disponibles. No obstante, los resultados revelan que la IA mejora la eficiencia en la planificación de lecciones y ofrece diversos recursos educativos, aunque presenta desafíos relacionados con el uso ético, la contextualización y la representación cultural. Además, el estudio destaca la importancia de la interculturalidad en la enseñanza del ILE, enfatizando la necesidad de materiales auténticos que reflejen diversas perspectivas culturales. La rúbrica propuesta y los criterios para el diseño de prompts, sirven como una herramienta valiosa para que educadores e instituciones evalúen críticamente los planes generados por IA, garantizando efectividad pedagógica, inclusión cultural e integración tecnológica adecuada.

Palabras clave: Inteligencia Artificial, planificación de clases, ILE, interculturalidad, rúbricas de evaluación.

Abstract

The integration of Artificial Intelligence (AI) in education has revolutionized teaching methodologies, particularly in English as a Foreign Language (EFL) instruction. This study examines the use of generative AI for intercultural lesson planning, aiming to design an evaluation rubric and a prompt development framework to assess and optimize AI-generated lesson plans, ensuring their pedagogical quality and intercultural relevance in EFL contexts. Through an exploratory qualitative methodology including teacher interviews and student surveys, the study demonstrates that AI enhances lesson planning efficiency and diversifies educational resources. However, findings also reveal challenges related to ethical use, contextual adaptation, and cultural representation in AI-generated materials. Furthermore, the study underscores the importance of interculturality in EFL teaching, emphasizing the need for authentic materials that reflect diverse cultural perspectives. The proposed rubric and prompt design criteria serve as valuable tools for educators and institutions to critically evaluate AI-generated lesson plans, guaranteeing pedagogical effectiveness, cultural inclusivity, and appropriate technology integration.

Keywords: Artificial Intelligence, lesson planning, EFL, interculturality, evaluation rubrics.

Introducción

En el siglo XXI, la educación enfrenta desafíos significativos derivados de la rápida evolución tecnológica y la necesidad de innovación pedagógica. Uno de estos retos consiste en comprender cómo las tecnologías educativas se integran en una sociedad en constante transformación y, a partir de ello, proponer marcos adecuados para su aplicación (Yusup, 2014). Un segundo desafío radica en potenciar el uso de herramientas tecnológicas por parte de los docentes, trascendiendo la mera transferencia de conocimientos y aprovechando recursos como la inteligencia artificial (IA) desde la fase de planeación didáctica (Sánchez, 2023).

Metodológicamente, este estudio adopta un enfoque cualitativo de tipo exploratorio, utilizando dos instrumentos: encuestas aplicadas a estudiantes y entrevistas semiestructuradas a docentes. Esto permite analizar tanto las percepciones de los aprendices sobre el uso de interculturalidad en clase, y de los docentes en el uso de la IA en el aula, así como las barreras y oportunidades identificadas en ambos temas.

Esta dinámica, referente al primer desafío, se exige analizar críticamente la integración de las tecnologías en el ámbito educativo. Bernate (2021) enfatiza que los docentes deben adaptarse a un modelo pedagógico acorde con las características de los estudiantes actuales, quienes acceden a información ilimitada a través de dispositivos digitales. Ello implica una transformación profunda en los componentes curriculares y metodológicos, ya que los jóvenes ya no dependen exclusivamente de los docentes para construir conocimiento. En este sentido, el primer reto identificado podría abordarse mediante la incorporación estratégica de tecnologías en los procesos educativos.

No obstante, la resistencia docente persiste como un obstáculo. Un estudio de Trinity College London (2024) reveló que el 64% de los profesores desconfían de la IA para evaluar trabajos o planificar recursos, además de temer su uso inapropiado por parte de los estudiantes. Pese a esto, Oliver (2023) sostiene que, aunque existe escepticismo, la IA se ha vuelto indispensable en la educación contemporánea. Según este autor, las tecnologías emergentes representan oportunidades para repensar los enfoques tradicionales, preparando a los estudiantes para un futuro donde el aprendizaje trasciende las aulas.

Ahora bien, para abordar el segundo reto, cabe mencionar que, en efecto, la IA ha cobrado relevancia en el ámbito educativo a través de tutorías inteligentes, sistemas adaptativos y plataformas digitales (Wang et al., 2024). Este proyecto se centra en un aspecto específico: el diseño de una rúbrica para evaluar planeaciones didácticas generadas con IA, enfocadas en la enseñanza del inglés desde una perspectiva intercultural. Además, se propondrán lineamientos para elaborar prompts efectivos que optimicen el uso de estas herramientas.

Por otro lado es primordial resaltar que como revelan Birhane et al. (2023) la IA actual no maneja malentendidos no verbales complejos. Por ello, el diseño de rúbrica y propuesta de prompts de ésta investigación se centra en aspectos verbales explícitos, complementándose con actividades humanas (role-play) para cubrir estas limitaciones (Mollick & Mollick, 2023). Futuras iteraciones podrían integrar bases como CULTURINT (UNESCO, 2024) para entrenar modelos específicos de inteligencias artificiales generativas en entender aspectos puntuales de aquellas interacciones culturales profundas y complejas en interpretación como sonrisas, gestos y miradas para los fines de ésta investigación que es la enseñanza de inglés con enfoque intercultural.

El bilingüismo constituye un eje central de esta investigación, dado que el dominio del inglés, lengua exigida por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en niveles B1 (educación básica/media) y B2 (superior), implica más que el manejo de vocabulario. Como señala Montrul (2012, citado en Belmonte, 2021), el bilingüe debe articular pensamientos y conceptos en un sistema lingüístico distinto al materno. Esta competencia adquiere relevancia global si se considera que el 53% de los estudiantes del mundo reciben clases en inglés, idioma oficial en el 85% de las instituciones internacionales (Sánchez, 2013). Para Cárdenas (2020), su enseñanza es una necesidad pedagógica en un mundo globalizado, que demanda innovación constante.

La interculturalidad es otro pilar de este trabajo, ya que el aprendizaje de una lengua requiere integrar dimensiones socioculturales (costumbres, normas, expresiones idiomáticas, etc.). Sin embargo, observaciones realizadas en tres instituciones públicas colombianas: en Facatativá (Cundinamarca), Medellín (Antioquia) y la Universidad de Pamplona (Norte de Santander), evidenciaron un uso limitado de IA en planeaciones de clases y una escasa inclusión de actividades interculturales. Este fenómeno es preocupante, pues la cultura es inherente al dominio lingüístico, y las herramientas tecnológicas podrían facilitar su incorporación en el quehacer docente.

Finalmente, es indispensable considerar que desde la docencia se debe priorizar el uso activo y crítico de la IA, evitando su adopción pasiva. Luckin (2018) sostiene que la tecnología solo potencia el aprendizaje cuando se articula con el desarrollo cognitivo, mediante: (1) automatización de habilidades (procesamiento instintivo), (2) algoritmos para comprensión profunda, y (3) metacognición para autorregulación. Así, la IA no sustituye, sino que amplía capacidades humanas: su valor radica en "aprovechar su potencial para

diversificar nuestras habilidades" (Luckin, 2018, p. 94). Sin esta base, se reduce a mera herramienta subutilizada.

En conclusión, este trabajo busca optimizar el uso de herramientas tecnológicas de Inteligencia Artificial en la enseñanza del inglés, considerando la importancia de aprender una lengua extranjera en un mundo en constante cambio. De igual forma, se busca tomar la interculturalidad como principal enfoque a incluir en las planeaciones de clase, pues es considerado pertinente y necesario incluir la cultura en el aprendizaje del inglés, así como también, desde una perspectiva docente, aprender a escoger recursos didácticos y de planeación específicos para el contexto de clase y de enseñanza.

Pregunta de investigación

¿Qué criterios deben considerarse en el diseño de una rúbrica y de una propuesta de elaboración de prompts para evaluar planeaciones de clase de inglés generadas por IA generativa, con enfoque intercultural?

Objetivos

Objetivo general

Diseñar una rúbrica de evaluación y una propuesta de elaboración de prompts para valorar planeaciones didácticas generadas por IA generativa, enfocadas en la enseñanza del inglés con enfoque intercultural.

Objetivos específicos

1. Analizar, el uso y pertinencia de la inteligencia artificial (IA) generativa en el proceso de planeación didáctica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.
2. Explorar los elementos interculturales relevantes en las percepciones y experiencias de los estudiantes y docentes como base para el diseño de planeaciones de clase de inglés con un enfoque intercultural mediante inteligencia artificial (IA) generativa.
3. Elaborar una propuesta para la elaboración de prompts dirigidos a sistemas de inteligencia artificial (IA) generativa, que facilite la integración de elementos interculturales en la planeación de clase de inglés.

Marco Conceptual

A través de los siguientes conceptos se profundizará de manera epistemológica en los elementos teóricos necesarios para llevar a cabo este trabajo investigativo, donde se requiere explorar los elementos a ser considerados como criterios para la rúbrica de evaluación de planeaciones generadas con Inteligencia Artificial generativa, teniendo en cuenta varios aspectos dentro de la enseñanza del inglés con un enfoque intercultural.

Inteligencia Artificial en la educación del siglo XXI

De acuerdo con Vega (2023) La inteligencia artificial generativa se define como aquel tipo de IA que genera contenido original a partir de datos existentes. Esta IA hace uso de algoritmos y redes neuronales avanzadas de textos e imágenes, para extraer de allí la información, que se puede entender como su propio método de aprendizaje, y luego producir contenido nuevo y personalizado, tales como historias, contenido educativo, conversaciones, imágenes, videos, música, entre otros.

De esta manera, la IA se enmarca como herramienta innovadora, cuya influencia destaca en el siglo XXI por ser utilizada para potenciar el aprendizaje y enseñanza de los estudiantes (Wang et al, 2024); sin embargo, solo se abordará como la IA está contribuyendo a optimizar los procesos de enseñanza, pues ha logrado que los profesores mejoren sus planeaciones, ahorrando tiempo y optimizando sus clases (Torres, 2023). De la misma manera, Aparicio (2023) explica cómo los docentes están usando la IA para adaptar el sistema educativo, y conducirlo a un aprendizaje personalizado, centrado en el alumno, reflejando la transformación que la IA ha generado principalmente en los profesores al momento de enseñar, en los estudiantes para adquirir conocimiento, y en los procesos administrativos permitiendo la automatización de muchos estos (Aparicio, 2023).

Así mismo, la IA está transformando totalmente el mundo educativo desarrollado tipos de inteligencia artificial que facilitan el aprendizaje personalizado y apoyado por medio de una retroalimentación inteligente, como "AI tutor harnessing GPT-4", o IA de idiomas, tal como "Duolingo" (Ouyang & Pengcheng, 2021), además de otras plataformas enfocadas al inglés, como "Memrise", "LingoDeer, Langua" que ayudan al estudiante a adaptar las lecciones a su nivel y progreso individual, así como también corrigen errores gramaticales, pronunciación incorrecta, de forma instantánea, ayudando a mejorar rápidamente las habilidades, y mejorar sus deficiencias. (Amén, 2024)

De acuerdo con Bernate (2021), la educación del siglo XXI ya no se basa en qué conocimientos se adquieren en clase, sino en qué se consulta, se indaga, se construye y qué métodos o herramientas de aprendizaje usados por docentes para incentivar a los estudiantes. Por ende, la IA debe considerarse una estrategia que llega a sumar, no restar, pues todo su provecho depende de su uso, en palabras de Rivero & Cesar (2024), así como remover estas ideas negativas respecto las nuevas tecnologías, y replantear las estrategias

de enseñanza y evaluación en la educación. Adicionalmente Miao et al. (2021) presentan la IA como una herramienta innovadora, necesaria, pero, orientada en su uso:

El creciente uso de las nuevas tecnologías de IA en la educación sólo beneficiará a toda la humanidad si, por su diseño, mejora los enfoques pedagógicos centrados en el ser humano y respeta las normas y los estándares éticos. La IA debe estar orientada a mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes, capacitar a los docentes y reforzar los sistemas de gestión del aprendizaje. (p. 2)

Finalmente, el uso de la IA también requiere autonomía y conocimiento para usarla, pues si bien traerá beneficios en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, (Rivero & Cesar, 2024) puede traer a discusión temas como la ética, moral, o aquellas ventajas y desventajas que surgen en la integración de IA en las actividades académicas; ejemplo de esto, la ayuda que ha brindado al proceso educativo con la facilidad de acceso a la información, pero, que de la misma manera, un problema que se está viviendo con los estudiantes, es que ellos no han aprendido a usar esta herramienta, y la usan de forma negativa, dejando que esta sea quien produzca en su totalidad.

Práctica docente

La práctica docente ha venido en un proceso de transformación constante a causa de las innovaciones tecnológicas de la sociedad, y cómo estas hacen imperativa la modificación de rutinas y de modelos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de carácter tradicional (Araque & Araque, 2022). Así pues, la práctica docente en el siglo XXI ha llevado a las instituciones educativas y a los docentes a adaptarse a las necesidades académicas de los estudiantes debido a la rápida evolución de la economía, la tecnología y

la sociedad en los últimos treinta años (López, 2021). Estas necesidades hacen referencia a qué conocimientos son adquiridos, útiles y significativos para los estudiantes. De esta manera, gobiernos, organizaciones mundiales y académicos buscan calidad educativa para el desarrollo económico y social, impulsados por la globalización y la revolución digital. En otras palabras, todos los actores en el proceso educativo se están preocupando e interesando en mejorar la calidad de esta, no solo en los contenidos a incluir, sino también en el uso de nuevas tecnologías que mejoren la práctica docente.

Es entonces como la práctica docente debe centrarse en tres conceptos clave: cubrimiento de contenidos (lo que enseña el profesor), calidad de enseñanza (cómo enseña el profesor) y práctica de evaluación (cómo se evalúa a los estudiantes) (Nielsen & Teig, 2024). Estos conceptos están interconectados y afectan positivamente el proceso educativo, pues no solo se enfoca en lo que el estudiante hace y cómo aprende, es decir, un proceso metacognitivo, descrito por Ramírez (2023) como "una cognición superior", sino también tiene en cuenta qué enseña el profesor y cómo se está evaluando, para formar al final, calidad educativa real.

Es posible entonces inferir una necesidad de mejora en varios aspectos de la práctica docente como la formación permanente, evaluación para el aprendizaje, y la metodología de enseñanza. No obstante, la capacitación docente es un elemento crucial, ya que mejora los conocimientos y resultados de los estudiantes y la calidad de la escuela (Sancar et al, 2021), sino también las dinámicas que dentro del aula se llevan a cabo, pues un docente bien preparado y con el conocimiento pertinente, mostrará mejor y adecuadamente el conocimiento.

Teniendo en cuenta lo anterior, no solo el docente debe estar preparado, sino también se deben cambiar los instrumentos de evaluación. Según Torres et al. (2020), los instrumentos de autoevaluación y coevaluación usados en su institución educativa no favorecían la reflexión, por lo que se propuso crear un grupo de pares académicos para analizar críticamente la práctica docente y consolidar una calidad educativa.

En resumen, los profesores de esta era globalizada deben estar en constante evaluación y transformación de sus métodos y contribuir a los cambios necesarios del currículo, que no sean solo los temas que se traten en clase, y la manera de abordarlos, sino también de poder implementar la tecnología en sus clases, logrando con estas acciones una influencia positiva, sin olvidar encaminar al estudiante a tener identidad ciudadana (Trujillo, y otros, 2020). Es decir, usar la tecnología para mejorar todo el proceso de educación, sin olvidar las responsabilidades éticas como ciudadanos.

Diseño de planeaciones de clase a través de IA para la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Según Rios et al (2022) el diseño de planeaciones de clase es fundamental para desarrollar una clase de inglés efectiva en población juvenil, esto se debe a que, por un lado, las planeaciones de clase reflejan la cognición del docente, la visión pedagógica, didáctica del docente, y factores emocionales y mentales (Bello, D & Vargas, D, 2022). Por otro lado, las planeaciones de clase brindan un paso a paso claro y específico de trabajo que permiten establecer objetivos, ruta metodológica, didáctica y formas en las que se evaluarán procesos de aprendizaje.

Teniendo en cuenta las aristas anteriormente mencionadas en el diseño de planeaciones de clase de inglés, surge entonces como una herramienta de apoyo a los

docentes de inglés la inteligencia artificial generativa, donde desde diversas aplicaciones, páginas y programas online, los docentes han podido usarlas para crear planeaciones de clase de inglés. Czerkowski (2024) por ejemplo indica como a través de herramientas de IA generativa se pueden crear objetivos de aprendizaje, diseño de experiencias de aprendizaje significativas e inclusive material didáctico teniendo en cuenta las necesidades específicas de los estudiantes de manera eficiente rápida y pertinente.

Czerkowski (2024) concluye que estas herramientas ayudan significativamente al docente en su labor de elaboración de clase, brindando contenidos y experiencias significativas en las 4 habilidades básicas de la lengua extranjera con solo incluir un “prompt” apropiado. Desde la visión del docente de inglés como lengua extranjera Hazaymeh et al. (2024) concluyen que el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa en las clases de inglés tiene una acogida favorable por parte los docentes.

Por otro lado Uysal & Yüksel (2024) señalan como la planeación de clases de inglés a través de ChatGPT, Supermeme.AI, Quizzlet, TalkPal.ai y otros más, mostró efectos en el proceso de enseñanza del idioma inglés por parte de los docentes al poder entrar en contacto con el idioma de diferentes y significativas maneras, lo cual se demostró que si bien estas herramientas dan un contenido de calidad y pertinente para las clases de inglés de forma rápida, es importante estudiar rigurosamente sobre los aspectos éticos al generar, usar y consumir éste contenido, pues la honestidad académica, la confiabilidad de la información arrojada, privacidad y manejo de la información de los usuarios, y sesgos por parte de la IA entran en revisión.

La competencia intercultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

La interculturalidad ha sido estudiada y definida desde diferentes perspectivas.

Según la UNESCO (2020) la interculturalidad es definida como la interacción y el diálogo

constructivo entre diferentes culturas, en un marco de respeto y equidad. Busca promover el entendimiento mutuo, la valoración de la diversidad cultural y la convivencia armoniosa entre grupos étnicos, religiosos y culturales diversos.

Por otro lado, desde una visión crítica, la interculturalidad busca develar y transformar las desigualdades estructurales que persisten en la sociedad, como las vinculadas a raza, género y clase, proponiendo un enfoque sistémico para la participación y el reconocimiento legal de nuevas identidades poscoloniales. Angeles (2023) la define como “la crítica que busca develar, cuestionar y transformar desigualdades históricamente arraigadas dentro de la sociedad, [...] mediante el desarrollo de nuevos canales de participación, y de nuevos marcos jurídicos para el reconocimiento de nuevas instituciones y/o identificaciones poscoloniales”. (p.108)

Teniendo en cuenta lo anterior, para Walsh (2010) la interculturalidad no es solo una mera coexistencia de diversidades, sino un proceso dialógico que aborda las asimetrías y busca construir relaciones más equitativas a través de la interacción crítica y la transformación social:

la interculturalidad es más que traducciones contextuales de diversidades en órdenes normativos y esquemas de análisis en discursos políticos y académicos. Es enfrentar horizontes coloniales vividos de raza, sexo, género y clase, a través de racismos, machismos, sexismos, clasismos e intelectualismos (Walsh, 2010, p.222).

Entendiendo entonces la interculturalidad como un aspecto muy importante para ser abordado en contextos donde muchas culturas convergen, desde el ámbito educativo se ha estudiado este fenómeno con el fin de fomentarlo y fortalecerlo. Moodod (2020) aborda la educación intercultural desde una perspectiva crítica, explorando los desafíos pedagógicos

y las oportunidades para la integración de la interculturalidad en los sistemas educativos y resaltan la importancia de esta práctica para promover la justicia social y mejorar la empatía entre distintas culturas, lo cual es esencial en sociedades cada vez más diversas.

Por otro lado, Portera (2023) habla de cómo la interculturalidad se ha convertido en una necesidad imperativa en la educación en sociedades diversas. Aborda cómo la educación intercultural puede mejorar la competencia cultural de los estudiantes y prepararlos para interactuar en un mundo diverso culturalmente y resalta importancia de incorporar la interculturalidad en los currículos para fomentar el entendimiento mutuo y reducir la discriminación. En el contexto colombiano, Moreno (2022) discute la relación entre la educación y la interculturalidad en Colombia, destacando propuestas educativas desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos desde 1991 en Colombia.

Desde el ámbito educativo surge entonces el termino de competencias interculturales, que son definidas como un conjunto complejo y multifacético de habilidades, conocimientos y habilidades necesarios para la interacción y comunicación exitosa con representantes de diferentes grupos culturales (Luo & Chan 2022). Por su parte, la UNESCO (2020) las define como “habilidades para navegar acertadamente en ambientes complejos marcados por la creciente diversidad de gentes, culturas y estilos de vida, en otros términos, habilidades para desempeñarse efectiva y apropiadamente al interactuar con otros lingüística y culturalmente diferentes de uno mismo”. (p.9).

Teniendo en cuenta lo anterior, Deardorff (2020) da unas pautas conductuales para poder desarrollar una competencia intercultural las cuales son:

- 1- Respetarse a sí mismo y a los demás.

- 2- Evite hacer suposiciones, aunque es muy natural que lo hagamos como humanos que somos.
- 3- No ofenderse personalmente por lo que se dice o cómo se dice algo.
- 4- Abstenerse de hacer juicios o comentarios críticos.
- 5- Asumir una intención positiva.
- 6- Hablar sólo desde la experiencia personal y no en nombre de los demás.
- 7- Mantener la curiosidad.

Estos requerimientos se pueden traducir en las siguientes habilidades y valores:

Escucha activa: Ser capaz de escuchar y comprender perspectivas diversas.

Respeto: Valorar y respetar la diversidad cultural y las diferencias individuales

Curiosidad: Mostrar interés y disposición para aprender sobre otras culturas.

Conciencia de sí mismo: Reflexionar sobre su propia identidad cultural y cómo esta influye en sus interacciones.

Reflexión crítica: Analizar y cuestionar sus propias creencias y prejuicios.

Empatía: Ser capaz de ponerse en el lugar de los demás y entender sus experiencias.

Construcción de relaciones: Fomentar relaciones interculturales basadas en la confianza y el entendimiento mutuo.

Por otro lado, Vila (2008) señala que para desarrollar una competencia intercultural es necesario establecer una proximidad cultural, contar con un lenguaje común, tener conocimiento y conciencia tanto de otras culturas como de la propia, además de mostrar interés por aprender de las demás. También es fundamental ser consciente del propio

etnocentrismo, poseer la capacidad de empatizar y de metacomunicarse, así como evitar relaciones desiguales.

Vila (2008) también propone una serie de pautas para que las instituciones educativas fomenten el desarrollo de competencias interculturales en los y las estudiantes. Estas incluyen proveer información sobre otras culturas, desarrollar capacidades ocupacionales e interculturales, y promover la aceptación y tolerancia hacia valores, creencias, actitudes y comportamientos diferentes. Además, se sugiere ayudar a los estudiantes a adquirir habilidades lingüísticas en diversos idiomas, habilidades comportamentales interculturales, y estrategias para superar el choque cultural. Asimismo, es importante que experimenten menos problemas de ajuste en nuevos contextos culturales mediante una mayor autoconciencia cultural y que adquieran capacidades que les permitan ser más sensibles y responder adecuadamente a las sutilezas de una nueva cultura.

Finalmente, desde la enseñanza del inglés, Álvarez (2019) habla de cómo este enfoque beneficia la enseñanza de una lengua extranjera al fortalecer las competencias interculturales y comunicativas de los estudiantes, donde las habilidades comunicativas, según Bachman & Palmer (2023), son las **lingüísticas**, que incluyen competencias gramaticales (dominio de reglas morfosintácticas), léxicas (uso preciso de vocabulario) y fonológicas (pronunciación y entonación). **Discursivas**, con habilidades como coherencia/cohesión (organización lógica de ideas) y adaptación a géneros textuales (ensayos, emails). **Pragmáticas**, centradas en actos de habla (funciones comunicativas como pedir o sugerir) e interpretación de implicaturas (ironía/sarcasmo). **Sociolingüísticas**, que abarcan el ajuste de registros (formal/coloquial) y el manejo de referencias culturales (modismos, gestos). Por último, las **estratégicas**, que destacan técnicas de compensación

(parafrasear) y reparación (corregir errores en tiempo real). Esta estructura refleja un enfoque integral para el desarrollo de competencias comunicativas efectivas.

Potes-Morales (2024) señala como también desde el uso de herramientas tecnológicas hay un potencial para desarrollar un aprendizaje del idioma desde un enfoque intercultural dada la cantidad de información cultural que estas brindan. Desde el ámbito colombiano Álvarez (2022) explica como en contextos de educación superior y educación básica, un enfoque intercultural en la enseñanza del inglés abre la posibilidad al estudiante colombiano a cambiar su perspectiva frente al otro, frente a la diferencia y frente al aprendizaje de un idioma cuya cultura es extranjera, pero de la cual se puede aprender más allá del idioma. De igual manera, Peláez (2024) enumera la importancia de profundizar más en un enfoque intercultural en la enseñanza del inglés con el fin de conectar diferentes perspectivas del mundo a través de diferentes culturas en las aulas de clase colombianas.

Método

Para esta investigación se utilizó el método de investigación cualitativo, que de acuerdo con Rojas (2022) se define como un tipo de investigación más involucrada en la percepción de los participantes, es decir que toma de base la observación, la comprensión, el entender las formas de pensar y sentir de otras personas y de la misma persona investigando.

De la misma manera, el autor resalta las principales características de esta investigación: “Inductiva, holística, interactiva y reflectiva, naturalista, sin ideas previas o preconcebidas, abierta y, sobre todo, humanista” (p.83), las cuales permiten tener un horizonte y estructura clara a la hora de llevar a cabo todos los instrumentos de investigación, de forma que se cumplan con las características de este método. Por ello se

puede analizar que la investigación cualitativa se centra en descubrir, más que en verificar, explorando las historias, contextos y perspectivas de los participantes sin excluir ideas clave.

Así, este proyecto adoptó el enfoque cualitativo debido a que busca entender a profundidad las percepciones, experiencias y el sentido que los participantes le dan al uso de la inteligencia artificial al momento de planear clases de inglés con enfoque intercultural.

Para lograr esto, se utilizó como instrumentos las entrevistas semiestructuradas y los cuestionarios virtuales ya que estos nos permiten acceder a información contextualizada y subjetiva que no puede obtenerse de métodos cuantitativos. Este enfoque no solo permitió explorar lo que sucede en el aula, sino también considerar las voces y perspectivas de los participantes.

Por consiguiente, la información que se recolectó también soporta el carácter cualitativo del proyecto, debido a que se enfocó con los instrumentos en recolectar opiniones, descripciones y experiencias, lo cual hizo que el enfoque cualitativo no fuera solo apropiado sino esencial para lograr el objetivo de esta investigación.

Otro aspecto importante fue que la investigación llevada a cabo se centró en establecer los criterios para diseñar una rúbrica evaluativa para planeaciones de clase de inglés con enfoque intercultural que sean desarrolladas con inteligencia artificial, lo cual es un fenómeno reciente en el terreno de la educación y del cual queda mucho que investigar ya que la masificación de la Inteligencia artificial no es mayor a 3 o 4 años. Según Cauas (2015), las investigaciones exploratorias son ideales para estudiar temas poco conocidos o

novedosos, como es el caso del impacto de la IA generativa para la creación de planeaciones de clase.

Esta investigación buscó evaluar las planeaciones de clase con un enfoque intercultural que fueron generadas usando IA generativas, evaluando que las planeaciones se adecuaran a diferentes contextos y su pertinencia en la enseñanza del inglés. Esto está en línea con la definición de Nieto (2018), quien señala que los estudios exploratorios permiten determinar tendencias y relaciones potenciales entre variables, lo que prepara el camino para investigaciones más completas en el futuro.

Población

Para la presente investigación, se utilizó una muestra seleccionada mediante el método de muestreo por conveniencia, tomando en cuenta que los participantes disponibles en el lugar donde se realizó el estudio eran accesibles y representaban una fuente inmediata de datos. Adicionalmente, la muestra incluyó docentes con heterogéneos niveles de alfabetización en IA, desde participantes con conocimientos básicos hasta avanzados, para capturar variedad en su aplicación pedagógica (ej.: planeación de clases o creación de materiales). Esta diversidad se reforzó al abarcar distintos entornos educativos (colegios públicos, privados, institutos y modelos de educación personalizada), garantizando una perspectiva integral sobre el uso real de la IA en la enseñanza.

En la investigación participaron docentes y estudiantes de una institución educativa de carácter público de la ciudad de Medellín IE Presbítero Camilo Torres Restrepo, la Institución Educativa Municipal John Fitzgerald Kennedy de Facatativá, y de la Universidad de Pamplona, en el departamento de Norte de Santander. Es importante

resaltar que los docentes que participaron en esta investigación son docentes de diferentes disciplinas que usan el inglés en sus clases como transversalizador del conocimiento.

Se contó con la participación de cuatro docentes (dos hombres y dos mujeres) de las asignaturas de ciencias sociales, ética, inglés y religión en la IE Presbítero Camilo Torres Restrepo. Tres de los docentes participantes cuentan con más de cinco años de experiencia laborando en la institución y un docente que lleva un año de trabajo en el colegio. Los docentes que participaron en el estudio son todos licenciados en educación y cuentan con títulos de Maestría

Por parte de la Institución Educativa Municipal John Fitzgerald Kennedy participó un docente de inglés quienes cuenta con maestría y más de 10 años de experiencia en la enseñanza del inglés en el sector público. En cuanto a la universidad de Pamplona, cuatro docentes egresados (un hombre y tres mujeres) del programa de Licenciatura en lenguas extranjeras participaron, todos ellos maestrantes y con experiencia de más de 3 años en el sector público o privado.

En cuanto a los estudiantes participaron 25 estudiantes del IE Presbítero Camilo Torres Restrepo, 18 de la institución Educativa Municipal John Fitzgerald Kennedy y 8 de la Universidad de Pamplona. Todos tenían entre 15 y 18 años, pertenecientes a estratos socioeconómicos 1-3 y provenientes de diferentes zonas rurales y urbanas cercanas a las instituciones

Instrumentos

Para el desarrollo de la investigación se implementó la entrevista y el cuestionario en formato en línea. La entrevista de tipo semi estructurada, contenía dieciséis preguntas a los docentes, que a su vez estuvieron divididas en grupos de acuerdo con la temática,

comenzando por preguntas de información personal, enseñanza del inglés como lengua extranjera, uso de la IA para el aprendizaje, enseñanza y planeación de clases, y, por último, preguntas sobre el enfoque intercultural. La entrevista fue de forma presencial e individual y se realizaron en las instalaciones educativas y fueron hechas por medio de grabación de audio (Ver Apéndice 3)

El cuestionario virtual contó con la participación de 30 estudiantes de la IE Presbítero Camilo Torres Restrepo, 15 participantes de la Institución Educativa Municipal John Fitzgerald Kennedy y 8 estudiantes de la Licenciatura en Lenguas de la Universidad de Pamplona. Se realizó con el fin de recolectar datos concernientes a su contexto cultural de origen, además de sus costumbres y tradiciones actuales de los estudiantes. El cuestionario fue dividido en tres secciones con un total de veinte preguntas: la primera sección tenía preguntas de información personal, la segunda, sobre los intereses y preferencias culturales, buscando obtener información sobre gustos musicales, contenido de entretenimiento, celebraciones, tradiciones y costumbres, y la tercera, buscó interrogar a los estudiantes sobre su conocimiento e interés en el aprendizaje de otras culturas. Se utilizó un formato de preguntas mixtas que combinaron preguntas cerradas y abiertas para aprovechar las ventajas de ambas modalidades (Ver Apéndice 3). Dicho cuestionario virtual se distribuyó por medio de correo electrónico institucional en ambas instituciones. Los dos instrumentos aplicados para la recolección de datos fueron debidamente validados por 2 docentes expertos en investigación, quienes dieron su punto de vista sobre los instrumentos a aplicar y se hicieron los cambios pertinentes de acuerdo a las sugerencias dadas por estos dos expertos (Ver Apéndice 4).

Los estudiantes que participaron en la investigación se les entregó un consentimiento informado de participación en el estudio donde se les indicaba el objetivo del proyecto, los alcances y el uso que se le daría a la información que iban a brindar por medio del cuestionario virtual. Este consentimiento se diseñó basado en un modelo proporcionado que cumplía con los requerimientos del comité de ética de la universidad, además, dicho consentimiento debía llevar la firma del estudiante y de su padre, madre o acudiente y/o tutor legal, asegurando el conocimiento de todos los participantes.

Los docentes que participaron en la investigación se les entregó un consentimiento informado de participación en el estudio donde se les indicaba el objetivo del proyecto, los alcances y el uso que se le daría a la información que iban a brindar por medio de la entrevista semi-estructurada. Este consentimiento se diseñó basado en un modelo proporcionado que cumplía con los requerimientos del comité de ética de la Universidad Santo Tomás.

Al momento de hacer el análisis de datos, se determinó que no se nombraría ningún dato de los participantes y que serían llamados E1 y D1 sucesivamente, para proteger sus identidades, pero poder tener referencia de sus aportes al proyecto. Además, a los estudiantes, en el cuestionario virtual, no era obligatorio brindar datos personales, asegurando al máximo la confidencialidad de las respuestas en busca de honestidad y naturalidad en sus respuestas.

Análisis y Resultados

La fase de análisis de datos de esta investigación se llevó a cabo usando métodos de análisis cualitativos apropiados para interpretar la naturaleza compleja y dependiente de los

contextos de los fenómenos educacionales. Para analizar los datos obtenidos de las entrevistas con los docentes y los cuestionarios virtuales aplicados a los estudiantes, se empleó el software ATLAS.ti como la herramienta que facilitó la creación de unidades hermenéuticas adaptadas a cada fuente de datos. Estas incluyeron una unidad para las entrevistas con los docentes y otra para los cuestionarios con los estudiantes, permitiendo un tratamiento sistemático y diferenciado de los datos cualitativos.

El enfoque de análisis de los datos recolectados fue análisis temático. Inicialmente se identificaron códigos inductivos, el cual permite que los códigos emerjan directamente de los datos obtenidos sin las limitaciones de los marcos teóricos preexistentes. Como Saldaña (2021) explica: “La codificación inductiva es un proceso mediante el cual se desarrollan códigos a partir de los propios datos sin procesar, lo que permite al investigador descubrir patrones, significados y estructuras conceptuales mediante lecturas y comparaciones repetidas” (p. 10). Este enfoque se alinea con el objetivo del proyecto de construir una rúbrica para la evaluación de planeaciones, que esté basada en las experiencias y perspectivas de los participantes del proceso educativo, docentes y estudiantes.

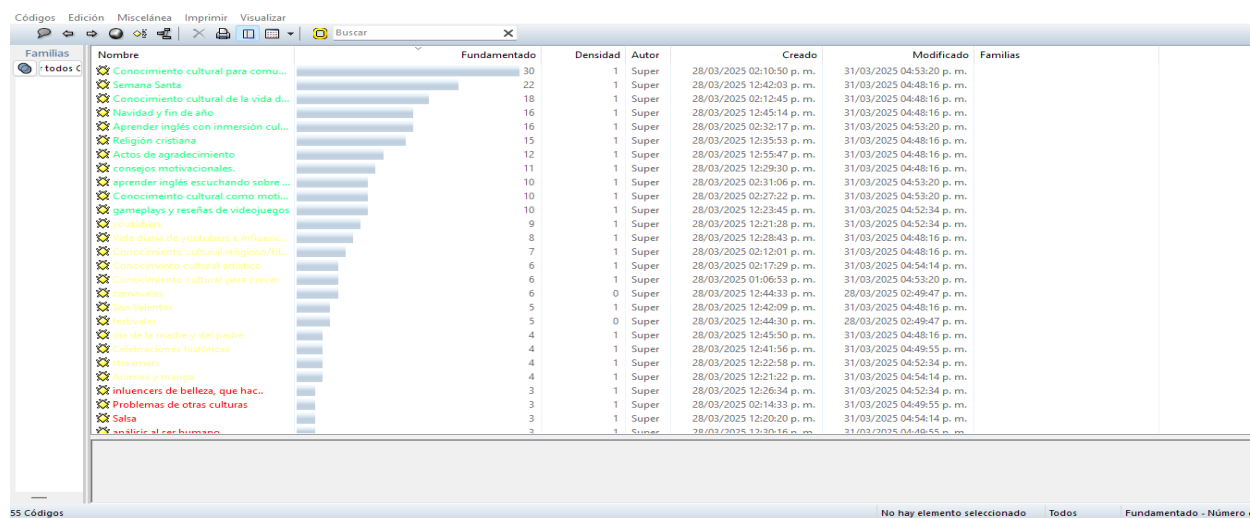
Como destaca Thomas (2006) “el propósito principal del enfoque inductivo es permitir que los hallazgos de la investigación surjan de los temas frecuentes, dominantes o significativos inherentes a los datos sin procesar” (p. 238). Esta flexibilidad apoyó la identificación de elementos esenciales que los educadores tienen en cuenta al diseñar clases de inglés con enfoque intercultural con la ayuda de la inteligencia artificial.

El proceso de codificación arrojó un total de 141 códigos, de los cuales 86 se derivaron de las entrevistas a los docentes y 57 de los cuestionarios virtuales aplicados a los

estudiantes. Estos códigos se categorizaron usando un sistema de colores para indicar su frecuencia y relevancia: Verde para los códigos de mayor frecuencia y rojo para aquellos con menor frecuencia. Esto permitió visualizar cuales temas particularmente tenían mayor prevalencia entre los grupos de participantes, algo indispensable para la construcción de la rúbrica evaluativa basada en información autentica de los participantes. Esto se puede observar en las siguientes dos figuras:

Figura 1.

Códigos y su concurrencia en cuestionario en línea a estudiantes



Nota: En esta figura se pueden observar los códigos encontrados luego de la codificación de datos realizada a los cuestionarios virtuales a los estudiantes mostrando la concurrencia de mayor a menor.

Figura 2:

Códigos y su concurrencia en entrevistas a docentes



Administrador de códigos (june.murillo@usta.edu.co)

Códigos Edición Miscelánea Imprimir Visualizar

Buscar

Familias	Nombre	Fundamentado	Densidad	Autor	Creado	Modificado	Familias
	Consejos para usar IA	34	1	Super	25/03/2025 03:43:18 p. m.	31/03/2025 05:05:51 p. m.	
	Enfoque cultural/intercultural	24	1	Super	25/03/2025 04:17:23 p. m.	31/03/2025 05:04:51 p. m.	
	Uso de la IA en clase	21	1	Super	25/03/2025 03:55:28 p. m.	31/03/2025 05:05:51 p. m.	
	IA en planeación	18	1	Super	25/03/2025 03:58:14 p. m.	31/03/2025 05:05:51 p. m.	
	Contexto	15	2	Super	25/03/2025 03:42:31 p. m.	31/03/2025 05:06:58 p. m.	
	Material para trabajar la cultura	15	1	Super	25/03/2025 04:17:23 p. m.	31/03/2025 05:04:51 p. m.	
	Habilidad trabajando con IA	14	1	Super	25/03/2025 03:58:48 p. m.	31/03/2025 05:05:51 p. m.	
	Enfoque comunicativo	13	0	Super	20/03/2025 03:04:26 p. m.	31/03/2025 05:01:54 p. m.	
	Facilidad de planeación de clases i...	11	1	Super	25/03/2025 04:22:03 p. m.	31/03/2025 05:04:51 p. m.	
	IA para mejorar labor docente	11	1	Super	25/03/2025 03:55:28 p. m.	31/03/2025 05:05:51 p. m.	
	Enfoque Intercultural	8	1	Super	20/03/2025 03:46:47 p. m.	31/03/2025 05:04:51 p. m.	
	Adaptación de actividades de la IA	6	1	Super	23/03/2025 12:09:52 p. m.	31/03/2025 05:05:51 p. m.	
	Prompt para creación de contenido	6	1	Super	20/03/2025 03:24:06 p. m.	31/03/2025 05:05:51 p. m.	
	Contexto como herramienta de apr...	6	1	Super	23/03/2025 12:03:35 p. m.	31/03/2025 05:02:44 p. m.	
	Operaciones de 4 habilidades	5	0	Super	23/03/2025 12:02:45 p. m.	31/03/2025 05:01:16 p. m.	
	Metodología	4	0	Super	25/03/2025 03:41:16 p. m.	31/03/2025 05:01:16 p. m.	
	Materiales de clase	4	1	Super	25/03/2025 03:42:31 p. m.	31/03/2025 05:03:43 p. m.	
	IA como herramienta de apoyo en ...	4	1	Super	23/03/2025 07:03:11 p. m.	31/03/2025 05:05:51 p. m.	
	Aprendizaje significativo	4	1	Super	20/03/2025 02:57:10 p. m.	31/03/2025 05:02:44 p. m.	
	IA como herramienta que da estrat...	4	1	Super	23/03/2025 12:05:42 p. m.	31/03/2025 05:05:51 p. m.	
	Content based instruction	4	0	Super	20/03/2025 03:07:14 p. m.	31/03/2025 05:01:16 p. m.	
	ABP	3	0	Super	20/03/2025 03:08:05 p. m.	31/03/2025 05:01:16 p. m.	
	motivación	3	1	Super	23/03/2025 12:02:24 p. m.	31/03/2025 05:02:44 p. m.	
	Reducción de tiempo para crear m...	3	0	Super	20/03/2025 03:26:05 p. m.	31/03/2025 05:02:24 p. m.	
	Tipos de aprendizaje/tipos de clase...	3	1	Super	25/03/2025 04:49:16 p. m.	31/03/2025 05:02:44 p. m.	
	Interculturalidad con enfoque desc...	3	1	Super	25/03/2025 04:36:08 p. m.	31/03/2025 05:04:51 p. m.	
	Identificación de contexto	3	0	Super	30/03/2025 03:45:36 p. m.	27/03/2025 08:00:44 p. m.	

86 Códigos

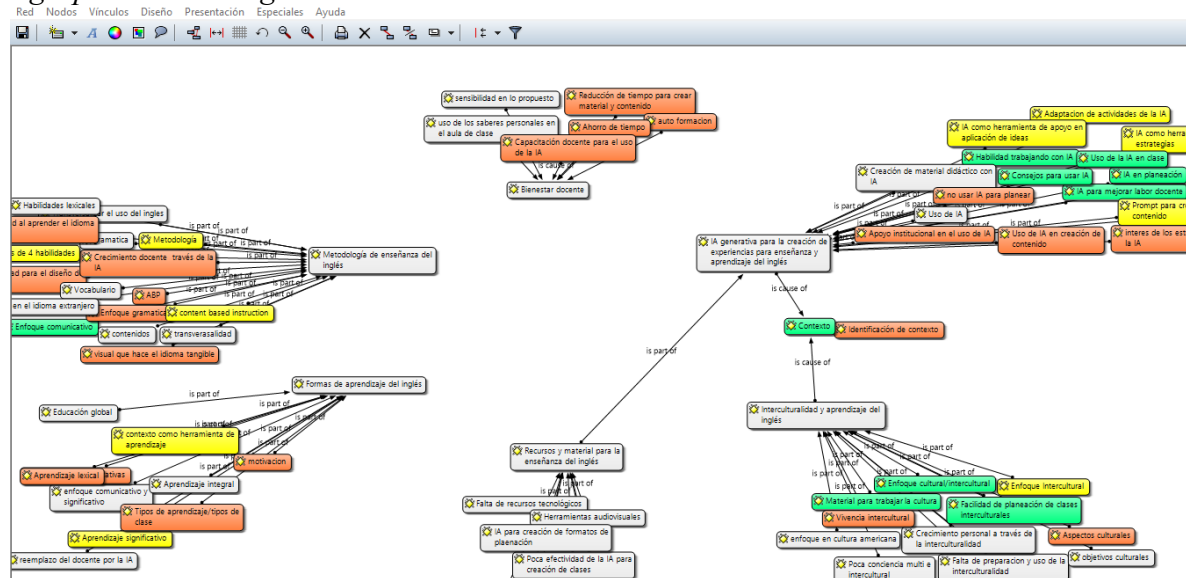
No hay elemento seleccionado Todos Fundamentado - Número de ci

Nota: En esta figura se pueden observar los códigos encontrados luego de la codificación de datos realizada a las entrevistas semiestructuradas a los docentes mostrando la concurrencia de mayor a menor.

A partir del uso del análisis temático inductivo, inicialmente se pudieron organizar dos (2) redes o mapas en donde, de forma no jerárquica, se clasificaron los códigos iniciales. Las categorías inicialmente seleccionadas en la unidad hermenéutica de las entrevistas a docentes fueron: Metodología de la enseñanza del inglés, formas de aprendizaje del inglés, recursos y material para la enseñanza del inglés, interculturalidad y aprendizaje del inglés, bienestar docente, la IA generativa para la creación de experiencias de enseñanza y aprendizaje del inglés y Contexto.

Figura 3:

Agrupación de categorías de las entrevistas a docentes.

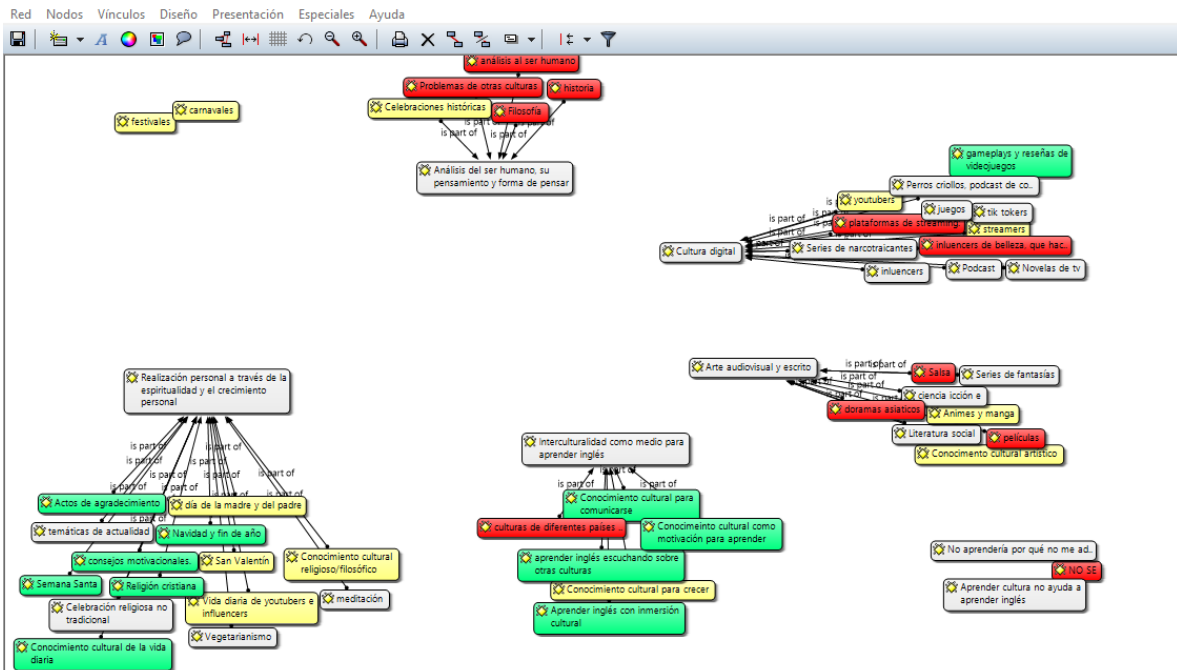


Nota: La figura presenta la primera red/ mapa creado con los códigos, los cuales se organizaban en cinco categorías de análisis y sesenta y dos subcategorías de análisis.

Por otro lado, las categorías inicialmente seleccionadas en la unidad hermenéutica del cuestionario aplicado a los estudiantes fueron las siguientes: Realización personal a través de la espiritualidad y el crecimiento personal, interculturalidad como medio para aprender inglés, análisis del ser humano, su pensamiento y forma de actuar, cultura digital y arte audiovisual y escrito.

Figura 4:

Agrupación de categorías de los cuestionarios virtuales hechos a los estudiantes.

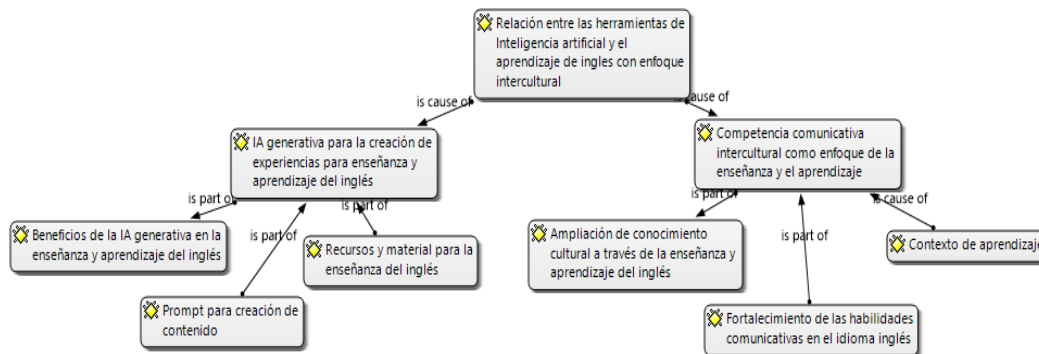


Nota: En la figura se presenta una versión más actualizada y sintetizada de las categorías y subcategorías, se seguían encontrando cinco categorías, y un número inferior de subcategorías, cuarenta y cinco.

Finalmente, debido a la considerable cantidad de categorías emergentes identificadas en el primer ejercicio de categorización, se hizo necesario reorganizarlas mediante un proceso sistemático de agrupación en categorías y subcategorías. Esta reorganización se llevó a cabo considerando la recurrencia de los códigos iniciales, así como su correspondencia con la pregunta de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos del estudio. A diferencia de la etapa anterior, en esta ocasión también se incorporó el marco teórico como criterio orientador en la estructuración de las categorías. Como resultado de este proceso, como se puede ver en la figura 5, se construyó un mapa conceptual jerárquico que refleja la estructura categorial definitiva, el cual incluye las siguientes categorías y subcategorías:

Figura 5:

Categorías y subcategorías finales



Nota: En la figura se puede observar la última versión de la red/mapa de categorías de análisis y códigos encontrados en los instrumentos, de forma más sintetizada y resumida,

En el mapa conceptual jerárquico final se establece, en primer lugar, una relación fundamental entre las herramientas de inteligencia artificial generativa y los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés desde un enfoque intercultural. A partir de esta relación emergen dos categorías de análisis que permiten identificar los insumos epistemológicos necesarios para el diseño de una rúbrica evaluativa. Dicha rúbrica se construye mediante la delimitación de parámetros pertinentes y coherentes con los objetivos pedagógicos del enfoque propuesto. Las categorías y subcategorías derivadas del análisis son las siguientes:

1. IA generativa para la creación de experiencias de enseñanza y aprendizaje del inglés
 - 1.1. Beneficios de la IA generativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés
 - 1.2. Recursos y material para la enseñanza del inglés.
 - 1.3. Prompts para la creación de contenido
2. Competencia comunicativa intercultural

- 2.1. Ampliación de conocimiento cultural a través de la enseñanza y aprendizaje del inglés
- 2.2. fortalecimiento de habilidades comunicativas en inglés
- 2.3. contexto de aprendizaje.

En la siguiente tabla se observa la relación entre las categorías y subcategorías finales emergentes de los datos y los objetivos de esta investigación. A partir de estas categorías y subcategorías se realizó el análisis final de los datos.

Tabla 1

Categorías y subcategorías de análisis

Categorías y subcategorías	Relación con los objetivos de investigación	Evidencia de códigos
1. IA generativa para la creación de experiencias de enseñanza y aprendizaje del inglés	Establecer parámetros para planeaciones de clases con Inteligencia Artificial Generativa	- IA en planeación de clase - Uso de la IA en clase - Prompts para el uso de la IA en clase - Consejos para usar IA
1.1. Beneficios de la IA generativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés	Analizar importancia de IA en la enseñanza del inglés	- IA para mejorar la labor docente - Ahorro de tiempo - Crecimiento docente a través de la IA
1.2. Recursos y material para la enseñanza del inglés	Diseñar rúbrica evaluativa de recursos y material creado con IA	- Uso de la IA en la creación de contenido - Creación de material auténtico
2. Competencia comunicativa intercultural	Analizar la importancia de la interculturalidad en un entorno de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera	- Enfoque intercultural - Enfoque comunicativo - Conocimiento cultural para comunicarse - Aprender inglés con inmersión cultural
	Diseñar una rúbrica de evaluación de planeaciones generadas con IA generativa para la enseñanza del inglés con un enfoque intercultural.	
2.1 Ampliación de conocimiento cultural a través de la enseñanza y aprendizaje del inglés	Diseñar una rúbrica de evaluación de planeaciones generadas con IA generativa para la enseñanza del inglés con un enfoque intercultural.	- Poca conciencia multi e intercultural - Conocimiento cultural como motivación para aprender - Conocimiento cultural para la vida diaria.
2.2 Fortalecimiento de habilidades comunicativas en inglés	Establecer parámetros para planeaciones de clases con enfoque intercultural a través de la Inteligencia Artificial Generativa	- Enfoque comunicativo - Conocimiento cultural para comunicarse
2.3 Contexto de aprendizaje.	Establecer parámetros para planeaciones de clases con enfoque intercultural a través de la Inteligencia Artificial Generativa.	- Contexto

1. IA generativa para la creación de experiencias para la enseñanza del inglés:

Esta categoría de análisis de datos, derivada de los instrumentos de investigación (cuestionario a estudiantes y entrevista a docentes), contempla tres subcategorías principales: 1. Beneficios y retos de la IA generativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. 2. Recursos y material para la enseñanza del inglés. 3. Prompts para la creación de contenido. En este sentido, se analiza cómo la IA generativa contribuye a la creación de experiencias significativas en la enseñanza del inglés, los recursos que facilita y las estrategias para optimizar su uso.

1.1. Beneficios y retos de la IA generativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés

Negrete & Mosquera (2025) señalan que las herramientas de IA potencian el aprendizaje autónomo e individual del inglés, favoreciendo la motivación y el rendimiento estudiantil. D2¹ⁱ y D8 coinciden en que el uso de IA en sus clases ha sido un recurso valioso para generar material, estructurar planeaciones de clase y enriquecer la enseñanza con ideas innovadoras. D8 destaca:

No, que se actualicen, no es difícil, de hecho, nos facilita la labor docente y le facilita la labor al estudiante ... o sea yo digo que no es la herramienta sino como se usa la herramienta, puede ayudar, de hecho, a mí me ha ayudado mucho también a mejorar mi speaking. (D8, 2025)

D2 nos da un punto de vista muy enriquecedor en este proyecto, mencionando que:

¹ D: Docente

La IA es como una herramienta que me permite a mí enriquecer la clase, más que darme la respuesta como tal, es algo que me hace crecer a mí como docente... Sería genial que las instituciones apoyaran ese tipo de herramientas porque es algo que nos amplía la mente, también me genera ideas. (D2, 2025)

Por lo anteriormente establecido, se puede confirmar que la inteligencia artificial es una herramienta que beneficia la labor docente, no solo para planear las clases o generar herramientas de aprendizaje, sino que, al mismo tiempo, ayuda a mejorar individualmente las habilidades para ser docentes de lenguas extranjeras. En contraste, Rondon et al. (2024) argumentan que la IA moderniza la preparación docente mediante herramientas innovadoras, pero requiere adaptación pedagógica para su implementación efectiva, pues mediante el uso de la IA en las diferentes actividades realizadas por los docentes, ha sido de gran ayuda, no solo para los educadores, permitiendo actualizarnos, sino también para los estudiantes, en palabras de (Rondon et al, 2024) "la IA puede facilitar el aprendizaje autónomo y la actualización constante de los conocimientos de los docentes (p. 374).

Como docentes, es esencial comprender que la IA no reemplaza la enseñanza, sino que la complementa. Su uso responsable y contextualizado permite personalizar el aprendizaje, reforzar habilidades y promover la autonomía en el estudio de una lengua extranjera. Hay que dar este primer paso y enseñarles a los estudiantes que las herramientas tecnológicas como la IA, llegaron para quedarse, y que, por medio de ellas, es posible ser más autónomos en la práctica y estudio de una lengua extranjera.

Cabe resaltar que el uso de la IA en la docencia nos ha permitido ampliar la mente, ser más creativos y modificar de forma positiva el tiempo empleado en planeación y

organización de materiales, lo cual nos podría brindar más tiempo para personalizar el aprendizaje y al mismo tiempo, enseñar y promover en los estudiantes que, a pesar de no tener disponibilidad permanente de un docente, el uso de la IA para practicar sus habilidades, puede ser la solución más rápida y efectiva.

En segundo lugar, uno de los desafíos identificados es la tendencia de la IA a generar planeaciones genéricas, no siempre adaptadas a la realidad educativa de los docentes, D7 lo menciona:

"Digamos que la IA, si bien uno la programa y uno como que la entrena, entre comillas, siempre va o, por lo general, hace planeaciones como muy en contextos ideales... donde los estudiantes tienen ciertos accesos, por ejemplo, internet, redes sociales, el contexto, digamos, son de ciudad, o sea, son contextos como muy... Perfectos". (D7, 2025)

Asimismo, D6 resaltaba "es importante no siempre dejarle toda la inteligencia artificial, siempre saber cómo supervisar toda la información que nos da, no es todavía correcta y 100% precisa, si funciona bien, pero pues hay ciertos momentos donde no".

Un segundo reto encontrado fue aprender a usar la IA. Una de las preguntas de la entrevista se basaba en si el docente había planeado alguna vez por medio de la IA, como respuesta, D7 mencionó que, a pesar de haber usado la IA para planear clase, debía hacerle cambios y/o modificaciones, ya que la IA genera planeaciones de clase para contextos muy ideales y perfectos, lo describió textualmente así:

“Digamos que la IA, si bien uno al programa y uno como que la entrena, entre comillas, siempre va o, por lo general, hace planeaciones como muy en contextos ideales donde los estudiantes tienen ciertos accesos, por ejemplo, internet, redes sociales, en un contexto de ciudad, en colegio muy bien equipado, contextos como muy perfectos. (D7, 2025).

Así mismo, D6 respondió de forma similar:

Ok, creo que cuando se hacen modificaciones o cuando he pedido hacer modificaciones es porque tal vez es alguna actividad que ya se hizo y quiero que me proponga una actividad similar, pero pues también al mismo tiempo algo diferente, pero que cumpla de pronto con los mismos objetivos ... la implementación de inteligencia artificial para las planeaciones, creo que por el momento bien, creo que es importante no siempre dejarle toda la inteligencia artificial. (D6, 2025)

En consecuencia, se logra recordar los beneficios de la IA, para tener en cuenta que los retos más allá de ser un problema son una clase de instrucción o clausula al momento de usarla, dichos retos mencionados nos ayudan a entender que, aunque la IA ha sido de mucha ayuda al momento de planear y generar materiales, se sigue quedando corta o descontextualizada en el país. Los docentes participantes de las entrevistas mencionaron que debían estar en constante revisión y modificación de las planeaciones, puesto que incluían actividades que no se ajustaban a las necesidades o realidades de sus estudiantes, o que, por el contrario, ya se habían realizado, por ende, es deber de los docentes evaluar las planeaciones que la IA genere y ser realistas cuando se use.

Cuando se habla de necesidades o realidades colombianas, los docentes participantes se refieren a que, en algunos contextos, los estudiantes o instituciones educativas no cuentan con los recursos necesarios para usar u obtener el material que recomienda la IA como lo son celulares con datos móviles o videos usando aplicaciones interactivas para competir. Entonces, este reto que inicia siendo micro, pues solo se limita a tener en cuenta el contexto, termina convirtiéndose en macro y poniendo en perspectiva la realidad educativa. De esta manera, los docentes colombianos pueden usar la IA para planear, no sin antes añadir o escribir prompts que incluyan el contexto de clase y escenario donde se enfrenta, se debe entonces ser consientes, realistas y objetivos frente a las realidades del país. Al ser docentes colombianos, teniendo en cuenta el contexto al momento de planear, hay que analizar las brechas considerables a nivel socioeducativo con altos niveles de desigualdad y pocas oportunidades de formación para los menos favorecidos (Rhenals, 2021). Es así como el uso de la IA en el desarrollo de la planeación es efectiva cuando esta es contextualizada a las situaciones que se presentan en clase, permitiendo así una mejora en cada curso, estudiante y realidad, en otras palabras, aunque la realidad colombiana en términos educativos no es la más inclusiva y al alcance de todos, la IA puede traer beneficios para la enseñanza en estos contextos diversos poco beneficiados, siempre y cuando desde la planeación, se incluyan estas realidades, buscando cada día incentivar el progreso y crecimiento.

Adicionalmente, para optimizar la implementación de IA en educación, es necesario capacitar a los docentes en su uso y fomentar una integración pedagógica reflexiva y contextualizada. D7 dijo que aprender a usar la IA debe ser "cacharreando... intentando ensayo y error"; de la misma manera, Bustamante & Camacho (2024) enfatizan que la

formación docente en IA es clave para aprovechar su potencial educativo y mejorar la calidad de enseñanza, y esto fue lo que se constata a través de esta investigación, donde independientemente de la metodología que cada docente maneje, sea estudiante por su cuenta cómo usar la IA, de qué forma, métodos, etc, o si por el contrario estudia ensayando, teniendo prueba y error, como mencionaba el participante, debe existir una capacitación por parte del docente.

1.2. Recursos y material para la enseñanza del inglés

Los recursos y materiales didácticos son herramientas clave en la enseñanza, diseñadas para transmitir el aprendizaje de manera atractiva e innovadora, además de apoyar el desarrollo de habilidades en distintos niveles educativos (Zoila, 2023).

Dávila & Vija (2024) destacan que la enseñanza del inglés como lengua extranjera experimenta cambios significativos en el diseño de materiales debido a la evolución tecnológica, lo que hace necesario integrar herramientas actualizadas. En su estudio, lograron desarrollar un "módulo virtual flexible del nivel A2.2" adaptado a las necesidades específicas de los estudiantes, asegurando una contextualización más precisa en los textos y audios utilizados. Ospina (2024) enfatiza que la apropiación de IA en educación representa un avance hacia la modernización y personalización del aprendizaje, facilitando soluciones innovadoras ante desafíos históricos en la enseñanza de idiomas; este enfoque permite a estudiantes y docentes acceder a materiales adaptados a sus necesidades, favoreciendo el aprendizaje dentro y fuera del aula

Asimismo, la importancia de los materiales y su diseño apropiado de acuerdo con el contexto se pudieron evidenciar en varios de los participantes; un ejemplo de esto fue D6,

quien constató "el material de clase creo que todo depende de un poco al público al que va dirigido, entonces con mi experiencia creo que todo es como, todo que sea un enfoque más transmisivo, pero también participativo... en pro de trabajar los objetivos cultural, gramatical y comunicativo, entonces lo que yo hacía aparte pues de toda la planeación era también crear diapositivas o de pronto material didáctico en Canva e incluía actividades que me permitieran trabajar estos tres objetivos."

Finalmente, D7 narra su experiencia personal en el diseño y uso de materiales y recursos: " a mí me gusta leer mucho entonces reviso, por ejemplo, libros que utilizan en Estados Unidos para enseñar inglés, como primera lengua, por ejemplo. Trato de mirar qué ofrece cada editorial y adapto de acuerdo con lo que yo veo de los estudiantes. Por ejemplo, en asesorías, lo que yo hago primero es hacerles un tipo test de qué estilo de aprendizaje tienen y enfocar ese material y las actividades conforme a la necesidad particular".

Por consiguiente, es evidente que la IA ha sido clave en la generación de contenido y materiales de clase, nos permite como docentes generar contenido rápidamente y sin una estricta asistencia de ingenieros que creen una plataforma virtual de aprendizaje, como fue el caso de Dávila & Vija (2024). Asimismo, los participantes reconocieron la importancia y el uso de la IA en la generación de su contenido, que en ambos casos fue personalizado de acuerdo con las necesidades de su contexto y de sus estudiantes; muy seguramente en estos casos, sin la ayuda de la IA, habrían tenido que pasar una gran cantidad de tiempo creando ese material, generando ideas y actividades de clase, sin embargo, con la ayuda de la IA, su trabajo es más eficiente y efectivo, tanto por la cuestión del tiempo, como por la facilidad para generar contenido para cada población y sus necesidades.

No se debe pasar por alto las habilidades a desarrollar y a ser trabajadas con los materiales de clase, en el pasado un mismo material debía usarse para trabajar incluso, las cuatro habilidades de una lengua extranjera, por el tiempo que llevaba generar o crear material, ahora, es de gran importancia ayudarnos en herramientas innovadoras y facilitadoras que nos permitan trabajar cada habilidad con materiales diferentes y diversos, contextualizados y pensados para favorecer cada habilidad.

1.3. Prompts para la creación de contenido

Según Maeda et al. (2024), los prompts son consultas que los usuarios proporcionan para obtener respuestas precisas de un modelo de IA, funcionando como claves en la comunicación con estas herramientas. Estas le permiten a la plataforma de inteligencia artificial generativa, entender la solicitud que se haga; Para optimizar los resultados, los prompts deben ser estructurados con precisión, definiendo el qué, cómo y con qué metodología se espera que la IA genere contenido.

Desde el ámbito educativo, el desarrollo de habilidades en escritura de prompts se ha vuelto crucial para la adecuada utilización de inteligencia artificial generativa. Dicha necesidad ha permitido que se empiecen a desarrollar teorías e investigaciones sobre cómo escribir para la IA. Así es señalado por Liu (2023):

La forma en que se escriben las indicaciones (prompts) influye considerablemente en el tipo de respuestas que se pueden obtener de la IA. No hay una magia mágica en la escritura de indicaciones, pero existen algunas pautas generales que parecen ayudar a la IA a proporcionar respuestas más útiles. (p. 60)

Para D6 es importante la creación de prompts que cumplan con parámetros y objetivos claros para la creación de las planeaciones: “un elemento de supervisión y revisión, es decir, de ciertas modificaciones, siempre tratando de explicar todos los parámetros y todo lo que se quiere lograr con la planeación”

Sin embargo, este nivel de estructuración debe mantener un equilibrio entre precisión y flexibilidad, evitando que las planeaciones sean demasiado rígidas y afecten la autonomía docente en el aula. En concordancia con autores como Priestley et al. (2015) que abogan por un enfoque de la enseñanza que valore la "agencia del profesor" y la capacidad de tomar decisiones pedagógicas en el momento. Esos momentos no planificados, más que problemas, son en realidad valiosas oportunidades de aprendizaje que enriquecen la enseñanza del inglés de una manera dinámica y conectada con la realidad del aula.

Además, lo que comenta D6 deja entrever una tensión de fondo: por un lado, la búsqueda de estandarizar la enseñanza; por otro, la necesidad de que cada docente mantenga su estilo pedagógico propio. En esos escenarios, se corre el riesgo de que la labor docente se limite a aplicar actividades ya hechas, lo que complica adaptar la enseñanza a las características socioculturales y lingüísticas específicas del entorno educativo donde el profesor trabaja. Priestley et al. (2015) proponen un enfoque que valore la agencia del docente, permitiendo un margen de creatividad en la planificación y adaptación pedagógica.

No obstante, la postura de D6 también puede leerse como una invitación a fomentar una comunicación más clara y una mayor colaboración entre docentes al planificar. Fullan (2019) resalta la importancia de una alineación curricular entre docentes, favoreciendo la

medición del progreso del aprendizaje mediante prompts estructurados pero ajustables. Así que diseñar prompts con parámetros bien definidos no solo ayuda a organizar mejor las planificaciones, sino que también mejora la comunicación entre colegas y permite evaluar de forma más precisa cómo avanza la institución.

Es clave señalar que, para que estos prompts realmente sirvan a este propósito, deben ser flexibles. Tienen que poder modificarse y ajustarse a las particularidades de cada contexto educativo. De esta manera, los prompts pueden transformarse en herramientas para la reflexión pedagógica conjunta, impulsando la mejora continua de la enseñanza del inglés sin quitarle al docente su autonomía profesional.

Algunos de los participantes exhortan la capacitación en el uso de la IA, para aprender a usarla de la mejor manera, y sacarle todo el provecho. El participante D7 mencionó en la entrevista que había aprendido en la universidad que debía aprender “cacharreando”, ya que al inicio no conocía mucho sobre la IA, pero ha visto tutoriales en redes sociales que le han dado algunas pautas para su uso.

Sobre este tema, el participante D1 expresó “creo que la falencia vendría siendo mía cuando no utilizo los productos (prompts) correctos okay entonces de hecho hice un curso virtual sobre cómo utilizar los productos (prompts) correctos buscando la información que yo quiero hoy”.

D1 complementa esta visión al destacar que la calidad de los prompts influye directamente en el éxito de las respuestas obtenidas, resaltando la importancia de la formación en este ámbito. El hecho de que reconozca esta limitación y decida capacitarse para mejorarla, resalta la importancia que se le da a la habilidad técnica para interactuar con

la IA en el campo educativo. Autores como Luckin (2018) resaltan conceptos como la "alfabetización en IA", y corroboran que la integración efectiva de tecnologías como la inteligencia artificial conlleva un compromiso de los docentes a no usar de forma pasiva las herramientas sino ahondar en la comprensión de cómo interactuar con ellas para maximizar su uso pedagógico, por lo cual esto sostiene que el hacer cursos para aprender a escribir prompts correctos se convierte en una habilidad importante y deseable en los docentes para poder obtener recursos relevantes, diseñar actividades innovadoras e interactuar de manera más crítica y efectiva con la IA.

Si bien es esencial manejar herramientas de inteligencia artificial con destreza, esto no garantiza, por sí solo, una práctica docente efectiva. La capacidad de plantear preguntas pedagógicas relevantes y de diseñar experiencias de aprendizaje que realmente signifiquen algo para los estudiantes sigue siendo una tarea fundamental del profesor. La formulación adecuada de prompts es valiosa, pero no sustituye el criterio pedagógico del docente, imprescindible para guiar el aprendizaje de manera completa e integrada. Como evidencia Holmes et al. (2019), la IA es una herramienta poderosa, pero su impacto en el aprendizaje de lenguas depende de cómo los docentes la incorporan al currículo y orientan su uso crítico. Por lo tanto, no es posible pensar que solo la formulación de un prompt correcto como la falencia principal al evaluar los resultados que brinda la IA, la mediación pedagógica del docente sigue siendo fundamental.

Si bien un prompt bien diseñado puede proporcionar información relevante, el conocimiento pedagógico del docente y la adaptación al contexto son factores irremplazables en el proceso educativo. La invitación es ver la tecnología como un

complemento y no como un sustituto del juicio pedagógico que como docentes hay que tener y que se ha establecido en las teorías de los procesos de enseñanza.

2 – Competencia comunicativa intercultural

Esta categoría surge como un elemento clave en el análisis, pues sus subcategorías reflejan una interrelación entre habilidades comunicativas y el enfoque intercultural en enseñanza y aprendizaje.

Según Deardoff & Arasaratnam (2021), la competencia comunicativa intercultural implica la interacción efectiva y apropiada en entornos multiculturales, integrando conciencia cultural, habilidades lingüísticas y sensibilidad adaptativa. Esto implica no solo el manejo de lenguaje verbal y no verbal, sino también la gestión activa de malentendidos y la negociación colaborativa de significados en entornos donde las normas culturales pueden llegar a presentar choques o contradicciones.

En concordancia con lo dicho por Deardoff & Arasaratnam (2021), se corrobora lo dicho por el autor en la entrevista donde las competencias comunicativas e interculturales van ligadas la una a la otra, ya que por ejemplo participante D7 refuerza esta conexión al señalar:

Siempre van conectados con la parte comunicativa, como puedo hablar acerca de mi lugar de origen o puedo preguntar sobre las tradiciones de otras personas. Entonces siempre es como la parte comunicativa y el contenido cultural ahí, pero específicamente cultural, que yo diga, por ejemplo, conocer la cultura de X país o X región, no. Siempre es conectado con la parte comunicativa. (D7, 2025)

También se evidencia esta conexión dicha por Deardoff & Arasaratnam (2021) en el participante D2 que nos menciona que:

“...hay que tener en cuenta, digamos, si las y los estudiantes hablan diferentes idiomas, generan una clase que en el que todos se sientan bien con sí. ¿De dónde vienen? Porque pues una clase, si hablamos de enseñar un idioma, es también conocer las culturas, otras culturas y es aceptarlas. (D2, 2025)”

En estos dos ejemplos enfatizan en esa conexión de la parte comunicativa y la cultural con su aceptación y comprensión.

En el cuestionario a estudiantes, el 74% manifestó interés por conocer culturas diferentes a la propia, lo que evidencia la relevancia de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas. Por otro lado, se puede observar esta conexión entre interculturalidad y comunicación que da lugar a la creación de esta categoría, donde se evidencia por ejemplo a través del comentario de E48 cuando nos dice: “La cultura permite entendimiento que nos pueden dar motivación para buscar comunicación con gente de lengua nativa para buscar expresarse y comenzar a aprender aún más para fluir con ellos” (E48, 2025)²ⁱⁱ.

Para el diseño de la rúbrica, se tuvo en cuenta a Fantini (2020), quien distingue varias dimensiones de esta competencia, empezando por la conciencia cultural (saber), donde se reconocen y comprenden perspectivas culturales propias y ajenas, las cuales son en primera la dimensión de conciencia cultural (Saber) se reconocen y comprenden

² E: Estudiante

perspectivas culturales propias y ajenas, esto es evidenciable en los datos recogidos ya que por ejemplo D1 nos comenta que:

...es que muchos tienen solamente una visión local de barrio ni siquiera de municipio sino de barrio y cuando uno les habla de Asia pues dije no pues eso quién sabe qué será, hay que utilizar muchísimo video eh con meterlos en el tema de que mires este es el otro lado del mundo y se ve de una manera muy diferente, pero son personas como nosotros que tienen necesidades, costumbres. (D1, 2025)

y por otro lado los estudiantes también dan cuenta de la necesidad de tener presente esta dimensión dada por Fantini (2020), donde E33 expresa que: “Para aprender el idioma, es necesario entender también las costumbres de las personas que lo hablan, pues sería bueno adoptar también algunas de estas para ser más claro a la hora de hablar con los nativos”.

Otra dimensión es la dimensión de habilidades comunicativas (saber hacer) donde Fantini (2020) la aborda como el dominio de estrategias lingüísticas y no verbales para interactuar efectivamente en contextos multiculturales. Esta dimensión es relevante tanto para estudiantes como para docentes donde, por ejemplo, D2 comenta que:

“...si se quiere conocer un poco la cultura, como hoy vamos a hablar de la cultura francesa en cuanto a arte, no sé, entonces se va a hacer como un tipo de conversación normal, creo que se trabaja bastante la expresión oral.” (D2, 2025)

Y por otro lado E5 expresa la importancia de la parte comunicativa del inglés al decir que: “Es importante aprender diferentes aspectos de diferentes culturas es importante

a la hora de aprender inglés puesto que aprendería maneras en las que se comunican, se expresan y sus modismos.”

A través de estas dos citas se puede evidenciar la importancia de la dimensión de habilidades comunicativas mencionada por Fantini (2020) tanto para estudiantes como para docentes a la hora de aprender una lengua extranjera como el inglés.

Finalmente, Fantini (2020) también resalta la dimensión de sensibilidad y adaptabilidad (saber ser / saber aprender), fundamental para minimizar malentendidos y promover la empatía cultural. Aquí D6 habla de la importancia de esa adaptación al decir que: “cuando se aprende una lengua siempre es importante conocer un poco acerca de la cultura, de pronto no hay muchos cambios, pero sí es importante saber adaptarse”, y E4 que habla de la importancia de adaptar la forma de expresión en el contexto al decir que: “Primero, al conocer las costumbres, tradiciones y valores de los países de habla inglesa, puedo conectar mejor con el contexto en el que se usa el idioma, lo que hace que las conversaciones sean más naturales y significativas”.

2.1 Ampliación de conocimiento cultural a través de la enseñanza y aprendizaje del inglés

El conocimiento cultural es fundamental en la enseñanza y aprendizaje del inglés, ya que, como señala Byram (2021), el aprendizaje de una lengua debe integrar la competencia cultural, trascendiendo la gramática y el vocabulario. Byram (2021) argumenta que, sin conciencia cultural, los estudiantes pueden dominar estructuras lingüísticas, pero fallar en interacciones reales debido a malentendidos pragmáticos o

socioculturales. Esto se refleja en D1, quien destaca la importancia de un enfoque intercultural en sus clases, permitiendo a los estudiantes conocer más sobre el mundo:

...esto me ha llevado a que mis clases de inglés sean interculturales porque yo como profesor como persona de proveedor se conoció por profesores de muchas partes del mundo y esto me ha llevado a que mis clases se enfoquen en que mis estudiantes sepan y conozcan más del mundo. (D1, 2025)

El fortalecimiento del conocimiento cultural en la enseñanza del inglés permite mostrar que este idioma no se limita solo a países anglófonos, sino que se usa en diversas culturas con diferencias significativas, evitando jerarquizaciones lingüísticas y promoviendo una visión más inclusiva. Lo anterior finalmente evita jerarquizaciones culturales del idioma y lo descoloniza, haciéndolo un idioma que es un medio para comunicarse en una gran variedad de culturas y no solo en unas dominantes. Baker & Fang (2021) enfatizan la necesidad de una pedagogía que trascienda las normas tradicionales anglófonas y reconozca el inglés como lengua franca en diversos contextos culturales, como por ejemplo la cultura anglófona tradicional de EE. UU. y el Reino Unido. En esta línea, D6 ilustra cómo el francés, aunque originario de Francia, se habla en los cinco continentes con variaciones culturales significativas:

creo que es realmente importante, un ejemplo es de pronto Francia, Francia pues es el país que dio origen a este idioma, pero se habla en los cinco continentes, entonces es importante entender de que a pesar de que, pues Francia es el referente principal,

hay elementos y componentes culturales diferentes para cada país que habla este idioma. (D6, 2025)

Estudios como el de Fang & Liu (2020) demuestran que estudiantes de inglés en contextos como China y Brasil han rechazado materiales que ignoraban sus culturas locales, demandando una integración más relevante con sus identidades culturales (Fang & Liu, 2020).

Teniendo en cuenta lo anterior, los estudiantes resaltan que desean aprender inglés tanto desde las culturas externas donde se usa dicho idioma, como lo expresa un E3 al decir que: “al conocer la cultura, entiendes mejor cómo piensan y se expresan las personas, haciendo que el inglés se sienta más natural”; como también desde lo cultural propio, como lo señala E47 “Me ayudaría porque conocería más de la historia lo que fortalecería mis raíces ya que tengo 2 nacionalidades y una de ellas es la de Colombia pero no conozco mucho sobre ella”.

Sumado a lo previamente dicho, se hace entonces primordial que, para el diseño de la rúbrica evaluativa, se deba tener en cuenta qué nivel de conocimiento cultural de forma crítica y decolonial es capaz de usar la inteligencia artificial generativa a la hora de realizar las experiencias de aprendizaje que esta vaya a tratar de ejecutar posteriormente en el aula.

2.2 Fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés

Según Richards (2016), las habilidades comunicativas son esenciales en la enseñanza de idiomas, ya que permiten a los estudiantes negociar significados en contextos reales y evitar un aprendizaje inerte basado solo en reglas gramaticales. Argumenta que, sin

práctica comunicativa, el aprendizaje se reduce a un conocimiento sin vida o “inerte” pues son reglas gramaticales sin aplicación efectiva. D7 enfatiza esta visión, señalando que:

Siempre el objetivo que tengo al finalizar de la clase es que el estudiante pueda expresarse usando todas las herramientas que se dieron durante la lección. Puede expresar, por ejemplo, un gusto, puede expresar y hablar. . .el objetivo central, siempre va a ir relacionado a una comunicación. Y una comunicación que sea funcional en un contexto que sea real. (D7, 2025)

Así mismo, E2 habla de la importancia de comunicarse para entender a otros en su contexto cultural y comunicativo cuando expresa que: “Creo que entender la cultura de otros países y regiones me ayudaría mucho a aprender inglés, ya que me permitiría familiarizarme con expresiones, modismos y acentos que son comunes en el idioma.

Es crucial que la rúbrica diseñada contemple habilidades específicas identificadas por docentes y estudiantes como fundamentales para fortalecer la comunicación en inglés, pues tanto docentes como estudiantes nombran habilidades específicas que se consideran importantes abordar en la parte comunicativa, por ejemplo D1 expresa “al final el estudiante desarrollar las habilidades de escribir y de hablar, cuando digo hablar y escribir no me refiero que tienen que hacerlo perfectamente sino que se dé a entender que en el mensaje así no sea claro”. Por otro lado, D2 hace referencia a varias habilidades y competencias específicas para tener en cuenta al enseñar y aprender inglés mencionando que: “... La finalidad es poder utilizar todo eso que ellos tienen en la escritura, en vocabulario, en gramática, para un fin comunicativo, para que ellos puedan expresar sus pensamientos”.

En concordancia con lo anterior, los estudiantes también mencionan habilidades específicas del ejercicio comunicativo que sienten la necesidad de fortalecer, como lo hace E22 que menciona habilidades de escucha y habla que desean fortalecer : “Me puede servir a la hora de escucharlos hablar o escuchar su música ya que se puede entender más fácil su idioma a la hora que lo vaya a aprender” y como se evidencia en los datos de las preguntas cerradas del cuestionario, donde los estudiantes señalan que sienten que a través de las actividades con canciones (33%) o conversaciones y piezas audiovisuales (30%) pueden aprender mejor el idioma.

Teniendo en cuenta los datos anteriores, se concluye entonces que es de vital importancia el poder ajustar los criterios del diseño de la rúbrica evaluativa para que también pueda medir que tanto las Inteligencias artificiales generativas crean clases y experiencias de aprendizaje que fortalezcan las habilidades comunicativas necesarias para aprender inglés.

2.3 Contexto de aprendizaje

El contexto de aprendizaje es un entorno multifacético que influye en cómo la información es percibida, procesada y comprendida, integrando factores sociales, culturales, psicológicos y de infraestructura. Es un componente activo del proceso de enseñanza y aprendizaje que influencia como la información es percibida, procesada y también como se entiende. Según Brown et al. (1989), el conocimiento se desarrolla en interacción con el entorno y las dinámicas culturales, siendo más efectivo cuando está integrado en situaciones significativas. (Brown et al.,1989, p. 32). Esto implica que el conocimiento es más efectivo cuando está integrado con situaciones contextuales

significativas que muestran cómo aplicar el conocimiento, permitiendo a los estudiantes crear conexiones entre la nueva información y sus marcos cognitivos.

Gracias a la tecnología, los estudiantes del siglo XXI están inmersos no solo en contextos físicos de aprendizaje, sino que están sumergidos en contextos digitales que intermedian sus relaciones personales, su personalidad y como aprenden. Según Bower (2008), "Los contextos de aprendizaje digital aprovechan tecnologías que poseen 'posibilidades' únicas, las cuales pueden ser estratégicamente asociadas con tareas de aprendizaje para optimizar los resultados educativos" (p. 5).

Los contextos digitales les proveen a los estudiantes materiales auténticos en la lengua meta que facilitan la comunicación con múltiples interlocutores y apoyan procesos de aprendizaje autónomos. Warschauer (2001) señaló que la tecnología, particularmente Internet, "proporciona una gran cantidad de materiales auténticos en la lengua meta, que pueden hacer que el aprendizaje de idiomas sea más motivador y eficaz" (p. 208). Además, los contextos digitales pueden ser útiles para algunos estudiantes reduciendo la ansiedad social debido a las múltiples opciones que tienen para interactuar, fomentando un aprendizaje más efectivo con inmersión real.

En esta investigación, se identificó que los participantes consumen una variedad de contenidos digitales, desde plataformas de streaming hasta influencers y literatura en línea, reflejando su inmersión en estos entornos virtuales. Por ejemplo, a las preguntas de ¿Qué tipo de contenido de entretenimiento consumes? Y "Especifica cuáles y sobre que hablan estos contenidos". Los tipos de contenido más recurrentemente mencionados fueron las "Series y películas en plataformas de streaming", señaladas por el 76% de los participantes,

seguidas por los "Youtubers", referidos por el 59% de los participantes. Asimismo, los "Influencers" fueron mencionados por 33% de los participantes. Por ejemplo, E31 reportó consumir "Streamers, Influencers, Youtubers, Series y películas en plataformas de streaming, Literatura y narraciones gráficas". De manera similar, E50 indicó consumir "Streamers, Gameplays, Youtubers, Series y películas, Literatura y narraciones gráficas".

Las respuestas de E31 y E50 destacan que los estudiantes pueden desarrollar habilidades en inglés de forma espontánea a través del entretenimiento digital y sus intereses personales, al contar con la posibilidad de interactuar con hablantes nativos y recursos auténticos en la lengua meta. Este fenómeno encuentra respaldo en los planteamientos de Gómez & Lee (2015), quienes destacan que los entornos digitales de aprendizaje pueden fortalecer la cognición situada, enfatizando la interacción social y el diseño de espacios educativos sin la percepción de estar "estudiando" formalmente. Para aprovechar el aprendizaje informal derivado de estos espacios digitales, las estrategias pedagógicas deben integrar conscientemente elementos como clips de streamers, videojuegos y series populares, que pueden servir para el análisis lingüístico y cultural en el aula.

Este enfoque, alineado con la perspectiva de Gómez & Lee (2015) sobre la relevancia de la identidad y la afinidad en el aprendizaje, resalta la importancia de aprovechar las motivaciones intrínsecas de los estudiantes y su compromiso con los medios digitales para generar ambientes de enseñanza más atractivos y significativos.

La integración de contextos digitales en la planificación de clases implica un cambio pedagógico que valore la participación digital fuera del aula. En esta línea,

Değirmenci (2024) sostiene que la alfabetización digital en la enseñanza de idiomas no solo fortalece la competencia lingüística, sino que también promueve una comprensión más profunda de la cultura y la comunicación global. Lejos de considerar estos intereses digitales como simples distracciones, los docentes pueden integrarlos estratégicamente en sus clases para fomentar la conciencia lingüística y el entendimiento cultural, aspectos esenciales en el aprendizaje de lenguas.

Al integrar conscientemente los contextos digitales en el currículo, y en consonancia con la visión de Değirmenci (2024) sobre la necesidad de conectar los aprendizajes, se logra reducir la brecha entre la exposición informal al idioma y la instrucción formal en el aula, generando aprendizajes más profundos y significativos. Para lograrlo, es fundamental comprender los hábitos digitales de los estudiantes y desarrollar enfoques creativos en el diseño curricular, adaptando las estrategias de enseñanza para maximizar el impacto educativo.

Sin embargo, la integración de estos recursos digitales en ambientes educativos formales requiere una evaluación cuidadosa del contenido seleccionado y su propósito dentro del proceso de enseñanza. Aunque estos recursos pueden ser valiosos en la enseñanza de idiomas, Sundqvist & Sylvén (2016) advierten que la simple exposición al contenido no garantiza el aprendizaje, a menos que sea acompañado de una mediación pedagógica efectiva. Por ello, la incorporación de estos elementos en el aula debe responder a un diseño instruccional claro, que contemple la progresión lingüística, el análisis cultural y el desarrollo del pensamiento crítico. Como lo menciona Vanderplank (2016) “la

exposición por sí sola no es suficiente; lo crucial es cómo se enmarca y se trabaja esa exposición.” (p. 121).

Hallazgos y conclusiones

Sugerencia de creación de prompt

Como resultado del análisis anteriormente realizado, y para fines de esta investigación, resulta muy importante el sugerir un modelo de prompt en caso de que un docente requiera diseñar una clase de inglés con un enfoque intercultural a través de una inteligencia artificial generativa. El producto generado por la inteligencia artificial generativa, después haber introducido el prompt correspondiente, podrá ser sujeto a una evaluación crítica y reflexiva a través de la rúbrica sugerida en esta investigación.

Para la creación de un prompt solicitando una clase de inglés con un enfoque intercultural, es muy importante saber qué estructura se puede sugerir para la creación de este, por lo cual aquí Serna (2025) señala distintos ejemplos de prompt según la necesidad educativa del docente, dentro de las opciones dadas por Serna (2025) la opción de diseño instruccional es el más adecuado para adaptarlo a la planeación de clases de inglés con enfoque intercultural ya que su estructura C-R-I-T-I-C-O: Contexto – Roles – Instrucción – Tono – Iteración – Curaduría – Originalidad, donde el contexto define el escenario educativo específico, incluyendo detalles como asignatura, nivel, conocimientos previos y objetivos, los roles establecen el papel que debe asumir la IA (ej. experto en diseño curricular, especialista en evaluación). La instrucción describe la tarea concreta que debe realizar la IA, con pasos detallados y formatos específicos. El tono especifica el estilo de comunicación deseado (ej. profesional, motivador, analítico). La iteración (Post-

Generación) es el proceso de refinamiento para solicitar ajustes, más detalles o enfoques alternativos.

La curaduría (Post-Generación) es la revisión crítica para validar precisión, coherencia pedagógica y viabilidad donde se debe tener en cuenta que las inteligencias artificiales generativas (IAG) a la fecha de realización de éste estudio pueden contar con un sesgo cultural al momento de generar contenidos a partir de los datos que poseen para la generación del mismo (Castillo & Beltrán, 2024), donde el docente debe tener una visión crítica y decolonial del contenido generado para determinar si el contenido, aunque tenga un enfoque intercultural, no refuerce estereotipos culturales que para las IAG puede resultar difícil identificar en primera instancia. La originalidad (Post-Generación) es la adaptación creativa y personalización del material generado, añadiendo elementos únicos.

Por último, Mollick, E. R., & Mollick, L. (2023) resaltan la importancia de que el prompt incluya una sección de feedback y retroalimentación de los materiales o experiencias de aprendizaje producidas por la herramienta de inteligencia artificial, que pueden ser preguntas solicitando justificaciones metacognitivas y/o preguntas de verificación o comprensión, que aplicados al método C-R-I-T-I-C-O estarían dados en la parte de Instrucción.

Este permite integrar explícitamente los componentes de la competencia comunicativa intercultural (CCI) definidos por Byram (2021), como saberes culturales, habilidades de mediación y conciencia crítica. Al especificar en la *Instrucción* que la unidad didáctica debe incluir "actividades que integren el uso de IA para generar comparaciones culturales auténticas" o "recursos que eviten sesgos occidentales", se alinea

lo dicho por Porto & Yulita (2022) que enfatizan la necesidad de diseños pedagógicos decoloniales y tecnológicamente mediados.

Teniendo en cuenta lo anterior, un ejemplo de prompt podría contener lo siguiente para la creación de una clase de inglés con enfoque intercultural usando el tema cultural más relevante para los estudiantes con base en el tema de espiritualidad y crecimiento personal

C - Contexto:

Asignatura: Inglés Intercultural (EFL/ESL).

Nivel: B1 (Intermedio).

Grados décimo y undécimo

Conocimientos previos: Vocabulario básico sobre culturas (ej.: *customs, traditions*), estructuras comparativas (*whereas, unlike*).

R - Roles:

IA: Actúa como un experto en diseño curricular intercultural.

I - Instrucción:

Diseña una unidad didáctica con clases para 2 semanas sobre:

"Espiritualidad y rituales en contextos globales: Diálogo intercultural a través del inglés".

1. Objetivos de aprendizaje:

Recordar: Identificar vocabulario clave (ej.: *pilgrimage, sacred, syncretism*).

Analizar: Comparar críticamente rituales espirituales en 3 culturas (ej.: Japón/sintoísmo, México/Día de Muertos, India/Kumbh Mela).

Evaluar: Debatir estereotipos religiosos en medios anglófonos (ej.: *"Todos los musulmanes son..."*).

Crear: Redactar un ensayo breve proponiendo cómo el inglés puede ser puente intercultural.

2. Contenido de la unidad didáctica:

Lenguaje para describir prácticas espirituales (*"In [culture], [ritual] symbolizes..."*).

Estrategias para evitar generalizaciones (*"Some practitioners believe..."* vs. *"They all believe..."*).

Análisis de textos auténticos (ej.: artículos de *BBC Religion* o *National Geographic*).

3. Actividades de aprendizaje activo:

Análisis de video: TED Talk *"How to have constructive conversations about faith"* + discusión guiada.

Role-play: Negociar un conflicto intercultural en un espacio sagrado (mezquita/templo/iglesia).

Proyecto con IA: Usar ChatGPT para generar diálogos ficticios entre personas de distintas religiones y evaluar sus sesgos.

Feedback y evaluación: Realizar preguntas enfocadas a la metacognición como las siguientes: ¿Qué aprendiste el día de hoy? ¿Qué aprendió un compañero de clase y cómo lo aprendió?

T - Tono:

Profesional: Basado en literatura académica actual.

Práctico: Actividades aplicables en aula física/virtual.

I - Iteración (Consideraciones):

Si la IA omite actividades críticas, solicitar: *"Añade una actividad que desarrolle conciencia crítica usando un ejemplo de discriminación religiosa en medios"*.

C - Curaduría:

Verificar que:

Los recursos no perpetúen estereotipos (ej.: evitar imágenes caricaturizadas de religiones no occidentales).

Las actividades sean viables en 90 minutos.

O - Originalidad:

Añadir casos locales (ej.: peregrinación al Cerro de Monserrate en Bogotá) y vincularlo con el concepto de *sincretismo*.

El anterior prompt constituye un instrumento pedagógico altamente relevante para la investigación en competencia intercultural, su diseño se alinea fundamentalmente con el modelo de competencia comunicativa intercultural propuesto por Byram (2021), al integrar de manera sistemática los cuatro componentes esenciales: el desarrollo de saberes culturales a través del análisis de vocabulario especializado y prácticas rituales; el fomento de habilidades interpretativas mediante actividades de role-play en contextos interculturales

sensibles; la promoción de conciencia crítica a través de la evaluación de estereotipos en discursos mediáticos; y el cultivo de actitudes empáticas mediante un enfoque pedagógico respetuoso e inclusivo.

Este prompt constituye una herramienta pedagógica operativa que, además de articularse con los referentes teóricos abordados en el presente estudio, ofrece un modelo reproducible para el diseño de intervenciones educativas. Su eficacia puede ser evaluada mediante la rúbrica propuesta en esta investigación, particularmente en lo relativo al fomento de la conciencia crítica y el desarrollo de competencias de mediación intercultural.

La estructura metodológica del prompt permite su aplicación sistemática en el diseño de experiencias de aprendizaje, al tiempo que establece criterios claros para la evaluación de sus resultados formativos, en consonancia con los objetivos planteados en este trabajo de investigación

Rúbrica para la evaluación de planeaciones de clase de inglés con enfoque intercultural generadas por Inteligencia Artificial generativa.

La siguiente rúbrica de evaluación de planeaciones de clase de inglés con enfoque intercultural generadas con IA, se desarrolló luego de realizar del análisis cualitativo de los datos obtenidos de la investigación por medio de las entrevistas a docentes y los cuestionarios en línea a los estudiantes. El diseño de esta rúbrica se realizó basado en los hallazgos hechos en el estudio, en especial los que se relacionan con: los beneficios y retos de usar la IA generativa en la planeación, la adaptación al contexto de materiales digitales y la integración de la competencia comunicativa en inglés y la competencia intercultural.

Como los datos revelaron, la IA ofrece soluciones rápidas para la generación de contenidos,

pero su efectividad en el aula depende en gran medida de como el docente medie, adapte y evalúe lo generado por la IA a las necesidades y al contexto sociocultural de sus estudiantes. (D6, D7, 2025).

Además, la rúbrica incluye criterios importantes como: claridad y relevancia de los objetivos de aprendizaje, el uso de contextos digitales para promover el análisis lingüístico y cultural, la calidad de los materiales y contenidos, y el fomento de la competencia intercultural, así como la comunicativa en inglés. Para hacerla, se tuvieron en cuenta experiencias de clase y sumado a esto, tiene el respaldo de perspectivas teóricas que le permiten servir como una herramienta para evaluar la calidad pedagógica de las planeaciones de clase de inglés generadas a través de la IA en diversos contextos educativos. El uso de la rúbrica requiere que los docentes tengan claro los criterios necesarios para crear el prompt de acuerdo al modelo propuesto, para lo cual se debe asegurar que el docente tenga clara la solicitud que le hizo a la inteligencia para poder evaluar de forma correcta el resultado que obtuvo.

Tabla 2

Rúbrica para la evaluación de planeaciones de clase de inglés con enfoque intercultural generadas por Inteligencia Artificial generativa.

Criterio	Sobresaliente	Aceptable	Insuficiente	No cumple
1. Claridad y pertinencia de los objetivos y evidencia de aspectos como el nivel de lengua, objetivos comunicativos, gramaticales e interculturales.	La planeación incluye objetivos claros que sirven como guía de clase, teniendo en cuenta el nivel de lengua, objetivos comunicativos, gramaticales e interculturales, donde se evidencian	La planeación incluye objetivos que sirven como guía de clase, aunque no tiene en cuenta alguno de los aspectos como: el nivel de lengua, los objetivos comunicativos,	La planeación incluye objetivos, pero no sirven como guía de clase, además no tiene en cuenta dos o más de los aspectos como: el nivel de lengua, los objetivos comunicativos, gramaticales o interculturales.	La planeación no incluye objetivos guía de clase, además no tiene en cuenta los aspectos como: el nivel de lengua, los objetivos comunicativos, gramaticales o interculturales.



	las habilidades lingüísticas a usar.	gramaticales o interculturales.		
2. Promoción del dialogo intercultural, la comprensión de otras culturas y la valoración de la identidad cultural propia con visión crítica a través de los contenidos propuestos.	La planeación incluye contenidos que promueven el diálogo intercultural, la comprensión de otras culturas y la valoración de la identidad cultural propia con visión crítica.	La planeación incluye contenidos relacionadas con cultura o la de otros en el contexto, sin profundizar en ellas y promoviendo una visión crítica.	La planeación incluye contenidos con referencias culturales superficiales y generalizadas que no se relacionan al contexto y no promueven una visión crítica.	La planeación no incluye ningún contenido cultural propio o ajeno del contexto ni promueve la visión crítica.
3. Desarrollo de habilidades comunicativas en inglés: discursivas, pragmáticas y sociolingüísticas por medio de producción escrita y oral.	La planeación ofrece contenidos y actividades para que a través de la producción escrita y oral se desarrollen las habilidades comunicativas del inglés: discursivas (coherencia, lógica y adaptabilidad), pragmáticas (actos de habla e interpretación) y sociolingüísticas (ajuste al contexto y referencias culturales).	La planeación ofrece contenidos y actividades para que a través de la producción escrita u oral se desarrollen solo 2 de las habilidades comunicativas del inglés: discursivas (coherencia, lógica y adaptabilidad), pragmáticas (actos de habla e interpretación) y sociolingüísticas (ajuste al contexto y referencias culturales).	La planeación ofrece contenidos y actividades para que a través de la producción escrita u oral se desarrolle 1 de las habilidades comunicativas del inglés: discursivas (coherencia, lógica y adaptabilidad), pragmáticas (actos de habla e interpretación) y sociolingüísticas (ajuste al contexto y referencias culturales).	La planeación no ofrece contenidos ni actividades para que a través de la producción escrita y/u oral se desarrolle alguna de las habilidades comunicativas del inglés: discursivas (coherencia, lógica y adaptabilidad), pragmáticas (actos de habla e interpretación) y sociolingüísticas (ajuste al contexto y referencias culturales).
4.Contexto de clase y adaptación al perfil y a las necesidades de los docentes y estudiantes plasmadas en el prompt.	La planeación ofrece contenidos que se ajustan al contexto de la de clase y se adaptan al perfil y a las necesidades de los estudiantes y condiciones del aula plasmados en el prompt.	La planeación ofrece contenidos que consideran parcialmente el contexto plasmado en el prompt, siendo necesario ajustarlas al perfil y a las necesidades de los estudiantes y docentes.	La planeación ofrece contenidos que tienen en cuenta algunos aspectos del contexto de clase plasmado en el prompt y que se ajustan superficialmente a las necesidades y realidades de los estudiantes y docentes.	La planeación no ofrece contenidos que tienen en cuenta el contexto de clase dado en el prompt ni se ajustan a las necesidades y realidades de los estudiantes y docentes.



5. Integración estratégica de contenidos de contextos digitales para usarlos como herramienta de contacto con la cultura para fomentar el análisis lingüístico y cultural.	La planeación de clase incluye 3 o más contenidos de contextos digitales, como: espacios de interacción en videojuegos, clips de streamers, influencers o de series y películas, integrándolos estratégicamente para usarlos como una herramienta de contacto con la cultura para fomentar el análisis lingüístico y cultural.	La planeación de clase incluye 2 contenidos de contextos digitales, como videos y audios, integrándolos para usarlos como una herramienta de contacto con la cultura sin que fomenten el análisis lingüístico y cultural.	La planeación de clase incluye solo 1 contenido de contextos digitales, usándolos solo como una herramienta de contacto con la cultura de forma superficial y sin fomentar el análisis lingüístico y cultural.	La planeación de clase no incluye contenido de contextos digitales.
6. Evaluación y retroalimentación.	La planeación presenta actividades de evaluación y retroalimentación formativas que sean claras, didácticas y contextualizadas.	La planeación presenta actividades de evaluación y retroalimentación formativas que requieren ser ajustadas en aspectos didácticos, de contextualización y además necesitan mayor claridad.	La planeación presenta actividades de evaluación y retroalimentación formativas que son claras, sin embargo, carecen de estrategias didácticas y no logran ajustarse al contexto.	La planeación no presenta actividades de evaluación y retroalimentación formativas claras, didácticas y contextualizadas.
7. Generación y desarrollo de ideas/ materiales y actividades didácticas, variadas y de apoyo al docente.	Los contenidos y actividades de la planeación son de gran ayuda en la práctica docente, pues las ideas, el material, y las actividades son innovadoras, divertidas, variadas y útiles y sirven de apoyo en el desarrollo de la clase de inglés.	Los contenidos y actividades de la planeación son de ayuda en la práctica docente, pues las ideas, el material, y las actividades son innovadoras, divertidas, variadas y útiles, aunque deben tener ajustes para desarrollo de clase de inglés.	Los contenidos y actividades de la planeación son de ayuda en la práctica docente, sin embargo, las ideas, el material, y las actividades carecen de 1 o más aspectos como innovación, diversión, variedad y utilidad, además que deben tener ajustes para desarrollo de clase de inglés.	Los contenidos y actividades de la planeación no son de ayuda en la práctica docente, debido a que las ideas, el material, y las actividades no son innovadoras, ni divertidas, no son variadas y necesitan ser ajustadas completamente para el desarrollo de clase de inglés.



8. Reducción del tiempo de planeación de clase.	La planeación de clase no requiere mayores ajustes o cambios en los contenidos y actividades, lo que permite que el tiempo para planear se reduzca significativamente.	La planeación de clase requiere algunos ajustes en los contenidos o actividades, en la metodología, o en la evaluación, incrementando el tiempo de planeación.	La planeación de clase requiere múltiples ajustes en los contenidos o actividades, en la metodología, o en la evaluación, incrementando significativamente el tiempo de planeación.	La planeación de clase requiere ajustes en todos los contenidos y actividades, en la metodología, y en la evaluación, haciendo que el tiempo de planeación sea igual o significativamente mayor a cuando se hace de forma manual.
---	--	--	---	---

Conclusiones

Los resultados de esta investigación permiten concluir que la inteligencia artificial ofrece beneficios significativos en el ámbito educativo, particularmente al facilitar la adaptación de materiales y actividades según las necesidades individuales y grupales de los estudiantes. Esta capacidad promueve un aprendizaje más inclusivo y contextualizado. Además, la IA ha demostrado optimizar sustancialmente la planificación de clases, reduciendo el tiempo que los docentes dedican a esta tarea y permitiéndoles enfocarse en una enseñanza más interactiva y dinámica. La integración de estrategias didácticas innovadoras mediante IA no solo fortalece las prácticas pedagógicas, sino que también contribuye a la actualización docente en el uso de tecnología educativa, lo que impacta positivamente en el fortalecimiento del sistema educativo y, por ende, en la sociedad colombiana.

Sin embargo, la implementación de la IA en el ámbito educativo presenta desafíos considerables. En primer lugar, requiere una formación especializada para garantizar su uso ético y efectivo. Los hallazgos revelan que muchos estudiantes aún no han desarrollado la

habilidad de emplear la IA como apoyo en su proceso educativo, utilizándola principalmente para la resolución automática de tareas. Esto plantea retos importantes en su integración pedagógica y resalta la necesidad de estrategias formativas que fomenten un uso crítico y reflexivo, especialmente ante sus desafíos éticos. Asimismo, persisten limitaciones en términos de sostenibilidad, ya que no todas las instituciones educativas cuentan con acceso a internet o al conocimiento necesario para implementar estas herramientas de manera adecuada.

Un hallazgo relevante de este estudio es la importancia de integrar la interculturalidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras. El dominio de un idioma no puede desligarse de su dimensión cultural, por lo que resulta esencial incorporar materiales auténticos como textos, videos y literatura producida por hablantes nativos. Este enfoque no solo favorece la comprensión de valores, costumbres y creencias de otras comunidades, sino que también enriquece el aprendizaje del idioma, haciéndolo más significativo y contextualizado. En un mundo cada vez más globalizado, la enseñanza de lenguas debe aprovechar las herramientas digitales disponibles, reconociendo que los estudiantes ya interactúan con ellas en su vida cotidiana. La integración consciente de la IA y la interculturalidad puede fortalecer enfoques educativos más dinámicos y adaptados a la realidad actual.

Cabe mencionar que esta investigación tiene un carácter exploratorio y, por lo tanto, presentó ciertas limitaciones. La principal fue el factor temporal, que impidió aplicar la rúbrica diseñada en planeaciones reales dentro del aula, limitando la obtención de datos empíricos sobre su efectividad en diversos contextos. No obstante, el estudio establece un

precedente teórico que servirá como base para futuros trabajos. Otra limitación fue la proliferación inicial de códigos durante el análisis cualitativo, un desafío común en estudios con entrevistas abiertas debido a la diversidad de respuestas. Sin embargo, este obstáculo se superó mediante un análisis categorial sistemático.

Adicionalmente, la recolección de datos enfrentó desafíos prácticos. Las entrevistas virtuales revelaron desigualdades en el acceso a internet y dispositivos tecnológicos, lo que pudo excluir a algunos participantes. Para mitigar esto, se utilizaron recursos institucionales y se coordinaron sesiones durante el horario de clases. Por otro lado, durante la aplicación de cuestionarios en línea, los estudiantes de bachillerato manifestaron dudas frecuentes sobre algunas preguntas, lo que podría haber afectado la validez de las respuestas. Este hallazgo resalta la importancia de contar con supervisión directa durante la aplicación de instrumentos de investigación.

Con base en estas limitaciones, se recomienda que futuros estudios adopten diseños metodológicos mixtos que permitan aplicar la rúbrica en contextos reales de aprendizaje, complementándola con observaciones de clase y retroalimentación docente. Asimismo, sería valioso explorar el uso de instrumentos híbridos que combinen herramientas digitales y físicas, particularmente en contextos con desigualdad tecnológica. Es crucial diseñar cuestionarios con instrucciones más claras y asegurar la presencia de investigadores durante su aplicación para evitar malinterpretaciones.

En conclusión, esta investigación proporciona un insumo evaluativo que abre nuevas líneas de estudio. Futuras investigaciones podrían profundizar en el análisis de herramientas de IA generativa para el aprendizaje de inglés con enfoque intercultural, así

como adaptar la rúbrica desarrollada a otros ámbitos educativos. A pesar de las limitaciones, el trabajo sienta las bases para explorar la implementación práctica de la IA en escenarios pedagógicos reales, siempre considerando los retos éticos, técnicos y formativos que implica su integración en el sistema educativo. Éste estudio también permite que se abran líneas futuras de investigación enfocándose en la implementación y validación activa de la rúbrica propuesta en diversos contextos educativos, la formación docente en el uso de esta rúbrica y la creación de instrumentos similares según las nuevas herramientas de inteligencia artificial generativa vayan surgiendo y siendo usadas en el ámbito educativo. Lo anterior también debe ser acompañado además de una formación docente ética y crítica frente a los futuros aportes pedagógicos y didácticos de herramientas cada vez más avanzadas, desde un punto de vista de-colonial e intercultural, donde el docente sea capaz de evaluar y analizar la pertinencia de dichos aportes de manera holística cultural y pedagógicamente hablando.

Referencias

- Álvarez Castillo, A. C. (2019). La enseñanza del inglés como lengua extranjera y la formación intercultural. *Revista de Educación y Cultura*, 15(2), 234-245.
- Alvarez Valencia, J. A. (2023). Enseñanza y aprendizaje del inglés: Intersecciones con la cultura y la interculturalidad. *Praxis, Educación Y Pedagogía*, (10).
https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i10.13240
- Amén, P. (2024). The use of Artificial Intelligence applications for language learning in Higher Education . *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas* 17(2), 192-205
- Ángeles Hernández, E. (2023). Multiculturalismo, multiculturalidad e interculturalidad. una aproximación a sus significados. *Revista Inclusiones*, 11(1), 94-114.
<https://doi.org/10.58210/inclu3492>
- Aragay, X., & Martínez, M. (2020). *El Aprendizaje Basado en Proyectos en PLANEA*. Buenos Aires: UNICEF.
<https://www.unicef.org/argentina/media/10171/file/planea-abp.pdf>
- Araque, C., & Araque, B. (2022). Docencia, práctica educativa y cambios curriculares: Un todo complejo y retador. *Aibi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 10(1), 93-99. <https://doi.org/10.15649/2346030X.2716>
- Ávila, H. (2022). Multiculturalidad e interculturalidad: el papel de la educación superior para generación de competencias interculturales para el contexto organizacional. *Educación y Humanismo*, 24 (43), 13-34.
<https://doi.org/10.17081/eduhum.24.43.4838>

- Bachman, L., & Adrian, P. (2022). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford University Press.
- Baker, W., & Fang, F. (Gabriel). (2020). 'So maybe I'm a global citizen': developing intercultural citizenship in English medium education. *Language, Culture and Curriculum*, 34(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1748045>
- Badovinac Murcia, Y. (n.d.). *Entornos Virtuales de Aprendizaje: Educación Para Todos* [Tesis Doctoral, Universidad Santo Tomás]. Rescatado de: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/35415>
- Belmonte, M & Belmonte, I. (2021). La era del bilingüismo educativo. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8 (2) 25-33. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2533>
- Bernate, J. A. (2021). Tendencias en los sistemas educativos del siglo XXI. *Sophia*, 17(1), 58-66. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1015>
- Bello, D & Vargas, D. (2022). *Diseño de una secuencia didáctica en inglés para docentes de colegios públicos: una mirada reflexiva desde el currículo y la emocionalidad*. [Tesis de maestría, Universidad ICESI] https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/98826
- Bower, M. (2008). Affordance analysis – matching learning tasks with learning technologies. *Educational Media International*, 45(1), 3–15. <https://doi.org/10.1080/09523980701847115>
- Braun, V & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Reino Unido. SAGE Publications.

- Birhane, A., Prabhu, V. U., & Kahembwe, E. (2021). Multimodal datasets: misogyny, pornography, and malignant stereotypes. arXiv preprint <https://doi.org/10.48550/arXiv.2110.01963>
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Bustamante, R., & Camacho, A. (2024). Inteligencia artificial (IA) en las escuelas: una revisión sistemática (2019-2023). *Enunciación*, 29(1), 62-82. <https://doi.org/10.14483/22486798.22039>
- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Reino Unido. Multilingual Matters.
- Cabeza, L., Zapata, A., & Lombana, J. (2018). Crisis de la profesión docente en Colombia: percepciones de aspirantes a otras profesiones. *Educación y Educadores*, 21(1), 51-72. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.3>
- Cárdenas Reyes, Y. M. (2021). Innovación en la enseñanza de lenguas extranjeras: una perspectiva que va de lo tecnológico a lo humano. *Revista De La Universidad De La Salle*, 1(85), 61-78. <https://revistauls.lasalle.edu.co/article/view/1924>
- Castillo Beltrán, P. A., & Beltrán Montalvo, A. P. (2024). Explorando Sesgos Culturales en la Inteligencia Artificial Generativa (IAG): Un Enfoque en la Arquitectura y la silla Latinoamericanas. Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación, (225). <https://doi.org/10.18682/cdc.vi225.11223>
- Cauas, D. (2015). *Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación*. Universidad Popular del Cesar, 2, 1-11.

https://aulaweb.unicesar.edu.co/pluginfile.php/504122/mod_resource/content/60/Unidad_3/definicion_de_las_variables_enfoque_y_tipo_de_investigacion.html

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Contreras Castro, M. D. (2021). Estado del arte en software educativo [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio USTA.

<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/>

<https://doi.org/10.15332/dt.inv.2021.01783>

Costa, F.A. (2012). Designing Educational Multimedia Resources. *Media in Education*.

New York, United States, Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3175-6_3

Czerkawski, B. C. (2024). Designing Language Learning Experiences With Generative AI Tools. En F. Pan (Ed.), *AI in Language Teaching, Learning, and Assessment* (pp. 324-341). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0872-1.ch015>

Dávila, A., & Vija, S. (2024). *Aplicación de la inteligencia artificial en la creación de un curso en línea para el aprendizaje del inglés en nivel A2.2*. [Trabajo de pregrado, Universidad Libre] Repositorio Univesidad Libre.

<https://hdl.handle.net/10901/30428>

Delgado Martínez, L. M. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo docente. *Enseñanza & Teaching*, 37(1), 139-154. Rescatado de:

<https://doi.org/10.14201/et2019371139154>

Deardorff, D. K. (2020). *Manual para el desarrollo de competencias interculturales: círculos de narraciones*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373828>

Díaz Cortés, N. (2022). *Síndrome Burnout en docentes de educación básica en Bogotá: una mirada cualitativa de sus causas, consecuencias y posibles soluciones* [Tesis de maestría, Universidad Nacional]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/84804>

Değirmenci, G. A. (2024). Digital literacy in english language teaching: charting future pathways for global understanding. *International E-journal of Advances in Social Sciences (IJASOS)*, 10(29), 241-246. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13363219>

Falcón, V., Pertile, V. y Ponce, B. (2019). La encuesta como instrumento de recolección de datos sociales : Resultados diagnostico para la intervención en el Barrio Paloma de la Paz (La Olla) - ciudad de Corrientes (2017-2018). En *Actas. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13544/ev.13544.pdf

Fang F, Liu Y (2020) ‘Using all English is not always meaningful’: Stakeholders’ perspectives on the use of and attitudes towards translanguaging at a Chinese university. *Lingua* 247: 102959. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2020.102959>

Fantini, A. E. (2020). Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective. *Research in Comparative and International Education*, 15(1), 52-61. <https://doi.org/10.1177/1745499920901948>

Fan Ouyang, P., & Jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms.

Computers and Education: Artificial Intelligence, 2, 100020.

<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100020>

Fernández Juaréz, P. (2018). La importancia de la técnica de la entrevista en la

investigación en comunicación y las ciencias sociales. *Investigación documental*.

Ventajas y limitaciones. *Sintaxis: Revista científica del centro de investigación para*

la comunicación aplicada, (1), 78–93. <https://doi.org/10.36105/stx.2018n1.07>

Fullan, M. (2018). *Nuance: Why some leaders succeed and others fail*. Corwin Press.

García, L. F. (2021). *La planeación de clase como instrumento pedagógico clave para*

contrarrestar el impacto de distractores que entorpecen el proceso educativo y

aporta significativamente a los estudiantes con estilos de aprendizaje variados.

[Diplomado de profundización para grado, Universidad Nacional a Distancia].

Repositorio Institucional UNAD.

<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/44325>

Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*.

Routledge.

Godwin-Jones, R. (2018) *Using Mobile Devices in the Language Classroom: Part of the*

Cambridge Papers in ELT Series. Cambridge University Press.

Gómez, K., & Lee, U. S. (2015). Situated cognition and learning environments:

implications for teachers on- and offline in the new digital media age. *Interactive*

Learning Environments, 23(5), 634–652.

<https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1064447>

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Espinosa Izquierdo, J. G., Peña Hojas, D. S., Astudillo_Calderón, J. F., & Coronel Escobar, C. J. (2017). Multimedia educativa como recurso didáctico y su uso en el aula. *Revista Científica Sinapsis*, 1(10). <https://doi.org/10.37117/s.v1i10.108>
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2020). *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (2nd ed.). Peter Lang Publishing.
- Liu, D. (8 de junio de 2023). *Prompt engineering for educators – making generative AI work for you*. LinkedIn. <https://www.linkedin.com/pulse/prompt-engineering-educators-making-generative-ai-work-danny-liu/>
- López Rupérez, F. (2021). La profesión docente en la perspectiva del siglo XXI. Modelos de acceso a la profesión, desarrollo profesional e interacciones. *Revista De Educación*, (393) 69-96. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89652>
- López, R. & Dealuriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación. *Margen: Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (61), 12-24. <https://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>
- Luckin, R. (2018). *Machine Learning and Human Intelligence. The future of education for the 21st century*. UCL institute of education press. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10178695/1/Machine%20Learning%20and%20Human%20Intelligence.pdf>
- Luo, Jiahui Jess & Chan, Cecilia. (2022). Qualitative methods to assess intercultural competence in higher education research: A systematic review with practical

implications. *Educational Research Review*. 37. 100476.

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100476>

Maeda, J., Wallace, M., & Pandey, S. (27 de septiembre de 2024). *Microsoft, The future is yours. Introduction to Semantic Kernel- What are prompts?* Microsoft.

<https://learn.microsoft.com/pdf?url=https%3A%2F%2Flearn.microsoft.com%2Fen-us%2Fsemantic-kernel%2Ftoc.json>

Manzanero Rivero, P. E. (2023). Interculturalidad en educación bilingüe. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 4842-4855.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7320

Miao, F., Holmes, W., Huang, R., & Zhang, H. (2021). *Inteligencia artificial y educación. Guía para las personas a cargo de formular políticas*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Guía No. 22. Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras:*

Inglés. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-115174_archivo_pdf.pdf

Mejía, O. I. D., & Ballesteros, J. A. (2014). Computación en la Nube, Tendencia de Importancia y Trascendencia en la Educación Superior. *Ingenio Magno*, 5, 128-136. <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/ingeniomagno/article/view/887>

Mollick, E. R., & Mollick, L. (2023). Assigning AI: Seven approaches for students, with prompts. The Wharton School Research Paper.

<https://doi.org/10.2139/ssrn.4475995>

- Moodod, T., Contini, R. Smith, C. . (2020). The multiculturalism-interculturalism debate: an interview with Tariq Modood. In Smith, C & Contini, R. (eds) *Intercultural education: Critical perspectives, pedagogical challenges, and possibilities*. Nova Science Publishers.
- Mollick, E. R., & Mollick, L. (2023). Assigning AI: Seven Approaches for Students, with Prompts. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4475995>
- Montero, L., & Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(56).
<https://doi.org/10.6018/red/56/3>
- Montrul, S. (2013). *El Bilingüismo en El Mundo Hispanohablante*. Wiley.
- Moreno Beltrán, Y. (2022). Educación e Interculturalidad: Propuesta desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos desde 1991 en Colombia. *Novum Jus*, 16(1).
<https://doi.org/10.14718/NovumJus.2022.16.1.8>
- Muñoz Gómez, L. P., & Saiz Sáenz , M. L. . (2022). El multiculturalismo y los desafíos de la educación en Colombia. *Oxímora. Revista Internacional De Ética Y Política*, (21), 39–59. <https://doi.org/10.1344/oxi.2022.i21.39439>
- Negrete, M., & Mosquera, D. (2025). Estrategias Didácticas Basadas en Inteligencia Artificial para el Aprendizaje del Inglés: Una Revisión Sistemática de la Producción Bibliográfica 2019-2023. *Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar*. Vol.9, 4538-4560. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16172

- Nilsen, T., & Teig, N. (2024). Discussions of Findings on Teacher Practice Across Countries, Time, and Chapters. En *IEA research for education* (pp. 277-293).
https://doi.org/10.1007/978-3-031-49580-9_10
- Nieto, E. (2018). *Tipos de investigación*. Repositorio UNISDG-Institucional
<https://core.ac.uk/download/pdf/250080756.pdf>
- Oliver, D. (18 de noviembre de 2023). Los docentes toman las riendas de la inteligencia artificial. Rescaatdo de Innovación Educativa. *EL PAÍS*
<https://elpais.com/educacion/2023-11-17/los-docentes-toman-las-riendas-de-la-inteligencia-artificial.html>
- Ospina, A. (21 de Mayo de 2024). Educación con IA: los retos de la transformación de la pedagogía en Colombia. *El Tiempo*.
<https://www.eltiempo.com/vida/educacion/educacion-con-ia-la-transformacion-de-la-pedagogia-en-colombia-3328503>
- Ortíz, José., (2017), *MOOCS: miradas críticas desde la pedagogía*. Universidad Santo Tomás Abierta y a Distancia. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/13963>
- Ouyang, F., & Pengcheng, J. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 1-6.
<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100020>
- Potes-Morales, A. M. (2024). Interculturalidad Crítica y CALL en la enseñanza de inglés: Un enfoque necesario en la educación contemporánea en Colombia. *Praxis, Educación Y Pedagogía*, (10), e40412298.
https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i10.12298

- Peláez, O. ., Flórez, S. ., & Zapata, J. (2024). Conectando Culturas en el Aula: Percepciones de Profesores de Inglés sobre la Interculturalidad en Colombia. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 17(1), 269-296. <https://doi.org/10.15332/25005421.9488>
- Pérez, R. (2020). *Guía metodológica para investigaciones cualitativas en ciencias sociales*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
<https://encuentro.educatic.unam.mx/educatic2020/pdf/docencia-camp/aprendizaje-basado-en-proyectos.pdf>
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter? In K. Littleton, C. Jewitt, J. Rowsell, & J. Millard (Eds.), *The SAGE handbook of digital learning* (pp. 497-511). SAGE Publications.
- Ramirez, M. (2023). Aprendizaje metacognitivo, ¿qué es y cómo fomentarlo? En Urbieto Zavala, J. (Coord.) *Tutoría y andamiaje educativo en la UNAM* (pp. 52-79). Ciudad de México, México: UNAM.
- Rehaag, I. (2006). Reflexiones acerca de la interculturalidad. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 2, 1-9. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i2.162>
- Rhenals-Ramos, J. C. (2021). Desigualdades Socioeducativas en el Contexto Colombiano: Perspectivas de Transformación Pedagógica en Tiempo de Crisis. *Revista Docentes* 2.0, 10(1), 5–11. <https://doi.org/10.37843/rtd.v10i1.186>
- Richards, J. C. (2016). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press

- Rivero Panaqué, C., & Beltrán Castañón, C. (2024). La inteligencia artificial en la educación del siglo XXI: avances, desafíos y oportunidades. *Educación XXXIII* (64), 5-7. <https://doi.org/10.18800/educacion.202401.P001>
- Ríos-Higuera, S., Noriega-Jacob, M. A., & Corella-Santacruz, G. C. (2022). Planeación de la clase de inglés desde la perspectiva y experiencia de docentes en secundaria: un estudio de casos múltiple. *Eduscientia*.
<https://eduscientia.com/index.php/journal/article/download/192/111>
- Rondon-Morel, R. O., Pacotaípe-Delacruz, R., Alarcón-Nuñez, E. A., & Yopez-Salvatierra, P. N. (2024). El Impacto de la Inteligencia Artificial en la Formación Docente. *Revista Docentes 2.0*, 17(2), 368–375.
<https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.566>
- Rojas-Gutiérrez, W. J. . (2022). La relevancia de la investigación cualitativa. *Studium Veritatis*, 20(26), 79–97. <https://doi.org/10.35626/sv.26.2022.353>
- Trujillo Sainz, J. A. (2020). Metodología para la organización de los Recursos Educativos Abiertos en la carrera de Educación Laboral-Informática. *Mendive. Revista De Educación*, 18(1), 102–115.
<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1672>
- Salazar-Escorcía, L. (2020). Investigación Cualitativa: Una respuesta a las Investigaciones Sociales Educativas. *CIENCIAMATRIA*, 6(11), 101-110.
<https://doi.org/10.35381/cm.v6i11.327>
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers (4th ed.)*. Sage.
<https://doi.org/10.4135/9781071909814>

- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103305.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>
- Sánchez, A. (2013). *Bilingüismo en Colombia*, *Documentos de trabajo sobre Economía Regional y Urbana*. 191. <https://doi.org/10.32468/dtseru.191>
- Sánchez, J. (2023). Inteligencia artificial generativa en educación: ¿oportunidad o amenaza? *Educación*, 60(1), 1-18. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1810>
- Serna, A (2025) Ejemplos de Prompts Educativos (Aplicando el Método CRÍTICO)
- Shan Wang, F., Wang, Z., Zhu, Z., Wang, J., Tran, T., & Du, Z. (2024). Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Expert Systems with Applications*, 252, 124167. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167>
- Singha, S., Singha, R., & Jasmine, E. (2024). Enhancing Language Teaching Materials Through Artificial Intelligence: Opportunities and Challenges. In Pan, F (ed) *AI in Language Teaching, Learning, and Assessment* (pp. 22-42). IGI Global.
- Sundqvist, P., & Sylvén, L. K. (2016). *Extramural English in Teaching and Learning: From Theory and Research to Practice*. Palgrave Macmillan.
- Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Torres, L. (2024). Inteligencia artificial para la planificación educativa: Un enfoque con la ayuda de ChatGPT. *Omnia*, 29(2), 140-154.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/42421>

- Torres M., Yépez, D., & Lara, A. (2020). la reflexión de la práctica docente. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 10, 87-101. <https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>
- Trinity College London . (2024). *Friend or Foe? Teacher attitudes to artificial intelligence*. Trinity College London. <https://www.trinitycollege.com/resource?id=10611>
- Trujillo, F., Álvarez, D., Montes, R., Segura, A. y García, M. J. (2020). *Aprender y educar en la era digital: marcos de referencia*. Fundación ProFuturo. <http://hdl.handle.net/10481/69572>
- UNESCO (2020). *Competencias interculturales: Marco conceptual y operativo*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>
- UNESCO. (2024). CULTURINT Project. <https://www.unesco.org/en/culturint>
- Uysal, B., & Yüksel, İ. (2024). AI-Powered Lesson Planning: Insights From Future EFL Teachers. En Pan, F (Ed.), *AI in Language Teaching, Learning, and Assessment* (pp. 101-132). IGI Global
- Van Dis, E. A., Bollen, J., Zuidema, W., Rooij, R. v., & Bockting, C. L. (2023). ChatGPT: five priorities for research. *Nature* 2023 614:7947, 614(7947), 224–226. [10.1038/d41586-023-00288-7](https://doi.org/10.1038/d41586-023-00288-7)
- Vanderplank, R. (2016). *Captioned Media in Foreign Language Learning and Teaching: Subtitles for the Deaf and Hard-of-Hearing as Tools for Language Learning*. Palgrave Macmillan.

Vega-Figueroa, Enver. (2023). *Inteligencia Artificial Generativa e Investigación Científica*.

Universidad Central - UNICEN Bolivia.

Velázquez, E. (08 de abril de 2023). *Guía básica de Muestreo Aleatorio Simple*.

<https://www.eduardvelazquez.com/guia-muestreo-aleatorio-simple/>

Vilá, R. (2008). ¿Cómo educar en competencias interculturales? Una alternativa a la educación formal. *Revista de Estudios de Juventud*, 80, 77-93.

Wang, S., Wang, F., Zhu, Z., Wang, J., Tran, T., & Du, Z. (2024). Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Expert Systems With Applications*, 252, 124167. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo Interculturalidad Crítica, 75–96.

Warschauer, M. (2001). Online communication. En R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 207-212). Cambridge University Press.

Holmes, W., Bialik, M., Fadel. (2019) *Artificial Intelligence in Education Promises and Implications for Teaching and Learning*. (1st ed.). Center for Curriculum Redesign.

Yusup, H. (2014, December). *21st century education: Are we heading the right direction of improving teaching and learning as needed by educational programme* [Conferencia, International Conference on Education and Language, Asia e University], Kuala Lumpur, Malaysia. <http://ur.aeu.edu.my/id/eprint/447>

Zeng, J. (2023). A theoretical review of the role of teacher professional development in EFL students' learning achievement. *Heliyon*, 9(5), e15806.

<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15806>

Zhai, C., Wibowo, S., & Li, L. D. (2024). Evaluating the AI dialogue System's intercultural, humorous, and empathetic dimensions in English language learning: A case study. *Computers And Education Artificial Intelligence*, 7, 100262.

<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100262>

Zoila-Adelina, N. V. (2023). Los recursos didácticos como apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. *MQRInvestigar*, 7(3), 4078–4105.

<https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.3.2023.4078-4105>

Apéndices

[Apéndice 1: Formato de consentimiento informado estudiantes.](#) & [Carpeta con consentimientos informados firmados por los estudiantes](#)

[Apéndice 2: Formato de consentimiento informado docentes.](#) & [Carpeta con consentimientos firmados por los docentes.](#)

[Apéndice 3: Entrevista semi estructurada a docentes.](#) & [Carpeta con las transcripciones.](#)

[Apéndice 4: Cuestionario en línea a estudiantes.](#) & [Carpeta con respuestas de los estudiantes.](#)

[Apéndice 5: Carpeta con Matrices de validación completadas.](#)

ⁱ D: Docente

ⁱⁱ E: Estudiante