

<https://doi.org/10.69639/arandu.v12i3.1335>

Inteligencia Artificial Generativa y habilidades comunicativas orales en inglés de estudiantes. Revisión sistemática

Generative Artificial Intelligence and Students' English Oral Communication Skills: A Systematic Review

Emilio José Chocobar Reyes

echocobar@zegel.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-5270-1162>

Escuela de Negocios Zegel
Lima – Perú

Lesbia Isabel González Rodríguez

lesbia.gonzalez.3@udelas.ac.pa

<https://orcid.org/0000-0003-4761-6577>

Universidad Especializada de las Américas
Panamá – República de Panamá

Remy Felipe Barreda Medina

remybarreda@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-5320-6170>

OK Computer EIRL
Lima – Perú

Artículo recibido: 18 junio 2025 - Aceptado para publicación: 28 julio 2025
Conflictos de intereses: Ninguno que declarar.

RESUMEN

El uso de las herramientas de Inteligencia Artificial Generativa para desarrollar y potenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes es un tema que está teniendo cada vez mayor discusión en el ámbito académico, dada la incertidumbre que existe sobre si deben o no usar. En ese contexto, al existir un vacío contextual, la presente investigación planteó como objetivo determinar cómo la interacción con las IAG mejora las habilidades de comunicación oral en inglés de los estudiantes. La metodología fue de revisión sistemática de la literatura científica bajo el protocolo PRISMA 2020, empleando tres bases de datos Scopus (3), EBSCOhost (5) y Redalyc (9) y analizando 17 artículos bajo criterios de inclusión y exclusión debidamente establecidos. Los principales hallazgos determinaron que las IAG son una herramienta que sí permite mejorar y potenciar las habilidades comunicativas orales en inglés de los estudiantes, identificándose seis categorías: el aprendizaje personalizado y retroalimentación inmediata, el aprendizaje autónomo y autodirigido con IAG, la motivación, autoeficacia y reducción de ansiedad, los entornos simulados de conversación para práctica oral auténtica, el desarrollo de competencias lingüísticas complementarias, y la integración pedagógica de la IAG y alfabetización digital. Sin embargo, estas deben estar acompañadas de un conjunto de estrategias debidamente planificadas para

obtener importantes resultados, ya que por sí solas o sin el debido acompañamiento no generan el impacto deseado.

Palabras clave: chatgpt, inteligencia artificial generativa, habilidades comunicativas, inglés, aprendizaje personalizado

ABSTRACT

The use of Generative Artificial Intelligence (GenAI) tools to develop and enhance students' communicative skills is an increasingly prominent topic in academic discourse, largely because of the ongoing uncertainty surrounding their adoption. Against this backdrop, and in view of the contextual gap that persists, the present study set out to determine how interaction with GenAI improves students' oral English-communication skills. A systematic review of the scientific literature was carried out following the PRISMA 2020 protocol, drawing on three databases, Scopus (n = 3), EBSCOhost (n = 5) and Redalyc (n = 9), and analysing 17 articles that satisfied predefined inclusion and exclusion criteria. The principal findings show that GenAI is indeed an effective tool for improving and strengthening students' oral communicative competence in English. Six thematic categories emerged: personalised learning and immediate feedback, autonomous and self-directed learning with GenAI, motivation, self-efficacy and anxiety reduction, simulated conversational environments for authentic speaking practice, development of complementary linguistic competences, and pedagogical integration of GenAI and digital literacy. Nevertheless, these tools must be embedded within carefully planned strategies to achieve meaningful outcomes, as their isolated use, without appropriate guidance, fails to produce the desired impact.

Keywords: chatgpt, generative artificial intelligence, communicative skills, english, personalized learning

INTRODUCCIÓN

La European Commission (Comisión Europea, 2020) y otros importantes organismos internacionales han señalado que la competencia comunicativa del inglés es crucial para la inserción profesional de los estudiantes (Higton et al., 2019). Sin embargo, los estudiantes, frecuentemente, enfrentan serias dificultades para expresarse oralmente en otros idiomas, debido a razones como la prevalencia de métodos de enseñanza centrados en la gramática y la comprensión lectora que deja, a muchos de ellos, desmotivados frente al habla, generando una brecha entre el conocimiento pasivo del idioma y su uso práctico oral (Kim, 2024).

En esa problemática se ha observado que los estudiantes muestran bajos niveles de participación oral en clase y recurren al español para comunicarse, evidenciando una desconexión entre sus conocimientos y su fluidez verbal, lo cual indica un desfase entre la formación recibida y sus competencias reales, donde los docentes confirman esta tendencia de silencio e inseguridad, a pesar de la exposición prolongada al idioma (Jeon et al., 2023; Tai & Chen, 2024), lo cual se ha visto agravado debido a la escasa integración de herramientas de Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en clases, lo que sugiere una oportunidad pedagógica desaprovechada (Tafazoli, 2024).

También se ha evidenciado que los estudiantes presentan ansiedad al hablar en inglés en público, especialmente por factores como la mala pronunciación, la timidez, el miedo al error y la evaluación negativa que pudiesen recibir por parte del docente (Huang, 2024).

La falta de oportunidades reales de conversación provoca que los estudiantes no desarrollen confianza, lo que alimenta su temor a equivocarse porque al no practicar de forma sostenida fuera del salón de clases, no eliminan el miedo al error ni desarrollan destrezas (Dizon, 2020), y donde la tradición pedagógica que prioriza la gramática sobre actividades orales también ha contribuido a desestimular el habla dejando a muchos estudiantes sin motivación para practicar el idioma (Jeon et al., 2023; Kim, 2024).

Así, los principales afectados son los estudiantes, porque la imposibilidad de comunicarse con fluidez en inglés compromete su preparación académica y limita su competitividad en un mercado laboral globalizado. Pero este problema también impacta a los docentes e instituciones educativas quienes deben enfrentar retos para fomentar la práctica oral, afectando muchas veces la reputación de programas académicos al no producir graduados con competencias comunicativas sólidas (Alshammari, 2024; Guan et al., 2024).

Para analizar esta problemática, el estudio se apoya en teorías sociocognitivas del aprendizaje como la teoría de sociocultural de Vygotsky y la teoría del aprendizaje social de Bandura, puesto que ambas consideran que el aprendizaje de un lenguaje es un proceso dinámico y contextualizado, donde la interacción con otros y la participación en actividades significativas son clave para la adquisición del conocimiento y la competencia comunicativa, donde la ausencia

de un entorno relajado y de retroalimentación positiva constituye una debilidad en la enseñanza actual del inglés, incrementando las barreras emocionales (Kim, 2024).

A partir de estas teorías, se han realizado investigaciones como la de Rueda y Wilburn (2014) quienes señalaron que el aprendizaje de una segunda lengua, especialmente en la infancia, es eficaz cuando el estudiante participa en prácticas sociales significativas del lenguaje, donde el niño organiza experiencias sensoriales y sociales mediante la interacción con su entorno y donde el lenguaje no se adquiere de manera aislada, sino en contextos donde existe intercambio afectivo, cultural y social.

De igual forma, Shabani et al. (2010), señalaron que el aprendizaje del lenguaje, desde la teoría sociocultural de Vygotsky, se da a través de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), en la que los estudiantes logran avanzar con la ayuda de un adulto o un par más competente, y donde la adquisición lingüística ocurre cuando los aprendices participan activamente en contextos colaborativos que permiten la mediación, el andamiaje y el desarrollo de habilidades comunicativas a través del uso del lenguaje como herramienta cultural fundamental.

En esa misma línea de ideas, Chaiklin (2003) analizó a profundidad la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como concepto clave en la teoría del desarrollo infantil de Vygotsky, enfatizando que la interacción social en actividades culturalmente organizadas permite a los niños desarrollar funciones mentales superiores y aprendizaje del lenguaje, esto implica que los estudiantes deben participar en actividades guiadas donde el lenguaje se use con propósito, y no en ejercicios descontextualizados. La ZDP no es simplemente un rango de tareas, sino una vía para comprender cómo la asistencia social permite el desarrollo cognitivo y lingüístico progresivo a partir de las capacidades actuales del estudiante, facilitando así la apropiación de una lengua extranjera.

Finalmente, Deeming & Johnson (2009) al aplicar la teoría del aprendizaje social de Bandura, enfatizaron que el lenguaje y las habilidades comunicativas se desarrollan mediante la observación de modelos similares, especialmente cuando hay identificación emocional con ellos, donde Bandura sostiene que la internalización de comportamientos y competencias, como la comunicativa, ocurre cuando los individuos observan, imitan y practican en contextos sociales reales, lo que confirma que la adquisición del lenguaje es esencialmente un proceso social y participativo.

En ese sentido, dado el gran avance tecnológico y la incursión de la IAG, hay investigaciones que respaldan cómo estas herramientas pueden ampliar la práctica oral, demostrando que pueden brindar oportunidades adicionales para conversar en inglés, facilitando que los estudiantes realicen prácticas con más frecuencia fuera del aula (Dizon, 2020; Chocobar et al., 2025), o que la implementación de un asistente de voz en clase incrementa la disposición de los estudiantes tímidos a participar, pues provee un entorno libre de vergüenza (Guan et al., 2024), demostrando que los entornos asistidos por las IAG sirven de apoyo pedagógico efectivo, compensando la escasez de interlocutores reales (Zheldibayeva, 2025).

En el ámbito internacional, diversos estudios han destacado los beneficios de integrar las IAG como los chatbots conversacionales, en el aprendizaje de idiomas, donde Tai y Chen (2024) encontraron que los estudiantes que interactuaron diariamente con un chatbot durante varias semanas mejoraron significativamente su fluidez oral en comparación con métodos tradicionales, Zhai et al. (2024) observaron que un chatbot con humor intercultural mantuvo a los estudiantes comprometidos en conversaciones continuas, ampliando la práctica oral más allá del entorno escolar, Jeon et al. (2023) demostraron que los asistentes conversacionales crean entornos de práctica menos amenazantes, con paciencia ilimitada y sin juicio, lo que incrementa la confianza de los estudiantes al expresarse. En conjunto, estos hallazgos sugieren que las IAG pueden romper las barreras de interlocución y animar a los estudiantes a usar el idioma oralmente con mayor frecuencia.

En el Perú, existe muy poca literatura científica sobre la integración de las IAG en la enseñanza del inglés, pudiendo solamente señalar tres hallazgos, de Matos et al. (2024) quienes determinaron que existe una relación positiva entre el uso de este chatbot de las IAG y el rendimiento académico, demostrando que los estudiantes que usan las IAG tienden a obtener mejores resultados en inglés, porque pueden practicar la escritura, resolver dudas gramaticales y recibir retroalimentación inmediata en inglés, lo cual complementa el aprendizaje tradicional, pero señalan que estas herramientas debe integrarse con cuidado al currículo y utilizarse junto con estrategias didácticas específicas; los hallazgos de Alvarez (2024) evidencian que las herramientas de IAG favorecen la práctica oral de los estudiantes lo que mejora la fluidez, la precisión y la pronunciación porque los estudiantes obtienen mucha más práctica oral, motivación y retroalimentación inmediata a su nivel, accediendo a conversaciones auténticas sin la presión de un interlocutor humano directo, logrando reducir la ansiedad al practicar, reforzando la confianza del estudiante para expresarse en el nuevo idioma, pero es necesario un guía docente, señalando como desafíos los aspectos éticos y de acceso (limitaciones económicas o regionales en el acceso a tecnología) que pueden excluir a algunos estudiantes, y el uso de IA sin conciencia crítica puede fomentar dependencia o usos inadecuados.

Y finalmente, los hallazgos de Carranza (2024), demostraron que las IAG al poder reconocer la voz y analizar la pronunciación favorecen notablemente la fluidez y el oído del estudiante, ya que ofrecen retroalimentación inmediata sobre su pronunciación, permitiendo practicar diálogos simulados que emulan conversaciones reales, lo cual fomenta la práctica oral continua y consolida vocabulario y estructuras en contexto, personalizando el aprendizaje, pero teniendo cuidado con la sobredependencia y minimización del esfuerzo cognitivo siendo importante fomentar la conciencia digital entre los estudiantes, enseñándoles sobre los riesgos y oportunidades de la tecnología.

Todo lo anteriormente descrito demuestra la existencia de un vacío epistemológico, destacando la necesidad de profundizar en investigaciones de ¿cómo las IAG pueden mejorar las

habilidades comunicativas orales en inglés de los estudiantes?, logrando aportar conocimiento y claridad para la toma de decisiones de los líderes educativos en busca de mitigar la ansiedad comunicativa y favorezcan la práctica oral autónoma de sus estudiantes.

Este vacío contextual y práctico legitima la presente investigación, que tiene como objetivo general determinar cómo la interacción con las IAG mejora las habilidades de comunicación oral en inglés de los estudiantes, detallado en la Tabla 1.

Tabla 1

Elementos de la investigación – PICO

Elementos	Descripción
Población (P)	Estudiantes en general
Intervención (I)	Inteligencia Artificial Generativa (IAG) y habilidades comunicativas orales en inglés
Comparación (C)	Diferentes hallazgos internacionales
Resultados (O)	Determinar cómo la interacción con las IAG mejora las habilidades de comunicación oral en inglés de los estudiantes

Nota: La tabla muestra los elementos de la investigación aplicando la metodología PICO. Fuente: Adaptado de Chocobar y Barreda (2025).

Frente a todo lo señalado, la investigación también se articula con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4: Educación de Calidad, que tiene como meta incrementar la cantidad de jóvenes y adultos con habilidades técnicas (PNUD, s.f.).

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación buscó responder la pregunta ¿cómo las IAG pueden mejorar las habilidades comunicativas orales en inglés de los estudiantes?, para lo cual se siguieron los pasos del protocolo PRISMA 2020 (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) para la revisión sistemática de la literatura científica, la cual se realizó entre el 04 y 25 de junio del 2025 (Chocobar y Barreda, 2025).

Proceso de búsqueda y recopilación de datos

La búsqueda se dio en las bases de datos cerradas Scopus y EBSCOhost y abierta Redalyc con las palabras clave y conectores booleanos “ChatGPT” AND “students” AND “communication skills” AND “english”.

Los criterios de inclusión fueron: seleccionar solo artículos, en idioma inglés, de acceso abierto, entre los años 2023 y 2025. Los criterios de exclusión fueron: libros y capítulos de libros, ensayos, resúmenes de congresos, artículos con acceso pagado o restringido e idiomas diferentes al establecido.

Se consideran publicaciones sólo en inglés dado que en la literatura científica predomina este idioma (Nassi, 2016) y las de acceso abierto tienen un mayor impacto (Lagnham et al., 2021).

Criterios de elegibilidad

Los artículos identificados fueron descargados en una hoja de Microsoft Excel 2016 por cada base de datos y se realizó el análisis de títulos, resúmenes, palabras clave, eliminando aquellos que artículos duplicados, sin DOI, de acceso cerrado o restringido.

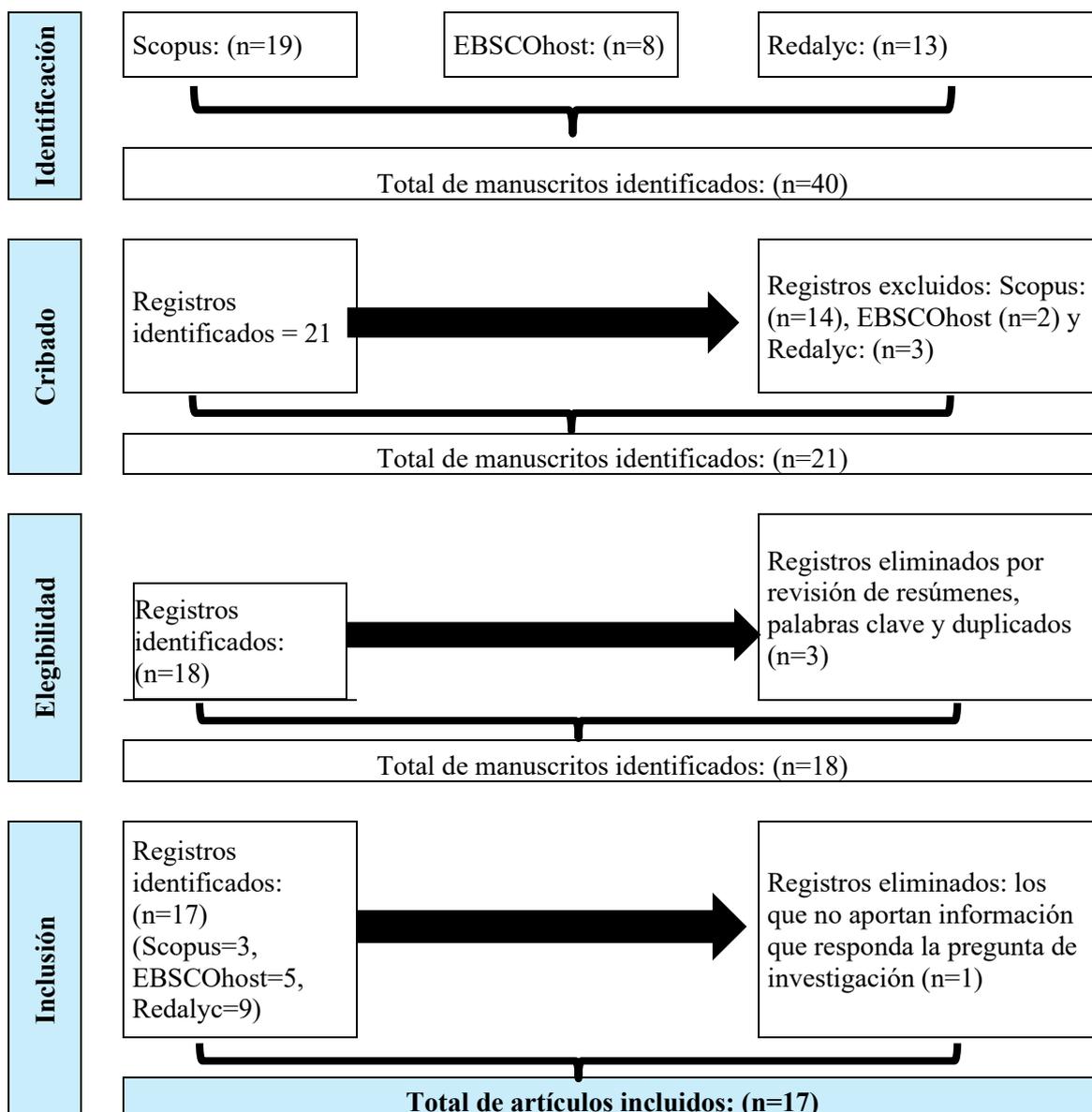
La base de datos de Ms Excel tuvo como ítems: autores, cita apa v7, título, resumen, año, base de datos, DOI, revista académica, palabras clave, aporte.

Selección de artículos científicos

El proceso de búsqueda inicial aplicando las palabras clave y conectores booleanos dio un total de 40 artículos con 19 manuscritos para Scopus, 8 para EBSCOhost y 13 para Redalyc. Seguidamente, se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión se obtuvo un total de 21 artículos científicos. Finalmente, analizando de resúmenes, palabras clave, duplicidad de manuscritos, y buscando que respondieron la pregunta y objetivo de investigación se seleccionaron un total de 17 artículos (03 para Scopus, 05 para EBSCOhost y 9 para Redalyc) que se detalla en la Figura 1.

Figura 1

Proceso de selección de artículos científicos – PRISMA 2020



Nota: La figura muestra la selección de artículos bajo el protocolo PRISMA 2020. Fuente: Adaptado de Chocobar y Barreda (2025).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la Tabla 2, se muestra que las publicaciones de artículos científicos sobre las IAG y las mejoras de las habilidades de comunicación de los estudiantes es reciente para los años 2024 (64.71%) y 2025 (35.29%), evidenciando el vacío contextual existente.

Tabla 2*Artículos seleccionados por año y base de datos*

Años	EBSCOhost	Redalyc	Scopus	Total general	%
2023	0	0	0	0	0.00%
2024	3	7	1	11	64.71%
2025*	2	2	2	6	35.29%
Total general	5 (29.41%)	9 (52.94%)	3 (17.65%)	17	100.00%

* A junio del 2025.

Nota: La tabla muestra la distribución de los artículos por bases de datos y año.

En la Tabla 3, se muestra que la mayor cantidad de artículos científicos fueron publicados en la revista académica RIED (5).

Tabla 3*Artículos por revista académica de publicación*

Revista Académica	Cantidad
RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia	5
Hachetetépe. Revista científica de educación y comunicación	1
International Journal of Contents	1
International Journal of English Language and Literature Studies	1
International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)	1
International Journal of TESOL Studies	1
Languages	1
PLOS ONE	1
Revista Panamericana de Comunicación	1
SAGE Open	1
The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes	1
Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad	1
Uniciencia	1
Total general	17

Nota: La tabla muestra la cantidad de artículos por revista académica donde fue publicada.

Los artículos analizados permitieron la creación de seis (6) categorías (detalladas en la Tabla 4) en las cuales se agrupa la evidencia que demuestra cómo las IAG generan habilidades comunicativas orales en inglés en los estudiantes; así:

1. Aprendizaje personalizado y retroalimentación inmediata.
2. Aprendizaje autónomo y autodirigido con IAG.
3. Motivación, autoeficacia y reducción de ansiedad.

4. Entornos simulados de conversación para práctica oral auténtica.
5. Desarrollo de competencias lingüísticas complementarias.
6. Integración pedagógica de la IAG y alfabetización digital.

Tabla 4

IAG y desarrollo de habilidades comunicativas orales en inglés de estudiantes

Aprendizaje personalizado y retroalimentación inmediata	
Alzahrani & Alzahrani, (2025)	Enfatizaron la capacidad de las IAG, como el ChatGPT, para ofrecer experiencias de aprendizaje personalizadas y apoyo continuo con respuestas inmediatas, permitiendo práctica constante fuera del aula. Este enfoque adaptativo provee retroalimentación inmediata y simula conversaciones reales, lo que fortalece la fluidez y la confianza en la comunicación oral del estudiante.
Zakarnah et al. (2025)	
Sánchez et al. (2025)	Destacaron que los asistentes conversacionales basados en IAG actúan como tutores inteligentes que adaptan contenidos y estilos de retroalimentación al nivel del estudiante, facilitando una práctica de la oralidad ajustada a sus necesidades. Estas generan contenidos personalizados y retroalimentación inmediata, promoviendo la autonomía y permitiendo al estudiante corregir errores en sus respuestas. Así, al confrontar errores entre estudiante e IAG, se fomenta la reflexión metacognitiva y el pensamiento crítico sobre el lenguaje, consolidando estructuras gramaticales y fonológicas. Los sistemas tutoriales con evaluación oral en tiempo real, con corrección inmediata y personalizada, refuerzan el desarrollo de las competencias comunicativas del estudiante desde etapas tempranas.
Forero & Negre (2024)	
Zadorozhnyy & Lai (2024)	Describieron las IAG avanzadas, como el ChatGPT-4, como tutores conversacionales capaces de sostener diálogos contextuales con el estudiante. Estas IAG ajustan el nivel léxico-sintáctico de sus respuestas y corrigen errores de pronunciación o gramática en tiempo real, ofreciendo prácticas de conversación contextualizadas. La interacción continua con un tutor IAG reduce la frecuencia de errores lingüísticos de los estudiantes y mejora significativamente su fluidez y seguridad al hablar, atribuible a la calidad de la retroalimentación y a la práctica oral intensiva que la IA facilita.
Wang (2025)	Así, el ChatGPT puede simplificar estructuras complejas y adaptar explicaciones al nivel del estudiante, lo cual es especialmente útil para fomentar la comunicación oral en aprendices de nivel inicial o intermedio.
Panqueban & Huincahue (2024)	Demostraron que las plataformas educativas basadas en IAG mejoran significativamente el rendimiento cuando se adaptan a las necesidades individuales del estudiante. En el contexto de las habilidades de

comunicación oral en inglés, esto implica ajustar la complejidad lingüística, el ritmo de la conversación y la retroalimentación correctiva a las características del estudiante. Además, destacaron que las IAG proveen retroalimentación inmediata y contextualizada durante la práctica oral, factor crucial para la corrección oportuna de la pronunciación, la gramática y el discurso del estudiante, es decir, intervenir justo en el momento del error para facilitar el aprendizaje.

Jiménez et al.
(2024)

Destacaron que una IAG como ChatGPT puede personalizar la enseñanza y detectar dificultades del hablante en tiempo real, ofreciendo prácticas conversacionales auténticas con retroalimentación instantánea. Esta capacidad de ajuste inmediato a las respuestas del estudiante permite atender sus necesidades comunicativas puntuales durante la interacción, resultando en mejoras graduales pero sostenidas de su competencia oral en inglés.

Aprendizaje autónomo y autodirigido con IAG

Sánchez et al.
(2025)

Señalaron que la interacción con herramientas IAG bien diseñadas promueven un aprendizaje autónomo, brindando oportunidades de práctica asincrónica y a demanda, porque cuando los estudiantes interactúan constantemente con el chatbot y reciben retroalimentación personalizada, ajustaban su aprendizaje a su propio ritmo, un elemento central en la adquisición de la oralidad según el enfoque comunicativo. Además, los estudiantes que usan sistemas adaptativos basados en IAG superaron en rendimiento a aquellos con clases tradicionales, lo cual atribuyen a la autonomía: practicar sin la presión social del aula y repetir interacciones cuantas veces sea necesario resultó ser clave para el desarrollo de la expresión oral.

Panqueban &
Huincahue (2024)

Zam Zam et al.
(2024)

Demostraron que el impacto de las IAG en la oralidad depende en gran medida de la iniciativa del estudiante y sus competencias digitales, donde una actitud positiva hacia la tecnología y la preparación para el aprendizaje autodirigido son predictores fuertes del uso efectivo de las IAG para mejorar el inglés oral; estudiantes con mayor autoeficacia tecnológica y disposición autónoma aprovechaban más las herramientas conversacionales 24/7, practicando el habla en inglés más allá del horario de clase. Así, aquellos estudiantes con mayores habilidades de autorregulación y conocimiento sobre IAG reportan beneficios más pronunciados en sus habilidades comunicativas, reflejando que la autonomía y la alfabetización digital del estudiante potencian el aprovechamiento de la IAG para fines orales.

Ravšelj et al.
(2025)

Forero & Negre (2024)	Demostraron que la interacción frecuente con IAG incentiva el aprendizaje autodirigido y la práctica continua, porque al ofrecer entornos flexibles de práctica oral como chatbots integrados en aplicaciones móviles o plataformas educativas, se refuerza la práctica continua fuera del aula y se estimula al estudiante a tomar control de su proceso de aprendizaje. Así, tras usar ChatGPT durante un semestre, los estudiantes mostraron mayor disposición a seguir utilizando esta herramienta en el futuro, evidenciando que valoran su disponibilidad y apoyo constante; esta voluntad de uso sostenido refleja un incremento en la autonomía y en la confianza para practicar inglés por cuenta propia.
Kim & Kim (2024)	

Motivación, autoeficacia y reducción de ansiedad

Huang (2024)	Demostraron que las IAG proporcionan un entorno de práctica oral menos amenazante, reduciendo significativamente la ansiedad que suelen experimentar los estudiantes de idioma extranjero al hablar. Así, el uso de ChatGPT con prompts de voz cuidadosamente diseñados permite a los estudiantes ensayar pronunciación, gramática y coherencia discursiva recibiendo retroalimentación individualizada, todo ello en un ambiente de bajo riesgo donde la timidez y el miedo al error disminuyen. Se logra una notable reducción del estrés al practicar inglés con ChatGPT, donde los estudiantes valoraron poder conversar con una IAG en lugar de un interlocutor humano, lo cual eliminó la presión social inmediata y les ayudó a ganar confianza antes de enfrentarse a situaciones reales de habla.
Kim & Kim (2024)	

Zadorozhnyy & Lai (2024)	Demostraron que los estudiantes suelen interactuar por más tiempo y con mayor soltura con un chatbot que con una persona, lo que genera una atmósfera de ensayo y error sin temor al juicio externo. Este ambiente seguro fomentó que el estudiante participe más activamente y repita los ejercicios orales hasta perfeccionar su ejecución, incrementando progresivamente su confianza y comodidad para hablar en inglés. En otras palabras, la ausencia de evaluación negativa inmediata alienta al estudiante a arriesgarse a hablar y aprender de sus errores, algo fundamental para mejorar la competencia oral.
--------------------------	--

Forero & Negre (2024)	Resaltaron los incrementos en la motivación y la autoeficacia comunicativa de los estudiantes al incorporar IAG en la práctica del habla en inglés, considerando que la atención a las características psicológicas del estudiantes como motivación, actitudes y compromiso, son cruciales. Así, integrando chatbots con una intención pedagógica clara se pueden potenciar
Gómez & García (2024)	

Panqueban & Huincahue (2024)	estas variables, logrando estudiantes más motivados y participativos en las interacciones orales. Además, se dan mejoras en la autoeficacia, es decir, confianza en las propias habilidades para comunicarse, junto con la motivación, al proporcionar herramientas que reducen barreras idiomáticas y adaptan el aprendizaje al estudiante. También los estudiantes percibieron un incremento en su disposición a comunicarse oralmente y en su entusiasmo por aprender inglés al interactuar con ChatGPT, atribuyendo esto a la experiencia de aprendizaje personalizada y libre de juicio que ofrece la IAG.
Zakarneh et al. (2025)	El 71.1% de los participantes encontró la actividad con ChatGPT motivadora y útil para su aprendizaje, y un 68.9% no experimentó barreras comunicativas al realizar sus presentaciones orales finales tras usar la IAG. Estos resultados indicaron que la integración de ChatGPT generó un entorno altamente propicio para la expresión oral, donde los estudiantes se sintieron motivados y cómodos al hablar en público, en parte gracias al apoyo previo de la IAG en la preparación de contenidos y a la confianza adquirida durante el proceso.
Pondelíková & Luprichová (2025)	Señalaron que herramientas IAG, como ChatGPT, permiten simular conversaciones con un interlocutor virtual en inglés, brindando al estudiante una práctica comunicativa muy cercana a la realidad. Esta interacción conversacional con la máquina obliga al estudiante a comprender entradas de lenguaje natural y a formular respuestas en tiempo real, replicando el flujo de un diálogo auténtico. Dicho ejercicio de habla en inglés asistido ofrece al estudiante un espacio para desarrollar su oralidad de forma estructurada pero realista, preparándolo para situaciones de comunicación fuera del entorno controlado.
Alzahrani & Alzahrani (2025)	Demostraron que la práctica con IAG involucra al estudiante en interacciones significativas similares a las humanas, lo cual es esencial para afianzar la competencia comunicativa. Así, a través de conversaciones auténticas con la IAG, como debates guiados por ChatGPT, el estudiantes ejercita no solo estructuras lingüísticas sino también la dinámica del diálogo, al hacer preguntas, clarificar malentendidos y ampliar ideas, habilidades propias de la comunicación oral efectiva. Estas sesiones de diálogo en tiempo real generan escenarios lingüísticos diversos en los que el estudiante aprende a adaptarse a variadas circunstancias comunicativas. Gracias a esta exposición amplia y a la ausencia de críticas sociales, los estudiantes
Jiménez et al. (2024)	
Zakarneh et al. (2025)	

Entornos simulados de conversación para práctica oral auténtica

reportan mejorar su fluidez y estar más preparados y confiados para interactuar oralmente en diferentes contextos.

Zadorozhnyy & Lai (2024)

Demostraron que las IAG, como el ChatGPT, puede emplearse en juegos lingüísticos o actividades de storytelling, donde el estudiante debe entablar un diálogo creativo con la IAG, las cuales refuerzan el vocabulario, la coherencia del discurso y la adecuación pragmática al contexto, al tiempo que mantienen al estudiante implicado por más tiempo en la interacción oral. Las IAG pueden recrear contextos sociales reales mediante ejercicios de role-play, ofreciendo retroalimentación automática durante el proceso, lo que les permite ensayar sus respuestas, corregir errores de pronunciación o gramática sobre la marcha y mejorar su competencia pragmática, todo antes de enfrentarse a la situación auténtica. Así, la IAG actúa como un ayudante lingüístico que pule la performance oral del estudiante en escenarios de la vida real.

Forero & Negre (2024)

Experiencias con agentes de voz como Alexa y chatbots en aplicaciones móviles demostraron que los estudiantes sostuvieron diálogos rutinarios y obtuvieron retroalimentación instantánea, lo cual derivó en mejoras de fluidez y mayor motivación para hablar en inglés. Así, la interacción asincrónica con IAG aumenta el compromiso del estudiantes con la materia, incluso este tipo de herramientas puede fomentar la colaboración entre pares, al discutir en grupo las respuestas generadas por la IAG o trabajando conjuntamente en tareas orales asistidas por la tecnología. Dichas experiencias colaborativas mediadas por IAG enriquecen el desarrollo de habilidades comunicativas, al combinar la práctica oral individual con la interacción social en entornos híbridos de aprendizaje.

García et al. (2024)

Desarrollo de competencias lingüísticas complementarias

Synekop et al. (2024)

Demostraron que muchos estudiantes aprovecharon las IAG principalmente para mejorar habilidades de lectura y escritura en inglés, lo cual termina repercutiendo la mejora del habla, aunque solo un 25% percibió una mejora directa de sus habilidades orales. Sin embargo, la mayoría empleó ChatGPT en tareas textuales que apoyan la producción oral cuando realizan búsqueda de significados de palabras, redacción de textos y resúmenes, generación de sinónimos o preguntas de discusión, elaboración de diálogos o planificación de presentaciones orales. Así, estas actividades, aunque sean escritas, ayudan a estructurar el discurso, ampliar el vocabulario y practicar la

formulación de ideas en inglés, lo que luego facilita la expresión oral más fluida y coherente en contextos académicos y profesionales.

Ravšelj et al. (2025)	<p>Demostraron que el ChatGPT logró mejoras en la escritura académica, el vocabulario y la gramática de los estudiantes, pero solo el 31% notó un impacto positivo directo en su comunicación oral interpersonal como conversaciones y presentaciones. No obstante, reconocen que la herramienta actuó como un valioso tutor lingüístico, simplificando información compleja, brindando retroalimentación inmediata en la redacción y exponiendo al estudiantes a un modelo de lenguaje correctamente estructurado. Esta mejora en las bases del idioma (mejor dominio de léxico, estructuras y comprensión) puede traducirse en una mejor producción oral, especialmente cuando se aprovecha ChatGPT para actividades orientadas al habla como por ejemplo, en simulaciones de entrevistas o juegos de rol, siempre con orientación pedagógica adecuada.</p>
Kim & Kim (2024)	<p>Demostraron avances significativos en vocabulario, gramática, lectura y escritura tras integrar ChatGPT en una asignatura de inglés, mientras que la habilidad de hablar mostró solo una mejora modesta en las evaluaciones finales. Este resultado sugiere que la IAG principalmente fortalece las bases lingüísticas (conocimiento de palabras, dominio gramatical y comprensión de textos), creando precondiciones para un mejor desempeño oral a largo plazo. De hecho, los estudiantes reconocieron haber adquirido expresiones auténticas en inglés y mejorado su escritura, lo que puede reflejarse en mayor riqueza y corrección de su habla. Sin embargo, el impacto inmediato en la fluidez oral fue limitado, y los autores notaron incluso una caída en la percepción de mejora de la habilidad de escuchar “<i>listening</i>”, atribuido a la complejidad del lenguaje generado por ChatGPT que dificultó la comprensión auditiva en tiempo real. Esto indica que, si bien la IAG aporta en la adquisición de lenguaje, debe complementarse con práctica auditiva y conversacional adicional para maximizar su efecto en la habilidad de hablar “<i>speaking</i>”.</p>
Aguilera et al. (2024)	<p>La interacción con Scopus IA obligó a estudiantes de posgrado a leer y sintetizar abundante literatura en inglés, mejorando su comprensión lectora y capacidad de síntesis crítica en ese idioma. A su vez, al utilizar la IAG para identificar lagunas de conocimiento y construir marcos teóricos, los estudiantes internalizaron vocabulario técnico y estructuras argumentativas del discurso científico internacional. Todo ello constituyó una preparación</p>

invaluable para la comunicación oral en contextos académicos. donde los estudiantes, tras trabajar con la IAG, debieron interpretar, debatir y exponer en seminarios colaborativos los hallazgos obtenidos. Así, aunque Scopus AI actúe principalmente sobre la lectura y escritura académica, crea un entorno de inmersión lingüística en inglés que enriquece el léxico y la confianza del estudiante para luego expresarse oralmente sobre temas complejos.

Pondelíková & Luprichová (2025) Demostraron que los estudiantes que usaron ChatGPT intensivamente mejoraron, significativamente en su vocabulario y estilo de redacción. Estas competencias escritas, desarrolladas durante un proyecto con apoyo de IA, resultaron ser transferibles al ámbito oral, donde en las presentaciones finales, la mayoría de los estudiantes mostró un mejor discurso, más rico léxicamente y mejor estructurado, sintiéndose más seguros al hablar. Así, usando la IAG solo el 35% de estudiantes reportó alguna dificultad en sus presentaciones orales, lo que sugiere que la preparación cognitiva y lingüística con la IAG contribuyó a un desempeño oral más sólido, es decir, al ampliar el repertorio lingüístico y entrenar la organización de ideas por escrito, la IAG ayudó a asentar las bases para una comunicación oral más efectiva.

Integración pedagógica de la IAG y alfabetización digital

Jiménez et al. (2024) Propusieron una incorporación paulatina y estructurada de la IAG en el proceso formativo de la expresión oral. Así, adaptaron la Taxonomía de Bloom para actividades con IAG, de modo que cada nivel cognitivo (recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear) se vincule con tareas orales apoyadas por estas herramientas. Entonces, en los niveles básicos, se emplean chatbots para ayudar al estudiante a recordar y comprender vocabulario y frases comunes; en niveles intermedios, para aplicar y analizar mediante conversaciones guiadas que permiten practicar estructuras más complejas; y en los superiores, para evaluar y crear mediante debates o exposiciones generadas con asistencia de IAG. Este enfoque asegura que la tecnología se use con intencionalidad pedagógica en el desarrollo de la oralidad, escalonando las competencias y evitando un uso improvisado. Integrar la IAG de esta forma curricularmente garantiza que el estudiante desarrolle su oralidad en inglés de la mano de la herramienta, maximizando su efectividad en cada etapa del aprendizaje.

Forero & Negre (2024) Demostraron que la inclusión temprana de contenidos y herramientas de IAG en el currículo (desde la educación primaria y secundaria) prepara a los

estudiantes para interactuar críticamente con estas tecnologías en su vida académica, brindándoles habilidades metalingüísticas para entender cómo formular preguntas efectivas a un chatbot, o cómo interpretar sus respuestas, que complementan la enseñanza tradicional de idiomas. Al integrar competencias digitales y lingüísticas, se forma a los estudiantes en un entorno donde el uso de IAG para practicar idiomas es algo natural y ético, enfatizando la necesidad de pautas éticas y de privacidad al usar IA, lo que contribuye significativamente a mejorar las habilidades orales en inglés de forma sostenida y equitativa.

Zam Zam et al.
(2024)

Enfatizaron que el éxito de las IAG en mejorar la oralidad depende de factores contextuales e institucionales, identificando que una actitud positiva de los estudiantes hacia las IAG sumada a su autoeficacia en el uso de estas herramientas y a la existencia de condiciones facilitadoras (infraestructura adecuada, soporte técnico y capacitación docente), son elementos críticos. Así, un estudiante puede tener acceso a ChatGPT, pero si carece de conectividad estable o de orientaciones de un profesor sobre cómo usarlo para practicar la oralidad en inglés, el impacto será limitado, y donde los estudiantes con mayor preparación para el aprendizaje autodirigido son quienes más intensivamente usan las IAG para mejorar su inglés. Esto sugiere que no basta con proveer la herramienta, sino que es necesaria una alfabetización digital que incluya entrenar al estudiante en su uso efectivo, así como garantizar que existan políticas institucionales de apoyo, como dispositivos disponibles y guía pedagógica, ya que sin estas condiciones, el potencial de las IAG para desarrollar la comunicación oral queda desaprovechado.

Ravšelj et al.
(2025)

Demostraron que la competencia digital y la actitud del estudiante median los resultados obtenidos con IAG, donde aquellos con mayor conocimiento sobre IAG, habilidades de autorregulación y pensamiento crítico aprovecharon más el ChatGPT para su aprendizaje comunicativo, integrándolo como una ayuda y no como un atajo. En contraste, los estudiantes que usaron la IAG de forma pasiva o dependiente, esperando que resuelva tareas sin reflexión propia, no evidenciaron mejoras notables en habla en inglés. Así, se realza la importancia de proveer un diseño instruccional apropiado al incorporar IAG, donde los docentes deben orientar su uso, planteando tareas específicas de conversación con IAG o mediante ejercicios de análisis de las respuestas, y establecer límites claros

para evitar la dependencia. Solo bajo orientación pedagógica, la práctica con la IAG se traduce en un desarrollo auténtico de habilidades orales y no se queda en un mero uso superficial de la tecnología.

Aguilera et al.
(2024)

Destacaron que interactuar con IAG como Scopus AI no solo sirve para buscar información, sino que también enseña al estudiante cómo evaluar críticamente las fuentes, sintetizar contenidos y familiarizarse con el lenguaje científico en inglés, coincidiendo con las recomendaciones de la UNESCO (2019, 2023) acerca de formar estudiantes capaces de entender y utilizar las IAG de manera informada, en un mundo donde el inglés es la lengua universal del conocimiento. Al desarrollar esta alfabetización digital los estudiantes no solo aprenden a usar la IAG, sino que ganan conciencia sobre sus alcances y limitaciones, discutiendo resultados con sus pares y mentores. También, la interacción formativa con IAG robustece competencias transversales como el pensamiento crítico y la capacidad de comunicar hallazgos en entornos internacionales, lo que redonda en profesionales más aptos para expresarse oralmente en inglés sobre temas complejos, apoyados en evidencias y haciendo un uso responsable de las herramientas de IAG.

Nota: La tabla muestra los hallazgos de los 17 artículos científicos seleccionados que demuestran que el uso de las IAG mejora las habilidades de comunicación oral en inglés de los estudiantes.

Una coincidencia transversal en las investigaciones es la afirmación que los chatbots y asistentes conversacionales basados en IAG ofrecen retroalimentación correctiva en tiempo real y se ajustan de manera dinámica al nivel lingüístico del estudiante, debido a que detectan automáticamente errores de gramática, pronunciación y cohesión discursiva, proporcionando correcciones y explicaciones contextuales, haciendo que la práctica oral se centre en la zona de desarrollo próximo del aprendiz, un rasgo consistentemente identificado como favorecedor de la fluidez y la precisión (Alzahrani & Alzahrani, 2025; Zakarneh et al., 2025; Sánchez et al., 2025; Forero & Negre, 2024; Zadorozhnyy & Lai, 2024; Wang, 2025).

También, debido a la disponibilidad 24/7 de las IAG estas posibilitan realizar prácticas asincrónicas a los estudiantes, lo que impulsa la autogestión de su aprendizaje y la ampliación del tiempo de exposición al idioma, donde este incremento en la autonomía se vincula, a su vez, con mejoras observadas tanto en fluidez como en la confianza para hablar (Sánchez et al., 2025; Panqueban & Huincahue, 2024; Zam Zam et al., 2024; Forero & Negre, 2024).

En su gran mayoría los autores subrayan que practicar el habla en inglés con una IAG disminuye el riesgo percibido de cometer errores frente a un interlocutor humano y, por ende, reduce la ansiedad comunicativa, ya que la ausencia de juicio social inmediato favorece la toma de riesgos lingüísticos y estimula la repetición voluntaria, factores clave para consolidar la

competencia oral (Huang, 2024; Kim & Kim, 2024; Zadorozhnyy & Lai, 2024; Forero & Negre, 2024; Gómez & García, 2024; Panqueban & Huincahue, 2024; Zakarneh et al., 2025; Pondelíková & Luprichová, 2025).

Otro aspecto a tener presente es que los hallazgos describen a las IAG como facilitadoras de diálogos auténticos que emulan la interacción humana real, permitiendo al estudiante ensayar y practicar, convirtiéndose en ayudantes lingüísticos capaces de generar contextos de role-play, entrevistas, debates o situaciones cotidianas, en los que el estudiante puede practicar, equivocarse, recibir retroalimentación y volver a practicar (Alzahrani & Alzahrani, 2025; Jiménez et al., 2024; Zakarneh et al., 2025; Zadorozhnyy & Lai, 2024; Panqueban & Huincahue, 2024; Forero & Negre, 2024; García, Llorens & Vidal, 2024). Así, también las IAG fortalecen vocabulario, gramática, lectura y escritura, y dichas mejoras se trasladan al área oral, reconociendo que el reforzamiento de las macrohabilidades textuales allana el camino para una producción oral futura más rica y precisa (Aguilera et al., 2024; Pondelíková & Luprichová, 2025).

Por último, la efectividad de las IAG depende de variables contextuales tales como la competencia digital del alumno, la infraestructura tecnológica disponible y la mediación didáctica del profesorado, subrayando la importancia de integrar las IAG mediante actividades graduales y alineadas a objetivos de aprendizaje, evitando su uso improvisado o meramente lúdico (Jiménez et al., 2024; Forero & Negre, 2024; Zam Zam et al., 2024; Aguilera et al., 2024).

Sin embargo, aun cuando la tendencia general apunta a beneficios, tres artículos (Synekop et al., 2024; Ravšelj et al., 2025; Kim & Kim, 2024), señalaron porcentajes relativamente bajos de mejora directa en la habilidad de hablar en inglés “speaking”. Así, Synekop et al. (2024) encontraron que solo el 25 % de su muestra percibió avances orales significativos tras emplear ChatGPT; Ravšelj et al. (2025) informan un 31 % de valoración positiva, y Kim & Kim (2024) describieron una mejora modesta en la rúbrica final de expresión oral, inferior a los progresos registrados en vocabulario y gramática. Dichas cifras contrastan con los resultados cualitativos y cuantitativos de estudios como los de Alzahrani & Alzahrani (2025), donde los autores narran incrementos sustanciales en fluidez y confianza, o los de Zakarneh et al. (2025), quienes evidencian una percepción marcadamente positiva de la influencia de ChatGPT en la oralidad.

Una explicación a la disparidad puede encontrarse en el diseño de las intervenciones, donde estudios que registraron altas habilidades orales utilizaron tareas eminentemente conversacionales, con retroalimentación correctiva de pronunciación y actividades de role-play en tiempo real (Alzahrani & Alzahrani, 2025; Jiménez et al., 2024; Zadorozhnyy & Lai, 2024). En cambio, Synekop et al. (2024) y Ravšelj et al. (2025) describen un uso predominantemente textual de la IAG, centrado en búsquedas léxicas, resúmenes escritos o asistencia en redacción académica, lo que restringe la oportunidad de practicar producción oral sostenida, y Kim & Kim (2024) sí introdujeron sesiones orales con ChatGPT, pero su sistema de valoración dependió de pruebas estandarizadas de discurso espontáneo que podrían no capturar mejoras micro

procedimentales como reducción de disfluencias y expansión léxica, desarrolladas en un corto plazo.

Además, Synekop et al. (2024) resaltan que la mayoría de sus estudiantes utilizó la IAG para resolver tareas “rápidas” y afirmó escasa familiaridad con estrategias de diálogo, lo que limitó la internalización de patrones conversacionales. Por su parte, Ravšelj et al. (2025) subrayan que los mayores avances fueron observados en alumnos con alta autorregulación y conocimientos de IA; quienes usaron la tecnología de forma pasiva no registraron beneficios significativos. De igual modo, Kim & Kim (2024) advierten que un tercio de sus participantes reportó dificultades para comprender el lenguaje complejo generado por ChatGPT, factor que podría haber mermado la efectividad de la práctica oral. En contraste, estudios con resultados positivos describen muestras acostumbradas a interactuar con tecnología educativa y con orientación docente explícita (Forero & Negre, 2024; Jiménez et al., 2024).

Respecto de la duración de la implementación también emerge como factor diferenciador, porque las investigaciones con resultados bajos como la de Kim & Kim (2024), aplicaron ChatGPT durante un semestre con sesiones orales puntuales; en cambio, trabajos como los de Panqueban & Huincahue (2024) o Alzahrani & Alzahrani (2025) reportan prácticas frecuentes y repetidas a lo largo de varias semanas, lo que incrementó la exposición al input oral y la retroalimentación inmediata, dos condiciones fundamentales para la adquisición de la fluidez.

Otro aspecto a tener en cuenta está referido al metodológico donde Synekop et al. (2024) y Ravšelj et al. (2025) emplearon cuestionarios de percepción; así, los ratios bajos podrían reflejar expectativas altas de los estudiantes o una autocrítica rigurosa, mientras que estudios que triangulaban datos objetivos y subjetivos reportan correspondencias más elevadas (Alzahrani & Alzahrani, 2025; Jiménez et al., 2024). Sin medidas de desempeño grabado y puntuado independientemente, las discrepancias entre “sentir” progreso y demostrarlo pueden explicar la variación de resultados.

Otra divergencia se relaciona con la complejidad lingüística de las respuestas generadas por la IAG, donde Kim & Kim (2024) y Ravšelj et al. (2025) indicaron que las respuestas de ChatGPT, al ser nativas y académicas, superaban el nivel de comprensión auditiva de varios participantes. En contraste, Zadorozhnyy & Lai (2024) y Wang (2025) resaltaron la capacidad de las versiones más avanzadas de ChatGPT para simplificar el registro y ajustar el nivel léxico-sintáctico mediante *prompts* adecuados, un procedimiento quizá ausente en los estudios con ratios bajos.

En conjunto, los artículos coinciden en la idea de que las IAG poseen un potencial significativo para fomentar las habilidades orales en inglés, debido a la personalización, la disponibilidad permanente y la reducción de barreras afectivas, pero divergen en la magnitud y rapidez del efecto observado. Así, los estudios con bajas mejoras ponen de relieve que la mera incorporación tecnológica no garantiza progresos comunicativos si el diseño instruccional

privilegia tareas escritas, si el discurso de la IAG es demasiado complejo o si el estudiante carece de competencias digitales y metacognitivas.

En contraste, los trabajos con elevados resultados en fluidez y confianza, sus resultados se deben a una exposición intensiva a diálogos con retroalimentación correctiva inmediata, una orientación pedagógica clara sobre cómo usar la IA para practicar el habla “speaking” y a las estrategias para ajustar la complejidad del input a las necesidades del aprendiz.

CONCLUSIONES

La investigación demuestra que los chatbots y asistentes conversacionales de las IAG como el ChatGPT, detectan errores fonológicos, gramaticales y pragmáticos en tiempo real y ajustan el nivel de complejidad léxica-sintáctica a la zona de desarrollo próximo del estudiante, la cual unida a la retroalimentación correctiva inmediata, constituye el principal mecanismo mediante el cual las IAG mejoran la fluidez, la precisión y la confianza para hablar en inglés. Junto a ellos, está la disponibilidad 24/7 de las plataformas generativas que permiten sesiones asincrónicas de práctica de habla “speaking” ilimitadas, libres de presión social, permitiendo el control del ritmo de práctica y la posibilidad de repetir diálogos tantas veces como el estudiante lo requiera, lo que contribuye a mejorar la competencia comunicativa.

Además, el interactuar con un interlocutor artificial, exento de juicio negativo, incrementa la disposición a arriesgarse lingüísticamente, fortalece la autoeficacia y motiva la participación prolongada.

A pesar de existir discrepancias que evidencian que el simple uso de IAG no garantiza mejoras significativas, está demostrado que los programas con prácticas conversacionales frecuentes, role-plays y retroalimentación fonética muestran incrementos orales significativos.

Finalmente, el impacto positivo de las IAG se maximiza cuando el estudiante posee habilidades tecnológicas básicas, estrategias de autoaprendizaje y orientación docente sobre cómo explotar la herramienta, porque sin estas condiciones facilitadoras, el potencial de las IAG se infrautiliza.

Las limitaciones de la investigación estuvieron alrededor que solo se trabajó con tres bases de datos elevando la probabilidad de omitir estudios pertinentes, debiendo ampliarse las bases de datos para futuras investigaciones. Respecto de considerar solo artículos en idioma inglés y de acceso abierto podrían omitirse importantes investigaciones en otros idiomas.

Éticamente, se respetaron los derechos de autor con la correcta citación y de las normas APA versión 7.

REFERENCIAS

- Aguilera, E., Lopezosa, C., Fernández, J., & Codina, L. (2024). Accelerating research processes with Scopus AI: A place branding case study. *Revista Panamericana de Comunicación*, 6(1), 1–26. <https://doi.org/10.21555/rpc.v6i1.3088>
- Alvarez, A. (2024). *Uso de la Inteligencia Artificial Generativa para mejorar la Producción Oral de los estudiantes de un curso de inglés universitario de nivel A1*. Escuela de Posgrado. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/29955>
- Alshammari, J. (2024). Revolutionizing EFL learning through ChatGPT: A qualitative study. *Amazonia Investiga*, 13(82), 208–221. <https://doi.org/10.34069/AI/2024.82.10.17>
- Alzahrani, A., & Alzahrani, A. (2025). Understanding ChatGPT adoption in universities: the impact of faculty TPACK and UTAUT2. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(1). <https://doi.org/10.2196/46885>
- Carranza, R. (2024). *Inteligencia artificial como medio de aprendizaje del inglés en estudiantes de un Instituto de Idiomas de Lima 2024*. Escuela de Posgrado. Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/150731>
- Chaiklin, S. (2003). *The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction*. The University of British Columbia. https://blogs.ubc.ca/vygotsky/files/2013/11/chaiklin.zpd_.pdf
- Chocobar, E. y Barreda, R. (2025). Estructuras metodológicas PICO y PRISMA 2020 en la elaboración de artículos de revisión sistemática: Lo que todo investigador debe conocer y dominar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 8525-8543. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16491
- Chocobar, E., Ubillús, J., & Cevallos, G. (2025). ¿Sólo el ChatGPT? Diferentes herramientas de Inteligencia Artificial Generativa (GenAI) y sus usos: Una revisión de la literatura científica, 2021 – 2024. *Revista Científica De La UCSA*, 12(1), 70–85. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2025.012.01.070>
- Deeming, P. & Johnson, L. (2009). An Application of Bandura's Social Learning Theory: A New Approach to Deafblind Support Groups. *Journal of the American Deafness & Rehabilitation Association (JADARA)*, 203–209. <https://research.ebsco.com/c/quolqy/viewer/pdf/3lnlwop6w5>
- Dizon, G. (2020). Evaluating intelligent personal assistants for L2 listening and speaking development. *Language Learning & Technology*, 24(1), 16–26. <https://doi.org/10.125/44705>
- European Commission (2020). *Languages for jobs: Providing multilingual communication skills for the labour market*. European Strategic Framework for Education and Training.

https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/languages-for-jobs-report_en.pdf

- Forero, W., & Negre, F. (2024). Techniques and applications of Machine Learning and Artificial Intelligence in education: a systematic review. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 1–25. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37491>
- García, F., Llorens, F. & Vidal, J. (2024). The new reality of education in the face of advances in generative artificial intelligence. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 21–48. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>
- Gómez, V. & García, M. (2024). Social Interaction in Blended Learning: A Reflection on Technology Integration. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 16(34), e3117. <https://doi.org/10.22430/21457778.3117>
- Guan, L., Li, S. & Gu, M. (2024). AI in informal digital English learning: A meta-analysis of its effectiveness on proficiency, motivation, and self-regulation. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100323. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100323>
- Higton, J., Sandhu, J., Stutz, A., Patel, R., Choudhoury, A. & Richards, S. (junio de 2019). English for speakers of other languages: Access and progression. *Social Science in Government*, ISBN: 978-1-83870-039-3. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5d12276ce5274a0697823e7d/English_for_speakers_of_other_languages.pdf
- Huang, J. (2024). Enhancing EFL Speaking Feedback with ChatGPT's Voice Prompts. *International Journal of TESOL Studies*, 6(3), 4–23. <https://doi.org/10.58304/ijts.20240302>
- Jeon, J., Lee, S. & Choe, H. (2023). Beyond ChatGPT: A conceptual framework and systematic review of speech-recognition chatbots for language learning. *Computers & Education*, 206, 104898. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104898>
- Jiménez, E., Orenes, N. & López, L. (2024). Pedagogy Wheel for Artificial Intelligence: adaptation of Carrington's Wheel. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1). <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37622>
- Kim, N., & Kim, H. (2024). An Empirical Study on the Utilization of the Large Language Model, in English Education. *International Journal of Contents*, 20(3), 48–61. <https://doi.org/10.5392/IJoC.2024.20.3.048>
- Kim, R. (2024). Comparative analysis of AI-generated and human-made instructional videos: Effects on learning English caused-motion constructions by Korean high school EFL learners. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 27(4), 179–199. <https://doi.org/10.15702/mall.2024.27.4.179>

- Langham A, Bakker C, Riegelman, A. (2021) ¿Es real la ventaja de citar artículos de acceso abierto? Una revisión sistemática de la citación de artículos de acceso abierto y de suscripción. *PLoS ONE*, 16(6): e0253129. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253129>
- Matos, A., Rivera, C., Salazar, J. y Chiri, P. (2024). Uso del ChatGPT y aprendizaje de inglés en estudiantes universitarios. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 834–842. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.766>
- Nassi, L. (2016). Estudio muestra que los artículos publicados en inglés atraen más citas. *SciELO en Perspectiva*, <https://blog.scielo.org/es/2016/11/04/estudio-muestra-que-los-articulos-publicados-en-ingles-atraen-mas-citas/>
- Panqueban, D., & Huincahue, J. (2024). Artificial Intelligence in Mathematics Education: A Systematic Review. *Uniciencia*, 38(1), 1–17. <https://dx.doi.org/10.15359/ru.38-1.20>
- Pondelíková, I., & Luprichová, J. (2025). Exploring the efficacy of ChatGPT in enhancing specialized communication skills in English language learning. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 13(1), 25–40. <https://doi.org/10.22190/JTESAP250125003P>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, s.f.). Los ODS en acción. <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals>
- Ravšelj, D., Keržič, D., Tomaževič, N., Umek, L., Brezovar, N., Iahad, Abdulla, A., Akopyan, A., Aldana, M., et al. (2025). Higher education students' perceptions of ChatGPT: A global study of early reactions. *PLOS ONE*, 20(2), e0315011. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0315011>
- Rueda, M. y Wilburn, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles educativos*, 36(143), 21-28. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100018&lng=es&tlng=es
- Sánchez, J., Izquierdo, V., Del Moral, M. & Martínez, F. (2025). Generative artificial intelligence for self-learning in higher education: Design and validation of an example machine. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(1). <https://doi.org/10.5944/ried.28.1.41548>
- Shabani, K., Khatib, M. & Ebadi, S. (2010). Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional Implications and Teachers' Professional Development. *English Language Teaching*, 3(4), 237-248. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081990.pdf>
- Synekop, O., Lytovchenko, I., Lavrysh, Y., & Lukianenko, V. (2024). Use of ChatGPT in English for Engineering Classes: Are Students' and Teachers' Views on Its Opportunities and Challenges Similar? *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 18(3), 129–146. <https://doi.org/10.3991/ijim.v18i03.45025>

- Tafazoli, D. (2024). Exploring the potential of generative AI in democratizing English language education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100275. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100275>
- Tai, T. & Chen, H. (2024). Improving elementary EFL speaking skills with generative AI chatbots: Exploring individual and paired interactions. *Computers & Education*, 220, 105112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105112>
- Wang, Y. (2025). A study on the efficacy of ChatGPT-4 in enhancing students' English communication skills. *SAGE Open*, 15(1), 1–17. <https://doi.org/10.1177/21582440241310644>
- Zadorozhnyy, A., & Lai, W. (2024). ChatGPT and L2 written communication: A game-changer or just another tool? *Languages*, 9(1), 5. <https://doi.org/10.3390/languages9010005>
- Zakarneh, B., Annamalai, N., Al Said, N., & Aljabr, F. (2025). Revolutionizing language learning through ChatGPT: An analysis of English language learners. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 14(1), 1–16. <https://doi.org/10.55493/5019.v14i1.5274>
- Zam Zam, T., Sulistiyo, U., & Wachyunni, S. (2024). EFL university students' self-directed language learning with ICT: A structural equation modelling approach. *Hachetetepe. Revista científica de educación y comunicación*, 29, 1–21. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2024.i29.2205>
- Zhai, C., Wibowo, S. & Li, L. (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>
- Zheldibayeva, R. (2025). GenAI as a Learning Buddy for Non-English Majors: Effects on Listening and Writing Performance. *Educational Process: International Journal*, 14, e2025051. <https://doi.org/10.22521/edupij.2025.14.51>