

Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (RNAEL)

Vol. 14 Núm. 39 (2025)

Recibido: 02/04/2025 / Aprobado: 25/11/2025

Publicado bajo licencia de [Creative Commons Reconocimiento Sin Obra Derivada 4.0 Internacional](#)

ISSN 1699-6569

doi: 10.26378/rnlael 1439615

## Impacto de ChatGPT en la experiencia emocional de estudiantes sinohablantes de ELE

### ***The Impact of ChatGPT on the Emotional Experience of Chinese-Speaking Students of Spanish as a Foreign Language***

**Haozhen Li**

*Universidad Carlos III de Madrid*

100515237@alumnos.uc3m.es

#### **RESUMEN**

El presente estudio analiza la influencia de la interacción con ChatGPT en la experiencia emocional de estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera. Con base en un enfoque metodológico mixto, se examinan variables afectivas relevantes en el aprendizaje de lenguas, como la ansiedad, la motivación y la percepción del ambiente emocional. La investigación combina instrumentos cuantitativos y cualitativos para explorar cómo el uso de una inteligencia artificial conversacional puede incidir en el bienestar emocional de los aprendientes y en su relación con la lengua meta. Los resultados permiten reflexionar sobre el potencial pedagógico de las tecnologías emergentes en contextos interculturales de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: ChatGPT, ELE, emociones en el aprendizaje, estudiantes sinohablantes

#### **ABSTRACT**

*This study explores the influence of interaction with ChatGPT on the emotional experience of Chinese-speaking students of Spanish as a foreign language. Based on a mixed-methods approach, the research focuses on key affective variables in language learning, such as anxiety, motivation, and the perception of the emotional environment. Through the combination of quantitative and qualitative tools, the study investigates how a conversational artificial intelligence may impact learners' emotional well-being and their engagement with the target language. The findings provide insights into the pedagogical potential of emerging technologies in intercultural language education contexts.*

Keywords: ChatGPT, Spanish as a Foreign Language, emotions in learning, Chinese-speaking students

### 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la inteligencia artificial (IA) ha comenzado a desempeñar un papel cada vez más relevante en diversos ámbitos de la sociedad, entre ellos, la educación. Herramientas como ChatGPT, desarrolladas sobre modelos de lenguaje generativo, ofrecen nuevas posibilidades para la interacción en contextos de enseñanza-aprendizaje, particularmente en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras. En este escenario emergente, es crucial investigar cómo este tipo de tecnología incide tanto en el desarrollo cognitivo-lingüístico del estudiante, como en su dimensión afectiva, especialmente en lo que respecta al ambiente de aprendizaje y la experiencia emocional.

En el caso de los aprendientes sinohablantes de español como lengua extranjera (ELE), esta cuestión adquiere una especial relevancia. Estos estudiantes, por sus características culturales y lingüísticas particulares, a menudo enfrentan retos adicionales en la adquisición de la lengua meta, tanto en aspectos estructurales como en la gestión de emociones como la ansiedad comunicativa, la falta de confianza y la motivación fluctuante (Falero Parra & García Pardo, 2018). En este contexto, un ambiente de aprendizaje positivo y una experiencia emocional favorable se convierten en factores determinantes para el éxito en el proceso de adquisición.

Desde una perspectiva socioafectiva, el aprendizaje de una lengua extranjera no puede desvincularse de las emociones, la interacción y la percepción subjetiva del entorno. Investigaciones recientes han demostrado que la creación de un clima emocional positivo en el aula puede potenciar significativamente la motivación, reducir la ansiedad y favorecer una actitud más abierta hacia la comunicación (Dewaele & MacIntyre, 2014). En este sentido, herramientas como ChatGPT, al ofrecer una interacción personalizada, sin juicios y disponible en cualquier momento, podrían constituir un recurso valioso para contribuir a ese ambiente afectivo ideal (Xu, Chen & Zhang, 2024; Rezai, Soyoof & Reynolds, 2024).

Sin embargo, la incorporación de modelos de lenguaje en el aula de ELE plantea también una serie de interrogantes. ¿Cómo perciben los estudiantes sinohablantes su interacción con ChatGPT? ¿Este tipo de interacción contribuye efectivamente a crear un entorno más positivo de aprendizaje? ¿Qué tipo de emociones se generan a lo largo del proceso? ¿Pueden estas experiencias emocionales ser consideradas un factor relevante para su desempeño comunicativo? La presente investigación se propone explorar estas cuestiones desde una perspectiva empírica, combinando herramientas cuantitativas y cualitativas.

Así, el objetivo general de este estudio es analizar la influencia de la interacción con ChatGPT en la creación de un ambiente positivo y en la experiencia emocional de estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera. De manera específica, se busca: 1) evaluar la percepción de los estudiantes sobre el uso de ChatGPT como herramienta complementaria en su proceso de aprendizaje; 2) analizar los efectos emocionales (positivos o negativos) que genera dicha interacción; 3) investigar si el uso de ChatGPT contribuye a reducir la ansiedad y aumentar la motivación. 4) identificar elementos del discurso emocional en las interacciones con ChatGPT que puedan explicar la mejora o deterioro del ambiente de aprendizaje.

La relevancia de este trabajo radica en su potencial para aportar una mirada integradora sobre la aplicación de tecnologías emergentes en contextos educativos

multiculturales. Lejos de centrarse exclusivamente en los aspectos funcionales del uso de la IA, se pretende profundizar en la vivencia emocional de los estudiantes, aspecto que ha sido tradicionalmente menos explorado en la literatura académica sobre enseñanza de lenguas asistida por tecnología (Rezai, Soyoof & Reynolds, 2024; Xu, Chen & Zhang, 2024).

Además, esta investigación se enfoca en un grupo estudiantil todavía poco atendido en la bibliografía reciente: los sinohablantes que aprenden español como lengua extranjera. Teniendo en cuenta las diferencias culturales en la gestión de las emociones, la relación con la autoridad educativa y la expresión de necesidades afectivas (Manzanares Triquet y Guijarro Ojeda, 2023), se considera que este enfoque permitirá obtener conclusiones más contextualizadas y aplicables a entornos reales de enseñanza.

La estructura del presente artículo se organiza en seis secciones. Tras esta introducción, se presenta un marco teórico detallado en el que se abordan tres ejes conceptuales fundamentales: la dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas, las características de los aprendientes sinohablantes y el papel de la inteligencia artificial en la enseñanza de lenguas. Posteriormente, se describe la metodología empleada, incluyendo el diseño del estudio, los participantes, los instrumentos y el procedimiento de recolección y análisis de datos. La sección de resultados expone los principales hallazgos obtenidos, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. A continuación, en la discusión se interpretan los datos a la luz del marco teórico y se reflexiona sobre sus implicaciones pedagógicas y las limitaciones de la investigación. Finalmente, en las conclusiones se sintetizan los aportes del estudio y las posibles líneas de investigación futura.

## 2 · MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

### 2.1. La dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas

El proceso de adquisición de una lengua extranjera no se limita a la mera internalización de estructuras lingüísticas o al desarrollo de competencias comunicativas; está profundamente influenciado por factores afectivos que inciden en la motivación, el rendimiento académico, la participación activa y la percepción de autoeficacia del estudiante. Esta dimensión afectiva, tradicionalmente considerada marginal frente a los aspectos cognitivos del aprendizaje, ha cobrado una creciente importancia. En este estudio, definimos la experiencia emocional como el conjunto de emociones y sentimientos (positivos y negativos) que el aprendiente vive durante su proceso de aprendizaje. Desde la teoría control-valor de Pekrun (2006), las emociones académicas emergen de la interacción entre la percepción de control sobre la tarea y el valor atribuido a la misma; así, cuando un estudiante percibe un alto control y un alto valor, tienden a predominar emociones positivas (por ejemplo, satisfacción o orgullo), mientras que una baja sensación de control o la anticipación de consecuencias negativas genera emociones negativas como la ansiedad. Estas emociones, a su vez, influyen en la motivación y el rendimiento del alumno. Por otra parte, en el ámbito del aprendizaje de idiomas, Oxford (2016) propone un modelo holístico de bienestar del aprendiz (conocido como modelo EMPATHICS) que enfatiza la importancia de cultivar emociones positivas (alegría, esperanza, gratitud, etc.) junto con factores como la motivación, la perseverancia y la agencia. Según esta perspectiva, nutrir deliberadamente las emociones positivas en el aula amplía los recursos cognitivos y sociales del estudiante, favoreciendo una mayor resiliencia y compromiso frente a los retos.

Entre los factores afectivos más destacados en la literatura se encuentran la ansiedad, la motivación, la autoestima, la empatía, la actitud y la disposición hacia el aprendizaje (Gardner, 1985; Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). Estos elementos afectan directamente la forma en que el estudiante se relaciona con la lengua meta, con el docente, con sus compañeros y consigo mismo. Por ejemplo, un estudiante que experimenta altos niveles de ansiedad lingüística puede evitar participar en actividades orales.

La ansiedad comunicativa, en particular, ha sido objeto de numerosos estudios que la identifican como una de las principales barreras emocionales en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta forma de ansiedad se manifiesta en situaciones donde el estudiante teme cometer errores, ser juzgado negativamente o no ser comprendido (Young, 1991). La ansiedad no solo afecta el rendimiento inmediato, sino también la memoria de trabajo, la atención y la retención del input lingüístico (Eysenck, 2012).

Por otro lado, la motivación —entendida como el deseo de iniciar, mantener y dirigir el esfuerzo hacia el aprendizaje de la lengua— también es clave en la dimensión afectiva. Dörnyei (1994) distingue entre motivación integradora (deseo de integrarse a la comunidad hablante de la lengua meta) y motivación instrumental (interés por los beneficios pragmáticos del idioma, como empleo o estudio). En ambos casos, un ambiente positivo, donde el estudiante se sienta valorado, escuchado y apoyado, potencia el compromiso con el aprendizaje y favorece la persistencia ante las dificultades, convirtiéndose en un factor determinante para el éxito en el aula de lenguas extranjeras.

En la práctica docente, promover esta dimensión afectiva implica mucho más que mostrar simpatía por los estudiantes; requiere diseñar experiencias de aprendizaje que generen emociones positivas, favorezcan la autonomía, refuerzen la confianza y minimicen el miedo al error. Esto incluye desde el tipo de actividades seleccionadas hasta el lenguaje que utiliza el docente, el *feedback* ofrecido y las relaciones interpersonales que se construyen en el aula (Mercer & Gregersen, 2020).

A partir del auge de las tecnologías educativas, se ha abierto un nuevo campo de investigación en torno al impacto emocional de las herramientas digitales en el aula. En este sentido, se ha observado que ciertas tecnologías pueden reducir la ansiedad al permitir una interacción más autónoma, asincrónica o anónima, especialmente en estudiantes que presentan timidez o temor al juicio social (Reinders & Benson, 2017). Asimismo, los entornos virtuales pueden ofrecer una sensación de control y personalización que fortalece la autoeficacia del alumno y fomenta una participación más activa, contribuyendo así al desarrollo de una experiencia emocional más positiva y motivadora en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Este fenómeno es particularmente relevante en el caso de los tutores virtuales o asistentes conversacionales como ChatGPT, que permiten al estudiante practicar sin interrupciones, sin presión externa y con un *feedback* inmediato, aunque no siempre perfectible. Si bien estos entornos no sustituyen la interacción humana, pueden actuar como catalizadores emocionales en el proceso de aprendizaje, contribuyendo a reducir la ansiedad y generar un ambiente emocional más estable y positivo.

La dimensión afectiva constituye un componente esencial del aprendizaje de lenguas, especialmente en contextos donde el estudiante enfrenta retos culturales, lingüísticos y emocionales significativos. Cualquier intervención didáctica que aspire a ser efectiva debe considerar las emociones no como un elemento accesorio, sino como un factor central que media el acceso al conocimiento, la permanencia en el proceso y la calidad de la experiencia de aprendizaje.

### 2.2. Aprendientes sinohablantes de ELE

El aprendizaje del español como lengua extranjera por parte de estudiantes sinohablantes ha aumentado de manera significativa en los últimos años, impulsado por el fortalecimiento de las relaciones comerciales, culturales y académicas entre China y los países hispanohablantes (Yu, 2021). Esta tendencia ha puesto de relieve la necesidad de investigar las estrategias pedagógicas más eficaces para este grupo, así como sus características lingüísticas, cognitivas y afectivas particulares en el proceso de aprendizaje.

Desde una perspectiva lingüística, los sinohablantes enfrentan dificultades particulares al aprender español, debido a la distancia tipológica entre ambas lenguas. El sistema fonológico del español, por ejemplo, presenta desafíos significativos para hablantes del chino mandarín, lengua que carece de ciertos fonemas del español como /r/, /rr/ o las vocales abiertas y cerradas (Chen, 2011; Santos Rovira, 2011; Shen, 2020). Además, la flexión verbal, el género gramatical y la estructura sintáctica del español suponen obstáculos añadidos para el desarrollo de una competencia comunicativa fluida y precisa en la lengua meta.

No obstante, las barreras más notables no siempre son exclusivamente lingüísticas. Varios estudios han señalado que las diferencias culturales y pedagógicas también influyen profundamente en el desempeño de los sinohablantes en el aula de ELE (Alfonzo de Tovar y Santana Alvarado, 2015; Sánchez Griñán, 2009; Santos Rovira, 2011). Por ejemplo, en la tradición educativa china, la figura del docente suele estar asociada a la autoridad absoluta, y el error es percibido frecuentemente como una amenaza a la imagen social (*face*), lo que puede reducir la participación oral en clase y aumentar la ansiedad comunicativa. En consecuencia, muchos aprendientes chinos tienden a adoptar una actitud más pasiva en contextos de aprendizaje interactivo, evitando la exposición directa o la posibilidad de cometer errores frente a sus compañeros y profesores.

Por tanto, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje con este perfil de estudiantes, es imprescindible considerar el componente afectivo-cultural. Algunos investigadores han propuesto estrategias como la enseñanza explícita de normas pragmáticas, el fomento de la autonomía emocional, o la inclusión de actividades que reduzcan la ansiedad y promuevan la expresión libre sin juicio (Guo et al., 2023). En este marco, herramientas como ChatGPT podrían ofrecer un entorno de interacción que, al carecer de juicio humano directo, favorece la práctica oral sin ansiedad, estimula la toma de decisiones comunicativas autónomas y contribuye al desarrollo de la competencia pragmática en un espacio seguro y personalizado.

Además, es importante reconocer que los sinohablantes no constituyen un grupo homogéneo. Existen variaciones significativas según la región de origen, el nivel socioeconómico, la experiencia previa con otras lenguas extranjeras y el tipo de institución donde se realiza el aprendizaje. Así, un enfoque pedagógico eficaz debe partir de un conocimiento profundo del contexto específico del estudiante, sin caer en estereotipos culturalistas (Byram, 1997). En línea con esta visión, Pérez de Amezaga Torres (2022) argumenta que muchas de las características tradicionalmente atribuidas a los estudiantes chinos (por ejemplo, la pasividad o la falta de participación) no son inamovibles ni intrínsecamente negativas, sino que pueden transformarse mediante un enfoque metodológico adecuado. Sus hallazgos muestran que, aplicando un método ecléctico que combine diversas estrategias didácticas, estos aprendientes aprovechan su alta capacidad de esfuerzo y motivación por aprender nuevas prácticas, desmitificando estereotipos y revelando un gran potencial de adaptación. Este enfoque invita a los docentes de ELE a

adoptar una mirada más flexible y comprensiva, ajustando la enseñanza a las necesidades afectivas y culturales de los sinohablantes para involucrarlos activamente en el aula.

### 2.3. Inteligencia Artificial en la enseñanza de lenguas

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, la inteligencia artificial ha pasado de ser una innovación incipiente a convertirse en un recurso consolidado con un impacto creciente en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. En los últimos años, la presencia de estas tecnologías en el aula ha favorecido una transformación profunda en la manera de acceder a los contenidos, interactuar con los materiales y personalizar la experiencia formativa.

Dentro de este panorama, la IA se ha posicionado como una herramienta versátil capaz de fomentar la autonomía del estudiante, ofrecer retroalimentación inmediata y ampliar las oportunidades de práctica lingüística más allá del entorno tradicional del aula (Son et al., 2023). Entre sus aplicaciones más destacadas en la didáctica de lenguas se incluyen los sistemas de tutoría inteligente, los asistentes conversacionales, el análisis automático del habla, la retroalimentación gramatical automatizada y las plataformas adaptativas de aprendizaje. Estas tecnologías permiten detectar errores recurrentes, proponer ejercicios personalizados, analizar la pronunciación del estudiante o mantener conversaciones simuladas con agentes virtuales (García Fernández, 2024)..

En particular, los modelos de lenguaje como ChatGPT representan una de las innovaciones más recientes y disruptivas en este campo. Basado en arquitecturas de aprendizaje profundo, ChatGPT es capaz de generar textos coherentes y contextualmente adecuados en múltiples lenguas, interactuar con los usuarios en tiempo real, responder preguntas, explicar conceptos y mantener conversaciones sobre una amplia variedad de temas. Su uso en el aprendizaje de lenguas ha despertado un creciente interés por su potencial para promover la práctica autónoma.

Uno de los principales beneficios de ChatGPT es su accesibilidad y flexibilidad. A diferencia de los entornos formales de aprendizaje, donde la interacción está sujeta a horarios, programas y limitaciones institucionales, ChatGPT está disponible en cualquier momento y lugar. Esto ofrece a los estudiantes la posibilidad de practicar sin sentirse observados o evaluados por otros, lo cual puede reducir significativamente la ansiedad comunicativa y fomentar una actitud más proactiva y relajada hacia el usuario. De hecho, un estudio reciente realizado en Japón con más de 1600 universitarios reveló que el 67% de ellos habían utilizado herramientas de IA para aprender idiomas en el último mes, y que el 60% las empleaba de forma semanal o diaria en tareas como comprensión, traducción o corrección de textos (Aroz et al., 2025). Estos datos evidencian la rápida adopción de la IA conversacional entre los aprendientes, planteando la necesidad de orientar didácticamente su uso para maximizar sus beneficios emocionales y lingüísticos.

Además, ChatGPT actúa como una herramienta de retroalimentación que puede ayudar al estudiante a resolver dudas léxicas, gramaticales o pragmáticas en tiempo real. Peña (2024) sugiere que ChatGPT, empleado como asistente de escritura, puede apoyar la expresión escrita de los aprendientes al proporcionar correcciones y reformulaciones de sus textos, siempre y cuando el estudiante mantenga una actitud crítica frente a las sugerencias generadas por la IA. Aunque puede generar explicaciones erróneas, reproducir sesgos culturales o presentar una visión limitada del lenguaje en uso, lo cual requiere una mediación docente para evitar malentendidos, su valor como apoyo durante la producción lingüística espontánea resulta innegable, especialmente en contextos donde el acceso a hablantes nativos o docentes es limitado (Huang, 2023; Wang, 2024).

En términos afectivos, se ha comenzado a explorar cómo la interacción con agentes artificiales influye en la dimensión emocional del aprendizaje. Algunos estudios sugieren que los estudiantes perciben a los asistentes virtuales como "seguros" y "no amenazantes", lo que favorece la expresión libre, la práctica del habla y la reducción del miedo al error. Por ejemplo, diversas investigaciones han demostrado que entornos virtuales pueden disminuir la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras al proporcionar espacios donde los estudiantes se sienten más cómodos para practicar sin temor al juicio (Sánchez-Muñoz, 2021). En esta misma línea, Rezai, Soyoof y Reynolds (2024) demostraron que la interacción frecuente con ChatGPT favorece la autorregulación emocional y, en consecuencia, el bienestar general de los aprendientes de inglés como lengua extranjera. De forma complementaria, Xu, Chen y Zhang (2024) observaron que su empleo potencia el disfrute y la autoeficacia de los estudiantes chinos en contextos de aprendizaje de lenguas, lo que sugiere que las herramientas basadas en IA pueden desempeñar un papel relevante en la gestión de las emociones y la motivación de los aprendientes.

Asimismo, se ha destacado el potencial de ChatGPT para enriquecer la creatividad del alumnado en sus producciones lingüísticas. Aparicio de Benito (2024) describe cómo la utilización guiada de ChatGPT en actividades de escritura creativa puede estimular la imaginación de los estudiantes de ELE, generando textos más originales y aumentando su disfrute e interés por la lengua. No obstante, otros estudios evidencian que la aceptación de estos agentes en el aula no es automática. López Mata (2023) observó, en una clase de preparación al DELE, que aunque los alumnos reconocían claras ventajas en el uso de ChatGPT (por ejemplo, la disponibilidad de respuestas inmediatas), mostraron cierta reticencia inicial a emplearlo en actividades de clase. Este hallazgo sugiere la importancia de acompañar pedagógicamente la introducción de la IA, preparando al alumnado para usarla de manera eficaz y superando desconfianzas iniciales, de modo que se aproveche plenamente su potencial afectivo y formativo.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. Enfoque de investigación

El presente estudio se inscribe dentro de un enfoque metodológico mixto, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas para ofrecer una visión más completa y profunda del fenómeno analizado: la influencia de la interacción con ChatGPT en la creación de un ambiente positivo y la experiencia emocional de estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera. Esta elección metodológica responde a la necesidad de triangular los datos y captar tanto las percepciones subjetivas como los patrones objetivos.

Desde el paradigma interpretativo, se parte de la premisa de que la realidad educativa y emocional de los estudiantes no puede ser entendida únicamente a través de cifras o pruebas objetivas, sino que requiere una aproximación que tenga en cuenta la subjetividad, la cultura y el contexto del aprendiz (Creswell & Plano Clark, 2018). En consecuencia, se recurre a un diseño exploratorio secuencial, en el que primero se recopilan y analizan datos cuantitativos obtenidos mediante cuestionarios estructurados, para luego complementar estos hallazgos con datos cualitativos (a través de entrevistas semiestructuradas y registros reflexivos de los participantes).

### 3.2. Participantes

La muestra del presente estudio estuvo conformada por 18 estudiantes sinohablantes de ELE, matriculados en programas de posgrado en universidades españolas. Todos los participantes contaban con un nivel intermedio-avanzado (B2-C1) según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). La selección de este nivel respondió al objetivo de analizar cómo los estudiantes que ya poseen cierto grado de competencia comunicativa gestionan sus emociones y percepciones al interactuar con una herramienta de inteligencia artificial como ChatGPT.

En cuanto al perfil sociodemográfico, los participantes tenían edades comprendidas entre 23 y 27 años, con una media de edad de 24,7 años. El 61 % eran mujeres (11) y el 39 % hombres (7). Todos los participantes habían cursado sus estudios de grado en universidades chinas. La mayoría estaba matriculada en programas de máster en universidades españolas, mientras que una minoría había finalizado ya sus estudios de posgrado y se encontraba en las primeras etapas de un doctorado. Su estancia en España oscilaba entre los 7 y los 18 meses, lo que les otorgaba una experiencia previa suficiente tanto en el uso académico del español como en su contexto sociocultural. Todos habían tenido contacto previo con tecnologías de asistencia lingüística (como traductores automáticos o plataformas de aprendizaje), pero ninguno había utilizado previamente modelos de lenguaje generativos como ChatGPT de forma sistemática para el aprendizaje del español.

Para asegurar la heterogeneidad de la muestra dentro del grupo sinohablante, se incluyeron participantes de diferentes regiones de China (Beijing, Shanghai, Shandong, Sichuan, entre otras). Esta diversidad permitió enriquecer el análisis cualitativo, al revelar cómo factores culturales y personales influyen en la experiencia emocional frente al uso de herramientas de IA.

La participación en el estudio fue voluntaria y todos los estudiantes firmaron un consentimiento informado, garantizando el cumplimiento de los principios éticos de la investigación educativa. Se aseguraron la anonimidad, la confidencialidad de los datos y el derecho a abandonar el estudio en cualquier momento sin consecuencias académicas. La información personal fue codificada mediante un sistema alfanumérico (E01, E02, etc.) para proteger la identidad de los participantes.

La muestra fue considerada adecuada para los fines del estudio, ya que permitió explorar tanto las tendencias generales (mediante análisis estadístico de cuestionarios) como las experiencias individuales (a través de entrevistas y análisis de interacciones). Si bien el tamaño muestral no permite generalizaciones a gran escala, sí ofrece una base empírica sólida para desarrollar hipótesis futuras y generar propuestas didácticas ajustadas al perfil emocional y lingüístico de los aprendientes sinohablantes.

### 3.3. Instrumentos

Para la recolección de datos, se emplearon tres instrumentos principales: cuestionarios estandarizados, entrevistas semiestructuradas y registros de interacción con ChatGPT.

#### 3.3.1. Cuestionario de evaluación afectiva

El cuestionario fue diseñado con base en escalas previamente validadas en estudios sobre emociones en el aprendizaje de lenguas (Dewaele & MacIntyre, 2014; Horwitz, 1986).

Consta de 14 ítems distribuidos en dos dimensiones: 1) ansiedad lingüística (8 ítems): mide el nivel de incomodidad, tensión o miedo al comunicarse en español; 2) motivación hacia el aprendizaje (6 ítems): evalúa el deseo de seguir aprendiendo y mejorando en la lengua meta.

Cada ítem fue evaluado en una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo). El cuestionario se aplicó en dos momentos: antes y después de una fase de interacción con ChatGPT durante 30 minutos. Esto permitió realizar análisis comparativos intra-sujeto para observar variaciones en el estado emocional de los participantes. El instrumento mostró una elevada consistencia interna en esta muestra ( $\alpha$  de Cronbach = 0,90 para la escala de ansiedad; 0,88 para la de motivación), lo que indica una fiabilidad satisfactoria.

### 3.3.2. Entrevistas semiestructuradas

Se seleccionó una submuestra de 6 estudiantes (diversificados por género, nivel y perfil académico) para llevar a cabo entrevistas individuales de carácter semiestructurado. Estas entrevistas, con una duración aproximada de 10 minutos, fueron conducidas por videollamada, y grabadas con consentimiento explícito de los participantes.

El guion de entrevista incluyó preguntas abiertas orientadas a explorar: 1) la experiencia subjetiva durante el uso de ChatGPT; 2) las emociones predominantes en las interacciones (seguridad, frustración, satisfacción, etc.); 3) comparaciones con otros entornos de aprendizaje (aula tradicional, apps móviles, etc.); 4) valoración de la utilidad pedagógica y emocional de ChatGPT.

El material recogido fue posteriormente transscrito y codificado mediante análisis temático inductivo.

### 3.3.3. Registros de interacción con ChatGPT

Como complemento a los datos autorreportados, se solicitaron a los participantes capturas o registros de texto de sus interacciones espontáneas con ChatGPT. Estas conversaciones se centraron en actividades propuestas como: simulaciones de conversación, redacción de correos electrónicos formales, corrección de textos, aclaraciones gramaticales, entre otros.

Este corpus de interacción permitió observar: 1) el tipo de preguntas formuladas por los estudiantes; 2) el grado de iniciativa y creatividad lingüística; 3) la recurrencia a fórmulas emocionales o evaluativas ("me siento confundido", "me ayuda mucho", etc.).

A partir del análisis de estos datos se identificaron patrones discursivos y actitudes emocionales recurrentes, lo cual ofreció una perspectiva más naturalista y auténtica sobre el uso real de ChatGPT en contextos de autoaprendizaje.

## 3.4. Procedimiento

El procedimiento de investigación se desarrolló en cuatro fases consecutivas durante un período total de cinco semanas, combinando momentos de recogida de datos cuantitativos y cualitativos. Las fases fueron cuidadosamente diseñadas para permitir una observación sistemática de los cambios emocionales y actitudinales de los participantes en relación con el uso de ChatGPT. Cabe mencionar que, debido al breve periodo de interacción con ChatGPT (30 minutos), este estudio se plantea como un piloto exploratorio. Sus hallazgos deben interpretarse como una primera aproximación, a confirmar mediante investigaciones posteriores con intervenciones más prolongadas.

### 3.4.1. Sesión informativa y consentimiento (15 minutos)

Se realizó una sesión inicial de presentación del proyecto, en la que se explicó a los participantes el objetivo del estudio, el uso de los instrumentos y el tratamiento confidencial de los datos. En esta sesión, los estudiantes firmaron el consentimiento informado, se resolvieron dudas y se ofreció una breve introducción técnica sobre el uso básico de ChatGPT.

### 3.4.2. Aplicación del cuestionario inicial (15 minutos)

Los participantes completaron el cuestionario de evaluación afectiva (pretest). La administración se realizó de forma anónima mediante formularios electrónicos. El objetivo fue medir el estado emocional de los estudiantes antes del uso de ChatGPT, incluyendo su nivel de ansiedad, motivación y percepción del ambiente de aprendizaje.

### 3.4.3. Interacción con ChatGPT (30 minutos)

Los estudiantes utilizaron ChatGPT como herramienta de apoyo en su aprendizaje del español. Se les proporcionó una guía de actividades sugeridas, pero se permitió flexibilidad para que cada participante interactuara según sus intereses y necesidades. Las tareas incluían: 1) simulaciones de conversación informal y académica; 2) escritura de textos breves con ayuda de ChatGPT; 3) resolución de dudas gramaticales y léxicas; 4) solicitud de correcciones o reformulaciones.

Se pidió a los estudiantes que conservaran capturas o registros de sus conversaciones más representativas. Esta fase fue concebida como un espacio autónomo, sin supervisión directa, para observar cómo los participantes gestionaban sus emociones y su motivación de forma espontánea frente a una IA conversacional.

### 3.4.4. Recogida de datos post-intervención (15 minutos)

Al término del período de interacción, se administró nuevamente el cuestionario afectivo (postest) con los mismos ítems que en la fase inicial. De esta forma, se pudo comparar la evolución individual y grupal de las variables emocionales estudiadas. Paralelamente, se realizaron las entrevistas semiestructuradas a la submuestra seleccionada, enfocadas en la experiencia emocional y actitudinal vivida con ChatGPT.

Los datos obtenidos en las cuatro fases fueron luego sistematizados, codificados y organizados según los criterios analíticos definidos en el diseño metodológico.

## 3.5. Análisis de datos

El análisis de los datos obtenidos se llevó a cabo siguiendo una lógica mixta y complementaria, combinando procedimientos estadísticos descriptivos e inferenciales con técnicas de análisis cualitativo. Esta estrategia respondió al enfoque metodológico previamente definido y buscó ofrecer una interpretación más robusta y profunda de los efectos afectivos asociados al uso de ChatGPT en el aprendizaje de ELE por parte de estudiantes sinohablantes.

### 3.5.1. Análisis cuantitativo

Los datos obtenidos a través de los cuestionarios afectivos (pretest y postest) fueron analizados mediante procedimientos estadísticos básicos de carácter descriptivo e inferencial. En una primera fase, se calcularon medias y desviaciones estándar (DE) para cada uno de los ítems y dimensiones evaluadas (ansiedad y motivación).

Posteriormente, se compararon los resultados obtenidos antes y después de la interacción con ChatGPT con el objetivo de identificar posibles diferencias significativas. Este análisis permitió valorar si dicha interacción tuvo un impacto apreciable en las variables afectivas consideradas. Para determinar la significación estadística de los cambios observados, se realizó una prueba t de Student pareada (pre vs. post) con un nivel de confianza del 95%. Los resultados confirmaron diferencias significativas en ambas dimensiones evaluadas ( $p < 0,01$ ).

### 3.5.2. Análisis cualitativo

Los datos cualitativos se trataron mediante un enfoque de análisis temático inductivo (Braun & Clarke, 2006), adecuado para identificar, analizar y reportar patrones recurrentes de significado en los discursos de los participantes.

Las entrevistas semiestructuradas fueron transcritas textualmente y sometidas a un proceso de codificación abierta. A partir de las respuestas de los estudiantes, se identificaron categorías emergentes relacionadas con emociones positivas (confianza, relajación, motivación), emociones negativas (frustración, incertidumbre), y valoraciones sobre el ambiente de aprendizaje (comodidad, autonomía, percepción de juicio). Las unidades de significado se agruparon posteriormente en temas centrales, como: "interacción sin presión", "seguridad emocional", "apoyo no humano", "limitaciones técnicas", entre otros. Para asegurar la fiabilidad del análisis cualitativo, un segundo investigador revisó la codificación de las respuestas de forma independiente. El nivel de acuerdo entre codificadores fue elevado (aproximadamente 85%), y las pocas discrepancias se discutieron hasta alcanzar un consenso, reforzando la consistencia en la identificación de categorías y temas.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Resultados cuantitativos

Los resultados obtenidos a partir del cuestionario afectivo aplicado antes y después del uso de ChatGPT revelan cambios estadísticamente significativos en varias dimensiones emocionales clave. A continuación, se presentan los hallazgos organizados en función de las dos variables analizadas: ansiedad lingüística y motivación hacia el aprendizaje.

#### 4.1.1. Ansiedad lingüística

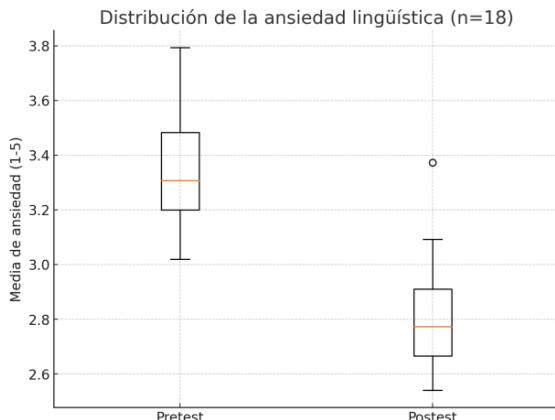


Figura 1. Distribución de la ansiedad lingüística.

La dimensión de ansiedad lingüística mostró una disminución significativa tras el período de interacción con ChatGPT. La media del pretest fue de 3.41 (DE = 0.65), mientras que en el postest descendió a 2.78 (DE = 0.59). Este resultado sugiere que el uso de ChatGPT como herramienta de práctica no evaluativa y sin juicio externo contribuyó a una reducción de la tensión y el miedo a cometer errores en español, especialmente durante la producción escrita y las simulaciones de conversación.

#### 4.1.2. Motivación hacia el aprendizaje

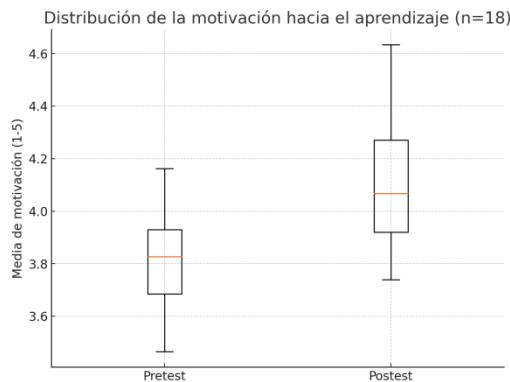


Figura 2. Distribución de la motivación hacia el aprendizaje.

La puntuación media en la escala de motivación aumentó de 3.75 (DE = 0.51) a 4.12 (DE = 0.49), lo que refleja una mejora significativa en la disposición de los estudiantes a continuar aprendiendo, así como un mayor entusiasmo por utilizar el español en situaciones reales o simuladas. En los comentarios abiertos incluidos al final del cuestionario, varios participantes mencionaron que ChatGPT les ofrecía un “entorno cómodo para practicar” y que “despertaba curiosidad por aprender más expresiones naturales”. Esto sugiere que la herramienta reduce barreras y estimula el deseo de mejorar.

### 4.2. Resultados cualitativos

El análisis temático de las entrevistas semiestructuradas y los registros de interacción con ChatGPT permitió identificar diversas categorías que reflejan la experiencia emocional de los estudiantes sinohablantes durante el uso de esta herramienta. A partir de la codificación abierta y axial, emergieron cuatro temas principales que sintetizan las percepciones, emociones y actitudes de los participantes: 1) reducción del juicio externo, 2) aumento de la autoconfianza, 3) experiencia de acompañamiento virtual y 4) límites percibidos del agente artificial.

#### 4.2.1. Reducción del juicio externo

Uno de los hallazgos más recurrentes fue la percepción de que ChatGPT constituía un entorno libre de evaluación o crítica. La mayoría de los entrevistados expresó sentirse más relajado al interactuar con una IA que con profesores o compañeros humanos. Frases como “no tengo miedo de equivocarme”, “puedo repetir sin sentirme tonto” o “nadie me juzga” aparecieron de forma constante en los discursos.

Esta sensación de ausencia de juicio externo fue valorada positivamente, especialmente por aquellos estudiantes que manifestaron tener niveles altos de ansiedad comunicativa en el aula. Como comentó una participante (E07): “Con ChatGPT siento que tengo más libertad de probar palabras nuevas sin vergüenza. Me ayuda a soltarme”.

Este hallazgo coincide con estudios previos sobre el papel de los entornos virtuales como “espacios seguros” para estudiantes de culturas donde el error se percibe como amenaza a la imagen social.

#### 4.2.1. Aumento de la autoconfianza

El uso de ChatGPT también fue asociado con un aumento progresivo de la autoconfianza lingüística. Algunos participantes señalaron que, durante la práctica, se animaron a hablar más que en la clase tradicional.

Un estudiante relató: “Antes, al escribir en español, siempre dudaba mucho por miedo a equivocarme. Pero con ChatGPT me siento más tranquilo, porque no solo me señala los errores de forma no crítica, sino que también me reconoce lo que hago bien y me sugiere expresiones más adecuadas” (E12). Este tipo de declaraciones sugiere que la herramienta actúa como un apoyo lingüístico y emocional, al ofrecer una retroalimentación inmediata, comprensiva y libre de juicio.

Asimismo, varios participantes mencionaron que el hecho de recibir respuestas inmediatas y completas les ayudaba a entender mejor sus errores y a confirmar si su intuición era correcta, lo que refuerza el aprendizaje autónomo.

#### 4.2.3. Experiencia de acompañamiento virtual

Otro tema emergente fue la percepción de compañía que algunos estudiantes atribuyeron a ChatGPT. Si bien los participantes eran conscientes de que interactuaban con una máquina, varios describieron la experiencia como si se tratara de una conversación real o al menos “simulada”.

Algunos comentarios destacables incluyen: “Es como tener un compañero que siempre está disponible” o “aunque sé que no es una persona, me siento acompañado cuando practico con él”. Esta antropomorfización del agente artificial parece cumplir una función

emocional, al reducir la sensación de soledad en el proceso de aprendizaje y aumentar el compromiso con las tareas propuestas. Este fenómeno fue especialmente notable en estudiantes que vivían solos o que tenían poca interacción social en español fuera del aula.

### 4.2.4. Límites percibidos del agente artificial

A pesar de los beneficios emocionales percibidos, varios estudiantes también señalaron limitaciones importantes en el uso de ChatGPT. Algunos criticaron la falta de corrección explícita: "A veces no me dice que está mal, solo responde como si todo fuera correcto" (E05). Otros mencionaron que las respuestas eran demasiado genéricas o que sentían que "faltaba una mirada humana" para entender matices culturales o expresivos.

En algunos casos, la repetición de ciertas fórmulas o la incapacidad de adaptarse a tonos más coloquiales redujeron el entusiasmo inicial por la herramienta. No obstante, incluso quienes fueron críticos reconocieron su utilidad como apoyo emocional en fases tempranas del aprendizaje: "Sirve como calentamiento para luego hablar con personas reales". De hecho, observaciones similares se han reportado en otros estudios: López Mata (2023) describió que sus estudiantes mostraban cierta cautela inicial y preferían combinar ChatGPT con la interacción humana, y Blanco Peña (2024) concluye que, si bien ChatGPT puede ser valioso para practicar destrezas escritas, no sustituye la guía y retroalimentación personal del docente.

## 5. DISCUSIÓN

### 5.1. Interpretación de los hallazgos

Los resultados obtenidos en este estudio revelan que el uso de ChatGPT en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera por parte de estudiantes sinohablantes tiene un impacto positivo en su experiencia emocional y percepción del ambiente de aprendizaje. Estos hallazgos, tanto cuantitativos como cualitativos, permiten una lectura integradora que vincula los datos empíricos con los marcos teóricos previamente presentados.

En primer lugar, la disminución significativa de la ansiedad lingüística observada tras la interacción con ChatGPT confirma la hipótesis inicial de que los asistentes virtuales pueden actuar como mediadores afectivos. La posibilidad de practicar sin temor al juicio ajeno, en un entorno controlado y flexible, genera un clima emocional más favorable que facilita la participación activa del estudiante. Desde la perspectiva de la teoría de las emociones de logro de Pekrun (2006), esta reducción de la ansiedad puede interpretarse como resultado de un aumento en la percepción de control del alumno sobre la tarea y de una menor amenaza percibida del error. Al sentirse más en control y menos evaluado negativamente, el estudiante experimenta emociones más positivas que propician su implicación.

Este efecto es aún más relevante si se considera el perfil de los estudiantes sinohablantes. Tal como señala Cutrone (2009), en muchas culturas asiáticas el miedo al error y la preocupación por la imagen social (*face*) generan barreras emocionales que restringen la producción oral. En este contexto, ChatGPT se presenta como una herramienta que no solo ofrece práctica lingüística, sino también un espacio emocional seguro para experimentar sin temor a la exposición pública.

En segundo lugar, el aumento de la motivación tras el uso de la herramienta refuerza la idea de que el componente emocional positivo incide directamente en la disposición del estudiante a continuar aprendiendo. El interés renovado por el idioma, expresado en frases como “me da curiosidad seguir aprendiendo”, sugiere que la interacción con ChatGPT estimula no solo el uso, sino también el deseo de mejorar. Esto concuerda con los planteamientos de la psicología positiva en el aprendizaje de lenguas (Oxford, 2016; Oxford & Gkonou, 2021), según los cuales las emociones positivas actúan como catalizadores que amplifican la motivación intrínseca y la resiliencia del alumno, impulsándolo a perseverar y a disfrutar más del proceso de aprendizaje.

El estudio también confirma que la percepción del ambiente de aprendizaje mejora significativamente cuando se introduce una herramienta que reduce la presión, ofrece retroalimentación inmediata y respeta el ritmo del estudiante. La mejora en esta dimensión coincide con las observaciones cualitativas en las que los participantes valoraron el carácter no evaluativo y la sensación de control sobre la interacción. Esto sugiere que ChatGPT puede cumplir una función de *scaffolding* afectivo, ofreciendo apoyo emocional.

En cuanto a los resultados cualitativos, la sensación de “interacción sin presión” aparece como un eje central. La mayoría de los participantes expresó que con ChatGPT se sentía más libre de cometer errores, repetir estructuras o ensayar nuevas expresiones sin temor a ser juzgado. Este tipo de entorno emocional, según Arnold y Brown (1999), es clave para liberar el potencial comunicativo del estudiante y fomentar una actitud activa hacia el aprendizaje.

Asimismo, el aumento de la autoconfianza reportado por varios estudiantes demuestra que el uso continuado de la IA, además de cumplir una función instrumental, fortalece la autoimagen lingüística del aprendiz. En la medida en que el estudiante ve que puede sostener una conversación (aunque sea simulada), se siente más competente y dispuesto a transferir esa seguridad a contextos comunicativos reales.

La categoría emergente de acompañamiento virtual es especialmente interesante, ya que revela una dimensión emocional menos explorada en la literatura: la posibilidad de establecer una conexión simbólica con un agente artificial. Aunque los participantes eran conscientes de que ChatGPT no es una persona, muchos lo percibieron como un “compañero disponible” o una “presencia que escucha”. Esta antropomorfización, lejos de ser un mero fenómeno superficial, parece cumplir una función afectiva importante en contextos de aprendizaje solitario o con escasa interacción social en la lengua meta.

Por último, las limitaciones percibidas (falta de corrección explícita, lenguaje genérico, ausencia de matices culturales) muestran que los estudiantes no idealizan la herramienta, sino que la utilizan de manera crítica y complementaria. Este punto es clave para evitar una dependencia excesiva o una sobrevaloración del agente artificial. Como lo expresaron algunos entrevistados: “es útil para empezar, pero no sustituye la interacción humana”. Cabe señalar que otros estudios han reportado percepciones variadas sobre ChatGPT en distintos contextos educativos. Por ejemplo, López Mata (2023) encontró que sus estudiantes de ELE mostraban cierta cautela inicial al usar ChatGPT en clase, a pesar de reconocer sus beneficios, lo que indica que la familiarización y la formación en el uso de la IA son determinantes para su aprovechamiento óptimo. Del mismo modo, los hallazgos de Aroz et al. (2025) sobre la amplia utilización de IA por parte de aprendientes japoneses sugieren que, aunque los estudiantes de diferentes culturas adoptan estas tecnologías con entusiasmo, es fundamental encauzar dicho uso con fines pedagógicos claros. En conjunto, nuestros resultados y los de la literatura existente enfatizan la importancia de un acompañamiento docente estratégico: la tecnología por sí sola no garantiza el éxito, pero

integrada de manera crítica y consciente puede potenciar significativamente la experiencia emocional y el aprendizaje.

### 5.2. Implicaciones pedagógicas

Los resultados de esta investigación ofrecen varias implicaciones relevantes para la enseñanza de ELE, especialmente en contextos multiculturales donde intervienen factores afectivos y culturales complejos, como es el caso de los estudiantes sinohablantes.

#### 5.2.1. Promover espacios seguros de práctica emocional

Una de las implicaciones más evidentes es la necesidad de fomentar entornos de aprendizaje donde el error no sea percibido como una amenaza. Los participantes del estudio valoraron de forma muy positiva el uso de ChatGPT precisamente porque les permitía experimentar sin temor al juicio. Por tanto, se recomienda que los docentes incorporen este tipo de herramientas como espacios de "entrenamiento emocional", donde los estudiantes puedan ensayar, equivocarse y corregirse en un entorno libre de presión.

#### 5.2.2. Integrar ChatGPT como mediador entre el aprendizaje autónomo y guiado

El estudio muestra que ChatGPT actúa como una herramienta de acompañamiento, especialmente útil para estudiantes que no siempre cuentan con interlocutores humanos disponibles. Su uso puede integrarse en propuestas pedagógicas que combinen autonomía y orientación. Por ejemplo, se puede plantear un modelo mixto en el que los estudiantes realicen tareas autónomas con ChatGPT durante la semana y compartan sus experiencias, dudas o logros en sesiones presenciales o virtuales con el docente.

#### 5.2.3. Diseñar tareas afectivas con objetivos emocionales claros

Los resultados cualitativos revelan que muchos estudiantes, aparte de corregir errores, buscan sentirse acompañados, comprendidos o valorados en su proceso. Esto abre la posibilidad de diseñar tareas con un componente emocional explícito. Tal enfoque coincide con las propuestas de Oxford (2016), quien aboga por integrar objetivos emocionales en las actividades didácticas, de modo que se atienda deliberadamente al bienestar y la motivación del alumnado junto con sus metas lingüísticas. Por ejemplo: escribir un diario personal con ayuda de ChatGPT, simular una conversación donde se exprese una emoción concreta (alegría, frustración, sorpresa) y redactar cartas o mensajes empáticos ante situaciones sociales ficticias.

#### 5.2.4. Sensibilizar sobre el uso crítico de la inteligencia artificial

Aunque los estudiantes valoraron la utilidad emocional de ChatGPT, también señalaron sus límites y carencias. Por ello, es importante que el profesorado trabaje en el aula una alfabetización crítica digital, ayudando a los aprendientes a identificar cuándo y cómo usar la herramienta, qué tipo de errores puede cometer, y cómo complementar su uso con fuentes confiables y con la guía del docente.

#### 5.2.5. Atender a la diversidad emocional y cultural del alumnado

El estudio subraya la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas a las características emocionales y culturales específicas de los aprendientes. En el caso de los sinohablantes, es fundamental comprender cómo influyen la tradición educativa, el concepto de autoridad, la gestión del error y las normas de cortesía en su forma de aprender y comunicarse. ChatGPT puede ayudar a compensar algunas de estas barreras, pero no debe entenderse como una solución única.

### 5.3. Limitaciones del estudio

Como todo trabajo empírico, el presente estudio presenta una serie de limitaciones metodológicas y contextuales que deben ser consideradas al interpretar los resultados. Reconocer estas limitaciones no debilita el valor de la investigación, sino que abre la puerta a futuras líneas de trabajo más amplias, sistemáticas y comparativas.

#### 5.3.1. Tamaño y perfil de la muestra

Una de las principales limitaciones es el tamaño reducido de la muestra (18 participantes), lo cual limita la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos educativos. Aunque se procuró diversidad en términos de género y procedencia regional, todos los participantes compartían el perfil de estudiantes sinohablantes con nivel intermedio-avanzado de español en universidades españolas. Sería conveniente replicar el estudio en otras regiones o con estudiantes de distintos niveles de español.

Asimismo, se trabajó exclusivamente con estudiantes universitarios jóvenes. Futuras investigaciones podrían explorar cómo varía la experiencia emocional con ChatGPT en función de la edad, la etapa educativa o el nivel de alfabetización digital.

#### 5.3.2. Duración de la intervención

El período de exposición a ChatGPT fue de solo 30 minutos, lo cual resulta útil para detectar efectos inmediatos, pero insuficiente para evaluar cambios sostenidos a largo plazo. No se sabe con certeza si los efectos positivos observados en la motivación, la ansiedad o la percepción emocional se mantendrían con el uso prolongado de la herramienta.

En este sentido, sería pertinente diseñar estudios longitudinales que incluyan fases de seguimiento posteriores a la intervención, con el fin de observar la evolución de las emociones, la consolidación de la autoconfianza y el posible surgimiento de nuevas actitudes (dependencia, saturación, frustración, etc.).

#### 5.3.3. Limitaciones de la herramienta tecnológica

Otra limitación es inherente a la propia herramienta: ChatGPT, si bien es potente, no está diseñada específicamente para la enseñanza de lenguas. Esto implica que sus respuestas no siempre se ajustan a criterios didácticos o pedagógicos. Algunos estudiantes detectaron falta de corrección explícita, ambigüedad o respuestas demasiado generales, lo cual puede generar confusión en etapas avanzadas del aprendizaje.

Por tanto, se sugiere que futuros estudios comparen el uso de ChatGPT con otras plataformas conversacionales diseñadas específicamente para el aprendizaje de idiomas o incluso con interacciones con tutores humanos o compañeros.

#### 5.3.4. Medición de variables emocionales

Aunque el estudio combinó cuestionarios estandarizados con entrevistas abiertas, la medición de variables emocionales sigue siendo un desafío metodológico. Las emociones son subjetivas, dinámicas y difíciles de captar con precisión mediante instrumentos cuantitativos. El uso de escalas tipo Likert puede simplificar en exceso experiencias complejas.

En el futuro, se podrían aplicar metodologías más sensibles, como el análisis de narrativas, diarios reflexivos, etnografía digital o técnicas de observación participativa. Además, el empleo de métodos de recogida de datos en tiempo real (como aplicaciones móviles que registren emociones durante el uso de la herramienta) podría ofrecer datos más precisos y ecológicamente válidos.

## 6. CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Este estudio ha explorado la influencia de la interacción con ChatGPT en la creación de un ambiente positivo y en la experiencia emocional de estudiantes sinohablantes de ELE. A través de un enfoque metodológico mixto, se han combinado cuestionarios afectivos y entrevistas semiestructuradas para ofrecer una visión integral del fenómeno.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que el uso de ChatGPT como complemento en el aprendizaje de ELE tiene efectos positivos en dos dimensiones clave: la reducción de la ansiedad comunicativa y el aumento de la motivación hacia el aprendizaje. Estos beneficios se derivan, en gran medida, de la posibilidad que ofrece la herramienta de practicar sin presión social, recibir retroalimentación inmediata y experimentar sin miedo al juicio.

Desde una perspectiva cualitativa, los estudiantes valoraron especialmente la sensación de libertad, seguridad y acompañamiento que les brindó ChatGPT. Para muchos, la herramienta funcionó como un espacio de ensayo emocional que les permitió fortalecer su confianza antes de enfrentarse a situaciones reales de comunicación. Además, se observaron fenómenos de antropomorfización, donde la IA fue percibida como un interlocutor disponible y comprensivo, lo cual contribuyó al bienestar emocional del estudiante.

Estos resultados invitan a reflexionar sobre su posible aplicación en el ámbito educativo. En la enseñanza de ELE, ChatGPT puede funcionar como un recurso complementario. Su integración como herramienta de apoyo puede generar un espacio de práctica lingüística más seguro y motivador, donde el error se perciba como parte natural del proceso de aprendizaje. El acompañamiento docente, por su parte, sigue siendo fundamental para orientar un uso reflexivo y equilibrado de la tecnología.

No obstante, también se identificaron límites en el uso de ChatGPT, especialmente relacionados con la falta de corrección explícita, la ausencia de sensibilidad cultural y la necesidad de orientación docente para interpretar correctamente las respuestas generadas. Estos hallazgos refuerzan la idea de que el valor pedagógico de la IA depende en gran medida del contexto, del acompañamiento humano y de la alfabetización crítica de los estudiantes.

A partir de las limitaciones identificadas y los hallazgos obtenidos, se proponen a continuación varias líneas futuras de investigación que podrían ampliar y profundizar el conocimiento generado por este estudio: 1) estudios comparativos interculturales: sería interesante analizar cómo se experimenta el uso de ChatGPT en aprendientes de distintas nacionalidades y culturas, para determinar si los beneficios emocionales observados en sinohablantes se replican en otros contextos educativos; 2) investigaciones longitudinales:

futuros estudios podrían evaluar los efectos del uso sostenido de ChatGPT a lo largo de un semestre o un curso académico completo, observando cambios emocionales duraderos y su posible impacto en el rendimiento lingüístico; 3) evaluación de la producción oral y escrita: se podrían diseñar investigaciones que midan con precisión si el uso de ChatGPT mejora aspectos como la fluidez, la corrección o la riqueza léxica en la producción lingüística del estudiante; 4) estudios con públicos diversos: hasta ahora, la mayoría de los estudios se han centrado en estudiantes universitarios jóvenes. Sería útil investigar cómo interactúan con ChatGPT otros perfiles, como adultos profesionales, migrantes o estudiantes en contextos de alfabetización inicial; 5) análisis del discurso emocional: una línea prometedora sería el estudio de cómo los aprendientes expresan sus emociones a través del lenguaje durante sus interacciones con la IA, lo cual permitiría comprender mejor la relación entre identidad, emoción y competencia comunicativa; 6) integración institucional de IA en programas de ELE: finalmente, se requieren estudios que analicen las condiciones necesarias para incorporar ChatGPT y otras IAs en programas formales de enseñanza, atendiendo a los aspectos técnicos, éticos, formativos y curriculares.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonzo de Tovar, Isabel Cristina y Santana Alvarado, Yaiza (2015). El choque cultural en el aprendizaje de ELE: alumnos sinohablantes de nivel A1. *E-AESLA* (1), 7-18.
- Aparicio de Benito, Andrés (2024). *Una mirada al futuro: propuesta didáctica para potenciar la creatividad del alumnado de E/LE a partir de ChatGPT* [Trabajo de fin de máster, Universidad Complutense de Madrid].
- Arnold, Jane, & Brown, Henry Douglas (1999). A Map of the Terrain. In J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press, 1-24.
- Aroz, Aingeru, Hirose, Hitomi, Nishimura, Kimiyo, & Cassany, Daniel (2025). Inteligencia artificial para aprender idiomas entre universitarios japoneses. *Cuadernos CANELA*, 36, 145-168. [https://doi.org/10.2107/canela.36.0\\_145](https://doi.org/10.2107/canela.36.0_145)
- Blanco Peña, José Miguel (2024). Inteligencia artificial y enseñanza de E/LE: posibilidades del programa ChatGPT para la práctica de la expresión e interacción escritas. En *Actas del XXXII Congreso Internacional de ASELE* (Cap. 33).
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Byram, Michael (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chen, Zhi (2011). Errores articulatorios de los estudiantes chinos en la pronunciación de las consonantes españolas. *SinoELE*, (4).
- Creswell, John W., & Plano Clark, Vicki L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3<sup>a</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Cutrone, Pino (2009). Overcoming Japanese EFL learners' fear of speaking. *Language Studies Working Papers*, 1, 55-63.
- Dewaele, Jean-Marc, & MacIntyre, Peter D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274.
- Dörnyei, Zoltán (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x>

- Eysenck, Michael W. (2012). Anxiety and cognitive performance. En Michael W. Eysenck, Małgorzata Fajkowska y Tomasz Maruszewski (eds.), *Personality, cognition, and emotion*. Eliot Werner Publications, 13–24.
- Falero Parra, Francisco Javier, & García Pardo, Loreto (2018). La ansiedad y sus manifestaciones en estudiantes de español lengua extranjera: estudio de caso en los niveles A2 y B1. *SinoELE*, (17), 253–264.
- García Fernández, María (2024). De la virtualidad a la inteligencia artificial en el área de la enseñanza del español como lengua extranjera. *SABIR. International Bulletin of Applied Linguistics*, 6, pp. 117–141.<https://doi.org/10.25115/ibal.v6i.9984>
- Gardner, Robert C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Guo, Yiling, Wang, Yuling, & Ortega-Martín, José Luis (2023). The impact of blended learning-based scaffolding techniques on learners' self-efficacy and willingness to communicate. *Porta Linguarum*, (40), 253–273. <https://doi.org/10.30827/portaln.vi40.27061>
- Horwitz, Elaine K., Horwitz, Michael B., & Cope, Jane (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Huang, Shanshan (2023). *Aplicación del ChatGPT en el aprendizaje de español como lengua extranjera* [Trabajo de fin de máster, Universidad de Barcelona].
- López Mata, Débora (2023). ChatGPT en la clase de preparación al DELE. Propuesta didáctica e impresiones de los estudiantes de ELE. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, 17(35), 178–196. <https://doi.org/10.26378/rnlael1735533>
- Manzanares Triquet, Juan Carlos, & Guijarro Ojeda, Juan Ramón (2023). Factores afectivos en la enseñanza de español como lengua extranjera en contextos sinohablantes: una revisión de la literatura. *Forma y Función*, 36(1). <https://doi.org/10.15446/fyf.v36n1.100789>
- Mercer, Sarah y Gregersen, Tracey (2020). *Teacher wellbeing*. Oxford: Oxford University Press.
- Oxford, Rebecca L. (2016). Toward a psychology of well-being for language learners: The EMPATHICS vision. En P. D. MacIntyre, T. Gregersen & S. Mercer (Eds.), *Positive Psychology in SLA* (pp. 21–38). Bristol: Multilingual Matters.
- Oxford, Rebecca L., & Gkonou, Christina (2021). Working with the complexity of language learners' emotions and emotion regulation strategies. En R. J. Sampson & R. S. Pinner (Eds.), *Complexity Perspectives on Researching Language Learner and Teacher Psychology* (pp. 52–67). Bristol: Multilingual Matters.
- Peña, Francisco Javier (2024). ChatGPT y la expresión escrita en la clase de ELE. [Capítulo de libro en prensa].
- Pekrun, Reinhart (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
- Pérez de Amezaga Torres, Aurora (2022). Método ecléctico para aprendientes sinohablantes de español: mitos y nueva realidad. Tonos Digital, (42).
- Reinders, Hayo, & Benson, Phil (2017). Research agenda: Language learning beyond the classroom. *Language Teaching*, 50(4), pp. 561–578. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000192>
- Rezai, Afsheen, Soyoof, Ali, & Reynolds, Barry Lee (2024). Disclosing the correlation between using ChatGPT and well-being in EFL learners: Considering the mediating role of emotion regulation. *European Journal of Education*, 59(4), e12752. <https://doi.org/10.1111/ejed.12752>
- Sánchez Griñán, Alberto (2009). Estrategias de aprendizaje de ELE de sinohablantes (comprensión) y para sinohablantes (instrucción): un proyecto abierto. *SinoELE*, (1).
- Sánchez-Muñoz, Gloria (2021). Second Life: un entorno virtual para reducir la ansiedad de los estudiantes de lenguas extranjeras. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 154, 1–24. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1369>
- Santos Rovira, José María (2011). Dificultades específicas de los sinohablantes aprendices de español. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 29(54), pp. 161–176.
- Shen, Yi (2020). Cómo tratar los errores articulatorios de español: factores causantes de error para los aprendientes chinos. *SinoELE*, (20), pp. 524–535.

- Son, Jeong-Bae, Ružić, Nataša Kljajić, & Philpott, Anthea (2023). Artificial intelligence technologies and applications for language learning and teaching. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1515/jcCALL-2023-0015>
- Wang, Xiaoling (2024). El ChatGPT como agente conversacional en el aprendizaje de la lengua china para los hispanohablantes. *Sinología Hispánica. China Studies Review*, 18(1), pp. 71–98.
- Xu, Shen, Chen, Pengfei, & Zhang, Guoqing (2024). Exploring the impact of the use of ChatGPT on foreign language self-efficacy among Chinese students studying abroad: The mediating role of foreign language enjoyment. *Helicon*, 10, e39845. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39845>
- Young, Dolly Jesusita (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does the Language Anxiety Research Suggest? *Modern Language Journal*, 75, 426-437. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x>
- Yu, Man (2021). El español en China. En Instituto Cervantes (Ed.), *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2021*. Instituto Cervantes, 657-683.

## ANEXOS

### Anexo 1. Cuestionario afectivo

Código del participante:	(E01, E02, etc..)	
Sexo:	<input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Otro: _____	
Lugar de nacimiento:		
Fecha de nacimiento:		
Centro de estudios (universidad o institución actual):		
Nivel académico actual:	<input type="checkbox"/> Grado / Licenciatura <input type="checkbox"/> Máster / Maestría <input type="checkbox"/> Doctorado	
Tiempo de estancia en España:	meses	
Dimensión	Ítem	Escala de respuesta(1 = Totalmente en desacuerdo → 5 = Totalmente de acuerdo)
Ansiedad lingüística	1. Me siento nervioso/a cuando tengo que escribir en español.	
	2. Me preocupa cometer errores al hablar español.	
	3. Evito participar en actividades orales por miedo a equivocarme.	
	4. Me resulta difícil concentrarme cuando uso el español.	
	5. Me pongo tenso/a si no entiendo una palabra en español.	
	6. Me siento juzgado/a cuando me corrigen en clase.	
	7. Me molesta cuando no puedo expresarme con fluidez.	
	8. Me frustra no saber decir lo que quiero en español.	

Motivación hacia el aprendizaje	9. Me interesa seguir aprendiendo español fuera del aula.	
	10. Me esfuerzo por mejorar mi nivel aunque sea difícil.	
	11. Disfruto aprendiendo nuevas expresiones en español.	
	12. Me siento motivado/a a practicar español con recursos digitales.	
	13. Aprender español me parece útil para mi futuro.	
	14. Me gusta explorar temas nuevos en español por mi cuenta.	
	Comentario abierto sobre el entorno que ofrece ChatGPT para la práctica:	

Anexo 2. Guion de entrevistas semiestructuradas

Bloque temático	Pregunta
Experiencia emocional	¿Cómo te sentiste al usar ChatGPT en comparación con otros métodos (clases, apps, etc.)?
	¿Experimentaste emociones como nervios, curiosidad, relajación, frustración...?
Seguridad y juicio externo	¿Te sentiste más libre para expresarte al interactuar con ChatGPT? ¿Por qué?
	¿Tuviste miedo de cometer errores durante las conversaciones?
Confianza y autonomía	¿Crees que ChatGPT te ayudó a sentirte más seguro/a con tu español?
	¿Te animaste a hablar o escribir más durante la práctica con él?
Acompañamiento virtual y percepción de IA	¿Percibiste a ChatGPT como un "compañero"? ¿En qué sentido?
	¿Qué piensas de la idea de practicar con una IA en lugar de con personas?
Crítica y límites	¿Qué cosas no te gustaron o te parecieron limitadas en ChatGPT?
	¿Qué mejorarías de esta experiencia?