

Inteligencia artificial generativa en el aula de ELE: un estudio exploratorio de una experiencia docente

Generative Artificial Intelligence in the Spanish as a Foreign Language Classroom: An Exploratory Study of a Teaching Experience

María Vicenta González Argüello
Universidad de Barcelona
vicentagonzalez@ub.edu
ORCID: [0000-0002-5262-9500](https://orcid.org/0000-0002-5262-9500)

Joan-Tomàs Pujolà
Universidad de Edimburgo
Universidad de Barcelona
jtpujola@ub.edu
ORCID: [0000-0002-8664-432X](https://orcid.org/0000-0002-8664-432X)

Resumen: El uso cada vez más extendido de herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG) para los procesos de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras necesita evidencias que avalen su uso didáctico. Se presenta la implementación de dos propuestas didácticas y sus respectivos análisis con el fin de obtener datos que muestren una posible influencia de la IAG en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), centrándose en sus beneficios, retos y aplicaciones prácticas a partir de las percepciones de una docente que las pilotó con sus estudiantes. Se parte de la premisa de que la IAG puede ser una herramienta que mejore la planificación didáctica, la personalización del aprendizaje y la evaluación en el aula, y que aporte ideas creativas que van más allá de las presentes en los libros de texto (Villafuerte-Santos et al., 2025). En la primera parte del estudio se destaca cómo quienes se dedican a la docencia pueden utilizar la IAG para generar actividades interactivas, corregir textos y ofrecer retroalimentación adaptada al nivel de cada estudiante. Asimismo, en el análisis del pilotaje se abordan los retos éticos y pedagógicos asociados a la implementación de estas tecnologías, como la

posible reticencia a su uso por parte del alumnado y la necesidad de formación docente en la aplicación de herramientas basadas en IAG para el desarrollo de estrategias que promuevan su empleo de manera efectiva por parte de la comunidad estudiantil. En cuanto a las aplicaciones específicas, se mencionan plataformas de IAG que permiten la creación de ejercicios personalizados y el apoyo en la revisión de las tareas realizadas por el alumnado. Se subraya la importancia de combinar estas herramientas con estrategias didácticas guiadas por el personal docente para garantizar un aprendizaje significativo. Finalmente, se concluye que la IAG puede llegar a ser un asistente del profesorado si este desarrolla estrategias para su uso en el aula que le ofrezcan posibilidades creativas para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: inteligencia artificial generativa; diseño de actividades; formación docente; enseñanza de ELE.

Abstract: The increasingly widespread use of generative artificial intelligence (GenAI) tools for foreign language teaching and learning processes needs evidence to support its didactic use. Therefore, the implementation of two didactic proposals and their respective analyses are presented to obtain data showing a possible influence of GenAI in the teaching of Spanish as a foreign language (SFL), focusing on its benefits, challenges and practical applications, based on the perceptions of a teacher who piloted them with her students. In this teaching experience, we start from the premise that GenAI can be a good tool to improve didactic planning, personalization of learning and assessment in the classroom, providing creative ideas that go beyond those present in textbooks (Villafuerte-Santos et al., 2025). The first part of the study highlights how teachers can use GenAI to generate interactive activities, correct texts and provide feedback adapted to the level of each student. Likewise, in the analysis of the piloting, the ethical and pedagogical challenges associated with the implementation of these technologies are addressed, such as the possible reluctance of students to use them and the need for teacher training in the use of GenAI-based tools, for the development of strategies that promote their effective use by students. Regarding specific applications, the article mentions GenAI platforms that allow the creation of personalized exercises and support in the revision of the tasks created by the students. The importance of combining these tools with teacher-guided teaching strategies to ensure meaningful learning is emphasized. Finally, it is concluded that the IAG can become a teacher's assistant if the teacher develops strategies for its use in the classroom, offering creative possibilities to optimize the teaching and learning processes.

Keywords: generative artificial intelligence; task design; teacher training; Spanish as a foreign language.

1. INTRODUCCIÓN

Desde que en noviembre de 2022 se pusiera a disposición del público ChatGPT, herramienta de inteligencia artificial generativa (IAG), mucho se ha escrito sobre las ventajas o inconvenientes que puede representar su uso en educación (García-Peñalvo, 2023; Hong, 2023), así como sobre su potencial para el aprendizaje de lenguas extranjeras (Godwin-Jones, 2024; Kohnke et al., 2023; Mena et al., 2023) y también para el aprendizaje de ELE (González et al., 2024; Román, 2023, 2024), pero todavía son pocas las investigaciones que se apoyan en datos empíricos. Como afirman Muñoz-Basols y Fuertes (2024, p. 350), “la IA ofrece oportunidades que respaldan el proceso de enseñanza-aprendizaje, al constituir una forma nueva e ilimitada de interactuar con dos aspectos fundamentales en la adquisición: la exposición a la lengua y las oportunidades de práctica personalizada”, pero también, como dicen los mismos autores, necesitamos más estudios empíricos para saber cómo se desarrollará la interacción entre docentes, estudiantes y herramientas de IAG. Law (2024) añade a esta idea que también es necesario que se integre la IAG en los planes de estudio y que quienes se dedican a la docencia la incorporen en sus prácticas de aula para aprovechar todo su potencial y desarrollar un espíritu crítico ante su uso.

Con lo que sí contamos ya es con estudios que asocian el uso de la IAG con el aumento en la motivación del alumnado al proporcionar retroalimentación inmediata y responder a sus necesidades (Weng y Fu, 2025). Es por todo ello que la presente propuesta tiene como objetivo presentar un estudio exploratorio del diseño y los resultados de la implementación de dos tareas de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). Buscamos que esto permita evidenciar el potencial de la IAG y aportar resultados de la implementación de dichas tareas en el aula a partir de una entrevista en profundidad con la docente que las llevó a cabo en sus clases.

La IAG es un subcampo de la IA que puede crear contenido nuevo y original, como imágenes, música, texto, videos o audio a partir de analizar grandes cantidades de datos existentes y de aprender patrones subyacentes. La IAG se basa en varios modelos de aprendizaje automático, incluyendo las redes neuronales, los modelos de lenguaje grande (en inglés, LLM: *Large Language Models*) y las redes antagónicas generativas (en inglés, GAN: *Generative Adversarial Network*) (UNESCO, 2024). Estos modelos pueden ser entrenados con grandes cantidades de datos

para generar nuevos contenidos similares a los ejemplos en los que se entrenó, pero nunca copias exactas. Esta nueva manera de generar contenido abre diversas posibilidades innovadoras para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas fácilmente alineadas con el enfoque didáctico por tareas (Martín Peris, 2008).

El objetivo que se persigue con este trabajo es diseñar dos secuencias didácticas para la enseñanza de ELE, con la asistencia de herramientas de IAG, y pilotarlas para extraer datos, desde la perspectiva de la docente participante, que evidencien el potencial de estas herramientas para:

- aumentar la colaboración del alumnado en grupos plurilingües con diferentes experiencias previas de aprendizaje y robustecer sus habilidades en el uso de la IAG;
- propiciar la reflexión metalingüística a través de la realización de actividades con asistencia de IAG;
- personalizar las actividades propuestas para atender las diferentes necesidades del alumnado;
- constituirse en un asistente fiable que apoye la actividad docente en el aula.

2. LA IAG Y EL ENFOQUE POR TAREAS

En el aula de ELE la IAG puede ayudar al personal docente a rentabilizar el tiempo de preparación de clases y así poder centrarse en cuestiones como la aplicación de un enfoque didáctico que ponga el foco en su alumnado —como es el caso del enfoque por tareas—, la personalización del aprendizaje, el fomento de la creatividad y el impulso de la metarreflexión (González y Pujolà, 2023). En relación con el primer aspecto mencionado, podemos afirmar que la incorporación de la IAG en el proceso de planificación de clases puede ser un buen asistente docente para el diseño de unidades didácticas que integren actividades centradas en el uso de la lengua con un propósito comunicativo claro. Siguiendo a Ellis (2003), lo que se pretende mediante el enfoque por tareas es que permita:

- fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula a través de la realización de los procesos necesarios para llegar a una tarea final;
- integrar diferentes destrezas;

- enfocarse en el significado;
- activar procesos cognitivos;
- contar con un producto final comunicativo mediante las tareas intermedias necesarias para que la comunidad estudiantil desarrolle las capacidades requeridas para ejecutarlas (Martín Peris, 2008).

Asimismo, contemplando el segundo aspecto, son muchas las fuentes que mencionan las posibilidades que ofrece la IAG para personalizar el aprendizaje al permitir adaptar las actividades a las necesidades, intereses y niveles del alumnado (Badia, 2024; Navarro-Carrascosa, 2024; Román, 2024). Estas herramientas pueden adaptar o enriquecer un texto para estudiantes de diferentes niveles, ofrecer explicaciones claras y un uso de la lengua contextualizado. Por otro lado, el fomento de la creatividad es posible gracias a la interacción que se puede llegar a establecer entre el alumnado y la IAG, pero para ello el personal docente deberá tener en cuenta la competencia digital de las personas que integran el grupo, así como asegurarse de que estas tengan el nivel de competencia comunicativa suficiente para que puedan elaborar *prompts* (peticiones, instrucciones o preguntas) efectivos en la lengua meta. Además, otro aspecto destacable que se puede propiciar gracias al uso de herramientas de IAG en el aula es la reflexión metalingüística y metacognitiva por parte de la comunidad estudiantil (Cuesta et al., 2024).

3. PEDIR Y DIALOGAR CON LA IAG: *PROMPT CRAFTING*

Obtener buenas respuestas de ChatGTP o cualquier otra herramienta de IAG depende de la calidad de los *prompts* que los usuarios les proporcionen. Por ello, es importante que el personal docente contemple trabajar este tipo de enunciados como objetivo de enseñanza en el aula. Mena et al. (2023, p. 9) indican que el proceso puede ser sencillo para las peticiones iniciales, a través de una estructura del *prompt* de al menos cinco pasos (véase Tabla 1), en los que se han de tener en cuenta los objetivos de la petición, el formato del texto que se solicite, el contexto, el destinatario y, si fuera necesario, algún ejemplo o contenido extra que pueda ser proporcionado.

Tabla 1. Ejemplo de un *prompt* inicial para solicitar un texto a un chatbot

Pasos en la elaboración de <i>prompts</i>	Ejemplos
1. Acción y tipo de texto	Escribe un texto argumentativo
2. Formato/extensión	de 500 palabras
3. Contexto/tema	sobre el uso de la IAG para la clase de lengua,
4. Destinatario/objetivo	defendiendo su uso;
5. Extras: tono/rol/ejemplos	incluye algún ejemplo claro de sus ventajas.

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, González et al. (2024) aportan datos de las características que puede presentar la interacción con la IAG a través de las peticiones que pueden acompañar al *prompt* (o petición inicial) para afinar y profundizar el *output* (o respuesta generada) hasta conseguir el objetivo planteado. Así, algunas de las funciones comunicativas que la comunidad docente tendrá que asegurarse de que su alumnado ya conozca (o, en caso contrario, deberá trabajarlas en el aula) son, entre otras: ampliar, acotar, simplificar, resumir, rechazar, reformular, aclarar, estructurar, ejemplificar y corregir la petición a partir del grado de satisfacción del producto (texto escrito) generado por las herramientas de IAG.

4. METODOLOGÍA

El presente trabajo es un estudio de tipo exploratorio que sigue una perspectiva de investigación cualitativa descriptiva (Cyr y Wallace, 2024). Se seleccionó como herramienta de recogida de datos la entrevista en profundidad hecha a la profesora que se prestó a pilotar en sus clases las secuencias didácticas diseñadas por los autores del presente artículo.

El perfil para la selección de la docente tuvo en cuenta su amplia formación académica (licenciada en Filología Hispánica, máster en Docencia y numerosos

cursos de formación continua, que incluyen formación en el uso de la IAG), sus más de 30 años de experiencia impartiendo clases de ELE en diferentes contextos y también su actividad docente en cursos de formación de profesorado. Contribuyeron, asimismo, sus inquietudes por seguir formándose y probar nuevas herramientas en sus clases.

La entrevista que se realizó a la docente se estructuró en diferentes bloques para atender todos los aspectos que son objeto de análisis en este estudio: la acogida por parte del alumnado de las secuencias didácticas implementadas en el aula; sus niveles de escolarización, origen y lenguas; el grado de dificultad al momento de pilotar la secuencia y los retos no previstos a los que tuvo que enfrentarse la docente durante la implementación; y, por último, el grado de satisfacción con la implementación.

Se diseñaron cuatro propuestas didácticas que incluían el plan de clase, los objetivos, los procedimientos y las dinámicas de trabajo, además de elaborar las respectivas presentaciones para su uso en el aula. Todo ello con el propósito de que la docente pudiera seleccionar aquellas que mejor se adaptaran a sus estudiantes y a los niveles de enseñanza que estaba impartiendo en esos momentos. Fueron elegidas dos de las propuestas para llevar a cabo el pilotaje de estas tareas (T1 y T2, descritas en el punto 6 más adelante) a lo largo de diciembre de 2024. A partir de ahí, fue la docente quien estableció en qué grupos implementaría las propuestas seleccionadas.

Las dos tareas elegidas por la docente para el pilotaje se adecuan al nivel de competencia comunicativa de los grupos en los que está impartiendo clases, teniendo en cuenta el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001): nivel A1 para la T1 y nivel B1 para la T2; asimismo, son coherentes con los materiales didácticos con los que ella trabaja (*Aula 1* [Corpas et al., 2007] y *Gente 3* [Martín Peris et al., 2001], respectivamente) y con el enfoque por tareas. Además, las secuencias fueron seleccionadas porque invitaban a la reflexión metalingüística por parte del alumnado al propiciar la revisión conjunta entre este y la IAG. Ambos grupos se caracterizan por ser plurilingües, de origen muy diverso y con una formación también muy variada (véase Tabla 2). Eso implica que en el grupo A1 no hay una lengua franca de comunicación; en cambio, el grupo B1, por su nivel, ya puede comunicarse en español, pues todas las personas que lo integran poseen un nivel de competencia en español lo suficientemente alto como para expresar dudas en esta lengua. Las dos propuestas se diseñaron con objetivos de enseñanza coherentes con el nivel de la comunidad estudiantil y con el momento del programa del curso en que se encontraba cada grupo.

La entrevista con la docente para la recogida de sus impresiones tras la implementación de ambas tareas se llevó a cabo a través de la plataforma de video-

conferencias Zoom.¹ La entrevista fue grabada y después se procedió a su transcripción para poder realizar el análisis. La grabación duró poco más de una hora (01:07:02) y la transcripción contiene 14 225 palabras. En este trabajo se ha utilizado una transcripción limpia (editada) para facilitar su lectura. Las personas a cargo de la investigación llevaron a cabo una primera aproximación a los datos por separado para extraer la información relacionada con los objetivos de este trabajo y, posteriormente, contrastaron sus resultados para asegurarse de que contaban con respuestas suficientes que les permitieran valorar el pilotaje de las propuestas didácticas.

Tabla 2. Propuestas implementadas en el aula

Propuesta de tareas	Objetivo de enseñanza	Nivel	Características del grupo	
La canción de la clase (T1)	Expresar gustos	A1	10 estudiantes sin lengua franca de comunicación y con experiencias diversas de aprendizaje	L1: alemán (1), finés (1), holandés (1), inglés (1), tailandés (1), árabe (5, 2 sin alfabetización)
Festival de cortos (T2)	Escribir una reseña	B1	16 estudiantes de origen diverso que ya se comunican en español	L1: inglés (1), italiano (1), japonés (1), árabe (2), portugués variante brasileña (2), ucraniano (1), polaco (1), chino (5), farsi (1), rumano (1)

Fuente: elaboración propia.

¹ La docente dio su consentimiento para el uso de la transcripción con fines investigativos y los investigadores se comprometieron a mantener en el anonimato los datos para salvaguardar su privacidad, teniendo en cuenta el código del Comité de Ética de la Universidad de Barcelona (2018).

5. PROCESO CREATIVO: GENERAR UN PRODUCTO CON LA IAG PARA EL AULA DE ESPAÑOL

El proceso creativo de las secuencias didácticas se ha llevado a cabo teniendo en cuenta los diferentes niveles de enseñanza del MCER, los contenidos que se contemplan para cada uno de los niveles según el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 1994), el enfoque por tareas (Ellis, 2003), el potencial de diferentes herramientas de IAG de acceso gratuito y el objetivo de uso de las herramientas en el proceso de aprendizaje delineado por Pujolà (2024). Este autor propone diferencias en el uso de la IAG según el momento en el que esta se utilice en el proceso de construcción del producto final. Dependiendo del objetivo didáctico que se quiera conseguir, plantea cuatro posibilidades:

- Antes o al inicio del proceso creativo. Durante la planificación, las herramientas de IAG pueden servir de inspiración, aunque luego, durante la implementación, su uso no sea necesario.
- Durante el proceso creativo. Al producir las tareas posibilitadoras que impliquen el uso de herramientas de IAG por parte del alumnado.
- Al final de la tarea. Usar las herramientas de IAG para la revisión, por parte del alumnado, de sus propias tareas, con lo que se fomenta la autonomía y la autoevaluación de cada estudiante.
- Después de la tarea, como un trabajo de extensión. Para transformar el producto resultado de la tarea final, por ejemplo, pasar un texto escrito a un texto oral o multimodal.

Además, se ha tenido en cuenta que la IAG propicia la comunicación entre quienes integran el alumnado y este tipo de herramientas, lo que cumple con el objetivo de que la comunidad estudiantil revise y mejore el proceso de creación de textos escritos o multimodales.

Veamos a continuación las dos secuencias didácticas de las tareas T1 y T2, tal como se implementaron en el aula, para mostrar la materialización del proceso creativo de ambas.

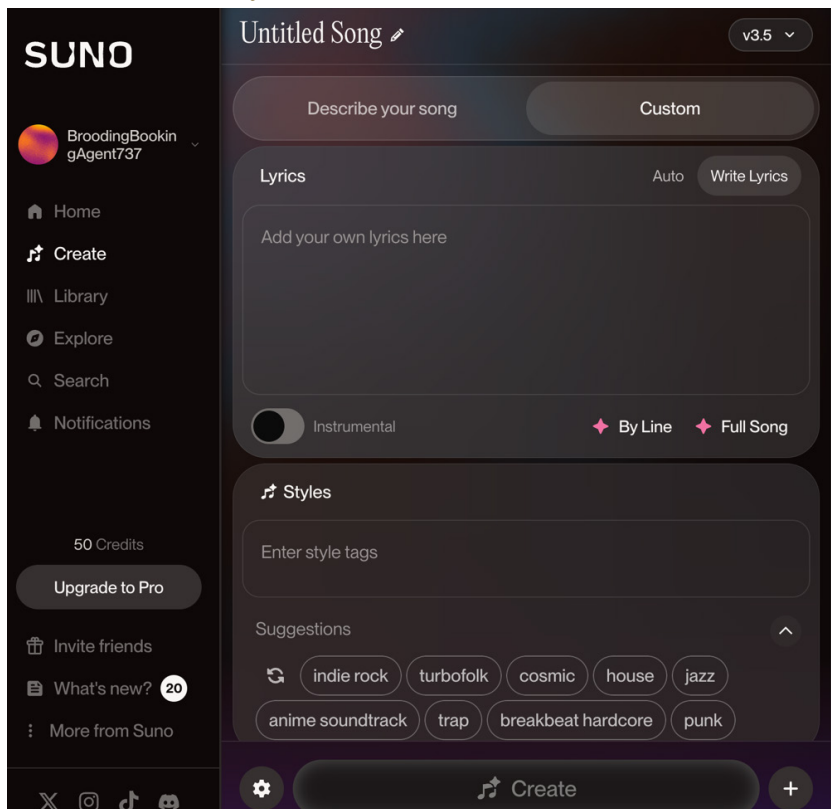
5.1. Tarea 1: La canción de la clase (A1)

Esta tarea surge como complemento a la “Unidad 5” del libro *Aula 1*, para el nivel A1, según el MCER (Consejo de Europa, 2001). El objetivo de la unidad es que la comunidad estudiantil sea capaz de expresar gustos y preferencias. La tarea que se propone tiene como objetivo que cada estudiante, a partir de la interacción oral con una persona en la clase, sea capaz de escribir sobre los gustos que tienen en común para, a continuación, incorporarlos en el texto de una canción. Una vez creado el texto, quienes conforman el alumnado piden a un chatbot que revise lo escrito y deciden qué gustos aceptan para incorporarlos a la letra de su canción usando la herramienta Suno (2024). Esta herramienta de IAG genera canciones, incluyendo música y voz, a partir de las sugerencias de textos que se le proporcionan. La versión gratuita de esta herramienta permite subir el texto escrito por la persona usuaria y seleccionar el tipo de música que esta quiere que se aplique a su texto del listado que se ofrece.

Las cinco fases en las que se desarrolla la secuencia didáctica para realizar la tarea en el aula son las siguientes:

1. **Interacción:** cada estudiante interactúa con otra persona del grupo para identificar cuáles son los gustos en los que coinciden y cuáles no, y toman nota de ello. En esta fase el estudiantado trabaja a partir del *input* y las actividades ya realizadas con el libro en las clases previas.
2. **Escritura colaborativa de la letra de la canción:** revisan las notas que tomaron y escriben su propia versión de la letra sobre los gustos que comparten.
3. **Revisión de la letra y reflexión metalingüística:** le piden a un chatbot, como ChatGPT, que revise la letra de la canción (por si hubiera algún error). Revisan la información proporcionada por el chatbot para asegurarse de que han entendido las mejoras que les propone y las incorporan.
4. **Creación de la canción:** entran en la herramienta Suno, introducen la letra de la canción en el espacio correspondiente (véase Figura 1), seleccionan el tipo de música que más les guste y generan la canción.
5. **Festival de canciones:** escuchan las canciones, a modo de festival de la clase, y votan diferentes opciones: la canción más divertida, la más original o la más bailable.

Figura 1. Captura de pantalla de Suno para introducir la letra de la canción y seleccionar el estilo de música



Suno. (2024).

5.2. Tarea 2: el festival de cortos (B1)

Esta segunda secuencia didáctica surge tras la necesidad de buscar una tarea de ampliación para la unidad “Gente de Cine” del libro *Gente 3*, del nivel B1. El objetivo de la unidad es que el alumnado sea capaz de hablar de sus películas favoritas. Para completar dicha unidad se propone una tarea en la que cada estudiante escribe una reseña cinematográfica de forma colaborativa con un compañero a partir de un corto seleccionado por ellos mismos. En esta propuesta pueden usar

ChatGPT, a modo de asistente, tanto para la selección del corto, a partir de las instrucciones que proporcionen, como para la escritura y revisión de la reseña.

Para la realización de esta tarea pueden disponer de una herramienta de IAG, como ChatGPT, desde el primer momento y en las diferentes fases en las que se desarrolla la actividad, tal como se detalla a continuación:

1. **Selección del corto:** cada estudiante pide al chatbot elegido que le proporcione, a través de un *prompt*, una selección de cortos de habla hispana. La docente guía el proceso de elaboración del *prompt* e informa a los alumnos sobre la importancia de que acoten o especifiquen la duración del corto, la época, el tema, el país, etcétera.
2. **Interacción:** en parejas interactúan para revisar las listas que ha generado la herramienta y seleccionar un corto.
3. **Escritura del resumen:** visionado del corto seleccionado y redacción en parejas del resumen de este para asegurarse de que cuentan con información suficiente para pasar a la siguiente fase.
4. **Escritura de la reseña guiada por un chatbot:** las parejas piden al chatbot que asuma el rol de experto en reseñas cinematográficas y que les formule preguntas para poder escribir su propia reseña sobre el corto seleccionado (véase Figura 2).

Figura 2. Ejemplo de *prompt* para iniciar un diálogo que guíe el proceso de escritura

Asume el rol de experto de reseñas cinematográficas y hazme las preguntas necesarias para que yo pueda escribir mi propia reseña sobre un corto cinematográfico hispano. Recuerda que soy un estudiante de español y mi nivel es B1. Espera que conteste a la pregunta para mostrarme la siguiente

Fuente: elaboración propia.

A partir de esta adaptación de un *prompt* inverso (Lamri, 2024) que incita al diálogo con la herramienta, los alumnos inician una interacción que les ayudará a recoger la información necesaria para la escritura de su reseña partiendo de las preguntas que el chatbot les formule, como se muestra a continuación.

Figura 3. Fragmento de interacción con ChatGPT para escribir la reseña de un corto



¡Perfecto! Comencemos con la primera pregunta.

1. ¿Cómo se llama el corto que has elegido y quién es el director?

(Puedes mencionar algún dato interesante sobre el director si lo conoces).

El corto se llama Cuerdas, el director se llama Pedro Solís García.
Este es su segundo corto.



2. Muy bien. ¿Cuál es el tema principal de "Cuerdas"?

(Por ejemplo, puedes hablar de los temas de amistad, inclusión, superación, etc., y cómo los aborda el corto).

El tema principal es la amistad entre dos niños y la inclusión



3. Excelente. Ahora, ¿cómo describirías a los personajes principales?

(Piensa en cómo son sus personalidades, si tienen alguna característica especial y cómo interactúan entre ellos).

Hay una niña pequeña que quiere ser amiga de un niño que no puede andar

Fuente: elaboración propia a partir de la interacción con ChatGPT (OpenAI, 2024).

Continúa de esta manera el diálogo de la Figura 3 hasta terminar de hacer las preguntas a fin de obtener la información necesaria para escribir la reseña.

En esta fase, el personal docente, teniendo en cuenta las características de su alumnado, puede personalizar la tarea, y si hay alguien de nivel más bajo (o de una lengua muy alejada del español, como el coreano o el japonés), debe especificarlo en el *prompt* para que el chatbot adapte las preguntas a las necesidades de cada estudiante.

5. Revisión y reflexión metalingüística: tras escribir su reseña, cada equipo le pide al chatbot que la revise. En parejas, contrastan el texto que ha generado la herramienta con el propio; toman nota del vocabulario y las expresiones que les parezcan nuevos; analizan si les propone cambios en la estructura de su texto y qué errores de uso de la lengua les señala; y deciden

qué revisiones incorporar. En esta fase es importante que la figura docente a cargo monitoree de forma correcta la actividad de revisión para ayudar al estudiantado a desarrollar su capacidad de reflexión metacognitiva.

6. **Concurso de reseñas:** los equipos comparten con el resto del grupo las reseñas que han escrito (lectura en el aula) y los enlaces a los cortos, y deciden en la siguiente sesión cuál es la mejor a partir de los criterios que toda la clase ha establecido.

6. RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA

Las dos tareas fueron implementadas en el aula por la misma profesora en dos grupos diferentes A1 y B1 (según el MCER), en un centro de lenguas privado de una ciudad española.

El grupo de nivel A1 se caracteriza por incluir a dos estudiantes sin alfabetización ni escolarización, quienes sentían bastante frustración por no poder seguir el ritmo de las otras personas del grupo, por no contar con una lengua franca en común con ellas y por no poder comunicarse todavía en español al tener solamente dos semanas de clase (20 horas). En cambio, el grupo de nivel B1 contaba con estudiantes de origen diverso, pero que ya podían comunicarse en español entre sí, pues ya habían tenido más de 100 horas de exposición a la lengua meta. En ambos grupos se seguía el enfoque por tareas, por lo que el alumnado estaba habituado a actividades variadas basadas en la integración de las diferentes destrezas comunicativas, así como en el trabajo de sistematización de usos lingüísticos, para llegar al producto final.

La valoración de la profesora tras la implementación de las dos tareas se recogió a través de una entrevista detallada que fue grabada y posteriormente transcrita. A lo largo de la entrevista, como se presenta en el siguiente apartado, la docente comentó los aspectos positivos de la implementación de ambas tareas, pero también los retos a los que tuvo que enfrentarse en ambos grupos.

6.1. Aspectos positivos

La percepción de la docente tras la implementación de las dos tareas (T1 y T2) ha sido altamente positiva. Entre los aspectos que destacó están la motivación y la implicación del alumnado en la resolución de las tareas, la consecución de los objetivos de enseñanza y la individualización del aprendizaje (véanse Tablas 3 y 4).

Tabla 3. Percepciones de la docente tras la implementación de la Tarea 1

Aspectos positivos	Ejemplos
Motivación	<i>El resultado es que los estudiantes se sintieron muy motivados. Les hacía mucha gracia escuchar la parte que ellos habían escrito; porque os digo también que había estudiantes que estaban muy frustrados. La verdad es que ahora están súper contentos, enseñándoles a todos los alumnos de la escuela la canción. (T1)</i>
Objetivos de enseñanza	<i>En la primera tarea, los objetivos cumplidos, porque había un objetivo, que es el de motivar a estos alumnos específicos, y esto hace que la dinámica de clase también sea mejor. (T1)</i>
Implicación	<i>[...] quieres hablar de lo que te gusta a ti y de lo que le gusta a tu amiga, vas a seleccionar aquello que quieres que se sepa. (T1)</i>
Individualización del aprendizaje	<i>Y entonces, claro, la letra que le salió a él era totalmente diferente a las letras que les salieron a las otras, entonces eso estaba bien. (T1)</i>

Fuente: elaboración propia.

Como puede apreciarse en la tabla anterior, la profesora nos informa de su alto grado de satisfacción tras implementar la Tarea 1, al haber conseguido los objetivos de enseñanza que se había propuesto, con una motivación clara por parte del alumnado. Este logro se demostró en la implicación de quienes participaron durante todo el proceso. Además, lo que resulta más gratificante para esta docente es que aquellas personas del grupo que tenían más problemas para seguir sus clases por falta de experiencias previas de aprendizaje (y que, en consecuencia, sentían mucha frustración) reaccionaron de forma muy positiva al comprobar que sus contribuciones en la actividad de interacción oral sobre sus gustos quedaban recogidas en el producto final: la canción generada por la herramienta de IAG.

La tarea propuesta posibilitó la implicación de todo el alumnado, a pesar de sus características individuales. Esto evidencia que es posible llevar canciones al aula para trabajar aspectos lingüísticos específicos con éxito. Quizás la clave esté en trabajar con productos generados por el propio grupo en lugar de recurrir siempre a productos comerciales.

Veamos a continuación las percepciones de la profesora tras la realización de la Tarea 2.

Tabla 4. Percepciones de la docente tras la implementación de la Tarea 2

Aspectos positivos	Ejemplos
Motivación	<i>Sobre todo, la estudiante italiana estaba absolutamente fascinada de ver que con esta herramienta podía hacer de todo. (T2)</i>
Objetivos de enseñanza	<i>Porque claro, en realidad, con un video discutieron, escribieron, conversaron, hicieron una exposición. (T2)</i>
Implicación	<i>Y una de las cosas que les gustó mucho, que les encantó era la comparación, ¿no?, [de lo] que habían escrito ellos y [de lo] que les proponía [ChatGPT] como corrección y como ampliación. Eso ha funcionado muy bien [en] esta parte. (T2)</i>
Individualización del aprendizaje	<i>El texto de [un participante] es bueno. Salieron otras cosas diferentes de otro nivel, de otras características, pero está bien porque para él en ese momento de su aprendizaje era óptimo. Entonces, en ese sentido, también está bien porque individualiza mucho los aprendizajes que salen para cada alumno. (T2)</i>

Fuente: elaboración propia.

Tras la implementación en el aula de la Tarea 2, la docente también muestra su satisfacción. Como ella misma indica, quienes conforman el alumnado pudieron trabajar todas las destrezas y se mantuvo la motivación a lo largo de toda la tarea. Además, aporta comentarios sobre la personalización del aprendizaje. En este caso, el uso, por parte de la comunidad estudiantil, de la herramienta de IAG como un asistente de la tarea de escritura tiene como consecuencia que esta se adecua a las peticiones que le van haciendo a lo largo de la interacción, por lo que el resultado al que se llega es diferente en cada caso.

6.2. Aspectos negativos

A pesar de la buena valoración de ambas tareas por parte de la docente, también es necesario mencionar que hubo aspectos que constituyeron un reto para ella. Estos aspectos se centran específicamente en la baja competencia digital de alguna persona del alumnado o en la reticencia a usar herramientas en las que tenían que identificarse o registrarse. Así lo manifiesta en la entrevista, como se aprecia en su comentario en relación con la Tarea 1: “Las dificultades con las que yo me encontré fueron que tenía estudiantes que tuvieron **problemas** con todo lo que

tenga que ver con algo llamado **tecnología**, da igual con qué... Me costó un poco” (T1).

Recordemos que el grupo de nivel A1 se caracteriza por contar con estudiantes sin alfabetización y sin experiencias previas en el aprendizaje formal; ello ayuda a entender su baja competencia digital y sus conocimientos limitados del potencial de uso que poseen sus dispositivos móviles. La docente explica cómo resolvió ese problema en el aula:

Entonces, en ese sentido, me costó un poco, pero bueno, fue bueno para ellos que **entendieran el proceso de registrarse**, que entendieran que era uno a uno. Y este es el problema que yo tenía también con algunas personas de la clase. (T1)

En el grupo de nivel B1 también hubo reticencias con el uso de las herramientas propuestas por la docente. En este caso el problema giraba en torno al uso de sus correos personales o a proporcionar determinado tipo de datos para acceder a las herramientas. Ante esas situaciones, la docente nos explica cómo reaccionó para superar ese problema: decidió crear una cuenta de correo para el grupo, cuyo fin era solamente el uso de ChatGPT.

La docente, a través de la entrevista, también nos ofrece información del cambio de actitud de sus estudiantes. Quienes inicialmente rechazaron el uso de la tecnología en el aula, durante el desarrollo de las tareas adoptaron una postura positiva, lo que les llevó a cambiar radicalmente de actitud. Así, una alumna le manifestó el cambio que había experimentado: “Una joven se **emocionó** tanto que venía antes de clase con el portátil y me decía: ‘superenganchada a la actividad’, y la verdad es que la hizo muy bien, bueno, el grupo con el que la hizo” (T2).

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras el diseño e implementación en el aula de dos tareas comunicativas que incorporan el uso de la IAG puede afirmarse, a partir de la entrevista a la docente, que la experiencia ha sido altamente positiva. Los aspectos que destacan son la motivación y la implicación del alumnado en la resolución de las tareas, la consecución de los objetivos de enseñanza y la individualización del aprendizaje como elementos que le han confirmado a la docente que participó en este estudio el potencial de estas herramientas para la enseñanza de ELE.

Así, se ha podido constatar que, si se capacita adecuadamente al alumnado, las herramientas de IAG pueden ofrecer actividades creativas, motivadoras y centradas en los intereses de los grupos de estudiantes. Eso se ha conseguido al per-

mitir que la comunidad estudiantil sea partícipe de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y se involucre en la revisión de sus propias tareas (González y Pujolà, 2023). Esto ha podido lograrse gracias a la formación de la docente en el uso de la IAG (Law, 2024); a su trabajo durante el proceso de enseñanza para propiciar el desarrollo de estrategias relacionadas con la competencia digital del alumnado; a la dedicación de tiempo a la presentación explícita de cómo se puede interactuar con la IAG para obtener los productos deseados; al proceso de monitoreo de los *prompts* iniciales que quienes conformaban la clase redactaban para llevar a cabo la tarea, teniendo en cuenta sus características; y al seguimiento llevado a cabo en el aula de cómo se desarrollaba la interacción con estas herramientas (González et al., 2024). También se ha podido constatar cómo la IAG facilita la personalización de las actividades, adaptándolas a las características del alumnado (Badía, 2024; Muñoz-Basols y Fuertes, 2024; Navarro-Carrascosa, 2024; Román, 2024), como en el caso de quienes presentaban un nivel de competencia lingüística algo más bajo que el resto de la clase. Finalmente, estos esfuerzos propician la creación de productos comunicativos que promueven la reflexión metalingüística. Otra cuestión no menos importante es que su aplicación en el aula ha fomentado el desarrollo de la competencia digital del alumnado y ha ayudado a vencer sus reticencias ante el uso de herramientas de IAG, lo que ha favorecido el desarrollo de su alfabetización digital (Bonner et al., 2023; Kohnke et al., 2023; Mena et al., 2023) al tener que decidir qué aportaciones generadas por los chatbots aceptaba y cuáles desestimaba.

Aun considerando que el diseño de las dos tareas y su implementación han sido un éxito, la entrevista con la docente ha evidenciado algunas cuestiones que se deberían contemplar antes de llevar el uso de la IAG al aula (Godwin-Jones, 2024). Como ha expresado la profesora, se encontró ante dos situaciones no previstas: la falta de competencia digital de algunas personas del alumnado y la reticencia al uso de la IAG. Estos imprevistos la llevaron a improvisar soluciones en el aula para poder avanzar en el desarrollo de la tarea. Ante esto, el personal docente debe considerar cuál es el punto de partida de sus estudiantes e indagar sobre la experiencia que tienen con el uso de dispositivos que llevan al aula para asegurarse de que saben aprovechar todo su potencial; por otro lado, también hay que tener en cuenta los conocimientos previos que tienen en el uso de la IAG. Se mencionó que la docente tuvo que ayudar a cierto sector del alumnado a crear una cuenta de correo electrónico, a pesar de tratarse de personas adultas (grupo A1); también, en el grupo de nivel B1, se decidió que el estudiantado crearía una cuenta diferente a la que usaba normalmente para acceder a la IAG. El objetivo de la apertura de esa cuenta específica para las clases de ELE era paliar el temor de algunos participantes a que las herramientas de IAG pudieran acceder a sus datos

e invadir su privacidad. Este panorama lleva a considerar la necesidad de incorporar en las secuencias de enseñanza que integran el uso de IAG una fase en la que el cuerpo docente ayude a sus estudiantes a conocer el potencial de la herramienta seleccionada y a familiarizarse con la interacción que se establecerá con ella para obtener sus objetivos.

Para concluir, puede afirmarse que las herramientas de IAG pueden ser consideradas buenas asistentes tanto para la comunidad docente en el proceso de enseñanza y durante la planificación de sus clases, como para el alumnado durante el proceso de aprendizaje y en la realización de las tareas propuestas, sin olvidar la necesidad de desarrollar la competencia digital del grupo para llevar a cabo las tareas con éxito.

Somos conscientes de las limitaciones de este estudio al haber podido implementar solo dos de las tareas didácticas diseñadas. Las reticencias de un sector del personal docente a participar en proyectos de innovación que le obliguen a apartarse de rutinas de trabajo establecidas dificultan el pilotaje del material diseñado y su posterior reelaboración a partir de los resultados del mismo. Son necesarios más trabajos de este tipo para poder contar con evidencias empíricas del potencial que poseen las herramientas de IAG como asistentes del quehacer docente y del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Badia Climent, S. (2024). La personalización del aprendizaje a través de las TIC: la creación de ejercicios a través de GPT. *Doblele: revista de lengua y literatura*, 10, 4-35. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.150>
- Bonner, E., Lege, R. y Frazier, E. (2023). Large language model-based artificial intelligence in the language classroom: Practical ideas for teaching. *Teaching English with Technology*, 23(1), 23–41. <https://doi.org/10.56297/bkam1691/wieo1749>
- Comité de Ética de la Universidad de Barcelona. (2018). *Código ético de la integridad y buenas prácticas de la Universidad de Barcelona*. Edicions de la Universitat de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/137899/3/9788491683612_spa.pdf
- Consejo de Europa. (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Corpas, J., García, E. y Garmendia, A. (2007). *Aula 1*. Difusión.
- Cuesta García, A., González Argüello, V. y Pujolà Font, J.-T. (2024). El desarrollo del pensamiento crítico en procesos de escritura con herramientas de inteli-

- gencia artificial Generativa en la formación inicial de maestros. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 18(36), 80-106. <https://doi.org/10.26378/rnlael1836569>
- Cyr, J. y Wallace Goodman, S. (Eds.). (2024). *Doing Good Qualitative Research*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- García-Peñalvo, F. J. (2023). La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: disrupción o pánico. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24, e31279. <https://doi.org/10.14201/eks.31279>
- Godwin-Jones, R. (2024). Distributed agency in second language learning and teaching through generative AI. *Language Learning & Technology*, 28(2), 5-30. <https://doi.org/10125/73570>
- González, V., Pujolà, J.-T. y Mena, M. (2024). Aprendizaje dialogado: Análisis del discurso entre una docente de ELE y ChatGPT. En R. González Vallejo, M. E. Badillo Mendoza, F. R. A. Bordignon e I. Navarro Neri (Coords.), *IA aplicada a la enseñanza y el aprendizaje*. Dykinson. <https://www.dykinson.com/cart/download/ebooks/20076/>
- González, V. y Pujolà, J.-T. (18 de noviembre 2023). Inteligencias artificiales en la clase de español (Núm. 154) [Episodio de podcast]. En F. Herrera (Anfitrión), *LdeLengua*. Difusión. <https://eledelengua.com/inteligencias-artificiales-en-la-clase-de-espanol-ldelengua-154/>
- Hong, W. C. H. (2023). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation (JETI)*, 5(1), 37-45. <https://jeti.thewsu.org/index.php/cieti/article/view/103/64>
- Instituto Cervantes. (1994). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes.
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L. y Zou, D. (2023). ChatGPT for Language Teaching and Learning. *RELC Journal*, 54(2), 537-550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
- Lamri, J. (2024, 25 de febrero). *Reverse prompting: how to get what you want from ChatGPT?* Medium. <https://jeremy-lamri.medium.com/reverse-prompting-how-to-get-what-you-want-from-chatgpt-dd317d41eb18>
- Law, L. (2024). Application of generative artificial intelligence (GenAI) in language teaching and learning: A scoping literature review. *Computers and Education Open*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100174>

- Martín Peris, E. (Coord.). (2008). Enfoque por tareas. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes; SGEL. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm
- Martín Peris, E., Sánchez, N. y Sanz, N. (2001). *Gente 3*. Difusión.
- Mena, M., González, V. y Pujolà, J.-T. (2023). *ChatGPT en la clase de ELE. Guía con prompts para profesores y estudiantes*. Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/203129>
- Muñoz-Basols, J. y Fuertes, M. (2024). Oportunidades de la Inteligencia Artificial (IA) en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. En J. Muñoz-Basols, M. Fuertes y L. Cerezo (Eds.), *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)* (pp. 343-365). Routledge.
- Navarro-Carrascosa, C. (2024). La enseñanza del Español como Lengua Extranjera y la Inteligencia Artificial: perspectivas y retos. *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 10, 1-3. <https://revistes.uab.cat/doblele/article/view/v10-roman/157-pdf-es>
- OpenAI. (2024). *ChatGPT* (versión de 10 de diciembre) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. <https://chat.openai.com/chat>
- Pujolà, J.-T. (17 de julio de 2024). *El papel de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la enseñanza del español como lengua adicional* [Conferencia]. LVIII Congreso internacional de la AEPE, Universitat de Barcelona.
- Román Mendoza, E. (2023). Formular preguntas para comprender las respuestas: ChatGPT como agente conversacional en el aprendizaje de español como segunda lengua. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (36), 1-18. <https://marcoele.com/descargas/36/roman-chatgpt.pdf>
- Román Mendoza, E. (2024). Inteligencia Artificial generativa: lo posible y lo imposible en el aprendizaje del español en entornos educativos mixtos. *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 10, 170-189. <https://revistes.uab.cat/doblele/article/view/v10-roman/157-pdf-es>
- Suno. (2024). *Suno* [Generador de música con inteligencia artificial]. <https://suno.com/>
- UNESCO. (2024). *Guía para el uso de la IA generativa en educación e investigación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227>
- Villafuerte-Santos, E. L., Vera-Ponce, I. A., López-Mero, J. K. y Lucas-Mero, M. E. (2025). Del diseño instruccional tradicional al contenido dinámico: impacto de la IA generativa en la adaptación de materiales educativos. *Innova Science Journal*, 3(E1), 219- 233. <https://doi.org/10.63618/omd/ij/v3/nE1/190>
- Weng, Z. y Fu, Y. (2025). Generative AI in language education: Bridging divide and fostering inclusivity. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 8(2), 395-420. <https://doi.org/10.46328/ijte.1056>

