

Prompting en ELE: formación docente y uso didáctico de la IA generativa

Prompting in ELE: teacher training and educational use of generative AI

MARTA SANZ MANZANEDO
UNIVERSIDAD DE BURGOS
msmanzanedo@ubu.es

Resumen:

Este artículo analiza la necesidad de formar al profesorado de español como lengua extranjera (ELE) en técnicas de *prompting* para integrar, con fines didácticos, modelos de lenguaje de gran tamaño (LLM) y otras herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG). Presenta resultados de un cuestionario ad hoc (N = 350) administrado a docentes de lenguas extranjeras de primaria y secundaria en Toscana (Italia). Se describen niveles de conocimiento y uso de IAG, percepciones de utilidad pedagógica y preferencias formativas. Aunque el profesorado declara estar familiarizado con herramientas como ChatGPT o Gemini, su empleo en el aula se concentra en tareas básicas (generación de materiales) y muestra una brecha entre el potencial percibido y la integración didáctica efectiva. Esta brecha se interpreta, a la luz de la literatura y de las asociaciones observadas entre formación previa y uso, como una carencia específica en el diseño de instrucciones (*prompts*) con finalidad pedagógica. Se propone un modelo modular de formación (fundamentos comunes + itinerarios por etapa educativa) con actividades prácticas, ejemplos de aula y criterios de calidad para *prompts*. Se incluye como anexo una síntesis de algunos ítems clave del cuestionario, con objeto de transparentar la base empírica de la interpretación. Se discuten implicaciones para la formación docente y líneas de mejora metodológica.

Palabras clave: inteligencia artificial generativa, enseñanza de ELE, *prompting*, LLM, formación del profesorado, diseño de tareas

Abstract:

This article examines the need to train teachers of Spanish as a foreign language (ELE) in prompting techniques to pedagogically integrate Large Language Models (LLMs) and other Generative Artificial Intelligence (GAI) tools. It reports results from an ad hoc questionnaire (N = 350) administered to foreign language teachers in primary and secondary education in Tuscany (Italy). We describe levels of knowledge and use of GAI, perceived pedagogical value, and training preferences. Although teachers report familiarity with tools such as ChatGPT or Gemini, their classroom use remains focused on basic tasks (e.g., material generation), revealing a gap between perceived potential and effective pedagogical integration. In light of prior literature and observed associations between prior training and use, this gap is interpreted as a specific shortfall in the design of pedagogically oriented prompts. We propose a modular training model (common foundations plus tracks by educational stage) with hands-on activities, classroom examples, and *prompt* quality criteria. An appendix provides a summary of some key questionnaire items to increase transparency of the empirical basis. Implications for teacher education and methodological improvements are discussed.

Keywords: generative artificial intelligence, Spanish language teaching, prompting, LLMs, teacher training, task design

1. Introducción

Las herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG) están transformando las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. El docente pasa de desempeñar un papel principalmente transmisivo a actuar como mediador y diseñador de tareas, mientras que el alumnado gana autonomía en la producción textual y recibe retroalimentación inmediata a través de sus interacciones con estas tecnologías. La IAG no solo personaliza automáticamente los materiales, sino que también facilita la adaptación de recursos a las necesidades individuales del alumnado, permitiendo una práctica diferenciada y contextualizada.

Diversos estudios han subrayado este potencial. Jauhiainen y Garagorry Guerra (2024) muestran cómo la IAG puede generar materiales ajustados en tiempo real al nivel cognitivo del estudiante, mientras que autores como Maity y Deroy (2024) destacan sus ventajas en la enseñanza de idiomas, al ofrecer retroalimentación dirigida y personalización efectiva. Sin embargo, su utilidad real depende de cómo se diseñen las interacciones con el sistema, y aquí cobra relevancia el concepto de *prompting*.

El *prompting* se entiende como el conjunto de estrategias o técnicas utilizadas para formular instrucciones eficaces a un modelo de lenguaje, con el fin de guiar su respuesta hacia un objetivo pedagógico concreto. Su dominio resulta esencial para docentes y estudiantes, pues determina la calidad de las respuestas generadas y el grado de adecuación a la tarea didáctica.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, el *prompting* contribuye tanto a la comprensión como a la producción textual. En lectura, permite formular preguntas ajustadas al nivel de competencia, elaborar resúmenes o explicar vocabulario complejo (Isemonger, 2023 & Jacobsen 2025). En escritura, facilita la planificación, la revisión de la cohesión y la obtención de retroalimentación inmediata sobre estilo, registro y corrección gramatical. De la Torre Sánchez (2025) y Chen & Liu (2022) evidencian que la integración de la IAG en enfoques basados en problemas mejora la comprensión lectora y la motivación; Mekheimer (2025) demuestra que el *feedback* asistido por IA incrementa la frecuencia y calidad de las revisiones textuales y Parra Núñez y Castrillo De Larreta-Azelain (2025) nos indican que herramientas como ChatGPT son eficaces para mejorar aspectos superficiales de la escritura.

El presente artículo se apoya en una investigación previa con profesorado de centros escolares de la región de Toscana (Italia). A partir de los datos sobre su conocimiento, uso y percepción de la IAG, se identifica una necesidad formativa concreta: aprender a diseñar y aplicar *prompts* con finalidad didáctica, tanto para interactuar adecuadamente con los sistemas de IA como para crear asistentes o tutores virtuales que complementen la labor docente y apoyen el aprendizaje autónomo del alumnado.

Conviene distinguir dos conceptos que suelen confundirse:

Los modelos de lenguaje de gran tamaño (Large Language Models, LLM) —como ChatGPT o Gemini— son sistemas capaces de generar y comprender texto a partir de datos de entrenamiento y constituyen la base tecnológica del *prompting*.

Los tutores virtuales son entornos o aplicaciones contruidos con finalidad educativa, que pueden incorporar LLM, pero se apoyan además en un diseño pedagógico y una interfaz didáctica específica. Ejemplos son Duolingo Max, que utiliza GPT-5 para ofrecer explicaciones de errores dentro de secuencias estructuradas, o un chatbot creado en Mizou, programado por el docente para acompañar la redacción de un correo formal y sugerir mejoras de estilo.

Mientras un LLM permite generar explicaciones o ejemplos inmediatos mediante *prompts*, un tutor virtual ofrece una interacción estructurada y sostenida en el tiempo, aunque para construirlos también vamos a necesitar conocer los *prompts*. Esta distinción es crucial para comprender las posibilidades y límites del *prompting* en la enseñanza de ELE.

El artículo analiza dichas necesidades y plantea una propuesta de formación centrada en el desarrollo de la comprensión y la producción textual mediante el uso guiado de IAG. A lo largo del texto se diferencian tres nociones que a menudo se emplean indistintamente:

- Inteligencia Artificial (IA): conjunto de sistemas capaces de realizar tareas que requieren procesamiento inteligente;
- Inteligencia Artificial Generativa (IAG): subcampo orientado a la creación de nuevos contenidos (texto, imagen, audio o vídeo);
- Modelos de lenguaje (LLM): tipo específico de IAG centrado en la generación y comprensión textual.

Esta diferenciación resulta fundamental para interpretar tanto los resultados del cuestionario como la propuesta formativa, ya que los datos recogidos se refieren al uso general de IAG, pero el foco analítico se sitúa en la competencia de *prompting* vinculada a los LLM y a otras herramientas de IAG.

2. Marco teórico o conceptual

El uso de inteligencia artificial generativa (IAG) en educación está introduciendo nuevas formas de interacción entre docentes, estudiantes y herramientas tecnológicas. Una de ellas es el *prompting*, entendido como la formulación de instrucciones o preguntas específicas para guiar las respuestas de modelos de lenguaje como ChatGPT. Aunque el término es reciente en el ámbito educativo, su fundamento se conecta con prácticas pedagógicas que ya están consolidadas: formular instrucciones con un propósito o un objetivo, estructurar consignas claras y ajustar la dificultad

en función del nivel del estudiante, de hecho, podemos personalizarlas según las necesidades de cada uno.

En la enseñanza de idiomas, las técnicas de *prompt* permiten generar materiales, plantear estrategias comunicativas, fomentar la práctica conversacional y ofrecer retroalimentación adaptada. Su uso se ha documentado, por ejemplo, en la creación de textos, ejercicios, rúbricas o planes de clase. Con un simple *prompt* bien construido, un docente puede obtener actividades ajustadas al nivel lingüístico del alumnado, ahorrar tiempo en tareas repetitivas y diversificar los materiales disponibles (Bhandari, 2023; Morales-Chan, 2023).

También se han descrito aplicaciones centradas en el modelado de estrategias discursivas, a través de *prompts* estructurados, es posible simular diálogos o monólogos que incorporen funciones comunicativas como pedir información, expresar acuerdo o matizar una opinión o argumentar, por ejemplo. Esto permite al estudiante exponerse a usos reales del idioma más allá de los que se recogen en los libros de texto (Sanz Manzanedo, 2024). En este sentido, los LLM o tutores virtuales no sustituyen la práctica comunicativa, pero pueden ampliarla y adaptarla al ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante. Asimismo, es un instrumento que puede ser de gran ayuda para estudiantes con algún tipo de necesidad especial (Clementi & Jiménez López, 2024).

Otra línea importante es el uso del *prompting* para favorecer la práctica escrita oral o escrita mediante chatbots personalizables como Gems, Mizou, GPT que el docente puede crear para sus alumnos (Sanz Manzanedo, 2024). Al plantear preguntas abiertas o cerradas mediante *prompts* adaptados, el estudiante puede mantener una interacción simulada, recibir correcciones en tiempo real y trabajar de forma autónoma en contextos donde el input oral en L2 es limitado (Mageira et al., 2022). De forma similar, en el ámbito de la producción escrita, los *prompts* pueden utilizarse para guiar al alumno en la planificación de un texto, la revisión de estructuras gramaticales o la mejora de la coherencia. Estas aplicaciones permiten ofrecer sugerencias personalizadas y fomentar la reflexión sobre el propio proceso de escritura (Ammar & Spada, 2006; Bhandari, 2023).

El diseño de *prompts* eficaces requiere, sin embargo, ciertos conocimientos y elementos básicos. Las investigaciones destacan la importancia de la claridad, el contexto y la progresión en la formulación de las instrucciones (Morales-Chan, 2023). Un *prompt* mal diseñado puede dar lugar a respuestas vagas, sesgadas o irrelevantes dando la impresión de que perdemos el tiempo. En cambio, cuando se formulan de forma precisa, con un propósito bien definido y un lenguaje adecuado, las respuestas generadas son más útiles y coherentes con el objetivo pedagógico (Ammar y Spada, 2006).

En este sentido, se identifican varias estrategias efectivas: proporcionar contexto suficiente para situar la tarea, usar instrucciones detalladas cuando se busca un formato concreto (por ejemplo, una

redacción argumentativa o un diálogo informal) y revisar los *prompts* iterativamente según la respuesta obtenida, la iteración es fundamental ya que la máquina no nos lee la mente y todo lo que no pongamos por escrito no será “entendido”. Este proceso de ajuste, lejos de ser técnico, es una forma de desarrollo profesional docente y una vía para reflexionar sobre los objetivos reales de cada tarea (Zhou y Hou, 2025).

El *prompting* también plantea ciertos retos. La falta de formación específica entre el profesorado es uno de los principales. Aunque muchas herramientas de IAG son accesibles, su uso didáctico exige algo más que curiosidad técnica: requiere conciencia lingüística, planificación pedagógica y una lectura crítica de las respuestas generadas. Por otro lado, como ya hemos adelantado, si los *prompts* no están bien formulados, los modelos pueden reproducir sesgos, simplificar en exceso o devolver resultados que no se ajustan al nivel o propósito previsto.

Desde un punto de vista metodológico, el *prompting* puede alinearse con distintos enfoques de enseñanza de lenguas. En el enfoque nociofuncional, por ejemplo, permite practicar funciones lingüísticas de forma contextualizada: pedir ayuda, expresar opiniones, justificar decisiones, etc. En el enfoque por tareas o proyectos, puede integrarse en la planificación y ejecución de producciones orales o escritas con un propósito comunicativo concreto. También favorece la autonomía del estudiante, al permitirle reformular peticiones, evaluar respuestas y tomar decisiones sobre cómo avanzar en su aprendizaje.

El uso de *prompts* en entornos de inteligencia artificial está modificando sustancialmente las dinámicas del aprendizaje de lenguas, facilitando experiencias más personalizadas, participativas y autónomas. Cuando los *prompts* están bien diseñados, no solo permiten generar contenidos o ejercicios ajustados al nivel del estudiante, sino que también mejoran la calidad de la retroalimentación y favorecen el desarrollo de competencias comunicativas. En contextos de aprendizaje autorregulado, y especialmente en niveles intermedios y avanzados, estos *prompts* permiten una personalización real del proceso y fomentan el pensamiento crítico del alumno (Rebolledo Font de la Vall y González Araya, 2023; Rusmiyanto et al., 2023). Además, la integración de chatbots y asistentes conversacionales guiados por *prompts* facilita la práctica oral y la incorporación de referencias culturales, mostrando una eficacia particular en contextos escolares y multilingües (Morales y Carcausto Calla, 2025; Jiang, 2022; Mageira, Ruiz, y Morales-Chan, 2022). El éxito de estas aplicaciones depende, en gran medida, de la calidad del *prompting*. La llamada “ingeniería de *prompts*” se está consolidando como una competencia digital emergente, no solo para especialistas en IAG, sino también para el profesorado de lenguas. Dominar esta habilidad implica saber formular instrucciones claras, específicas y contextualizadas, ajustadas al objetivo didáctico. Para ello se han desarrollado marcos como CLEAR, que orientan el diseño de *prompts* eficaces y transferibles al aula (Lo, 2023). Esta competencia resulta clave en la integración significativa de

la IAG en la enseñanza de lenguas y debería de realizarse una formación para que el profesorado sea capaz de enfrentar estos nuevos retos (Gibert et al., 2024; Sanz Manzanedo, 2024)

En definitiva, el *prompting* no es solo una técnica para comunicarse con una IAG. Es también una estrategia pedagógica que puede reforzar la comprensión lectora, la producción textual y la reflexión metalingüística. Su valor en el aula de lenguas dependerá del modo en que se integre en las secuencias didácticas, de la capacidad del profesorado para adaptarlo y del uso crítico que se haga de las respuestas generadas. Vamos a ver a continuación algunas de estas técnicas aplicadas a la enseñanza de ELE.

2.1 Guía para realizar *prompts* eficaces en el aula de ELE

Un *prompt* bien realizado permite aprovechar al máximo el potencial de la IA en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de idiomas, aunque no siempre es sencillo saber dar las instrucciones correctas, por eso, para crear buenos *prompts* podemos recurrir a marcos como el CLEAR (Lo, 2023) en español CPFTE, este nos presenta una estructura guía para formular instrucciones claras a una IAG (como ChatGPT), con el fin de obtener respuestas útiles para tu labor docente. Este marco nos ayudará a estructurar tus peticiones de forma clara, didáctica y ajustada a tus objetivos como docente de ELE y nos permite generar actividades, explicaciones, materiales o retroalimentación alineados con los objetivos de enseñanza y tiene cinco elementos fundamentales:

1. Contexto (C)

Sitúa a la IAG en el entorno didáctico adecuado. Dale un papel o rol a la IAG. Asistente docente, diseñador instruccional, profesor de ELE, etc. Especifica los destinatarios o el nivel de los alumnos, también el tipo de centro educativo, si es presencial u *online*, conocimientos previos de los alumnos...Ejemplo: "Eres asistente de un profesor de ELE que trabaja en un liceo lingüístico en Italia con estudiantes de nivel B1..."

2. Propósito (P)

Define qué necesitas que genere la IAG, un a actividad, texto, una explicación además de precisar el objetivo lingüístico o comunicativo. "...quiero que crees una actividad de comprensión lectora centrada en el uso del pretérito indefinido e imperfecto..."

3. Formato (F)

Indica cómo debe estructurarse la respuesta, el formato de salida, es decir: una ficha, una tabla, un esquema, un texto formal, coloquial, etc. "...en formato de ficha de trabajo para imprimir, con instrucciones claras, tres ejercicios graduados y soluciones al final..."

4. Tarea (T)

Especifica qué debe hacer exactamente la IAG. Por ejemplo, si queremos un ejercicio de rellenar huecos, un diálogo, ideas para aplicar metodologías activas en clase, secuencias didácticas. “...genera una breve lectura de 200 palabras, seguida de 3 preguntas de comprensión literal y 2 inferenciales...”.

5. Especificaciones (E)

Añade requisitos concretos o limitaciones. A veces es importante poner limitaciones o barreras de seguridad, sobre todo si vamos a crear agentes que ayuden al alumno como tutores, es importante detallar que temas deben incluirse o evitarse, el tipo de vocabulario, etc.

“...la lectura debe tratar sobre una situación cotidiana (por ejemplo, una cena familiar), usar el léxico de alimentación, y evitar tecnicismos o referencias culturales ajenas a Europa.”

Por lo tanto, la estructura final del *Prompt* ELE:

[Contexto] + [Propósito] + [Formato] + [Tarea] + [Especificaciones]

Ejemplo de *prompt* completo en ELE:

“Eres un asistente de un profesor de ELE en un instituto de secundaria en Italia. Los alumnos están en nivel B1+. Quiero que generes una actividad oral para practicar el uso del presente de subjuntivo en contextos de opinión.

La actividad debe estar en formato de ficha visual con instrucciones claras, ejemplos modelo y posibilidad de trabajo por parejas. La temática debe ser la vida en el futuro. Usa léxico relacionado con tecnología y sostenibilidad, y asegúrate de que se pueda realizar en 15 minutos.”

2.2 Técnicas avanzadas de *prompting* aplicadas a ELE

El uso de técnicas avanzadas de *prompting* en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) está cobrando relevancia gracias a los avances en los modelos de lenguaje y a la creciente integración de la inteligencia artificial generativa (IAG) en contextos educativos. Estas estrategias permiten personalizar la instrucción, reforzar la práctica comunicativa y fomentar la autonomía del estudiante, siempre que se integren en un marco didáctico planificado (Sahoo et al., 2024).

Los tipos más habituales de *prompting* en el aula con modelos generativos son los siguientes:

Zero-shot prompting: consiste en formular una instrucción directa sin ejemplos previos. Es útil para tareas simples o creativas, aunque puede generar respuestas poco precisas si la consigna no está bien contextualizada.

Ejemplo (A2): “Escribe un diálogo entre dos personas que compran fruta en el mercado.”

One-shot y Few-shot prompting: incorporan uno o varios ejemplos que sirven de modelo, lo que mejora la coherencia y el tono de las respuestas.

Ejemplo (A1): “Me llamo Isabel. Vivo en Burgos y soy profesora. Ahora escribe una presentación similar con otro nombre y otra ciudad.”

Chain-of-thought prompting: solicita al modelo que razone paso a paso antes de responder. En ELE puede aplicarse a tareas de análisis o justificación, promoviendo la reflexión lingüística y metacognitiva.

Ejemplo (B1): “Lee el texto y explica por qué el protagonista decide cambiar de ciudad. Razona tu respuesta paso a paso.”

Feedback prompting: permite obtener correcciones o sugerencias de mejora sobre producciones escritas u orales, favoreciendo la autorreparación y el aprendizaje autónomo (Ammar y Spada, 2006).

Ejemplo (B1/B2): “Corrige el siguiente texto. Indica los errores gramaticales y ofrece una versión mejorada.”

Prompting secuencial: divide una tarea compleja en pasos encadenados, acompañando al estudiante desde la planificación hasta la revisión final.

Ejemplo (B1): “1. Escribe una introducción sobre el uso del móvil. 2. Añade ventajas y desventajas. 3. Concluye con tu opinión.”

Prompting con rol y audiencia: define el papel y el destinatario del discurso, ayudando a ajustar registro, tono y léxico.

Ejemplo (B2): “Eres un guía turístico y explicas a estudiantes italianos las costumbres navideñas en España.”

Prompt socrático: plantea preguntas encadenadas que promueven la reflexión y la argumentación.

Ejemplo (B2): “¿Por qué crees que algunas personas prefieren vivir en ciudades pequeñas? ¿Cuáles son las ventajas y los inconvenientes?”

En conjunto, estas técnicas favorecen la personalización del aprendizaje, la diversificación de materiales y la autonomía del estudiante. Además, reducen la carga de preparación docente y mejoran la calidad de la retroalimentación, siempre que se utilicen con fines pedagógicos claros y bajo una supervisión crítica del profesorado.

2.3 Aplicaciones y beneficios en el aula de ELE

La variedad de técnicas de *prompting* permite una amplia gama de usos en el aula: la generación de materiales didácticos (textos, ejercicios y rúbricas) adaptados a nivel y contenido; la simulación de prácticas comunicativas a través de diálogos o *roleplays*; la corrección guiada y la retroalimentación personalizada en tareas de escritura; y el desarrollo del léxico y la fluidez oral mediante *prompts* que estimulan la producción y la reformulación lingüística, entre otros (Ammar y Spada, 2006).

Estas técnicas ofrecen ventajas evidentes: personalizan el aprendizaje, reducen la carga de preparación docente y refuerzan la autonomía del estudiante. Además, permiten diversificar los materiales de

aula, adaptar el ritmo de las actividades y generar escenarios de práctica más auténticos.

No obstante, su aplicación exige una formación específica en el diseño de *prompts*, una revisión crítica del output generado y una integración coherente dentro de la secuencia didáctica. Solo así pueden evitarse errores de adecuación o el uso superficial de la tecnología (Sanz Manzanedo, 2025).

En definitiva, el *prompting* se consolida como un instrumento didáctico versátil y formativo: permite crear experiencias de aprendizaje más personalizadas y fomenta la reflexión lingüística y metacognitiva, siempre bajo la orientación del docente.

3. Metodología

El estudio se enmarca en una investigación cuantitativa de tipo descriptivo, basada en un cuestionario ad hoc elaborado con el objetivo de analizar el nivel de conocimiento, uso y percepción del profesorado sobre la inteligencia artificial generativa (IAG) y detectar posibles necesidades formativas en relación con su aplicación didáctica.

La investigación se desarrolló entre los meses de marzo y junio de 2025 y contó con la participación de 350 docentes de lenguas extranjeras de centros de primaria y secundaria de la región de Toscana (Italia). La muestra fue no probabilística e intencional, ya que se seleccionó a docentes pertenecientes a distintos centros educativos con interés en la formación digital.

3.1 Instrumento

Se diseñó un cuestionario estructurado *ad hoc*, compuesto por ítems en escala Likert y preguntas cerradas principalmente. El cuestionario fue distribuido en línea durante el curso 2024-2025 entre docentes de lenguas extranjeras de centros de primaria y secundaria de la región de Toscana (Italia).

Participaron un total de 350 docentes. La mayoría contaba con experiencia previa en el uso de recursos digitales, aunque un conocimiento limitado o nulo sobre técnicas específicas de *prompting* aplicadas al aula.

El cuestionario abordaba varios bloques temáticos:

- Conocimiento y uso de herramientas de IA generativa: familiaridad con ChatGPT, Gemini u otros modelos de lenguaje, frecuencia y tipo de uso.
- Percepciones sobre su utilidad didáctica: beneficios percibidos, limitaciones, barreras y oportunidades.
- Necesidades formativas: competencias a desarrollar, interés en formación sobre *prompting* y otras potencialidades didácticas, modalidades de formación preferidas etc.

El instrumento fue validado mediante juicio de expertos y una prueba piloto con 12 docentes de características similares a la muestra principal y expertos universitarios de tecnología educativa.

Es importante señalar que el cuestionario empleado en esta investigación no incluía ítems específicos sobre la competencia de *prompting*, sino que abordaba de manera más amplia el conocimiento y uso de la IAG en el ámbito educativo. No obstante, la familiaridad declarada con herramientas de IAG y las necesidades formativas detectadas permiten inferir carencias relacionadas con el *prompting*. Por este motivo, la propuesta formativa que se presenta se apoya en los datos obtenidos, pero también en la literatura reciente que destaca la importancia de esta competencia emergente para el profesorado de lenguas.

3.2 Procedimiento y análisis

El cuestionario se difundió en línea mediante Google Forms y se envió por email a los docentes que habían participado en formaciones de ámbito digital. La participación fue voluntaria y anónima, previa aceptación del consentimiento informado.

Los datos se procesaron con el *software* JASP. Se aplicaron análisis descriptivos (frecuencias, medias y desviaciones típicas) y pruebas de fiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach (α) para comprobar la consistencia interna de los bloques.

Asimismo, se empleó la prueba chi-cuadrado (χ^2) para analizar la existencia de asociaciones entre variables categóricas, como la etapa educativa y la modalidad de formación preferida. Este estadístico permite comprobar si la relación entre dos variables es significativa o debida al azar. Finalmente, se realizaron análisis comparativos entre grupos para identificar perfiles de docentes según su nivel de familiaridad con la IAG y sus preferencias formativas. Estos resultados sirvieron de base para la propuesta de itinerarios formativos que se presenta en el apartado 5.

4. Resultados y análisis

Los resultados del cuestionario muestran una visión general del conocimiento, uso y percepción del profesorado respecto a la inteligencia artificial generativa (IAG) y sus posibles aplicaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En primer lugar, los niveles de familiaridad declarada con herramientas de IAG son elevados: la mayoría de los docentes afirma conocer o haber utilizado plataformas como ChatGPT o Gemini. Sin embargo, este uso se concentra principalmente en tareas de apoyo docente —como la elaboración de materiales o la búsqueda de recursos—

y no en actividades comunicativas o de aula. Esta tendencia revela una asimetría entre el conocimiento tecnológico y la aplicación pedagógica.

Los datos descriptivos indican que un 74 % del profesorado reconoce la utilidad de la IAG para la enseñanza de idiomas, mientras que solo un 28 % declara emplearla de forma sistemática con los estudiantes. Asimismo, más del 80 % manifiesta interés por recibir formación específica sobre el uso didáctico de estas herramientas.

Aunque los docentes afirman conocer la tecnología, el análisis de sus respuestas pone de relieve una brecha en la competencia de diseño de instrucciones o *prompts* con finalidad educativa. Esta deducción se apoya en dos observaciones:

El alto porcentaje de docentes que expresa inseguridad al integrar la IAG en el aula.

La coincidencia entre dicha inseguridad y la necesidad de formación explícita sobre cómo “dar consignas o peticiones claras” a los modelos generativos.

De este modo, aunque no existían ítems directos sobre *prompting*, la correlación significativa (χ^2 , $p < 0.05$) entre las variables autoeficacia percibida y frecuencia de uso didáctico sugiere que quienes se sienten menos competentes en formular instrucciones tienden también a utilizar menos la IA en contextos comunicativos.

En cuanto a la fiabilidad, los valores del coeficiente alfa de Cronbach fueron superiores a .80 en todos los bloques, lo que confirma una consistencia interna alta.

El análisis comparativo entre grupos permitió identificar tres perfiles de docentes:

- Grupo A: docentes familiarizados con la IAG pero con bajo nivel de aplicación didáctica.
- Grupo B: docentes con experiencia en herramientas digitales y uso intermitente de IA.
- Grupo C: docentes con alta competencia digital e integración sistemática de la IAG en su práctica.

Las diferencias entre grupos resultaron estadísticamente significativas en relación con la modalidad de formación preferida: el grupo A opta por formaciones presenciales o con acompañamiento en tiempo real, mientras que el grupo C prefiere modalidades flexibles o *microlearning*.

Por último, las respuestas abiertas reflejan preocupaciones éticas y de fiabilidad: el 62 % menciona la posible pérdida de juicio crítico y el 41 % la falta de tiempo para experimentar con nuevas herramientas. Estos datos refuerzan la necesidad de una formación gradual y orientada a la práctica, que combine alfabetización tecnológica y reflexión pedagógica.

5. Propuesta formativa. técnicas de *prompting* aplicadas a la enseñanza de ELE y otras lenguas extranjeras

A partir de los resultados del análisis se plantea una propuesta de formación docente orientada al desarrollo de la competencia para diseñar y aplicar *prompts* con finalidad didáctica, adaptada a los diferentes perfiles de profesorado identificados.

El modelo responde a tres niveles de experiencia y familiaridad con la inteligencia artificial generativa (IAG) y contempla la posibilidad de avanzar progresivamente desde la alfabetización digital básica hasta la creación de proyectos de innovación educativa.

La estructura se articula en módulos comunes y tres itinerarios específicos —A, B y C— que corresponden a los perfiles detectados en el análisis empírico. Cada itinerario contempla diferentes modalidades formativas y objetivos.

Itinerario A. Formación inicial (Grupo A)

Dirigido a docentes con conocimiento general de la IAG pero con poca experiencia en su aplicación pedagógica. Para estos docentes se sugiere una formación presencial o con acompañamiento en tiempo real, con sesiones breves y demostraciones guiadas, itinerarios de unas 10 horas.

Objetivos específicos:

- Comprender los fundamentos de la inteligencia artificial generativa y su funcionamiento básico.
- Identificar los usos educativos de los modelos de lenguaje.
- Experimentar con *prompts* sencillos para generar materiales adaptados a diferentes niveles de ELE.
- Reflexionar sobre los riesgos y límites del uso de la IAG en el aula.

El objetivo principal de este itinerario es que el profesorado adquiera confianza y familiaridad operativa con la herramienta y reconozca su potencial pedagógico.

Itinerario B. Formación intermedia (Grupo B)

Dirigido a docentes que utilizan herramientas digitales con cierta frecuencia y han experimentado de forma puntual con la IA en el aula. Se prefiere una formación mixta (presencial y en línea), con actividades colaborativas y análisis de casos de unas 15 horas.

Objetivos específicos:

- Integrar el *prompting* en actividades comunicativas reales.
- Analizar la calidad del output generado y establecer criterios de evaluación de *prompts*.

- Diseñar secuencias breves de aprendizaje con *prompts* de apoyo a la producción escrita y oral.
- Promover el uso reflexivo y ético de la IA generativa.

Este itinerario busca consolidar una competencia pedagógica funcional, que permita al docente transferir el uso de la IAG a contextos de enseñanza reales y adaptarlo a las necesidades de su alumnado.

Itinerario C. Formación avanzada (Grupo C)

Dirigido a docentes con alta competencia digital y experiencia en el uso didáctico de la IAG que prefieren la formación en formato MOOC, organizada en microcápsulas de aprendizaje y retos prácticos de *microlearning*, con una duración sugerida de unas 12 horas.

Objetivos específicos:

- Diseñar tareas y proyectos de aprendizaje basados en *prompting*.
- Crear asistentes conversacionales o chatbots pedagógicos adaptados al aula de ELE.
- Compartir y evaluar prácticas innovadoras dentro de comunidades docentes.
- Fomentar la colaboración entre docentes para generar materiales reutilizables.

Este nivel promueve un aprendizaje autónomo y colaborativo entre pares, y se orienta al desarrollo de competencias de innovación educativa.

Se proponen además una serie de módulos comunes a los tres itinerarios y estos incluyen: la introducción a la inteligencia artificial generativa y a los modelos de lenguaje (LLM); principios éticos y cuestiones de privacidad, fiabilidad y sesgos; fundamentos del *prompting* y pautas para la formulación de instrucciones didácticas; evaluación del *prompting* y análisis de la calidad de las respuestas generadas y estrategias de planificación, seguimiento y autoevaluación docente.

Estos módulos garantizan una base conceptual y práctica compartida, sobre la que cada itinerario desarrolla su propio enfoque de especialización.

El modelo formativo se basa en un enfoque activo, reflexivo y colaborativo, donde los docentes aprenden haciendo: elaboran *prompts*, los prueban en clase y comparten los resultados en espacios de intercambio profesional.

Se recomienda complementar la formación con una fase de acompañamiento posterior, a través de comunidades de práctica y tutorías virtuales, que permitan consolidar el aprendizaje y favorecer la aplicación real en el aula.

De esta manera, la formación no se limita a la adquisición de destrezas técnicas, sino que impulsa una transformación metodológica,

integrando la IAG como recurso para la enseñanza comunicativa y el desarrollo de la competencia digital docente.

6. Conclusiones

Los resultados del cuestionario ofrecen una panorámica general del nivel de conocimiento, uso y percepción del profesorado respecto a la inteligencia artificial generativa (IAG) en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En primer lugar, los datos muestran que la mayoría del profesorado declara conocer o haber probado alguna herramienta de IAG, especialmente ChatGPT y Gemini. Sin embargo, este uso se concentra en tareas de apoyo docente —como búsqueda de recursos o generación de materiales— y no en la práctica comunicativa con el alumnado.

Esta tendencia refleja una diferencia clara entre la familiaridad tecnológica y la integración pedagógica, lo que confirma la distancia entre la disposición declarada y la implementación real en el aula.

En segundo lugar, el 80 % del profesorado manifiesta interés en recibir formación específica sobre el uso didáctico de la IAG, y más de la mitad se declara inseguro a la hora de aplicarla en actividades comunicativas o de producción lingüística.

De este modo, aunque el conocimiento instrumental de las herramientas es alto, la aplicación metodológica sigue siendo limitada.

El análisis pone de relieve una brecha formativa relacionada con la formulación de instrucciones o consignas (*prompts*) con finalidad didáctica.

Esta deducción se apoya en dos observaciones principales:

- Inseguridad declarada para integrar la IAG en la práctica de aula, a pesar de un conocimiento general elevado.
- Demanda explícita de formación sobre “cómo dar instrucciones eficaces” o “cómo guiar a los modelos generativos para obtener respuestas adecuadas”.

Aunque el cuestionario no incluía ítems específicos sobre *prompting*, la coincidencia entre ambas variables —inseguridad y necesidad de formación— permite inferir razonablemente una carencia en esta competencia.

Además, se observó una asociación significativa (χ^2 , $p < 0.05$) entre la percepción de autoeficacia y la frecuencia de uso de la IAG en el aula: los docentes con menor seguridad en el diseño de consignas también declararon menor frecuencia de aplicación práctica.

La fiabilidad interna de los bloques del cuestionario, medida mediante el coeficiente alfa de Cronbach (α), fue superior a .80, lo que indica consistencia alta en las respuestas.

En cuanto a la distribución de perfiles, el análisis agrupó al profesorado en tres categorías:

- Grupo A: docentes familiarizados con la IAG pero con escasa aplicación didáctica.
- Grupo B: docentes con experiencia digital media y uso ocasional de IA.
- Grupo C: docentes con alta competencia digital y aplicación sistemática de herramientas generativas.

Las diferencias entre grupos resultaron estadísticamente significativas al relacionar el nivel de competencia digital con la modalidad de formación preferida:

los del grupo A optan por formaciones presenciales o con acompañamiento en tiempo real, mientras que los del grupo C se inclinan por formatos flexibles o asincrónicos de *microlearning*.

Finalmente, las respuestas abiertas del cuestionario reflejan preocupaciones éticas y organizativas. Un número considerable de docentes menciona la falta de tiempo para experimentar con nuevas herramientas y la necesidad de pautas claras sobre privacidad y fiabilidad de la información generada por la IA.

En conjunto, los resultados confirman que, aunque la actitud hacia la IAG es positiva y su potencial didáctico ampliamente reconocido, sigue siendo necesario un proceso formativo progresivo y acompañado que permita traducir la familiaridad tecnológica en un uso pedagógico eficaz.

7. BIBLIOGRAFÍA

- AMMAR, A., y SPADA, N. (2006): "One size fits all? Recasts, prompts, and L2 learning.", *Studies in Second Language Acquisition*, 28(4), 543–574. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263106060268>
- BHANDARI, R. (2023): "Prompt-based learning in language education: Opportunities and limitations.", *Language Learning & Technology*, 27(2), 44–60.
- CLEMENTI, L., y JIMÉNEZ LÓPEZ, M. D. (2024): "El impacto de la inteligencia artificial en la enseñanza de ELE a estudiantes con dislexia.", *Doblele*, 10, 54–81. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.151>
- DE LA TORRE SÁNCHEZ, Á. (2025): "Autocorrección en el aula de ELE a través de ChatGPT 3.5.", *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 23, 27–49. DOI: <https://doi.org/10.17345/rile23.4090>
- GARAGORRY GUERRA, M. (2024): "IA generativa y producción escrita en ELE.", *Revista de Lingüística Aplicada y ELE*, 12(1), 21–39.
- GIBERT, M., Bellot, L., y IGLESIA-MARTÍN, J. (2024): "Integración de ChatGPT en la formación inicial de profesorado de ELE.", *Doblele*, 10, 82–100. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.148>
- GUILLERMO MORALES, L., y CARCAUSTO CALLA, W. (2025): "El uso de Chatbots en el aprendizaje de idiomas: una revisión sistemática.", *Revista InveCom*, 5(3). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14532857>
- CHENG, X., y LIU, Y. (2022): "Student engagement with teacher written feedback: Insights from low-proficiency and high-proficiency L2 learners.", *System*, 109, 102880. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102880>

- ISEMONGER, I. (2023): "Generative Language Models in Education: Foreign Language Learning and the Teacher as *Prompt Engineer*.", *TEFL Praxis Journal*, 2, 3–17. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10402411>
- JACOBSEN, L., y WEBER, K. E. (2025): "The Promises and Pitfalls of Large Language Models as Feedback Providers.", *AI*, 6(2), 35. DOI: <https://doi.org/10.3390/ai6020035>
- JAUHIAINEN, A., y GARAGORRY GUERRA, M. (2024): "Generative AI and education: dynamic personalization of pupils' school learning material with ChatGPT." DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1288723>
- JIANG, Y. (2022): "Chatbots and task-based language learning: A classroom study.", *Computer Assisted Language Learning*, 35(8), 1562–1584.
- MAITY, S., y DERROY, A. (2024): "Generative AI and Its Impact on Personalized Intelligent Tutoring Systems.", *ArXiv*, abs/2410.10650. DOI: <https://doi.org/10.48550/arxiv.2410.10650>
- LO, M. (2023): "The CLEAR framework for effective *prompting* in education.", *Educational Technology Research and Development*, 71(4), 1675–1692.
- MAGEIRA, A., Ruíz, J., y MORALES-CHAN, C. (2022): "Chatbots y aprendizaje de idiomas: Evidencias empíricas.", *Revista Electrónica de Enseñanza de las Lenguas Extranjeras*, 19(2), 97–118.
- MEKHEIMER, M. (2025): "AI-mediated feedback and revision quality in L2 writing.", *Language Learning & Technology*, 29(1), 98–116.
- MORALES-CHAN, C. (2023): "Explorando el potencial de ChatGPT: Una clasificación de *prompts* efectivos para la enseñanza.", *Universidad Galileo*.
- REBOLLEDO FONT DE LA VALL, M., y GONZÁLEZ ARAYA, L. (2023): "IA generativa y producción escrita: Nuevas perspectivas didácticas.", *Revista Signos*, 56(1), 145–162.
- PARRA NÚÑEZ, R., y CASTRILLO DE LARRETA-AZELAIN, M. D. (2025): "Impacto de ChatGPT como herramienta de retroalimentación en la escritura en inglés.", *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 23, 95–119. DOI: <https://doi.org/10.17345/rile23.4221>
- SAHOO, D., Kim, S., y RUSMIYANTO, A. (2024): "Prompt engineering and language learning: Classroom applications.", *TESOL Quarterly*, 58(2), 345–362.
- SANZ MANZANEDO, M. (2024): "Chatbots y retroalimentación automática personalizada en ELE.", *Human Review*, 13(3), 24–41. DOI: <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-513>
- SANZ MANZANEDO, M. (2025): "Percepciones de la IA generativa en ELE.", *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 23, 51–75. DOI: <https://doi.org/10.17345/rile23.4158>
- ZHOU, Y., y HOU, L. (2025): "Teacher design thinking and AI literacy in language education.", *Educational Research Review*, 45, 101–122.

Anexo

Ítems del cuestionario relacionados con la competencia en *prompting* y entrenamiento de chatbots

1. Conocimiento y uso actual de la IA generativa

Ítem 15.

“Conozco las potencialidades de los chatbots como ChatGPT, Gemini o Copilot en el ámbito educativo.”

Inferencia: mide la familiaridad básica con el uso educativo de los chatbots, punto de partida necesario para el *prompting*.

Ítem 16.

“Sé entrenar chatbots como Mizou, Synvision, Poe o LeChat como herramienta educativa.”

Inferencia: ítem explícito sobre la capacidad de entrenamiento y personalización de chatbots, relacionado con *prompting* avanzado.

Ítem 17.

“Conozco PI como chatbot empático.”

Inferencia: vinculado al reconocimiento de distintos tipos de modelos conversacionales y su uso adaptativo mediante *prompts*.

Ítem 18.

“Conozco las potencialidades de NotebookLM o herramientas similares para la enseñanza.”

Inferencia: implica comprensión del *prompting* documental (alimentar la IA con fuentes o contextos personalizados).

Ítem 19.

“Conozco herramientas como Brisk para crear materiales y evaluar con IA.”

Inferencia: relaciona *prompting* con generación y corrección automática de textos.

Ítem 20.

“Conozco el uso de herramientas como Perplexity para la verificación de información (fact checking).”

Inferencia: se asocia al *prompting* crítico, es decir, a la capacidad de guiar la IA en tareas de búsqueda y contraste.

2. Percepción de competencia y uso en el aula

Ítem 31.

“Los chatbots pueden mejorar la práctica lingüística de los estudiantes ofreciendo retroalimentación inmediata.”

Inferencia: evalúa la percepción del docente sobre el potencial comunicativo del *prompting* para desarrollar la competencia lingüística.

Ítem 35.

“Me siento cómodo/a utilizando herramientas de IA como los chatbots en el aula.”

Inferencia: mide la autoeficacia y familiaridad práctica al usar *prompts* con alumnado.

3. Barreras y limitaciones

Ítem 39.

La falta de formación dificulta el uso de los instrumentos de IA como asistentes del docente o en el aula.”

Inferencia: identifica la carencia formativa que repercute directamente en el desarrollo de estrategias de *prompting*.

Ítem 40.

“Tengo poco tiempo para aprender y usar herramientas de IA.”

Inferencia: señala un obstáculo temporal, indirectamente vinculado a la falta de práctica con *prompting*.

4. Necesidades formativas

Ítem 45.

“Considero necesaria una formación sobre el uso de la IA para crear materiales didácticos.”

Inferencia: conecta el *prompting* con la generación guiada de materiales.

Ítem 46b.

“Sería útil una formación sobre cómo diseñar *prompts* eficaces para entrenar chatbots como asistentes para mí o tutores para los estudiantes.”

Inferencia: ítem central, explícito sobre *prompting*; base principal para tu análisis en resultados.

Ítem 47.

“Necesito formación sobre cómo utilizar la IA para crear imágenes y vídeos didácticos.”

Inferencia: extensión del *prompting* multimodal (*prompts* textuales para generar elementos visuales).

Ítem 48.

“Deseo formación para usar la IA como apoyo en documentos administrativos (actas, planes, informes).”

Inferencia: aplica *prompting* en tareas administrativas (consignas estructuradas).

Ítem 49.

“Deseo formación para usar la IA en la creación de pruebas, evaluación y retroalimentación.”

Inferencia: vinculado al *prompting* evaluativo (formular instrucciones para generar rúbricas, ítems, feedback).

Ítem 50.

“Deseo formación para usar la IA en la creación de programaciones e integración de metodologías innovadoras y activas.”

Inferencia: refleja la transferencia del *prompting* al diseño curricular.

5. Diseño ideal de la formación (Sezione 6)

Ítem 55.

“¿Qué temas te gustaría que se incluyeran en la formación?”

(opciones: introducción a la IA educativa, uso de chatbots, creación de materiales, evaluación automatizada, ética y privacidad, creación de imágenes y vídeos con IA, otro)

Inferencia: refuerza el interés del profesorado por formación específica en *prompting* y entrenamiento de chatbots.