

INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA Y DISEÑO DE JUEGOS DRAMÁTICOS PARA FOMENTAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA¹

GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND DRAMA GAMES DESIGN TO DEVELOP THE INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE STUDENTS

JUAN A. ITURRIAGA-BRITO

Universitat Rovira i Virgili

Resumen

En este trabajo se evaluaron juegos dramáticos generados con herramientas de inteligencia artificial orientados a fomentar la competencia comunicativa intercultural de estudiantes de español como lengua extranjera. Mediante una lista de cotejo y estadística descriptiva se evaluó si los ejercicios cumplían los criterios del juego teatral y las dimensiones y saberes de la competencia comunicativa intercultural. Se concluyó que las herramientas abarcaron parcialmente los criterios solicitados, por lo que la mediación docente es clave.

Palabras clave: competencia comunicativa intercultural, juego dramático, inteligencia artificial, español como lengua extranjera, pedagogía teatral.

Abstract

In this study, dramatic games generated with artificial intelligence tools were evaluated with the aim of fostering the intercultural communicative competence of students of Spanish as a foreign language. Using a checklist and descriptive statistics, it was assessed whether the exercises met the criteria of drama games and the dimensions and components of intercultural communicative competence. It was concluded that the tools only partially met the required criteria, highlighting the key role of teacher mediation.

Key words: intercultural communicative competence, drama game, artificial intelligence, Spanish as a foreign language, Theatre pedagogy.

1 Correo-e: juanalberto.iturriaga@urv.cat. Recibido: 22-04-2025. Aceptado: 25-11-2025.

1. INTRODUCCIÓN

La tecnología ha provocado cambios relevantes en las formas de vida de las distintas sociedades a lo largo de la historia (Van der Laat Ulloa, 1991: 72). Sin embargo, el avance de estas tecnologías en las diferentes dimensiones de la vida humana no siempre es bien recibido. Ejemplo de ello fue el temor a la pérdida del aura o la quintaesencia de ciertas formas de arte que despertó la irrupción del cine a inicios del siglo XX (Benjamin, 2003: 44) o, más actualmente, el debate sobre derechos de autor y el uso de la inteligencia artificial que desencadenó la reproducción masiva en redes sociales de imágenes que emulaban el estilo del estudio japonés Ghibli (García-Higueras, 2025).

En el terreno de la educación muchos profesores de lenguas extranjeras valoran positivamente el potencial de la inteligencia artificial aplicada a la enseñanza-aprendizaje (Gayed, 2024). Ahora bien, la incorporación de este tipo de tecnologías al aula no está exenta de controversias y su inclusión ha de integrar principios éticos (Babanoğlu et al., 2025).

El objetivo principal de la presente investigación consistió en evaluar juegos dramáticos creados con herramientas de inteligencia artificial generativa (de ahora en adelante, IAGen) orientados a potenciar la competencia comunicativa intercultural de estudiantes de español como lengua extranjera. Frente a tal objetivo, se sostuvo la hipótesis de que los ejercicios generados con herramientas de IAGen no cumplen con la totalidad de los criterios del juego dramático ni cubren todas las dimensiones y saberes de la competencia comunicativa intercultural (de ahora en adelante, CCI).

En lo que respecta a los objetivos específicos se cuenta con:

- 1) Definir los criterios esenciales para que un ejercicio se considere juego dramático y fomente el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.
- 2) Experimentar con estrategias de redacción de *prompts* para el uso de herramientas de IAGen.
- 3) Reflexionar sobre los ejercicios generados desde una perspectiva crítica de la competencia comunicativa intercultural.

Se puso el foco en la competencia comunicativa intercultural, ya que su didáctica en la enseñanza de lenguas puede suponer ciertas complicaciones. Especialmente, porque en la enseñanza de lenguas se asume que conceptos como cultura y sociedad cambian constantemente (Kramsch, 2001). De hecho, la noción de cultura es un tema complejo de asimilar debido a su polisemia y al modo esencialista con que se le aborda en algunos casos. Como reflejo de esta complejidad, se tiene el trabajo de Kroeber y Kluckhohn, quienes compusieron una lista de 164 definiciones de cultura extraídas de varias disciplinas (González Plasencia, 2019: 20),

Lo mismo sucede con la interculturalidad en el aula de enseñanza de lenguas. Basta con revisar algunos manuales y descubrir que la tendencia de muchos de ellos es la de mostrar la cultura como una acumulación de hechos y contenidos. En consecuencia,

es necesario brindar al estudiante habilidades y recursos para que pueda comunicar, negociar y desarrollar pautas interculturales (Cabrera, 2024: 218). En otras palabras, es preciso promover una «dinamización cultural» que implique no solo aproximarse a informaciones culturales en el aula, sino que es necesario transformar el espacio de la sala de clases en un marco de actividad cultural que promueva una proyección externa y activa de procedimientos y actitudes (Cassany et al., 2005).

Por otro lado, tradicionalmente se ha abordado la interculturalidad desde la perspectiva de la diferencia y la diversidad. La noción de diferencia lleva al riesgo de realizar un tratamiento antropológico de la tradición folclórica o elaborar una visión reduccionista de la cultura; promueve la idea de cultura-nación en que se presenta una cultura «boutique», a modo de escaparate. Por su parte, desde el concepto de la diversidad, se puede caer en la contradicción de ver al «otro» como alguien ajeno y construir discursos de tolerancia que en realidad perpetúan la hegemonía de una cultura sobre otra (Atienza Cerezo y Aznar Bertolín, 2020: 139). En esa línea, una alternativa a estas aproximaciones de la interculturalidad tiene que ver con abordarla desde los conceptos de identidad y otredad (Dervin, 2016), así como contemplar el esencialismo (Eriksen, 2001) y los riesgos que supone para el desarrollo de la CCI.

2. EL JUEGO DRAMÁTICO: DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

El juego es una actividad propia de los humanos y de otras especies del reino animal. Resulta de gran importancia en el desarrollo de las personas, por lo que no es extraño que niños, jóvenes, adultos y ancianos tengan la necesidad y el derecho de jugar como parte de su proceso de configuración de la personalidad y consolidación de la propia identidad.

El juego es una función de la vida, pero no encuentra su definición exacta en lo lógico, biológico o estético, sino que pertenece a una categoría diferente. Se caracteriza por ser una actividad voluntaria, implicar una simulación de la «vida real u ordinaria», estar limitada a un tiempo y espacio, poder ser repetida, tener un orden propio, poseer reglas, crear un espacio en que el jugador «se diferencia del mundo ordinario» y, en ciertos casos, darse en un entorno de secreto (Huizinga, 1950: 7-13).

En su primer contacto con el entorno, los niños desean poseer o apropiarse de un mundo que les resulta extraño. Al no conseguirlo, se valen de la imaginación y la magia para liberar la frustración que les genera la imposibilidad de alcanzar su anhelo. En medio de este ejercicio imaginativo-mágico es donde se gestan la capacidad y expresión artísticas (García-Huidobro et al., 2018: 23). Sin embargo, el juego no es privativo de la infancia y se puede dar en cualquier estadio de la vida, como se mencionó anteriormente.

El juego no competitivo tiene la ventaja de ayudar al estudiante a distanciarse de la realidad y relativizar el fracaso. El juego crea un espacio seguro en que se experimenta el error sin consecuencias negativas. El ambiente distendido que crea el juego facilita la incorporación de tareas progresivamente más desafiantes. En el caso

de la enseñanza de lenguas, los juegos pueden plantear objetivos extralingüísticos que fomenten una comunicación auténtica y natural (Boquete Martín, 2011: 193, 195).

La aproximación que en este trabajo se realiza del juego dramático se encuadra en el paradigma de una pedagogía teatral. Esta pedagogía busca en el teatro (sobre todo en el juego dramático) un recurso de aprendizaje que motive la enseñanza, que medie la capacidad expresiva, que promueva la salud afectiva y la experiencia creativa de los aprendientes (García-Huidobro et al., 2018: 20).

Ahora bien, para entender la idea de juego dramático hay que prestar especial atención al sentido de la palabra «drama». Es frecuente la asociación de tal concepto con el subgénero literario que lleva el mismo nombre. Sin embargo, en el caso del juego dramático hay que ir a la raíz de la palabra misma. En su origen, «drama» se refiere a un «hacer» delante de un público (Alarte Garvía, 2015: 68-69). En ese sentido, juego dramático es el juego de la acción y la representación. Implica simular diversas actividades de la vida diaria y no necesariamente guarda relación con los conflictos propios del género «drama» que, a su vez, se suele confundir todavía más con el de «tragedia».

Siguiendo la anterior definición, juego dramático se podría entender como un «juego de acciones». No obstante, se trata de un concepto más complejo. Para Holovatuck y Astrosky (2001: 14) el juego dramático consiste en una actividad de improvisación colectiva y simultánea. Implica propuestas de acción, en las que no hay observadores y en las que todos los integrantes deben participar. El juego dramático se mueve entre dos ideas contrapuestas: el participante sabe que la actividad en la que se implica «no es más que un juego», pero se entrega a ella del todo y se sumerge en su mundo con «seriedad». Otra característica del juego dramático es que puede ser gestionado o dirigido por los mismos estudiantes una vez que se ha creado una rutina de juego que les es familiar y conocida.

El juego dramático va más allá de simples actividades lúdicas: apela a estrategias de comunicación, fomenta el pensamiento y las habilidades sociales. Implica la unión de la naturalidad del juego con la tarea de imitar (De Ponga Mayo, 2021). Además de ello, el juego dramático está estrechamente vinculado a la idea de acción, entendida como «[...] manifestar, poner afuera, acción es siempre reacción a... es hacer psicomotrizmente. La acción es siempre transformadora, de no serlo es un simple movimiento» (Holovatuck y Astrosky, 2001: 21). Por lo tanto, un juego dramático implica la realización de acciones con un sentido, un propósito. En esa línea, es importante centrarse en la ejecución de acciones concretas que han de desarrollar los participantes. Los verbos que se escojan para describir las distintas actividades serán clave.

Ahora bien, aunque parezcan sinónimos, juego dramático y juego teatral no son exactamente equivalentes. El juego dramático se caracteriza por no tener espectadores (público), mientras que en el teatral sí los hay. En el juego dramático se participa con todo el grupo a la vez y no hay una exposición frontal del trabajo realizado, mientras que en el juego teatral se suele realizar un trabajo por subgrupos y se muestran los

resultados ante los otros compañeros (Holovatuck y Astrosky, 2001: 16). Bajo esta lógica, se podría entender al juego dramático como la antesala del juego teatral. Se trataría de formas de juego más complementarias que excluyentes. La selección de uno u otro tipo de juego responderá a los propósitos del profesor, las cualidades de los estudiantes y el objetivo de la clase.

Un ejemplo de juego dramático (o teatral) por excelencia es el caldeamiento. Consiste en actividades que se usan normalmente al inicio de la clase para predisponer a una tarea. Sirve para entrar en calor, «romper el hielo» y trabajar la disponibilidad. Permite desarrollar contenidos como la integración, la confianza y la desinhibición (Holovatuck y Astrosky, 2001: 3-4). Por su parte, un ejemplo de juego teatral podría ser una improvisación en que los estudiantes recreen cuentos infantiles cambiando de estilo o invirtiendo los roles de los personajes.

Por integración se entiende la capacidad de construir una red de confianza. Esto facilita la disolución de prejuicios y temores respecto al otro. Por medio del juego, las personas se acercan gracias a la consigna dada, de modo que se reducen las inhibiciones, temores, etc. Se trata de una cualidad inherente a toda actividad teatral, ya que el teatro es un arte eminentemente grupal (Holovatuck y Astrosky, 2001: 11-12). El teatro fortalece el sentido de pertenencia y cohesión social de los miembros de una comunidad educativa. La participación de todos sensibiliza sobre la importancia de la inclusión y la diversidad, independiente de las habilidades o antecedentes que cada persona tenga. Refuerza los valores del respeto, la tolerancia y la equidad (Ponce-Naranjo et al., 2025: 124).

Además de lo dicho, los juegos dramáticos y teatrales implican un ejercicio de constante adaptación. Esto implica la respuesta adaptativa inmediata a los estímulos que proveen los otros y el entorno. En la interacción entre compañeros la adaptación tiene que ver con la capacidad de recibir la propuesta de juego que sugieren los demás compañeros. Asimismo, se relaciona con desarrollar la escucha, la entrega, la complicidad y la interacción (Holovatuck y Astrosky, 2001: 16).

Hay otros elementos propios del juego dramático y teatral que no se contemplaron en este trabajo por tratarse de elementos más pertinentes a un taller de teatro. Entre ellos, se tiene la relajación, concentración, registro de las sensaciones internas, desarrollo de la mirada periférica, etc. Esto no implica que no se puedan abordar en algún momento de la clase, si es que existe una finalidad concreta y coherente para ello.

3. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Como se afirmó antes, el concepto de cultura se ha caracterizado por su alto grado de polisemia, reflejada en trabajos como el de Kroeber y Kluckhohn (1952) con sus 164 definiciones para dicho concepto. Frente a este panorama, se ha de tener precaución, ya que algunas nociones de cultura pueden caer en el esencialismo. Esto ocurre cuando se determina que conductas individuales están determinadas por las culturas en las que viven las personas y, de ese modo, el estereotipo se convierte en la

esencia de lo que son estos individuos (Holliday, 2010: 4). O bien, cuando se asumen como equivalentes ideas como cultura y nación (Atienza Cerezo y Aznar Bertolín, 2020: 139). En consecuencia, autores como Eriksen (2001: 141) sugieren utilizar términos más específicos como «artes locales», «hábitos alimenticios» o «prácticas rituales», en vez de utilizar el término «cultura».

No obstante, en el terreno de la enseñanza de lenguas cultura se puede entender como «(...) los significados, modulados por las expectativas que posee el individuo fruto de su proceso de socialización y de experiencias anteriores, construidos durante la interacción de una persona con otros individuos o con el entorno» (González Plasencia, 2019: 76). Se trata de una aproximación simbólica (no materialista), dinámica (no estática) y humana (foco en las personas que interactúan y no en las culturas) (González Plasencia, 2019: 76).

Otro concepto relevante para la competencia intercultural es el de identidad, también dinámico como la noción de cultura. La identidad es inestable, contextual y se negocia con los otros. Elementos aparentemente estables como la nacionalidad o el nombre pueden cambiar en determinadas situaciones (Dervin, 2016: 15). Así, «lo que somos» cambia constantemente y se puede hablar de una identidad múltiple. Por ejemplo, una misma persona puede ser de origen indio, ciudadana francesa, residente en Estados Unidos, mujer y cristiana (Sen, 2005: 350).

En lo que se refiere a la competencia intercultural, el «*Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*» (2001) (de ahora en adelante, MCER) dedica un espacio a desarrollar las competencias plurilingüe y pluricultural. En este documento se presentan como dos competencias que se pueden dar con cierto desequilibrio y variabilidad (de ese modo, un estudiante podría conocer con profundidad una lengua, pero escasamente la cultura de una comunidad, por ejemplo). Se trata de una competencia de carácter transitorio y variable que aporta al desarrollo de la consciencia que el estudiante tiene de la lengua, la comunicación y que fomenta estrategias metacognitivas (Consejo de Europa, 2001: 131-132).

A pesar de la relevancia que se le atribuye en el MCER a estas competencias, en la primera versión (2001) no se incluyeron escalas de descriptores específicas para el desarrollo de la competencia intercultural (o pluricultural), tarea que sí se abordó en su «*Volumen complementario*» (2020). En dicha actualización se incluyeron escalas elaboradas con el respaldo de una revisión bibliográfica actualizada en que se integraron conceptos como la «otredad», la noción de mediador(a) intercultural y la disposición y capacidad de ampliar la conciencia cultural/pluricultural por medio de una actitud de curiosidad y apertura de mente (Consejo de Europa, 2020: 137-138). De estos conceptos incorporados, la otredad tiene particular relevancia al aproximarse a la interculturalidad. Esta se refiere al fenómeno producido por la presencia de «los otros» en nuestras sociedades. Al convertir a esas personas en «los otros» se crea una barrera que define lo igual y lo diferente, lo interno y lo externo. La otredad se puede relacionar con distintos marcadores de identidad (nacionalidad, raza, lengua, religión, género) y se refleja en articulaciones lingüísticas derivadas de mecanismos emocionales

y cognitivos. A lo largo de la historia este «otro» ha recibido diversos nombres como «bárbaro», en la Antigua Grecia; o «salvaje» en el siglo diecisiete (Dervin, 2016: 44-46).

Por su parte, la competencia comunicativa intercultural (CCI) implica la capacidad de comunicarse en una lengua extranjera y negociar un modo de comunicación e interacción que resulte conveniente a todos los interlocutores. No se debe confundir con la competencia intercultural (CI), que implica utilizar la propia lengua para interactuar con miembros de otras culturas y lenguas diferentes (Byram, 1997: 70-71). Se trata de una competencia que facilita la integración de los aprendientes en interacciones con personas de distintas culturas mediante el desarrollo de capacidades críticas y el fomento de valores como el rechazo al etnocentrismo (Costa, 2021: 1042). La integración se puede interpretar como el éxito en la negociación de los propios valores culturales con los de las personas de las culturas meta.

El desarrollo de la CCI no es un proceso lineal, sino que es más bien complejo y se va gestando por la acumulación de conocimientos culturales, prácticas y encuentros sociales en variados contextos culturales (Byram, 1997, 2002; Bennett y Bennett, 2003; Deardoff, 2006; Fantini, 2006, como se citan en National Council of State Supervisors for Languages, 2018b: 4). Cada experiencia intercultural otorga la oportunidad de interpretar, descubrir y reflexionar. Así, se despierta la curiosidad y se contribuye al desarrollo de la conciencia de sí mismo y de los demás. Una metáfora que ayuda a comprender la CCI es la de un mosaico de piezas pequeñas y singulares (National Council of State Supervisors for Languages, 2018b: 4). Es decir, la CCI se nutre de numerosas experiencias que se dan en contextos que van más allá de las cuatro paredes del aula clásica.

Es relevante señalar que el desarrollo de la CCI no implica simplemente aprender sobre la lengua, los productos y prácticas de una cultura. Más bien, tiene que ver con una participación activa en la comunicación con miembros de otras culturas; con experimentar y descubrir la cultura con curiosidad y creando nuevas actitudes que medien entre la cultura propia y otras (Van Houten y Shelton, 2018: 35). Se trata de un proceso en que se ven implicadas tres grandes dimensiones: cognitiva, afectiva y procedimental (Byram, 1997; Fantini, 2000; Consejo de Europa, 2001; Deardorff, 2006; Borghetti, 2011, como se citan en González Plasencia, 2019: 215).

La dimensión cognitiva se enfoca en los cambios de pensamiento del individuo sobre el entorno por medio de la comprensión de sus características individuales y las de otras culturas; contribuye a la reducción del grado de ambigüedad situacional y a la incertidumbre en interacciones interculturales. Por su parte, la dimensión procedimental o comportamental se refiere al conjunto de habilidades verbales que demuestran una adaptación conductual que beneficia la comunicación eficaz. Por último, la dimensión afectiva o sensibilidad intercultural se enfoca en las emociones del individuo o los cambios de sentimientos que le generan determinados ambientes y personas. Se refiere a ser capaz de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales. En esta dimensión se

incluyen el autoconcepto, la apertura de mente, la actitud de no juzgar, la empatía, la autorregulación y la implicación en la interacción (Chen y Starosta, 1996).

Algunos verbos asociados a la dimensión cognitiva (esenciales en la formación de actitudes) son observar, notar (percibir), descubrir, comparar, considerar, pensar, planear, hipotetizar y crear. Algunos verbos asociados a la dimensión afectiva son recibir, sentir, imaginar, valorar y apreciar; estos juegan un rol esencial en el proceso de reflexión (National Council of State Supervisors for Languages, 2018a: 3).

Byram (1997) presenta un modelo en que la CCI se compone de las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva e intercultural; todas ellas en interrelación. En específico, la competencia intercultural se conforma por conocimientos (saberes), destrezas (saber comprender y saber aprender/hacer), actitudes (saber ser) y educación/conciencia crítica intercultural (saber comprometerse). Al centro de todos los componentes se ubica la conciencia crítica intercultural. Además de lo anterior, la CCI supone interacción y los resultados o efectos de dicha interacción. Es desplegada por el individuo en situaciones de comunicación intercultural, se adquiere en un proceso longitudinal y no finito; y debido a su nivel de compromiso social no puede ser considerada neutral (González Plasencia, 2019, pp. 280-282).

La enseñanza y evaluación de la CCI en clases de lenguas extranjeras puede ser una tarea compleja. Una opción es secuenciar la enseñanza de la CCI en tres fases con enfoques distintos: comparativo, reflexivo y resolución de conflictos. El primero es de alta complejidad cognitiva, el segundo de un elevado nivel de complejidad emocional y el tercero centrado en el pensamiento estratégico-crítico (Borghetti, 2013: 260). Además de esto, es preciso entender que cualquier constructo que prescriba a los estudiantes modos de ser que no les son propios, en vez de fortalecer sus propias personalidades, puede ser problemático. En esa línea, formatos de evaluación alternativos pueden ser de utilidad para enfrentarse a estas posibles complicaciones éticas. Un ejemplo de instrumento evaluativo que respeta la privacidad de los estudiantes son los portafolios (Borghetti, 2017: 8).

Antes de pasar al siguiente apartado es necesario preguntarse qué relación existe entre el juego dramático y la CCI. Para ello hay que remontarse a la historia de la educación teatral. En los años cincuenta esta parecía vacía de significado, emplazada meramente en el plano de lo formal. Dicha situación fue cambiando con las ideas de nuevos educadores teatrales como Dorothy Heathcote, quien planteaba que el propósito del teatro es enseñar a los estudiantes a explorar por debajo de las acciones superficiales y llegar a los valores personales y culturales que sostienen tales acciones (Bolton y Heathcote, 2001: 165-166). En esa nueva línea de pensamiento, la inclusión del teatro en el currículum contribuye al desarrollo de habilidades críticas y creativas, esenciales para desenvolverse en el mundo actual. El teatro puede transformar las prácticas educativas tradicionales y orientarlas a modelos humanistas e inclusivos (Ponce-Naranjo et al., 2025: 124-125). El teatro aplicado a la educación surge como un candidato ideal para el trabajo con las personas y la comprensión de los encuentros interculturales.

4. EN BUSCA DEL PROMPT...¿PERFECTO?

La inteligencia artificial es una tecnología en constante transformación que afecta tanto a individuos como organizaciones de manera profunda (Storey et al., 2025: 1). Esta se puede entender como el uso de máquinas capaces de imitar ciertas funciones de la inteligencia humana: percepción, aprendizaje, razonamiento, resolución de problemas, interacción lingüística y trabajo creativo (Comisión Mundial de Ética del Conocimiento Científico y la Tecnología de la UNESCO, 2019: 3).

En lo que se refiere a la IAGen, esta es una tecnología capaz de crear contenidos de manera automática, siguiendo las instrucciones que se le dan mediante interfaces de lenguaje natural. No solo reproduce contenido existente, sino que crea nuevos materiales como textos, imágenes, vídeos, música, códigos de software, etc. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2024). Esta se nutre de datos ubicados en páginas web, interacciones en redes sociales y otras fuentes. Reconoce patrones comunes por medio de un análisis estadístico de la distribución de palabras, píxeles y otros elementos. Ahora bien, aunque es capaz de crear contenido nuevo, las herramientas de IAGen no puede generar ideas o soluciones innovadoras, porque no posee una comprensión sobre objetos reales y sociales que sustentan el lenguaje (Mejía Trejo, 2025: 36).

Como ya se dijo, los modelos generativos de inteligencia artificial pueden generar diversos tipos de textos e imágenes. Aunque para alcanzar el resultado deseado, es necesario redactar de manera adecuada una entrada, indicación o *prompt* (en inglés, como se le conoce más genéricamente). Los distintos *prompts* que se puedan realizar tienen influencia en el tono, estilo y calidad del producto generado (Siegel, 2023). De hecho, la eficacia en la elaboración de un *prompt* puede elevar la precisión de la tarea solicitada de un 85% a un 98% (Kulkarni y Tupsakhare, 2024: 3). La importancia de las entradas o indicaciones es tan grande que existe un campo de especialización denominado *prompt engineering* o «ingeniería del *prompt*», entendido como un conjunto de técnicas y métodos que sirven para diseñar, escribir y optimizar las instrucciones para los modelos de lenguaje de gran tamaño (o LLM, por sus siglas en inglés). Lo anterior, con la finalidad de que las respuestas del modelo sean precisas, concretas, replicables y correctas (Giray, 2023; White et al., 2023; Eager y Brunton, 2023, como se citan en Velásquez-Henao et al., 2023: 11).

Los *prompts* se pueden clasificar de acuerdo con distintos criterios. Uno de ellos es según la información que proveen. Bajo ese baremo, se clasifican del nivel 1 al 4 en *prompt* con pregunta directa (1), con contexto adicional sobre el usuario y modelo de lenguaje (2), con ejemplos de referencia (3) y con la capacidad de dividir la respuesta en componentes (4) (Giray, 2023). Otra clasificación posible es dividirlos en instructivos, de sistema, de pregunta-respuesta y mixtos. Los instructivos parten con un verbo, los de sistema proveen un punto de partida o contexto, los de pregunta-respuesta responden a una pregunta del tipo qué, cuándo, cómo, etcétera; y los mixtos combinan distintos elementos de los anteriores (Heston y Khun, 2023).

Para que un *prompt* sea eficaz se recomienda que tenga ciertas características como claridad y especificidad, proveer el contexto suficiente e indicar el formato de salida deseado. Asimismo, conviene evitar la redacción de *prompts* muy generales y no se debe olvidar que se trata de un proceso iterativo de ensayo y mejora (Kulkarni y Tupsakhare, 2024: 3). Algunas estrategias que pueden optimizar el desarrollo de los *prompts* consisten en aportar ejemplos o plantillas, así como asignar un tono al producto esperado (Kulkarni y Tupsakhare, 2024: 5) También resulta útil el uso de marcos o *frameworks* en la interacción. El marco define el rol, tono, formato o tarea que se espera obtener. Algunos marcos habituales son RFT (rol, tarea, formato), CTF (contexto, tarea, formato), RASCEF (rol, acción, pasos, contexto, ejemplos, formato) (Betancur Álvarez, 2023: 49-50).

Una vez redactado el *prompt* y obtenido el resultado, hay que prestar atención a cuestiones éticas que pueden pasar desapercibidas. No es extraño que en los productos generados aparezcan ideas generalizadas, apresuradas o derechamente estereotipos. Se ha probado que si la inteligencia artificial no tiene medidas puede perpetuar estereotipos de raza, género y clase (Cave y Dihal, 2020; Lamensch, 2023; Equality Now, 2023, como se citan en Castro-Martínez et al., 2025: 14). Resulta fundamental tener un juicio crítico al encontrarse con algún tipo de material que reproduzca ideas sesgadas, sobre todo si lo que se desea es trabajar con la competencia intercultural de los estudiantes.

El problema se debe a que los datos en que se sustentan algunas herramientas de IAGen reproducen contextos en que mujeres y minorías son infrarrepresentadas, en contraposición a los colectivos de poder (Doukhan et al., 2018; Ramasubramanian y Banjo, 2024, como se citan en Castro-Martínez et al., 2025: 14-15). El criterio del docente puede ser clave en la detección de este tipo de complicaciones y convertirse en una oportunidad de reflexionar junto a los estudiantes sobre consideraciones éticas relativas al uso de la IAGen.

A pesar de estas potenciales complicaciones, el avance de las herramientas de IAGen se ha insertado en todos los niveles de la educación. Un ejemplo claro de esto es el uso de *chatbox* como ChatGPT, situación que se ha masificado en las comunidades educativas y que ha despertado otras preocupaciones ante problemáticas como el plagio, los procesos de aprendizaje, la pérdida de funciones de los profesores y el temor de los docentes a ser reemplazados por las nuevas tecnologías. Frente a este dilema se requiere de una reformulación de las tareas dadas a los estudiantes para que sigan poniendo en activación su creatividad (Héctor Ardisana y Millet Gaínza, 2025: 312-313).

Entre los posibles usos de la IAGen en clases destaca su potencial en los procesos de evaluación (Chenoll, 2024). Asimismo, tiene amplias aplicaciones en lo que se refiere a la producción escrita. Ejemplos de ello son la implementación de una propuesta didáctica multimodal con herramientas de IA para mejorar la redacción de ensayos en inglés (Rebolledo Font de la Vall y Herrera Montoya, 2025) o la inclusión de la inteligencia artificial en el currículo de un curso de español para principiantes para la corrección textual mediante el uso de ChatGPT (Ruiz-Alonso-Bartol et al., 2025).

Asimismo, destaca el uso de la IAGen para diseñar ejercicios de clases, en la experiencia de Badia Climent (2024), quien investigó sobre el desarrollo de un *prompt* específico para la creación de ejercicios y material de repaso de gramática y vocabulario de nivel A2 en la enseñanza de español como lengua extranjera. La investigadora concluyó que, si bien la inteligencia artificial es una herramienta útil, no sustituye la figura del profesor. El docente debe realizar un aprovechamiento inteligente de tales tecnologías para explotar su potencial (Badia Climent, 2024: 31).

5. METODOLOGÍA

El presente estudio se instala en un paradigma interpretativo, ya que el énfasis está puesto en comprender significados y experiencias humanas, más que en la generalización (García-Bellido, 2024: 33). Se han seleccionado un enfoque y método mixtos con la finalidad de combinar elementos cualitativos y cuantitativos para una comprensión más completa del fenómeno estudiado. Los métodos mixtos facilitan la integración, triangulación y complementariedad de los datos (Medina Romero et al., 2023: 16-17). En términos generales, se trata de una investigación en un nivel exploratorio, porque busca incursionar y comprender sobre un fenómeno poco estudiado (por su especificidad) con la finalidad de generar ideas, identificar modelos iniciales y formular preguntas que sirvan para futuras investigaciones (García-Bellido, 2024: 40).

En cuanto al diseño de investigación, se optó por uno de tipo no experimental: no hubo grupo control, tampoco tareas aleatorias ni manipulación de las variables. Se priorizó la evaluación y descripción (Souza et al., 2007: 2). El muestreo se podría considerar no probabilístico, puesto que la selección de los elementos fue deliberada, realizada según los criterios del investigador (García-Bellido, 2024: 93).

En la presente investigación se utilizaron cinco herramientas de IAGen: ChatGPT, Gemini, Copilot, Deepseek y Grok. Se seleccionaron por su popularidad y por pertenecer a grandes empresas de tecnología (Google, Microsoft, etc.). Con tales herramientas se elaboraron dos *prompts*. El primero fue «intuitivo» y buscó emular un uso básico de las herramientas de IAGen. Por su parte, el segundo *prompt* fue optimizado, siguiendo las orientaciones recogidas en los apartados anteriores.

Como producto se obtuvo un total de 53 propuestas de ejercicios. De ellos, 28 con el primer *prompt* y 25 con el segundo. A continuación, los ejercicios se evaluaron con una lista de cotejo general, compuesta por criterios relativos a los requisitos fundamentales del juego dramático (Holovatuck y Astrosky, 2001), así como dimensiones y componentes de la CCI (Chen y Starosta, 1996; Byram, 1997). Los resultados obtenidos por cada herramienta de IAGen se contabilizaron y se cuantificaron en término de porcentajes de logro, es decir, se aplicó una herramienta propia de la estadística descriptiva para recolectar, organizar, tabular y reducir la información presentada (Álvarez Pardo y Barreda Jorge, 2020: 105). Una vez completado el análisis y presentación de los porcentajes, se procedió a analizar el contenido presente en los juegos dramáticos generados considerando conceptos como identidad y otredad (Dervin, 2016).

El proceso se repitió dos veces con diferentes *prompts* y utilizando todas las herramientas de IAGen escogidas. Una vez finalizadas las primeras dos etapas de evaluación, se realizó una tarea adicional en las que se volvió a optimizar el *prompt* y se utilizó la herramienta de inteligencia artificial más efectiva de las primeras etapas para crear un ejercicio final y complementar el proceso de análisis, discusión y conclusión.

Como se señaló anteriormente, el primer *prompt* se redactó de un modo sencillo e intuitivo y es el siguiente: «Diseña juegos dramáticos que sirvan para desarrollar la competencia comunicativa intercultural de estudiantes de español». Este *prompt* se elaboró con la intención de emular lo que haría un usuario principiante al emplear herramientas de IAGen, esto es, un usuario que busca atender a sus necesidades inmediatas, espera un resultado único, utiliza las herramientas de un modo impulsivo y se vale de un único *prompt* (Cassany, 2024: 327). Por su parte, el segundo *prompt* se construyó con un marco RTF (rol, tarea, formato). No se incluyó un contexto específico, ya que los ejercicios se plantearon para funcionar con cualquier perfil de estudiante. A pesar del riesgo de proveer demasiada información, se complementó con definiciones de los conceptos clave. De ese modo, el *prompt* optimizado quedó así:

Imaginando que eres un profesor de español como lengua extranjera, diseña al menos 5 juegos dramáticos que sirvan para desarrollar la competencia comunicativa intercultural de tus estudiantes de español. Considera que juego dramático es «una actividad de improvisación colectiva, simultánea, de acciones concretas, sin público, en que todos participan, cada uno tiene su rol, fomenta la integración y la adaptación, y después de un tiempo la pueden dirigir los estudiantes» Además, considera que competencia comunicativa intercultural «implica la capacidad de comunicarse en una lengua extranjera y negociar un modo de comunicación e interacción que resulta conveniente a todos los interlocutores; tiene una dimensión cognitiva (cambios de pensamiento sobre el entorno por medio de la comprensión de sus características individuales y las de otras culturas), una procedimental (conjunto de habilidades verbales que demuestran una adaptación conductual que beneficia la comunicación) y una afectiva (capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales)». Preséntalos indicando objetivo, duración, materiales y la descripción del ejercicio. Por último, no olvides que la competencia comunicativa intercultural se conforma por conocimientos (saberes), destrezas (saber comprender y saber aprender/hacer), actitudes (saber ser) y educación/conciencia crítica intercultural (saber comprometerse).

Para evaluar los ejercicios se utilizó una lista de cotejo con 12 criterios separados en dos áreas: juego dramático y CCI. En la primera de ellas se evaluó si el juego generado cumplía con los requisitos básicos para ser considerado un juego dramático y no otro tipo de actividad; en la segunda se evaluó si el juego efectivamente cubría las dimensiones y saberes de la CCI. Para evitar posibles redundancias, no se incluyeron los conocimientos (saberes), destrezas (saber comprender y saber aprender/hacer) y las actitudes (saber ser), porque ya están incorporadas dentro de las dimensiones cognitiva, afectiva y procedimental de la CCI. No ocurre lo mismo con el saber comprometerse, que no se puede asociar por completo a las dimensiones mencionadas.

Se optó por una lista de cotejo por ser un instrumento de evaluación que permite verificar la presencia o ausencia de un rasgo, conducta, etc. Es un instrumento que contribuye a evaluar el desempeño. La lista de cotejo tiene la ventaja de aportar una perspectiva analítica de secuencias procedimentales y también aspectos actitudinales,

proporciona elementos objetivos de retroalimentación. Una de sus desventajas es que compromete la subjetividad del evaluador, cuando este no tiene experiencia (Morales López et al., 2019: 49-50).

Ahora bien, la lista de cotejo elaborada consideró tres opciones, de modo que se rompió con la dicotomía antes señalada de ausencia y presencia. Los criterios seleccionados fueron: “cumple”, “no cumple” y “falta claridad”. En la primera opción se cumplió con el requisito en su totalidad, en la segunda no se cumplió en absoluto, mientras que en la tercera no quedó claro (por diversos motivos como falta de explicitud, cierto grado de ambigüedad o cumplimiento parcial). En la tabla 1 se comparte el instrumento utilizado.

Criterio	Cumple	No cumple	Falta claridad
Área A: el juego dramático			
1. Es una actividad de improvisación colectiva y simultánea.			
2. Presenta acciones concretas.			
3. No posee público.			
4. Todos participan y cada uno tiene su rol.			
5. Fomenta la integración.			
6. Fomenta la adaptación.			
7. Después de un tiempo la pueden dirigir los estudiantes.			
Área B: la competencia comunicativa intercultural			
1. Implica comunicarse en una lengua extranjera (español) y negociar un modo de comunicación e interacción que resulta conveniente a todos los interlocutores.			
2. Fomenta la dimensión cognitiva: cambios de pensamiento sobre el entorno por medio de la comprensión de sus características individuales y las de otras culturas.			
3. Fomenta la dimensión procedimental: conjunto de habilidades verbales que demuestran una adaptación conductual que beneficia la comunicación.			
4. Fomenta la dimensión afectiva: capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales.			
5. Implica una educación/conciencia crítica intercultural (saber comprometerse).			

Tab. 1. Lista de cotejo para la evaluación de juegos dramáticos generados con herramientas de IAGen para desarrollar la CCI (elaboración propia)

6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La variación del *prompt* generó un cambio en los niveles de desempeño de la tarea, como se muestra de manera general en la tabla 2.

Herramienta de IAGen	Porcentaje de cumplimiento de la tarea con el primer <i>prompt</i>	Porcentaje de cumplimiento de la tarea con el segundo <i>prompt</i>	Aumento o disminución porcentual en las dos etapas
ChatGPT	Cumple: 23,33% No cumple: 55% Falta claridad: 21,67%	Cumple: 33,3% No cumple: 35% Falta claridad: 31,7%	Cumple: +9,97 No cumple: -20% Falta claridad: +10,03%
Copilot	Cumple: 18,33% No cumple: 58,3% Falta claridad: 23,3%	Cumple: 33,3% No cumple: 21,7% Falta claridad: 45%	Cumple: +14,97% No cumple: -36,6% Falta claridad: +21,7%
Gemini	Cumple: 24% No cumple: 42,7% Falta claridad: 33,3%	Cumple: 28,3% No cumple: 30% Falta claridad: 41,7%	Cumple: +4,3% No cumple: 12,7% Falta claridad: +8,4%
Deepseek	Cumple: 22,2% No cumple: 56,9% Falta claridad: 20,8%	Cumple: 28,3% No cumple: 35% Falta claridad: 36,7%	Cumple: 6,1% No cumple: -21,9% Falta claridad: +15,9%
Grok	Cumple: 56,3% No cumple: 25% Falta claridad: 18,8%	Cumple: 45% No cumple: 18,3% Falta claridad: 36,7%	Cumple: -11,3% No cumple: -6,7% Falta claridad: +17,9%
En general	Cumple: 27,1% No cumple: 48,2% Falta claridad: 24,7%	Cumple: 33,7% No cumple: 28% Falta claridad: 38,3%	Cumple: +6,6% No cumple: -20,2% Falta claridad: 13,6%

Tab. 2. Resultados generales de la evaluación de herramientas de IAGen aplicadas a la creación de juegos dramáticos para el desarrollo de la CCI en clases de ELE (elaboración propia)

Se observa que el uso de un *prompt* más detallado aumentó el cumplimiento de la tarea en un 6,6%, mientras que el incumplimiento se redujo en un 20,2%. Esta tendencia se condice con la descrita por Kulkarni y Tupsakhare (2024: 3), aunque con porcentajes de optimización más modestos. Resulta llamativo el incremento de un 13,6% en la falta de claridad con el segundo *prompt*. Una posible explicación es que se utilizó un marco RFT (rol, tarea, formato), es decir, un marco que no aporta ejemplos. Probablemente, los resultados hubiesen variado con un marco RASCEF (rol, acción, pasos, contexto, ejemplos, formato) (Betancur Álvarez, 2023: 49-50).

Con el segundo *prompt*, el área A (juego dramático) alcanzó un 43,4% de cumplimiento, un 32,6% de incumplimiento y un 24% de falta de claridad. Mientras que en el área B (CCI) se cerró con un 33,7% de cumplimiento, un 28% de incumplimiento y un 38,3% de falta de claridad. Aparentemente, para las herramientas de IAGen fue más fácil comprender e integrar las cualidades del juego dramático, al ser un concepto construido sobre reglas concretas como la capacidad de autodirección de los estudiantes al cabo de un tiempo o la naturaleza de ser un ejercicio grupal.

En ambas fases, la herramienta de IAGen con mayor porcentaje de logro fue Grok. No obstante, también fue la única que redujo su efectividad con el uso de un *prompt* más detallado (-11,3%). En la primera etapa ChatGPT, Gemini y Deepseek lograron resultados similares, mientras que Copilot se quedó atrás; situación que varió en la segunda etapa, en la que ChatGPT y Copilot se desempeñaron de un modo parecido y superior a Gemini y Deepseek.

En cuanto a los resultados más detallados, se pueden visualizar en las tablas 3 y 4.

Área A: juego dramático	Primer <i>prompt</i>			Segundo <i>prompt</i>		
	Cumple	No cumple	Falta claridad	Cumple	No cumple	Falta claridad
1. Es una actividad de improvisación colectiva y simultánea	14,3	46,4	39,3	48	28	24
2. Presenta acciones concretas	50,0	14,3	35,7	28	8	64
3. No posee público	14,3	39,3	46,4	48	28	24
4. Todos participan y cada uno tiene su rol	67,9	10,7	21,4	96	0	4
5. Fomenta la integración	0,0	78,6	21,4	0	60	40
6. Fomenta la adaptación	42,9	35,7	21,4	84	4	12
7. Después de un tiempo la pueden dirigir los estudiantes	0	92,9	7,1	0	100	0
Promedio área A	27,0	45,4	27,6	43,4	32,6	24,0

Tab. 3. Resultados de la evaluación de herramientas de IAGen aplicadas a la creación de juegos dramáticos para el desarrollo de la CCI en clases de ELE. Área A: juego dramático (elaboración propia)

En el área A los puntos fuertes en ambas etapas se identificaron en los indicadores «Todos participan y cada uno tiene su rol» y «Fomenta la adaptación». De hecho, en la segunda etapa la gran mayoría de los ejercicios propuestos cumplieron con dichos criterios. Además, se encontró que el uso de un *prompt* más detallado mejoró notablemente el indicador «Es una actividad de improvisación colectiva y simultánea». Las herramientas de IAGen comprendieron mejor la idea de simultaneidad del juego dramático, es decir, la máxima de que «todos juegan». En la primera etapa era frecuente encontrar propuestas que pasaban por alto este requisito fundamental del juego dramático. Un ejemplo de lo anterior es el siguiente ejercicio propuesto por ChatGPT para la primera etapa:

- Juego: “Mini-telenovelas interculturales”
- Objetivo: Practicar registros lingüísticos, estereotipos, ironía y construcción cultural de personajes.
- Dinámica: - Grupos crean micro-escenas estilo telenovela mezclando personajes de distintas culturas hispanohablantes (chileno, mexicano, argentino, español, colombiano...).
- Deben jugar con diferencias léxicas, expresiones, gestos.
- Luego presentan las escenas y se analiza: ¿Qué rasgos exageraron? ¿Qué estereotipos aparecieron? ¿Qué podrían matizar? (OpenAI, 2025)

La idea de crear escenas y presentarlas ante un público fue recurrente. Sin embargo, en ese tipo de dinámica no existe la simultaneidad. Por ende, se trataría más bien de un juego teatral (con público) o, derechamente, un ejercicio de teatro aplicado y no necesariamente un juego dramático. Por lo demás, este ejercicio espera que el estudiante atribuya cualidades culturales específicas a cada personaje por pertenecer a una determinada nacionalidad. En consecuencia, existe un riesgo de que el ejercicio

caiga en ideas esencialistas y fomentar estereotipos (Holliday, 2010). La asociación de cultura-nación fue una constante en algunos de los ejercicios.

En lo que se refiere a los puntos más débiles identificados en ambas etapas, estos se concentran en los criterios de «Fomenta la integración» y «Después de un tiempo la pueden dirigir los estudiantes». Aunque en algunos ejercicios de la segunda fase se declaraba el fomento de la tolerancia, el respeto y otros valores; no había marcas o señales explícitas en el ejercicio que dieran cuenta de que este facilitaba el desarrollo de dichos valores. Se puede tomar como ejemplo uno de los juegos creados por DeepSeek con el segundo *prompt*:

Juego: “El Mercado Global”

Objetivo: Practicar negociación, expresiones de compra-venta y comprensión de diferencias culturales en transacciones comerciales.

Duración: 20-25 min.

Materiales: Objetos variados (o tarjetas con imágenes), “dinero” de papel, carteles con nombres de países.

Descripción: - Los estudiantes se dividen en vendedores (cada uno representa un país con costumbres comerciales distintas, ej.: regateo en México, precios fijos en Alemania) y compradores.

- Deben interactuar usando fórmulas adecuadas (“¿Cuánto cuesta?”, “Es muy caro, ¿me hace un descuento?”), adaptándose a las reglas culturales del vendedor.

- Reflexión final: ¿Qué diferencias notaron? ¿Cómo adaptaron su lenguaje/gestos?

Competencias trabajadas:

- Saber: Normas de cortesía en transacciones.

- Saber hacer: Negociar y adaptar registro.

- Saber ser: Respeto por prácticas culturales distintas.

- Saber comprometerse: Cuestionar estereotipos (“todos los latinos regatean”). (DeepSeek, 2025)

Como se ve, el ejercicio habla de un «saber ser» (actitudes) centrado en el respeto por las prácticas culturales diferentes. Sin embargo, no queda claro en qué momento específico del ejercicio se trabajaría aquello. Se presenta como un hecho asumido, algo que se desarrollará colateralmente. Por otro lado, tampoco queda claro qué entiende el ejercicio por «adaptarse» a las reglas culturales del vendedor. Resulta llamativo el uso de la expresión «costumbres comerciales», en vez de alternativas como «cultura comercial». Reemplazar el concepto de cultura por otras alternativas recuerda la postura de Eriksen (2001: 141), aunque luego habla de «reglas culturales», concepto poco específico.

Algo que llama la atención de varios ejercicios propuestos por la IAGen es su duración. En este caso, 20-25 minutos. Se trata de periodos demasiado extensos para un juego dramático. Es más, algunos de los ejercicios propuestos llegaron a los 40-60 minutos y, más bien, parecían secuencias de una clase. En este aspecto, el primer *prompt* propuesto fue deficiente al no especificar un tiempo. De hecho, fijar un tiempo acotado (5-15 minutos) puede ayudar a las herramientas de inteligencia artificial a crear ejercicios que sean realmente juegos dramáticos y no teatrales (que suelen demandar más tiempo).

Como último elemento a comentar del ámbito A, se tiene que la capacidad de los estudiantes de dirigir los ejercicios fue obviada en casi la totalidad de los casos. No hay marcas que digan que el ejercicio pueda ser dirigido de manera autónoma por los estudiantes. Incluso, algunos de ellos eran explícitamente dirigidos y orientados por la figura del docente.

En la tabla 4 se presentan los resultados del área B.

Área B: competencia comunicativa intercultural	Primer <i>prompt</i>			Segundo <i>prompt</i>		
	Cumple	No cumple	Falta claridad	Cumple	No cumple	Falta claridad
1. Implica comunicarse en una lengua extranjera y negociar un modo de comunicación e interacción que resulta conveniente a todos los interlocutores	21,4%	10,7%	67,9%	8%	8%	84%
2. Fomenta la dimensión cognitiva: cambios de pensamiento sobre el entorno por medio de la comprensión de sus características individuales y las de otras culturas.	64,3%	21,4%	14,3%	52%	4%	44%
3. Fomenta la dimensión procedimental: conjunto de habilidades verbales que demuestran una adaptación conductual que beneficia la comunicación.	25,0%	57,1%	17,9%	12%	16%	72%
4. Fomenta la dimensión afectiva (capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales)»	21,4%	75,0%	3,6%	28%	24%	48%
5. Implica una educación/ conciencia crítica intercultural (saber comprometerse).	3,6%	96,4%	0%	0%	56%	44%
Promedio área B	27,1%	48,2%	24,7%	33,7%	28%	38,3%

Tab. 4. Resultados específicos de la evaluación de herramientas de IAGen aplicadas a la creación de juegos dramáticos para el desarrollo de la CCI en clases de ELE. Área B: CCI (Elaboración propia)

En el área B se evidencia que en ambas etapas las herramientas de IAGen propusieron en su mayoría juegos dramáticos en que se fomenta la dimensión cognitiva. Un ejemplo, es el siguiente ejercicio creado con Gemini con el segundo *prompt*:

- Juego: El Debate de los Valores
- Objetivo: Explorar y comparar diferentes valores culturales y practicar la argumentación respetuosa en español.
- Duración: 35-40 minutos.
- Materiales: Tarjetas con diferentes valores culturales (por ejemplo, la importancia de la familia, el individualismo, la puntualidad, la tradición, la innovación).
- Descripción:
- Presentamos varios valores culturales y brevemente explicamos cómo se manifiestan de manera diferente en diversos contextos hispanohablantes (y en las culturas de los estudiantes).
 - Dividimos a los estudiantes en grupos y asignamos a cada grupo la tarea de defender la importancia de uno o dos de estos valores desde la perspectiva de una cultura específica (que puede ser inventada o basada en sus conocimientos).
 - Organizamos un debate donde cada grupo presenta sus argumentos y responde a las preguntas o comentarios de los demás, siempre manteniendo un tono respetuoso y buscando comprender las diferentes perspectivas.
 - Al final del debate, reflexionamos sobre cómo nuestros propios valores culturales influyen en nuestra percepción y cómo podemos desarrollar una mayor apertura hacia otras formas de pensar. (Google, 2025)

En este ejercicio se evidencia que, aunque se consideren elementos emocionales, hay un fuerte componente en la «racionalización» de estos. El conocimiento sobre las culturas y sus valores es clave, por lo que el foco del ejercicio está puesto en la dimensión cognitiva de la CCI y en los saberes declarativos, incluso cuando se hable de emociones y valores. Por ende, no se alcanza a profundizar en la dimensión afectiva, ya que no se desarrolla el vínculo del propio estudiante con sus emociones antes, durante y después de la interacción intercultural (Chen y Starosta, 1996). Sin embargo, el énfasis en lo cognitivo podría encontrar un espacio en una secuencia didáctica para el fomento de la CCI que siga la propuesta de Borghetti (2013: 260).

Es preciso destacar que, en general, el ejercicio generado propone reflexiones profundas que se podrían trabajar en una clase con excelentes resultados. Ahora bien, es necesario determinar si realmente se trata de un juego dramático o es solo un debate. Los componentes lúdicos del ejercicio no resultan del todo evidentes. Por su complejidad y detallada descripción, es un ejercicio que cumple con varios de los criterios solicitados para el desarrollo de la CCI, pero su duración prolongada y su formato se alejan de lo que es un juego grupal dinámico.

En lo que se refiere a las dimensiones procedimental y afectiva en los distintos ejercicios creados con las herramientas de IAGen, estas no están claramente desarrolladas en diversos casos. Por su parte, las actitudes o «saber ser» tenían un rol que muchas veces no se abordaba explícitamente. Un ejemplo lo constituye una de las propuestas de Copilot para el segundo *prompt*:

Juego: “El consejo cultural”

Objetivo: Desarrollar conocimiento, habilidades de comprensión y empatía para tomar decisiones interculturales inclusivas.

Duración: 60 minutos

Materiales: Tarjetas con roles culturales, un problema a resolver (ej., planificación de un evento internacional).

Descripción:

- Los estudiantes forman un consejo cultural en el que cada miembro representa un rol con características culturales específicas. Deben debatir y tomar decisiones que incluyan las perspectivas de todos, utilizando estrategias verbales, afectivas y críticas. Al final, se evalúa cómo lograron negociar significados y mantener respuestas positivas durante el proceso. (Microsoft, 2025)

En apariencia, el ejercicio cumple con las dimensiones procedimental y afectiva al hablar del uso de «estrategias verbales, afectivas y críticas». Sin embargo, no da cuenta de cuáles son esas estrategias ni cómo se desarrollan. En muchos casos, ocurrió que en los ejercicios se declaraban elementos propios de la CCI, pero faltaba claridad con el modo en que se abordarían efectivamente. Tampoco queda muy claro qué es un «rol con características culturales específicas», aunque se valora que esta forma parezca menos esencialista que opciones como «representar» a «alguien» de «una» cultura.

Los dos criterios con mayor incumplimiento o falta de claridad fueron el de comunicarse en una lengua extranjera y educar la conciencia crítica intercultural. Pocos ejercicios explicitaban que los estudiantes se debían comunicar en español. Algunos, incluso, hablaban del uso de lenguas inventadas. Esto último puede ser un ejercicio divertido, aunque se corre el riesgo de que en tales lenguas inventadas aparezcan asociaciones de una interculturalidad esencialista, o bien, formas estereotipadas de las lenguas de «los otros». En la primera etapa la falta de especificaciones sobre el uso del español en los ejercicios pudo deberse a un defecto del *prompt*, ya que se hablaba de «estudiantes de español» y no de «estudiantes de español como lengua extranjera». Esto fue corregido en la segunda etapa.

Como se dijo antes, el «saber comprometerse» se abordó escasamente. Reflejo de ello está en un juego de la segunda ronda de ejercicios, propuesto por ChatGPT:

Juego: Cambio de piel

Objetivo: Fomentar la empatía a través de la representación de otras identidades culturales y sociales.

Duración: 60 minutos

Materiales: Tarjetas con perfiles de personajes diversos (nacionalidad, edad, orientación, creencias, lengua materna, etc.)

Descripción del ejercicio:

- Cada estudiante recibe un personaje con un trasfondo cultural complejo. En pequeños grupos, se enfrentan a situaciones como: “buscar piso”, “pedir ayuda en una oficina pública”, “ir al médico”, etc.
- Cada estudiante debe reaccionar e interactuar desde el punto de vista de su personaje.
- Después, comentan cómo se sintieron, qué dificultades enfrentaron y qué aprendieron sobre esa perspectiva cultural.

Saberes: Diversidad social y cultural.

Saber hacer: Adaptación de registros, gestos y actitudes.

Saber ser: Descentrarse, comprender desde el otro.

Saber comprometerse:

Aceptar la complejidad de la otredad. (OpenAI, 2025)

Si bien al final del ejercicio hay una declaración explícita de «saber comprometerse» mediante la aceptación de la otredad, basta preguntarse si declararlo resulta suficiente. No es tan claro decir en qué medida se «comprometen» los estudiantes involucrados en la actividad. Además de la extensa duración de este «juego» (60 minutos), llama la atención la inespecificidad en algunos elementos como que el estudiante recibe un personaje con un «trasfondo cultural complejo». No resulta muy transparente a qué se refiere el ejercicio con tal denominación.

Como se comentó anteriormente, de las herramientas de IAGen, la que más destacó en el cumplimiento de la tarea fue Grok. De todos los ejercicios analizados, para el primer *prompt* planteó un ejercicio que se aproximó al desarrollo del saber comprometerse de la CCI:

Juego: El Tribunal de las Tradiciones

Objetivo: Fomentar la argumentación y la comprensión de valores culturales a través de un debate dramatizado.

Descripción: Los estudiantes participan en un “tribunal” ficticio donde defienden o cuestionan una tradición cultural de un país hispanohablante. Por ejemplo, la tauromaquia en España, la quema de muñecos en Ecuador o el Día de los Muertos en México. Cada participante

adopta un rol (defensor, crítico, juez) y debe argumentar desde la perspectiva de su personaje.

Instrucciones:

1. Preparación:

- Selecciona 2-3 tradiciones culturales de países hispanohablantes. Proporciona información breve sobre su origen y significado.
- Divide a los estudiantes en grupos de 5: dos defensores, dos críticos y un juez.
- Cada grupo recibe una tradición para debatir.

2. Desarrollo:

- Los defensores y críticos preparan sus argumentos (5 minutos). Los defensores explican el valor cultural de la tradición; los críticos plantean objeciones éticas o prácticas.
- El debate dura 10 minutos por grupo. El juez modera, hace preguntas y decide al final cuál argumento fue más convincente (basándose en claridad y respeto).
- Durante el debate, todos deben usar un lenguaje formal y respetuoso, adaptándose a las sensibilidades culturales.

3. Cierre:

- Reflexión: ¿Cómo se sintieron defendiendo o criticando una tradición ajena? ¿Qué aprendieron sobre los valores detrás de ella?
- Discusión sobre el respeto en el diálogo intercultural: ¿Cómo evitar imponer nuestras perspectivas?

Materiales: Hojas con información sobre las tradiciones. Un “martillo” o accesorio para el juez (opcional).

Duración: 60-75 minutos.

Competencia desarrollada:

Argumentación, respeto por perspectivas diversas, uso de un registro formal, comprensión de contextos culturales. (xAI, 2025)

La reflexión «¿Cómo evitar imponer nuestras perspectivas?» contiene un componente de compromiso social y espíritu crítico. Este tipo de reflexión va acompañada de un compromiso de cambio por parte del estudiante si es que se aborda y asimila adecuadamente. Además, el juego parece prudente, pues no pide a los estudiantes que representen a esas otras culturas. Se les mira con cierta distancia.

Una vez analizada la muestra general de ejercicios se decidió seleccionar la herramienta de inteligencia artificial con mayor porcentaje de logro, es decir, Grok, para crear un último ejercicio. Considerando algunas de las deficiencias detectadas en los primeros dos *prompts* y simplificando la tarea (un ejercicio en vez de cinco), el *prompt* quedó así:

Imaginando que eres un profesor de español como lengua extranjera, crea un juego dramático que sirva para desarrollar la competencia comunicativa intercultural de tus estudiantes de español.

Considera que juego dramático es una actividad de improvisación colectiva, simultánea, de acciones concretas (no basta con solo hablar, hay que hacer cosas), sin público, en el que todos participan a la vez y cada uno tiene su rol.

Explica cómo el juego fomenta la integración de los participantes y la capacidad de adaptarse.

También explica cómo después de un tiempo el juego podría ser dirigido por los estudiantes.

Considera que competencia comunicativa intercultural implica la capacidad de comunicarse en una lengua extranjera (indica esto) y negociar un modo de comunicación e interacción que resulta conveniente a todos los interlocutores; tiene una dimensión cognitiva (cambios de pensamiento sobre el entorno por medio de la comprensión de sus características individuales y las de otras culturas), una procedimental (conjunto de habilidades verbales que demuestran una adaptación conductual que beneficia la comunicación) y una afectiva (capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales).

No olvides mencionar cómo se desarrolla cada una de estas dimensiones.

Al crear el juego indica objetivo, duración (máximo 20 minutos), materiales y la descripción paso a paso del ejercicio.

Por último, no olvides que la competencia comunicativa intercultural debe desarrollar conocimientos (saberes), destrezas (saber comprender y saber aprender/hacer), actitudes (saber ser) y una educación/conciencia crítica intercultural (saber comprometerse). Por favor explica cómo desarrollaría la conciencia crítica intercultural, dando ejemplos concretos del juego realizado.

A grandes rasgos, el juego creado (un mercado intercultural en que los estudiantes desempeñan distintos roles: vendedor, comprador, guía turístico) cumplió con la mayoría de los elementos solicitados y se esmeró en corregir las debilidades identificadas en las muestras anteriores. No obstante, es preciso analizarlo en detalle para ver si este cumplimiento es efectivo. El ejercicio se presenta como una improvisación simultánea, algo un poco difícil de ser evaluado por el profesor. Implica la recreación de una escena y una reflexión posterior, pero no queda del todo claro que sea realmente un juego. A continuación, se analiza el intento de la herramienta de IAGen por mejorar los puntos débiles en este último ejercicio solicitado.

1. Explicar cómo se potencia la integración: «El mercado requiere que todos participen activamente y dependan unos de otros [...] Esto crea un sentido de comunidad y colaboración, ya que el éxito del mercado depende de la interacción colectiva» (xIA, 2025). La herramienta cumple al explicitar el modo de potenciar la interacción, es decir, a través de la conciencia de la dependencia mutua que tienen los estudiantes en medio de una actividad colectiva.
2. Se refiere a acciones concretas: «Las acciones concretas (como pasar objetos o caminar por el mercado) refuerzan la participación física y emocional,

- rompiendo barreras entre los estudiantes» (xIA, 2025). La herramienta menciona acciones físicas, aunque la mayor parte del ejercicio sigue estando en la palabra hablada: regatear, negociar, etc. Tal vez sería conveniente indicar en el *prompt* «acciones físicas», para obtener el resultado esperado.
3. Indica cómo los estudiantes pueden dirigir el juego: «Tras varias sesiones, los estudiantes pueden liderar el juego [...] dirigen la discusión final, proponiendo preguntas que fomenten la conciencia crítica [...]» (xIA, 2025). Este punto se cumple totalmente, ya que se explicita la cualidad de autodirección que tienen los juegos dramáticos con el paso del tiempo.
 4. Explicita que es una actividad en español: «El objetivo es interactuar en español, negociar precios, resolver malentendidos culturales y colaborar para que el mercado sea exitoso» (xIA, 2025). Este punto también se cumple por completo.
 5. Plantea una duración menor: «20 minutos [...] introducción (3 minutos) [...] preparación de roles (3 minutos) [...] escenificación del mercado (10 minutos) [...] cierre y reflexión guiada (4 minutos)» (xIA, 2025). Si bien la herramienta se ciñe al tiempo máximo fijado en el *prompt*, es complejo afirmar que se trate de una distribución temporal viable. Tal vez la preparación de roles y la reflexión final tomen más tiempo del declarado. Las herramientas de IAGen pueden pasar por alto la realidad del aula de clases, donde a veces las actividades requieren de más tiempo por el hecho de atender a las necesidades de los estudiantes.
 6. Se refiere a la dimensión procedimental de la CCI: «Los estudiantes practican habilidades verbales (saludar, negociar, describir) y no verbales (gestos, tono de voz) adaptadas a cada rol.» (xIA, 2025). En este caso, la herramienta de inteligencia artificial considera recursos verbales que podrían incidir en la CCI, pero se trata más bien de elementos pragmáticos que no necesariamente dan cuenta de cómo se construye la negociación de significados en la interacción intercultural.
 7. Se refiere a la dimensión afectiva de la CCI: «El juego fomenta la empatía al obligar a los estudiantes a ponerse en el lugar de otros» (xIA, 2025). En este caso, el tratamiento de la dimensión afectiva se reduce a la mención de algún valor. Sin embargo, la dimensión afectiva de la CCI va más allá de eso. Las emociones previas, que se generan antes, durante y después de la interacción deben ser consideradas. Por lo demás, la palabra «obligar» no resulta muy afortunada en el terreno de lo emocional.
 8. Se refiere a las actitudes: «El juego promueve la apertura, la empatía y el respeto. Por ejemplo, un estudiante que inicialmente se frustra por el regateo aprende a verlo como una práctica cultural válida, adoptando una actitud más tolerante» (xIA, 2025). En este caso se cumple. No obstante, brinda un ejemplo que predice las emociones que el estudiante podría experimentar y

las conclusiones que obtendrá al respecto. Este tipo de predicciones pueden no coincidir con la realidad del aula.

9. Se refiere al saber comprometerse: «Los estudiantes reflexionan sobre sus prejuicios y cómo afectan la comunicación [...] Esta reflexión fomenta un compromiso con la equidad y el respeto en futuras interacciones» (xIA, 2025). En este caso, hay un atisbo de cómo la acción se proyecta más allá del aula y compromete al estudiante, aunque el nivel de reflexión aún está poco desarrollado.

En definitiva, la optimización iterativa del *prompt* reparó diversos de los elementos identificados como deficientes en las primeras dos iteraciones. Sin embargo, aún falta desarrollar más las ideas. Además, en el ejercicio se sigue priorizando la palabra hablada en desmedro de cualquier acción física, propia de los juegos dramáticos. A pesar de ello, el ejercicio del tercer *prompt* es un buen punto de partida para un diseño filtrado por el criterio de un docente. Las herramientas de IAGen por sí solas no brindan soluciones perfectas, por lo que la mediación del profesor es clave (Badia Climent, 2024).

El tercer *prompt* incluyó más información que los anteriores y no generó complicaciones. Parece ser que dar más información a la herramienta no la «saturó», como se temía, sino que ayudó a brindar resultados más específicos. Por otro lado, la simplificación de la tarea (diseñar solo un juego en vez de cinco) pudo haber tenido también un impacto positivo. Las consecutivas iteraciones corresponden con un uso profesional de las herramientas de IAGen. En este tipo de uso, las herramientas van encadenando los prompts y se utiliza siempre como asistente, con prudencia y reflexión (Cassany, 2024: 327). En otras palabras, la IAGen es una herramienta que no le quita el protagonismo al profesional que la utiliza con criterio y medida.

En términos generales, los ejercicios que propusieron las herramientas de IAGen en esta investigación tendieron a ser improvisaciones/actuaciones de escenas con tarjetas de roles que, por un lado, son difíciles de seguir por el docente ante la simultaneidad y que, por otro lado, demandan mucho tiempo de preparación. Los materiales de clases suelen ser tarjetas de roles, pero no se acude a otros recursos como objetos cotidianos, pelotas, juguetes, recortes, lana, etc. En términos amplios, son ejercicios en que el sentido lúdico no está tan desarrollado y resultan complejos y poco variados.

7. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES

A modo de conclusión, vale decir que el objetivo principal de esta investigación se logró completar. Efectivamente, se evaluaron los juegos dramáticos para la CCI generados con IAGen y se comprobó parcialmente la hipótesis de que estos no satisfacen los criterios del juego dramático ni cubren todas las dimensiones y saberes de la CCI. El cumplimiento fue parcial, porque en el proceso iterativo se vio que un uso profesional de la IAGen (Cassany, 2024: 327) aumentaba el porcentaje de cumplimiento.

La optimización del *prompt* aumentó la efectividad de la tarea en un 6,6%. Incremento inferior al que establecían Kulkarni y Tupsakhare (2024: 3) para la optimización de los *prompts* (13%). En general, con el segundo *prompt* los ejercicios cumplieron con los criterios del juego dramático en un 43,4% de los ejercicios y contemplaron las dimensiones y saberes de la CCI en un 33,7% de ellos. El tercer *prompt* no se cuantificó, ya que solo se generó un ejercicio. Sin embargo, dio cuenta de que la optimización del *prompt* sí fue capaz de subsanar varios defectos identificados en las primeras dos etapas, aunque aún quedaron elementos por seguir revisando.

Es importante destacar que, aunque la iteración de los *prompts* demuestra un mejor desempeño en el producto esperado, este debe ser analizado con criterio pedagógico. La experiencia docente ayuda a discernir si el ejercicio planteado es realmente viable. La herramienta de inteligencia artificial da pistas, pero el profesor es quien debe dar la última palabra. Esta noción coincide con la de Badia Climent (2024), las herramientas de IAGen por sí solas no son suficientes, es imprescindible el criterio del docente. Como menciona Mejía Trejo (2025: 37): «Muchos errores pueden pasar desapercibidos a menos que el usuario tenga un conocimiento sólido sobre el tema».

Resultó llamativo el aumento de un 13,6% en la falta de claridad para el área B (CCI) con el segundo *prompt*. La inclusión de definiciones de los conceptos clave no se tradujo en un aumento de la eficacia. Tal vez, la ausencia de ejemplos generó que no se pudiese explotar todo el potencial de las herramientas de IAGen seleccionadas. Otra opción podría ser utilizar un modelo diferente de la CCI en el *prompt* como el que propone Borghetti (2013: 260) y su secuenciación de la enseñanza de la CCI. En el caso del área A (juego dramático) la falta de claridad se redujo en un 4,7%. Una posible explicación es que los criterios del juego dramático son más tangibles que los constructos que conforman las dimensiones y saberes de la CCI.

En cuanto al primer objetivo específico de la investigación, sí se logró definir algunos criterios esenciales para que un ejercicio se considere juego dramático y contemple las dimensiones y saberes de la CCI. Estos criterios constituyeron una base sobre qué esperar para que un juego dramático sea tal y se aproxime a los componentes mencionados de la CCI. Estos criterios quedaron plasmados en la lista de cotejo creada y son susceptibles de futuras modificaciones y nuevas aplicaciones.

Por su parte, el segundo objetivo específico (desarrollar estrategias para la redacción de *prompts* efectivos) también se logró. No obstante, hubo algunas situaciones conflictivas. La primera optimización del *prompt* no mejoró los resultados de manera significativa. Sin embargo, una tercera optimización pareció funcionar y se comprobó que una mayor información y exigencias en el *prompt* no necesariamente «saturan» a la herramienta. Además de lo anterior, algo que mejoró los resultados fue pedir a la herramienta elaborar un solo ejercicio a la vez, en vez de pedirle cinco o dejarlo a su libre disposición. En ese sentido, algo que puede funcionar durante el proceso iterativo es ir acotando las tareas.

El tercer objetivo específico (reflexionar sobre los ejercicios generados desde una perspectiva crítica de la competencia comunicativa intercultural) se cumplió al

acompañar los análisis con conceptos como otredad, identidad y estar atento a los posibles sesgos esencialistas generados en las producciones de IAGen. Del mismo modo, se reflexionó sobre algunas cuestiones éticas implicadas sobre el uso de estas tecnologías y la necesidad de una mediación docente para evitar la perpetuación de estereotipos.

En lo que se refiere a las limitaciones de la investigación, se tiene la baja cantidad de reformulaciones del *prompt*; el ejercicio resultante del tercer *prompt* dio señas de la necesidad de mayores repeticiones hasta alcanzar un resultado óptimo. La segunda limitación responde a que la investigación fue desarrollada por un solo investigador, situación que puso en compromiso la fiabilidad del interevaluador; hubiese sido interesante contar con más evaluadores para triangular las valoraciones realizadas a los ejercicios y evitar posibles sesgos. Del mismo modo, el instrumento evaluativo escogido (lista de cotejo) no permite realizar una evaluación más profunda y acabada (como sí lo haría una rúbrica). No obstante, se consideró su uso adecuado por la naturaleza exploratoria de esta investigación y la opción de que se convierta en el piloto de otros trabajos en la posteridad. Una tercera limitación recae en la cantidad de ejercicios evaluados (53). Este número podría haber sido mayor.

Por último, a modo de proyecciones, en el futuro se podría trabajar en desarrollar estrategias de redacción de *prompts* adecuadas para los ámbitos de las artes aplicadas a la educación. También se podría optimizar los ejercicios propuestos por las herramientas de inteligencia artificial en este trabajo para que consigan desarrollar la mayor parte de los elementos de la CCI de manera adecuada. De ese modo, se podría generar una guía con orientaciones para docentes interesados en utilizar ejercicios de teatro aplicado a la enseñanza de español como lengua extranjera.

FUENTES

- DeepSeek, (2025): *DeepSeek Chat* (versión DeepSeek-V3) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. Disponible en <<https://www.deepseek.com>> [Fecha de consulta: 3-abril-2025]
- Google, (2025): *Gemini* (versión 2.5 pro) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. Disponible en <<https://gemini.google.com>> [Fecha de consulta: 3-abril-2025].
- OpenAI. (2025): *ChatGPT* (versión GPT-4o) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. Disponible en <<https://chat.openai.com/chat>> [Fecha de consulta: 3-abril-2025].
- Microsoft, (2025): *Copilot* (versión del 3 de abril) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. Disponible en <<https://copilot.microsoft.com/>> [Fecha de consulta: 3-abril-2025].
- xAI. (2025): *Grok* (versión 3) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. Disponible en <<https://grok.x.ai>> [Fecha de consulta: 3-abril-2025].

BIBLIOGRAFÍA

- Alarte Garvía, Eva María (2015): *El laboratorio de creación teatral (LCT): Un modelo didáctico de investigación sobre dramatización en español como lengua extranjera (ELE)*. [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. Digitum. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10201/47031>>
- Álvarez Pardo, Elen Dolores y Barreda Jorge, Liset (2020): «La estadística descriptiva en la formación investigativa del instructor de arte», *Conrado*, (73), pp. 100-107.
- Atienza Cerezo, Encarna y Aznar Bertolín, Joan (2020): «Criterios para el desarrollo de las competencias interculturales en español LE/L2 desde una perspectiva crítica», *Journal of Spanish Language Teaching*, núm. 2 (7), pp. 137-149. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1844471>>
- Babanoğlu, Muzaffer Pinar, Karataş, Tuçe Öztürk y DüNDAR, Esin (2025): «Ethical considerations of AI through a socio-technical lens: insights from ELT context as a higher education system», *Cogent Education*, núm. 1 (12), pp. 1-18, Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2488546>>
- Badia Climent, Sara (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), pp. 4-35. Disponible en: <<https://doi.org/10.5565/rev/doblele.150>>
- Benjamin, Walter (2003): «*La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*», Editorial Itaca, Ciudad de México.
- Betancur Álvarez, José Alejandro (2023): *Error del Prompt. Guía para potenciar la mente y desatar la creatividad con inteligencia artificial*, Universidad EAFIT, Medellín.
- Bolton, Gavin y Heathcote, Dorothy (2001): «La enseñanza de la cultura a través del teatro», en Michael Byram y Michael Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Cambridge University Press, Reino Unido, pp. 164-182.
- Borghetti, Claudia (2013): «Integrating intercultural and communicative objectives in the foreign language class: a proposal for the integration of two models», *The Language Learning Journal*, (3), pp. 254-267.
- Borghetti, Claudia (2017): «Is there really a need for assessing intercultural competence? Some ethical issues», *Journal of Intercultural Communication*, (2), pp. 1-15.
- Boquete Martín, Gabino (2011): *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: Las destrezas orales* [Tesis de doctorado, Universidad de Alcalá]. Dialnet. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=101913>>
- Byram, Michael (1997): «*Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*», Multilingual Matters, Bristol.
- Byram, Michael (2009): «Intercultural competence in foreign languages: the intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education», en Darla Deardorff (ed.), *Intercultural Competence in Foreign Languages*, SAGE Publications, Thousand Oaks, pp. 321-332.
- Cabrera, Lucía (2024): «Cultura y competencia comunicativa intercultural en los manuales de español como lengua extranjera», *Journal of Spanish Language Teaching*, (2), pp. 215-230. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/23247797.2024.2421669>>

- Castro-Martínez, Andrea, Torres-Martín, José-Luis y Pérez-Ordóñez, Cristina (2025): «Los estereotipos de clase, género y raza reproducidos por la ia generativa: recomendaciones para los usuarios», *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, (30), pp. 1-26. Disponible en: <<https://doi.org/10.5007/1518-2924.2025.e103518>>
- Cassany, Daniel, Luna, Marta y Sanz, Glòria (2005): *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona.
- Cassany, Daniel (2024): «(Enseñar a) leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: reflexiones, oportunidades y retos», *Enunciación*, (2), pp. 320-336. Disponible en: <<https://doi.org/10.14483/22486798.22891>>
- Chen, Guoming y Starosta, William (1996): «Intercultural Communication Competence: A synthesis», *Communication Yearbook*, (19), pp. 353-383.
- Chenoll, Antonio (2024): «La influencia de la IAGen en el proceso de evaluación: perspectivas actuales y futuras», *Doblele. Revista de lengua y literatura*, (10), pp. 36-53. Disponible en: <<https://doi.org/10.5565/rev/doblele.155>>
- Comisión Mundial de Ética del Conocimiento Científico y la Tecnología de la UNESCO (2019): «Preliminary Study on the Ethics of Artificial Intelligence». Disponible en: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367823>> [Fecha de consulta: 05/04/2025].
- Consejo de Europa (2001): «*Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*», Grupo Anaya, Madrid.
- Consejo de Europa (2020): «*Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*», Servicio de publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo.
- Costa, André (2021): «La competencia de comunicación intercultural (CCI) en la clase de ELE: Propuesta didáctica para alumnos de turismo», en: *Actas del 30º Congreso ASELE*, pp. 1025-1045. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/30/30_0056.pdf> [Fecha de consulta: 10/10/2025].
- De Ponga Mayo, Javier (2021): «El recurso del juego dramático en educación primaria», *Encuentro*, (29), pp. 34-49.
- Dervin, Fred (2016): *Interculturality in Education. A Theoretical and Methodological Toolbox*, Palgrave Pivot, Londres.
- Eriksen, Thomas Hylland (2001): «Between universalism and relativism: 'A critique of the UNESCO concept of culture'», en Jane K. Cowan, Marie-Bénédicte Dembour y Richard A. Wilson (eds.), *Culture and rights. Anthropological perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 127-148.
- García-Bellido, María Rosario (2024): *Manual metodología de la investigación en educación*, Tirant, Valencia.
- García-Higueras, Laura (2025): «A Miyazaki no se le toca: las imágenes estilo Ghibli hechas con IA enfadan a los autores», *El Diario*. Disponible en: <https://www.eldiario.es/cultura/miyazaki-no-le-toca-imagenes-estilo-ghibli-hechas-ia-enfadan-autores_1_12178662.html> [Fecha de consulta: 4-abril-2025].
- García-Huidobro, Verónica, Del Canto, Luna, Estay, Marcela, Estay, Clara, Núñez, Yani, Pinto, Miguel, Ponce, Liliana, Prieto, Catalina y Quiroga, Ricardo (2018): *Pedagogía*

- Teatral Metodología Activa en el Aula* (4.a ed.), Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Gayed, John Maurice (2025): «Educators' perspective on artificial intelligence: equity, preparedness, and development», *Cogent Education*, núm. 1 (12), pp. 1-21. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2447169>>
- Giray, Louie (2023): «Prompt engineering with ChatGPT: a guide for academic writers», *Annals of Biomedical Engineering*, (51), pp. 2629–2633. Disponible en: <<https://doi.org/10.1007/s10439-023-03272-4>>
- González Plasencia, Yeray (2019): *Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas*, Peter Lang, Berlín.
- Héctor Ardisana, Eduardo y Millet Gaínza, Bárbara (2025): «Inteligencia artificial (ChatGPT) en la educación universitaria: realidad y consideraciones éticas», *Chakiñan Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (25), pp. 299-316. Disponible en: <<https://doi.org/10.37135/chk.002.25.13>>
- Heston, Thomas y Khun, Charya (2023): «Prompt engineering in medical education», *International Medical Education*, (3), pp. 198-205. Disponible en: <<https://doi.org/10.3390/ime2030019>>
- Holliday, Adrian (2010): *Intercultural communication and ideology*, Sage, Londres.
- Holovatuck, Jorge y Astrosky, Débora (2001): *Manual de juegos y ejercicios teatrales*, Instituto Nacional del Teatro, Buenos Aires.
- Huizinga, Johan (1950): *Homo Ludens: a study of the play element in culture*, Roy, Nueva York.
- Kramersch, Claire (2001): «Intercultural communication», en Richard Carter y David Nunan (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Kroeber, Alfred y Kluckhohn, Clyde (1952): *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*, Random House, Nueva York.
- Kulkarni, Nilesh y Tupsakhare, Preeti (2024): «Crafting effective prompts: Enhancing AI performance through structured input design», *Journal of Recent Trends in Computer Science and Engineering*, (12), pp. 1-10. Disponible en: <<https://doi.org/10.70589/JRTCSE.2024.5.1>>
- Medina Romero, Miguel, Hurtado Tiza, David, Muñoz Murillo, José, Ochoa Cervantes, Dani, Izundegui y Ordóñez, Gerardo (2023): *Método mixto de investigación: cuantitativo y cualitativo*, Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología, Puno.
- Mejía Trejo, Juan (2025): «*Inteligencia Artificial y su repercusión en la educación superior*», Academia Mexicana de Investigación y Docencia en Innovación, Ciudad de México.
- Morales López, Sara, Hershberger del Arenal, Rebeca y Acosta Arreguín, Eduardo (2019): «Evaluación por competencias: ¿cómo se hace?», *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, (3), pp. 46-56. Disponible en: <<https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2019.63.3.08>>
- National Council of State Supervisors for Languages (2018a): «NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements Intercultural Reflection Tool for Learners», *LinguaFolio*.
- National Council of State Supervisors for Languages (2018b): «The NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements for Intercultural Communication», *LinguaFolio*.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024): «*Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*», UNESCO, París.
- Ponce-Naranjo, Genoveva, Ponce-Naranjo, Ivonne, Molina-Ponce, Genoveva y Molina-Machado, Wilson (2025): «El teatro en el aula como estrategia pedagógica para transformar el aprendizaje tradicional en una experiencia inclusiva», *Esprint Investigación*, núm. 1 (4), pp. 118-127. Disponible en: <<https://doi.org/10.61347/ei.v4i1.100>>
- Rebolledo Font de la Vall, Roxana y Herrera Montoya, Manuel (2025): «Retroalimentación inteligente para ensayos en inglés como lengua extranjera», *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, (23), pp. 1-26. Disponible en: <<https://doi.org/10.17345/rile23.4174>>
- Ruiz-Alonso-Bartol, Ana, Sánchez-Gutiérrez, Claudia y Garabaya-Casado, Erik (2025): «Beginner Spanish student experiences with AI and teacher written corrective feedback: An exploratory study», *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, (23), pp. 161-196. Disponible en: <<https://doi.org/10.17345/rile23.4177>>
- Sen, Amartya (2005): *The argumentative Indian*, Penguin, Londres.
- Siegel, Jake (2023): «El arte del prompt: Cómo sacar el máximo provecho de la IA generativa», *Microsoft Source LATAM*. Disponible en: <<https://news.microsoft.com/source/latam/features/ia/el-arte-del-prompt-como-sacar-el-maximo-provecho-de-la-ia-generativa/>> [Fecha de consulta: 8-abril-2025].
- Souza, Valmi, Driessnack, Martha y Costa Mendes, Isabel Amélia (2007): «Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte 1: diseños de investigación cuantitativa», *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, núm. 3 (15), pp. 1-6. Disponible en: <<https://doi.org/10.1590/S0104-11692007000300022>>
- Van der Laat Ulloa, Hernán (1991): «Revolución Industrial: una Revolución Técnica», *Revista Estudios*, núm. 9, pp. 66-77.
- Van Houten, Jacque y Shelton, Kathleen (2018): «From Culture to Intercultural Communication: Framing the Cultural Landscape of the Classroom with Can-Do Statements». *American Council on the Teaching of Foreign Languages*, (13).
- Storey, Veda, Wei Thoo, Yue, Zhao, Leon y Lukyanenko, Roman (2025): «Generative Artificial Intelligence: Evolving Technology, Growing Societal Impact, and Opportunities for Information Systems Research», *Information Systems Frontiers*. Disponible en: <<https://doi.org/10.1007/s10796-025-10581-7>>
- Velásquez-Henao, Juan David, Franco-Cardona, Carlos Jaime y Cadavid-Higuaita, Lorena (2023): «Prompt Engineering: a methodology for optimizing interactions with AI-Language Models in the field of engineering», *DYNA*, (90), pp. 9-17.