

# Uso de los *chatbots* de IA generativa como herramientas de corrección de composiciones escritas: análisis y propuestas para la enseñanza del español en el ámbito universitario japonés

VILLA TORRANO, Alejandro  
PÉREZ GARRIDO, Federico Francisco

---

## Abstract

In this article, we present an assessment instrument for written composition used in two Spanish as a Foreign Language (ELE) classes during the first semester of 2025. This instrument, based on a proposal by Sanz Yagüe (2025), consists of a writing portfolio divided into three parts: original composition, composition corrected by a generative AI chatbot, and a personal reflection on the identified errors. In the first section, we establish the theoretical framework and define the educational context. We have opted for the Action Research methodology, a cyclical approach in which new activities are implemented, and their results are analysed to determine whether they meet the anticipated needs and expectations. This methodology allows us to move toward teaching that closely adapts to the needs of students at each level. In the second section, we describe the assessment instrument and detail its main features. In the third section, we present three proposals for improving the instrument linked to preparation, student autonomy, and teaching-learning process. We conclude the article by highlighting a possible line of research for future studies. We believe this instrument not only contributes to achieving the competency goals established in the course but also to fostering self-reflection, meaningful learning, and the responsible use of new technologies, both inside and outside the classroom.

**Keywords:** *Spanish as a foreign language (ELE), Action research, AI-assisted learning*

## Introducción

El presente trabajo nace de la experiencia acumulada por los profesores Pérez y Villa durante el primer semestre del curso académico 2025/2026. Esta experiencia resulta especialmente relevante por la introducción y uso de un instrumento innovador, el portafolio de composición escrita, integrado tanto en el diseño curricular como en la dinámica de clase de dos cursos de español en el *Center for Foreign Language Education and Research (FLER)*

de la Universidad Rikkyo.

Esta innovación es una adaptación inspirada en la propuesta expuesta por la profesora Monserrat Sanz Yagüe en el V Encuentro de Experiencias Prácticas en la Enseñanza de ELE (Sanz, 2025), organizado por el Instituto Cervantes de Tokio y por la Consejería de Educación para China, Corea del Sur y Japón. Inspirados en este modelo, se introdujeron algunos ajustes para adecuarlo al contexto y a las necesidades de nuestro alumnado.

El objetivo de este reporte es reflexionar a través del análisis de los objetivos, retos y resultados metodológicos recogidos en los últimos meses y proponer mejoras tanto en el instrumento como en su implementación, para trasladarlas en un futuro cercano al aula. Este proceso de investigación-acción pretende mejorar y sentar las bases para el uso de un recurso, actualmente, tan novedoso como es la inteligencia artificial (IA en adelante) en un contexto educativo como es la clase de español como lengua extranjera (ELE en adelante) en universidades japonesas.

La primera sección de este estudio desarrolla el marco teórico, con una explicación y justificación de la investigación-acción como enfoque elegido, el cual orientará los pasos a dar en las siguientes fases del proceso.

Tras esto, se contextualiza brevemente el estudio, buscando presentar los retos y oportunidades metodológicos definidos al inicio de los cursos y confrontarlos con la propia evidencia empírica de los docentes tras seis meses de implementación.

Por último, a partir de la reflexión de los resultados obtenidos y de los retos esperados, siguiendo el proceso de la investigación-acción, se proponen una serie de intervenciones y mejoras que se implementarán y analizarán en los meses posteriores al fin de este curso académico, y que servirán como punto final de este ciclo y punto de partida de futuras intervenciones educativas.

### **Marco teórico**

La metodología elegida para el trabajo es la investigación-acción; este es un paradigma académico que, a través de la participación, de la reflexión y de la transformación continua, busca implementar mejoras en la práctica docente mediante lapsos ininterrumpidos de observación, definición de necesidades, planificación, acción, reflexión para, tal como señalan Kemmis y McTaggart (1988), de nuevo, comenzar el proceso.

Pese a tener múltiples aplicaciones y vertientes, en nuestro caso es la implementación en las clases de enseñanza de lenguas extranjeras, concretamente de ELE, en centros de educación superior donde adquiere una especial relevancia al permitir a los docentes diseñar planes de estudios dinámicos que, semestre a semestre, i) incorporen nuevas metodologías teóricas, ii) pongan en valor cambios tecnológicos presentes en la sociedad (como es nuestro caso), iii) reflejen nuevas tendencias didácticas, e iv) incluyan en el currículo oculto problemáticas sociales que se presenten como esenciales para la formación integral del alumnado.

En un contexto como el actual, donde se producen de manera constante profundos

cambios sociales, tecnológicos y culturales, la enseñanza de lenguas tiene la oportunidad de renovarse para responder mejor a las nuevas realidades.

Autores como García Álvarez (2021), Grupo de Investigación de la Didáctica del Español (2015) o Shields (1989) señalan la importancia de desarrollar currículos alineados con los plazos temporales y las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), así como de fomentar la actualización didáctica, la competencia metodológica y la formación continua del profesorado. Estas acciones permiten responder de manera más efectiva a las necesidades, retos y motivaciones de una nueva generación de aprendientes nativos digitales, cuyos objetivos vitales y formas de aprender nos invitan a repensar los enfoques tradicionales del aula (González y Pérez, 2023).

Es por ello por lo que, desde el punto de vista de los autores, la investigación-acción se antoja no solo importante o necesaria, sino esencial e indispensable para que los docentes tomen conciencia de los fallos y retos que se dan en sus aulas y, así, tener una herramienta que les ayude, e impulse, a repensar su praxis desde una perspectiva que ponga como prioritaria la labor transformadora de la educación.

La elección de la investigación-acción como paradigma educativo, y como método de evaluación de la propia práctica docente, permite a los profesores impulsar una mejora gradual y adecuada a la realidad del aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje, justificada esta por el propio proceso y por las evidencias empíricas del mismo.

Del mismo modo, la reflexión constante, ejercida por el profesor, lleva a una autoevaluación de la propia metodología y práctica docente y promueve un proceso de reciclaje continuo que es, sin duda, necesario para la enseñanza de lenguas.

La investigación-acción convierte al docente en un investigador de su propia realidad educativa, más allá de la visión estática de mero transmisor de elementos prefijados, y le da la opción, y la responsabilidad, de innovar, adaptarse y, sobre todo, de tomar decisiones, fundamentadas en la experiencia, por las propias necesidades y por la realidad de su aula.

De esta forma, a través de la investigación-acción se dota a la educación universitaria, y en nuestro caso a las clases de ELE, de una mayor calidad al basar el desarrollo e implementación de los planes de estudios en evidencias, necesidades y respuestas documentadas que se adaptan a las características del grupo de discentes y a las demandas que estos presentan.

Para finalizar, el hecho de elegir la investigación-acción como metodología para intervenir en nuestra propia práctica educativa legitima los cambios que se presenten en cada intervención y permite proyectar mejoras significativas con vistas al futuro. Por ello, y teniendo conciencia los autores de la necesidad de cambiar paradigmas educativos que obvian la realidad digital que impregna la sociedad, la investigación-acción permite, como señala Burns (2009) una vía para rediseñar prácticas más inclusivas, efectivas y motivadoras.

Implementar en el diseño curricular actividades, ya sean de evaluación o de estudio, con herramientas como la IA no debe ser un fin en sí mismo, sino parte de un proceso más amplio de reflexión y mejora continuos, donde las decisiones pedagógicas se fundamentan en

los resultados de la investigación.

### **Contexto educativo**

El instrumento de evaluación recogido en el siguiente punto se ha implementado en las materias de スペイン語演習3 y アカデミックスペイン語1. Ambas son asignaturas del FLER (Universidad Rikkyo).

### **Objetivos**

Ambas materias tienen objetivos de diversa índole. A continuación, enumeramos los objetivos directamente relacionados con el instrumento propuesto.

スペイン語演習3:

1. Profundizar en el conocimiento de la cultura hispanohablante a través de sus festividades, gastronomía y arte.
2. Aplicar las construcciones gramaticales requeridas para cada tarea incluyendo, entre otros, el dominio del presente de indicativo, el imperativo, el contraste entre pretérito indefinido e imperfecto y las oraciones impersonales.
3. Describir una receta, una festividad y una manifestación artística del mundo hispano utilizando el léxico específico de cada tema y conectores discursivos básicos para secuenciar ideas.
4. Desarrollar la autonomía y capacidad de autoaprendizaje utilizando la IA de forma crítica y reflexiva para mejorar su competencia lingüística de manera independiente.

アカデミックスペイン語1:

1. Desarrollar las habilidades académicas y los recursos lingüísticos necesarios para la redacción de textos argumentativos académicos.
2. Desarrollar la autonomía y capacidad de autoaprendizaje utilizando la IA de forma crítica y reflexiva para mejorar su competencia lingüística de manera independiente.

### **Metodología**

Para conseguir estos objetivos se ha optado por metodologías de aprendizaje activo y centradas en el alumnado:

– *Aprendizaje cooperativo* (Johnson y Johnson, 1975). El aprendizaje cooperativo ha sido el método utilizado principalmente. Se han creado grupos de entre 2 y 4 alumnos de diferentes niveles de competencia lingüística para favorecer el intercambio y la construcción conjunta de conocimientos.

– *Aprendizaje por indagación* (Dewey, 1938). Esta metodología ha sido especialmente utilizada en la clase de アカデミックスペイン語1. En esta materia se han planteado numerosas preguntas abiertas que han estimulado la investigación autónoma, la profundización temática

y el uso y referencia de fuentes.

– *Aprendizaje asistido por inteligencia artificial* (Gallent-Torres et al., 2023). Como se describe en la siguiente sección, se han utilizado herramientas basadas en IA generativa como apoyo a la corrección, fomentando así la autonomía, la autorreflexión y el aprendizaje continuo dentro y fuera del aula.

– *Estudio de casos*. En ambos cursos se han hecho análisis de textos relacionados con los contenidos de cada curso que han permitido aplicar de forma práctica los contenidos y recursos trabajados en clase.

## **Evaluación**

Para evaluar el grado de obtención de estos y otros objetivos se han utilizado diferentes instrumentos.

スペイン語演習3: Portafolio de composición escrita (25 %), observación directa (20 %), presentación oral (20 %), examen final (20 %) y actividades (15 %).

アカデミックスペイン語1: Portafolio de composición escrita (30 %), observación directa (15 %), presentación oral (20 %), examen final (20 %) y actividades (15 %).

Como se puede observar, el portafolio de composición escrita constituye uno de los instrumentos centrales para evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos.

## **Descripción del instrumento**

### **A. Nombre del Instrumento**

Portafolio de composición escrita.

### **B. Objetivos**

El instrumento tiene un doble objetivo:

– Evaluar la competencia en la expresión escrita en español del alumnado sobre temas específicos trabajados durante el curso.

– Fomentar la capacidad de autorreflexión y aprendizaje autónomo del alumnado mediante el uso de una inteligencia artificial generativa.

### **C. Estructura y tareas**

El portafolio de composición escrita se compone de las siguientes tres partes:

#### Parte I: Redacción original

El alumnado debe redactar uno o varios textos sobre un tema de su elección dentro de

las unidades didácticas propuestas en el curso.

Para esta parte, se prohíbe explícitamente el uso de traductores automáticos para la traducción de frases completas o el uso de la IA generativa para la creación del texto. Sin embargo, se permite y se fomenta la consulta de materiales de referencia como libros de texto o diccionarios.

La extensión de la redacción es flexible y varía según el nivel del curso.

#### Parte II: Redacción corregida por IA

El alumnado debe introducir su redacción original en un chatbot de IA generativa y solicitar su corrección.

En esta parte se debe incluir el nombre del modelo de IA utilizado, el/los *prompt/s* exacto/s empleado/s en el proceso de corrección, y la versión corregida por la IA, subrayando todos los cambios realizados.

#### Parte III: Reflexión

El alumnado debe escribir, sin la ayuda de la IA, una reflexión comparando su redacción original con la versión corregida por la IA.

En este análisis, el alumnado debe identificar sus errores principales y explicar lo que ha aprendido durante el proceso. Además, si la IA introdujo estructuras gramaticales nuevas en la versión corregida, los estudiantes deben investigarlas y explicarlas.

Finalmente, el profesorado puede decidir si esta reflexión se presenta en español o en japonés, ajustándose al nivel del curso.

### **D. Criterios de evaluación y rúbrica**

En la rúbrica utilizada se valoran cinco criterios con distintos pesos: corrección gramatical (15 %), riqueza léxica y coherencia (10 %), contenido (15 %), cumplimiento de las instrucciones (10 %) y profundidad de la reflexión (50 %). Cada criterio se califica de 0 a 4 puntos según el nivel de logro, desde “Insuficiente” hasta “Excelente”. La parte más importante es la reflexión, en la que se busca un análisis de los errores cometidos que muestre comprensión y aprendizaje. Se incorpora la rúbrica utilizada en el Apéndice A.

### **E. Ejemplo**

Para ilustrar el uso de este instrumento, presentamos un ejemplo que el docente ofrece al alumnado de nivel A2. En esta actividad, el alumnado debe pensar en un plato tradicional del mundo hispano sobre el que tenga interés, investigar la receta y redactarla.

#### Parte I: Mi redacción: Receta sobre la tortilla de patatas española

Para hacer tortilla española, necesitar huevos, patata, aceite de olivo y sal. Primero, se pelar y se cortar las patatas en trozos pequeño. Freír las patatas en mucho aceite caliente hasta

que estan blandos. Mientras, batir los huevos en uno plato con uno poco de sal. Cuando las patatas estar listo, quitar el aceite y mezclar las patatas con los huevos batidos. Poner uno poco de aceite limpia en una sartén y calentar. Echar la mezcla en la sartén y cocinar a fuego medio. Cuando los bordes estar hecho, dar la vuelta a la tortilla con uno plato y cocinar por el otro lado hasta que estar listo. ¡Ya tener tu tortilla!

## Parte II: Redacción corregida por Gemini 2.5

*Prompt* usado: “Corrige este texto en español. “Por favor, identifica y explica brevemente todos los errores que encuentres (gramática, vocabulario, ortografía, puntuación). No modifiques el estilo ni uses estructuras gramaticales más avanzadas. Simplemente, corrige lo que sea incorrecto. Finalmente, proporciona la versión corregida del texto.”

Para hacer tortilla española, necesitas huevos, patatas, aceite de oliva y sal. Primero, pela y corta las patatas en trozos pequeños. Fríe las patatas en mucho aceite caliente hasta que estén blandas. Mientras, bate los huevos en un plato con un poco de sal. Cuando las patatas estén listas, quita el aceite y mezcla las patatas con los huevos batidos. Pon un poco de aceite limpio en una sartén y caliéntalo. Echa la mezcla en la sartén y cocina a fuego medio. Cuando los bordes estén hechos, da la vuelta a la tortilla con un plato y cocina por el otro lado hasta que esté lista. ¡Ya tienes tu tortilla española!

## Parte III: Reflexión

Al comparar ambos textos, observo que mi versión original tenía muchos errores, como el uso incorrecto de las formas verbales. Usé muchos infinitivos (como “necesitar”, “pelar”, “cortar”, “freír”, etc.) cuando debía usar formas conjugadas, especialmente el imperativo para dar instrucciones (“pela”, “corta”, “fríe”) o el presente (“necesitas”, “tienes”). Otro fallo era la falta de concordancia, por ejemplo, entre sustantivos y adjetivos (“pequeño” debería estar en plural, “blandos” debería estar en femenino, “limpia” debería estar en masculino”), y también en los artículos (“uno plato”, “uno poco”).

Después de ver la versión corregida creo que tengo que prestar más atención al género y al número de las palabras y a las estructuras gramaticales que se usan normalmente en las recetas. La versión corregida por Gemini usa principalmente el imperativo pero también son posibles otras, como la oración impersonal (“se pelan” y “se cortan”), que estudiamos en clase.

Esta versión corregida también usa un tiempo verbal que no he estudiado nunca: el presente de subjuntivo (por ejemplo, “cuando los bordes estén hechos”, “hasta que esté lista”). En ambos casos, se emplea la estructura “cuando”/“hasta que” + subjuntivo para referirse a acciones o condiciones que todavía no han ocurrido, pero que sucederán en el futuro. La conjugación del verbo “estar” en presente del subjuntivo es: yo esté, tú estés, él/ella/usted esté, nosotros/as estemos, vosotros/as estéis, ellos/as/ustedes estén.

## F. Características del portafolio

A continuación, presentamos algunas características particulares de este instrumento. Muchas de estas fueron señaladas por la profesora Sanz Yagüe (2025).

1. *Permanencia en la zona de desarrollo próximo (ZDP en adelante) de cada estudiante.* En primer lugar, es fundamental que las correcciones generadas por la IA se mantengan en la ZDP de cada estudiante. Para lograrlo, es necesario proporcionar un *prompt* adecuado. Si bien el *prompt* usado en el ejemplo ha sido probado y ha ofrecido buenos resultados, los estudiantes tienen libertad para usar otros y trabajar las correcciones del texto original con mayor detalle. No obstante, existe el riesgo de que la corrección devuelta por la IA supere con creces la ZDP, sufriendo un bloqueo de aprendizaje.

Por ello, el docente debe fomentar la consulta de dudas antes de la entrega del portafolio, intentando garantizar un uso pedagógicamente eficaz de esta herramienta (Liu, 2025). De otra manera, las correcciones podrían superar el nivel de comprensión del estudiante con el riesgo de convertirse en una fuente de frustración.

2. *Flexibilidad y adaptación.* Relacionado con el punto anterior, este instrumento destaca por su flexibilidad y adaptación al nivel de competencia lingüística de cada estudiante. Independientemente del nivel de partida del estudiante, todos pueden encontrar en el ejercicio un reto ajustado a sus capacidades.

Gracias al uso de la IA y a la formulación de *prompts* adecuados, las correcciones siempre se sitúan en la ZDP del alumno. Si un estudiante emplea estructuras gramaticales simples y comete errores, la IA devolverá unas correcciones adaptadas a ese nivel. Lo mismo ocurre si emplea formas más complejas, como, por ejemplo, el subjuntivo u oraciones condicionales potenciales. La IA ofrecerá una retroalimentación ajustada al tipo de producción del estudiante. Siempre que los *prompts* sean adecuados, las correcciones no añadirán especial complejidad a las oraciones, manteniéndose en la ZDP del estudiante.

3. *Versatilidad.* Otra de las características destacadas de este instrumento es su versatilidad. Este instrumento puede ser implementado sin necesidad de modificar las instrucciones básicas en grupos de diferentes niveles de competencia lingüística y con diversos objetivos didácticos.

4. *Cambio en el enfoque pedagógico.* Con este instrumento el foco se desplaza desde la búsqueda del error para penalizarlo hacia la capacidad del estudiante para analizarlo y aprender de él (Mera et al., 2022). Las herramientas tecnológicas actuales se integran aquí como un medio para el análisis de errores y fomentar la mejora.

Tal y como está planteada la rúbrica, el docente calificará tanto el producto final como el proceso de aprendizaje y la capacidad metacognitiva del alumnado para identificar sus propias áreas de mejora.

5. *Autonomía del estudiante*. Hay muchos planteamientos posibles a la hora de decidir qué puntos deberían estar presentes en la reflexión. En esta propuesta se otorga completa autonomía al estudiante, dejándole reflexionar sobre lo más relevante para él según su nivel de desarrollo lingüístico y competencial. En nuestra opinión, y en la de la investigación más reciente (Mirriahi et al., 2025), esto permite ahondar en el aprendizaje significativo.

6. *Corrección como oportunidad de aprendizaje*. Con frecuencia, las correcciones no son revisadas por el alumnado si van acompañadas de una calificación que le resulta satisfactoria. Este instrumento soluciona parcialmente ese problema, ya que los estudiantes deben revisar sus errores y seleccionar aquellos que consideren más significativos para su posterior análisis. En este sentido, la corrección se convierte en una oportunidad de aprendizaje activo (Halkiopoulos y Gkintoni, 2024).

7. *Ahorro de tiempo*. Un beneficio igualmente notable para el profesorado es el ahorro de tiempo. Al delegar gran parte de la corrección inicial en la IA, el docente puede reducir el tiempo dedicado a la revisión y a la corrección manual de las actividades. Esto le permite, si así lo desea, asignar más tareas de composición escrita, lo que favorece que el alumnado practique y entrene más frecuentemente tanto la escritura como la reflexión metacognitiva.

## **G. Reflexión crítica**

Una posible crítica a este instrumento es la posibilidad de que los estudiantes utilicen la IA para otras partes de la actividad. En primer lugar, es posible que la utilicen para corregir errores en la redacción original. Sin embargo, si lo hacen para este fin, estarían aplicando la misma lógica del instrumento: identificar errores y aprender de ellos. Esto, en parte, continúa siendo pedagógicamente valioso. El verdadero problema surgiría si usaran la IA para generar el texto desde cero, por ejemplo, pidiendo a la IA que escriba la receta de la tortilla de patatas. Si bien esta es una objeción relevante, nos gustaría aclarar que no se trata de una limitación específica de este instrumento de evaluación, sino que es un riesgo compartido con cualquier otra tarea o actividad de composición escrita. En esos casos solo cabe confiar en *softwares* de detección de contenido generado por IA. Otra opción podría ser reducir el peso de la calificación de la redacción original, comunicándolo de forma transparente en los criterios de evaluación.

En segundo lugar, podrían recurrir a la IA para redactar el apartado de reflexión. Sin embargo, también hay aspectos positivos en ese uso. Al solicitar a la IA que detecte los cambios más importantes y reflexione sobre ellos, pueden aflorar conceptos o explicaciones que el estudiante desconocía, lo que constituye también una forma de aprendizaje. No obstante, existe la posibilidad de que el estudiante no revise en profundidad el análisis generado por la IA y se limite a copiarlo. Una vez más, este es un riesgo compartido con cualquier otra tarea de composición y tendremos que confiar en los *softwares* de detección.

## Propuestas de mejora del instrumento

Tal como se indicó en el marco teórico, terminado el primer ciclo, o lapso, de observación, corresponde, dentro del proceso de investigación-acción, planificar la entrada en un nuevo ciclo de acción (Kemmis y McTaggart, 1988).

A partir de la observación de fortalezas, oportunidades y debilidades, se han identificado numerosas áreas de intervención, diversas y complejas. En este trabajo solo se presentaran las ligadas a la preparación, al proceso y a la autonomía del alumnado.

1. *Formación inicial en el uso de la IA.* Tras la experiencia introduciendo el uso de la IA generativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hemos considerado necesario incluir una primera parte en la que se introduzca una formación inicial y un trabajo específico acerca del uso autónomo, crítico y responsable de la IA.

Siguiendo investigaciones como la de Aroz et al. (2025), es cada vez más común entre los estudiantes japoneses de ELE en educación superior hacer un uso constante y no reflexivo de modelos de IA generativos; dado que lo que se busca con el proyecto descrito es, además de la consecución de los objetivos docentes, el desarrollo integral de los alumnos, se les pretende dotar de las herramientas para que el uso de la IA posteriormente en el aula, y en general, no se traduzca en un aprendizaje superficial, un uso poco crítico de las nuevas tecnologías y aportación de datos sin contrastar, llegando al plagio, en trabajos académicos.

En la línea de lo propuesto por la Unión Europea en el proyecto DETECT (Developing Teachers' Critical Digital Literacies) (s.f.), el desarrollo de una competencia digital crítica se buscará a través de tareas enfocadas en una conciencia ética, en una reflexión metalingüística y en una visión holística que haga de este primer paso un componente transversal de todo el curso.

2. *Supervisión continuada por parte del docente.* Pese a todo lo explicado con anterioridad, y a la percepción de los autores de que estas nuevas herramientas presentes en la sociedad no deben estar aisladas del desarrollo de los estudiantes de nivel universitario, también es obvia la necesidad de ampliar la supervisión final del uso de la IA por parte del docente.

Dadas las experiencias en numerosas clases y asignaturas, se ve necesario un control más estricto incluido durante todo el proceso, buscando un equilibrio entre autonomía y supervisión, e incorporando este punto a las nuevas actividades de desarrollo ético incluidas en el primer punto.

Como propuestas iniciales para implantar esta idea, se pueden incluir elementos intermedios de supervisión docente, como la entrega de ambos textos para que el profesor pueda evaluar y dar retroalimentación acerca del proceso, uso de otras IA para analizar el trabajo de los alumnos, etc.

3. *Implementación de la metodología ABP.* Una posible mejora que acompañaría

al uso de esta herramienta sería la modificación del plan de estudios para que, además de las metodologías mencionadas anteriormente, el aprendizaje se llevará a cabo mediante el desarrollo de proyectos (Balcells Sanahuja, 2014).

El trabajo por proyectos, en el cual se incluiría la IA, dota a la clase de un componente de autenticidad que favorece el desarrollo de todas las destrezas y, a la vez, dota al profesor de un rol de acompañante que permite al alumno desarrollar todas las competencias formales y transversales que se esperan de un estudiante de educación superior.

En nuestro caso, trabajando objetivos transversales y socioculturales, el alumnado crearía conjuntamente un texto sobre una temática escogida libremente entre los contenidos del curso.

## Conclusiones

Este *Practical Teaching Report* recoge las primeras impresiones y el estadio inicial del proceso de investigación-acción sobre la implementación del portafolio diseñado en el aula.

Entre los beneficios observados en esta experiencia, destacan el desarrollo de la autonomía del alumnado, la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y una evaluación más formativa y personalizada. Desde nuestra perspectiva, la investigación-acción nos ha proporcionado datos y elementos que permitirán adaptar los contenidos y actividades a las necesidades reales del grupo.

Una posible línea de desarrollo para una investigación posterior sería intentar averiguar en qué medida esta metodología contribuye a la retención de vocabulario y estructuras gramaticales. Como posible procedimiento, al final del curso se podría aplicar un examen escrito cuyo objetivo sea reescribir una de las redacciones presentadas en el portafolio. De esta manera tendremos datos para analizar si los cambios reflejados en la reflexión se han interiorizado y consolidado, al menos hasta la fecha de la evaluación final.

Pese a que contar con una herramienta que se adecue a nuestras necesidades de forma óptima, sin los fallos señalados, es esencial para conseguir los objetivos de las asignaturas en las que se emplee, este proceso de investigación-acción apenas ha comenzado. Será necesario avanzar de forma gradual, puliendo, previamente, otros aspectos relevantes de la clase.

## Referencias

- Aroz, A., Hirose, H., Nishimura, K., y Cassany, D. (2025). Inteligencia artificial para aprender idiomas entre universitarios japoneses. *Cuadernos CANELA*, 36, 145–168.  
[https://doi.org/10.2107/canela.36.0\\_145](https://doi.org/10.2107/canela.36.0_145)
- Balcells Sanahuja, M. (2014). El trabajo por proyectos, una metodología global. *Cuadernos de Pedagogía*, 450, 22–26.
- Burns, A. (2009). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*.

- Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203863466>
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. Henry Holt.
- Gallent-Torres, C., Zapata-González, A., y Ortego-Hernando, J. L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en la educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE*, 29(2), art. M5.  
<http://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134>
- García Álvarez, A. (2021). Reflexiones sobre la enseñanza ELE en el contexto socioeducativo universitario japonés. *Signos ELE: Revista de Español como Lengua Extranjera*, 15, 1–7.
- González Dávila, M. J., y Pérez Garrido, F. F. (2023). La motivación del estudiante universitario japonés en las clases de ELE: perfiles y valores. En E. Álvarez García y M. Villayandre Llamazares (Eds.), *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 95–110). Universidad de León.
- Grupo de Investigación de la Didáctica del Español (GIDE). (2015). *Un modelo de contenidos para un modelo de actuación. Enseñar español como segunda lengua extranjera en Japón*. Sowa Printing Co., Ltd.
- Halkiopoulos, C., y Gkintoni, E. (2024). Leveraging AI in e-learning: Personalized learning and adaptive assessment through cognitive neuropsychology—A systematic analysis. *Electronics*, 13(18), 3762. <https://doi.org/10.3390/electronics13183762>
- Johnson, D., y Johnson, R. (1975). *Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization*. Prentice Hall.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.
- Liu, X. (2025). Reconceptualizing foreign language learning through artificial intelligence within the framework of the zone of proximal development. *GBP Proceedings Series*, 8, 9–15. <https://doi.org/10.70088/790gnb90>
- Mera, Y., Rodríguez, G., y Marin-Garcia, E. (2022). Unraveling the benefits of experiencing errors during learning: Definition, modulating factors, and explanatory theories. *Psychonomic Bulletin & Review*, 29(3), 753–765.  
<https://doi.org/10.3758/s13423-021-02022-8>
- Mirriahi, N., Marrone, R., Barthakur, A., Gabriel, F., Colton, J., Yeung, T. N., Arthur, P., y Kovanovic, V. (2025). The relationship between students' self-regulated learning skills and technology acceptance of GenAI. *Australasian Journal of Educational Technology*, 41(2), 16–33. <https://doi.org/10.14742/ajet.10006>
- Sanz Yagüe, M. (2025, 29 de marzo). *De lo estructural a lo retórico: Mejorando las competencias cognitivas superiores en la clase de composición mediante la inteligencia artificial*. SakurELE 2025, Tokio, Japón.
- Shields, J. J., Jr. (1989). *Japanese schooling: Patterns of socialization, equality, and political control*. Pennsylvania State University Press.
- Unión Europea. (s. f.). Detect Project. <https://www.detectproject.eu/>

## Apéndice

### Apéndice A: Rúbrica

Criterios de evaluación	Excelente (4 puntos)	Bueno (3 puntos)	Suficiente (2 puntos)	Insuficiente (1-0 puntos)
Corrección gramatical (Parte I) 15 %	El texto presenta un alto grado de corrección gramatical. Aplica de forma consistente y adecuada las estructuras trabajadas.	El texto presenta algunos errores gramaticales. Demuestra un control razonable de las estructuras trabajadas.	El texto presenta errores gramaticales frecuentes (concordancia, conjugación) que a veces dificultan la comprensión.	Los errores gramaticales son sistemáticos y graves. No ha usado los recursos estudiados durante el curso.
Riqueza léxica y coherencia (Parte I) 10 %	Utiliza un vocabulario rico y específico del tema tratado. Usa una variedad de conectores discursivos.	Utiliza un vocabulario adecuado para la tarea, aunque puede ser algo repetitivo. Usa conectores básicos de forma correcta.	El vocabulario es limitado o impreciso. Las ideas están poco conectadas.	El vocabulario es insuficiente para la tarea.
Contenido (Parte I) 15 %	Responde de manera completa a la tarea propuesta. El contenido es relevante y demuestra interés.	Responde a la tarea propuesta de forma adecuada. El contenido es relevante, aunque podría ser más detallado o profundo.	Responde a la tarea de forma parcial o superficial. El contenido es muy básico o presenta información irrelevante.	No responde a la tarea propuesta o el contenido es irrelevante.
Cumplimiento de las instrucciones (Parte II) 10 %	Sigue todas las instrucciones a la perfección: incluye el nombre de la IA, el/los <i>prompt(s)</i> utilizado(s) y la versión corregida, subrayando claramente todos los cambios realizados por la IA.	Cumple con casi todas las instrucciones, pero puede haber alguna omisión menor (ej. omitir el nombre de la IA usada).	Faltan componentes importantes de la tarea (p. ej. no incluye el <i>prompt</i> , no subraya los cambios).	No se siguieron las instrucciones.
Profundidad de la reflexión (Parte III) 50 %	La reflexión es profunda y detallada. Identifica patrones de error, no solo fallos aislados. Demuestra haber investigado y comprendido las estructuras nuevas y las explica con sus propias palabras.	La reflexión es correcta. Identifica los errores principales y trata de explicarlos. Menciona las estructuras nuevas, pero no profundiza en ellas.	La reflexión es superficial. Se limita a enumerar los errores sin explicar el porqué (“usé mal el verbo”). No hay evidencia de un aprendizaje significativo a partir de la corrección.	La reflexión es inexistente (“La IA me corrigió X e Y”), o no demuestra ninguna comprensión de sus errores.