https://revistas.unitec.edu/tekne
Vol. 4, No. 2, 2026
ISSN: 2959-6629
OPEN ACCESS

Revisión

El prompt como género discursivo digital: fundamentos para su enseñanza crítica en lenguas extranjeras

The Prompt as a Digital Discursive Genre: Foundations for Its Critical Teaching in Foreign Language Education

Dionelio Jesús Moreno Villalobos*[1]

[1]Universidad EAN, Bogotá, Colombia

*Autor corresponsal: djmorenov@universidadean.edu.co

Este trabajo está bajo una licencia internacional Creative Commons Attribution 4.0 BY, NC.

Recibido: 04 de agosto de 2026 / Aceptado: 09 de septiembre de 2026 / Publicado: 16 de noviembre de 2026.
Citar: Moreno Villalobos, D. J. (2026). El *prompt* como género discursivo digital: fundamentos para su enseñanza crítica en lenguas extranjeras. *Tekné: Ciencias Sociales y Humanidades, 4*(2), 1-10. https://doi.org/10.69845/tekn.v4i2.655

Resumen. Introducción. La expansión de la inteligencia artificial generativa ha convertido la formulación de *prompts* en una práctica cotidiana de lectura, escritura y negociación de significados. En la enseñanza de lenguas, sin embargo, suele abordarse como una técnica para obtener mejores respuestas, sin considerar sus dimensiones discursivas, críticas y éticas. **Métodos.** Se realizó una revisión integrativa teórico-conceptual sobre alfabetización en inteligencia artificial, *prompt literacy*, escritura en segunda lengua, géneros discursivos y literacidades digitales. El corpus final reunió 46 referencias, priorizando trabajos de 2020 a 2026 y referentes fundacionales anteriores. **Resultados.** El artículo sostiene que el *prompt* puede comprenderse como un género discursivo digital emergente y propone el marco PIDEA, construido mediante la integración de aportes previos en cinco dimensiones: propósito situado, instrucción lingüística y retórica, diálogo iterativo, evaluación crítica y autoría responsable. También se presenta una secuencia didáctica y criterios de evaluación del proceso. **Conclusión.** Enseñar a formular *prompts* en lenguas extranjeras puede fortalecer la conciencia metalingüística, la adecuación pragmática y la agencia del estudiante cuando se articula con verificación, reflexión y responsabilidad autoral.
Palabras clave: Alfabetización digital, Competencia comunicativa, Enseñanza de idiomas, Escritura académica, Inteligencia artificial

Abstract. Introduction. The expansion of generative artificial intelligence has turned prompt formulation into an everyday practice of reading, writing, and negotiation of meaning. In language education, however, prompting is often treated as a technique for obtaining better outputs rather than as a discursive, critical, and ethical practice. **Methods.** A theoretical-conceptual integrative literature review was conducted on artificial intelligence literacy, prompt literacy, second language writing, discourse genres, and digital literacies. The final corpus comprised 46 references, prioritizing work published from 2020 to 2026 together with earlier foundational sources. **Results.** The article argues that the prompt can be understood as an emerging digital discourse genre and proposes the PIDEA framework, built by integrating prior scholarship into five dimensions: situated purpose, linguistic and rhetorical instruction, iterative dialogue, critical evaluation, and responsible authorship. A pedagogical sequence and process-oriented assessment criteria are also outlined. **Conclusion.** Teaching prompting in foreign language education may strengthen metalinguistic awareness, pragmatic appropriateness, and learner agency when combined with verification, reflection, and authorial accountability.
Keywords: Academic writing, Artificial intelligence, Communicative competence, Digital literacy, Language teaching

Introducción

La incorporación de sistemas de inteligencia artificial generativa (IAG) a la vida universitaria ha modificado con rapidez las condiciones en las que los estudiantes buscan información, planifican tareas, producen textos y reciben retroalimentación. Los modelos de lenguaje de gran escala pueden generar explicaciones, ejemplos, reformulaciones y borradores en cuestión de segundos, pero sus respuestas dependen, en buena medida, de la información, las restricciones y los criterios incluidos por quien interactúa con ellos. En este escenario, el *prompt* deja de ser una orden marginal y se convierte en una pieza central de la actividad comunicativa entre el estudiante y el sistema. La literatura reciente lo relaciona con una alfabetización emergente que incluye formular instrucciones, interpretar resultados y revisar iterativamente la interacción (Hwang et al., 2023; Tour & Zadorozhnyy, 2025).

La relevancia de esta práctica resulta especialmente visible en la enseñanza de lenguas extranjeras. Para solicitar una explicación ajustada a un nivel, diseñar una simulación conversacional, revisar un texto o comparar registros, el estudiante necesita expresar propósitos, aportar contexto, delimitar una audiencia, seleccionar un tono y anticipar el tipo de respuesta que espera. Es decir, debe movilizar recursos lingüísticos, pragmáticos y retóricos que también forman parte de la competencia comunicativa (Canale & Swain, 1980; Council of Europe, 2020). En este artículo, la adecuación lingüística se

entiende respecto de la lengua meta y de la situación comunicativa (propósito, audiencia, nivel y registro), no como correspondencia con la lengua de los datos con los que fue entrenado el modelo. La formulación de *prompts* puede, por tanto, convertirse en una oportunidad pedagógica para hacer visibles decisiones que en otros procesos de escritura permanecen implícitas.

No obstante, existe un riesgo de reducir esta formación a una colección de fórmulas del tipo rol-contexto-tarea-formato. Ese enfoque puede mejorar transitoriamente la apariencia de las respuestas, pero no garantiza que el estudiante comprenda cómo funciona el sistema, evalúe la veracidad de la información, preserve su voz o asuma responsabilidad por el texto que finalmente presenta. Los marcos contemporáneos de alfabetización en inteligencia artificial (IA) subrayan que el uso competente comprende conocimientos técnicos básicos, evaluación crítica, colaboración humano-máquina y navegación ética, no solo eficiencia instrumental (Annapureddy et al., 2025; Laupichler et al., 2022; Long & Magerko, 2020; Ng et al., 2021). De manera semejante, las orientaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) insisten en una aproximación centrada en la persona, la protección de datos, el juicio crítico y la preservación de la agencia humana (Miao & Holmes, 2023; Miao et al., 2024).

Las investigaciones sobre IAG y educación lingüística muestran posibilidades para la personalización, la práctica, la retroalimentación y la producción escrita, pero también reportan respuestas incorrectas, dependencia, riesgos de integridad académica y desigualdades de acceso (Klimova et al., 2024; Kohnke et al., 2023; Lo, 2023; Lo et al., 2024; Praphan & Praphan, 2023). En escritura de segunda lengua, la tensión es particularmente delicada: la tecnología puede apoyar la planificación y la revisión, al tiempo que puede homogeneizar la expresión, ocultar dificultades reales y debilitar la relación entre escritura y aprendizaje (Darvin, 2025; Warschauer et al., 2023). De ahí que enseñar *prompts* no deba equivaler a enseñar a delegar mejor, sino a construir una interacción en la que el estudiante conserve el control de las decisiones.

Este artículo tiene como objetivo fundamentar la comprensión del *prompt* como un género discursivo digital emergente y proponer orientaciones para su enseñanza crítica en lenguas extranjeras. El foco se delimita a contextos formales de educación lingüística: no se busca optimizar *prompts* para cualquier uso ni describir el empleo cotidiano de la IA en una segunda o tercera lengua, sino examinar la formulación del *prompt* como objeto y mediación pedagógica para aprender lenguas. Se responde a tres preguntas: ¿qué rasgos permiten interpretar el *prompt* como una práctica discursiva situada?, ¿qué aprendizajes lingüísticos y metacognitivos puede movilizar su enseñanza? y ¿qué dimensiones debería contener una propuesta pedagógica que evite una visión meramente instrumental? Como aporte central se propone el marco PIDEA (propósito situado, instrucción lingüística y retórica, diálogo iterativo, evaluación crítica y autoría responsable), construido mediante la integración conceptual de aportes previos. El marco se plantea como una heurística adaptable a diferentes lenguas, niveles y tareas, no como un protocolo universal.

Métodos

Se desarrolló una revisión integrativa de carácter teórico-conceptual. Este tipo de revisión permite articular perspectivas teóricas y campos de estudio que no siempre dialogan entre sí, identificar tensiones y construir una propuesta interpretativa orientada a la práctica (Snyder, 2019; Torraco, 2005). La revisión no tuvo como propósito estimar tamaños de efecto ni agotar toda la producción disponible, sino identificar y articular conceptos, marcos y criterios relevantes para comprender la formulación crítica de *prompts* en educación lingüística desde la alfabetización en IA, los estudios de escritura, la didáctica de lenguas y la teoría de los géneros.

La búsqueda se efectuó entre julio y agosto de 2026 en ERIC, DOAJ, Crossref, Google Scholar y repositorios institucionales de editoriales y organismos internacionales. Se combinaron descriptores en inglés y español: "*prompt literacy*", "*prompt engineering*", "*critical AI literacy*", "*generative AI literacy*", "*L2 writing*", "*foreign language education*", "*digital literacies*", "género discursivo" y "enseñanza de lenguas". Para el núcleo tecnológico se priorizaron textos de 2020 a 2026. Se incorporaron trabajos anteriores cuando constituían referentes fundacionales sobre competencia comunicativa, escritura procesual, géneros, literacidades académicas y literacidad crítica.

La selección se orientó por criterios de pertinencia conceptual. Se incluyeron artículos revisados por pares, *preprints* seminales, libros académicos y documentos de organismos internacionales que aportaran al menos uno de estos componentes: definición o dimensiones de la alfabetización en IA; conceptualización de la *prompt literacy*; aplicaciones o riesgos de la IAG en lenguas y escritura; fundamentos de género y acción comunicativa; o propuestas de evaluación de prácticas digitales. La pertinencia de cada documento se comprobó antes de incorporarlo a la matriz analítica; se excluyeron manuales comerciales, repertorios de *prompts* sin justificación pedagógica, estudios exclusivamente técnicos sobre optimización de modelos y duplicados.

El corpus final quedó conformado por 46 referencias, todas publicadas en inglés, aunque la búsqueda incorporó descriptores en inglés y español. Dado el carácter integrativo y no sistemático de la revisión, no se conservó un conteo bruto exhaustivo de todos los registros recuperados antes de la depuración; para no reconstruir retrospectivamente una cifra no documentada, se reporta únicamente el corpus efectivamente analizado.

El análisis fue realizado por el autor mediante lectura comparativa y síntesis temática. Las categorías iniciales se definieron de manera deductiva a partir de los ejes teóricos

que estructuraron la revisión: naturaleza discursiva del prompt, capacidades lingüísticas movilizadas, interacción iterativa, evaluación crítica y responsabilidad autoral.

Estas categorías se articularon interpretativamente al contrastar coincidencias y tensiones entre las fuentes. Primero se compararon alfabetización en IA, alfabetización generativa y *prompt literacy*; luego se relacionaron estos aportes con género como acción social, escritura como proceso, competencia comunicativa y literacidad crítica.

Finalmente, se derivaron dimensiones pedagógicas observables y se sometieron a una prueba de coherencia interna: cada dimensión debía vincular una decisión comunicativa, una operación lingüística, una acción crítica y una evidencia susceptible de evaluación.

Al tratarse de un análisis de autor único, no correspondió un procedimiento de resolución de discrepancias entre codificadores; la consistencia interpretativa se sostuvo mediante esa prueba de coherencia y el contraste reiterado entre categorías y fuentes. Este procedimiento dio lugar al marco PIDEA y a la secuencia didáctica que se presentan más adelante.

Desarrollo

De la ingeniería de prompts a una práctica de literacidad

Los primeros debates educativos sobre *prompts* estuvieron influidos por la ingeniería de *prompts*, entendida como el diseño de entradas capaces de orientar el comportamiento de un modelo. En contextos formativos, esta noción resulta útil, pero insuficiente. Un estudiante no interactúa con la IAG únicamente para maximizar una salida; también interpreta, negocia, compara, acepta, rechaza y transforma textos.

La alfabetización generativa incluye saber qué puede hacer el sistema, formular solicitudes, evaluar resultados, reconocer límites y actuar con responsabilidad (Annapureddy et al., 2025). En consecuencia, el prompt debe analizarse dentro de una cadena de decisiones y no como un objeto aislado.

Hwang et al. (2023) definieron la *prompt literacy* como la capacidad de producir instrucciones precisas, interpretar las salidas y refinar iterativamente la interacción. Tour y Zadorozhnyy (2025) ampliaron esta mirada mediante el modelo de cuatro recursos de literacidad: descifrar códigos, participar en el texto, usarlo funcionalmente y analizarlo críticamente.

Más recientemente, Kang y Won (2026) han insistido en que la competencia no se limita a optimizar resultados, pues también implica establecer restricciones comunicativas y genéricas, comprobar afirmaciones y documentar las decisiones tomadas sobre el texto generado. Estas contribuciones permiten desplazar el interés desde la fórmula eficaz hacia una práctica de lectura-escritura responsable.

Este desplazamiento coincide con la evolución general de la alfabetización en IA. Long y Magerko (2020) la plantean como un conjunto de competencias para evaluar críticamente la IA, comunicarse y colaborar con ella y utilizarla en distintos contextos. Ng et al. (2021) organizan el campo alrededor de comprender, usar, evaluar y actuar éticamente, mientras que Laupichler et al. (2022) muestran que la educación superior requiere propuestas para usuarios no especialistas. La *prompt literacy* puede entenderse como una dimensión situada de ese campo más amplio: no sustituye la comprensión de la IA, pero concreta una zona donde el conocimiento técnico, el lenguaje y el juicio se encuentran.

La diferencia entre una enseñanza instrumental y una enseñanza crítica puede expresarse de la siguiente manera. La primera pregunta cómo obtener una respuesta más rápida, completa o elegante. La segunda añade preguntas sobre el propósito de la tarea, las suposiciones incorporadas en la instrucción, la procedencia de la respuesta, las voces que quedan fuera y la parte del trabajo intelectual que el estudiante debe conservar.

Freire (1970/2005) y Luke (2012) recuerdan que alfabetizar no consiste solo en dominar códigos, sino también en leer relaciones de poder y participar en la producción de significado. Aplicado a la IAG, esto significa enseñar a interrogar tanto la respuesta como la arquitectura social que la hace posible. La Tabla 1 sintetiza las diferencias entre los enfoques instrumental, lingüístico-retórico, crítico y autoral.

Tabla 1. Contraste entre enfoques para la enseñanza de *prompts*

Enfoque	Pregunta dominante	Resultado pedagógico probable
Instrumental	¿Cómo obtener una respuesta más rápida, extensa o fluida?	Optimización del producto y reproducción de fórmulas.
Lingüístico-retórico	¿Cómo expresar con precisión propósito, audiencia, registro y criterios?	Conciencia metalingüística y adecuación comunicativa.
Crítico	¿Qué supuestos, sesgos, omisiones y relaciones de poder condicionan la respuesta?	Juicio, verificación y lectura problematizadora.
Autoral	¿Qué decisiones conserva el estudiante y cómo responde por el resultado?	Agencia, transparencia y responsabilidad.

Fuente: elaboración propia.

El prompt como género discursivo digital emergente

La teoría de los géneros ofrece una vía productiva para comprender esta práctica. Miller (1984) definió el género como una forma tipificada de acción social: una respuesta recurrente a situaciones reconocibles. Swales (1990) mostró que los géneros se organizan alrededor de propósitos comunicativos compartidos por comunidades discursivas. Desde esta perspectiva, un prompt no es solo una secuencia de palabras; es una acción destinada a desencadenar otra acción textual. Incluye una representación de quién solicita, para qué, en qué contexto, con qué restricciones y según qué criterios será considerada adecuada la respuesta.

Conviene, sin embargo, hablar de género emergente y no de género plenamente estabilizado. Las convenciones cambian según el modelo, su versión, la interfaz, la modalidad, la tarea y las condiciones de acceso; además, el contexto acumulado durante una interacción puede modificar la respuesta obtenida. Un prompt para ensayar una entrevista laboral no se organiza igual que otro para recibir retroalimentación gramatical o crear un diálogo intercultural. Aun así, se observan regularidades: contextualización, asignación de tarea, precisión sobre audiencia o nivel, delimitación de formato, criterios de calidad e iteración posterior. Estas regularidades permiten tratar el prompt como un protogénero digital cuya estabilidad se construye mediante el uso social.

La condición digital e interactiva modifica además la relación tradicional entre escritor, texto y destinatario. El interlocutor inmediato es un sistema probabilístico que produce secuencias plausibles, no un sujeto que comprenda intenciones del mismo modo que una persona. Los modelos pueden generar información falsa, reproducir sesgos o presentar con seguridad formulaciones no verificadas (Bender et al., 2021; Ji et al., 2023; Weidinger et al., 2022). Por ello, la eficacia retórica de un prompt no puede medirse únicamente por la fluidez del resultado. Una salida convincente puede ser pedagógicamente pobre o factualmente errónea.

La noción de género también ayuda a evitar la enseñanza de plantillas rígidas. Un género se aprende mediante análisis de situaciones, comparación de ejemplares y participación guiada, no mediante la memorización de una estructura invariable. En una clase de lenguas, los estudiantes pueden comparar *prompts* que buscan el mismo objetivo, identificar qué información cambia la respuesta y justificar decisiones de registro, tono o nivel. Este trabajo aproxima la formulación de *prompts* a una pedagogía de géneros: observar, deconstruir, componer con apoyo, experimentar y revisar.

Las literacidades digitales ofrecen otra capa de análisis. El New London Group (1996), Cope y Kalantzis (2009) y Kress (2003) subrayan que la producción de significado contemporánea es multimodal, situada y distribuida entre recursos. Selber (2004) distingue dimensiones funcionales, críticas y retóricas de la literacidad tecnológica. El prompt reúne las tres: exige manejar una interfaz, cuestionar sus operaciones y diseñar una intervención discursiva orientada a una audiencia y un propósito.

Esta convergencia respalda su incorporación a la educación lingüística, siempre que no se pierda de vista la infraestructura que condiciona la interacción. En conjunto, estos rasgos responden a la primera pregunta del artículo: el prompt puede interpretarse como práctica discursiva situada porque articula un propósito comunicativo, una configuración de destinatario, convenciones emergentes y decisiones lingüístico-retóricas que adquieren sentido en una situación de uso concreta.

Potencial lingüístico y metacognitivo

En contextos académicos de enseñanza de lenguas extranjeras, la redacción de un prompt constituye una tarea de producción deliberada cuando se integra explícitamente a una actividad de aprendizaje. El estudiante formula una intención para un interlocutor no humano cuya respuesta es probabilística y está condicionada por las palabras, restricciones y contexto suministrados. Cuando solicita una explicación para nivel B1, una reformulación con tono académico o una simulación de conversación en un restaurante, debe especificar participantes, propósito, registro, contenido y restricciones. Estas decisiones remiten a componentes gramaticales, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos de la competencia comunicativa (Canale & Swain, 1980; Council of Europe, 2020).

La formulación explícita también puede favorecer la conciencia metalingüística. Para pedir que un texto conserve ciertas expresiones, contraste tiempos verbales o explique por qué una opción pragmática resulta inadecuada, el estudiante necesita nombrar rasgos del lenguaje y anticipar criterios. Kern (2000) concibe la literacidad en lengua extranjera como una práctica de interpretación y creación de significado, no como la acumulación de estructuras. Desde esa mirada, el prompt puede funcionar como un texto de mediación: organiza la relación entre una necesidad comunicativa, un repertorio lingüístico y una respuesta que debe ser evaluada.

La escritura de *prompts* comparte además rasgos con la escritura procesual. Flower y Hayes (1981) mostraron que escribir supone planificar, textualizar y revisar de forma recursiva. En una interacción productiva con IAG, el primer prompt rara vez debería considerarse definitivo: la respuesta ofrece información para redefinir la meta, añadir restricciones, corregir ambigüedades y solicitar evidencia. Esta recursividad puede exteriorizar operaciones de planificación y revisión que los aprendices suelen realizar de modo parcial. No obstante, la iteración solo produce aprendizaje cuando el estudiante explica por qué modifica la instrucción y qué criterios usa para valorar el cambio.

Las literacidades académicas recuerdan que las prácticas de escritura están vinculadas con identidades, relaciones institucionales y formas de conocimiento (Lea & Street, 1998). La IAG puede hacer que los estudiantes

accedan a modelos discursivos que antes les resultaban difíciles, pero también puede imponer una voz estandarizada. Warschauer et al. (2023) describen contradicciones relacionadas con la imitación, la desigualdad y la inevitabilidad del uso. Darvin (2025) advierte que las plataformas, los recursos disponibles y las disposiciones del estudiante influyen en la agencia. Enseñar *prompts*, por ello, debe incluir la posibilidad de rechazar la propuesta del sistema y defender elecciones lingüísticas propias.

La evidencia empírica inicial confirma tanto potencialidades como límites. Las revisiones de Kohnke et al. (2023), Klimova et al. (2024) y Lo et al. (2024) documentan usos para práctica, materiales, retroalimentación y escritura, junto con preocupaciones por exactitud, privacidad y deshonestidad académica. Su et al. (2023) examinan la colaboración con ChatGPT en escritura argumentativa, mientras Woo et al. (2024) estudian motivación, carga cognitiva y satisfacción en estudiantes de Inglés como lengua extranjera (English as a Foreign Language; EFL). Estos trabajos sugieren que la herramienta puede apoyar el proceso, pero el diseño pedagógico determina si el estudiante participa como autor o como receptor pasivo.

La alfabetización del profesorado es igualmente decisiva. Liu (2025) muestra que la colaboración con ChatGPT requiere que los docentes integren comprensión tecnológica, juicio pedagógico y ética. Si el profesor solo presenta *prompts* prefabricados, el estudiante aprende a reproducir comandos; si modela dudas, verificaciones y decisiones de rechazo, enseña una relación más realista con el sistema. La clase de lenguas ofrece un espacio privilegiado para ello porque la forma de la instrucción y la forma de la respuesta pueden analizarse como objetos lingüísticos. En respuesta a la segunda pregunta del artículo, la síntesis muestra que la enseñanza del prompt puede movilizar precisión léxica y gramatical, adecuación pragmática, conciencia metalingüística, planificación, revisión y regulación metacognitiva, siempre que el estudiante conserve capacidad de decisión sobre el producto.

Riesgos de una incorporación acrítica

El primer riesgo es confundir calidad superficial con aprendizaje. Un texto generado puede exhibir corrección gramatical y organización sin que el estudiante pueda explicar las ideas, reproducir el proceso o utilizar los recursos lingüísticos en otra situación. Kasneci et al. (2023), Tlili et al. (2023) y Farrokhnia et al. (2024) coinciden en que las posibilidades educativas de los modelos están acompañadas por sobredependencia, errores y desplazamiento de procesos cognitivos. La enseñanza crítica debe evaluar qué aprendió el estudiante durante la interacción y no únicamente qué tan pulido quedó el producto.

El segundo riesgo es la homogeneización. Los sistemas se entrenan con grandes colecciones de textos y tienden a producir respuestas estadísticamente frecuentes. En escritura de segunda lengua, esta tendencia puede borrar marcas de identidad, preferencias retóricas y formas legítimas de variación. Ou et al. (2024) proponen cultivar alfabetización crítica en escritura académica doctoral y Wang y Wang (2025) muestran que la alfabetización crítica implica acceder, formular, verificar y actuar éticamente.

En este sentido, un buen prompt no es necesariamente el que hace sonar al estudiante como un hablante idealizado, sino el que le permite mejorar su producción sin eliminar su posicionamiento, sus decisiones retóricas ni su voz.

El tercer riesgo corresponde a la información falsa y a la opacidad. Los modelos pueden inventar referencias, simplificar debates o reproducir asociaciones discriminatorias. Estas fabricaciones plausibles, descritas con frecuencia como alucinaciones en la literatura sobre generación de lenguaje, pueden presentarse con una fluidez que dificulta su detección (Ji et al., 2023). Bommasani et al. (2021), Bender et al. (2021) y Weidinger et al. (2022) muestran que los modelos fundacionales presentan riesgos derivados de sus datos, escala y forma de generación. Por ello, toda propuesta didáctica debe incluir corroboración con fuentes externas, especialmente cuando la respuesta contiene hechos, citas, definiciones especializadas o recomendaciones sensibles.

El cuarto riesgo es la desigualdad. Las versiones de pago, la conectividad, la lengua de interacción y la familiaridad tecnológica condicionan la calidad de la experiencia. Además, los detectores de texto generado pueden perjudicar a quienes escriben en una segunda lengua; Liang et al. (2023) encontraron sesgos contra escritores no nativos de inglés. Como caso institucional documentado, Vanderbilt University (2023) deshabilitó la función de detección de IA de Turnitin al señalar preocupaciones por falsos positivos, opacidad metodológica y posibles sesgos. La alfabetización de *prompts* no debe convertirse en un nuevo mecanismo para premiar a quienes ya disponen de mayor capital lingüístico y tecnológico ni los detectores deben emplearse como evidencia única de autoría. Se requieren alternativas, trabajo colaborativo y evaluación basada en evidencias del proceso.

Finalmente, se encuentran la privacidad y la autoría. Los estudiantes pueden introducir datos personales, trabajos de compañeros, manuscritos inéditos o información institucional sin considerar las condiciones bajo las cuales la plataforma procesa, retiene o utiliza esos contenidos. Tales condiciones varían según el proveedor, el tipo de cuenta, la configuración y los términos de servicio; por ello, antes de incorporar material sensible debe revisarse la política de privacidad correspondiente y aplicarse un principio de minimización de datos.

Las orientaciones de la UNESCO (Miao & Holmes, 2023) y los marcos institucionales de alfabetización en IA (Chan, 2023) recomiendan políticas claras, transparencia y supervisión humana. También pueden incorporarse fragmentos generados sin declarar su origen. La responsabilidad final no puede transferirse al sistema: quien entrega el texto debe comprenderlo, verificarlo y responder por él. Estos riesgos delimitan la tercera pregunta del artículo: una propuesta pedagógica crítica debe integrar, además de formulación lingüística, iteración, verificación, protección de datos y trazabilidad de las decisiones autorales.

Marco PIDEA propuesto para la alfabetización crítica de prompts

A partir de la síntesis anterior se propone el marco PIDEA como una construcción conceptual original de este artículo. El acrónimo no corresponde a un modelo previo localizado en la literatura revisada; integra cinco dimensiones que sí cuentan con antecedentes conceptuales diferenciados: propósito situado, instrucción lingüística y retórica, diálogo iterativo, evaluación crítica y autoría responsable. Su selección responde a la convergencia entre género como acción social, competencia comunicativa, escritura procesual, alfabetización en IA, literacidad crítica y responsabilidad autoral.

El marco busca evitar dos extremos: considerar el prompt como una destreza técnica independiente del aprendizaje lingüístico o tratar toda interacción con IAG como una amenaza que debe prohibirse. La unidad de análisis no es el prompt aislado, sino el ciclo completo que conecta intención, formulación, respuesta, evaluación, revisión y decisión final.

El marco PIDEA propuesto se apoya en la idea de que las literacidades se desarrollan mediante prácticas situadas y participación guiada. Cada dimensión contiene una pregunta orientadora, operaciones lingüísticas y evidencias observables. El propósito situado vincula la acción con un objetivo comunicativo y de aprendizaje; la instrucción lingüística y retórica traduce ese propósito en decisiones sobre lengua, audiencia, nivel, registro y género; el diálogo iterativo incorpora la recursividad propia de los procesos de escritura y de la *prompt literacy*; la evaluación crítica exige verificar precisión, sesgos y adecuación; y la autoría responsable hace visible qué decisiones pertenecen al estudiante.

La Tabla 2 organiza las dimensiones operativas y la Tabla 3 explicita sus principales antecedentes conceptuales y su relevancia dentro de la propuesta.

Aunque las dimensiones de PIDEA pueden resultar transferibles a otras interacciones con IAG, el alcance del presente artículo se mantiene deliberadamente en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. La posible generalización del marco a otros campos requiere validación empírica específica y no se asume a partir de esta revisión.

La dimensión de propósito situado evita iniciar la actividad con una fórmula vacía. Se sustenta en la concepción del género como acción social orientada por propósitos (Miller, 1984; Swales, 1990) y en los marcos de alfabetización en IA que preservan agencia y juicio humano (Long & Magerko, 2020; Ng et al., 2021). Antes de escribir, el estudiante debe definir qué quiere aprender, qué parte de la tarea puede apoyar la IA y qué parte debe realizar personalmente. Una solicitud como “corrige mi texto” oculta el propósito; en cambio, “identifica tres problemas de cohesión, explica por qué afectan la claridad y formula preguntas para que yo los revise” conserva una función de aprendizaje. El cambio no es solo técnico: redefine la distribución de la actividad cognitiva.

La instrucción lingüística y retórica requiere claridad, contexto y adecuación. Se vincula con la competencia comunicativa y con la capacidad de ajustar el discurso a propósito, audiencia y situación (Canale & Swain, 1980; Council of Europe, 2020), además de la precisión instructiva señalada en la *prompt literacy* (Hwang et al., 2023). Incluye especificar lengua, nivel, audiencia, registro, género, extensión y criterios. No todos esos elementos deben aparecer siempre; su selección depende de la situación. El objetivo didáctico consiste en que el estudiante pueda justificar qué información es relevante. Esta dimensión permite trabajar precisión léxica, estructuras de solicitud, modalización, cortesía y metalenguaje.

El diálogo iterativo transforma la interacción en un proceso. El estudiante compara la respuesta con su propósito, identifica brechas y formula una intervención posterior. Puede pedir ejemplos contrastivos, solicitar una explicación más sencilla, cuestionar una generalización o restringir una reescritura. Hwang et al. (2023) y Tour y Zadorozhnyy (2025) destacan esta capacidad de refinamiento. Pedagógicamente, conviene registrar las versiones para que la iteración no se convierta en ensayo y error invisible.

La evaluación crítica supone leer la salida como una propuesta provisional. El estudiante debe distinguir fluidez de exactitud, comprobar información, identificar estereotipos y valorar si el texto responde a la situación comunicativa. Esta dimensión conecta con la literacidad crítica de Luke (2012) y con los riesgos descritos por Weidinger et al. (2022). En lenguas extranjeras, también implica reconocer que una formulación gramaticalmente correcta puede ser pragmáticamente inadecuada o culturalmente simplificadora.

La autoría responsable cierra el ciclo. El estudiante decide qué acepta, modifica o descarta, integra los aportes en una versión propia y declara el uso de la herramienta cuando corresponde. Kang y Won (2026) insisten en la necesidad de documentar las decisiones de incorporación. La evidencia de autoría no se limita a afirmar "usé ChatGPT"; puede incluir un historial breve, una justificación de cambios y una reflexión sobre lo que el sistema no resolvió.

Tabla 2. Marco PIDEA para la alfabetización crítica de *prompts* en lenguas extranjeras

Dimensión	Pregunta orientadora	Operaciones lingüísticas	Evidencias observables
P: propósito situado	¿Qué se busca aprender y por qué conviene usar IAG?	Definir objetivo, tarea, alcance y límites.	Justificación del uso y distribución consciente del trabajo.
I: instrucción lingüística y retórica	¿Cómo debe formularse la solicitud para esta situación?	Precisar lengua, audiencia, nivel, registro, género y criterios.	Prompt claro, pertinente y lingüísticamente adecuado.
D: diálogo iterativo	¿Qué debe reformularse después de leer la respuesta?	Preguntar, restringir, contrastar, solicitar ejemplos y aclaraciones.	Versiones sucesivas con razones explícitas de cambio.
E: evaluación crítica	¿La salida es exacta, pertinente, justa y culturalmente adecuada?	Verificar, comparar fuentes, detectar sesgos y valoración pragmática.	Anotaciones, corroboración y decisiones justificadas.
A: autoría responsable	¿Qué se acepta, modifica o rechaza y cómo se declara?	Reescribir, integrar, citar o declarar el apoyo y explicar decisiones.	Producto final comprendido, voz propia y trazabilidad.

Tabla 3. Fundamentación conceptual de las dimensiones del marco PIDEA

Dimensión PIDEA	Origen conceptual integrado	Relevancia en el marco
P: propósito situado	Género como acción social y propósito comunicativo (Miller, 1984; Swales, 1990); alfabetización en IA centrada en agencia y uso responsable (Long & Magerko, 2020; Ng et al., 2021; Miao & Holmes, 2023).	Vincula el uso de IAG con una meta de aprendizaje y delimita qué decisiones conserva el estudiante.
I: instrucción lingüística y retórica	Competencia comunicativa y adecuación pragmática (Canale & Swain, 1980; Council of Europe, 2020); *prompt literacy* (Hwang et al., 2023).	Traduce el propósito en decisiones sobre lengua, audiencia, nivel, registro, género y criterios de calidad.
D: diálogo iterativo	Escritura como proceso recursivo (Flower & Hayes, 1981); refinamiento iterativo de *prompts* (Hwang et al., 2023; Tour & Zadorozhnyy, 2025).	Convierte la interacción en un ciclo de lectura, reformulación y aprendizaje visible.
E: evaluación crítica	Literacidad crítica (Luke, 2012); evaluación crítica de la IA (Long & Magerko, 2020; Ng et al., 2021); riesgos y alucinaciones (Ji et al., 2023; Weidinger et al., 2022).	Exige verificar exactitud, pertinencia, sesgos y adecuación pragmática y cultural.
A: autoría responsable	Literacidades académicas y agencia (Lea & Street, 1998; Darvin, 2025); documentación y responsabilidad sobre decisiones (Kang & Won, 2026; Chan, 2023; Miao & Holmes, 2023).	Hace visible qué se acepta, modifica o rechaza y mantiene la responsabilidad sobre el producto final.

Secuencia didáctica y evaluación del proceso

La enseñanza puede organizarse en seis momentos. Primero, se plantea una tarea lingüística auténtica: preparar un correo formal, ensayar una interacción oral, revisar un argumento o adaptar un texto a otra audiencia. Segundo, los estudiantes escriben un prompt diagnóstico sin recibir una plantilla. Tercero, el grupo analiza varios ejemplos y observa cómo cambian las respuestas cuando se modifican propósito, contexto, audiencia o criterios. Cuarto, cada estudiante diseña una segunda versión con apoyo del marco PIDEA. Quinto, se realiza la interacción iterativa y se verifican los resultados con materiales del curso, diccionarios, corpus o fuentes confiables. Sexto, se entrega un producto final acompañado por una breve nota de autoría.

Esta secuencia convierte el historial de interacción en evidencia de aprendizaje. El docente puede valorar la evolución entre el primer y el último prompt, la pertinencia de las revisiones, la calidad de la verificación y la capacidad para explicar decisiones. No se trata de premiar el prompt más largo. Un prompt breve puede ser adecuado si contiene la información necesaria y mantiene abierta la reflexión del estudiante. Por el contrario, una instrucción extensa puede resultar confusa, poco práctica, introducir restricciones contradictorias o delegar una parte excesiva de la actividad y reducir la agencia. La evaluación también debe considerar si el estudiante detecta alucinaciones o afirmaciones no verificadas en las respuestas.

La evaluación debería combinar cuatro fuentes: el texto del prompt, la respuesta obtenida, las decisiones de

revisión y la reflexión final. Para una tarea de escritura, por ejemplo, podría asignarse un 25 % a la adecuación del propósito y del contexto, un 25 % a la precisión lingüística de la instrucción, un 25 % a la evaluación y verificación de la salida y un 25 % a la autoría demostrada en el producto final. Estos porcentajes son ajustables; lo importante es que la calificación no dependa de la sofisticación del sistema ni de la fluidez automática.

La retroalimentación docente también debe cambiar. En lugar de entregar el prompt ideal, conviene formular preguntas: ¿qué información necesita el sistema para comprender la audiencia?, ¿qué criterio usarás para saber si la explicación es correcta?, ¿qué parte de la respuesta no representa tu intención?, ¿cómo conservarás tu voz? Esta mediación favorece la regulación metacognitiva y evita que el aprendizaje se reduzca a copiar estructuras.

En niveles iniciales, la actividad puede apoyarse con bancos de expresiones y opciones limitadas. Los estudiantes pueden completar o reorganizar instrucciones, comparar respuestas y explicar diferencias en su lengua principal. En niveles intermedios y avanzados, pueden diseñar *prompts* para géneros específicos, cuestionar respuestas culturalmente estereotipadas y negociar restricciones complejas. El uso de la primera lengua no debería prohibirse de forma automática: puede servir para planificar, contrastar y comprender decisiones antes de producir la versión meta.

El marco también puede aplicarse a la producción oral. Un estudiante puede solicitar una simulación con turnos, nivel de dificultad y objetivos pragmáticos; después analiza si la interacción fue natural, si recibió correcciones pertinentes y qué estrategias utilizó para mantener la conversación. Así, el prompt funciona como guion de una situación comunicativa, mientras la evaluación se centra en la participación del aprendiz y no en la mera disponibilidad del chatbot.

Implicaciones curriculares y agenda de investigación

La propuesta tiene implicaciones curriculares. La alfabetización de *prompts* no necesita convertirse en una asignatura independiente, pero sí puede integrarse de manera progresiva en tareas de lectura, escritura, oralidad y mediación. El marco de competencias para estudiantes en materia de IA de la UNESCO plantea una progresión desde comprender hasta aplicar y crear (Miao et al., 2024). En educación lingüística, esa progresión puede traducirse en reconocer límites, utilizar la herramienta con guía, diseñar interacciones y evaluar críticamente sus consecuencias.

También exige formación docente. El profesor debe comprender que los resultados varían entre modelos y momentos, y que no es posible garantizar una respuesta idéntica para todo el grupo. La planificación debe prever alternativas cuando el acceso es limitado y evitar introducir datos sensibles. Además, el docente necesita criterios para distinguir apoyo legítimo, colaboración excesiva y sustitución de la tarea. El marco de política educativa de Chan (2023) y los estudios sobre alfabetización docente (Liu, 2025) respaldan la necesidad de orientaciones institucionales y desarrollo profesional continuo.

En el contexto latinoamericano, la línea ofrece una oportunidad para producir conocimiento situado. Gran parte de la investigación inicial se concentra en inglés y en contextos asiáticos o anglófonos. Resulta necesario examinar cómo estudiantes de español, francés, portugués y lenguas indígenas formulan *prompts*, qué repertorios plurilingües movilizan, qué sesgos encuentran y cómo negocian normas de corrección. Una perspectiva regional también debe considerar costos, conectividad, políticas de datos y disponibilidad desigual de modelos en diferentes lenguas.

La investigación futura puede avanzar en tres direcciones. La primera consiste en diseñar instrumentos que evalúen desempeño real y no solo autopercepción; las escalas de alfabetización en IA muestran que sentirse competente no equivale necesariamente a demostrar competencia. La segunda requiere estudios longitudinales que comparen *prompts* iniciales y finales, transferencias a nuevas tareas y conservación de aprendizajes sin apoyo de la herramienta. La tercera debe estudiar la autoría mediante registros de interacción, versiones de texto, entrevistas y explicaciones del estudiante, no mediante detectores automáticos.

Asimismo, conviene investigar qué tipos de intervención benefician a estudiantes con distintos niveles lingüísticos. El uso libre puede favorecer a quienes ya saben formular metas y evaluar textos, reproduciendo la contradicción de que quienes poseen mayor capital obtienen más ventajas (Warschauer et al., 2023). Las secuencias guiadas podrían reducir esa brecha, pero necesitan validación empírica. La propuesta PIDEA ofrece categorías iniciales para construir rúbricas, analizar historiales de interacción y comparar diseños pedagógicos.

Conclusión

La formulación de prompts ha dejado de ser una operación periférica. En la interacción con IAG, constituye un acto de escritura que define propósitos, representa destinatarios, selecciona recursos lingüísticos y establece criterios para una respuesta. Estas características permiten comprenderla como un género discursivo digital emergente, aunque sus convenciones permanezcan inestables y dependan de plataformas, modalidades y tareas.

Su valor para la enseñanza de lenguas no reside en producir textos impecables con menos esfuerzo. Se encuentra en la posibilidad de hacer visibles decisiones comunicativas, trabajar conciencia metalingüística, ensayar registros, revisar iterativamente y discutir la relación entre lenguaje, tecnología y poder. Para que ese potencial se concrete, la interacción debe incluir verificación, contraste, reflexión y responsabilidad. La calidad de una práctica no puede juzgarse por la fluidez del

resultado, sino por la participación intelectual y lingüística que conserva el estudiante.

El marco PIDEA propuesto articula cinco dimensiones: propósito situado, instrucción lingüística y retórica, diálogo iterativo, evaluación crítica y autoría responsable. Su aplicación en educación lingüística permite pasar de enseñar fórmulas para obtener respuestas a enseñar una forma de interacción consciente. El *prompt* se convierte entonces en un objeto de aprendizaje, un medio para aprender la lengua y una evidencia del modo en que el estudiante distribuye decisiones entre sí mismo y la tecnología.

La propuesta requiere validación empírica en distintos contextos, lenguas y niveles. Sin embargo, ofrece una base conceptual para diseñar intervenciones, rúbricas y estudios que no reduzcan la alfabetización en IA a productividad. Enseñar a formular *prompts* de manera crítica significa enseñar a preguntar con precisión, leer con sospecha razonable, revisar con propósito y asumir la autoría de lo que finalmente se comunica.

Consideraciones éticas

No aplica de conformidad con la metodología empleada.

Conflictos de interés

La autoría declara que no existe conflicto de intereses relacionado con este manuscrito.

Financiamiento

Ninguno.

Uso de IA

Se utilizó ChatGPT (OpenAI) como herramienta de apoyo para la organización del manuscrito, la revisión de coherencia, la edición lingüística y la reformulación de secciones durante el proceso de respuesta a revisores. La autoría revisó críticamente el contenido, verificó las referencias y las afirmaciones incorporadas, realizó las modificaciones necesarias y asume plena responsabilidad por la versión presentada. No se delegó en la herramienta la decisión sobre inclusión de fuentes ni la responsabilidad autoral del manuscrito.

Referencias

Annapureddy, R., Fornaroli, A., & Gatica-Perez, D. (2025). Generative AI literacy: Twelve defining competencies. *Digital Government: Research and Practice*, *6*(1), Article 13. https://doi.org/10.1145/3685680

Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? In *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (pp. 610-623). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3442188.3445922

Bommasani, R., Hudson, D. A., Adeli, E., Altman, R., Arora, S., von Arx, S., Bernstein, M. S., Bohg, J., Bosselut, A., Brunskill, E., Brynjolfsson, E., Buch, S., Card, D., Castellon, R., Chatterji, N., Chen, A., Creel, K., Davis, J. Q., Demszky, D., ... Liang, P. (2021). *On the opportunities and risks of foundation models*. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2108.07258

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, *1*(1), 1-47. https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1

Chan, C. K. Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *20*, Article 38. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies*, *4*(3), 164-195. https://doi.org/10.1080/15544800903076044

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. Council of Europe Publishing. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages

Darvin, R. (2025). The need for critical digital literacies in generative AI-mediated L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, *67*, Article 101186. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2025.101186

Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., & Wals, A. (2024). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International*, *61*(3), 460-474. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, *32*(4), 365-387. https://doi.org/10.2307/356600

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Continuum. (Original work published 1970)

Hwang, Y., Lee, J. H., & Shin, D. (2023). *What is prompt literacy? An exploratory study of language learners' development of new literacy skill using generative AI*. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2311.05373

Ji, Z., Lee, N., Frieske, R., Yu, T., Su, D., Xu, Y., Ishii, E., Bang, Y. J., Madotto, A., & Fung, P. (2023). Survey of hallucination in natural language generation. *ACM Computing Surveys*, *55*(12), Article 248. https://doi.org/10.1145/3571730

Kang, J., & Won, J. (2026). Fine-tuned prompt literacy for GenAI-mediated L2 writing: An interaction-first learning-and-accountability framework. *Applied Sciences*, *16*(9), Article 4198. https://doi.org/10.3390/app16094198

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., ... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, *103*, Article 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford University Press.

Klimova, B., Pikhart, M., & Al-Obaydi, L. H. (2024). Exploring the potential of ChatGPT for foreign language education at the university level. *Frontiers in Psychology*, *15*, Article 1269319. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1269319

Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, *54*(2), 537-550. https://doi.org/10.1177/00336882231162868

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203299234

Laupichler, M. C., Aster, A., Schirch, J., & Raupach, T. (2022). Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *3*, Article 100101. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100101

Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, *23*(2), 157-172. https://doi.org/10.1080/03075079812331380364

Liang, W., Yuksekgonul, M., Mao, Y., Wu, E., & Zou, J. (2023). GPT detectors are biased against non-native English writers. *Patterns*, *4*(7), Article 100779. https://doi.org/10.1016/j.patter.2023.100779

Liu, W. (2025). Language teacher AI literacy: Insights from collaborations with ChatGPT. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, *5*(2), 287-316. https://doi.org/10.1515/jccall-2024-0030

Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, *13*(4), Article 410. https://doi.org/10.3390/educsci13040410

Lo, C. K., Yu, P. L. H., Xu, S., Ng, D. T. K., & Jong, M. S. Y. (2024). Exploring the application of ChatGPT in ESL/EFL education and related research issues: A systematic review of empirical studies. *Smart Learning Environments*, *11*, Article 50. https://doi.org/10.1186/s40561-024-00342-5

Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-16). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3313831.3376727

Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, *51*(1), 4-11. https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324

Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693

Miao, F., Shiohira, K., & Lao, N. (2024). *AI competency framework for students*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105

Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, *70*(2), 151-167. https://doi.org/10.1080/00335638409383686

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, *66*(1), 60-92. https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u

Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). AI literacy: Definition, teaching, evaluation and ethical issues. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, *58*(1), 504-509. https://doi.org/10.1002/pra2.487

Ou, A. W., Khuder, B., Franzetti, S., & Negretti, R. (2024). Conceptualising and cultivating critical generative AI literacy in doctoral academic writing. *Journal of Second Language Writing*, *66*, Article 101156. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2024.101156

Praphan, P. W., & Praphan, K. (2023). AI technologies in the ESL/EFL writing classroom: The villain or the champion? *Journal of Second Language Writing*, *62*, Article 101072. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101072

Selber, S. A. (2004). *Multiliteracies for a digital age*. Southern Illinois University Press.

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, *104*, 333-339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Su, Y., Lin, Y., & Lai, C. (2023). Collaborating with ChatGPT in argumentative writing classrooms. *Assessing Writing*, *57*, Article 100752. https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100752

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, *10*, Article 15. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x

Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resource Development Review*, *4*(3), 356-367. https://doi.org/10.1177/1534484305278283

Tour, E., & Zadorozhnyy, A. (2025). Conceptualizing and operationalizing prompt literacy for English language learners. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *69*(3), Article e70020. https://doi.org/10.1002/jaal.70020

Vanderbilt University. (2023, August 16). Guidance on AI detection and why we're disabling Turnitin's AI detector. Brightspace. https://www.vanderbilt.edu/brightspace/2023/08/16/guidance-on-ai-detection-and-why-were-disabling-turnitins-ai-detector/

Wang, C., & Wang, Z. (2025). Investigating L2 writers' critical AI literacy in AI-assisted writing: An APSE model. *Journal of Second Language Writing*, *67*, Article 101187. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2025.101187

Warschauer, M., Tseng, W., Yim, S., Webster, T., Jacob, S., Du, Q., & Tate, T. (2023). The affordances and contradictions of AI-generated text for writers of English as a second or foreign language. *Journal of Second Language Writing*, *62*, Article 101071. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101071

Weidinger, L., Mellor, J., Rauh, M., Griffin, C., Uesato, J., Huang, P.-S., Cheng, M., Glaese, M., Balle, B., Kasirzadeh, A., Kenton, Z., Brown, S., Hawkins, W., Stepleton, T., Biles, C., Birhane, A., Haas, J., Rimell, L., Hendricks, L. A., ... Gabriel, I. (2022). Taxonomy of risks posed by language models. In *Proceedings of the 2022 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (pp. 214-229). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3531146.3533088

Woo, D. J., Wang, D., Guo, K., & Susanto, H. (2024). Teaching EFL students to write with ChatGPT: Students' motivation to learn, cognitive load, and satisfaction with the learning process. *Education and Information Technologies*, *29*, 24963-24990. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12819-4