

Diseño de secuencias didácticas con asistentes conversacionales

Convertir el criterio de los bloques 1 y 2 en actividades de aula concretas, con guion, papeles y límites, para cada etapa.

- 1 Diseño de conversaciones con finalidad didáctica
- 2 Práctica de lenguas extranjeras: el uso con mayor respaldo empírico
- 3 Trabajo sobre el borrador propio del alumnado
- 4 Interrogación crítica de textos, datos y fuentes
- 5 Simulaciones, representación de personajes y debate: alcance y límites

3.1. Diseño de conversaciones con finalidad didáctica

Cómo se diseña una conversación que enseña.

Las cuatro secuencias que siguen, de 3.2 a 3.5, comparten esqueleto: seis decisiones que se toman antes de que nadie escriba el primer turno. Da por resueltos los bloques 1 y 2.

El guion se escribe antes que el prompt

En 2.3 quedó establecido de dónde sale el criterio: mismo modelo y mismo temario, el brazo con acceso libre de Bastani et al. (2025) rindió un 17 % por debajo del control en el examen sin asistente; el brazo instruido para dar pistas sin revelar la respuesta, con la solución cargada de antemano, no perdió nada. Kestin et al. (2025) apunta igual con un tutor a medida y atribuye el resultado al diseño.

De ahí una consecuencia práctica: no preparas un prompt, preparas un guion, y el prompt es una de sus seis líneas. Las otras cinco —material, prohibiciones, producto, supervisión y cierre— hacen la sesión evaluable y no una consulta libre. Y hay que decir lo que el guion no consigue: en Bastani y en Kestin había arquitectura detrás, y con un asistente de consumo escribes las restricciones pero no garantizas que se cumplan. Por eso el guion incluye la comprobación: ejecutas tú la sesión antes y anotas qué restricción se saltó el modelo y en qué turno.

FIGURA 3.1

Una secuencia real: porcentajes en 6.º de Primaria



Las seis decisiones del guion, ya tomadas, de una sesión de cincuenta minutos en uso proyectado, sin cuenta del alumnado. Elaboración propia.

FIGURA 3.1

Qué papel se le asigna y qué se le prohíbe por escrito

El papel se formula en una frase que el alumnado pueda repetir: revisor que solo pregunta, interlocutor en otro idioma, fuente que hay que verificar. Si no cabe en una frase, la actividad no está diseñada.

Las prohibiciones pesan más. Se escriben en la instrucción al modelo, se copian en la hoja del alumno y se leen en voz alta antes de empezar: el alumnado tiene que saber qué comportamiento del modelo infringe el guion. Cuatro son casi siempre las mismas: no dar el resultado ni parte de él, no reescribir el texto del alumno, no salir del material entregado y no pedir datos personales. La última se sostiene en el diseño de la consigna —textos de terceros, casos ficticios o producciones despersonalizadas—, por el principio de minimización del artículo 5.1.c) del Reglamento (UE) 2016/679, general de protección de datos, en adelante RGPD. La lista entera, en 1.4.

NORMATIVA · DOS PROHIBICIONES QUE NO ADMITEN CRITERIO DIDÁCTICO

El Reglamento (UE) 2024/1689 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de junio de 2024, por el que se establecen normas armonizadas en materia de inteligencia artificial —Reglamento de IA— prohíbe en su artículo 5.1.f) inferir emociones en centros educativos salvo por motivos médicos o de seguridad, exigible desde el 2 de febrero de 2025: ninguna consigna puede pedir al modelo que detecte cómo se siente quien escribe. La calificación es otra cosa: el anexo III, punto 3, letra b) —evaluar los resultados del aprendizaje— la clasifica como alto riesgo, en vigor pero no exigible hasta el 2 de diciembre de 2027 por el Reglamento (UE) 2026/1744. Que no sea exigible no la hace buena práctica: el *Marco de referencia* del Consejo Escolar del Estado (2026), guía sin carácter normativo, la sitúa fuera de lo admisible.

El producto del alumno y la supervisión que sí es posible

El producto no es la conversación. Una transcripción no evidencia aprendizaje: evidencia que hubo turnos. Es un documento que obliga al alumno a decidir ante cada aportación del asistente: qué le pedí, qué me devolvió, qué acepto, qué rechazo y por qué. Ese «por qué» es el material evaluable, y hace visible la diferencia entre mejorar el producto y aprender (Fan et al., 2025).

La supervisión tiene dos planos. El jurídico: ninguna salida del modelo produce efectos sobre el alumnado sin comprobación humana previa (artículo 22 del RGPD; plantilla en la «Política general interna para el uso de IA generativa» de la Agencia Española de Protección de Datos, 27 de noviembre de 2025, que obliga solo a ese organismo). El práctico: no puedes leer veintiocho conversaciones a la vez, pero sí fijar momentos —un alto a mitad de sesión, un muestreo de tres o cuatro hojas y la comprobación de toda cita, dato o fecha en la fuente, parte de la tarea—.

El cierre: la conversación termina en clase

Una actividad que acaba con «seguid probando en casa» deja de ser tuya. Deja de estar supervisada, cambia de escenario jurídico —pasa al uso doméstico de 1.1— y arrastra un comportamiento medido: la complacencia crece con el número de turnos (SYCON, EMNLP 2025), y en SycEval (AIES, 2025) el modelo cedió ante la objeción en el 58,19 % de los casos y abandonó una respuesta correcta en el 14,66 %. Insistir no valida nada.

Cerrar significa tres cosas: un número máximo de turnos dicho de antemano, una puesta en común en la que se contrasta lo que el asistente hizo mal —comparar es lo único que detecta la complacencia— y un producto entregado antes de salir del aula. Ahí entra la vía equivalente sin asistente: ninguna tarea evaluable presupone plan de pago ni dispositivo en casa (2.5).

Una secuencia entera: 6.º de Primaria, porcentajes, uso proyectado

Va en Primaria y en uso proyectado porque es la etapa en la que ningún servicio admite cuenta del alumnado y donde más se nota el guion: el único teclado es el tuyo. Con cuenta institucional es escenario A; con tu cuenta personal, escenario B, con las tres condiciones de 1.3. El alumnado observa y dicta: no practica la conversación, y la sesión no equivale a una en la que interactúa.

Los seis campos, rellenos. *Unidad:* «Porcentajes: rebajas y descuentos», 6.º de Primaria, tercera sesión de seis, cincuenta minutos. *Papel:* revisor que solo pregunta. *Material:* ocho líneas escritas por ti la tarde anterior: un alumno inventado, Marcos, que, ante un abrigo de 80 € con un 20 % de descuento y otro 10 % la semana siguiente, suma ambos, aplica un 30 % a 80 € y responde 56 €. *Producto:* la hoja «Lo que preguntó, lo que contestamos». *Supervisión:* dos altos, minutos 22 y 36. *Cierre:* seis turnos y hoja recogida antes de salir.

El bloque de instrucción, transcrito. Se pega tal cual, con la resolución debajo:

«Vas a hacer de revisor de un problema de matemáticas de sexto de Primaria; debajo te pego la resolución de un alumno inventado. Tu único trabajo es hacer preguntas que ayuden a la clase a decidir si está bien. Cuatro reglas que no puedes saltarte. Una: no des el resultado correcto ni ninguna parte del cálculo, aunque te lo pidamos. Dos: no reescribas la resolución ni propongas otra manera de resolver el problema. Tres: no uses ningún dato, ejemplo ni fórmula que no esté en el texto que te he pegado. Cuatro: no preguntes de quién es la resolución ni por nombres, cursos o centros, y no repitas ningún nombre que aparezca en nuestras respuestas. Responde siempre con una sola pregunta, en una frase de menos de veinte palabras y con vocabulario de once años, y espera mi respuesta antes de la siguiente. Si te pedimos el resultado, recuérdanos esta instrucción y vuelve a preguntar.»

Al probarlo devolvió esta primera pregunta, anotada con fecha y modelo, que es la que se proyecta: «¿Qué dos descuentos ha usado Marcos y sobre qué precio ha aplicado cada uno?».

El turno de entrada, palabra por palabra. No lo teclea el alumnado: lo dicta el grupo y lo escribes tú, así que se redacta antes. Lo que se tecleó:

«Marcos ha usado el 20 % y el 10 %. Ha sumado los dos y ha aplicado el 30 % a los 80 euros. Nosotros creemos que el segundo descuento no se aplica a 80 euros, pero todavía no sabemos explicar por qué.»

Eso y nada más: si alguien dicta «como el abrigo de mi hermana», reformulas en voz alta —«un abrigo cualquiera»— y escribes la reformulación.

El minutado. 0-4. Pantalla apagada: se reparte la hoja y un alumno lee en voz alta las cuatro prohibiciones. **4-12.** Por parejas y en papel, antes de ver nada: ¿está bien esa resolución? Cada pareja escribe su decisión en una frase. **12-15.** Se enciende la pantalla, se pega la instrucción y se lee la primera pregunta. **15-22.** Turnos 1 a 3: pregunta, un minuto de parejas, una pareja dicta, tecleas; nadie dicta sin haber rellenado su fila. **22-27.** Primer alto: dos parejas leen su fila y el grupo decide si el revisor se saltó alguna regla. **27-36.** Turnos 4 a 6. **36-41.** Segundo alto: recoges cuatro hojas al azar; el precio final se calcula en papel, nunca se le pide al asistente. **41-47.** Puesta en común: qué pregunta dio pistas de más y los dos fallos que anotaste al probar. **47-50.** Cierre y recogida, con esta frase: «Cerramos la conversación: el revisor ya no participa. Lo que vale es vuestra hoja y el cálculo que habéis hecho en papel. Esto no continúa en casa».

La hoja del alumnado se reparte con las seis filas en blanco. Cumplimentada va solo tu copia, que no se fotocopia: estas dos filas contienen lo que el grupo tiene que descubrir.

Turno	Qué nos ha preguntado	Qué hemos contestado	Qué cambia en la resolución, y por qué
1	«¿Qué dos descuentos ha usado y sobre qué precio ha aplicado cada uno?»	«Ha sumado el 20 % y el 10 % y ha aplicado el 30 % a 80 €.»	Nada todavía: solo hemos leído lo que hizo.

Turno	Qué nos ha preguntado	Qué hemos contestado	Qué cambia en la resolución, y por qué
2	«¿El segundo descuento se hace en la misma semana que el primero?»	«No: es de la semana siguiente, cuando el abrigo ya vale menos.»	Cambia el precio de partida del segundo descuento: no son 80 €, son 64 €. Por eso el 30 % de 80 no vale.

En la hoja, bajo la tabla, dos campos cerrados: «El precio final al que llegamos, calculado en papel: _ €» y «*Una pregunta del revisor que no nos sirvió, y por qué:* _». Las columnas cambian porque cambia quién escribe: aquí el alumnado no pide, contesta; la decisión evaluable sigue en la última.

Qué cambia en ESO con cuenta institucional. En 2.º de ESO, con la aplicación activada por el administrador del dominio y la evaluación de impacto hecha (1.4), la secuencia pasa a escenario A y cambian cuatro cosas. La instrucción la pega cada alumno, así que las cuatro prohibiciones van impresas en la cabecera de la hoja, que recupera sus columnas originales: qué le pedí, qué me devolvió, qué acepto o rechazo, por qué. El turno de entrada lo escribe cada uno, así que lo que no se teclea hay que decirlo antes, en voz alta y por escrito. La supervisión pierde la pantalla única y se apoya en el alto de mitad de sesión y en el muestreo. Y el cierre suma la declaración de uso (4.3).

Aplicación práctica

1. **Escribe el guion de la sesión de una actividad que ya tengas programada.** El **guion de la sesión** ocupa dos páginas y los ocho apartados del ejemplo anterior: materia, curso y momento; papel en una frase; cuatro prohibiciones en literal; material; turno de entrada palabra por palabra; máximo de turnos; producto; y minutado de los dos altos. Antes de cerrarlo, ejecútalo tú, sin dato alguno de alumnado, y anota qué prohibición se saltó el modelo y en qué turno.
2. **Construye la hoja de esa misma actividad.** La **hoja del alumnado** cabe en una cara, lleva las prohibiciones en la cabecera y una tabla con una fila por turno previsto —seis como mínimo— y cuatro columnas, redactadas según escriba el alumnado o escribas tú. Debajo, dos campos cerrados: el dato comprobado y dónde, y el producto final con los cambios marcados.
3. **Prepara la ficha de cierre.** La **ficha de cierre** recoge el minutado de los últimos quince minutos, las tres preguntas de la puesta en común redactadas, los dos errores del modelo que van a la pizarra, la frase con la que das por terminada la conversación y la vía equivalente sin asistente. Las tres piezas van juntas en la carpeta de la unidad.

3.2. Práctica de lenguas extranjeras: el uso con mayor respaldo empírico



Practicar un idioma: el uso mejor respaldado.

De todos los usos que recorre este bloque, practicar un idioma es el único que llega con varios metaanálisis apuntando en la misma dirección. Merece la pena detenerse en qué significa eso, porque «el mejor respaldado del catálogo» no es lo mismo que «respaldado»: es el primero de una lista en la que varias entradas no tienen ningún estudio detrás. Este epígrafe pone las cifras con su procedencia, explica qué miden y qué no desglosan, y baja a tres secuencias —Primaria, ESO, Bachillerato y FP— construidas sobre la estructura común de 3.1.

Dos metaanálisis que apuntan en la misma dirección

Las cifras son dos. Wang (2025) da $g = 0,484$. Li et al. (2025), sobre 41 estudios y 3.515 participantes en aprendizaje de segunda lengua, da 0,576, con efectos mayores en las intervenciones de uno a siete días. El rango va de 0,48 a 0,58: un efecto moderado en la convención habitual de la investigación educativa. Hubo un tercero, Zhang (2023), y este manual lo ha retirado: el 24-04-2026 su editor publicó una corrección que rehace tablas, análisis de moderadores y una de sus conclusiones. Su cifra volverá cuando se lea la versión corregida.

La formulación que este manual utiliza, y que conviene que copies cuando tengas que defender el uso ante tu departamento, es esta: dos metaanálisis dan $g \approx 0,48-0,58$ sobre rendimiento, sin desglose verificado del peso escolar. Cada pieza importa. «Sobre rendimiento» remite a la distinción que ordena el bloque 2 y que aquí no se repite: rendimiento con el asistente delante no es aprendizaje medido sin él (2.1 y 2.2). «Sin desglose verificado del peso escolar» significa que ninguno de los dos permite saber qué proporción de sus estudios primarios se hizo con alumnado no universitario, que es justamente tu caso.

Hay tres límites más, y van con la cifra siempre que la cites. El equipo de verificación de este curso no ha leído íntegros los dos metaanálisis: las cifras proceden de las fichas y resúmenes disponibles a 17-08-2026. El de Wang incluye chatbots anteriores a los grandes modelos de lenguaje, así que parte del efecto no es atribuible a ChatGPT ni a sus equivalentes actuales. Y la concentración de los efectos mayores en intervenciones de una semana apunta a un efecto de novedad: el alumnado rinde más con lo que acaba de estrenar. El estado editorial sí está comprobado: a 17-08-2026, ni Wang (2025) ni Li et al. (2025) tienen retractación ni corrección en la página del editor ni en Crossref. Repite tú la comprobación, con el procedimiento de 2.1, antes de llevar la cifra a un claustro.

Una precaución más: el metaanálisis retractado el 22-04-2026, de Wang y Fan (2025), no es ninguno de estos dos. Comparte apellido con uno de ellos y circula con una cifra mucho más alta. Si en un documento de tu centro aparece un efecto grande atribuido a los metaanálisis, es casi seguro que viene de ahí.

FIGURA 3.2

Lo que dicen los metaanálisis de idiomas vigentes

0,48-0,58 Rango de los dos metaanálisis Wang (2025) y Li et al. (2025). Efecto moderado, medido sobre rendimiento, no sobre aprendizaje posterior.	3.515 Participantes del más reciente Li et al. (2025), 41 estudios de segunda lengua. Ninguno de los dos se ha leído íntegro en la verificación del curso.	1-7 días Intervenciones con más efecto Posible efecto de novedad. No hay medida de qué queda meses después de la secuencia.	0 de 2 Desglosan el peso escolar Ninguno permite saber qué parte de sus estudios se hizo con alumnado no universitario.
---	---	--	--

Rango de efecto convergente sobre práctica de idiomas con asistentes, duración de las intervenciones con efectos mayores y desgloses que ninguno de los dos aporta. Elaboración propia a partir de Wang (2025) y Li et al. (2025).

FIGURA 3.2

Qué respalda ese rango y qué no respalda

El respaldo institucional procede de las directrices de la Comisión Europea de 2022. Dos avisos sobre ese aval. Una guía de la Comisión no es derecho aplicable: orienta y no obliga, y la edición vigente lo dice de sí misma con la palabra *non-binding*. Y esa edición vigente no es la de 2022, sino la de 12-06-2026: la anterior está superada y su parte regulatoria, caducada. El respaldo existe, pero es una recomendación de hace cuatro años en un documento ya sustituido.

Lo que el rango 0,48-0,58 no autoriza a decir cabe en una línea: que practicar idiomas con un chatbot mejora el aprendizaje. Mide desempeño en las condiciones de cada estudio primario, con el asistente disponible en un número indeterminado de ellos. Con eso sostienes que es el uso con mejor base empírica del catálogo, y ese enunciado ya es bastante: ninguno de los otros ocho de este bloque tiene dos metaanálisis convergentes.

ATENCIÓN · «MODERADO» NO SIGNIFICA «FUNCIONARÁ CON TU GRUPO»

Un g de 0,55 es una media de medias, calculada sobre estudios que en su mayoría no describen ni la etapa ni las condiciones en que se tomó la medida. No predice lo que ocurrirá en tu aula, y no justifica sustituir horas de interacción oral entre iguales por conversación con el asistente. La lectura defendible es que este uso tiene menos riesgo de ser una pérdida de tiempo que los demás; a partir de ahí, el diseño sigue siendo cosa tuya.

El asistente no es árbitro de la norma lingüística

Conviene desmontar una idea instalada: no es cierto que estos modelos funcionen peor en español que en inglés. En la prueba multilingüe MMLU-ProX —un *preprint*, dilo así— el rendimiento es del 80,7 % en ambos idiomas. El problema está en otro sitio, y es más relevante para una clase de lengua. Mayor-Rocher et al. (*preprint*, n = 30) documentan que la variedad peninsular es la mejor identificada en los nueve modelos evaluados, y que la mayoría falla entre el 50 % y el 100 % de las preguntas léxicas americanas. El estudio no cubre las lenguas cooficiales y no se ha localizado ninguno que lo haga.

La consecuencia es concreta: el asistente no sirve como árbitro de corrección dialectal. Si en tu grupo hay alumnado latinoamericano, una devolución que «corrige» su léxico hacia la variedad peninsular no corrige un error, impone una norma. Eso se anticipa en el guion, no se improvisa. A

ello se suma la complacencia del modelo, que crece con el número de turnos: la conversación larga tiende a darle la razón al alumno. De ahí que las secuencias que siguen sean cortas y acotadas. Los datos sobre complacencia y sesgo están en 2.4.

Tres secuencias, una por etapa

En **Primaria**, con cuentas de consumo no hay práctica conversacional en manos del alumnado: los mínimos de edad lo impiden. Queda la puerta estrecha que abre 1.3, y es la única: Gemini en Workspace for Education, si el administrador del dominio lo activa y solo tras la evaluación de impacto (1.4). Fuera de ahí cabe el uso proyectado, con el docente como usuario: presentas una situación en la lengua extranjera, el grupo dicta lo que quiere decir, tú escribes y la respuesta se analiza entre todos. Es modelado y análisis crítico, y no debe presentarse como equivalente a que el alumnado practique.

En **ESO**, a partir de los 14 años y con la admisibilidad resuelta antes —cuenta, permiso y base jurídica, según 1.2 y 1.4—, la secuencia que funciona es de tres turnos por alumno con un papel fijado: el asistente hace de interlocutor en una situación tasada, no corrige, no traduce y no da vocabulario nuevo salvo que se le pida. El producto es del alumno: la transcripción anotada con lo que no supo decir. Eso es lo evaluable, no la conversación.

CASO DE AULA · 1.º DE BACHILLERATO, INGLÉS: LA CONVERSACIÓN QUE SE CERRÓ EN OCHO MINUTOS

Diseñas una simulación de entrevista de trabajo con el asistente como entrevistador, ocho minutos por alumno, cinco preguntas fijadas por ti y prohibición explícita de corregir durante la conversación. Al revisar las transcripciones aparecen dos cosas: el modelo ha validado construcciones que no eran correctas, y con dos alumnos ha derivado hacia una charla amable de quince turnos. La corrección no es prohibir la actividad, es cerrar el guion. Número de turnos tasado, cierre al llegar al quinto y una segunda parte sin asistente en la que cada uno localiza en su transcripción tres errores que el entrevistador dejó pasar. Esa segunda parte es la que puntúa.

En **Bachillerato y FP** el problema propio no es la edad, sino el grupo mixto de mayores y menores, frecuente en los ciclos. La regla es la del bloque 1: se diseña para el denominador común o con una alternativa equivalente, y no se evalúa sobre una herramienta que una parte del grupo no puede usar legalmente. La alternativa no es un castigo: si la evidencia que buscas es interacción oral en una situación profesional, una simulación entre iguales con guion la aporta igual.

Aplicación práctica

1. **Escribe el guion de la sesión de práctica oral** para una unidad concreta de tu programación: dos páginas con nivel y curso, situación comunicativa, papel del asistente en una línea, cinco prohibiciones redactadas tal como se le dirán, número máximo de turnos, producto que entrega el alumno, criterios de evaluación de ese producto y alternativa equivalente sin asistente. Añade el párrafo de tres líneas que leerás al grupo antes de empezar.
2. **Levanta el registro de las diez respuestas** sobre tu propio material: toma diez ítems de una unidad tuya de lengua extranjera o castellana, lánzalos tú desde tu cuenta y anota cada uno en una fila con seis columnas: ítem, respuesta obtenida, si contiene error de contenido, si impone una variedad dialectal, qué ocurre cuando le llevas la contraria una vez, y si esa respuesta serviría en tu aula. Cierra con diez líneas sobre qué te ha hecho cambiar del guion anterior.
3. **Prepara la ficha de equivalencia de la tarea** para el grupo mixto: una hoja a dos columnas, versión con asistente y versión sin asistente, con los mismos criterios de evaluación copiados literalmente de tu programación en ambas, el tiempo previsto de cada vía, la evidencia que

aporta cada una y una nota de media página que justifique, ante un tutor o una familia, por qué la segunda no es una versión de segunda categoría.

3.3. Trabajo sobre el borrador propio del alumnado



Trabajar sobre el propio borrador.

De todos los usos de este bloque, este es el que más se parece a lo que ya haces cuando devuelves un texto con anotaciones al margen. Y es el que se desdibuja con más facilidad: entre pedirle al asistente que señale dónde falla un párrafo y pedirle que lo arregle hay una frontera de una sola instrucción, y el alumnado la cruza sin darse cuenta. Este epígrafe sitúa esa frontera, expone la evidencia que hay —poca y con muestras pequeñas— y resuelve el problema jurídico propio de este uso: el material que entra en el asistente lo ha escrito el propio alumno.

Dónde está la línea, y la marca el criterio de evaluación

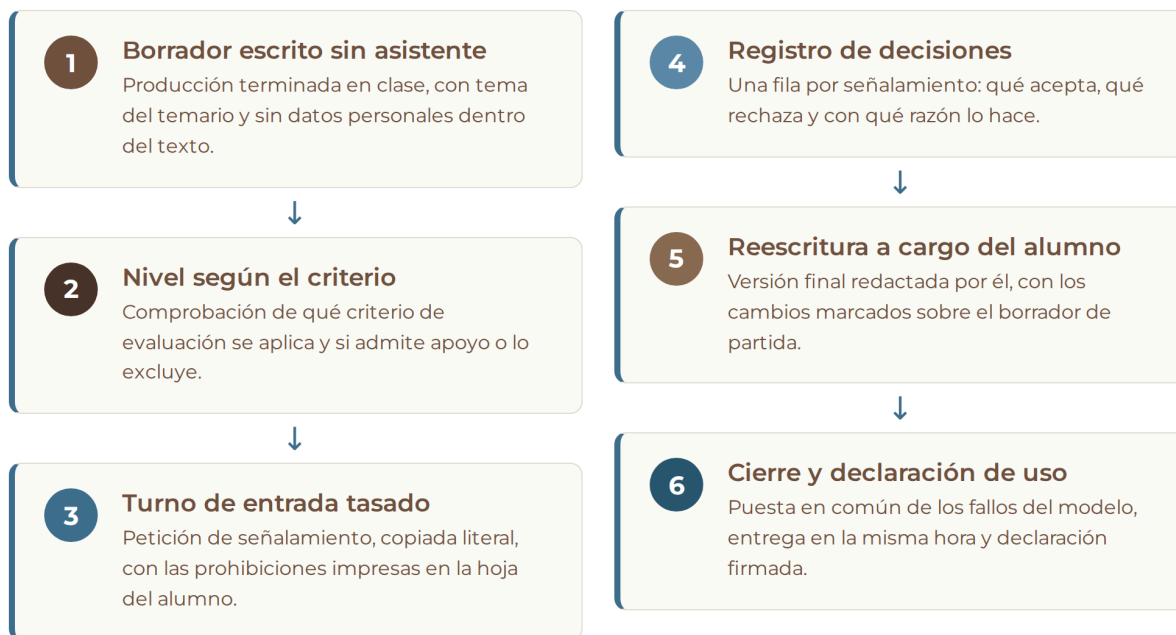
La formulación corta es esta: el contenido es del alumno y el asistente no lo produce. Aplicada, significa que el modelo devuelve preguntas y señalamientos —«este párrafo enuncia dos ideas y no dice cuál sostiene a la otra»—, no versiones alternativas del texto. En cuanto entrega un párrafo reescrito, aunque sea «a modo de ejemplo», el alumno ya solo tiene que elegir entre lo suyo y lo del modelo, y la tarea ha cambiado de objeto.

Qué lado le corresponde a la actividad no lo decide la intuición del docente: lo decide el criterio de evaluación que estés aplicando. Si evalúas la producción escrita en sí, el valor está en el proceso que el asistente sustituiría, y ese es el supuesto que el Consejo Escolar del Estado sitúa en su nivel restringido, para cuando el valor educativo reside en «la expresión directa, autónoma y no mediada del alumnado». Si evalúas la revisión y reelaboración de un texto propio —criterio distinto, redactado aparte en muchas programaciones—, la actividad encaja en el nivel asistido, definido como el que «apoya el proceso bajo supervisión docente... siempre que declare su uso». Conviene repetirlo cada vez que se cita: el *Marco de referencia* del Consejo Escolar del Estado (2026) es una guía sin carácter normativo, no derecho aplicable. La declaración de uso se desarrolla en 4.3.

De ahí sale la prohibición central del guion, que se escribe en literal y se lee en voz alta: no reescribir el texto del alumno, ni entero ni por partes, ni como ejemplo. Y una segunda, menos evidente: no proponer contenido nuevo. Un asistente que sugiere un argumento que al alumno no se le había ocurrido aporta, no revisa.

FIGURA 3.3

La secuencia del borrador propio, paso a paso



Orden de trabajo de una revisión sobre texto ya escrito por el alumnado, desde la redacción previa hasta el cierre en el aula.
Elaboración propia.

FIGURA 3.3

Lo que la evidencia sostiene: 48 universitarios y un valor p

El respaldo institucional es doble: este uso aparece como escenario 2 en las directrices de la Comisión Europea en su edición de 12 de junio de 2026 —que se declara a sí misma *non-binding* y explicita que no orienta sobre la aplicación del Reglamento de IA— y en el nivel asistido del Consejo Escolar del Estado. Ninguna es derecho aplicable: orientan y no obligan.

El respaldo empírico es mucho más delgado. El estudio que se cita habitualmente es Escalante et al. (2023): 48 universitarios, retroalimentación de GPT-4 frente a la de un tutor humano, sin diferencia significativa ($p = 0,085$). Léelo bien antes de llevarlo a una reunión de departamento. Es un cuasiexperimento sin aleatorización, con adultos y con 48 participantes: ahí hay falta de potencia estadística para detectar una diferencia, no equivalencia demostrada entre las dos devoluciones.

Hay además una cifra que circula y conviene desactivar: el tamaño de efecto de 0,696 atribuido a la retroalimentación automática procede de un metaanálisis de 2021 sobre sistemas anteriores a los grandes modelos de lenguaje, y no es atribuible a ChatGPT. Y hay un hallazgo incómodo: Lehmann et al. (*preprint*, 113 participantes de posgrado) no encontraron efecto global, pero sí que el uso sustitutivo se asociaba a abarcar más temas con menos comprensión, y que la brecha por conocimiento previo se ampliaba. Quien ya escribe bien saca más partido de una devolución que quien no. Por qué mejorar el producto no equivale a aprender está desarrollado en 2.2.

ATENCIÓN · «CORRIGE MI TEXTO» ES OTRA ACTIVIDAD

El error más frecuente no está en el diseño, está en el primer turno que escribe el alumnado. Tu consigna dice «señálame qué no se entiende»; lo que teclea el alumno es «corrígemelo». A partir de ahí el modelo devuelve una versión limpia, el alumno la copia y el producto es un texto que él no ha escrito y que suele estar por encima de su nivel habitual, lo que te dejará ante una sospecha que no podrás sostener con pruebas (4.4). La corrección no es insistir en la prohibición: es fijar el turno de entrada, escrito y copiado, y comprobarlo en el primer alto de la sesión.

El borrador de un alumno es una producción identificable

Aquí está la diferencia jurídica de este uso respecto de los demás del bloque. En 3.4 el material que se pega es un texto de terceros; aquí es un texto que ha escrito el alumno, y eso lo convierte en una producción identificable suya. Introducirla en un asistente es comunicar datos personales al proveedor, y exige tener resuelto de antemano quién es responsable y con qué base jurídica, según el Reglamento (UE) 2016/679, general de protección de datos (en adelante, RGPD). Quitar el nombre de la cabecera no resuelve el problema: eso es pseudonimizar, no anonimizar, tal como se desprende de los artículos 4.1 y 4.5 y del considerando 26 del RGPD.

Con cuenta institucional, contrato de encargo del artículo 28.3 del RGPD, evaluación de impacto previa e información del artículo 13 acreditada, la actividad es defendible. Sin eso no se hace, y con cuentas personales del alumnado tampoco (1.1 y 1.4). Hay además una decisión que es tuya y de diseño: el tema del borrador. Un texto argumentativo sobre una cuestión del temario no arrastra nada; una narración autobiográfica o una carta personal sí, y puede llevar dentro circunstancias personales, familiares o sociales que la disposición adicional 23.^a de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, limita a la función docente y orientadora. Esos borradores se revisan como siempre: tú, con el texto delante.

Un apunte sobre alumnado con dificultades. Es el uso de apoyo mejor situado del catálogo, porque el modelo trabaja sobre material del alumno y no tiene que recuperar conocimiento. Pero lo documentado es una encuesta autoinformada (Zhao et al., 2025; 124 respuestas sobre 7.188 posibles, un 1,4 % de participación) en la que el 77 % declara usar la IA para resumir y estructurar. Declaran beneficio; no hay evidencia experimental de mejora de resultados, y nada de esto sustituye los apoyos y adaptaciones ya reconocidos.

CASO DE AULA · 4.º DE ESO, LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA: EL PÁRRAFO QUE NO SE PIDIÓ

Instituto con Microsoft 365 y Copilot Chat habilitado por el administrador para el tramo de 13 a 17 años, con la evaluación de impacto hecha y el encargo firmado. Cada alumno ha escrito a mano, en clase, un texto argumentativo de 250 palabras sobre un tema de la unidad. Lo transcribe sin nombre ni referencia al centro y lo pega. El asistente es revisor que señala y pregunta; prohibido reescribir, prohibido proponer argumentos nuevos. Ocurren dos cosas: a tres alumnos el modelo les devuelve un párrafo reescrito pese a la prohibición, y a una alumna colombiana le marca como incorrecto un uso léxico americano válido, el sesgo hacia la variedad peninsular documentado en 3.2. Ambas van a la puesta en común: el párrafo reescrito se descarta y no puntúa, y la corrección dialectal se analiza como error del modelo.

Aplicación práctica

1. **Clasifica tus criterios de evaluación de escritura.** Levanta la **ficha de admisibilidad del borrador** sobre la unidad que vayas a dar este trimestre: una tabla con una fila por cada criterio de evaluación de tu programación que implique producción escrita —no menos de seis— y cinco columnas: literal del criterio copiado de la programación, qué proceso mide,

nivel que le corresponde (restringido o asistido) con la justificación en dos líneas, tipo de borrador admisible y qué borradores quedan excluidos por su tema. Cierra con media página sobre qué criterio de tu materia no admite asistente en ningún caso y por qué.

2. **Redacta el guion de la sesión de revisión** para una de las tareas que hayas clasificado como asistidas. Dos páginas: papel del asistente en una frase, cuatro prohibiciones en literal tal como se las escribirías al modelo, turno de entrada del alumno redactado palabra por palabra para que no diga «corrígemelo», material que se pega y cómo se despersonaliza, número máximo de turnos, minutado de los dos altos de supervisión y vía equivalente sin asistente con los mismos criterios. Añade el modelo de tabla de decisiones del alumno: ocho filas y cuatro columnas —qué señaló el asistente, qué cambio hago, qué rechazo y por qué—.
3. **Prueba tú la secuencia antes que ellos.** Construye el **registro de las diez devoluciones**: escribe cinco textos del nivel que impartas, imitando la producción real de tu grupo, y pásalos dos veces cada uno, una con el turno de entrada de tu guion y otra con un «mejóralo» sin más. Anota cada pase en una fila con seis columnas: texto, turno usado, si el modelo reescribió pese a la prohibición, si aportó contenido nuevo, si señaló algo que tú no habías visto y si marcó como error algo correcto. Cierra con diez líneas sobre qué prohibición has tenido que reformular.

3.4. Interrogación crítica de textos, datos y fuentes



Interrogar un texto, un dato o una fuente.

Los tres usos anteriores del bloque colocan al asistente como interlocutor que ayuda a producir algo. Este lo coloca en el papel contrario: la respuesta del modelo no es el producto de la actividad, sino su material de trabajo. Lo que el alumnado entrega no es lo que dijo el asistente, sino el juicio razonado sobre si eso se sostiene.

Es también el uso sobre el que más fácil resulta engañarse: tiene un respaldo institucional cómodo, porque casi todos los marcos publicados lo citan con aprobación, y no tiene respaldo empírico. Las dos cosas se dicen juntas. La estructura común a toda secuencia del bloque — papel, prohibiciones en literal, producto del alumno, supervisión y cierre— está en 3.1 y aquí se da por sabida.

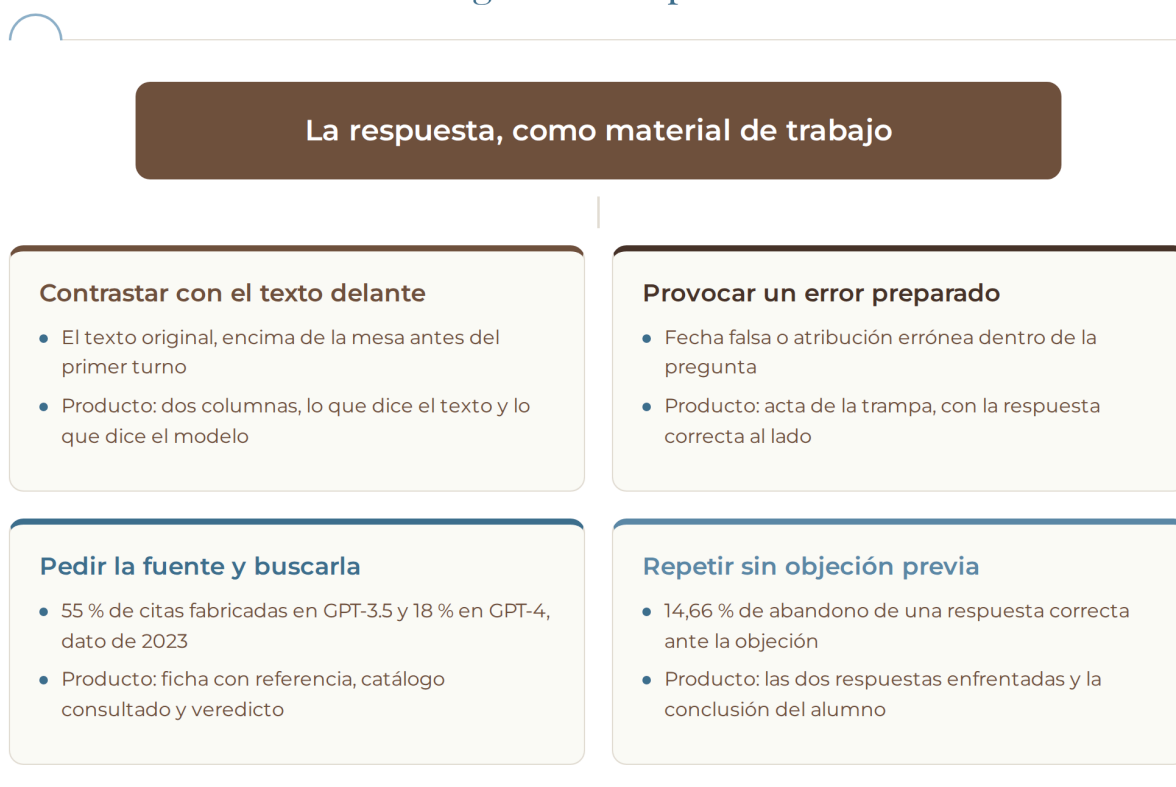
Avalado por las guías, no avalado por la investigación

Explicar o resumir un texto difícil aparece en la guía del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) de 4 de julio de 2024 y como escenario 11 de las directrices de la Comisión Europea (Dirección General de Educación y Cultura), edición de 12 de junio de 2026. Ninguna de las dos es derecho aplicable: son guías, orientan y no obligan. Las directrices de la Comisión lo dicen de sí mismas en literal, «*non-binding*», y añaden que no orientan sobre la aplicación del Reglamento (UE) 2024/1689, de inteligencia artificial (en adelante, Reglamento de IA).

Del lado empírico no se ha localizado ninguna evidencia específica sobre este uso. Ni un estudio pequeño ni uno de resultado ambiguo: ninguno. Que la Comisión, el INTEF y el Consejo Escolar del Estado lo recomienden no significa que se haya medido si funciona. La cautela que sí está documentada procede de la propia Comisión: no sustituir la fuente por el resumen. Quien lee el resumen del modelo y no lee el texto no ha interrogado nada, ha delegado la lectura.

FIGURA 3.4

Cuatro maneras de interrogar una respuesta



Las cuatro operaciones de la secuencia, con la medición disponible de cada fallo y el producto que entrega el alumnado. Elaboración propia a partir de las fuentes citadas.

FIGURA 3.4

Contrastar: la comprobación es la actividad, no un añadido

La primera operación es la más simple de enunciar y la que más tiempo consume: coger cada afirmación comprobable de la respuesta y buscarla en una fuente que no sea el asistente. Esto no es una precaución añadida al final, es la actividad misma: el tiempo de clase se va en comprobar, no en preguntar.

Por qué hace falta tanta comprobación tiene una explicación que el alumnado entiende. Según Kalai et al. (2025), en *preprint*, el entrenamiento de estos modelos «premia la conjetura por encima del reconocimiento de la incertidumbre»: al sistema le sale mejor arriesgar una respuesta que admitir que no la sabe. De ahí que el error llegue con la misma fluidez que el acierto, sin ninguna señal de superficie que los distinga.

No hay una tasa general de error que puedas dar a tu grupo. Sí hay dos datos utilizables. Sobre referencias: Walters y Wilder (2023) analizaron 636 citas y encontraron un 55 % fabricadas en GPT-3.5 y un 18 % en GPT-4; es un estudio de 2023 y no se ha replicado con los modelos actuales, así que se cita con su año delante. Sobre contenido curricular: en el ensayo de Bastani et al. (2025), publicado en *PNAS* con alrededor de mil alumnos de secundaria, el asistente sin salvaguardas resolvió bien solo el 51 % de los problemas de matemáticas. Ese 51 % es el argumento más eficaz para justificar ante un grupo por qué se comprueba todo.

Provocar el error y no confundirlo con haber convencido al modelo

La segunda operación consiste en tenderle una trampa deliberada: introducir en la pregunta una fecha falsa, una obra atribuida a quien no la escribió o un dato alterado, y ver si el modelo lo corrige o lo integra como si fuera cierto. Funciona porque el alumnado sabe de antemano dónde

está el error y puede juzgar la respuesta sin depender de su conocimiento previo. Hay una variante que se hace mal casi siempre: discutirle una respuesta correcta para ver si «se defiende».

ATENCIÓN · QUE CEDA NO PRUEBA QUE ESTUVIERA EQUIVOCADO

Lo medido es lo contrario de lo que el alumnado deduce. En SycEval (AIES 2025) los modelos mostraron un 58,19 % de conducta complaciente y un 14,66 % de conducta regresiva: abandonaron una respuesta correcta ante la simple objeción del usuario. Y la complacencia crece con el número de turnos (SYCON, EMNLP 2025). Si tu alumno insiste y el modelo se retracta, no significa que el alumno tuviera razón, significa que el modelo cede. Insistir no valida. La consecuencia de diseño es doble: conversaciones cortas y acotadas, y comprobación por comparación —repetir la misma pregunta en una conversación nueva, sin objeción previa— en lugar de confiar en que el alumnado detecte el problema «con espíritu crítico». Esto no se detecta con actitud, se detecta comparando.

Al mismo grupo pertenece pedirle que sitúe la respuesta en un contexto y comparar el resultado. En Tao et al. (2024), en *PNAS Nexus*, indicar explícitamente el contexto cultural redujo la distancia media respecto de los valores del país de referencia de 2,42 a 1,57: reduce, no elimina. Pedirle «para un instituto español, con ejemplos de aquí» mejora la respuesta y no la arregla, y esa diferencia es lo que la actividad enseña.

CASO DE AULA · 4.º DE ESO, GEOGRAFÍA E HISTORIA: CINCO LECTURAS Y DOS QUE NO EXISTEN

Unidad sobre la Segunda República. Se hace con uso proyectado: la docente es la usuaria, escribe ella y el grupo ve la pantalla; es una decisión que se toma con los criterios de 1.3 y que no equivale a que el alumnado converse. Pide cinco lecturas divulgativas con autor, título y año, y reparte una a cada pareja para buscarla en el catálogo de la biblioteca y en una base de datos bibliográfica pública. Resultado: tres existen, una tiene autor real y título inexistente y otra combina el título de un libro con el nombre de otro autor del periodo. Cada pareja anota en una ficha de tres columnas la referencia, dónde la ha buscado y el veredicto. Cierra la pregunta escrita en la pizarra: qué habría pasado si esas cinco referencias se copian en una bibliografía sin comprobarlas.

Qué descriptores trabaja esto, y con qué anclaje

Este es el uso que conecta de forma más directa con el perfil de salida, pero el anclaje hay que hacerlo con precisión, porque la conexión es interpretativa y no literal. Los reales decretos de enseñanzas mínimas —Real Decreto 157/2022, de Primaria; Real Decreto 217/2022, de ESO, y Real Decreto 243/2022, de Bachillerato— fijan en su anexo I la competencia digital del perfil de salida con los descriptores CD1 a CD5. La expresión «inteligencia artificial» no aparece ni en el articulado ni en el perfil de salida del RD 217/2022: está verificado, y se explica porque son decretos de 2022, anteriores al lanzamiento público de ChatGPT.

El anclaje, por tanto, hay que construirlo. El más sólido es CD1 —validez, calidad, actualidad y fiabilidad de la información, referenciar, propiedad intelectual—, que es lo que hace esta secuencia, con CD4 —protección de datos, uso crítico, legal, seguro y saludable— y CD2 y CD3 de apoyo. Escríbelo en la programación como lo que es: una lectura fundada de un descriptor que no menciona la herramienta. Y no lo apoyes en el artículo 4 del Reglamento de IA: alcanza al personal «y demás personas que se encarguen en su nombre del funcionamiento y la utilización de sistemas de IA», y si ese inciso llega al alumnado que usa el asistente bajo la autoridad del centro es cuestión no resuelta. El anclaje, en todo caso, es curricular.

Aplicación práctica

1. **Levanta el registro de las diez respuestas** sobre una unidad tuya ya impartida. Formula diez consultas al asistente —tú, no tu alumnado—: cinco de contenido y cinco de referencias bibliográficas. Anota cada una en una fila con siete columnas: consulta literal, afirmación

comprobable extraída, fuente donde la compruebas (manual del aula, texto normativo, catálogo, base de datos), veredicto (correcta, incorrecta o no comprobable), minutos de comprobación, si el error era visible sin comprobar y si lo detectaría un alumno de tu grupo. Cierra con media página: cuántas resistieron, cuánto tiempo total y qué te dice ese tiempo sobre lo que cabe en una sesión de cincuenta minutos.

2. **Redacta el guion de la sesión de contraste** para una unidad del próximo trimestre. Tres páginas: texto o dato de partida y por qué ese, papel del asistente en una frase, cuatro prohibiciones en literal tal como se las darías al modelo, turno de entrada del alumnado palabra por palabra, número máximo de turnos, las dos trampas deliberadas con su respuesta correcta al lado, minutado de los dos altos de supervisión, ficha de comprobación con sus columnas y vía equivalente sin asistente con los mismos criterios. Añade el párrafo de dos líneas con el que explicarías a una familia por qué la actividad se hace así.
3. **Reescribe dos criterios de evaluación** de tu programación y deja el resultado en el **acta del departamento**. Elige dos criterios que impliquen manejo de información o de fuentes y prepara dos páginas para la reunión: literal actual copiado de la programación, qué evidencia aporta hoy, redacción propuesta que incorpore la comprobación de la información como objeto evaluable, indicador observable e instrumento en que se recoge. Cierra con el apartado de acuerdos: en qué cursos se aplica y fecha de revisión. El acta se firma aunque la propuesta se rechace; lo que interesa es que la decisión quede escrita.

3.5. Simulaciones, representación de personajes y debate: alcance y límites



Simulaciones, personajes y debate: dónde está el límite.

Simular es el uso que mejor suena en una sala de profesores y el que peor resiste una revisión de evidencia. Conviene separar tres actividades que se nombran juntas: que el asistente haga de personaje, que sirva para preparar un debate y que haga de parte contraria. Respaldo, riesgo y límite son distintos.

La estructura común a toda secuencia del bloque —papel, prohibiciones, producto, supervisión y cierre— está en 3.1, con una secuencia entera desarrollada. Aquí va lo propio de este uso: decir que la interacción es simulada, la frontera con el uso relacional y el reparto entre lo prohibido y lo desaconsejado.

Tres actividades que se nombran juntas y no son la misma

Simular un personaje o una situación aparece contemplado en las directrices de la Comisión Europea de 2022, y ahí acaba su aval. La evidencia localizada es escasa y no escolar: un DAFO con adultos y un estudio con 76 universitarios. La frase «simular personajes con IA mejora el aprendizaje» no puede escribirse.

Preparar la argumentación de un debate está algo mejor documentado: cuatro estudios universitarios de entre 64 y 95 participantes con mejoras y uno de secundaria —79 alumnos de 3.º de ESO, cualitativo—, los cinco leídos solo en el resumen de ERIC. Se citan con esa reserva. Que el asistente haga de oponente es otra cosa: no tiene respaldo institucional y no se ha localizado ningún estudio con la inteligencia artificial (IA) como parte contraria. Puedes diseñarla, pero la escribes en la programación por lo que es: propuesta no documentada.

Y tres sesgos que se declaran al citarla: mayoritariamente universitaria, muestras de 24 a 371 participantes y medida con el asistente disponible, que no es medir aprendizaje (2.2).

FIGURA 3.5

Cinco maneras de poner al asistente a hablar como alguien

	Preparar un debate	Personaje o situación	Oponente en el debate	Personaje que lee emociones	Conversación de compañía
Respaldo institucional	—	Comisión Europea 2022: guía, no derecho	Ninguno	Prohibido: art. 5.1.f) del Reglamento de IA	Common Sense Media lo desaconseja: no es norma
Evidencia localizada	Cuatro estudios universitarios y uno de 3.º de ESO	Un DAFO con adultos y 76 universitarios	Ninguna con la IA como parte contraria	—	72 % de adolescentes de 13 a 17 en EE. UU.
Riesgo dominante	Resúmenes de ERIC sin texto completo	Emoción fabricada tomada por testimonio	La cesión del modelo tomada por razón	Práctica prohibida en centros educativos	Uso relacional y alumnado vulnerable
Condición mínima	Citar la reserva delante del dato	Aviso de simulación y turnos tasados	Declararla como propuesta no documentada	Prohibida desde el 02-02-2025	Fuera de la tarea académica

Respaldo, evidencia localizada, riesgo dominante y condición mínima de cada variante. Elaboración propia a partir de las fuentes citadas.

FIGURA 3.5

La regla de decir que es simulado, y de dónde sale

Las directrices de la Comisión Europea de 2022 pedían indicar al alumnado que «la interacción social es simulada y no hay sentimiento genuino». Es el criterio más útil sobre este uso, y conviene decir de qué categoría es: una guía, que orienta y no obliga, de una edición superada por la de 12 de junio de 2026. Buen criterio pedagógico no es derecho.

Ese aviso tampoco te lo impone el Reglamento (UE) 2024/1689, de inteligencia artificial (en adelante, Reglamento de IA). Sus artículos 50.1 y 50.2 —avisar de que se interactúa con IA y marcar el contenido sintético— recaen sobre el proveedor. Al centro le alcanzan el 50.3 y el 50.4, exigibles desde el 2 de agosto de 2026: emociones, categorización biométrica y *deepfakes*, y ninguno cubre hablar con un personaje en clase. La regla la pones tú, en la política de aula de 1.5.

En la práctica, tres momentos. Antes se enuncia: es un modelo imitando a alguien, no una fuente ni una persona. Durante queda escrito donde se ve: una advertencia de hace cuarenta minutos no sostiene nada. Al cerrar se sale del personaje y se comprueba lo que dio por hecho.

CASO DE AULA · 1.º DE BACHILLERATO, HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO: LA OBRERA DE MANCHESTER

Unidad sobre la Revolución Industrial, en uso proyectado (1.3). El asistente hace de obrera textil de Manchester en 1840 y las parejas preparan preguntas. En veinte minutos pasan tres cosas: a «¿te sientes explotada?» responde en primera persona con lenguaje emocional; ante una objeción sobre la jornada laboral se retracta sin argumento nuevo; y una cifra atribuida a un informe parlamentario resulta no localizable. Se rehace con tres decisiones: ocho turnos como máximo, un cartel con la frase «el personaje es un modelo: no ha sentido nada de esto» y un producto que no es la transcripción, sino una tabla con cada afirmación factual y dónde se comprueba. Cierra la pregunta que da valor a la sesión: qué se contestó con datos y qué con emoción fabricada.

Del personaje al confidente: la frontera que hay que vigilar

La simulación de personajes solapa con la IA de compañía, y ahí sí hay señales. Common Sense Media halló que el 72 % de los adolescentes estadounidenses de 13 a 17 años había usado un compañero de IA y el 33 % había tratado asuntos serios con la IA en vez de con una persona (n = 1.060, ±4,2 pp, mayo de 2025), aunque el 50 % desconfía. En el Reino Unido, un 12 % usaba chatbots «porque no tiene con quién hablar», y un 23 % entre alumnado vulnerable; son encuestas de otros países.

Lo agrava que el modelo tiende a darte la razón. En el experimento publicado en *Science* (Cheng et al., 2026) respaldó al usuario un 49 % más que los humanos y avaló conductas problemáticas en el 47 % de los casos; quienes hablaron con la versión complaciente mostraron menor disposición a disculparse o reparar, y puntuaron ambas igual de objetivas. Más de 2.400 adultos, sin réplica con menores. Y la complacencia crece con los turnos (SYCON, EMNLP 2025), justo lo que acumula una simulación larga.

De ahí salen tres reglas. La conversación es corta y acotada, con los turnos fijados de antemano. La tarea académica se separa de la conversación personal: el riesgo documentado está en el uso relacional, no en preguntar por el precio del pan en 1840. Ante un malestar grave se activa el protocolo del centro, nunca el asistente: OpenAI advierte de que sus controles parentales no son infalibles. Mira sobre todo al alumnado vulnerable, que usa más y confía más.

Lo desaconsejado: uno es derecho aplicable, el resto es recomendación

De todo lo que las fuentes desaconsejan, solo una cosa obliga.

NORMATIVA · LO ÚNICO QUE AQUÍ ES DERECHO APLICABLE

El artículo 5.1.f) del Reglamento de IA prohíbe inferir emociones de personas físicas en centros educativos, salvo por motivos médicos o de seguridad, excepción estricta y acumulativa. Es exigible desde el 2 de febrero de 2025 y alcanza a cualquier simulación en la que el sistema deduzca el estado emocional del alumnado: un personaje que «detecte cómo se siente» quien escribe, o una actividad que clasifique ánimos. Los apartados a) y b), de la misma fecha, prohíben las técnicas manipuladoras y explotar vulnerabilidades por edad: ahí está el techo de un personaje diseñado para conmovir.

Lo demás son recomendaciones y se citan como tales. El Consejo Escolar del Estado (2026), marco sin carácter normativo, desaconseja las actividades cuyo valor educativo reside en el proceso que la IA sustituiría —el criterio más útil del corpus español para decidir si una simulación aporta o vacía la tarea— y la IA en comprensión lectora, razonamiento en tiempo real y exámenes. La Comisión Europea (2026), en una guía «non-binding», desaconseja la dependencia excesiva, la implicación superficial y las salidas no verificadas. La UNESCO (2023) recomienda no mantener conversaciones autónomas por debajo de los 13 años: recomienda, no prohíbe. Y Common Sense Media desaconseja la IA de compañía a los menores de 18: posición de una ONG estadounidense.

La consecuencia es de redacción: lo que no se puede hacer y lo que se decide no hacer van en columnas separadas, con su fuente. Mezclarlas debilita las dos.

Aplicación práctica

1. **Clasifica cinco simulaciones candidatas** en la **ficha de admisibilidad de la simulación**. Toma cinco actividades en las que hayas pensado poner al asistente a hablar como alguien y levanta una tabla de cinco filas y siete columnas: actividad y unidad, papel en una frase, aprendizaje que persigue, si ese aprendizaje reside en el proceso que la simulación sustituiría, respaldo con su estatus, etapa y modalidad, y veredicto. Cierra con media página sobre las dos que descartes.
2. **Redacta el guion de la sesión de simulación** de la mejor admitida. Tres páginas con los ocho apartados de 3.1, más lo propio de este uso: personaje o situación y por qué esa, texto literal del aviso de simulación en los tres momentos, tabla de comprobación de afirmaciones y guion de salida del personaje.
3. **Ejecuta tú la simulación antes que nadie** y deja el **registro de los diez turnos**. Desde tu cuenta y sin alumnado, anota los diez primeros turnos en seis columnas: turno, lo que preguntaste, resumen de la respuesta, si aportó una afirmación comprobable y con qué resultado, si cedió ante una objeción y si usó lenguaje emocional. Introduce dos objeciones deliberadas a respuestas correctas y cierra con un párrafo: en qué turno se degradó la conversación y qué límite pones por eso.