



APLICACIÓN DE UN MODELO GPT EN EL ESTUDIO DE CONSTELACIONES MULTIMODALES

APPLICATION OF A GPT MODEL IN THE STUDY OF MULTIMODAL CONSTELLATIONS

José Rovira-Collado (*)

Universidad de Alicante

Sebastián Miras

Universidad de Alicante

Rocío Cantó-Delgado

Universidad de Alicante

Resumen

Las herramientas de Inteligencia Artificial permiten evaluar contenidos de una forma más amplia y eficaz. Esta investigación analiza las posibilidades de un ChatGPT creado específicamente para la evaluación de constelaciones multimodales, una práctica que permite mejorar la literacidad crítica del alumnado. A través del mapa de elementos multimodales se reflejan distintas relaciones intertextuales que posteriormente se plasman en relatos literarios y audiovisuales que aprovechen esas relaciones. Se han analizado 58 constelaciones elaboradas por alumnado universitario en octubre de 2024. Se realiza un análisis de contenido de las respuestas ofrecidas por el GPT específico y la validez de los distintos prompts diseñados para la evaluación de las constelaciones. Los resultados indican que ChatGPT puede localizar datos y ofrecer propuestas de mejora pero presenta limitaciones para analizar aspectos como la reflexión crítica. Así, aunque la herramienta puede apoyar el proceso de evaluación, su uso debe ser un complemento al juicio docente.

Palabras clave: Educación; literatura; Inteligencia Artificial; competencia literaria; constelaciones multimodales.

Abstract

(*) Autor para correspondencia:

José Rovira-Collado
Universidad de Alicante
Facultad de Educación, San Vicente del
Raspeig, 03690, España
Correo de contacto: jrovira.collado@ua.es

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 30.06.2025
ACEPTADO: 06.10.2025
DOI: 10.4151/07189729-Vol.64-Iss.3-Art.1762

Artificial Intelligence (AI) tools enable content to be evaluated in a more comprehensive and effective way. The design and training of new virtual assistants allows us to structure content and offer more complete and consistent evaluations and analyses. This research analyzes the possibilities of a virtual assistant created with ChatGPT, designed specifically for the analysis and evaluation of multimodal constellations, an educational practice that improves students' critical literacy. These constellations integrate a multitude of elements such as literary works, film, television, music, digital references, and other Internet elements. A map of multimodal elements displays different intertextual relationships that are subsequently reflected in the creation of new literary and audiovisual narratives that show these intertextual links between the different elements. This practice has been carried out at the Faculty of Education of the University of Alicante since 2016, adding more and more elements and educational dynamics to improve literary education and multimodal reading in people who design these constellations. On this occasion, 58 constellations focusing on female protagonists in children's and young adult fiction have been analyzed. These were created by university students taking the Reading and Writing Didactics course in October 2024. All these constellations have been published openly on a teaching blog where more than 300 students participate: (<https://constelacionesmultimodales4dle24.blogspot.com/>) so that they can be used in the future by anyone. Subsequently, the research team created a specific ChatGPT model for the evaluation of the practice, also available on the blog. This virtual assistant has been fed with all the information published on the blog in October 2024, classified into different lists to identify each element of the constellation. This research conducts a qualitative content analysis of the responses provided by the specific GPT and the validity of the different prompts designed by the research team for the evaluation of multimodal constellations. The importance of focusing on female protagonists in different literary and audiovisual narratives is also analyzed. The results indicate that ChatGPT can locate data, point out trends in the design of constellations, identify the type of relationships between different elements, and offer suggestions for improving the different proposals. It also has limitations in its responses when analyzing aspects such as critical reflection, as well as some errors or hallucinations when presenting blog data, which must always be checked in the different entries. Thus, although the tool can support the evaluation process, its use should be a complement to the

teacher's judgment. As future lines of research, the expansion of the sample with constellations from different educational stages is proposed, to determine whether ChatGPT is capable of detecting intertextual relationships established by the participants. It would also be interesting to use this ChatGPT model to support the process of designing new constellations focused on the same topic and to compare the sample from this study with productions from previous courses.

Keywords: Education; literature; Artificial Intelligence; literary competence; multimodal constellations.

1. Introducción

En los últimos años, las tecnologías digitales han transformado el paradigma de la lectura y, por ello, resulta necesario conocer y profundizar en las nuevas formas de leer. La lectura, que antes era un proceso lineal, continuo e individual, ahora tiene un enfoque mucho más dinámico, discontinuo e interactivo (Cruces, 2017) porque las tecnologías permiten interactuar con el resto de las personas que leen y pasar fácilmente de un texto a otro en cuestión de segundos (Villoro, 2024). Este último aspecto hace que la lectura se lleve a cabo de forma fragmentada, ya que la información presente en la red también lo está. En consecuencia, se tiene la percepción de que la lectura es poco profunda y de que cada vez se lee menos. En realidad, cuando se afirma que hoy en día no se lee, se hace referencia a que no se consumen textos literarios. Aunque no hay una falta de interés por la lectura, desde las aulas es necesario contribuir a la formación de lectores literarios competentes para que sean capaces de leer, comprender, interpretar y producir textos estéticos (Mendoza, 2004). Para ello, es necesario analizar cómo las nuevas maneras de leer y escribir contribuyen a su desarrollo. Una de las tecnologías que más está influyendo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura es la Inteligencia Artificial (Baldrich & Domínguez-Oller, 2024).

1.1. Inteligencia Artificial (IA)

Es una herramienta capaz de elaborar tareas que son propias de personas (Forero-Corba & Negre, 2024). En el ámbito educativo, se considera que será capaz de transformar la educación, ya que promueve la utilización de metodologías dinámicas y ofrece soluciones personalizadas (Breines & Gallagher, 2020). La IA es un medio que apoya al profesorado en su práctica y que le ayuda a crear y aplicar estrategias de innovación y evaluación docente (Villegas-José & Delgado-García, 2024).

En todos los ámbitos de la educación se van integrando herramientas de IA en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El más reconocido y utilizado es ChatGPT, que surge en su versión gratuita a finales de 2022, como un modelo de lenguaje bastante evolucionado (Ribes-Lafoz et al., 2024) puesto que es un sistema de chat que “aprende” a través de las interacciones que lo van guiando a medida que le ofrecen información y retroalimentación (García-López et al., 2024). Actualmente se considera que ChatGPT es la aplicación de *software* con un crecimiento más rápido de la historia (Martínez-Rolán et al., 2025). Su llegada supone un cambio notable en el campo de la educación, ya que influye en la manera en la que el alumnado accede al conocimiento (Costa et al., 2024). Su gran potencial para generar textos e imágenes, asistir de forma personalizada y resolver tareas ha impulsado nuevas formas de aprendizaje. Pero, también es necesario considerar algunos de sus desafíos como las llamadas “alucinaciones”,

que se refieren al hecho de presentar información como verdadera, aunque no lo sea (Ribes-Lafoz et al., 2024), además de las implicaciones éticas relacionadas con un uso inapropiado. Para que su integración en las aulas sea efectiva y ética, es necesario que tanto el profesorado como el alumnado adquieran las competencias que les permitan utilizarla adecuadamente. Entendemos, de acuerdo con Verbeek y Tijink (2020), que no debe plantearse la IA como amenaza externa, sino que las implicaciones éticas derivadas de su uso deben partir de considerarla *coproductora* de nuestra experiencia. Lo importante es entonces cómo se integran estas herramientas en la sociedad de forma responsable. Deben promoverse tres acciones concretas para el uso de la IA en el contexto educativo: que el diseño fomente el control por parte del alumnado; promover la formación crítica en su uso, y difundir los marcos institucionales que regulan su integración.

Una de las mayores ventajas en su uso educativo es su gran capacidad para personalizar el aprendizaje y proporcionar una retroalimentación individualizada de forma inmediata (Qu et al., 2022). Gardner et al. (2021) muestran cómo la IA tiene un gran potencial para analizar grandes volúmenes de datos (como pueden ser trabajos del alumnado), lo que ayuda en la identificación de tendencias o patrones y en su posterior interpretación. Asimismo, puede clasificar y organizar los datos en categorías que facilitan el proceso de análisis (Kölemen, 2024) y proporcionar recomendaciones para mejorar la estructura de la información o profundizar en algún aspecto clave.

Desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura es común utilizar la IA para trabajar el pensamiento crítico y la creatividad a través de prácticas de escritura creativa (Pellas, 2023). Otra opción es utilizarla para mejorar la competencia en comunicación lingüística en una lengua que se está aprendiendo, ya que facilita una retroalimentación y corrección bastante completa (Mohammed & Khalid, 2025). Cassany (2024) destaca su utilidad en la identificación de las necesidades de nuevos estudiantes o en la planificación de las sesiones de un idioma. En muchas de estas investigaciones se emplea la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) pero, como en este estudio se usan solamente las posibilidades analíticas de la herramienta, se hablará solo de IA.

Gardner et al. (2021) y Uyar y Büyükahiska (2025) plantean su uso para evaluar producciones escritas del alumnado para ofrecer una retroalimentación detallada donde se destacan las fortalezas y debilidades de cada escrito. Según Memarian y Doleck (2024), esta herramienta también se adapta a las características individuales, lo que hace que la retroalimentación se personalice en función del nivel y habilidades individuales. Por último, la IA es capaz de tomar como referencia los objetivos y criterios de evaluación de las asignaturas para luego interpretar las calificaciones y el nivel de desempeño alcanzado (Owan et al., 2023).

Este estudio utiliza esta tecnología para analizar y valorar constelaciones multimodales creadas por estudiantes de Educación Superior, futuro profesorado de Educación Primaria.

1.2. Constelaciones multimodales de personajes femeninos

Jover (2009) presenta las *constelaciones literarias* como aquellos mapas de referencias abiertos e interpretativos donde se crean conexiones entre distintas lecturas. Para construirlos se parte de un elemento central, que puede ser un hipotexto, temática o personaje, y a partir de él se establecen vínculos hipertextuales que permiten relacionar los diferentes textos.

Rovira-Collado (2019) amplía esta propuesta a textos multimodales y narrativas transmedia (Scolari, 2013), que son elementos que se caracterizan por expandir historias a través de varios medios y formatos. Posteriormente se incluyen otras dinámicas en la práctica como escritura creativa o elementos audiovisuales, que trabajan la literacidad crítica del alumnado (Martínez-Carratalá et al., 2024; Miras et al., 2023).

Para crear estas conexiones entre textos se utiliza el intertexto lector (Mendoza, 2001). Esto produce que se establezcan asociaciones metaliterarias que permiten construir nuevos saberes literarios significativos y, al mismo tiempo, llevar a cabo una lectura comprensiva y profunda que posibilita la interpretación del texto literario (Mendoza, 2004) y multimodal (Encabo-Fernández et al., 2021). Las constelaciones, al estar activando y enriqueciendo el intertexto lector, desarrollan la competencia literaria y la literacidad crítica del alumnado, además de incluir elementos que amplían la competencia mediática (Pérez-Rodríguez, 2021). Los nuevos espacios constituidos a través de la incorporación de las TIC, videojuegos y redes sociales, suponen nuevas prácticas en torno a la interpretación y negociación de sentidos, donde la literacidad crítica desempeña un papel destacado (Guzmán-Simón, 2021). Así, encontramos también que la integración de distintos *modos* supone un giro que, desde un corpus estático de conocimiento hacia uno dinámico, fomenta la literacidad como un proceso activo de pensamiento crítico (Miras et al., 2022).

A la hora de elaborar estos mapas, diagramas o esquemas (Martos, 2025), es esencial escoger un elemento central que sea claro y adecuado, ya que será la base que permitirá construir el resto de la constelación y decidir hacia dónde se orientará la lectura (Rovira-Collado et al., 2022). En esta investigación se toman como eje central personajes femeninos de la ficción infantil y juvenil. Para ello, se ofreció un listado donde se decidió incluir tanto protagonistas originarias de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) como otras procedentes de textos multimodales, puesto que muchas de ellas tienen interconexiones literarias.

Seleccionar protagonistas exclusivamente femeninas tiene el objetivo de visibilizar la representación de las mujeres a lo largo de la historia de la LIJ y de la ficción infantojuvenil y ampliar los conocimientos sobre los hipotextos de los que surgen muchas de las narrativas multimodales contemporáneas. Hasta inicios del siglo XX, la mayoría de las protagonistas infantiles eran encasilladas en un rol pasivo como las princesas o en el arquetipo de brujas malvadas (Mateos & Parrado, 2023). Desde los 70 el movimiento feminista se expande hasta la LIJ, para discutir la discriminación por género en este ámbito (Prats & Contreras, 2019), si bien los roles tradicionales siguen estando presentes (León-Ciliotta & González Martín, 2025). Así, especialmente en la LIJ multimodal contemporánea, los modelos tradicionales han dado paso a discursos que resignifican los roles femeninos y masculinos, cuestionando las representaciones de género. De esta forma, se contribuye a reconocer nuevas identidades, fomentando una intervención crítica en la infancia (Martínez-Palma et al., 2024). Aun considerando estos nuevos planteamientos, es preciso visibilizar figuras y voces que han resultado muchas veces marginadas, al tiempo que atender a los sesgos de selección cuando a raza, clase, sexualidad o discapacidad se refiere (Leproni, 2025). Una crítica que es necesario promover desde edades tempranas, considerando además que los mensajes –en ocasiones, propuestas unívocas de igualdad–, conviven con planteamientos de mayor ambigüedad o parodia, donde existe una gran apertura interpretativa (Paillalef, 2024). Las constelaciones multimodales se ofrecen como recursos útiles para ubicar la continuidad o subversión de estereotipos. Entendemos, entonces, que al ofrecer un corpus más inclusivo se da una mayor presencia a los personajes femeninos y, al mismo tiempo, se trabaja la literacidad crítica (Ruiz-Bañuls et al., 2021).

1.3. Objetivos y preguntas de investigación

Se presenta un estudio cualitativo y descriptivo de análisis de contenido que tiene el objetivo de diseñar y validar una herramienta de IA que ayude a vaciar y analizar constelaciones multimodales creadas por el alumnado universitario. Los objetivos específicos de esta investigación son validar el proceso de vaciado de las constelaciones multimodales, y proponer y evaluar una serie de preguntas (*prompts*) que permitan examinar los mapas e identificar los posibles errores del uso de la IA en el proceso de análisis. A partir de estos objetivos, se formulan las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Puede un modelo ChatGPT ofrecer información básica sobre las constelaciones multimodales del alumnado?
2. ¿Es ChatGPT capaz de analizar e interpretar las constelaciones de los y las estudiantes?
3. ¿Puede ChatGPT sugerir propuestas para mejorar estos mapas?

4. ¿En qué medida la herramienta desarrollada ofrece resultados válidos y confiables en el análisis de constelaciones?

2. Método

2.1. Participantes y muestra

Las personas participantes de este estudio son 294 estudiantes de la asignatura de Didáctica de la Lectura y Escritura, que se imparte en el Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Alicante durante el curso 2024-2025. El muestreo fue por conveniencia, ya que participó únicamente el alumnado de los nueve grupos de la asignatura. Los y las estudiantes se organizaron en equipos para realizar sus constelaciones multimodales, por lo que la muestra quedó compuesta por 58 mapas. Se parte del modelo sobre *Alicia en el País de las Maravillas* (Cantó-Delgado, 2024), y después se publican las creaciones en abierto en el blog de la asignatura (<https://constelacionesmultimodales4dle24.blogspot.com/>). En todas las constelaciones se toma como elemento central a una protagonista de la literatura o ficción infantil y juvenil.

El alumnado ha dado su autorización para compartir sus constelaciones en abierto en el blog. Aunque cada uno de los mapas analizados tiene una autoría grupal, los datos personales se han eliminado para respetar la privacidad. El único dato personal que se utiliza es el apellido del profesorado, que es un dato público en el blog y en la guía docente. Esta investigación sigue los criterios de privacidad del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Alicante.

2.2. Instrumentos

La primera herramienta es el citado blog. En él aparecen múltiples entradas con las instrucciones de la práctica y las constelaciones de todos los grupos (Rovira-Collado et al., 2022). Para estructurarlas, se usaron una serie de etiquetas en función de la parte del trabajo que se publica. Por ejemplo, en la etiqueta *AConstelación* aparecen los mapas, en *BBibliografía* se incluye el listado de referencias, en *CRelato* hay historias con referencias intertextuales elaboradas por el alumnado, en *DVideo* se encuentran creaciones audiovisuales relacionadas con el personaje y en *EMemoria* se recoge el trabajo completo, con una reflexión grupal sobre los aprendizajes de la práctica que mejora la reflexión crítica del alumnado. Además, hay otras etiquetas con los apellidos del profesorado para identificar los distintos grupos (IRovira, IBallester, etc.). Estas constelaciones se publican en blogs en abierto porque permiten al alumnado generar y compartir su propio contenido, y además interactuar entre sí. Junto a ello,

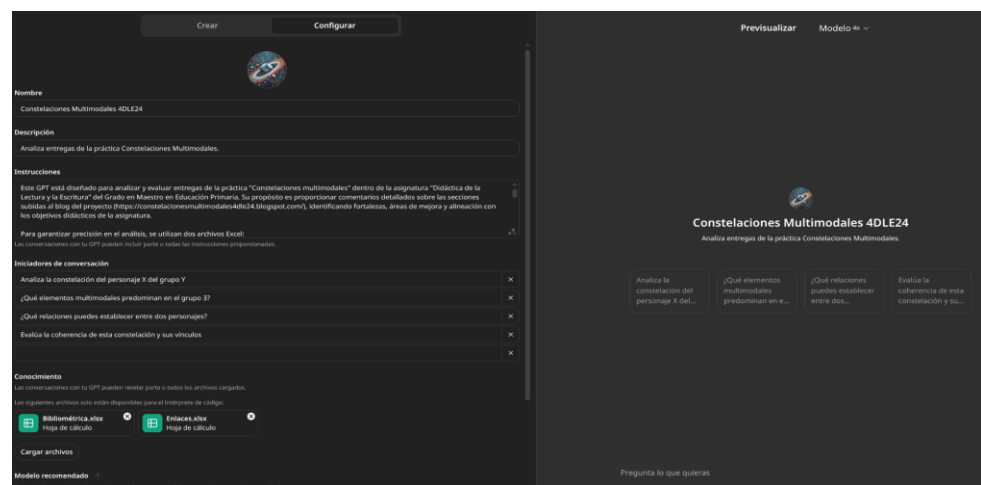
una de las principales funciones del blog es la generación de hipertextos, lo que es útil para trabajar las constelaciones multimodales.

Se ha elaborado un documento *Excel* donde se han establecido una serie de categorías que permiten vaciar y organizar los datos de las constelaciones. En la primera hoja se indica el personaje central del mapa, el grupo de la asignatura y los enlaces a las entradas donde se encuentran publicadas las constelaciones y las referencias bibliográficas. Y en la segunda hoja se recogen los textos presentes en las diferentes creaciones. Este documento se ha publicado en el repositorio de datos en abierto *Zenodo* (Cantó-Delgado et al., 2025) y es un archivo básico para alimentar a nuestro ChatGPT.

Con el plan plus de ChatGPT se diseñó un asistente personalizado denominado *Constelaciones Multimodales 4DLE24* (<https://chatgpt.com/g/g-67c5d8064f188191b7ff6264bf860c03-constelaciones-multimodales-4dle24>) para vaciar y analizar los mapas (Figura 1). De acuerdo con Ankerstein (2024), los GPT diseñados específicamente para valorar trabajos del alumnado pueden apoyar el proceso de evaluación, ya que su fácil accesibilidad, su capacidad para almacenar datos y su opción de personalización donde se puede concretar qué debe hacer, permiten obtener una retroalimentación mucho más detallada y específica en función de los objetivos y criterios de evaluación establecidos.

Figura 1

GPT Constelaciones Multimodales en modo Edición



Por último, se ha construido una escala para evaluar un listado de cuestiones (*prompts*) creado en función del grado de satisfacción con las respuestas obtenidas validada por el resto de docentes que trabaja las constelaciones multimodales, junto con una rúbrica de análisis que incluya la justificación de esa valoración. Este instrumento permite valorar las preguntas

formuladas a ChatGPT a través de una escala tipo Likert que puntúa de A a D, donde A significa que la información obtenida es muy satisfactoria y D que las respuestas conseguidas no muestran correctamente los contenidos solicitados. Es la siguiente:

- A. La respuesta es satisfactoria y corresponde con los contenidos. Amplía incluso la información.
- B. La respuesta es satisfactoria y cita algunos de los contenidos incluidos en las constelaciones.
- C. La respuesta no es satisfactoria, puesto que localiza algunos contenidos, pero no los relaciona o representa bien.
- D. La respuesta no es satisfactoria y no muestra los contenidos solicitados.

2.3. Procedimiento

Para comenzar, se explica qué es una constelación multimodal y cómo construir una. A continuación, se ofrece un listado de personajes femeninos de la ficción infantil y juvenil y se parte de una constelación modelo sobre *Alicia en el País de las Maravillas* (Cantó-Delgado, 2024). Posteriormente, se deja total libertad para realizar las conexiones que se consideraran oportunas en función de los intereses y del intertexto. Una vez terminadas, se publicaron en el blog de la asignatura, donde se utilizaron las etiquetas ya mencionadas. A continuación, se ofrece el listado de protagonistas y el número de entradas dedicadas a cada una.

Tabla 1

Protagonistas femeninas de la ficción infantil y juvenil

Etiqueta	N.º veces que aparece
1Annie	–
2Arale	–
3BrujaEscarlata	3
4Campanilla	31
5Chihiro	15
6Dorothy	9

7Galadriel	4
8Heidi	8
9Hermione	20
10Las tres mellizas	22
11Leia	5
12Lisa Simpson	21
13Mafalda	–
14Mary Poppins	17
15Matilda	10
16Momo/ Emperatriz Infantil / Vetusta Morla	–
17Pippi Långstrump	24
18Princesa Mononoke	–
19Reina Blanca	8
20Wonder Woman	16
21CruelladeVil	5
21Elsa	5
21Julieta	5
21KatnissEverdeen	5
21Mulán	9
21ReinaCorazones	5
21Mérida	4

Para acceder a la muestra, se consultaron únicamente las entradas del blog etiquetadas con *AConstelación* y *BBibliografía* ya que para este estudio solo interesaba recuperar los enlaces a

las constelaciones y a sus descripciones bibliográficas. Los datos se recogieron en el documento Excel, realizando un vaciado del blog.

Posteriormente, se configuró el GPT personalizado y se le cargó el documento Excel para que tuviera toda la información en su base de datos. A continuación, se redactó un listado de cuestiones para determinar si ChatGPT era capaz de dar una respuesta coherente, detallada y verdadera. El listado definitivo cuenta con 23 preguntas que se enumeraron desde P1 hasta P23 (Anexo 1). Cada pregunta ha sido realizada entre 3 y 5 veces, por lo que se han formulado más de 100 cuestiones. Se han identificado como 1, 2, 3, 4 y 5, siendo 1 la primera vez que se introdujo en el GPT y 5 la última. Por último, todas las preguntas fueron evaluadas con la escala diseñada.

2.4. Tratamiento y análisis de datos

Este estudio sigue un modelo de investigación cualitativa que se centra en el análisis descriptivo del contenido y de las interacciones realizadas con un GPT personalizado. La base principal de los resultados se construye a partir de las respuestas generadas por la IA a una serie de cuestiones diseñadas específicamente para ser introducidas en el modelo. Por esta razón, todas las respuestas son textos generados con Inteligencia Artificial.

Para organizar las preguntas (*prompts*) y los resultados, se han establecido cinco categorías temáticas en función de las cuestiones de investigación. La primera es *Búsqueda*, que es donde se incluyen las cuestiones que se centran en la localización de contenido, por ejemplo, “¿En cuántas constelaciones aparece *El principito*?”. El segundo apartado es *Comparación*, y en él se encuentran los *prompts* que permiten identificar las semejanzas y diferencias entre constelaciones: “¿Qué elementos tienen en común las constelaciones de Chihiro y Dorothy del grupo IXMolina?”.

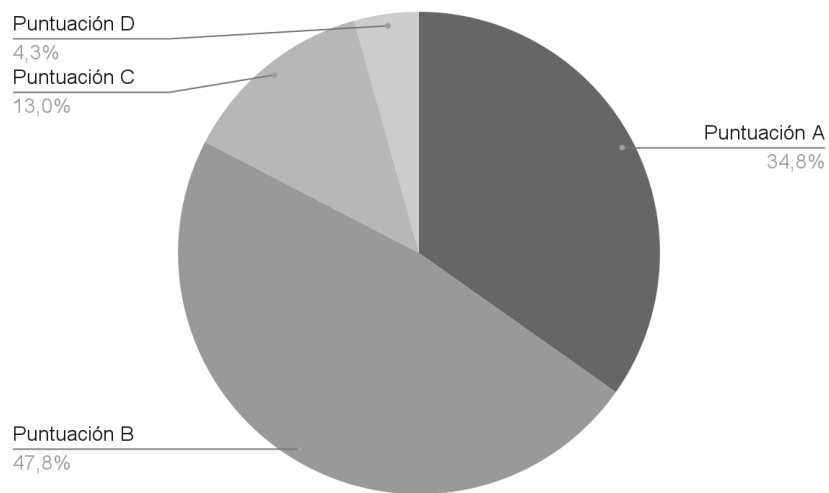
La tercera categoría es *Análisis*, que es donde se localizan las preguntas que permiten interpretar el contenido de los mapas: “Fíjate en todas las constelaciones de Campanilla. ¿Siguen algún patrón?”. La cuarta es *Contenido*, y en ella se abarcan los *prompts* que permiten profundizar en la reflexión crítica realizada en el proceso de construcción de constelaciones, como es el caso de “¿En qué constelaciones hay presente una reflexión feminista?”. La última categoría es *Sugerencias*, donde se incluyen las cuestiones con las que se espera obtener propuestas para mejorar los mapas: “¿Qué elementos añadirías para completar la constelación de Dorothy del grupo IRovira?”.

3. Resultados

Una vez formuladas todas las cuestiones, se han evaluado con la escala para extraer los porcentajes que reflejan el grado de satisfacción percibido con las respuestas generadas. Esta valoración fue triangulada por los autores de esta investigación, dando un índice de correspondencia del 93 %, valorando por igual casi todas las respuestas obtenidas. En la Figura 2 se presenta el diagrama de sectores con la distribución de estos porcentajes.

Figura 2

Valoración de la utilidad de los prompts utilizados



El porcentaje más elevado (47.8 %) corresponde al sector B, que señala que la respuesta obtenida es satisfactoria y que los contenidos recuperados y citados son correctos. La segunda puntuación más alta es del sector A (34.8 %), cuya valoración es superior a la B pero que además indica que la IA aporta información complementaria en las respuestas, siendo la mayoría de las interacciones positiva o muy positiva. En tercera posición, el sector C (13 %) representa a las cuestiones que permiten obtener cierta información de las constelaciones pero que generan algunos errores. Finalmente, el porcentaje más bajo está en el sector D (4.3 %), que incluye las respuestas valoradas como insatisfactorias por no aportar información válida.

3.1. Categoría 1. Búsqueda

En esta primera categoría, el GPT personalizado respondió adecuadamente a cuestiones básicas de localización de datos como la pregunta 1, donde se le solicitó el enlace a los datos bibliográficos de la constelación de Wonder Woman del grupo VRuiz (P1.2). En cuestión de segundos, generó el hipervínculo directo al trabajo. Como se muestra en la Tabla 1, esta IA es capaz de indagar no solo en los archivos que se cargaron directamente al GPT, sino también en el contenido del propio blog.

Tabla 2

Ejemplo de pregunta 2

Pregunta 2.3: Ve al enlace del blog de la constelación Mérida del grupo IVLlorens. ¿Puedes encontrar *La Sirenita* y *El príncipe de la niebla* entre los elementos?

Respuesta 13: En la constelación de Mérida del grupo IVLlorens aparece *El príncipe de la niebla*, aunque *La sirenita* no está incluida.

Valoración: B

Justificación: La respuesta es satisfactoria y cita algunos de los elementos presentes en los mapas.

Respecto a otras preguntas como “¿Qué elementos incluye la constelación Hermione del grupo VIIIOMartínez?” (P5.1), el listado proporcionado por ChatGPT incluyó tanto obras que sí estaban presentes realmente en el mapa (*Mujercitas*, *Momo*, etc.) como otras que no (*La historia interminable*, *Anne with an E*, etc.). Por esto, se indicó al siguiente *prompt* para que corrigiera el error: “Consulta de nuevo la constelación. No inventes ningún elemento y fíjate solo en ese mapa”. Después de revisar el nuevo listado generado, se comprobó que todos los elementos eran correctos.

Otra pregunta a destacar es “¿En qué constelaciones hay más elementos multimodales que literarios?” (P3.2), puesto que el GPT mostró que, de las 58 constelaciones, en 41 el número de textos multimodales supera a los literarios. La tabla ofrecida por la IA permitió observar que, aunque en 11 mapas haya un equilibrio, en los 30 restantes los elementos multimodales duplican e incluso triplican a los literarios. También, se preguntó acerca de los elementos literarios que aparecen de forma más frecuente (P8.1):

Tabla 3

Ejemplo de pregunta 8

Pregunta 8.1: ¿Cuáles son los tres elementos literarios que más aparecen?

Respuesta 44: Aquí tienes los tres elementos más frecuentes en las constelaciones entregadas:

- Alicia en el país de las maravillas (F = 22)
- Matilda (F = 18)
- Harry Potter y la piedra filosofal (F=17)

Valoración: B

Justificación: La respuesta es satisfactoria y ofrece información básica sobre los mapas.

3.2. Categoría 2. Comparación

Aquí la IA respondió correctamente ante la instrucción sobre qué elementos tienen en común dos constelaciones, como pueden ser las de Reina Blanca del grupo VIIIOMartínez y del grupo IIIMiras (P9.4). Para examinar si es capaz de ejecutar este proceso con más de dos mapas, se ha introducido el mismo *prompt* pero esta vez fijando la atención en los cuatro grupos que trabajaron a Mary Poppins:

Tabla 4

Ejemplo de pregunta 9

Pregunta 9.4: ¿Qué elementos tienen en común las constelaciones de Mary Poppins?

Respuesta 47: No hay ningún elemento literario ni multimodal que esté presente en las constelaciones de Mary Poppins de los grupos IIBallester, IIIMiras, IVLlorens y VIISoler al mismo tiempo. Para asegurarte un análisis más completo, te mostraré los elementos literarios y multimodales que aparecen en al menos dos de los cuatro grupos:

Elementos literarios presentes en al menos 2 grupos:

- *El Principito* (aparece en 3 grupos)
 - *Harry Potter y la piedra filosofal* (3 grupos)
 - (...)
-

Elementos multimodales presentes en al menos 2 grupos:

- *Mary Poppins* (3 grupos)
- *Saving Mr. Banks* (2 grupos)
- (...)

Valoración: A

Justificación: La respuesta es satisfactoria y además añade información complementaria sobre el número de elementos que aparecen en, al menos, dos ocasiones.

Por otra parte, se pidió que, solo consultando la información e imágenes del blog y los datos del documento Excel, encontrara diferencias entre dos grupos de la asignatura (P10.2). El resultado obtenido mostró, por ejemplo, que el alumnado del grupo IRovira organiza los textos de forma secuencial o jerárquica, crea referencias intertextuales explícitas e incluye bastante contenido audiovisual. En cambio, los estudiantes del grupo IVLlorens emplean principalmente una estructura radial, establecen relaciones intertextuales más implícitas e incluyen menos obras multimodales en comparación con el grupo IRovira.

3.3. Categoría 3. Análisis

En esta sección se solicitó a ChatGPT que pusiera el foco en todas las constelaciones de Pippi Långstrump (P11.3), para identificar si siguen algún tipo de patrón. La IA comentó que en todos los mapas de este personaje hay una presencia recurrente de protagonistas femeninas que tienen un carácter fuerte y rebelde (como Ana la de Tejas Verdes, Matilda, etc.), junto con novelas de LIJ (*La historia interminable*, *Harry Potter*, etc.) y obras canónicas (*Don Quijote de la Mancha*, *Cien años de soledad*, etc.). Además, tres constelaciones incluyen versiones audiovisuales de *Pippi*.

Seguidamente, se propuso al GPT que construyera un listado con las cinco constelaciones que se pueden considerar más variadas por incluir diferentes elementos en múltiples formatos (P12). Generó una tabla donde se encuentran los personajes, el grupo y el recuento de los elementos literarios, multimodales y totales:

Tabla 5

Ejemplo de pregunta 12

Pregunta 12.2: ¿Qué constelaciones tienen más variedad de elementos en distintos formatos?

Respuesta 62: Aquí tienes el listado de las constelaciones con mayor variedad de elementos en distintos formatos. Este indicador refleja la diversidad intertextual y multimodal, un aspecto clave en el enfoque de la asignatura:

Personaje	Grupo	Elementos literarios	Elementos multimodales	Elementos totales
Heidi	IIBallester	27	56	83
Wonder Woman	IVLlorens	27	45	72
Pippi Långstrump	VII Soler	16	47	63
Cruella de Vil	IIBallester	18	44	62
Las tres mellizas	IXMolina	31	31	62

Valoración: C

Justificación: Aunque los datos numéricos recuperados son correctos, la respuesta es insatisfactoria porque realmente no ha considerado la variedad de formatos, sino que simplemente ha seleccionado los cinco mapas que más textos incluyen.

A continuación, se seleccionó uno de los trabajos mencionados en esta respuesta para preguntar sobre cuáles son los elementos que enriquecen más la constelación (P13). Según la IA, algunas de las obras literarias que tienen un mayor valor pedagógico y potencial didáctico en el mapa de Las tres mellizas del grupo IXMolina (P13.5) son *Hansel y Gretel*, *La Odisea* y *Don Quijote de la Mancha*.

3.4. Categoría 4. Contenido

Aquí se preguntó si hay alguna constelación que no cumpla el criterio que indica que se deben incluir al menos 10 elementos literarios y 10 multimodales (P15). El chatbot respondió que hay 21 constelaciones que no lo cumplen. Después, se pidió si hay algún mapa que muestre una clara reflexión feminista (P16). Ante este *prompt*, ChatGPT proporcionó un listado de

constelaciones que destacan por una mayor integración de textos donde aparecen mujeres que cuestionan los estereotipos de género. Estos mapas fueron sobre Hermione (IIBallester), Lisa Simpson (VRuiz), Wonder Woman (IVLlorens) y Leia (IRovira).

Posteriormente, se preguntó si había algún aspecto que sea criticable de las protagonistas seleccionadas (P19). El asistente comentó que, aunque hay una clara visibilización de protagonistas femeninas, no hay una suficiente representación de la diversidad étnico-racial ni de la diversidad afectivo-sexual. Por esta razón, seguidamente, se formuló la pregunta 17:

Tabla 6

Ejemplo de pregunta 17

Pregunta 17.1: ¿Aparecen elementos en alguna constelación que se relacionen con la representación de la diversidad afectivo-sexual?

Respuesta 86: Solo una constelación contiene elementos que hacen referencia a la diversidad afectivo-sexual, y es la de Matilda (grupo VRuiz). Aunque los elementos literarios no lo mencionan explícitamente, algunos de los elementos multimodales incluidos —como *Control* o *Child of Light*— pueden interpretarse como narrativas abiertas a la diversidad identitaria.

Valoración: D

Justificación: Aunque es cierto que no hay suficiente visibilización de la comunidad LGBTQI+, hay algunas constelaciones que sí contienen algún elemento relacionado. La IA sugiere dos videojuegos, cuando en realidad en ellos la representación es superficial, o directamente, invisible.

3.5. Categoría 5. Sugerencias

En la pregunta 19 se solicitó a ChatGPT que propusiera otras protagonistas que podrían añadirse al listado principal (P23.2), a lo que respondió con personajes como Coraline, Jo March (*Mujercitas*), Lyra o Parvana (*El pan de la guerra*). Asimismo, se incluyeron protagonistas que ya estaban en el listado original, como Pippi Långstrump, Matilda o Momo, como vemos en la Tabla 7.

Tabla 7

Ejemplo de pregunta 23

Pregunta 23.2: ¿Qué otras protagonistas incluirías en el listado? Recuerda que solo pueden ser mujeres que pertenezcan a la literatura o ficción infantojuvenil.

Respuesta 103: Aquí tienes un listado ampliado y curado de protagonistas femeninas que proceden de la literatura o ficción infantil-juvenil, y que podrían enriquecer las constelaciones desde miradas diversas, críticas y representativas:

- Claudia Kishi (*The Baby-Sitters Club*)
- Momo (*Momo*)
- Zahrah (*Zahrah the Windseeker*)
- (...)

Valoración: B

Justificación: La respuesta es satisfactoria pero, aunque incluye información complementaria, menciona personajes que ya están en el listado original.

Por último, en referencia a los *prompts* 20, 21 y 22, relacionados con posibles propuestas de mejora para las constelaciones, la IA sugiere incorporar obras literarias como *Manolito Gafotas* o *La niña invisible* y textos multimodales como *Orejas de mariposa* o el cortometraje *Hair Love* en el mapa que posee menos elementos (Annie, del grupo VII Soler). En cambio, el GPT considera que *El lobo de Wall Street* no tiene demasiada relación con la Galadriel del grupo III Miras (P22.4).

4. Discusión

En referencia a la primera pregunta de investigación, que trata de averiguar si ChatGPT puede recuperar información básica sobre estas constelaciones, con los resultados de la Categoría 1 se observa que el GPT diseñado específicamente puede localizar rápidamente datos sobre las constelaciones. Esto concuerda con estudios como el de Karunaratne y Adesina (2023), donde se demostró que ChatGPT tiene un buen rendimiento en tareas de búsqueda, lo que contribuye a una reducción del tiempo de trabajo.

Por otro lado, en el proceso de obtención de datos, la escritura detallada de *prompts* es fundamental. Es necesario especificar en qué parte del archivo de datos la IA debe fijar su atención y recordar que no puede inventar nada. De no ser así, se puede tener el riesgo de obtener alucinaciones (Ray, 2023; Ribes-Lafoz et al., 2024). Los *prompts* bien definidos y estructurados permiten obtener una información más precisa y contextualizada, lo que mejora la calidad de las respuestas (Balaji et al., 2024).

Respecto a la segunda cuestión, que se centra en determinar si ChatGPT es capaz de analizar e interpretar las constelaciones, los resultados muestran que el modelo ha sido capaz de detectar correctamente semejanzas y diferencias entre los distintos mapas. También, ha identificado adecuadamente patrones presentes en las constelaciones de un mismo personaje o grupo y algunos de los elementos que más potencial educativo tienen. Pero, cuando se preguntó sobre los mapas que tienen más variedad de formatos en los textos, el chatbot seleccionó las cinco constelaciones que más elementos poseen sin tener en cuenta su riqueza multimodal.

En la Categoría 4 se ha observado que la IA puede reconocer adecuadamente las constelaciones que se ajustan a los criterios de la práctica y los aspectos que podrían criticarse de la selección de personajes. Por otra parte, cuando se solicitó la identificación de aquellos mapas que contemplan una reflexión feminista, el GPT generó un listado con las constelaciones que realizan menciones explícitas a términos como “igualdad” o “feminismo”. Aunque los mapas sugeridos fueron adecuados, no se consideraron aquellos que no incluyen estos términos pero que también reflejan una fuerte perspectiva feminista.

Estos hallazgos concuerdan con Ray (2023), quien señala que una de las mayores ventajas de ChatGPT es su capacidad para identificar tendencias en grandes conjuntos de datos. Morgan (2023) comenta que los modelos de IA son útiles para valorar datos descriptivos y concretos de los trabajos del alumnado. Sin embargo, advierte que estas herramientas tienen dificultades para interpretar dimensiones más complejas e implícitas. Esto podría explicar por qué no se ha valorado la riqueza multimodal o la presencia de una reflexión feminista.

El hecho de seleccionar como elemento central de los mapas solo mujeres protagonistas tiene el objetivo de ampliar el canon de lecturas tradicional hacia uno más inclusivo (Sánchez-García & Aparicio-Durán, 2025), donde se dé más visibilización y protagonismo a las niñas y a las mujeres. Prats y Contreras (2019) señalan que trabajar con hipertextos protagonizados por mujeres permite conocer los roles que suelen ocupar en las obras y cuestionar los estereotipos de género presentes en los textos originales y en el imaginario colectivo del alumnado.

En relación a la tercera pregunta de investigación, que exploraba si ChatGPT puede sugerir propuestas de mejora, los resultados muestran que el asistente es capaz de recomendar qué

elementos pueden incluirse o modificarse para mejorar las constelaciones. En este sentido, Martínez-Comesaña et al. (2023) y Puertas y Cano (2024) consideran que la IA es una herramienta que posibilita que el alumnado reciba propuestas de mejora donde se especifican las fortalezas y debilidades de sus proyectos.

Sobre la última cuestión, se observa que siempre es necesario supervisar las respuestas de ChatGPT, ya que en distintas ocasiones proporciona información que no pertenece a la constelación que se está analizando. Resulta necesario considerar ciertos riesgos relacionados con la literacidad crítica como puede ser la pérdida de autonomía del alumnado, la normalización de prácticas de vigilancia o la reproducción de sesgos propios del algoritmo (Salloum, 2024). Por tanto, se recomienda revisar las respuestas bajo juicio humano para poder garantizar su fiabilidad (Kidd & Birhane, 2023). Con una buena formación docente en IA, se realizará un uso responsable, transparente, crítico y seguro de la herramienta, y se tendrán en cuenta las implicaciones éticas que conlleva su aplicación en educación (Costa et al., 2024; Ray, 2023).

5. Conclusiones

Se observa que ChatGPT tiene potencial para apoyar la evaluación de prácticas educativas (Uyar & Büyükahiska, 2025) como pueden ser las constelaciones multimodales, ya que permite agilizar la recopilación y categorización de los datos e identificar algunos de los patrones recurrentes en los mapas. Además, en el proceso de valoración de las diferentes prácticas, es capaz de ofrecer una retroalimentación inmediata y personalizada (González-Calatayud et al., 2021), así como nuevas perspectivas que pueden ser útiles para el alumnado (Memarian & Doleck, 2024).

La Inteligencia Artificial puede apoyar y facilitar al profesorado el proceso de evaluación de prácticas, pero aún se necesitan ciertas mejoras para que proporcione una retroalimentación fiable y de calidad al alumnado. Por esta razón, es esencial que la toma de decisiones finales en el ámbito educativo se fundamente en la intervención y juicio humano (García-López et al., 2024), puesto que es la única forma de detectar los errores y sesgos de la IA que pueden influir en la evaluación del trabajo de un estudiante. Aunque esta herramienta pueda complementar la labor docente, no podrá sustituir la mirada pedagógica y crítica que solo el profesorado puede aportar.

El estudio contribuye con un marco replicable de evaluación asistida por IA. La clasificación de *prompts* (Búsqueda, Comparación, Análisis, Contenido y Sugerencias) junto con la escala de valoración (A-D) y la triangulación entre investigadores refuerza la validez del procedimiento y

su transferencia a otras prácticas sobre educación literaria y multimodal. La reproducibilidad se apoya además en el documento *Excel* publicado en el repositorio *Zenodo*.

Se ha identificado una tendencia a incorporar una mayor cantidad de elementos multimodales frente a los literarios en 41 de las 58 constelaciones evaluadas, datos que sugieren la necesidad de equilibrar la presencia de los distintos medios en propuestas futuras. Por otro lado, se destaca que el modelo valora de forma más acertada la reflexión feminista cuando esta es explícita, por lo que el análisis automatizado debería combinarse con la verificación por parte del docente. Finalmente, los hallazgos sobre diversidad, por ejemplo, muestran que el método empleado en el estudio podría incluir indicadores que permitieran una medición sistemática de la composición del corpus, resultando de cada constelación un índice de inclusión comparable entre grupos y cursos.

Respecto a las limitaciones encontradas, la asignatura donde se realizan las constelaciones está impartida por nueve docentes, por lo que los trabajos son distintos e irregulares. También, el hecho de incorporar protagonistas procedentes de obras multimodales ha podido generar cierta dispersión, ya que los textos audiovisuales presentes podrían desplazar la lectura literaria a un segundo plano (Ballester-Roca & Méndez-Cabrera, 2021; García-Rivera & Martos-Núñez, 2021). No obstante, estas narrativas transmedia expanden el canon de lecturas tradicional hacia un modelo híbrido y flexible, lo que permite incluir nuevos medios y formatos en la educación literaria (Encabo-Fernández et al., 2019). Por último, aunque el objetivo de la práctica es ampliar el canon y reconocer a estas protagonistas femeninas, se ha identificado una poca diversidad étnica en las mujeres seleccionadas. Otra limitación que destacar es que, en muchas ocasiones, los usuarios y las usuarias tienden a quedarse con la primera respuesta generada y no dedican el tiempo suficiente a comprobar si los datos proporcionados son verdaderos y de calidad (Kidd & Birhane, 2023).

Para futuras líneas de investigación, se propone ampliar la muestra con estudiantes de distintas etapas educativas para determinar si ChatGPT es capaz de detectar una evolución en las relaciones intertextuales establecidas por las personas participantes. Asimismo, sería interesante emplear el modelo para apoyar el proceso de diseño de nuevas constelaciones y para comparar la muestra de este estudio con mapas anteriores. Esto serviría para averiguar si, al tomar como elemento central protagonistas femeninas de la ficción infantil y juvenil, las constelaciones son más inclusivas y reflejan una perspectiva más feminista.

6. Referencias

- Ankerstein, C. A. (2024). ChatGPT and Me: implementing and evaluating a custom GPT for written corrective feedback. *Ubiquity Proceedings*, 4(32), 1-7. <https://doi.org/10.5334/uproc.154>
- Balaji, K., Loksha, A., Chandana, G., & Pushpa, H. M. (2024). Optimizing Prompt Length and Specificity for Enhanced AI Chatbot Responses. *International Journal of Current Science Research and Review*, 7(9), 7421-7428. <https://doi.org/10.47191/ijcsrr/V7-i9-61>
- Baldrich, K., & Domínguez-Oller, J. C. (2024). El uso de ChatGPT en la escritura académica: Un estudio de caso en educación. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, 71, 141-157. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.103527>
- Ballester-Roca, J., & Méndez-Cabrera, A. (2021). Los clásicos como resistencia: la lectura literaria en el marco de una educación lectora transmedia. *Tejuelo*, 34, 195-220. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.195>
- Breines, M. R., & Gallagher, M. (2020). A return to Teacherbot: rethinking the development of educational technology at the University of Edinburgh. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 517-531. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1825373>
- Cantó-Delgado, R. (2024). *Constelación multimodal para el aula de Primaria: Alicia en el País de las Maravillas* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Alicante. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/144186>
- Cantó-Delgado, R., Rovira-Collado, J., & Miras, S. (2025). *Datos constelaciones multimodales 2024-2025 4DLE24* [Conjunto de datos]. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15341014>
- Cassany, D. (2024). (Enseñar a) leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: reflexiones, oportunidades y retos. *Enunciación*, 29(2), 320-336. <https://doi.org/10.14483/22486798.22891>
- Costa, A. R., Lima, N., Viegas, C., & Caldeira, A. (2024). Critical minds: enhancing education with ChatGPT. *Cogent Education*, 11(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2415286>

- Cruces, F. (2017). Maneras de leer: una introducción. En F. Cruces, & G. Lluch (Coords.), *¿Cómo leemos en la sociedad digital?: lectores, "booktubers" y prosumidores* (pp. 10-27). Ariel.
- Encabo-Fernández, E., Hernández-Delgado, L., & Jerez-Martínez, I. (2021). Un estudio sobre producciones de alumnado de Educación Superior. La constelación como pretexto de creación literaria. En R. Satorre (Ed.), *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19* (pp. 308-317). Octaedro.
- Encabo-Fernández, E., Hernández-Delgado, L., & Sánchez, G. (2019). La Literatura infantil y las narrativas híbridas. Canon, modos de pensamiento y educación. *Contextos educativos: Revista de educación*, (23), 199-212. <https://doi.org/10.18172/con.3496>
- Forero-Corba, W., & Negre, F. (2024). Técnicas y aplicaciones del Machine Learning e Inteligencia Artificial en educación. Una revisión sistemática. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 209-253. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37491>
- García-López, I. M., González, C. S., Ramírez-Montoya, M. S., & Molina-Espinosa, J. M. (2024). Challenges of implementing ChatGPT on education: Systematic literature review. *International Journal of Educational Research Open*, 8, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100401>
- García-Rivera, G., & Martos-Núñez, E. (2021). Educación literaria, subalternidad y discurso contrahegemónico En J. Ballester Roca, & N. Ibarra Rius (Eds.), *Entre la lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de investigación en Didáctica de la Literatura y la Lengua* (pp. 183-201). Narcea.
- Gardner, J., O'Leary, M., & Yuan, L. (2021). Artificial intelligence in educational assessment: 'Breakthrough? Or buncombe and ballyhoo?'. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(2), 1207-1216. <https://doi.org/10.1111/jcal.12577>
- González-Calatayud, V., Prendes-Espinosa, P., & Roig-Vila, R. (2021). Artificial Intelligence for Student Assessment: A Systematic Review. *Applied Sciences*, 11(12), 1-15. <https://doi.org/10.3390/app11125467>
- Guzmán-Simón, F. (2021). Los nuevos estudios de literacidad: un enfoque socio-material de la alfabetización en la infancia. En E. García-Jiménez, & F. Guzmán-Simón (Eds.), *La alfabetización para un cambio social. Un enfoque desde los nuevos estudios de literacidad* (pp. 25-36). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16254-4>

- Jover, G. (2009). *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Junta de Andalucía.
- Karunaratne, T., & Adesina, A. (2023). Is it the new Google: Impact of ChatGPT on Students' Information Search Habits. En *Proceedings of the 22nd European Conference on e-Learning - ECEL 2023* (pp. 147-155). Academic Conferences International Limited. <https://doi.org/10.34190/ecel.22.1.1831>
- Kidd, C., & Birhane, A. (2023). How AI can distort human beliefs: Models can convey biases and false information to users. *Science*, *380*, 1222-1223. <https://doi.org/10.1126/science.adi0248>
- Kölemen, C. S. (2024). Artificial intelligence technologies and ethics in educational processes: solution suggestions and results. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, *10*(2), 201-216. <https://doi.org/10.24310/ijtei.102.2024.19806>
- León-Ciliotta, R., & González Martín, A. M. (2025). «La Lupa de Género»: usando la tecnología para la lectura crítica desde la perspectiva de género. *Ámbitos. Revista Internacional De Comunicación*, (67), 83-99. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2025.i67.05>
- Leproni, R. (2025). Exploring Digital Literature Literacy and Reading through a Gender Lens. *Asparkia. Investigació feminista*, *46*, 1-22. <https://doi.org/10.6035/asparkia.8100>
- Martínez-Carratalá, F. A., Ruiz-Bañuls, M., & Rovira-Collado, J. (2024). Análisis cualitativo de relatos literarios a partir de constelaciones de protagonistas LIJ: propuestas para el aula. En M. I. Asencio Pastor (Ed.), *La investigación cualitativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 254-278). Editorial Comares.
- Martínez-Comesaña, M., Rigueira-Díaz, X., Larrañaga-Janeiro, A., Martínez-Torres, J., Ocarranza-Prado, I., & Kreibel, D. (2023). Impacto de la inteligencia artificial en los métodos de evaluación en la educación primaria y secundaria: revisión sistemática de la literatura. *Revista de Psicodidáctica*, *28*(2), 93-103. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.06.001>
- Martínez-Palma, E., Fernández-Darraz, M. C., & Baeza-Duffy, P. (2024). Representaciones de género en la construcción discursiva multimodal crítica de textos literarios infantiles. *Estudios filológicos*, (73), 131-156. <https://dx.doi.org/10.4067/s0071-17132024000100131>

- Martínez-Rolán, X., Cabezuelo-Lorenzo, F., & Oliveira, L. (2025). Os novos cenários da sociedade digital diante do desafio da Inteligência Artificial (IA) Gerativa. *Encontros Bibli*, 30, 1-7. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2025.e105080>
- Martos, A. E. (2025). Los itinerarios de lectura y las constelaciones literarias como artefactos didácticos *Tejuelo*, 41, 171-198. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.171>
- Mateos, B., & Parrado, M. (2023). La (r)evolución de las brujas: reescritura y lectura multimodal en la literatura infantil y juvenil. *Siglo XXI. Literatura y Cultura Españolas*, (21), 527-551. <https://doi.org/10.24197/sxxi.21.2023.527-551>
- Memarian, B., & Doleck, T. (2024). A review of assessment for learning with artificial intelligence. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, 2(1), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2023.100040>
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Miras, S., Lanseros, R., & Rovira-Collado, J. (2023). Constelaciones multimodales de la Generación del 27 para la didáctica de la poesía. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (32), 163-187. <https://doi.org/10.18172/con.5660>
- Miras, S., Ruiz-Bañuls, M., & Martínez-Carratalá, F. (2022). Humanidades digitales para la educación literaria: multimodalidad y alfabetización digital. En N. Leal Rivas (Ed.), *Prospettive discorsive e di educazione linguistica internazionale* (pp. 211-222). Federico II University Press.
- Mohammed, S. J., & Khalid, M. W. (2025). Under the world of AI-generated feedback on writing: mirroring motivation, foreign language peace of mind, trait emotional intelligence, and writing development. *Language Testing in Asia*, 15(7), 1-26. <https://doi.org/10.1186/s40468-025-00343-2>
- Morgan, D. L. (2023). Exploring the Use of Artificial Intelligence for Qualitative Data Analysis: The Case of ChatGPT. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, 1-10. <https://doi.org/10.1177/16094069231211248>
- Owan, V. J., Abang, K. B., Idika, D. O., Etta, E. O., & Bassey, B. A. (2023). Exploring the potential of artificial intelligence tools in educational measurement and assessment. *Journal of*

- Mathematics, Science and Technology Education*, 19(8), 1-15.
<https://doi.org/10.29333/ejmste/13428>
- Paillalef, M. (2024). La princesa en disputa: tensiones entre lo didáctico y lo estético en la Literatura Infantil y Juvenil. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 18(9), 61-80.
- Pellas, N. (2023). The Effects of Generative AI Platforms on Undergraduates' Narrative Intelligence and Writing Self-Efficacy. *Education Sciences*, 13(11), 1-18.
<https://doi.org/10.3390/educsci13111155>
- Pérez-Rodríguez, M. A. (2021). Enseñar la competencia mediática. La alfabetización en la era transmedia En J. Ballester, & N. Ibarra (Coords.), *Entre la lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de investigación en Didáctica de la Literatura y la Lengua* (pp. 121-138). Narcea.
- Prats, M., & Contreras, E. (2019). Los personajes femeninos en la Literatura Infantil y Juvenil: dos propuestas didácticas para futuros maestros. En N. Sánchez León, A. Sevilla Pavón, & J. Haba Osca (Eds.), *Educación Multidisciplinar Para La Igualdad De Género. Perspectivas traductológicas, ecoartísticas, socioeducativas y jurídicas* (pp. 151-163). Universitat Politècnica de València.
- Puertas, E., & Cano, M. E. (2024). Can Artificial Intelligence help provide more sustainable feedback? *Digital Education Review*, (45), 50-58. <https://doi.org/10.1344/der.2024.45.50-58>
- Qu, J., Zhao, Y., & Xie, Y. (2022). Artificial intelligence leads the reform of education models. *Systems Research and Behavioral Science*, 39(3), 581-588. <https://doi.org/10.1002/sres.2864>
- Ray, P. P. (2023). ChatGPT: A comprehensive review on background, applications, key challenges, bias, ethics, limitations and future scope. *Internet of Things and Cyber-Physical Systems*, 3, 121-154. <https://doi.org/10.1016/j.iotcps.2023.04.003>
- Ribes-Lafoz, M., Navarro-Colorado, B., Tabuenca-Cuevas, M., & Rovira-Collado, J. (2024). Improving Learning through Automatic Generation of AI-Based Narratives. En C. Hervás-Gómez, M. D. Díaz-Noguera, & F. Sánchez-Vera (Coords.), *The Education Revolution through Artificial Intelligence. Enhancing Skills, Safeguarding Rights, and Facilitating Human-Machine Collaboration* (pp. 169-180). Octaedro.
<https://doi.org/10.36006/09651-1-11>

- Rovira-Collado, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. *Tejuelo*, 29, 275-312. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.275>
- Rovira-Collado, J., Ruiz-Bañuls, M., & Gómez-Trigueros, I. (2022). Interdisciplinariedad, multimodalidad y TIC en el diseño de constelaciones literarias para la formación lectora. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e05.4115>
- Ruiz-Bañuls, M., Baile, E., Contreras de la Llave, N., & Villarrubia, M. (2021). Protagonistas femeninas del cómic en el aula: percepción, planteamiento y resultados. En R. Satorre (Ed.), *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19* (pp. 819-828). Octaedro.
- Salloum, S. A. (2024). AI Perils in Education: Exploring Ethical Concerns. En A. Al-Marzouqi, S. A. Salloum, M. Al-Saidat, A. Aburayya, & B. Gupta (Eds.), *Artificial Intelligence in Education: The Power and Dangers of ChatGPT in the Classroom* (pp. 669-675). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-52280-2_43
- Sánchez-García, R., & Aparicio-Durán, P. (2025). La escritura borrada de las mujeres. Itinerarios lectores inclusivos y (re)construcción del canon poético. *Tejuelo*, 41, 43-60. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.43>
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Uyar, A. C., & Büyükahiska, D. (2025). Artificial intelligence as an automated essay scoring tool: A focus on ChatGPT. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 12(1), 20-32. <https://doi.org/10.21449/ijate.1517994>
- Verbeek, P. P., & Tijink, D. (2020). *Guidance ethics approach: An ethical dialogue about technology with perspective on actions*. Platform voor de InformatieSamenleving. <https://ecp.nl/publicatie/guidance-ethics-approach/>
- Villegas-José, V., & Delgado-García, M. (2024). Inteligencia artificial: revolución educativa innovadora en la Educación Superior. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, 71, 159-177. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.107760>
- Villoro, J. (2024). *No soy un robot. La lectura y la sociedad digital*. Anagrama.

Anexo I Listado de preguntas realizadas al GPT personalizado sobre las constelaciones multimodales

Búsqueda:

1. ¿Me puedes pasar el enlace a los datos bibliométricos de la constelación X del grupo X?
2. Ve al enlace del blog de la constelación X del grupo X. ¿Aparece el elemento X?
3. ¿En qué constelaciones hay más elementos literarios que elementos multimodales?
4. ¿Cuántos elementos tiene la constelación del personaje X del grupo X?
5. ¿Qué elementos incluye la constelación del personaje X?
6. ¿En cuántas constelaciones aparece el elemento X?
7. ¿Cuál es la constelación que tiene más/menos elementos?
8. ¿Cuáles son los elementos literarios/multimodales que más aparecen? ¿Y los que menos?

Comparación:

9. ¿Qué elementos tienen en común las constelaciones del Grupo X1 y del Grupo X2 del personaje X? ¿En qué elementos se diferencian?
10. Tomando solo como referencia las imágenes del blog de las constelaciones y la información sobre los elementos literarios y multimodales, dime, ¿la forma de estructurar los mapas y de establecer relaciones intertextuales es la misma en los grupos X y X? ¿Encuentras alguna diferencia destacable entre los grupos?

Análisis:

11. Fíjate en todas las constelaciones del personaje X. ¿Siguen algún patrón?
12. ¿Qué constelaciones tienen más variedad de elementos en distintos formatos?
13. ¿Qué elementos de la constelación del personaje X del grupo X enriquecen más la constelación?
14. ¿Puedes comparar y explicar las relaciones entre los ítems de X constelación?

Contenido:

15. ¿Qué constelaciones no cumplen el criterio de la práctica que indica que se deben incluir al menos 10 elementos literarios y 10 multimodales?
16. ¿En qué constelaciones hay presente una clara reflexión feminista/sobre la figura de la mujer?
17. ¿Aparece algún elemento en alguna constelación que se relacione con la representación de la diversidad afectivo-sexual?
18. ¿Aparece algún elemento en alguna constelación que trate cuestiones ecologistas o medioambientales?
19. ¿Qué se podría criticar de las protagonistas seleccionadas para llevar a cabo las constelaciones?

Sugerencias:

20. ¿Cómo mejorarías la constelación X del grupo X?
21. ¿Qué elementos añadirías para completar la constelación X?
22. ¿Quitarías algún elemento de la constelación X del grupo X por falta de conexión?
¿Cuál?
23. ¿Qué otras protagonistas incluirías en el listado? Recuerda que solo pueden ser mujeres que pertenezcan a la literatura o ficción infantojuvenil.