VISUAL REVIEW | Vol. 18, No. 8, 2026 | ISSN 2695-9631

International Visual Culture Review / Revista Internacional de Cultura Visual

https://doi.org/10.62161/revvisual.v18.6518

APRENDIZAJE DE *TEORÍA DE LA IMAGEN* CON INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA (*TEXT-TO-IMAGE*)

La *prompt battle* como estrategia metodológica innovadora

SERGIO JESÚS VILLÉN-HIGUERAS [1]
svillen@us.es
MARÍA MILAGROS EXPÓSITO-BAREA [1]
mexposito@us.es
MIGUEL ÁNGEL PÉREZ-GÓMEZ [1]
mperez21@us.es
Universidad de Sevilla, España

PALABRAS CLAVE

Inteligencia artificial generativa
Prompt
Prompt Battle
Teoría de la imagen
Texto a imagen IAG
Educación universitaria
Aprendizaje basado en prompts

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo diseñar, implementar y evaluar una prompt battle *como estrategia metodológica para favorecer la comprensión y consolidación de conceptos clave de teoría de la imagen. Metodológicamente, la prompt battle se fundamenta en el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo, la gamificación y el aprendizaje basado en prompts. El estudio describe su diseño e implementación en la asignatura Teoría de la Imagen del Grado en Comunicación Audiovisual, expone los resultados del análisis de 1070 prompts, 110 prompts e imágenes evaluativas, las votaciones del alumnado y una encuesta final y examina las limitaciones de la IA generativa.*

RECIBIDO: 16/ 06 / 2026
ACEPTADO: 29/ 10 / 2026

1. Introducción

Los avances acelerados en el sector de la inteligencia artificial (IA) durante los últimos años han tenido un impacto multidimensional en las sociedades contemporáneas. En el ámbito de la educación superior, aunque su uso se remonta a la última década, el interés se ha intensificado tras la irrupción de herramientas como ChatGPT en 2022 (Heredia-Carroza y Stoica, 2023). Desde entonces, su implementación se ha extendido paulatinamente a diversas disciplinas y ha alimentado diferentes aplicaciones educativas (Wang et al., 2024), siendo destacable su uso para generar experiencias dirigidas a fomentar un aprendizaje personalizado y adaptativo (Kabudi et al., 2021; González-Campos et al., 2024).

Como toda innovación, esta tecnología ha generado resistencias en la educación universitaria (Bearman et al., 2023; Yusuf et al., 2024). La emergencia de la IA generativa (IAG), siendo esta "una rama de la inteligencia artificial que se ocupa de crear contenidos originales a partir de datos o instrucciones" (Mayol, 2023), aunque ha despertado un notable interés académico (Guettala et al., 2024), ha motivado también que muchas instituciones educativas internacionales prohibieran o rechazaran herramientas como ChatGPT o DALL-E (Heaven, 2023). No obstante, autores como Bearman et al. (2023), Hashmi y Bal (2024) o Freixas-Flores y Solas (2025) subrayan la necesidad de integrarlas en la educación universitaria e incorporar competencias relacionadas con esta tecnología en el currículo académico para afrontar un entorno laboral cambiante.

En el proceso de integración de la IAG en la educación universitaria, este texto se centra en el potencial educativo de las *prompt battles* (*PB*), entendidas como competiciones en las que los participantes demuestran su dominio del diseño de *prompts*, es decir, instrucciones textuales para interactuar con sistemas de IAG.

El formato de la *PB* fue desarrollado por Sebastian Schmieg y Florian A. Schmidt junto a estudiantes de la HTW Dresden en 2022. Consiste en un evento en directo en el que los participantes compiten generando imágenes a partir de texto mediante un sistema de IAG. Desde su creación, se han organizado más de treinta *PB* en distintos países. La competición se estructura en rondas eliminatorias con tiempo limitado, en las que diversas parejas de jugadores se enfrentan poniendo a prueba su creatividad y capacidad de formulación de *prompts*. Este proceso implica comprender la configuración morfológica, dinámica y compositiva de la imagen, y una comprensión de cómo funciona el sistema de IAG empleado para generar hipótesis visuales y *prompts* efectivos. Considerando que las IAG suelen generar varias imágenes a partir de un mismo *prompt*, los concursantes deben seleccionar una única propuesta que será sometida a la votación del público. El jugador que consiga ganar más desafíos pasa a la siguiente ronda y así hasta ganar la competición.

1.1. Fundamentación teórica de la PB

La aparición de las PB está vinculada al auge de la IAG texto a imagen y al promptismo (CCCB, 2024). En el primer caso, esta herramienta permite generar piezas visuales a partir de descripciones textuales, creando una nueva tipología de imágenes técnicas mediadas por lenguaje. Su uso requiere competencias para traducir conceptos visuales, compositivos y narrativos al plano textual, reforzando su valor educativo en la alfabetización visual contemporánea (Serra y Oliveira, 2025). En contextos formativos, la integración de la IAG facilita la experimentación, el análisis crítico visual y la comprensión de las limitaciones interpretativas y técnicas de la IAG (Leitfaden Promptathon, 2024).

En el segundo, el *promptismo* designa una práctica cultural y creativa emergente que sitúa la formulación de *prompts* en el centro del proceso de creación. El *prompt* trasciende su función instrumental para convertirse en un espacio expresivo y discursivo que articula lenguaje, imagen y tecnología (Schmieg et al., 2022). En contextos como las *PB*, adquiere además una dimensión performativa y pedagógica al promover el pensamiento visual y crítico y cuestionar las nociones tradicionales de autoría en la creación mediada por IA (CCCB, 2024).

Adicionalmente, el *prompt* no solo es una indicación textual para interactuar con los sistemas de IAG, sino también "una forma de estructurar el conocimiento, anticipar respuestas, contextualizar intenciones y modular el comportamiento de la IA" (García-Beltrán, 2026, p.2). A nivel educativo, actúa como un dispositivo cognitivo que explicita procesos de razonamiento, interpretación y decisión. Su diseño, por tanto, proyecta la traducción consciente de intenciones conceptuales y visuales a lenguaje estructurado, situándose en la intersección entre pensamiento crítico, creatividad y alfabetización en IA (Serra y Oliveira, 2025).

Dada la relevancia de estos indicadores, resulta fundamental abordar su diseño (Serra y Oliveira, 2025; García-Beltrán, 2026) y comprender los distintos tipos de modificadores de *prompts* aplicables a una *PB* con fines educativos. Tomando como referencia el estudio de Oppenlaender (2024), se pueden identificar modificadores contextuales, que incorporan información contextual; compositivos, orientados a detallar los elementos morfológicos, dinámicos y escalares de la imagen; estilísticos, vinculados a estéticas, lenguajes o referentes autorales; conceptuales, centrados en la representación de ideas abstractas; narrativos, que introducen acciones o secuencias temporales; y negativos o restrictivos, destinados a limitar el comportamiento del sistema de IAG. En cuanto a la estructura de toda esta información, los enfoques actuales de *prompt engineering* recomiendan integrar contexto, objetivo, descripción, estilo y restricciones de forma clara y jerarquizada, favoreciendo así tanto la precisión del resultado como la reflexión metacognitiva del usuario (Park y Choo, 2024).

2. Objetivos

El objetivo principal de este estudio es diseñar, implementar y evaluar una *PB* como estrategia metodológica para fomentar la comprensión, aplicación y consolidación del aprendizaje del alumnado relativo a conceptos fundamentales de la teoría de la imagen. Con esta base, se establecen los siguientes objetivos específicos:

OE1. Diseñar las reglas, modalidades y retos de una *PB* orientada al aprendizaje de fundamentos teóricos y prácticos relativos a la teoría de la imagen.

OE2. Desarrollar un sistema de evaluación derivado de las propias dinámicas de una *PB* en el aula universitaria.

OE3. Explorar las posibles limitaciones de la IAG para la realización de una *PB* aplicada al aprendizaje de teoría de la imagen.

3. Metodología

La incorporación de la IAG en la universidad exige nuevas metodologías y métodos que permitan comprender, analizar y aprovechar críticamente su potencial educativo. En el estudio de la imagen, la IAG añade una dimensión específica a la alfabetización visual contemporánea al introducir formas de producción mediadas por lenguaje y algoritmos. En respuesta a este desafío, se desarrolla una estrategia metodológica basada en una *PB*, la cual se enmarca dentro de las metodologías activas y reúne características distintivas como el posicionamiento del estudiante en el centro del aprendizaje, el aprendizaje constructivo, el trabajo en equipo, el manejo de las TIC y el pensamiento crítico (Asunción, 2019). Tomando como referencia la propuesta de Cantador (2016), la *PB* se sustenta en el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje colaborativo (AC), la gamificación y el aprendizaje basado en *prompts* (ABPt).

Inicialmente, la *PB* adopta el enfoque del ABP mediante modalidades y retos que integran distintos objetivos de aprendizaje relativos a la teoría de la imagen. Cada reto plantea un problema visual-teórico que el alumnado afronta de forma iterativa: formula una hipótesis visual plasmada en un *prompt*, la prueba generando una imagen con un sistema de IAG, analiza el resultado en relación con el reto y refina el *prompt* para mejorar la propuesta visual. Este procedimiento fomenta un pensamiento crítico derivado del análisis y la evaluación paralela que el alumnado debe realizar del *prompt*, reflexionando en torno al conocimiento adquirido, y la imagen generada, que cuestiona el funcionamiento de la IAG a partir de sus indicaciones.

Desde otro ángulo, la *PB* integra también el AC, el cual se enmarca en una epistemología socioconstructivista (Bruffee, 1993) en la que el conocimiento se genera esencialmente a partir de un proceso de negociación, configuración de significados y reformulación de ideas entre pares, aunque

también interviene el docente y el propio contexto de aprendizaje (Roselli, 2016). La participación en la *PB* en grupos, además de perseguir una mayor cohesión entre el alumnado, tiene como finalidades intragrupales promover la responsabilidad y el compromiso individual mediante la comprensión de los retos y la generación de *prompts* elaborados, por un lado, y fomentar una interdependencia grupal positiva en la que resulte necesario compartir y negociar hipótesis visuales, analizar de forma grupal los *prompts* y los resultados generados por la IAG, así como seleccionar dentro del conjunto de imágenes creadas por el grupo aquella que mejor represente los objetivos de cada reto. Asimismo, el aprendizaje colaborativo de la *PB* se extiende también a nivel intergrupal mediante el voto del alumnado.

El tercer enfoque es la gamificación, entendida como el "uso de elementos del diseño de juegos en contextos no lúdicos" (Deterding et al., 2011). Como señala Castañeda (2025), el uso de la gamificación en contextos educativos permite potenciar la motivación intrínseca y la participación y destaca que "los enfoques más efectivos combinan dinámicas competitivas con componentes colaborativos" (p. 671). Atendiendo estas consideraciones, y tomando como referencia los elementos de juego señalados por Contreras-Espinosa y Eguia-Gómez (2024), se ha diseñado la *PB* utilizando los siguientes elementos de juego (Tabla 1).

Tabla 1. Elementos de juego empleados en la *PB*

	Elementos de juego
Dinámicas	Emociones: competitividad, frustración, curiosidad, etc. Progresión: evolución del alumnado. Relaciones: interacciones sociales (intragrupal e intergrupal). Restricciones: limitaciones del uso de la herramienta y temporales.
Mecánicas	Retos: desafíos que integran diferentes objetivos relativos a la teoría de la imagen. Competición: competición intragrupal e intergrupal. Recompensas: beneficio al abordar un objetivo de forma destacable. Colaboración jugadores: acción combinada en torno a un mismo objetivo. Voto: preferencia del alumnado por una determinada propuesta visual.
Componentes	Clasificaciones: posición general conseguida por cada alumno o grupo en las diferentes modalidades y retos. Niveles: modalidades de la competición con una dificultad gradual. Equipos: grupo de alumnos que trabajan en torno a un objetivo común. Límite de tiempo: competir con un marco temporal prefijado.

Fuente: elaboración propia, 2026.

Derivado de la interacción del alumnado con la IAG, la *PB* integra también el ABPt. Aunque este enfoque aún no ha sido ampliamente desarrollado teóricamente (Serra y Oliveira, 2025), los *prompts* constituyen una nueva forma de construcción del aprendizaje. Según Buitrón et al. (2025), la formulación de *prompts* "representa un paradigma pedagógico que desarrolla capacidades de razonamiento, resolución de problemas y creatividad" (p. 8484). Esta interacción implica diseñar, evaluar y perfeccionar *prompts*, lo que constituye "una externalización del diálogo metacognitivo" (Buitrón et al., 2025, p. 8493) que revela el proceso interno de los estudiantes al poner en práctica el conocimiento adquirido de una determinada materia. A fin de fomentar este proceso iterativo y optimizar los resultados arrojados por la IAG, la *PB* se ha diseñado a partir de una versión adaptada del esquema IDEA para la ingeniería de *prompts* (Park y Choo, 2024).

Tabla 2. Modelo IDEA aplicado a la *PB*

Paso	**Consideraciones**
(I)ncluir en el *prompt* elementos esenciales y articular una formulación creativa y significativa	Describir el contexto, la composición, el estilo, la narrativa y los conceptos que integran la imagen adoptando un enfoque creativo.
(D)esarrollar *prompts* concisos	Formular *prompts* claros con indicaciones explícitas o *prompts* negativos o restrictivos para tener un mayor control sobre la creación de la imagen.
(E)valuar resultados y refinar *prompts*	Analizar la imagen resultante y optimizar el *prompt* mediante la reformulación de aquellos fragmentos menos consistentes.
(A)plicar con responsabilidad	Enfocar el proceso creativo desde una perspectiva responsable y ética.

Fuente: elaboración propia a partir del esquema de Park y Choo (2024), 2026.

3.1. Diseño e implementación de la PB

Siguiendo las indicaciones de Cantador (2016), se ha optado por desarrollar la *PB* en un periodo de tiempo limitado; integrar diversidad de temáticas, desplegando en este caso siete modalidades de juego con diversos objetivos de aprendizaje y una última modalidad no competitiva para que el alumnado evalúe la experiencia (Tabla 3); generar un contexto de aprendizaje en el que todos los participantes puedan ganar; y, por último, otorgar un premio simbólico, tratándose en esta ocasión de un reconocimiento entre pares mediante un aplauso.

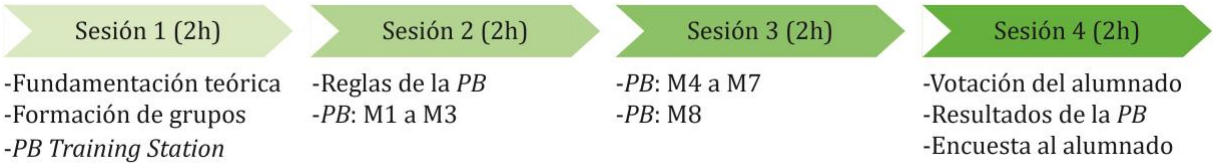
Tabla 3. Objetivos de aprendizaje de cada modalidad de la *PB*

Modalidades (M)	Objetivos de aprendizaje
M1. Modificadores de *prompts*	Introducir al alumnado en los diferentes modificadores de *prompts* abordando conceptos y elementos relativos a la teoría de la imagen.
M2. Creación	Aplicar los fundamentos básicos de la teoría de la imagen desde una perspectiva creativa.
M3. Intermedialidad	Indagar en la imagen como un fenómeno que se construye en relación con otros medios, lenguajes y sistemas de representación. Se aplican las tres subcategorías de intermedialidad propuestas por Rajewsky (2005).
M4. Reproducción	Analizar y describir imágenes para reproducirlas en el sistema de IAG con la máxima fidelidad posible.
M5. Colaborativo (*prompt* mutante)	Comprender y aplicar de forma colaborativa los fundamentos básicos de la composición de la imagen, así como el uso de elementos morfológicos y dinámicos.
M6. Miradas alternativas	Explorar los límites de la perspectiva tradicional mediante las posibilidades que ofrece la IAG.
M7. Imagen secuencial	Elaborar una narrativa visual mediante un *prompting* más avanzado que integre una sintaxis secuencial y una coherencia narrativa.
M8. Evaluación	Evaluar la experiencia del alumnado en la *PB* mediante la creación de imágenes.

Fuente: elaboración propia, 2026.

En cuanto a su implementación, la *PB* se llevó a cabo en el primer cuatrimestre del curso 2025/2026 en la asignatura Teoría de la Imagen, la cual se imparte en el primer curso del Grado en Comunicación Audiovisual. La participación en la *PB* asciende a un total de 64 alumnos y se ejecutó en cuatro sesiones consecutivas (Figura 1).

Figura 1. Desarrollo de la *PB* por sesiones



Fuente: elaboración propia, 2026.

La primera sesión se destinó a la formación del alumnado, introduciéndolo inicialmente en la fundamentación teórica y práctica de la *PB*. En esta parte se indaga en la IAG texto a imagen, el *promptismo* y el concepto de *prompt*, así como en los tipos de modificadores y su estructura. Se prosiguió con la conformación de grupos, constituyéndose un total de 13 equipos compuestos todos por cinco personas salvo uno con cuatro. Todos los participantes disponían en este punto de un dispositivo propio o de la facultad y acceso a Whisk, la IAG gratuita de Google empleada para la *PB*. Siguiendo la idea de la *Prompt Battle Training Station* (Schmieg, s.f.), se destinó el final de la primera sesión a que el alumnado se familiarizara con Whisk mediante una batería de ejercicios sencillos cuya ejecución no estaba ligada a un límite de tiempo.

En la segunda sesión se ejecutaron las tres primeras modalidades de la competición (Tabla 4), si bien se explicó antes las reglas de la *PB*, las cuales quedan recogidas en los siguientes puntos:

1. La participación en la competición se realizará mediante grupos de cinco miembros.

2. La *PB* consta de siete modalidades de juego que contienen diversos retos.

3. La herramienta que usarán todos los participantes es Whisk. Se usará únicamente la opción *text-to-image* en lugar de *image-to-image*.

4. El tiempo disponible será de 5 minutos por reto.

5. Al finalizar una modalidad, cada grupo deberá seleccionar entre todas sus creaciones una imagen por reto para que entre en competición.

6. Todas las imágenes creadas serán incluidas en un documento de texto compartido a nivel grupal en OneDrive.

7. Junto a cada una de las imágenes debe aparecer el nombre completo del alumno que la ha realizado, la modalidad a la que pertenece, el número del reto y el *prompt* utilizado para generarla. Las imágenes seleccionadas para concursar serán señaladas en este documento mediante la etiqueta "imagen para concurso".

8. Aquellas imágenes que no contengan toda la información anterior serán descalificadas.

9. Al finalizar el evento, todos los participantes podrán votar teniendo en cuenta que deben optar por aquellas imágenes que cumplan adecuadamente los retos establecidos.

10. Los votos de cada alumno deben emitirse a imágenes distintas a las presentadas por su grupo, ya que de lo contrario quedarán anulados.

11. Cada reto tendrá un único ganador y cada modalidad la ganará el grupo que consiga más votos.

12. La *PB* la ganará aquel grupo que acumule más votos a lo largo de las siete modalidades.

13. En caso de empate, el profesor optará por aquella imagen que cumpla mejor con los objetivos de cada reto y/o modalidad.

14. Al final de la competición se creará una tabla de clasificación con los ganadores atendiendo al voto del alumnado.

15. El grupo vencedor ganará el reconocimiento de sus pares mediante un aplauso.

Tabla 4. Modalidades y retos de la *PB*

Modalidades (M)	Retos (R)	Tiempo
M1	R1. Genera una imagen usando un *prompt* narrativo que contenga una elevada carga de ritmo dentro de la imagen. R2. Genera una imagen usando un *prompt* conceptual que integre el concepto de *punctum* de Roland Barthes. R3. Genera una imagen usando un *prompt* estilístico (mezcla libre).	15 minutos
M2	R1. Siguiendo la escala de iconicidad de Justo Villafañe (2006), crea una imagen que combine, al menos, dos niveles de realidad distintos. R2. Crea una imagen cuyo significante tenga varios significados. R3. Crea una imagen que contenga una perspectiva central como sistema codificador del espacio y disponga de unos gradientes que resalten los primeros y últimos términos.	15 minutos
M3	R1. Convierte en una imagen con tensión y/o ritmo un *haiku* (transposición medial). R2. Genera una imagen que hibride lenguajes y estéticas procedentes de diferentes formas mediales (hibridación de medios). R3. Genera una imagen que contenga una referencia intermedial explícita (referencias intermediales).	15 minutos
M4	R1. Reproduce una imagen (peso visual mediante aislamiento) R2. Reproduce una imagen (simetría radial) R3. Reproduce una imagen (ritmo y tipos de líneas).	15 minutos
M5	R1. Genera una imagen en la que haya un punto morfológico que coincida con la línea del horizonte. R2. Convierte dicho punto en un punto de fuga. R3. Manteniendo la estructura anterior, inserta una forma a medio camino entre el primer y último plano. R4. Destaca la forma creada previamente frente al resto de elementos utilizando el color. R5. Equilibra la composición resultante y añade ritmo a la imagen.	25 minutos
M6	R1. Elabora una imagen que contenga múltiples puntos de fuga que entren en conflicto. R2. Crea una imagen que incluya espacios recursivos, es decir, encuadres dentro de encuadres infinitos	15 minutos

	R3. Genera una imagen que integre un punto de vista colectivo.	
M7	R1. Elabora una secuencia de tres imágenes con elipsis temporal en la que cada imagen emplee un tipo de plano distinto con el objetivo de generar ritmo. Además, la historia debe responder a la estructura aristotélica clásica de planteamiento, nudo y desenlace.	15 minutos
M8	R1. Evalúa la *PB* mediante una imagen que integre al mismo tiempo los puntos positivos y negativos que consideres. R2. Crea una imagen que proyecte el conocimiento adquirido en la *PB* en relación a la teoría de la imagen.	10 minutos

Fuente: elaboración propia, 2026.

En la tercera sesión se repitió el proceso con las cinco modalidades restantes (Tabla 4), aclarando que la octava no era competitiva, sino que estaba orientada a evaluar la experiencia del alumnado en la *PB*.

Para la cuarta y última sesión, se diseñó un formulario en Google Forms con las imágenes seleccionadas por modalidad y reto de cada grupo. El formulario fue compartido con el alumnado mediante un hipervínculo y código QR, permitiéndole así votar por aquellas imágenes que considerara que cumplían mejor los distintos retos de cada modalidad. Tras la votación, se compartieron los resultados para determinar los ganadores de cada reto, modalidad y, en general, de la competición. Acto seguido, se encuestó al alumnado para evaluar su experiencia en la *PB*.

3.2. Evaluación de la PB y de la experiencia del alumnado

Adoptando un enfoque cualitativo y cuantitativo, la evaluación de la *PB* se basa en un sistema triádico conformado por el análisis de todos los *prompts* de las siete modalidades, las imágenes y *prompts* relativos a la modalidad no competitiva (M8) y la votación del alumnado. En el primer caso, se creó una plantilla de análisis específica (Tabla 5) en la que se analizan los 1070 *prompts* creados por el alumnado utilizando una escala de tipo Likert que integra los siguientes niveles: deficiente, mejorable, aceptable, notable y excelente.

Tabla 5. Descripción de las variables utilizadas en el análisis de los *prompts* creados por el alumnado

Variables analizadas	Descripción de la variable
Adecuación teórica	Grado en que el *prompt* cumple el objetivo teórico de cada reto.
Composición de la imagen	Control sobre la disposición e interconexión de los principales elementos visuales que aparecen en la imagen.
Amplitud del *prompt*	Extensión del *prompt* sin incurrir en redundancias ni ruido.
Claridad y limitaciones del *prompt*	Precisión y ausencia de ambigüedades, junto con la aplicación de restricciones que permitan un mayor control en la creación de la imagen.
Originalidad	Creación de soluciones visuales innovadoras o ideas visuales complejas.
Sintaxis secuencial y coherencia narrativa (solo para M7)	Se evalúa la continuidad y el lenguaje visual, así como la consistencia narrativa de la secuencia de imágenes.
Responsabilidad ética	Nivel de compromiso del alumnado con principios éticos en la generación de imágenes.

Fuente: elaboración propia, 2026.

Acto seguido, se inspeccionó el tándem *prompts* e imágenes correspondientes a la M8 (57 y 53 imágenes generadas en los retos 1 y 2 respectivamente) con el fin de identificar y examinar los indicadores positivos y negativos señalados por el alumnado.

En último lugar, se analizó el resultado de la votación para examinar el grado de correspondencia entre los juicios evaluativos emitidos por los estudiantes y los objetivos formativos de cada modalidad y reto. Con este fin, se examinaron los votos del alumnado sobre las 188 imágenes que entraron en competición siguiendo tres posibles categorías: error

conceptual, cumplimiento básico del objetivo y cumplimiento íntegro del objetivo. Tales categorías permitieron identificar no solo la adecuación de las imágenes seleccionadas, sino también el nivel de exigencia implícito en los criterios de evaluación aplicados por el alumnado.

Adicionalmente, se realizó un cuestionario (59 participantes) al final de la competición con dos bloques diferenciados que posibilita la contextualización de los efectos educativos de la *PB*. El primero contiene dos preguntas que incluyen una escala psicométrica de estilo Likert de cinco niveles (ninguno, muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto) para conocer el grado de conocimiento y uso previo de la IAG. El segundo está conformado por seis preguntas también de tipo Likert con cuatro niveles (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo) para que el alumnado reflexione sobre la *PB* y exprese aquellos aspectos positivos y negativos que considerase.

3.3. Evaluación de las limitaciones del sistema de IAG

El análisis de las limitaciones educativas de la IAG se basa en el estudio de los 1070 *prompts* e imágenes creadas por el alumnado, los cuales permiten identificar tendencias estructurales en la respuesta del sistema cuando se emplea como herramienta para el refuerzo y aprendizaje de la teoría de la imagen. A partir de estos datos, se examinan cuatro dimensiones para determinar las limitaciones de la IAG en el contexto de la *PB*: (1) la comprensión semántica, examinando el grado en el que el sistema de IAG interpreta correctamente conceptos abstractos relacionados con la teoría de la imagen; (2) los límites técnicos, que exploran el grado de consistencia de los elementos morfológicos presentes en la imagen; (3) los límites interpretativos por saturación, que abordan el grado en el que el sistema de IAG interpreta todas las indicaciones expresadas en un *prompt*; y, por último, (4) la consistencia visual de las imágenes secuenciales (limitada a los 60 *prompts* e imágenes obtenidos en la M5), permitiendo esta analizar el grado de continuidad visual entre múltiples imágenes creadas a partir de un mismo *prompt*. Para analizar cada dimensión, se utilizó una escala de tipo Likert de cinco niveles que abarca desde deficiente hasta excelente.

4. Resultados

4.1. Evaluación de la PB: análisis de los prompts

El análisis de los prompts evidencia una tendencia de los resultados hacia los niveles medios y altos de la evaluación en la formulación de instrucciones textuales orientadas a la generación de imágenes mediante IAG (Tabla 6). Los resultados evidencian, en términos generales, una apropiación adecuada de los fundamentos de la teoría de la imagen integrados en la PB y un desarrollo progresivo de competencias específicas vinculadas al prompting, si bien se identifican diferencias significativas entre las distintas dimensiones evaluadas.

Tabla 6. Resultados del análisis de los *prompt* creados por el alumnado

	Deficiente	**Mejorable**	**Aceptable**	**Notable**	**Excelente**
Adecuación teórica	7,2%	15,33%	13,74%	16,63%	47,10%
Composición de la imagen	5,89%	24,58%	32,52%	21,21%	15,79%
Amplitud del *prompt*	10,47%	30,84%	24,02%	15,79%	18,88%
Claridad del *prompt* y limitaciones	9,72%	24,95%	29,15%	22,05%	14,11%
Originalidad	6,45%	16,91%	35,23%	21,50%	19,91%
Sintaxis secuencial y coherencia narrativa (solo M7)	0%	7,02%	20,47%	15,79%	56,72%
Responsabilidad ética	0%	0,47%	0,19%	0%	99,34%

Fuente: elaboración propia, 2026.

De forma destacada, el reflejo de los conceptos teóricos en los *prompts* presenta un nivel elevado de consolidación. La alta concentración de resultados en los niveles notable y excelente indica que el alumnado ha sido capaz, en la mayoría de los casos, de trasladar marcos conceptuales abstractos a instrucciones textuales operativas, alineadas con los objetivos de cada reto. Este dato sugiere que la *PB* ha favorecido una conexión efectiva entre teoría y práctica, convirtiendo el *prompt* en un espacio de explicitación del conocimiento teórico. No obstante, la presencia de un porcentaje no desdeñable de *prompts* situados en los niveles inferiores revela que este proceso no ha sido homogéneo y que una parte del alumnado ha experimentado dificultades iniciales para aplicar dichos conceptos en lenguaje textual.

En lo que respecta a la composición y al control de la organización visual de la imagen, los resultados muestran una tendencia a situarse en niveles intermedios. Predominan las valoraciones aceptables y notables, lo que indica un dominio funcional de los principios básicos de la composición, aunque con limitaciones a la hora de construir relaciones espaciales complejas, interconexión de elementos o dinámicas visuales más sofisticadas. Esta misma lógica se observa en la amplitud de los *prompts*, donde los resultados reflejan una dificultad recurrente para encontrar un equilibrio entre la concisión y la exhaustividad descriptiva. En numerosos casos, los *prompts* resultan excesivamente sintéticos, reduciendo el control sobre el resultado visual, o bien son demasiado extensos al incluir redundancias que no aportan un valor real o generan ruido en el proceso de generación de la imagen.

En consonancia, la claridad de las indicaciones y el uso de limitaciones orientadas a restringir o guiar el comportamiento del sistema de IAG se sitúan mayoritariamente en niveles medios. Aunque la mayoría de los *prompts* presentan una estructura comprensible y funcional, el empleo sistemático de restricciones explícitas, especialmente en forma de *prompts* negativos, no se encuentra plenamente consolidado. Este aspecto apunta a una competencia en desarrollo que requiere una mayor atención didáctica, ya que resulta clave para aumentar el grado de control y precisión en la generación de imágenes.

En el plano de la originalidad, se obtienen resultados favorables con una presencia significativa de valoraciones altas. Estos datos son coherentes con el planteamiento metodológico de la *PB*, que incentiva la exploración, la experimentación y la formulación de hipótesis visuales diversas. No obstante, el peso de las valoraciones intermedias sugiere que, en muchos casos, la originalidad se manifiesta dentro de marcos visuales relativamente convencionales, lo que indica un potencial de desarrollo adicional en futuras implementaciones de la experiencia.

Un resultado especialmente relevante se observa en la modalidad dedicada a la imagen secuencial (M7), donde la mayoría de los *prompts* alcanzan niveles elevados en términos de coherencia narrativa y sintaxis visual. Este hallazgo sugiere que el trabajo con secuencias de imágenes favorece una planificación más rigurosa del *prompting* y una mayor conciencia de la dimensión temporal y narrativa del lenguaje visual, aspectos que parecen estimular un uso más preciso y reflexivo del texto como herramienta de diseño visual.

En cuanto a la responsabilidad ética, esta alcanza valores prácticamente absolutos en los niveles más altos de la escala, lo que indica que el alumnado ha actuado de forma crítica y consciente en la generación de imágenes, respetando principios éticos básicos y evitando contenidos problemáticos. Este resultado refuerza la importancia de integrar explícitamente la dimensión ética en las prácticas docentes vinculadas a la IAG.

4.2. Análisis de imágenes evaluativas (M8)

Pasando ahora a la M8, las imágenes y *prompts* (57 en total) correspondientes al primer reto revelan una notable diversidad de indicadores representados (Tabla 7). Dentro del porcentaje relativo a este conjunto (68,42%), los indicadores positivos aparecen asociados principalmente a la satisfacción con la experiencia, al componente creativo de la actividad y al aprendizaje teórico. La satisfacción emerge como un eje transversal que articula buena parte de las producciones visuales, manifestándose mediante imágenes que sugieren progreso y superación. Este indicador se ve reforzado por la presencia recurrente de alusiones directas e indirectas a la

creatividad tanto en los *prompts* como en las imágenes, lo que sugiere que el alumnado percibe la *PB* como un contexto propicio para la experimentación visual y la generación de ideas.

Tabla 7. Análisis de los *prompts* e imágenes de la M8

Reto (M8)	Contiene indicadores positivos	Indicadores positivos	Contiene indicadores negativos	Indicadores negativos
R1	68,42%	A. teórico (23,07%) A. sobre IA (10,25%) A. colaborativo (10,25%) Satisfacción general (48,71%) Creatividad (17,94%) Innovación educativa (5,12%)	78,94 %	Estrés temporal (80%) Confusión (6,66%) Frustación (17,77%) Frustación técnica (4,44%)
R2	92,45%	A. teórico (75,51%) A. sobre IA (32,65%) A. colaborativo (2,04%) A. creativo (16,32%)	11,32%	Estrés en el aprendizaje (11,32%)

Fuente: elaboración propia, 2026.

El aprendizaje teórico ocupa un lugar relevante dentro de los indicadores positivos, aunque con una presencia menor que la satisfacción. Además de especificarse textualmente, este aprendizaje se representa también en la imagen mediante referencias simbólicas o visuales a conceptos propios de la teoría de la imagen, lo que indica que el alumnado es capaz de identificar y aislar contenidos conceptuales incluso cuando el encargo no está explícitamente orientado a su demostración. Junto a ello, aparecen indicadores vinculados al aprendizaje sobre la IAG y al trabajo colaborativo, aunque con un peso más moderado. Esta distribución sugiere que, en la evaluación de la experiencia, el alumnado tiende a priorizar una lectura global de la actividad por encima de aspectos técnicos o relacionales específicos.

En paralelo, la tabla 7 muestra una presencia muy significativa de indicadores negativos en esta primera tarea. A partir del porcentaje obtenido (78,94%), estos se concentran de manera clara en el estrés temporal, que se configura como el elemento negativo dominante. La recurrencia de este indicador pone de manifiesto que la limitación de tiempo constituye un factor central en la vivencia de la *PB* y que este aspecto es fácilmente traducible a un lenguaje visual. Otros indicadores negativos, como la frustración, la confusión o las dificultades técnicas, aparecen con menor frecuencia y de forma más dispersa. La frustración se vincula habitualmente al proceso creativo o a la dificultad de alcanzar el resultado deseado, mientras que la confusión y los problemas técnicos se asocian a momentos concretos del uso de la herramienta o a la interpretación de los retos.

Un aspecto relevante que se desprende del análisis de este primer reto es la coexistencia de indicadores positivos y negativos en una misma imagen. La tabla evidencia que las producciones visuales no responden a una lógica dicotómica, sino que integran simultáneamente valoraciones contrapuestas. Este solapamiento sugiere que el alumnado utiliza la imagen como un espacio de síntesis de la experiencia, capaz de representar la complejidad del proceso formativo sin reducirlo a una lectura unidimensional.

En el segundo reto (53 imágenes y *prompts* recopilados), la estructura de los indicadores presenta una configuración sustancialmente distinta. Los indicadores positivos predominan de forma clara y, dentro del porcentaje resultante (92,45%), se concentran principalmente en el aprendizaje teórico, el cual aparece como el eje central de la mayoría de *prompts* e imágenes analizadas. La presencia de referencias al aprendizaje sobre la IAG es también significativa, aunque secundaria respecto al contenido teórico, lo que refuerza la idea de que la IAG es percibida como un medio instrumental al servicio del aprendizaje visual.

Los indicadores vinculados al aprendizaje creativo mantienen una presencia menos relevante y se integran de manera funcional en la representación del conocimiento, subordinándose ampliamente a la claridad conceptual de los *prompts* y los mensajes visuales. Por el contrario, el aprendizaje colaborativo aparece de forma muy residual, lo que sugiere que esta dimensión

pierde protagonismo cuando el alumnado reflexiona sobre el conocimiento adquirido desde una perspectiva más individualizada.

En cuanto a los indicadores negativos en esta segunda tarea, la tabla muestra una presencia muy limitada, restringida exclusivamente a referencias al estrés en el aprendizaje. La ausencia de otros indicadores negativos, como la frustración técnica o la confusión conceptual, apunta a una focalización del encargo en los resultados del aprendizaje más que en las dificultades del proceso. Este desplazamiento refuerza la diferencia funcional entre ambas tareas y pone de relieve la capacidad del alumnado para modular el contenido de sus *prompts* y producciones visuales en función del objetivo evaluativo.

Mientras que la evaluación de la *PB* da lugar a imágenes complejas, híbridas y relacionales, en las que coexisten múltiples indicadores, la proyección del conocimiento se caracteriza por una mayor concentración temática y una orientación marcada hacia los contenidos teóricos. Estos resultados refuerzan el papel de los *propmts* y las imágenes como un recurso evaluativo versátil, capaz de vehicular tanto procesos reflexivos como demostraciones de aprendizaje de la teoría de la imagen en el contexto de la enseñanza universitaria.

4.3. Análisis de las votaciones del alumnado

En términos generales, los resultados muestran una tendencia predominante hacia la selección de imágenes que cumplen de manera íntegra los objetivos de los distintos retos (Tabla 8), lo que sugiere una comprensión compartida de los fundamentos teóricos relativos a la teoría de la imagen aplicados en la *PB*.

Poniendo el foco en la modalidad dedicada a los tipos de modificadores de *prompts*, las votaciones reflejan una diferenciación entre los distintos retos. Algunos de ellos concentran un mayor consenso en torno al cumplimiento íntegro del objetivo, mientras que otros presentan una mayor dispersión hacia el cumplimiento básico. Esta variabilidad indica que no todos los modificadores de *prompts* implican el mismo nivel de complejidad conceptual ni requieren el mismo grado de precisión interpretativa por parte del alumnado evaluador, especialmente cuando los retos se apoyan en conceptos teóricos de carácter abstracto.

Tabla 8. Voto del alumnado en la *PB*

Modalidades (M)	Reto (R)	Nº de votos	Error conceptual	Cumplimiento básico del objetivo	Cumplimiento íntegro del objetivo
M1. Modificadores de *prompts*	R1	57	0%	63,15%	36,84%
	R2	56	1,78%	23,21%	75%
	R3	57	0%	77,19%	22,8%
M2. Creación	R1	56	3,57%	0%	96,42%
	R2	55	32,72%	5,45%	61,81%
	R3	57	26,31%	22,8%	50,87%
M3. Intermedialidad	R1	57	0%	15,78%	84,21%
	R2	56	7,14%	5,35%	87,5%
	R3	57	8,77%	10,52%	80,70%
M4. Reproducción	R1	50	0%	4%	96%
	R2	51	9,8%	5,88%	84,31%
	R3	51	17,64%	21,56%	60,78%
M5. Colaborativo	R1	51	21,56%	41,17%	37,25%
M6. Miradas alternativas	R1	50	4%	56%	40%
	R2	50	22%	0%	78%
	R3	50	28%	26%	46%
M7. Imagen secuencial	R1	51	0%	11,76%	88,23%

Fuente: elaboración propia, 2026.

La modalidad de creación presenta un comportamiento más heterogéneo en el patrón de votación. Mientras que el alumnado identifica con claridad imágenes que satisfacen plenamente los objetivos planteados en el primer reto, se observa una mayor presencia de votos asociados a

cumplimientos parciales o incluso a errores conceptuales en los dos retos restantes. Esta dispersión se relaciona con la complejidad de los retos, que combinan varios principios de la teoría de la imagen y exigen una articulación visual precisa de múltiples niveles de significado. En este contexto, el voto del alumnado refleja tanto la dificultad inherente a los retos como la diversidad de interpretaciones posibles.

En la modalidad de la intermedialidad, las votaciones muestran una mayor consistencia. Predominan las imágenes que cumplen de forma íntegra los objetivos, especialmente en aquellos retos donde la relación entre medios resulta explícita y fácilmente reconocible. No obstante, se detecta en el segundo y tercer reto un porcentaje de votos reducido en los niveles de cumplimiento básico y error conceptual que apuntan a la necesidad de reforzar el concepto de hibridación de medios y referencias intermediales.

La modalidad de reproducción se caracteriza por una concentración elevada de votos en imágenes que alcanzan un cumplimiento íntegro o básico del objetivo. Los retos vinculados a principios formales claramente identificables, como la simetría, el ritmo o el peso visual facilitan la aplicación de criterios compartidos de evaluación y reducen la presencia de errores conceptuales. En cambio, el uso de tipos de líneas, que requiere un análisis más abstracto, acumula un porcentaje importante ligado al error conceptual. A nivel general, no obstante, este comportamiento indica que los retos basados en el análisis y la reproducción de estructuras visuales generan un mayor acuerdo entre los evaluadores.

En la modalidad colaborativa, el patrón de votación presenta una mayor dispersión entre las tres categorías analíticas. La evaluación de imágenes construidas a partir de procesos iterativos y colectivos introduce un grado adicional de complejidad, ya que el alumnado debe valorar no solo el resultado final, sino también la coherencia interna de una imagen modificada sucesivamente. Esta circunstancia se traduce en una distribución más equilibrada entre errores conceptuales y cumplimientos básicos e íntegros.

Por su parte, las modalidades de miradas alternativas e imagen secuencial muestran comportamientos diferenciados. En la primera, la naturaleza experimental de los retos genera una mayor diversidad de interpretaciones y una presencia más visible de errores conceptuales en algunos casos. En la segunda, la estructura narrativa propuesta facilita una evaluación más clara y consensuada, concentrando las votaciones en imágenes que cumplen plenamente los objetivos.

4.4. Evaluación de la experiencia del alumnado

Los datos obtenidos en la encuesta muestran que el alumnado partía, en términos generales, de un conocimiento limitado sobre la IAG y de un uso poco frecuente de esta en su práctica cotidiana (Tabla 9). La mayoría de respuestas se posiciona en niveles bajos o intermedios tanto en conocimiento como en uso, lo que indica que la familiaridad con este tipo de tecnologías no estaba plenamente consolidada al inicio de la experiencia. Este punto de partida resulta relevante para comprender el alcance formativo de la *PB*, ya que sitúa la actividad en un contexto de introducción y alfabetización inicial en el uso de la IAG aplicada a la creación de imágenes.

Tabla 9. Conocimiento y uso de la IAG del alumnado antes de la *PB*

Pregunta	Ninguno	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Indica tu nivel de conocimiento sobre la IAG antes de haber participado en la *PB*	1,7%	10,2%	39%	42,4%	6,8%	0%
Indica tu nivel de uso de la IAG (texto a imagen) en tu cotidianeidad antes de haber participado en la *PB*	25,4%	28,8%	13,6%	28,8%	3,4%	0%

Fuente: elaboración propia, 2026.

En la tabla 10, correspondiente a la valoración posterior de la experiencia, se muestra una reconfiguración significativa de la percepción del alumnado en relación con los distintos aspectos del aprendizaje. Las respuestas reflejan un alto grado de acuerdo en que la *PB* ha contribuido a afianzar la comprensión de la teoría de la imagen, así como a mejorar las destrezas creativas y las habilidades vinculadas a la generación de imágenes mediante IAG. De igual modo, se observa una valoración positiva del impacto de la *PB* en la comprensión del funcionamiento de la IAG texto a imagen, lo que sugiere una apropiación progresiva de los principios básicos del *prompting* y de la lógica operativa de estas herramientas.

Tabla 10. Experiencia del alumnado en la *PB*

Pregunta	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La *PB* ha afianzado tu conocimiento y compresión sobre la teoría de la imagen.	5,1%	5,1%	88,1%	1,7%
La *PB* ha mejorado tu creatividad y destrezas relativas a la creación de imágenes	5,1%	10,2%	57,6%	27,1%
La *PB* ha mejorado tu conocimiento y habilidades relativas al funcionamiento de la IAG texto a imagen para generar imágenes.	5,1%	6,8%	64,4%	23,7%
La *PB* ha promovido la coordinación y el trabajo realizado en equipo	5,1%	11,9%	54,2%	28,8%
Habría preferido trabajar la parte teórica de la asignatura con otro tipo de actividades prácticas en lugar de realizar una *PB*	20,3%	55,9 %	16,9%	6,8%
A nivel general, estoy satisfecho con la *PB*	5,1 %	8,5 %	64,4%	22%

Fuente: elaboración propia, 2026.

Además, los datos evidencian una percepción favorable del trabajo en equipo y de la coordinación grupal promovida por la dinámica de la *PB*, en consonancia con su diseño metodológico basado en el aprendizaje colaborativo. Por el contrario, las respuestas relativas a la preferencia por otras actividades prácticas frente a la *PB* se concentran mayoritariamente en posiciones de desacuerdo, lo que indica que la experiencia no es percibida como un sustituto inadecuado de otras estrategias metodológicas.

La comparación entre ambos bloques de datos permite identificar una diferencia clara entre el punto de partida del alumnado y su valoración tras la experiencia. Esta distinción refuerza la utilidad de la *PB* como estrategia metodológica para introducir, desarrollar y consolidar competencias vinculadas tanto a la teoría de la imagen como al uso crítico y aplicado de la IAG en el contexto universitario.

4.2. Limitaciones de la IAG en el contexto de la PB

En términos de comprensión semántica, los resultados evidencian que la IAG es capaz de traducir de manera eficaz una parte significativa de los conceptos teóricos planteados, siempre que estos se formulen de forma clara y estructurada (Tabla 11). Sin embargo, cuando los *prompts* incorporan nociones abstractas, relacionales o metafóricas sin un anclaje descriptivo explícito, la traducción visual tiende a perder precisión, lo que revela una dependencia directa de la calidad lingüística del *prompt* y una ausencia de comprensión conceptual profunda por parte del sistema de IAG empelado.

Tabla 11. Limitaciones de la IAG en la *PB*

	Deficiente	Mejorable	Aceptable	Notable	Excelente

Comprensión semántica	0,37%	9,25%	10,19%	19,35%	60,84%
Límites técnicos	0%	2,34%	7,29%	16,07%	74,30%
Límites interpretativos por saturación	0,09%	8,50%	14,49%	19,44%	57,48%
Consistencia visual de las imágenes secuenciales (M5)	0%	35%	18,33%	20%	26,66%

Fuente: elaboración propia, 2026.

Los límites técnicos se manifiestan de forma más evidente en imágenes de elevada complejidad compositiva. Aunque la coherencia formal es predominante en configuraciones simples o moderadas, se detectan inconsistencias morfológicas y espaciales cuando los *prompts* exigen la articulación simultánea de múltiples elementos visuales. Este comportamiento pone de relieve restricciones en la capacidad de la IAG empleada para sostener una lógica visual interna estable en imágenes densas.

Por su parte, los límites interpretativos por saturación muestran que la acumulación de indicaciones y restricciones en un mismo *prompt* provoca una jerarquización implícita de la información, en la que el sistema prioriza algunos elementos y omite otros. Esta tendencia subraya la necesidad de desarrollar estrategias de *prompting* selectivas y estructuradas en contextos educativos.

Asimismo, el análisis de la consistencia visual en imágenes secuenciales evidencia dificultades para mantener la estabilidad formal y narrativa entre imágenes generadas a partir de un *prompt* mutante. Las variaciones observadas en la estética y disposición de los elementos confirman una limitación relevante de la IAG en tareas que requieren continuidad visual.

5. Conclusiones

El texto evidencia el potencial de la *PB* como estrategia metodológica innovadora para promover la comprensión, aplicación y consolidación de los conceptos fundamentales de la teoría de la imagen en la educación universitaria. Los resultados apuntan además a que el enfoque adoptando en el uso de la IAG abre nuevas vías para interconectar la teoría, la práctica y la creatividad con la alfabetización en IAG. Asimismo, los datos subrayan la pertinencia de esta estrategia metodológica no solo para afianzar el aprendizaje del alumnado, sino también para detectar y corregir posibles deficiencias en su proceso formativo.

Respecto al diseño de la *PB*, este resulta esencial para articular un sistema de evaluación complejo que aproveche las dinámicas propias de la competición. Las reglas, modalidades y retos planteados constituyen una base sólida para su aplicación en la enseñanza de la teoría de la imagen y, al mismo tiempo, admiten futuras innovaciones que amplíen la propuesta y profundicen en el aprendizaje desde nuevas perspectivas. No obstante, se identifica como aspecto crítico el tiempo asignado a cada reto, ya que el bajo nivel previo de conocimiento y uso de la IAG por parte del alumnado puede condicionar la fluidez y amplitud de los procesos iterativos. Al respecto, se proponen tres líneas de mejora para futuros diseños de *PB*: evaluar previamente la competencia del alumnado en IAG para ajustar los tiempos de los retos; experimentar con distintos límites temporales en función de su complejidad; e incorporar en el diseño de la *PB* mecanismos para analizar las secuencias completas de los procesos iterativos y su relación con las restricciones temporales.

Pasando a la evaluación, los resultados ponen de manifiesto la validez del sistema triádico basado en el análisis de los *prompts* y sus imágenes resultantes, los *propmts* e imágenes evaluativos y la votación del alumnado. El primer método permite evaluar con precisión la adquisición de los fundamentos de teoría de la imagen y, a su vez, su conexión con la formulación de *prompts*, la originalidad y la responsabilidad ética en la creación de imágenes. Esta opción podría ampliarse en futuras *PB* correlacionando el aprendizaje de una determinada materia con la evaluación de las competencias del alumnado en *prompting* o analizando el impacto de la *PB* en la creatividad del alumnado considerando los niveles propuestos por Gil-Ruiz y Domínguez-Lloria (2025).

El segundo, de carácter no competitivo, plantea un sistema de evaluación que concibe los *prompts* y las imágenes como medios de expresión y creación en los que confluyen y proyectan emociones, aprendizajes, opiniones y creatividad derivados de la experiencia competitiva. La riqueza informativa que pueden concentrar pone de manifiesto la necesidad de seguir explorando esta vía y optimizar este mecanismo de evaluación mediante el análisis del proceso iterativo del alumnado, la evaluación grupal a través de *prompts* mutantes o la exploración del impacto de los marcos temporales en la calidad de este método de evaluación.

El tercero, basado en el voto, permite examinar de manera eficaz los marcos de juicio conceptual del alumnado y ofrece una radiografía precisa de su dominio de la teoría de la imagen mediante un proceso de análisis crítico. Como limitación, el elevado número de imágenes sometidas a votación pudo afectar la capacidad de análisis del alumnado, lo que plantea la necesidad de explorar nuevos escenarios en cuanto a la duración, participación y extensión de la *PB*.

Desde otra perspectiva, el alumnado reporta mejoras en comprensión teórica, creatividad, alfabetización en IA y trabajo en equipo, lo que sitúa la *PB* como una estrategia metodológica altamente valorada y acorde con las demandas de una alfabetización visual contemporánea mediada por tecnologías emergentes como la IAG.

En relación a las limitaciones del sistema de IAG empleado, pese a su alto rendimiento en la generación de imágenes a partir de *prompts* bien estructurados, se identifican algunas dificultades del sistema a la hora de interpretar conceptos abstractos o *prompts* extensos, por un lado, y mantener una consistencia visual en secuencias de imágenes, por otro. Al respecto, próximas investigaciones podrían profundizar en estas limitaciones mediante el análisis comparado de distintos sistemas de IAG aplicados a la *PB* en el ámbito universitario, con el fin de identificar las herramientas más adecuadas para su desarrollo.

En conclusión, la *PB* constituye una estrategia metodológica posibilista en la que el aprendizaje y la consolidación de conocimientos en torno a la teoría de la imagen se despliega y articula simultáneamente con el desarrollo de competencias clave vinculadas a la alfabetización en *prompts* y en IAG. Asimismo, se trata de una estrategia flexible que podría ser transferible y escalable no solo a otras asignaturas de comunicación audiovisual, sino también a otras ramas de conocimiento.

6. Agradecimientos

Este texto se ha desarrollado en el marco del proyecto "*Prompt Battle*. Uso y Aprendizaje de la IA generativa en el Grado de Comunicación Audiovisual" aprobado en el IV Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla.

Referencias

Asunción, S. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Docentes 2.0*, 7(1), 65–80. https://doi.org/10.37843/rted.v7i1.27

Bearman, M., Ryan, J. y Ajjawi, R. (2023). Discourses of artificial intelligence in higher education: a critical literature review. *Higher Education*, 86, 369–385. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00937-2

Bruffee, K. A. (1993). *Collaborative Learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Johns Hopkins University Press.

Buitrón, S. F., Buitrón, C. R., Pambabay, L. V. y Buitrón, S. C. (2025). Prompting: una habilidad fundamental para la gestión del conocimiento. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(5), 8484–8504. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20189

Cantador, I. (2016). La competición como mecánica de gamificación en el aula: Una experiencia aplicando aprendizaje basado en problemas y aprendizaje cooperativo. En R. Contreras y J.L. Eguia (eds.), *Gamificación en aulas universitarias* (pp. 67–95). InCom UAB.

Castañeda, K. (2025). Gamificación y motivación en contextos educativos. Un enfoque desde la psicología educativa. Una revisión sistemática. *RECIMUNDO: Revista Científica de la*

Investigación y el Conocimiento, 9(2), 660–674. https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(2).abril.2025.660-674

CCCB (2024, 27 de enero). Batalla de prompts. *CCCB*. https://tinyurl.com/34hvvzuu

Contreras-Espinosa, R.S. y Eguia-Gómez, J.L. (2024). Taxonomía de los elementos de juego para la gamificación educativa. En O. Ripoll y J.T. Pujolà (eds.), *La gamificación en la educación superior: Teoría, práctica y experiencias didácticas* (pp. 27–48). Octaedro.

Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. y Dixon, D. (2011). Gamification: toward a definition. En Tan, D., Begole, B. (eds.). *CHI 2011 gamification Workshop Proceedings* (pp. 12–15).

Freixas-Flores, M.R., y Solas, L. (2025). Inteligencia artificial generativa texto a imagen en educación preuniversitaria: objetivos y competencias. Revisión sistemática. *Diálogos sobre educación*, 34(16). https://doi.org/10.32870/dse.v0i34.1705

García-Beltrán, E. (2026). No es magia, es *prompting*: el diseño de prompts como competencia emergente en la formación docente. Un estudio desde el modelo CRETA+R. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 75. https://doi.org/10.12795/pixelbit.115487

Gil-Ruiz, P.; Domínguez-Lloria, S. (2025). La inteligencia artificial generativa de imágenes como colaboradora para la creatividad: un estudio de caso grupal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 37(2), 339-351. https://dx.doi.org/10.5209/aris.99030

González-Campos, J., López-Núñez, J. y Araya-Pérez, C. (2024). Educación superior e inteligencia artificial: desafíos para la universidad del siglo XXI. *Aloma*, 42(1), 79–90. https://doi.org/10.51698/aloma.2024.42.1.79-90

Guettala, M., Bourekkache, S., Kazar, O., y Harous, S. (2024). Generative Artificial Intelligence in Education: Advancing Adaptive and Personalized Learning. *Acta Informatica Pragensia*, 13(3), 460–489. https://doi.org/10.18267/j.aip.235

Hashmi, N. y Bal, A. (2024). Generative AI in higher education and beyond. Business Horizons, 67(5), 607–614. https://doi.org/10.1016/j.bushor.2024.05.005

Heaven, W. (2023, 6 de abril). ChatGPT is going to change education, not destroy it. *MIT Technology Review*. https://tinyurl.com/3fn7fa7p

Heredia Carroza, J. y Stoica, R. (2023). Artificial Intelligence in Higher Education. A Literature Review. *Journal of Public Administration, Finance and Law*, 30, 97–115. https://doi.org/10.47743/jopafl-2023-30-09

Kabudi, T., Pappas, I. y Olsen, D. (2021). AI-enabled adaptive learning systems: A systematic mapping of the literature. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100017. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100017

Leitfaden Promptathon (2024). *Promptathon guide v1.1*. CoLearn. https://tinyurl.com/2297dmb3

Mayol, J. (2023). Inteligencia artificial generativa y educación médica. *Educación Médica*, 24(4). https://doi.org/10.1016/j.edumed.2023.100851

Oppenlaender, J. (2024). A taxonomy of prompt modifiers for text-to-image generation. *Behaviour & Information Technology*, 43(15), 3763–3776. https://doi.org/10.1080/0144929X.2023.2286532

Park, J. y Choo, S. (2024). Generative AI Prompt Engineering for Educators: Practical Strategies. *Journal of Special Education Technology*, 40(3), 411–417. https://doi.org/10.1177/01626434241298954

Rajewsky, I. (2005). Intermediality, intertextuality, and remediation: A literary perspective on intermediality. Intermédialités, 6, pp. 43–64.

Rosselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo. Bases teóricas y estrategias aplicables a la enseñanza universitaria. *Propósitos y representaciones*, 4(1), 219–280. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90

Schmieg, S. (s.f.). Prompt Battle Training Station. *Sebastian Schmieg*. https://tinyurl.com/4yc7hw5v

Schmieg, S. Schmidt, F., Geiger, B., Hellwig, R., Krause, E., Schawarzenberg, L., Stein, L. y Zickerick, E. (2022). Screen Walk with the Prompt Battle Team. *Fotomuseum Winterthur*. https://tinyurl.com/4rp26tc6

Serra, P. y Oliveira, A. (2025). AI-Powered Prompt Engineering for Education 4.0: Transforming Digital Resources into Engaging Learning Experiences. *Education Sciences*, 15(12), 1640. https://doi.org/10.3390/educsci15121640

Villafañe, J. (2006). *Introducción a la teoría de la imagen*. Pirámide.

Wang, S., Wang, F., Zhu, Z., Wang, J., Tran, T. y Du, Z. (2024). Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Expert System with Applications*, 252(A), 124167. https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167

Yusuf, A., Pervin, N. y Román-González, M. (2024). Generative AI and the future of higher education: a threat to academic integrity or reformation? Evidence from multicultural perspectives. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21. https://doi.org/10.1186/s41239-024-00453-6