

Posibilidades y limitaciones de las respuestas dadas por ChatGPT para la didáctica del lenguaje

Ligia Ochoa-Sierra¹  

María Mercedes Hernández-Henríquez²  

Resumen

Este artículo presenta un análisis crítico de las respuestas que proporciona ChatGPT al solicitarle crear una secuencia didáctica relacionada con la oralidad, la lectura o la escritura para un aula de clase. El objetivo del presente estudio es, por lo tanto, analizar los textos producidos por ChatGPT, para comprender sus fortalezas y sus limitaciones en términos de la didáctica de la lengua española. El estudio empleó un método cualitativo y una metodología de análisis de contenido. Los datos se obtuvieron de las solicitudes de cincuenta estudiantes en formación de un curso de didáctica del español. Se observó que la mayoría de las respuestas proporcionan una serie de actividades, generalmente homogéneas, centradas en el producto y no en el proceso, emplean un método deductivo y desconocen el contexto comunicativo; sin embargo, el uso de esta herramienta podría ser beneficioso si se emplea de manera crítica y se pone al servicio de las competencias comunicativas, de los conocimientos lingüísticos y literarios aplicados a la enseñanza de la lengua materna, y de las estrategias sociocognitivas y textuales.

Palabras clave: competencias comunicativas; ChatGPT; didáctica del español; inteligencia artificial generativa; secuencias didácticas

Possibilities and Limitations of the Answers Given by ChatGPT for Language Didactics

Abstract

This article presents a critical analysis of the responses provided by ChatGPT when asked to generate a teaching sequence related to speaking, reading, or writing for a classroom setting. The objective of this study is, therefore, to analyze the texts produced by ChatGPT to understand its strengths and its limitations in terms of Spanish language teaching. The study employed a qualitative method and a content analysis methodology. Data were obtained from the submissions of 50 students in a Spanish didactics course. It was observed that most responses provide a series of generally homogeneous activities focused on the product rather than the process, employ a deductive method, and ignore the communicative context. However, the use of this tool could be beneficial if used critically and placed at

////////////////////

1 Doctora en Lingüística, Universidad Autónoma de Madrid. Doctora en Educación, UNED. Docente, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. lochoas@unal.edu.co

2 Doctora en Lingüística, Universidad Autónoma de Madrid. Docente, Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia. maria.hernandez@usco.edu.co



Artículo de investigación

Para citar este artículo

Ochoa-Sierra, L. y Hernández-Henríquez, M. M. (2026). Posibilidades y limitaciones de las respuestas dadas por ChatGPT para la didáctica del lenguaje, *Folios*, (64), 58-75. <https://doi.org/10.17227/folios.64-21295>

Artículo recibido

11-03-2024

Artículo aprobado

13-08-2025

Artículo publicado

01-07-2026



the service of communicative skills, linguistic and literary knowledge applied to native language teaching, and sociocognitive and textual strategies.

Keywords: communicative skills; chatGPT; spanish didactics; generative artificial intelligence; didactic sequences

Possibilidades e limitações das respostas fornecidas pelo ChatGPT para a didática da linguagem

Resumo

Se apresenta a análise das respostas que o ChatGPT fornece ao solicitar uma sequência didática relacionada com a oralidade, a leitura, e a escrita numa aula. O estudo utilizou o método qualitativo e uma metodologia de análise de conteúdo. Os achados foram obtidos das solicitudes de 50 alunos em formação de um curso de didática do espanhol. Observou-se que a maioria das respostas fornecem uma série de atividades, geralmente homogêneas, focadas no produto e não no processo, utilizam um método dedutivo e desconhecem o contexto comunicativo; no entanto a utilização desta ferramenta poderá ser benéfica se for utilizada de forma crítica e colocada ao serviço das competências comunicativas, dos conhecimentos linguísticos e literários aplicados ao ensino da língua materna e das estratégias sociocognitivas e textuais.

Palavras-chave: competências comunicativas; ChatGPT; didática do espanhol; inteligência artificial generativa; sequências didáticas

Introducción

La inteligencia artificial (IA) es una especialidad de la informática centrada en la creación de máquinas inteligentes que interactúan de forma semejante a como lo hacen los seres humanos. Lo anterior ha dado lugar a desarrollos tecnológicos destacados, como el procesamiento de lenguaje natural (PLN). En este contexto, ChatGPT, desarrollado por la empresa **OpenAI (2023)**, emplea una red neuronal artificial denominada *Generative Pre-trained Transformer* (GPT), que tiene la capacidad de producir secuencias de datos de manera eficiente y efectiva. El término *generative* alude a la capacidad de generar texto de manera autónoma; *pre-trained*, a la capacidad de entrenarse con datos antes de ser empleado en tareas específicas; y *transformer*, a la arquitectura subyacente del modelo.

Al tratarse de una IA generativa, ChatGPT tiene la capacidad de crear, producir o generar contenido nuevo; es decir, puede crear nuevas instancias de datos que no han sido previamente observadas, a diferencia de los sistemas de inteligencia artificial que simplemente procesan información o realizan tareas específicas basadas en datos existentes. Los modelos generativos emplean técnicas de aprendizaje profundo, como las redes neuronales generativas, para aprender patrones complejos y representaciones de datos, lo cual permite generar nuevas salidas (**OpenAI, 2023**).

ChatGPT es una herramienta que genera detractores y partidarios: unos destacan sus problemas y otros, sus ventajas. No obstante, es innegable que alumnos e, incluso, docentes están usando esta herramienta tecnológica en el aula de clase. Negarla no solo es imposible, sino inconveniente. En este contexto, la investigación que se planteó tuvo como pregunta de investigación la siguiente: ¿qué información proporciona ChatGPT al solicitar el diseño de una secuencia didáctica para el área de lengua castellana y qué posibilidades y limitaciones ofrece para el trabajo en el aula? Se pretende, entonces, describir las propuestas que hace la herramienta en torno a la lectura, la escritura y la oralidad (comprensión y producción de textos orales y escritos) y, con ello, valorar sus aportes e identificar sus problemas.

En la revisión bibliográfica que se realizó para esta investigación, se encontró una amplia gama de textos que explican qué es ChatGPT, cómo se usa y qué aplicaciones puede tener en distintos campos, especialmente en el educativo; estos últimos, provenientes de universidades. Así, **López et al. (2023)** presentan una guía de uso de

esta herramienta, en la cual destacan algunas actividades que pueden ser útiles, como el uso en el diseño de la práctica docente, la creación de rúbricas, la traducción de párrafos complejos a un lenguaje más simple, el diálogo entre el estudiante y un experto simulado, la evaluación de la comprensión del tema por parte del estudiante que usa la herramienta y de la forma como se comunica, la simulación de situaciones (juego de roles) y el uso como asistente para Excel.

En un sentido similar, **Bilbao et al. (2023)** destacan algunas estrategias que se pueden desarrollar con ChatGPT:

- 1) estimular el análisis y la reflexión sobre la información proporcionada: conectarla con los conocimientos previos, identificar constantes o valorar la confiabilidad de las respuestas;
- 2) fomentar el pensamiento crítico y la creatividad: comparar distintas perspectivas, aplicar la información de forma creativa en la solución de tareas o problemas;
- 3) promover la metacognición: reflexionar sobre su propio pensamiento y aprendizaje de manera más consciente: “a través de preguntas y respuestas generadas por el modelo de lenguaje, los estudiantes pueden analizar sus propias expectativas, estrategias de aprendizaje y habilidades cognitivas utilizadas durante la interacción”. (p. 22)

Estos autores señalan también como desafíos para el docente el cambio de mentalidad, de un rol de sancionador o controlador a uno de educador; la propia formación en torno a la inteligencia artificial generativa (IAG) para conocer sus aciertos y limitaciones y, así, implementarla en las clases de manera adecuada y a partir del fomento de un uso responsable y crítico de las nuevas tecnologías.

En relación con los artículos, la mayoría de las investigaciones apuntan a la conveniencia o no del uso de ChatGPT. Hay investigadores que indican sus riesgos (**Sullivan et al., 2023; Gao et al., 2022**), mientras que otros resaltan sus beneficios (**Aljanabi, 2023; Golan et al., 2023**). La preocupación por parte de los investigadores se centra en aspectos éticos, como la integridad académica (**Perkins, 2023**); los sesgos provenientes del hecho de que la información proviene de la lengua inglesa y de la cultura occidental (**Graham et al., 2015**); el tema del plagio (**Dehouche, 2021; Cotton et al., 2023**); la fiabilidad de los datos y la privacidad de la información (**Yu y Guo, 2023**).

No obstante, la gran mayoría de los investigadores señalan tanto sus aspectos positivos como negativos. Así, **Stojanov (2023)**, en un estudio autoetnográfico, considera que el contenido da una idea general de lo que se requiere y ofrece respuestas que generan motivación. Encuentra como aspectos negativos que las respuestas son “superficiales, el texto que generaba no siempre era coherente o lógico y a veces resultaba contradictorio” (p. 9, traducción libre).

Frente a los problemas que presenta la herramienta, se ofrecen sugerencias para superarlos o mitigarlos. **Corvalán et al. (2023)** señalan los siguientes: “Sesgos de máquina injustos o discriminatorios; falta de contexto e incapacidad de razonamiento” (p. 28). Esto se debe —según los investigadores— a que la información que ofrece la herramienta proviene de internet y, por ello, “absorbe prácticas, valores sociales, prejuicios y estereotipos” (p. 29). A pesar de estos riesgos, consideran que es un instrumento relevante que

facilita el acceso a otras fuentes de la investigación y el conocimiento, al mismo tiempo que permite generar un proceso iterativo de ida y vuelta que puede ser muy beneficioso si en su uso, se consideran las limitaciones de la IA y el juicio humano que filtre, contextualice y analice las respuestas. (p. 35)

En un sentido similar, **Sarrazola (2023)** identifica un mal comportamiento de los modelos y problemas de interacción, pero frente a estos riesgos propone “un uso académico, profesional y ético por parte de los docentes, donde se expliquen las limitaciones [...] y se fomente la lectura crítica” (p. 18). Entre los aspectos positivos destaca:

Al examinar correctamente la información obtenida por herramientas de IA, los estudiantes no solo desarrollan un pensamiento crítico, sino que realizan una labor de retroalimentación ante los conceptos aprendidos previamente, dado que al sintetizar y filtrar los datos ellos fortalecen los conceptos, y al interactuar con sistemas artificiales inteligentes se les presentan ideas nuevas. (p. 20)

Se encuentra en la bibliografía una línea de investigación relacionada con las percepciones de estudiantes y profesores sobre la herramienta, generalmente positivas para los primeros, tal como lo reportan **Chan y Hu (2023)**. Según estos autores, los estudiantes encuentran en ella un apoyo para el aprendizaje personalizado, una ayuda para generar ideas y, posteriormente, para redactar textos y estimular las habilidades de investigación y análisis. No obstante, encuentran también reparos por parte de los alumnos sobre “la precisión, la privacidad, las cuestiones éticas y el impacto en el desarrollo personal, las perspectivas profesionales y los valores sociales” (p. 1, traducción libre).

Barrett y Pack (2023) identifican las percepciones de profesores y estudiantes en torno al uso de la herramienta para las distintas etapas de la escritura. Ambas poblaciones coinciden en resaltar que la utilidad se halla más en las primeras fases (lluvia de ideas y esquemas) que en las posteriores. Los estudiantes estuvieron más de acuerdo que los profesores en no divulgar el uso de la herramienta. Los profesores, por su parte, “tendieron a estar más de acuerdo que los estudiantes sobre el uso de la IAG para modelar la retroalimentación o para evaluar la escritura de los estudiantes” (p. 2, traducción libre).

Otra línea importante de investigación se relaciona con el papel de esta herramienta tecnológica en el desarrollo de la escritura (**Cárdenas, 2023; Gilat y Cole, 2023**). En esta línea existe una bibliografía importante en torno a la escritura de textos académicos. A modo de ejemplo, **Livberber (2023)** considera que es una ayuda eficaz en la producción de artículos:

Para ayudar en el proceso de diseño, generando ideas alineadas con el objetivo general y el enfoque del artículo, producir respuestas coherentes y contextualmente relevantes a diversas entradas de lenguaje natural, ayudar parcialmente en las revisiones bibliográficas, apoyar el diseño del artículo tanto en términos de contenido como de formato, y proporcionar una edición y corrección razonables de los artículos. (Entre los riesgos se destacan, entre otros), la posibilidad de plagio, la falta de originalidad e innovación y el acceso limitado a la bibliografía. (p. 1)

Asimismo, la investigadora considera que ChatGPT realiza tareas que le permiten al investigador concentrarse más en la investigación y en “actividades más críticas, como el análisis y la interpretación, aumentando así su productividad” (p. 3). No obstante, hay investigadores que indican que su potencial se restringe a aspectos formales: la gramática (**Gardner et al., 2020**), la fluidez (**Yagüe et al., 2023**) y la revisión y retroalimentación (**Chiu et al., 2023**).

Navarrete et al. (2023, p. 277) realizan un análisis crítico de ensayos producidos por ChatGPT y llegan a la conclusión de que “los textos pueden simular la respuesta humana, pero carecen de contexto y juicio crítico, evidenciando que, pese a su coherencia, se formulan como un artefacto lingüístico que carece todavía de razonamiento profundo”.

Otra de las líneas por las que se indagó está relacionada con el uso de ChatGPT en la creación de materiales y guías didácticas. Así, **Granda y Novoa (2025)** proponen, a partir de un enfoque cualitativo-descriptivo y sustentado en teorías cognitivas y metacognitivas, una guía de actividades empleando ChatGPT para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de quinto año de educación básica. Las proponentes concluyen que la herramienta tiene el potencial para motivar a los estudiantes y añaden que se hace necesario el acompañamiento docente para asegurar la reflexión crítica de los estudiantes.

En resumen, la bibliografía, en términos generales, muestra una tendencia favorable hacia el uso de ChatGPT en el ámbito académico y se vislumbra una inclinación a valorar la herramienta en tareas y ámbitos específicos. En este

contexto se inscribe la presente investigación, en la medida en que intenta indagar por el comportamiento o uso de ChatGPT para un curso de formación docente. El objeto de estudio, por lo tanto, se centra en las posibilidades y limitaciones de ChatGPT en la creación de materiales y guías didácticas.

Consideraciones teóricas

Los *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana* (MEN, 1998) y los *Estándares básicos de competencias del lenguaje* (MEN, 2006) proponen como objetivo fundamental de la clase de español el desarrollo de las competencias comunicativas, definidas en términos de:

“Las capacidades con que un sujeto cuenta para...”. Pero es claro que estas competencias, o más bien el nivel de desarrollo de estas, sólo se visualiza a través de desempeños, de acciones, sea en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico. (MEN, 1998, p. 34)

Más adelante, en el mismo documento, se presenta el objeto de estudio para el área de lenguaje y su visión —concepción— sobre él:

Estas competencias constituyen fundamentalmente unos referentes u horizontes que permiten visualizar y anticipar énfasis en las propuestas curriculares sea alrededor de proyectos pedagógicos o de trabajos a nivel de talleres dentro del área de lenguaje. Es importante anotar aquí que la orientación hacia la significación y la comunicación deberá estar presente en cualquier propuesta de desarrollo curricular; digamos que es su horizonte de trabajo. (MEN, 1998, p. 34)

En un sentido similar, en los *Estándares del Lenguaje* se señala:

Formar en lenguaje plantea el reto de propiciar el desarrollo de las competencias que requieren las y los estudiantes para participar con éxito en las situaciones comunicativas que le ofrecen a diario la institución educativa, la región, el país y el mundo, teniendo presente que ser competente en lenguaje supone tanto el manejo de unos saberes referidos al sistema lingüístico, la producción y la comprensión textual, los contextos y la intencionalidad de los interlocutores, los universos emocionales de quienes se comunican, la cultura propia y las construidas por otros seres humanos, y los recursos ideológicos de que hace uso toda elaboración de discurso, como la adopción de una postura ética frente al discurso, los contextos y los individuos. (MEN, 2006, p. 23)

Y ello porque

se propende por un trabajo en lengua castellana que mantenga el propósito de superar los enfoques reduccionistas de corte estructural, normativo y formalista que restringen el desarrollo de competencias de los estudiantes, e impulsar así un enfoque que siga propiciando la potenciación de múltiples formas de comprensión y de producción discursivas desde una perspectiva holística. (MEN, 2006, p. 25)

Las consideraciones anteriores constituyen el marco en el que se inscribe esta investigación. Es importante resaltar que el uso de la lengua y la reflexión sobre ella son dos aspectos que van a favorecer la conciencia lingüística. Enfrentarse a la necesidad de hacerse entender es como el enunciador, poco a poco, irá resolviendo dificultades y conocerá también las reglas que gobiernan la lengua escrita. No tiene ningún sentido enseñar las reglas gramaticales, ortográficas o de puntuación por sí mismas, para ser memorizadas, sino hacerlo para ayudar a los estudiantes a expresar sus ideas o a comprender las ideas de otros. Esto no significa que no haya que trabajar y sistematizar contenidos gramaticales y ortotipográficos, pero, al principio, el énfasis está puesto en el qué decir.

Después, es necesario que se tenga en cuenta que se escribe siempre para un lector que posee unas características que determinan los escritos y que es quien tendrá que atribuir significado a un texto que él no ha producido; son las pistas que el emisor le ofrezca las que serán determinantes para comprenderlo. Esto significa que el escritor debe cubrir la necesidad de comprensión del lector a través de su texto. Progresivamente, se avanzará

hacia la observación de las relaciones formales, su análisis y, finalmente, hacia la síntesis y la abstracción de esos análisis. En cualquier caso, la reflexión teórica deberá partir de producciones concretas que se desprenden de una situación comunicativa, de un hecho real de comunicación.

A continuación, se hará una breve descripción de cada una de las competencias del lenguaje: leer, escuchar, escribir y hablar.

Desde una perspectiva psicolingüística, leer es un proceso cognitivo complejo que involucra una serie de subprocesos, tales como predecir, identificar la información literal e inferencial de un texto y evaluarla, entre otros. Asimismo, es un proceso interactivo que se establece entre el texto y el lector; es decir, se trata de un proceso dinámico en el que el lector se involucra de forma activa con el propósito de tomar información y, a partir de ello, y de sus conocimientos previos y expectativas, construir significados, de acuerdo con la intención que tenga al leer. Finalmente, leer es una práctica social que responde a unas finalidades concretas que le asigna una comunidad (Rockwell, 2001).

Por su parte, escuchar implica el reconocimiento del contexto sociocultural de quien habla y presupone, por parte del escucha, dialogar de forma implícita o explícita con el otro. Esta competencia también está articulada a procesos cognitivos complejos, ya que exige del receptor tejer el significado de manera inmediata según la sucesión lineal de los enunciados, agrupar las proposiciones e identificar la intención del hablante, y hacerlo desde su horizonte cultural y social.

De igual manera, escribir es un proceso cognitivo que, según Bereiter y Scardamalia (1987), implica adquirir los contenidos, planear el texto en términos pragmáticos, semánticos y estructurales, elaborar el primer borrador, revisarlo, socializarlo y editarlo.

La planeación consiste en determinar cómo se va a posicionar el emisor, quién es el potencial receptor, cuál es el propósito comunicativo que se persigue, cuáles son los temas y subtemas (texto explicativo), las ideas centrales del texto ubicadas en el eje espacial (descripción), la tesis, los argumentos y la conclusión (texto argumentativo) o la sucesión de hechos (texto narrativo), así como la estructura global que tendrá el texto. En el primer borrador se materializa el plan diseñado. En la revisión, se compara el texto con el plan, se identifica qué dice el texto frente a qué quería el autor decir, se piensa en cómo reaccionará el lector, se analizan las estructuras de párrafos y oraciones y, con base en estos elementos, se corrige el texto: se transforman las ideas sueltas, se aumenta o se suprime información, se aclaran las partes oscuras, se modifica el orden de los párrafos si es necesario y se revisa la pertinencia del léxico, la puntuación y la ortografía. Las correcciones se hacen en todos los niveles: el texto como unidad y sus partes.

En la socialización, el emisor comparte su texto con un lector con el fin de verificar el efecto que produce en él. El autor tiene así la oportunidad de averiguar cómo incide su texto sobre el lector y recibir una retroalimentación auténtica, con miras a mejorar el escrito. Por último, se pasa a limpio el texto, esto es, se edita y se entrega a los destinatarios.

Escribir es también un acto comunicativo que se establece entre emisor y receptor a través de un texto, que hace parte de una cultura y es producto de ella. Ambos interlocutores son activos y están inmersos en contextos letrados de los que forman parte.

De forma semejante, hablar es un acto comunicativo que, a diferencia de la escritura, tiene al receptor presente y, al conocer sus reacciones, el emisor puede reencauzar su discurso. Es también un proceso cognitivo que presupone del hablante “elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue [...], reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado, etcétera” (MEN, 1998, p. 50).

Estas consideraciones tienen implicaciones didácticas importantes. La primera está señalada en los lineamientos curriculares:

Si estamos de acuerdo con que es pertinente organizar el currículo alrededor de competencias, es necesario definir a través de qué procesos se contribuye al fortalecimiento de dichas competencias. Vale la pena anotar que el hecho de privilegiar las competencias y los procesos como orientadores del currículo, no quiere decir que los contenidos conceptuales o teóricos queden excluidos o relegados. Al contrario, se trata de redimensionar el papel de los contenidos dentro de las prácticas curriculares, en el sentido de convertirlos en núcleos o nodos a través de los cuales avanzamos en el desarrollo de competencias y procesos. Por ejemplo, en el área de lenguaje el estudio de los conectores (un contenido clásico del currículo) como elementos que garantizan coherencia y cohesión a los textos, tiene sentido si se trabaja en función de los procesos de comprensión y producción textual, a la vez que es un buen espacio para el reconocimiento de diferentes tipos de relaciones lógicas en el discurso, relaciones que a su vez están articuladas estrechamente con ciertos procesos cognitivos (formas del pensamiento como hipotetizar, sintetizar, comparar...). (MEN, 1998, pp. 34 -35)

El hecho de que se trate de procesos implica que el trabajo en el aula de clase reconoce unas fases o etapas para su desarrollo. En este sentido, se espera que las actividades propuestas (tareas intermedias) sean pasos para el logro de la tarea final. Por otro lado, al tratarse de la producción y comprensión de textos, se atiende a los niveles de la lengua:

Fonético-fonológico o gráfico: procesos de codificación y decodificación para la escritura, la oralidad y la lectura.

Morfosintáctico: estructuras gramaticales propias de la lengua española.

Semántico: contenidos o ideas a nivel de la macroestructura (idea global) y la microestructura (proposiciones del texto).

Pragmático: tipo de texto, superestructura o esqueleto textual, acto de habla ilocutivo, destinatario, locutor-enunciador.

Finalmente, al ser prácticas sociales, se parte de las necesidades comunicativas de los interlocutores y de los contextos comunicativos específicos en los que están inmersos.

Se esperaba, entonces, que las respuestas proporcionadas por ChatGPT atendieran a las consideraciones anteriores, teniendo en cuenta que los documentos oficiales colombianos, es decir, los del Ministerio de Educación Nacional, llevan más de veinte años en circulación; que las interdisciplinas lingüísticas han hecho importantes aportes a la didáctica de la lengua materna; y, sobre todo, que la IA ofrece respuestas con base en la información producida por los seres humanos, es decir, responde con base en lo que se encuentra en su base de entrenamiento. Por ello, se tenía la expectativa de que la IA ofreciera ideas al solicitante sobre aspectos relacionados con cómo lograr que los alumnos se acerquen a un texto para poder comprenderlo o producirlo.

Metodología

A continuación, se presentan los distintos aspectos de la metodología.

Método: la investigación usó un método cualitativo, específicamente la metodología de análisis de contenido, con sus distintas etapas (Bardin, 1986).

Contexto de la investigación: en un programa de licenciatura en español, una de las asignaturas que está en el plan de estudios es Didáctica de la lengua castellana. En este curso se presentan los marcos teóricos y didácticos para los procesos de enseñanza relacionados con el lenguaje en la educación básica y media. Como tarea final, se les pide a los estudiantes elaborar una secuencia didáctica de diez sesiones, en la que se trabaje una competencia comunicativa en un grado específico, con una intensidad de veinte horas, y en la que se refleje lo aprendido en el curso.

Debido a que es innegable que ChatGPT es usado por los estudiantes para diversas tareas, se decidió solicitar a los alumnos que le pidieran a esta herramienta la secuencia. No se les ofreció la consigna o *prompt*, debido a que cada estudiante trabajaba la competencia y la tarea final que deseaba; no obstante, se indicó que debía contener como mínimo los siguientes datos: la competencia que se iba a trabajar, el grado escolar, la tarea final comunicativa, el hecho de se iba a trabajar en un colegio público y que la secuencia constara de diez sesiones. Todas las consignas debían apuntar a la competencia: comprender o producir un tipo de texto oral o escrito, literario o no literario, verbal, no verbal o mixto. Se esperaba que, con estos criterios, se aseguraran las variables necesarias para la producción de la secuencia textual. Además, se explicó a los estudiantes que, entre más puntual y detallada fuera la consigna para obtener la secuencia didáctica, mejores serían los resultados. Se insistió también en que el *prompt* debía estar bien redactado y contar con una adecuada puntuación.

Varias secuencias fueron analizadas en el salón de clase con los alumnos, con el fin de identificar los aciertos y los problemas que presentaban y, con base en esa información, pudieran reelaborar la secuencia.

Corpus: para efectos de la presente investigación, se analizaron cincuenta (50) respuestas ofrecidas por ChatGPT relacionadas con la enseñanza de la oralidad, la lectura y la escritura. Se trata de un análisis crítico de la información proporcionada por ChatGPT.

Criterios de análisis:

1. Énfasis en la competencia comunicativa, esto es, comprender textos orales o escritos de un género o tipo textual y no en el contenido; es decir, no en el tema. Por ejemplo, en relación con el ensayo, no convertir la secuencia en entender qué es un ensayo, cuáles son sus partes, etc., sino en la producción de ensayos coherentes, cohesivos y pertinentes para una situación comunicativa.
2. Tarea final comunicativa, es decir, situada en un contexto similar a aquel en el que se emplea el texto en la vida personal, académica o social de los emisores o lectores; por ejemplo, comprender un texto con el fin de hacer una reseña crítica para una revista o producir un cuento para el Concurso Nacional de Cuento.
3. Trabajo por procesos y no solo por el producto: este último se deriva de las tareas intermedias o pasos que conducen a la producción final. Para el caso de la producción de un texto, los procesos son: la adquisición del contenido, la planeación del texto en los tres niveles de lengua (pragmático, semántico y estructural), el primer borrador, la revisión y corrección, la socialización del escrito y la edición final. Para la lectura y la escucha: el procesamiento literal, inferencial y crítico desde los tres niveles de lengua señalados anteriormente, y el reconocimiento del papel activo del lector a través de procesos cognitivos, como llenar vacíos del texto, hacer explícito lo implícito, inferir lo supuesto, evaluar la información que el emisor propone y manifestar acuerdo o desacuerdo con el planteamiento textual, entre otros.
4. Privilegio de un método que parta de la motivación personal y de una necesidad comunicativa auténtica. Para el caso de la producción de un ensayo, la motivación se logra por el interés de participar en un evento real.
5. Evaluación formativa y sumativa adecuada al nivel de los estudiantes y de la competencia propuesta.

Todos estos criterios se trabajaron previamente a lo largo del curso, tanto en forma teórica como práctica.

Obtenidas las respuestas sobre la secuencia por parte de ChatGPT, las investigadoras realizaron una exploración inicial del material y un preanálisis, en el que se identificaron, a grandes rasgos, los aportes y las limitaciones. Posteriormente, se hizo la codificación de la información con base en el análisis temático general; en este caso, con cada una de las competencias comunicativas: leer, escribir y hablar. Con base en las respuestas, se observó que era posible usar la frase nominal o la oración como unidad de codificación.

Un segundo análisis de los datos, a través de la técnica de análisis temático (Mieles et al., 2012), que permite identificar patrones, permitió generalizar los criterios establecidos a través de las categorías de: 1) concepción

de cada una de las competencias (perspectiva con la cual se abordan), 2) metodología (método y estrategias metodológicas empleadas), 3) contenidos y 4) evaluación. Con la primera categoría se recogen los criterios 1 y 2; con la metodología, los criterios 3 y 4; y con la evaluación, el criterio 5. La concepción de las competencias y los contenidos se analizaron con base en la lingüística aplicada a los procesos de comprensión y producción de textos, esto es, la psicolingüística (la lectura, la escritura y la oralidad como procesos cognitivos complejos), la sociolingüística (usos sociales de la lectura, la oralidad y la escritura) y la lingüística textual (el texto como unidad de comunicación con tres niveles de integración: pragmático, semántico y sintáctico-estructural, y con unas secuencias prototípicas: narrativa, argumentativa, descriptiva o explicativa). La metodología y la evaluación se juzgaron con base en el modelo pedagógico constructivista, con trabajos como los de Freinet (1975), quien insistía en vincular la escuela con la vida y fomentar la escritura en contextos comunicativos —el texto libre—; Aebli (1988), en el reconocimiento del aprendizaje como una construcción activa del sujeto; Jolibert (1988, 1991), con énfasis en el trabajo por proyectos o secuencias didácticas; Palacios de Pizani (1994), en la lectura comprensiva y funcional, es decir, con un propósito comunicativo auténtico; Cuervo y Flórez (2005), sobre la escritura como proceso; y Camps y Zayas (2006), en el desarrollo de la gramática al servicio de los procesos de comprensión y producción de textos, entre otros. Se procedió, entonces, a hacer las inferencias correspondientes para cada una de ellas.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados del análisis de las secuencias ofrecidas por ChatGPT, con base en las categorías de análisis inferidas, a saber: 1) la concepción de las competencias; 2) los contenidos; 3) la metodología: métodos y estrategias metodológicas; y 4) la evaluación.

Concepción de las competencias

Oralidad

La concepción de la oralidad depende de la instrucción (*prompt*) que se proporcione. Si esta es general, como “desarrollar la oralidad”, se concibe como la expresión de las ideas; esto es, se centra en la parte formal del lenguaje (plano de la expresión), desconociendo los niveles semántico y pragmático. De ahí que la mayoría de las actividades que se proponen sean charlar o discutir, realizar obras de teatro, hacer debates, entrevistas simuladas y leer en voz alta; todo ello de forma espontánea. Se observa una yuxtaposición de actividades que involucran hablar, con el supuesto implícito de que la competencia comunicativa oral se aprende hablando. Dicha mirada está presente en algunos docentes y en sus prácticas, y refleja una concepción frecuente en la escuela: no es necesario enseñar nada relacionado con esta competencia, pues todos hablamos.

Si se solicita una secuencia para que alumnos de grado noveno realicen una exposición, aparecen los siguientes rótulos para cada sesión: introducción a la temática, elección del tema, investigación y recopilación de información, organización y estructuración de la información, elaboración de un guion, práctica de la exposición, preparación final de la exposición y exposiciones. Esta respuesta da cuenta de una comprensión más adecuada de lo que implica la oralidad, pues atiende tanto al nivel formal como al del significado, y lo hace a través de una serie de etapas (psicolingüística).

Lectura

Si la solicitud se refiere a la lectura, ChatGPT recoge lo que encuentra en internet sobre este proceso y lo convierte en tema de cada sesión: presentación y análisis de diferentes tipos de textos (narrativos, informativos y argumentativos), introducción al proceso de comprensión lectora, presentación de estrategias de comprensión lectora,

introducción a la lectura crítica, introducción a la lectura intertextual, presentación de estrategias de ampliación del vocabulario, introducción a la lectura expresiva, práctica de la velocidad lectora y uso del cronómetro. Este listado tiene en cuenta tanto el significante como el significado del texto, pero las actividades no conducen a una comprensión significativa.

En los inicios de varias secuencias relacionadas con la lectura o la comprensión lectora, en las actividades que propone ChatGPT se parte de la consideración de que leer distintos tipos de textos facilita la comprensión lectora, un presupuesto que está presente en el imaginario de algunos docentes. De la información reportada por la IA, se infiere que la herramienta presupone que, entre más se le pida al estudiante leer, este logrará comprender lo leído, lo cual ha sido cuestionado por las teorías constructivistas, que señalan la necesidad de acceder a la lectura con una estrategia cognitiva, textual y social que asegure la comprensión y con una motivación real.

Si el *prompt* se orienta a la comprensión lectora, los títulos de las sesiones se centran, por una parte, en los procesos cognitivos que se supone que se requieren para comprender textos: prelectura y predicción, identificación de ideas principales, inferencias y conclusiones, y resumen. Por otra parte, las respuestas se enfocan en las *condiciones* que facilitan la comprensión: ampliación de vocabulario, organización de la información o identificación de conexiones y relaciones textuales. En esta medida, en la plataforma leer se concibe como una actividad que involucra procesos mentales y lingüísticos. La propuesta, sin embargo, se centra en el contenido.

Si se solicita comprender un tipo específico de texto, por ejemplo, el narrativo, el énfasis se coloca en la estructura del texto (introducción, desarrollo y conclusión) y en sus elementos: personajes, trama, espacio, tiempo, punto de vista, recursos literarios, voz narrativa, tema y moraleja. De esta manera, lo que debería ser el fomento del hábito lector, del gusto por la lectura, del desarrollo del sentido estético y creativo del lenguaje y de la sensibilización del lector frente a los problemas humanos se termina convirtiendo en un *análisis literario*, en el que se pide al alumno señalar cada uno de los aspectos anteriormente mencionados.

Escritura

Al solicitar a ChatGPT una secuencia didáctica para desarrollar la escritura, sucede lo mismo que con la oralidad: se encuentra una sumatoria de actividades orientadas a abarcar distintos géneros y tipos textuales, como la escritura creativa, la escritura persuasiva, la escritura expositiva, la escritura de poesía y la escritura periodística. Se refleja en la respuesta ofrecida por ChatGPT la consideración de que leer y escribir distintos tipos de textos desarrolla la competencia escrita. En consecuencia, la herramienta desconoce que producir un texto oral o escrito implica una serie de procesos cognitivos, unos usos sociales y culturales, así como unas estructuras discursivas específicas según el género y el tipo textual.

Si en la consigna se solicita “desarrollar la producción escrita”, aparecen las siguientes sesiones: introducción a la producción escrita (concepto, importancia y tipos de textos), planificación de la escritura (preguntas clave y organización de ideas), ordenación de ideas (uso de conectores y estructura de párrafos), uso de recursos literarios (metáforas, comparaciones, etc.), uso correcto de la lengua (ortografía y puntuación), redacción de un texto narrativo, redacción de un texto descriptivo, redacción de un texto argumentativo, revisión y corrección de textos, producción de textos creativos, edición final y presentación de textos, y evaluación y retroalimentación.

Como se observa, la plataforma sugiere, por un lado, trabajar temas que considera relevantes, como explicar qué es la producción escrita, el uso de conectores o la ortografía, la exploración de distintos tipos de texto y las etapas de planear y revisar el texto. La escritura, en la respuesta ofrecida por ChatGPT, se concibe como una destreza que se logra si se dominan aspectos de la lengua y del proceso mismo de escribir; aspectos que son importantes, pero no suficientes para lograr que los textos cumplan su propósito comunicativo. Se observa que

se privilegia la cantidad más que la calidad: escribir muchos textos, cada uno en una sesión, lo cual evidencia un desconocimiento del proceso de producción escrita.

Cuando se le pide a la herramienta una secuencia centrada en un solo tipo de texto, por ejemplo, el argumentativo, ocurre algo similar a lo observado en la lectura: la respuesta se centra en la estructura y los elementos de este tipo de texto, así como en las etapas de la escritura. A modo de ejemplo, algunos títulos de sesión son: introducción a los textos argumentativos, tipos de argumentos, análisis de textos argumentativos, estructura de un texto argumentativo (tesis y argumentos), fuentes y evidencias, falacias y razonamiento, organización y coherencia, elaboración de tesis y argumentos y escritura del texto. En síntesis, se presentan algunas variaciones en las respuestas de ChatGPT que reflejan miradas diferenciadas sobre cada competencia; sin embargo, el enfoque general privilegia una concepción activista del trabajo escolar. Estas variaciones se explican porque ChatGPT responde con base en la información que selecciona del amplio conjunto de datos disponibles en su entrenamiento; es decir, dependen de la información que el sistema toma al momento de responder la consigna.

Los contenidos

La temática (la exposición oral), las estrategias cognitivas (inferir) o las actividades propuestas (trabajar diferentes tipos de textos: narrativos, descriptivos, argumentativos y creativos, uno por sesión) se constituyen en los contenidos de las secuencias. Aparecen también temas particulares como las figuras literarias (en textos narrativos), los párrafos, la ortografía, la gramática y la puntuación (en la producción escrita). Se trata de temas que no están asociados con la competencia comunicativa, sino que se convierten en el objeto mismo de la sesión, tales como los signos de puntuación, la entonación, las oraciones subordinadas o las características de los textos argumentativos, entre otros.

Metodología

Método

La mayoría de las actividades propuestas por ChatGPT se inscriben en un método deductivo. A continuación, se presenta lo encontrado para cada competencia.

a. Oralidad

(1) Sesión 1: Introducción de la temática

- Presentar la temática de la exposición oral a los alumnos.
- Explicar la importancia de la comunicación oral y las habilidades necesarias para una exposición exitosa.
- Realizar una lluvia de ideas sobre posibles temas para las exposiciones.

Se evidencia que no se parte de una necesidad comunicativa auténtica ni de una actividad que genere motivación, sino de explicaciones que resaltan la importancia del tema.

b. Lectura

(2) Sesión 1: Introducción a la comprensión lectora

- Presentación de la importancia de la comprensión lectora.
- Definición de conceptos clave: lectura, comprensión, inferencia.
- Actividad: lectura compartida de un texto corto y discusión sobre lo que entendieron.

Como se observa en (2), se empieza por explicar el tema y luego se ejercita el concepto. Lo mismo ocurre con las estrategias de pensamiento (hacer inferencias, resumir, sacar conclusiones). De este modo, las estrategias cognitivas, esenciales para el desarrollo de la comprensión lectora, se convierten, en la propuesta hecha por ChatGPT, en un tema escolar y no en una herramienta para el desarrollo de la competencia.

c. Escritura

(3) Sesión 1: Introducción a la producción escrita (concepto, importancia y tipos de textos).

- Presenta una introducción a la producción escrita y explica su importancia.
- Presenta ejemplos de diferentes tipos de textos (narrativos, descriptivos, argumentativos).

Se observa el mismo acercamiento metodológico. Este tipo de metodología ha estado presente en las escuelas durante muchos años y ha mostrado poca efectividad.

Estrategias metodológicas

En algunas ocasiones, ChatGPT sugiere al profesor únicamente pedir a los estudiantes que realicen determinada actividad.

- (4) Pedir a los estudiantes que investiguen y presenten noticias actuales o eventos históricos, practicando la exposición oral de información.
- (5) Pedir a los estudiantes que creen mapas conceptuales o diagramas de flujo que muestren la relación entre los personajes, los eventos y los conceptos clave del cuento.
- (6) Pedir a los estudiantes que desarrollen personajes detallados, incluyendo su personalidad, motivaciones y descripciones físicas. Esto enriquecerá sus narrativas.

En otras ocasiones, incluso, solo aparecen frases nominales sin ninguna instrucción.

- (7) Diseño y desarrollo de la trama: creación de situaciones y conflictos que den forma a la historia. Utilización de recursos como la tensión narrativa, el suspenso y el punto de giro.

Tal como se observa en (7), se enuncian aspectos fundamentales para la producción de un texto literario, por ejemplo, el cuento. Sin embargo, con el listado de actividades que propone ChatGPT no es posible producir un texto de calidad literaria. Tampoco se logra dimensionar la función de la literatura en la vida cotidiana ni el papel de la escuela frente a ella.

Adicionalmente, aparecen otros verbos asociados con la tarea del profesor, como explicar, presentar, enseñar y sus sinónimos: fomentar, animar, promover, analizar, identificar, practicar y organizar. Subyace en la propuesta de ChatGPT la idea de que la sumatoria de actividades conduce a un resultado adecuado y que “aconsejar” (enfatar) o “exhortar a los estudiantes” (animarlos) —similar a cuando se enseñan valores a través de la moraleja o la fábula—, permite lograr el objetivo que se persigue. Sin embargo, con las instrucciones dadas resulta difícil alcanzar dicho objetivo.

Por otra parte, con frecuencia la instrucción es muy general, es decir, no explicita el cómo.

(8) Desarrollo de la tesis y argumentos.

- Guiar a los alumnos en la formulación de una tesis clara y concisa.
- Ayudarles a generar argumentos fuertes y respaldados por evidencia para respaldar su tesis.

En (8) no se indica al profesor cómo guiar o ayudar a los alumnos a plantear una tesis y unos argumentos consistentes. Esto mismo suele ocurrir con algunos docentes que solicitan ciertas tareas a los alumnos, pero no enseñan cómo realizarlas; se da por hecho que ellos ya saben hacerlo. Cabe recordar que lo que se le pidió a ChatGPT fue una secuencia didáctica de clase centrada en una competencia. Para desarrollar la competencia

escrita argumentativa es preciso enseñar a los alumnos a escoger un tema polémico, plantear una hipótesis y elaborar argumentos y contraargumentos.

Sin embargo, en otras oportunidades la herramienta ofrece algunas orientaciones, ya sea señalando el tema sobre el que debe centrarse el profesor (9) y (10), o a través de la actividad sugerida (11).

(9) Organización y estructuración de la exposición

- Enseñar a los alumnos cómo estructurar una exposición oral (introducción, desarrollo, conclusión).

En (9) se enuncian categorías generales del texto. No obstante, esta guía aparece en todos los tipos de textos orales y escritos, lo que le resta efectividad, pues las categorías de introducción, desarrollo y conclusión desconocen la especificidad de los géneros y tipos textuales. Resulta más pertinente, por ejemplo, en el caso de los textos argumentativos, pensar en la superestructura: tesis, argumentos, posibles contraargumentos, respuesta a estos y conclusión. De otra parte, no se ofrecen pistas al profesor sobre qué enseñar a los alumnos en relación con cada una de esas categorías; por ejemplo, qué información va en una introducción, cuál es su objetivo o qué características lingüísticas presenta.

(10) Revisar aspectos formales como la gramática, puntuación y estilo.

(11) Ampliación de vocabulario:

- Explicación de la importancia de un buen vocabulario en la comprensión lectora.
- Actividad: juego de palabras cruzadas o sopas de letras con términos nuevos del texto.

Si bien en los ejemplos anteriores se brindan algunas orientaciones al profesor sobre los aspectos en los que debe enfocarse, se trata de consideraciones muy generales que no tienen en cuenta la función social y comunicativa del lenguaje.

Cuando la consigna es más puntual, la estrategia didáctica propuesta, en la mayoría de los casos, se reduce a explicación, ejemplificación y ejercitación, como se observa en (12):

(12) Organización y estructuración de la exposición:

- Enseñar a los alumnos cómo estructurar una exposición oral (introducción, desarrollo, conclusión).
- Proporcionar ejemplos de estructuras de exposiciones efectivas.
- Realizar ejercicios de práctica en grupo para organizar ideas.

En la lectura ocurre algo similar: se invita al profesor a explicar cómo hacer inferencias y sacar conclusiones y, luego, a aplicar lo explicado. No es claro cómo se seleccionan los textos ni qué propósito comunicativo se persigue con su lectura; es decir, para qué se lee.

En la producción de un tipo de texto como el narrativo, cada una de las etapas de la escritura se distribuye en las sesiones (13). En ocasiones, tanto en la producción oral como en la escrita, se invita al profesor a crear espacios para publicar o socializar los textos de los alumnos (14).

(13) Sesión 2: Planificación de la escritura (preguntas clave y organización de ideas).

- Explica la importancia de la planificación en la producción escrita.
- Presenta preguntas clave para guiar la planificación.
- Realiza una actividad de planificación de ideas para un texto narrativo.

(14) Publicación: ofrecer la oportunidad de publicar las mejores narrativas en un blog escolar, una revista estudiantil o una plataforma en línea para motivar a los estudiantes y compartir sus logros.

No se puede negar que estas actividades son importantes y hacen parte del desarrollo de la escritura, ni que la idea de la publicación genera una alta motivación. Sin embargo, si se tienen en cuenta las etapas de la escritura

y la oralidad, faltan al menos dos momentos que no aparecen en las secuencias: la creación de la necesidad de producción textual y la adquisición del contenido del texto. No se responde a preguntas fundamentales como: ¿para qué se produce el texto?, ¿cuál es su función?, ¿cuál es la información que se va a comunicar?, ¿de dónde procede esa información? Por el contrario, se pide al estudiante que produzca un texto o elabore un mapa conceptual sin un sustento previo.

Por otra parte, un texto se planifica no solo en términos de contenido (nivel semántico), sino también en los niveles estructural y pragmático. En relación con la revisión y corrección, no se ofrecen orientaciones sobre cómo corregir un texto ni sobre cómo retroalimentarlo. Se observa que esta etapa se contempla solo *nominalmente*, sin dar cuenta de lo que implica: aprender a revisar un texto, adquirir un metalenguaje de la corrección y aprender a formular comentarios sobre el texto de otros.

La evaluación

Un porcentaje alto de las secuencias propone una actividad final de evaluación del trabajo realizado y, en ocasiones, de la secuencia misma; ejemplos de este tipo se observan en (14), (15) y (16).

- (14) Evaluaciones orales: realiza evaluaciones periódicas en las que los estudiantes tengan que hablar sobre un tema determinado o dar una presentación. Proporciona una retroalimentación detallada sobre su desempeño.
- (15) Evaluación de la comprensión lectora a través de pruebas o actividades similares a las trabajadas en las sesiones anteriores. Retroalimentación individualizada a cada estudiante sobre sus fortalezas y debilidades.
- (16) Realizar una evaluación final de la producción escrita de los alumnos. Realizar una actividad de reflexión y cierre de la secuencia didáctica.

Se solicita realizar la evaluación, ya sea ejercitando la competencia trabajada a través de pruebas de comprensión lectora (14), mediante la retroalimentación (15) o, simplemente, pidiendo al profesor evaluar el trabajo final (16). Se infiere, por tanto, que la evaluación se centra en el resultado final. No aparecen indicadores explícitos ni para la evaluación ni para la retroalimentación. No obstante, resulta interesante la invitación que hace ChatGPT a reflexionar sobre la experiencia y los aprendizajes adquiridos (16), ya que esto puede conducir a explicitar el método seguido para conseguir el resultado o el producto final, lo cual, al interiorizarse, se convierte en una herramienta metacognitiva.

Balance general

En síntesis, el análisis de las propuestas ofrecidas por ChatGPT en relación con la oralidad evidencia que, si bien se tiene en cuenta tanto la parte formal como la del significado de la competencia, la mirada desconoce el nivel pragmático de la lengua y, en consecuencia, su función social y comunicativa. Al convertirse la competencia en contenido, no se posibilita pensar secuencias en las que se realice un acto comunicativo oral dirigido a receptores lo más reales posible, desde una enunciación activa, en un contexto comunicativo específico y con un propósito comunicativo auténtico. La propuesta no genera motivación en el destinatario.

Sobre la lectura, se hace una observación similar. Se lee porque es lo solicitado, pero no se proyecta una situación comunicativa —un proyecto o una tarea final comunicativa— que justifique la lectura del texto, el porqué de su lectura. Si bien, en apariencia, existe una secuencia, en realidad no la hay, pues cada paso asegura contenidos y requisitos, pero no el proceso lector. Las estrategias cognitivas propuestas no se articulan con una necesidad y, por tanto, se perciben como ajenas. Por otra parte, no se muestra cómo se interroga un texto, qué papel cumplen los distintos niveles de la lengua en él ni para qué se usa el texto en la sociedad.

En relación con la escritura, se observa el mismo problema. A ello se suma el hecho de que, al tratarse de respuestas muy generales, el maestro en formación no comprende cómo abordar cada una de las etapas del proceso escritural. En la planeación, esta queda reducida a las ideas del texto; se solicita a profesores y alumnos revisar el escrito, pero no se explica cómo se revisa un texto, qué metalenguaje es necesario adquirir, qué conocimientos lingüísticos se requieren según el tipo de texto ni cómo el docente acerca al estudiante a estos saberes. En este sentido, con ChatGPT, el maestro en formación no logra comprender la dimensión sociocognitiva de las competencias comunicativas ni de su función docente.

Para cerrar este apartado, es importante aclarar, como lo indican Navarrete *et al.* (2023, p. 277), que la herramienta pone de manifiesto “desafíos preexistentes en la escuela”, en la medida en que la información que ofrece ha sido producida por seres humanos y, específicamente, por profesores e instituciones.

Discusión

En las últimas cuatro décadas, los docentes han experimentado una constante adaptación a las innovaciones tecnológicas, en consonancia con el hecho de que la inteligencia artificial generativa (IAG) ha marcado un punto de inflexión significativo en la forma en que se conciben los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, aún no se ha definido con claridad la manera en que la IAG, al igual que ChatGPT, está siendo empleada en contextos académicos ni qué tipo de cambios serán necesarios en los sistemas educativos como consecuencia de su implementación (Barrett y Pack, 2023).

Dentro de las ventajas de la herramienta, es necesario reconocer que lo primero que permite la plataforma es el diálogo con ella misma, desde el conocimiento previo que tiene el interlocutor y desde la guía del profesor que dirige el curso. El análisis de la respuesta constituye ya un proceso formativo relevante, puesto que posibilita desarrollar la comprensión lectora al identificar lo similar y lo diferente, así como la pertinencia y la validez de la información, lo cual conduce al pensamiento crítico (Bilbao *et al.*, 2023). Asimismo, la herramienta permite reflexionar sobre las instrucciones que se formulan, la manera de hacerlo y las implicaciones que ello conlleva (López *et al.*, 2023).

ChatGPT ofrece ideas generales al profesor de lenguaje y llama su atención sobre aspectos importantes, como las etapas de la producción oral y escrita o ciertas características de los tipos de texto; por ejemplo, los textos argumentativos. Se trata de aspectos relevantes que muchos maestros desconocen o, al menos, no suelen tener en cuenta. En palabras de Chan y Hu (2023), la herramienta ofrece una *lluvia de ideas* en las que es necesario profundizar.

Dentro de las desventajas en el uso de ChatGPT para el diseño de secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua materna (en este caso, el español), se encontró que las propuestas se centran en el producto más que en el proceso, lo cual coincide con lo señalado por Chiu *et al.* (2023). Como se observó en los resultados, la principal debilidad radica en el acercamiento didáctico. Preocupa también la homogeneidad metodológica de las propuestas generadas, a pesar de que se trata de competencias y tipos textuales diferentes.

Corresponde al docente pensar en el detalle de los procesos didácticos, concretar esas ideas en el contexto de la escuela y, sobre todo, en un contexto comunicativo semejante al que se da en la vida cotidiana. Una de las críticas que se le ha formulado a ChatGPT es la falta de contexto (Corvalán *et al.*, 2023), en particular, el referido al contexto del aula escolar y del estudiantado. En relación con la didáctica del lenguaje, la plataforma desconoce el contexto comunicativo en el que se comprenderán y producirán los textos orales y escritos.

En este sentido, el docente ha de invertir la lógica de la propuesta: establecer, en primer lugar, las situaciones comunicativas que favorecen la comprensión o la producción; luego, el proyecto de clase y, dentro de este, el

proyecto de escritura, el tipo de texto seleccionado y sus características; posteriormente, los instrumentos que va a construir con sus estudiantes (Jolibert, 1988, 1991); y, finalmente, la secuencia que permita trabajar la competencia por procesos.

Conclusiones

La presente investigación analizó las respuestas proporcionadas por ChatGPT al solicitársele una secuencia de diez sesiones para desarrollar una tarea comunicativa, con el objetivo de identificar sus posibilidades y limitaciones. Los resultados muestran que, con la información ofrecida por ChatGPT, no es viable desarrollar un proceso pedagógico motivador ni asegurar el fomento de las competencias comunicativas. Prima la sumatoria y la yuxtaposición de contenidos y actividades, mientras que el trabajo de producción y comprensión textual por procesos y con un contexto comunicativo está ausente.

No obstante, la utilidad de ChatGPT radica en ofrecer algunas ideas que pueden ser complementadas, precisadas, enriquecidas o cuestionadas. Incluso un aporte circunscrito a estos últimos aspectos se considera valioso para el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante y para su formación docente, en tanto el receptor de la información —en este caso, el estudiante en formación— puede evaluar la pertinencia conceptual y didáctica de lo recibido.

Por lo tanto, es posible usar la herramienta como un punto de partida; sin embargo, ello exige precisar qué se necesita y, sobre todo, cómo solicitarlo para obtener información más cualificada. Se observó que, si el *prompt* es muy general, el aporte de la herramienta resulta limitado; y si es excesivamente detallado, también se generan problemas, ya que, ante múltiples variables, el sistema selecciona una (1) o dos (2) y deja de lado las demás.

Si bien ChatGPT puede ofrecer ideas generales o llamar la atención sobre ciertos aspectos a considerar, resulta claro que es responsabilidad del docente pensar los procesos didácticos, contextualizar las propuestas que se llevan al aula de clase y asegurarse de trabajar de manera efectiva las habilidades comunicativas. El docente no puede limitarse a la simple ejecución de actividades aisladas que no conducen a ningún proceso comunicativo; es necesario considerar aspectos como la motivación, la función social y comunicativa del lenguaje, los procesos cognitivos y textuales implicados en la comprensión y producción de textos y la evaluación formativa de los estudiantes.

ChatGPT recoge aquello que aparece con mayor frecuencia en internet. Por ello, si se desean mejores resultados, es preciso tener presente que son las construcciones humanas las que mejoran las respuestas, y no al contrario. Un buen profesor no necesita ChatGPT; un profesor en formación puede verse beneficiado si usa la información desde una perspectiva crítica. Esto implica poner al servicio de las competencias conocimientos lingüísticos y literarios aplicados a la enseñanza de la lengua materna, diseñar estrategias metodológicas constructivas y significativas para los estudiantes y evaluar permanentemente los procesos y los propios métodos con el fin de verificar si se está construyendo aquello que se busca y, de no ser así, explorar alternativas.

Referencias

- Aebli, H. (1988). *Doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*. Narcea.
- Aljanabi, M. (2023). ChatGPT: Future Directions and Open Possibilities. *Mesopotamian Journal of Cybersecurity*, 16-17. <https://doi.org/10.58496/MJCS/2023/003>
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido* (C. Suárez, trad.). Akal.
- Barrett, A. y Pack, A. (2023). Not Quite Eye to AI: Student and Teacher Perspectives on the Use of Generative Artificial Intelligence in the Writing Process. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(59), 1-24. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00427-0>
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Erlbaum.

- Bilbao, G., Valenzuela, M., Gerias, M. y Grez, F. (2023). *Aplicaciones del ChatGPT para el proceso de enseñanza y aprendizaje en aula*. Facultad de Educación, Universidad del Desarrollo.
- Camps, A. y Zayas, F. (Coords.). (2006). *Sugerencias didácticas para aprender gramática*. Graó.
- Cárdenas, J. (2023). Inteligencia artificial, investigación y revisión por pares: escenarios futuros y estrategias de acción. *Revista Española de Sociología*, 32(4), 1-15. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.18>
- Chan, C. K. Y. y Hu, W. (2023). Students' Voices on Generative AI: Perceptions, Benefits, and Challenges in Higher Education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(43), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>
- Chiu, T., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S. y Cheng, M. (2023). Systematic Literature Review on Opportunities, Challenges, and Future Research Recommendations of Artificial Intelligence in Education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100118. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118>
- Corvalán, J. G., Estevez, E., Le Fevre-Cervini, E. M., Schapira, D. y Simari, G. (2023). *ChatGPT vs. gpt-4: ¿imperfecto por diseño? Explorando los límites de la inteligencia artificial conversacional*. Thomson Reuters La Ley. <https://www.web.ialab.com.ar/webia/wp-content/uploads/2023/03/Libro-ChatGPT-vs-gpt-4.-UBA-Thomson-Reuters-La-Ley.pdf>
- Cotton, D., Cotton, P. y Shipway, J. (2023). Chatting and Cheating: Ensuring Academic Integrity in the Era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14703297.2023.2190148>
- Cuervo, C. y Flórez, R. (2005). *El regalo de la escritura: cómo aprender a escribir*. Universidad Nacional de Colombia.
- Dehouche, N. (2021). Plagiarism in the Age of Massive Generative Pre-Trained Transformers (GPT-3). *Ethics in Science and Environmental Politics*, 21(1), 17-23. <https://doi.org/10.3354/esep00195>
- Freinet, C. (1975). *Las técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo XXI.
- Gao, C., Howard, F., Markov, N., Dyer, E., Ramesh, S., Luo, Y. y Pearson, A. (2022). Comparing Scientific Abstracts Generated by ChatGPT to Original Abstracts Using an Artificial Intelligence Output Detector, Plagiarism Detector, and Blinded Human Reviewers. *bioRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2022.12.23.521610>
- Gardner, J., O'Leary, M. y Yuan, L. (2020). Intelligence Augmentation: Supporting a New Wave of Human-AI Interaction. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2003.02383>
- Gilat, R. y Cole, B. (2023). GPT-3.5, GPT-4 and Human Scholar: An Experimental Study on Artificial Intelligence's Impact on Academic Writing. *Journal of Educational Technology Systems*, 52(1), 3-29. <https://doi.org/10.1177/00472395231180499>
- Golan, R., Reddy, R., Muthigi, A. y Ramasamy, R. (2023). Artificial Intelligence-Based Language Models: Applications, Challenges, and Future Directions. *Urologic Oncology: Seminars and Original Investigations*. <https://doi.org/10.1016/j.urolonc.2023.03.019>
- Granda, A. y Noboa, N. (2025). *Guía de Actividades para el Desarrollo de la Comprensión Lectora en Quinto Año Básico mediante ChatGPT* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Ecuador]. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/30176>
- Graham, M., Sabbata, S. de. y Zook, M. A. (2015). Towards a Study of Information Geographies: (im)mutable Augmentations and a Mapping of the Geographies of Information. *Geo: Geography and Environment*, 2(1), 88-105. <https://doi.org/10.1002/geo2.8>
- Jolibert, J. (1988). *Formar niños productores de textos*. Dolmen.
- Jolibert, J. (1991). *Formar niños lectores de textos*. Dolmen.
- Livberber, T. (2023). Toward Non-Human-Centered Design: Designing an Academic Article with ChatGPT. *Profesional de la Información*, 32(5), e320512. <https://doi.org/10.3145/epi.2023.sep.12>
- López, A. J., Rodríguez, L. y Montes, R. (2023). *Guía de uso de ChatGPT para potenciar el aprendizaje activo e interactivo en el aula universitaria*. Universidad Rey Juan Carlos.
- Mieles, M., Tonon, G. y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74, 195-225.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares: lengua castellana*. Cooperativa Editorial Magisterio. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Navarrete, A., Sánchez J. y Reyes, V. (2023). Caracterización de los textos generados por ChatGPT. Un análisis crítico. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 35(86), 277-294. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1243>
- OpenAI. (2023). *gpt-4 Technical Report*. <https://cdn.openai.com/papers/gpt-4.pdf>

- Palacios de Pizani, A., Muñoz de Pimentel, M. y Lerner de Zunino, D. (1994). *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*. Aique.
- Perkins, M. (2023). Academic Integrity Considerations of AI Large Language Models in the Post-Pandemic Era: ChatGPT and Beyond. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(2), 1-23. <https://doi.org/10.53761/1.20.02.07>
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 11-26. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100002>
- Sarrazola, A. (2023). Nuevas herramientas en la educación superior: reflexiones desde la innovación educativa. *Revista de Educación Abierta y a Distancia en México*, 20(40), 15-22. <https://doi.org/10.22201/cuaieed.20074751e.2023.v20i40.2510>
- Stojanov, A. (2023). Learning with ChatGPT 3.5 as a More Knowledgeable Other: An Autoethnographic Study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(35), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00404-7>
- Sullivan, M., Kelly, A. y McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in Higher Education: Considerations for Academic Integrity and Student Learning. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17>
- Yagüe, M., López, O., Navarro, V. y Cuéllar, F. (2023). Escritura, creatividad e inteligencia artificial. ChatGPT en el contexto universitario. *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación*, 31(77), 47-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9010088>
- Yu, H. y Guo, Y. (2023). Generative Artificial Intelligence Empowers Educational Reform: Current Status, Issues, and Prospects. *Frontiers in Education*, 8, e1183162. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1183162>