

DOI: 10.5281/zenodo.15743481

ANÁLISIS Y PROPUESTA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA COMPREENSIÓN LECTORA EN EL MANUAL DE PUERTAS ABIERTAS (3.ER CURSO¹)

Resumen: En este estudio, analizamos cómo se aborda la comprensión lectora en el manual argelino Puertas Abiertas de 3.er curso. Nuestro objetivo principal es diseñar una propuesta de actividades centradas en ítems de comprensión lectora que optimicen el tratamiento de esta habilidad clave. Para ello, seleccionamos como corpus la secuencia de lectura del manual escolar y llevamos a cabo la investigación bajo un enfoque mixto, que integra técnicas cuantitativas y cualitativas. Este enfoque emplea un método proyectivo, con un diseño no experimental y un nivel comprensivo. Empleamos métodos descriptivos y analíticos, apoyados en instrumentos como una parrilla de análisis de contenido, rúbricas y un cuestionario dirigido a docentes de secundaria. Los resultados revelaron que la mayoría de las preguntas de comprensión lectora se limitan al nivel literal, con ítems ubicados en niveles cognitivos inferiores. La tipología textual predominante es expositivo-argumentativa, mientras que los textos seleccionados abordan temas variados e interesantes. A partir de estos resultados, proponemos un diseño pedagógico fundamentado en la Taxonomía de Bloom, con énfasis en niveles cognitivos superiores, el enfoque de Cassany y el modelo interactivo, con el propósito de enriquecer la enseñanza de la comprensión lectora en el contexto educativo analizado.

Palabras clave: Comprensión lectora; evaluación de la comprensión lectora; ítems; manual escolar; Niveles de lectura.

ANALYSIS AND DIDACTIC PROPOSAL TO IMPROVE READING COMPREHENSION IN THE BOOK OF PUERTAS ABIERTAS 3RD-YEAR

Abstract: This study analyses the treatment of reading comprehension in the Puertas Abiertas textbook for 3rd-year secondary school, used in teaching Spanish as a foreign language (ELE) in Algeria. Our primary objective is to design a set of activities focused on reading comprehension items to enhance the treatment of this key skill. To achieve this, we selected the reading sequence from the textbook as the corpus and structured the research under a mixed-methods approach (quantitative and qualitative), a projective framework, with a non-experimental design and a comprehensive level of analysis. We employed descriptive and analytical methods, supported by tools such as a content analysis grid, rubrics, document analysis, and a questionnaire aimed at secondary school teachers. The results revealed that most reading comprehension questions are limited to the literal level, with items at lower cognitive levels. The predominant textual typology is expository-argumentative, while the selected texts cover a variety of engaging topics. Based on these findings, we propose a pedagogical design grounded

¹ Saida **Bedarnia**, Universidad de Laghouat, saidabedarnia21@gmail.com
Mebarka **Bedarnia**, Universidad de Laghouat, m.bedarnia@lagh-univ.dz

Received: February 4, 2025 | Revised: March 25, 2025 | Accepted: May 28, 2025 | Published:
December 30, 2025



in Bloom's Taxonomy (focusing on higher cognitive levels), Cassany's approach, and the interactive model, aiming to enrich the teaching of reading comprehension in this educational context.

Key words: reading comprehension; reading comprehension assessment; items; school textbook; Reading levels.

1. Introducción

La comprensión lectora (CL) ha sido objeto de un interés creciente en las últimas décadas, consolidándose como un componente esencial en la enseñanza de lenguas extranjeras debido a su importancia en la formación de competencias comunicativas y cognitivas (Cassany, 2006; Solé, 1996; Koda, 2005). Este proceso va más allá de la simple decodificación de palabras y oraciones, ya que implica la habilidad de interpretar y generar significados complejos mediante una interacción activa entre el lector, el texto y el contexto (Goodman, 1996; Kintsch y Van Dijk, 1978; Perfetti y Adlof, 2012).

Por otro lado, las innovaciones en la psicolingüística y el enfoque comunicativo han transformado las perspectivas tradicionales sobre la lectura, promoviendo modelos que integran estrategias y habilidades lectoras en todas las etapas del proceso (Snow, 2002; Grabe, 2009).

Entre los enfoques teóricos que destacan en el tratamiento de la CL se encuentran el de Cassany (2001), que propone trabajar microhabilidades como la percepción, memoria, anticipación e inferencias para guiar a los estudiantes desde una comprensión literal hacia un análisis crítico. Cassany (2001) propone estructurar la enseñanza de la competencia lectora en tres etapas: antes, durante y después de la lectura, para promover una interacción crítica y autónoma con el texto.

A continuación, exponemos en la Tabla 1 una síntesis de las nueve microhabilidades señaladas por Cassany (2001):

Microhabilidades	Descripción
Percepción	Captar la información visual del texto, como las letras, las palabras y la estructura general.
Memoria	Almacenar y recuperar la información del texto mientras se lee.
Anticipación	Predecir lo que se va a leer a partir de los conocimientos previos y las pistas del texto.
Lectura rápida	Leer a un ritmo rápido para obtener una idea general del texto.
Lectura atenta	Leer detenidamente para comprender el significado del texto en profundidad.
Inferencias	Leer entre líneas para comprender información implícita en el texto.
Ideas principales	Identificar las ideas centrales del texto.
Estructura y forma	Comprender la organización del texto y cómo se utilizan los recursos lingüísticos para transmitir significado.
Leer entre líneas	Interpretar el significado más profundo del texto, considerando las intenciones del autor y el contexto en el que se escribió.



Autoevaluación	Reflexionar sobre la propia comprensión del texto y detectar las dificultades que puedan haberse presentado.
----------------	--

Tabla 1: Microhabilidades según Cassany

Fuente: Adaptado de D. Cassany (2001)

Por otro lado, Pulido del Castillo y Rodríguez (2017) señalan el modelo de Solé (1996), que considera la lectura como un proceso dinámico y estratégico, en el cual el lector genera significado a partir de la interacción entre sus conocimientos previos y el contenido del texto, estructurado igualmente en tres etapas, como se observa en la Tabla 2.

Antes de la lectura	Establecimiento del propósito	¿Para qué leeré este texto? ¿Qué información o conocimiento busco?
	Elección de la lectura	Seleccionar el texto adecuado a nuestros intereses, objetivos y necesidades
	Formulación de hipótesis	¿Qué espero encontrar en el texto? ¿Qué información previa tengo sobre el tema?
Durante la lectura	Activación de los conocimientos previos	Relacionar la información del texto con lo que ya sabemos.
	Interacción con el texto	Formular preguntas, realizar anotaciones, subrayar ideas importantes.
	Diálogo con el autor	Reflexionar sobre las ideas del autor y contrastarlas con nuestra propia perspectiva.
	Análisis del contexto social	Considerar el contexto histórico, cultural y social en el que se escribió el texto.
Después de la lectura	Clasificación del contenido	Identificar las ideas principales, los argumentos y las estructuras del texto.
	Relectura	Releer el texto para comprender mejor las ideas y confirmar las hipótesis.
	Recapitulación	Sintetizar la información del texto y reflexionar sobre su significado.

Tabla 2: Estrategias de la comprensión lectora

Fuente: Adaptado de G. Pulido del Castillo y M. E. Rodríguez, (2017)

Además, el modelo interactivo propuesto por Tejada (2001) integra los enfoques ascendente y descendente, promoviendo una combinación entre el análisis textual y el uso de conocimientos previos, lo que resulta especialmente relevante para contextos educativos, tal y como se muestra en la Tabla 3:



Modelo	Características	Año/siglo de surgimiento
Ascendente (Bottom-Up)	Lectura decodificativa: el lector procesa el texto de abajo hacia arriba, desde las letras a las oraciones. Énfasis en las habilidades cognitivas de bajo nivel (reconocimiento de letras, palabras, etc.). Descuida el papel activo del lector en la interpretación del texto.	1960
Descendente (Top-Down)	Lectura predictiva: el lector utiliza sus conocimientos previos para interpretar el texto. Es un proceso de arriba hacia abajo. Énfasis en las habilidades cognitivas de alto nivel. Es un proceso de arriba hacia abajo (predicción, inferencia, etc.). Descuida la importancia de los aspectos formales del texto.	1980/XX
Interactivo	Integración de ambos modelos: el lector utiliza tanto sus conocimientos previos, como la información del texto para comprenderlo. Énfasis en la interacción entre el lector y el texto. Considera tanto las habilidades cognitivas de alto nivel, como las de bajo nivel.	XXI

Tabla 3: Modelos de comprensión lectora

Fuente: Adaptado de H. Tejada (2001, 108-132).

En el contexto educativo argelino, el Plan Curricular de 2007 introdujo un enfoque innovador para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), desarrollando las cuatro actividades comunicativas de la lengua (hablar, escribir, escuchar y leer). Como parte de esta reforma, el manual Puertas Abiertas (PA), diseñado para alumnos de 3.er curso de secundaria, tiene como objetivo fortalecer la competencia lectora mediante actividades contextualizadas en temas como la juventud, la educación, la ecología y el mundo profesional. Sin embargo, investigaciones recientes indican que los estudiantes de primer año en las universidades argelinas (Orán 2, Mostaganem, Tlemcen, Argel 2 y Laghouat) enfrentan serias dificultades en la formulación y resolución de preguntas inferenciales y críticas, limitándose en gran medida a niveles cognitivos básicos, según la Taxonomía de Bloom. Este fenómeno puede explicarse, en parte, por una tendencia en los exámenes de bachillerato a priorizar preguntas de tipo literal, lo que limita el desarrollo de habilidades lectoras avanzadas.

Procuramos analizar el tratamiento de la CL en el manual PA de 3.er curso, evaluando si las actividades propuestas incluyen las etapas del proceso lector y fomentan preguntas inferenciales y críticas, necesarias para formar lectores autónomos y reflexivos. Además, buscamos identificar áreas de mejora y proponer materiales didácticos complementarios.



La CL, como habilidad esencial en el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), permite a los estudiantes ampliar su conocimiento y fortalecer su competencia léxica y ortográfica. Este análisis pretende examinar los modelos y estrategias del manual PA con el propósito de diseñar una propuesta didáctica que optimice su tratamiento de esta habilidad. A partir de dichos motivos, formulamos la siguiente pregunta: ¿Cómo se aborda la CL en el manual de 3.er curso?

Nos proponemos también responder a otras preguntas específicas: ¿El manual incluye preguntas inferenciales y críticas? ¿Se consideran las etapas de antes, durante y después de la lectura? ¿Existe diversidad en las actividades propuestas para la CL?

A partir de estas posibilidades surge la siguiente hipótesis sobre el objeto de investigación:

El tratamiento de la CL en el manual de 3.er curso PA demuestra ciertas restricciones y reservas en cuanto a la variedad de actividades, el desarrollo de las preguntas inferenciales y críticas, y la consideración del proceso de antes, durante y después de la lectura.

Este estudio tiene como objetivo aportar al desarrollo de las prácticas educativas en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), proponiendo herramientas diseñadas específicamente para atender las necesidades de los estudiantes argelinos y alineadas con los enfoques pedagógicos actuales. La aplicación de estas propuestas no solo reforzará la CL, sino que también fomentará el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo, en sintonía con las exigencias de un entorno globalizado.

2. Método y material

El estudio adopta un enfoque mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos para proporcionar una visión integral del fenómeno (Hernández Sampieri, 2008). El enfoque cuantitativo se emplea a través de un análisis estadístico de las preguntas y estrategias del manual, mientras que el cualitativo permite identificar oportunidades de mejora en el contexto educativo argelino. Se trata, pues, de un diseño no experimental que observa los fenómenos en su entorno natural (Hernández Sampieri, 2008) y de nivel proyectivo, orientado a proponer soluciones prácticas para las necesidades detectadas (Hurtado de Barrera, 2012).

Para la recolección de datos, usamos tres técnicas principales:

1. Una parrilla de análisis de contenido¹ basada en los indicadores de CL del currículo argelino.
2. Un cuestionario² distribuido a profesores para recopilar información sobre sus experiencias y dificultades en la enseñanza de la CL.
3. Un análisis documental³ que sistematiza información del manual según criterios establecidos

¹ Se puede acceder al modelo usado mediante este enlace <https://goo.su/3p7RvGi>

² Se distribuyó a través de Google Forms <https://forms.gle/ZLJAoLR8Zwkr8nf68>

³ Se puede acceder al modelo mediante este enlace <https://goo.su/WSjiX>.



Estas técnicas permitieron identificar las fortalezas y debilidades del manual, así como las estrategias empleadas antes, durante y después de la lectura.

3. *Análisis e interpretación*

En esta parte, exponemos los resultados obtenidos del análisis de los ítems de CL incluidos en el manual *PA*. A continuación, presentamos los resultados, organizados según las categorías de tipos de ítems, niveles de preguntas, tipología, registro y ámbito temático.

El análisis reveló dos categorías principales de ítems: preguntas de respuesta cerrada y preguntas de respuesta abierta. Las preguntas cerradas, con una presencia limitada en el manual, incluyen solo una pregunta de opción múltiple y otra de reconstrucción. La ausencia de otros tipos, como verdadero/falso, ordenación y relación, limita el desarrollo de habilidades cognitivas esenciales. Por otro lado, las preguntas abiertas predominan, con 32 ítems de respuesta corta, y 27 de respuesta extensa. Si bien estas preguntas fomentan la reflexión, la falta de actividades como cloze tests o C-tests restringe la evaluación de la fluidez lectora y la estructura textual. Es necesario diversificar los tipos de ítems para equilibrar el enfoque en habilidades básicas y avanzadas.

El análisis mostró una predominancia de preguntas de nivel literal (54 ítems) frente a niveles inferenciales (6), críticos (1) y creativos (0). Este enfoque limita la evaluación de habilidades cognitivas superiores, como analizar, evaluar y crear, necesarias para una comprensión profunda. Aunque las preguntas literales son fundamentales, se recomienda incluir actividades inferenciales y críticas para promover un aprendizaje más completo y desarrollar, así, competencias metacognitivas.

Las actividades de CL del manual se centran en preguntas "de después", con 61 ítems, mientras que no incluyen actividades "antes" ni "durante" la lectura. Esta estructura refleja un modelo ascendente que omite la activación de conocimientos previos y la conexión del texto con el contexto del estudiante. Aunque las preguntas posteriores son útiles para la evaluación sumativa, la ausencia de actividades interactivas en las primeras etapas del proceso lector dificulta el desarrollo de habilidades como identificar ideas principales y trabajar vocabulario. Es necesario integrar actividades en todas las etapas de la lectura para una enseñanza más efectiva.

El manual utiliza exclusivamente un registro formal, lo cual garantiza precisión y claridad en la transmisión del conocimiento, pero puede generar una desconexión con los estudiantes de niveles iniciales. La inclusión de textos con un registro informal podría facilitar la comprensión, incrementar la motivación y fomentar una experiencia de aprendizaje más dinámica. De este modo, un equilibrio entre ambos registros permitiría una mayor adecuación pedagógica del material.

El manual aborda una variedad de ámbitos temáticos, como el personal, educativo, científico y laboral, promoviendo la reflexión y el pensamiento crítico. Los textos conectan con los intereses y experiencias de los estudiantes, aunque algunos temas requieren una actualización para alinearse con las dinámicas del mundo contemporáneo. Este enfoque diversificado enriquece el aprendizaje al explorar áreas relevantes para el desarrollo académico y profesional de los estudiantes.



4. *Análisis de los resultados del cuestionario*

La primera pregunta evaluó el nivel de CL de los estudiantes. El **84.2 %** de los docentes lo calificó como básico, indicando que los estudiantes pueden identificar ideas principales, pero carecen de habilidades para realizar análisis críticos e inferencias. Solo el **3.5 %** mostró un nivel alto, lo que podría estar relacionado con estímulos intelectuales o habilidades lingüísticas avanzadas. Por otro lado, el **8.8 %** presentó niveles bajos, lo que sugiere la necesidad de intervenciones pedagógicas para abordar factores internos y externos, como falta de estrategias y desinterés en la lectura.

En cuanto a la selección de textos para trabajar la CL, el **47.2 %** de los docentes prefiere trabajar con dos textos, permitiendo un análisis más profundo sin sobrecargar a los estudiantes; el **17.5 %** opta por un solo texto para un análisis detallado, mientras que el otro **17.5 %** selecciona tres o cuatro textos, aunque esto podría conducir a un tratamiento superficial debido a las limitaciones de tiempo. Estas decisiones reflejan el desafío que supone el equilibrio entre cantidad y profundidad en la enseñanza.

Respecto a la importancia de la CL, el **49.1 %** de los docentes considera que su utilidad radica en desarrollar habilidades lingüísticas, mientras que el **24.6 %** la asocia con la competencia léxica. Un **12.3 %** destaca que fomenta la capacidad de responder a preguntas acerca del texto; el **10.5 %** valora su papel en el desarrollo del pensamiento crítico, mientras que un **3.5 %** lo vincula con la adquisición de conocimientos generales, lo que demuestra una percepción variada sobre los beneficios de la CL.

Entre los principales problemas identificados en la CL contamos con la dificultad para interpretar, argumentar y proponer (43.9 %); problemas de análisis y comprensión (29.8 %), y falta de atención (14 %). Además, un **12.3 %** señaló dificultades para construir textos basados en la lectura. Estos resultados destacan la necesidad de estrategias que fortalezcan habilidades cognitivas superiores y fomenten la atención y el interés en la lectura.

Las causas principales de las dificultades en la CL incluyen el vocabulario limitado (50 %), la falta de atención (22.8 %) y la ausencia de estrategias de CL (8.8 %). Además, un **5.3 %** atribuye las dificultades a la desmotivación hacia el aprendizaje del español, mientras que otro **5.3 %** alude a la incapacidad para responder preguntas inferenciales. Estas respuestas subrayan la necesidad de enriquecer el vocabulario, implementar estrategias efectivas y fomentar un ambiente motivador en el aula.

Respecto al uso de estrategias antes de la lectura, el **54.4 %** de los docentes las utiliza regularmente, mientras que el **43.9 %** las aplica ocasionalmente y un **1.8 %** no las emplea. Las estrategias más utilizadas incluyen la identificación previa y la motivación visual, mientras que prácticas como la lectura previa por parte del docente o preguntas directas son menos comunes. Durante la lectura, el **78.9 %** emplea estrategias como subrayado e inferencias; sin embargo, un **17.5 %** lo hace ocasionalmente, y un **3.5 %** no aplica ninguna estrategia.

Finalmente, el análisis de las estrategias después de la lectura muestra que el **63.2 %** de los docentes las utiliza para mejorar la comprensión, destacando actividades como responder a preguntas (65 %) y realizar síntesis (32 %). Sin embargo, estrategias como los mapas mentales (2 %) son poco utilizadas. En cuanto a las actividades propuestas en el manual, el **47.4 %** de los docentes considera que son insuficientes, lo que los obliga a planificar actividades adicionales. Solo el **10.5 %** opina que las actividades son más que



suficientes, reflejando una necesidad general de renovación y mejora del contenido pedagógico.

5. *Discusión de resultados*

El análisis global del tratamiento de la CL en el manual *PA* revela importantes fortalezas y debilidades. Predominan las preguntas abiertas, principalmente respuestas cortas, y se observa una limitada variedad en los tipos de ítems, con una notable ausencia de preguntas de nivel crítico y creativo. Las actividades propuestas en el manual carecen de preguntas "antes" y "durante" la lectura, lo que limita el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y la interacción del estudiante con el texto. Aunque el manual incluye diversos tipos textuales y un registro formal adecuado para los estudiantes, las preguntas no siempre se ajustan a las características de los textos.

Los docentes encuestados señalaron que las actividades del manual son insuficientes en un **47.4%**, lo que obliga a complementarlas con planificación adicional. Además, la insuficiencia en estrategias y actividades propuestas afecta al aprendizaje significativo de los estudiantes. Las principales dificultades en la CL se atribuyen a un vocabulario limitado (**57%**), a la falta de concentración (**22.8%**) y a la escasa fluidez (**1.8%**), lo que subraya la importancia de trabajar en la competencia léxica y en estrategias didácticas para superar estas limitaciones.

El uso de estrategias antes y durante la lectura es limitado, con un **43.9%** de los docentes que las utiliza ocasionalmente. Esto podría estar vinculado a factores como el número de horas dedicadas y la falta de capacitación. Estos resultados subrayan la importancia de diversificar y reforzar las estrategias pedagógicas para desarrollar habilidades críticas e inferenciales, así como la necesidad de una revisión completa del manual para corregir las deficiencias observadas.

6. *Propuesta*

La propuesta busca mejorar el desarrollo de la CL en el manual *PA* de 3.er curso, según las dificultades identificadas entre los estudiantes universitarios para responder a preguntas de lectura. Basándonos en los resultados del análisis y el cuestionario, nos proponemos una selección de diez textos actuales y variados de diferentes géneros discursivos, acompañados de actividades didácticas alineadas con la Taxonomía de Bloom, el enfoque de Cassany, el modelo interactivo y el Plan Curricular argelino de 2007.

La propuesta ofrece una variedad de actividades diseñados para mejorar la CL, organizadas de forma progresiva para adaptarse a diferentes niveles educativos. Hemos dividido las actividades en las siguientes etapas:

1. **Antes de leer.** Estas actividades están orientadas a preparar al estudiante para la lectura, activando sus conocimientos previos y generando expectativas sobre el tema. Entre las propuestas, destacan las siguientes:
 - Formular predicciones a partir de preguntas relacionadas con el contenido del texto.



- Asociar palabras clave con imágenes o conceptos para familiarizarse con el contexto.
- 2. **Primera lectura.** En esta fase, el estudiante realiza una lectura inicial para captar las ideas principales. Algunas actividades incluyen las siguientes acciones:
 - Responder a preguntas de verdadero o falso, basadas en información clara del texto.
 - Identificar palabras clave que resuman o reflejen conceptos esenciales.
 - Segunda lectura. Durante esta etapa, se fomenta una comprensión más profunda mediante ejercicios como los que se indican a continuación:
 - Resolver actividades como sopas de letras, rellenar huecos, relación imagen con palabra, sinónimo antónimo, palabra intrusa para reforzar vocabulario relacionado.
 - Contestar a preguntas específicas que requieren mayor atención al detalle.
 - Encontrar sinónimos y antónimos dentro del texto para enriquecer el lenguaje.
- 3. **Tercera lectura.** Aquí se potencia el análisis crítico y el trabajo colaborativo. Las propuestas incluyen las siguientes actividades:
 - Resumir párrafos individualmente y luego compartirlos en grupo para elaborar un resumen final mejorado.
 - Reflexionar sobre los significados implícitos y analizar los mensajes principales del texto.
- 4. **Más allá del texto.** Estas actividades invitan al estudiante a conectar los temas tratados con su vida cotidiana y su entorno. Se proponen tareas como estas:
 - Reflexionar sobre las causas o consecuencias de los temas planteados.
 - Sugerir posibles soluciones o medidas para abordar los problemas discutidos.
- 5. **Producción escrita.** Se fomenta la escritura creativa y argumentativa con actividades como las siguientes:
 - Redactar crónicas, cartas reflexivas o pequeños ensayos basados en los textos.
 - Cabe señalar que esta propuesta se caracteriza por una variedad tipos de ítems de CL:
 - Comprensión literal. Responder a preguntas específicas y clasificar afirmaciones como verdaderas o falsas.
 - Comprensión inferencial. Deducir significados implícitos y relacionar ideas del texto.
 - Comprensión crítica. Analizar opiniones y evaluar el impacto de los temas en contextos sociales o personales.
 - Ejercicios de vocabulario. Identificar sinónimos, antónimos y practicar palabras clave en contexto.
 - Preguntas de opción múltiple. Escoger respuestas correctas para evaluar la comprensión detallada.

A continuación, presentamos un texto diseñado en base a la propuesta:



Texto 1

DoceDele Comprensión Lectora
Nivel tercer curso de secundaria

1
Antes de leer...

¿Qué saben de la Inteligencia artificial IA?

¿Podrías dar ejemplos de Inteligencia Artificial en tu vida cotidiana?

¿Creen que la IA puede reemplazar la inteligencia humana?

¿Qué opiniones a favor y en contra tienes acerca de la Inteligencia Artificial?

¿Cómo podemos evitar los riesgos de la IA?

Primera lectura

ChatGPT es un sistema de conversaciones on line (chat) basado en un modelo de lenguaje que se desarrolla con inteligencia artificial (IA). Dicho de una forma más tecnológica, es una herramienta conversacional que permite a los usuarios comunicarse con una red neuronal para generar contenido textual. Creado por la empresa OpenAI, el modelo está formado por 175 millones de parámetros y ha sido entrenado sistemáticamente para realizar tareas relacionadas con el lenguaje, desde la traducción hasta la generación de textos. Dicho ahora de una forma muy sencilla, tú le haces una pregunta y él te contesta por escrito en apenas unos segundos con una respuesta bien redactada. Los padres de la criatura, la empresa OpenAI, declaran que su misión es «garantizar que la inteligencia general artificial (AGI, por sus siglas en inglés), por la cual nos referimos a sistemas altamente autónomos que superan a los humanos en el trabajo económicamente más valioso, beneficie a toda la humanidad». Fundada en 2015 en San Francisco (Estados Unidos), está controlada por sus creadores y empleados y cuenta entre sus accionistas con Microsoft, la fundación caritativa Reid Hoffman's y la firma de capital riesgo Khosla Ventures. Tal cual parece la fórmula del capitalismo humanista. El éxito de ChatGPT inquieta mucho en las universidades y centros educativos.

Prueba de ello es que el departamento de Educación de Nueva York tomó a principios de este año la decisión de prohibir su uso en las escuelas públicas de la ciudad declarando que «puede dañar la educación y el éxito de los jóvenes». «Vivimos en un mundo donde el funeral importa más que el muerto, la boda más que el amor y el físico más que el intelecto», dice el escritor uruguayo Eduardo Galeano sobre lo que él nombra «la cultura del envase». Si a la facilidad y a la superficialidad sumamos la tendencia a la brevedad, corremos el riesgo de crear una sociedad compuesta por pensamientos simples, cortos e inclinados hacia las emociones en vez de hacia los hechos. Incluso nuestras ideas no pensadas pueden ser expresadas por una inteligencia artificial generativa del tipo de ChatGPT, el Bard de Google o la VALL-E de Microsoft. Este ambiente invita a dejar de



lado la filosofía. No son pocos los sistemas educativos que están apartando el pensamiento filosófico en favor de lo que consideran asignaturas más prácticas. En su obra "Filosofía en retroceso", Antonio Vargas alerta sobre este abandono: «La realidad es inundada por nuevas olas de racionalidad tecnológica, que cambian las viejas formas de hacer económica, de relacionarse en lo político, de organizarse en lo social y de manipular la guerra y la paz, fenómenos que no podremos comprender, entender, explicar, si no renovamos los antiguos instrumentos metodológicos de aplicar el saber». Pensar no está de moda; meditar a la manera budista, es decir, intentar no pensar en nada, sí. Situada en lo más alto de la pirámide de Maslow, la sociedad occidental insiste en buscar una felicidad permanente. Hay tanta presión para ser feliz que muchos caen en la tristeza por no alcanzar unas aspiraciones vitales o profesionales que apuntan a lo más alto. Cuando una sociedad como la norteamericana fija el principio de la felicidad en los 100.000 dólares anuales (así lo determinó una investigación de Richard A. Easterlin, profesor de economía de la Universidad del Sur de California), establece una marca por debajo del cual la ambición limita el disfrute. No hay mucho capital intelectual en querer ponerle precio a la felicidad, pero sí es necesario meditar en la nada cuando no alcanzas el todo. El mayor riesgo es quedarse en la superficie y no reflexionar profundamente sobre los principales desafíos que afronta la Humanidad, cuya resolución es compleja por la necesidad de unir intereses diversos. Incluso la inteligencia artificial que mueve a ChatGPT acepta esta idea cuando se le pregunta si vivimos en la era de la facilidad. La vida no es fácil para quien pasa hambre, afronta una enfermedad, sufre una guerra, vive y siente en soledad o no llega a fin de mes. Ni la felicidad es un bien de consumo que se encuentra en los supermercados del bienestar. Ni los pensamientos pueden quedarse reducidos a frases hechas que suenen bien. Nuestra era necesita un diálogo profundo entre diferentes, una gestión eficaz de los prejuicios que nos empuja al juicio rápido desde las sombras del subconsciente y un desafío permanente a nuestras capacidades intelectuales para que millones de personas vivan con menos dificultades. No se trata de buscar la dificultad ni la complejidad, sino de no renunciar a ellas

¿De qué trata el texto? Resume la idea principal del texto en menos de 3 líneas.

B



Segunda lectura

Elige 1 a opción correcta.

1. Qué tipo de sistema es el ChatGpt?

- ☐ Un sistema de búsqueda en Internet.
- ☐ Un sistema de juegos online.
- ☐ Un sistema de conversaciones online.
- ☐ Un sistema de almacenamiento en la nube.

2. ¿Quién creó ChatGpt?

- ☐ Google.
- ☐ Microsoft.
- ☐ OpenAI.
- ☐ Facebook.

3. ¿Cuál es el objetivo de OpenAI, la empresa creadora de ChatGpt?

- ☐ Garantizar que la Inteligencia Artificial beneficie a toda la humanidad.
- ☐ Desarrollar sistemas de Inteligencia Artificial para uso militar.
- ☐ Obtener beneficios económicos de la Inteligencia Artificial.
- ☐ Controlar el desarrollo de la Inteligencia Artificial.



C

Indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas. Si son falsas, explica por

- | | V | F |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a. ChatGpt es un sistema de Inteligencia Artificial que solo puede generar texto. | ☐ | ☐ |
| b. La empresa OpenAI está controlado por sus creadores y empleados. | ☐ | ☐ |
| c. El departamento de Educación de Nueva York es la única institución educativa que ha prohibido el uso de ChatGpt. | ☐ | ☐ |
| d. El autor del texto critica la tendencia a la brevedad y la superficialidad en la comunicación. | ☐ | ☐ |
| e. El autor del texto cree que la felicidad es un bien de consumo que se puede comprar | ☐ | ☐ |

D

Tercera lectura

Vamos a leer el texto por frases. Cada persona es cogido un párrafo y tiene que leerlo o escucharlo. Los puntos en común y diferencias los escriben en los espacios.

E

Más allá del texto

Responde a las preguntas y reflexiona.

- ¿Qué importancia que tiene la existencia de ChatGpt?
- ¿Para qué usarías ChatGpt en tu vida?
- ¿Crees que puede ser una buena herramienta educativa?
- ¿Cuál crees que sería el mal uso que se le podría dar?
- ¿Cuánta vida útil crees que va a tener?
- ¿Qué beneficios puede sacar empresas como OpenAI creando estos sistemas?
- Si fueras un ingeniero/a del ChatGpt, ¿qué mejorarías?
- Si pudieras legislar, ¿qué leyes harías para controlar este sistema de Inteligencia Artificial?
- Si crees tu propia compañía de Inteligencia Artificial, ¿en qué te especializarás?

F

Conclusiones



El presente estudio ha permitido identificar las principales limitaciones del tratamiento de la CL en el manual *PA* de 3.er curso. Los resultados evidencian una prevalencia de preguntas de nivel literal y de actividades que no promueven adecuadamente el desarrollo de habilidades cognitivas superiores ni el pensamiento crítico. Asimismo, se observó una carencia de preguntas que consideren las etapas del proceso lector (antes, durante y después), lo que restringe el potencial de aprendizaje significativo en los estudiantes.

En respuesta a estas limitaciones, se ha diseñado una propuesta didáctica fundamentada en la Taxonomía de Bloom, el enfoque de Cassany y el modelo interactivo, la cual busca diversificar las actividades y promover estrategias que impulsen un aprendizaje más profundo y autónomo. Las modificaciones sugeridas tienen el potencial de transformar el manual en un recurso pedagógico más efectivo y adaptado a las necesidades de los estudiantes y docentes en el contexto educativo argelino.

Si bien los hallazgos proporcionan una base sólida para mejorar la enseñanza de la CL, recomendamos realizar estudios que permitan analizar el impacto de las estrategias propuestas en la competencia lectora de los estudiantes. Este enfoque permitiría validar y ajustar las intervenciones pedagógicas, garantizando su contribución efectiva al desarrollo de competencias lectoras avanzadas y al éxito educativo en contextos similares.

Referencias bibliográficas

- Cassany, D., 2001, *Enseñanza de la Lengua*, Barcelona: Graó.
- Cassany, D., 2006, *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona: Anagrama.
- Goodman, K. S., 1996, *On Reading*, Portsmouth: Heinemann.
- Grabe, W., 2009, *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. y Stoller, F. L., 2011, *Teaching and Researching Reading* (2.ª ed.), Londres: Routledge.
- Hernández Sampieri, R., 2008, *Metodología de la investigación* (5.ª ed.), Nueva York: McGraw-Hill.
- Hurtado de Barrera, J. A., 2012, *Metodología de la investigación holística*, Ciudad de México: Editorial Trillas.
- Kintsch, W., 1998, *Comprehension: A Paradigm for Cognition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. A., 1978, "Toward a Model of Text Comprehension and Production". *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Koda, K., 2005, *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Meneses, A. y Rodríguez, M. Á., 2011, *Evaluación de la comprensión lectora: Modelos y métodos*, Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Perfetti, C. A. y Adlof, S. M., 2012, "Reading Comprehension: A Conceptual Framework from Word Meaning to Text Meaning". En J. P. Sabatini, E. Albro y T. O'Reilly (Eds.), *Measuring Up: Advances in How We Assess Reading Ability* (pp. 3-20), Lanham: Rowman y Littlefield Education.
- Pulido del Castillo, G. y Rodríguez, M. E., 2017, *Desarrollo de la comprensión lectora utilizando estrategias*, Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Rumelhart, D. E., 1977, "Toward an Interactive Model of Reading", En S. Dornic (Ed.), *Attention and Performance VI* (pp. 573-603) Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Snow, C. E., 2002, *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*, Santa Mónica: RAND Corporation.
- Solé, I., 1996, *Estrategias de lectura*, Barcelona: Graó.



Tejada, H., 2001, "Metáforas y modelos de comprensión de lectura: aspectos teóricos e implicaciones prácticas". *Lenguaje*, 28, 108-132.

Saida **Bedarnia** es graduada con un Máster 2 en Lengua Española, con especialización en Didáctica de Lenguas Extranjeras de la Universidad Amar Télidji de Laghouat. Además, ha realizado diversas formaciones en el Instituto Cervantes de Orán, Argelia, reforzando su conocimiento y experiencia en la enseñanza del español.

Mebarka **Bedarnia**, Profesora de Didáctica de Lengua Española en la Universidad Amar Télidji Laghouat (Argelia). Investigadora en el campo de la didáctica del texto y el análisis del discurso en la Universidad de Orán, con una investigación centrada en el uso del portfolio como herramienta de aprendizaje y de autoevaluación en la asignatura de comprensión y expresión escrita.

