

GPTEANDO ANDO... Enseñar en tiempos de IA Recursos, dispositivos y constelaciones didácticas¹

Using ChatGPT... Teaching in Times of AI Resources, Devices and Teaching Constellations

Sebastián Perrupato²

Resumen

El desarrollo que ha tenido la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en los últimos años ha suscitado defensores y detractores sobre las posibilidades que tiene su introducción al campo educativo. El uso de Chat GPT por parte de los estudiantes y docentes ha puesto sobre el tapete la necesidad de una transformación educativa que cimiente las bases de una nueva educación. El objetivo del presente trabajo es abordar, desde la perspectiva didáctica, los desafíos y oportunidades que conlleva pensar las clases mediadas por la IAG, particularmente Chat GPT y otros similares. De este modo, se propone un abordaje teórico crítico que discuta las potencialidades de la IAG en el desarrollo de nuevas constelaciones didácticas que trascienda el tecnicismo educativo.

Palabras clave: didáctica general; enseñanza; inteligencia artificial generativa; Chat GPT; constelaciones didácticas

Abstract

The development of Generative Artificial Intelligence (IAG) in recent years has raised both advocates and critics regarding the potential of its introduction into the field of education. The use of ChatGPT by students and teachers has highlighted the need for an educational transformation that lays the foundations for a new education. The objective of this paper is to address, from a didactic perspective, the challenges and opportunities of conceiving lessons mediated by IAG, particularly ChatGPT and similar methods. Thus, a critical theoretical approach is proposed to discuss the potential of IAG in the development of new didactic constellations that transcend educational technicalities.

Keywords: Didactics; Teaching; Generative Artificial Intelligence; ChatGPT; Didactic Constellations

Fecha de recepción: 20-06-2025
Fecha de evaluación: 02-07-2025
Fecha de evaluación: 16-09-2025
Fecha de aceptación: 15-10-2025

El 7 de marzo de 1876 Alexander Graham Bell presentó un aparato que transmitía señales acústicas mediante la electricidad: el teléfono. 75 años más tarde llegaba a los 100 millones de usuarios. El 30 de noviembre de 2022 Sam Altman presentaba al mundo Chat GPT, en solo dos meses alcanzaría la misma cifra de usuarios que al teléfono le costó 75 años. Por supuesto que el punto de comparación entiende que las formas en que circulan las comunicaciones hoy en día son infinitamente más rápidas que a fines de la centuria decimonónica. Sin embargo, ambos procesos revelan que los cambios en la sociedad operan desde las creaciones y se extienden en redes comunicacionales donde el lenguaje adquiere una forma propia que es a la vez causa y consecuencia de las necesidades sociales.

Los cambios tecnológicos son cada vez más acelerados lo que sin dudas afecta el desarrollo de las formas de enseñanza e investigación. Hace apenas unos años un estudiante universitario que transitaba sus primeros pasos como investigador descubría que su forma de trabajo cambiaba con la llegada del buscador más utilizado del mundo que, recientemente creado, había iniciado sus actividades en un garaje allá por el año 1998. Causaba mucha risa entre los académicos preguntarles a sus becarios, “¿‘googleaste’ para ver que hay?”

La generación de nuevos verbos para explicar los procesos de búsqueda y resolución de situaciones ha sido una constante, de aquí que no resulte curioso el término *GPTear* en este caso GPTando o gipitiando, obviamente para hacer alusión a la búsqueda de respuestas en el famoso chat de Inteligencia Artificial Generativa (IAG). Con una enorme diferencia: el Chat GPT no es, ni intenta serlo, un motor de búsqueda. Sino un programa de inteligencia que busca sintetizar la información de modo creativo para resolver de algún modo los problemas que se le plantean de manera inmediata.

En este sentido, la búsqueda instantánea de información da respuesta a una demanda cada vez más generalizada y justifica el motivo por el cual el Chat GPT ha logrado tanta cantidad de usuarios de manera exponencial. Es que vivimos en una cultura de la inmediatez, una cultura Snack como le han llamado algunos intelectuales españoles (Scolari, 2020). Un mundo hiperconectado que exige respuestas inmediatas a trabajos tediosos a los que difícilmente se les encuentra sentido.

El presente trabajo busca analizar las potencialidades creativas de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG), particularmente del Chat GPT –y otros modelos de chat bot– en las formas de pensar la enseñanza. No busca transformarse en un prospecto o una receta mágica que desarrolle los modos de proceder en la implementación de la IAG para la enseñanza, por el contrario, busca una suerte de diálogo crítico que posibilite reflexionar sobre sus usos y abrir posibilidades, nuevos horizontes de creación que habiliten nuevas constelaciones didácticas.

Hacia algunas definiciones conceptuales: ChatGPT e IAG

Como se ha señalado con insistencia posiblemente haya sido el artículo de Alan Turing (1950) el parte aguas para comenzar a hablar de la Inteligencia Artificial (IA). Aunque se no acuña el término, se trató de un primer estudio que abría un interrogante sobre la posibilidad de que las máquinas puedan imitar el pensamiento humano. No obstante, no podemos afirmar que la aparición del artículo de Turing surge en el vacío; los antecedentes podríamos rastrearlos incluso hasta en la antigüedad donde los autómatas, definidos por la RAE como “máquina que imita la figura y los movimientos de un ser animado”, buscaron objetivos muy similares a lo que hoy encaran las IA, aunque sus resultados estuvieran condicionados por la tecnología del contexto.

Quizás debamos esperar al encuentro llevado adelante en una universidad de Hannover Darmouth College cuando el organizador del evento John Mc Carthy decidió usar este término para alejarse de los autómatas y la cibernética. En este sentido, buscaba identificar la IA con una rama de la informática que progresivamente se fue complejizando. Podemos en esta línea definir la IA como “el diseño de máquinas o sistemas que imitan funciones cognitivas propias de las personas, tales como percibir, procesar, analizar, organizar, anticipar, interactuar, resolver problemas y, más recientemente, crear” (Morduchowicz, 2023, p. 15). Son, siguiendo esta interpretación, potencialmente capaces de “imitar o incluso superar las capacidades cognitivas humanas, incluyendo la detección, la interacción lingüística, el razonamiento y el análisis, la resolución de problemas e incluso la creatividad”³ (UNESCO, 2019).

En la década del setenta ya se estaban estableciendo las bases de los sistemas conversacionales actuales como ChatGPT⁴. El Transformador pre entrenado generativo, Chat GPT por sus siglas en Inglés (Generative pre trained Transformer) es una forma de Inteligencia Artificial ya que “se trata de un Software que realiza la mejor acción posible ante una situación que ocurre dentro de un entorno cambiante” (Robisco, 2024, p. 24). Pero es importante señalar que no se trata de cualquier tipo de IA sino de aquella que llamamos generativa, es decir, responde particularmente a una rama de la inteligencia artificial que se enfoca en crear sistemas capaces de generar contenido nuevo y original, como texto, imágenes, música, o videos, a partir de patrones aprendidos en datos previos.

Se trata, entonces, de un software que puede mantener una conversación en un lenguaje natural. Tiene la capacidad de crear contenido original y de cierta exactitud (al menos aparente) en lugar de reproducir información de base de datos. Para hacerlo toma como base los contenidos disponibles en internet, identifica patrones y probabilidades, los codifica, procesa y organiza, hasta construir un modelo capaz de tomar decisiones y responder a indicaciones concretas. El problema mayor radica, como veremos, en que este procesamiento lo realiza sin diferenciar jerarquías ni emitir juicios de valoración sobre los mismos, dado que el algoritmo con el que fun-

ciona basa su interpretación en el análisis estadístico de miles de textos en internet.

Se trata de un modelo de lenguaje, no de una herramienta de escritura creativa, no es capaz de generar ideas o conceptos originales que puedan usarse sin ningún tipo de procesamiento posterior. En este sentido, si bien es posible utilizarla como punto de partida para la escritura o la resolución de problemas seguramente requerirá mucho trabajo adicional (Pavlik, 2023).

La educación en Jaque

Como dice Haraway (2019) hay acontecimientos que reclaman compromisos. No podemos ignorar lo que ocurre en el mundo, hay que hacernos cargo y problematizar nuestro tiempo y nuestro devenir. Luego de la pandemia mundial producida por el COVID19 y del respectivo Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), la sociedad pareció comprender la necesidad de las tecnologías en todos los ámbitos. La educación fue uno de ellos. La situación epidémica logró poner en evidencia que el modelo educativo de la escuela moderna debía cambiar. Sin embargo, el retorno a la presencialidad diluyó muchas de las expectativas creadas de una transformación profunda de la escuela. Investigaciones recientes muestran que, con el retorno a la presencialidad, los docentes activaron una suerte de demencia colectiva en la que nada había pasado y se volvía a las prácticas y formas de enseñanza anteriores a la pandemia. En definitiva, como reza la frase de la novela de Giuseppe Tomasi di Lampedusa (1957) es necesario que todo cambie si queremos que todo siga igual.

Pero la educación es parte de la cultura y ese continente, como señala Brunner (1997), es innegable que había cambiado, la sociedad se muestra cada vez más tecnologizada y la enseñanza requiere un replanteo serio que busque acercar la formación a la realidad de los educandos a riesgo de quedar totalmente desfasada.

Evidentemente el nuevo dispositivo de OpenAI, con sus más recientes competidores, puso en cuestión las prácticas obsoletas del sistema educativo y el rol de los profesores en una era de aprendizaje caracterizada por la educación 4.0 y entornos de pensamiento críticos. Miles de docentes se preguntaron por el futuro de la enseñanza de sus roles o peor aún corrieron desaforados a prohibir el uso del chat porque implicaba respuestas inmediatas a las formas en las que siempre se había enseñado. Basta recordar casos como Nueva York, en Estados Unidos o varias universidades de París, Canadá y, recientemente, Italia o China, Rusia, Irán entre otros países donde el uso de la IAG fue prohibido⁵.

Por suerte muchos autores discrepan en la prohibición de la aplicación como recurso educativo. Si algo nos enseñó la ley seca, aplicada en Estados Unidos en la década de 1920, es que la prohibición de algo difícilmente derive en su extinción y negarlo implicaría no conocer que es utilizado por los estudiantes. Como señala

Castanha (2023) al igual que ocurrió con la aparición y generalización de internet, o con los ya mencionados buscadores, estos nuevos dispositivos vienen a cuestionar el futuro de la educación.

Siempre el cambio conlleva miedos, esto hace que las permanencias sean lo que se prioriza en educación, la innovación es vista con recelo y como una amenaza por aquellos que tienen su lugar asegurado en la comodidad de la tradición y difícilmente se prestan a un replanteo profundo de las prácticas enquistadas. Lo mismo ocurre con el Chat que en definitiva no deja de ser una innovación llevada al campo educativo.

De aquí que se hayan vuelto también muy populares los detectores de IA, como en algún momento se volvieron populares los de plagio. Así aparecieron recursos en línea como AICheatCheck, GPTZero, turnitin u otros que buscan identificar si el texto fue producido por IAG, a partir de las estructuras gramaticales y las palabras usadas. Lo cierto es que tampoco estas herramientas han demostrado una efectividad, se han realizado estudios que demuestran que las mismas son falibles y que no siempre pueden dar cuenta de resultados seguros (Elkhatat et al., 2023). Esto ha llevado a que muchos docentes comiencen a abogar por volver a realizar escritos a mano o exámenes orales (Diego Olite et al., 2023)⁶.

¿Una herramienta más de la caja?

Gordijn y Have (2023) han considerado que el Chat GPT no es más que otra herramienta en la cada vez mayor caja disponible para los académicos al realizar sus investigaciones y escribir artículos. A esto podríamos sumarle que para muchos se trata también de una herramienta docente. Así mismo se ha convertido, como en su momento Encarta, Google o Wikipedia, en uno de los procesadores más comunes en la búsqueda de información o respuestas inmediatas a preguntas de diverso tipo. Cada vez más los estudiantes la utilizan como fuente de información o incluso en la generación de textos de manera automática. El problema se plantea en función de que la información ya procesada no respeta jerarquías y toma todo como verdad absoluta (volveremos sobre esto).

Quizás sea necesario detenerse aquí en una cuestión que la expresión de Gordijn y Have parece ignorar. Entender la IA como una herramienta es, de algún modo, quitarle el componente de innovación que tiene en la generación de propuestas didácticas transformadoras. En este sentido, como señala la autora italiana Laura Tripaldi (2023) “la tecnología está inextricablemente entrelazada con la vida de quien la construye” (p. 30) y desde este lugar la innovación se construye en el vínculo existente entre actantes, actores humanos y no-humanos, que forman parte de una enorme cantidad de entidades que convergen entre sí (Latour, 2005). De este modo, la innovación se torna posible en la medida en que entendemos que la IAG no es solo un libro más, una nueva pizarra que permite la escritura con colores, sino una nueva

forma de intervenir la sociedad que opera y es operada sobre el mundo. De aquí que el uso de la IAG puede resultar profundamente innovador por ser disruptivo, por ser motivante, pero por sobre todas las cosas por ser una oportunidad de enseñanza situada y contextualizada.

Los docentes debemos generar diseños didácticos que fomenten el pensamiento crítico de los estudiantes en lugar de simplemente copiar información, promoviendo así una integración oportuna con estrategias pedagógicas y didácticas activas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo o la gamificación (Ojeda et al., 2023). Por eso este tipo de software se vinculan mejor con las ciencias exactas que con las sociales, ya que estas últimas tienen por función enseñar el pensamiento crítico. En este sentido, Chat GPT resulta más útil y exacto cuando no tiene que ser creativo, reflexivo o crítico formas de pensamiento de orden superior que requieren de la habilidad humana y difícilmente puedan ser reemplazados por redes neuronales informáticas.

¿Y para qué la usamos los docentes?

Dentro el ámbito educativo el Chat GPT puede tener múltiples usos. Algunos autores han sintetizado sus usos en los siguientes puntos: Como un asistente de aprendizaje, sobre el que se puede realizar preguntas de cualquier tema que estén estudiando y obtener respuestas inmediatas y de manera bastante precisa; Como un tutor virtual, asistiendo en tiempo real la resolución de problemas; Como un generador de contenido, ayudando en la elaboración de materiales de aprendizaje; o como un traductor automático de textos educativos (Diego Olite et al., 2023).

A esto habría que sumar un uso más que es, según las investigaciones realizadas, el mayor punto de inflexión y la mayor potencialidad de este dispositivo. Se trata de la posibilidad creativa que habilitan este tipo de dispositivos. Si bien el chat no es en sí mismo creativo, la posibilidad de entrar en diálogo genera alternativas conjeturales que abren la posibilidad de creación. Como mencionan Deleuze y Guattari (1988), puntos de inflexión en los cuales es posible operar y generar nuevas formas de enseñar y de aprender.

Autores como Rudolph y otros (2023) han señalado la potencialidad del Chat GPT para asistir a los docentes en las tareas burocráticas y contribuir a una utilización del tiempo más eficiente. Entre las tareas en las que se potencia el uso están fundamentalmente dos, que paradójicamente han estado históricamente en el centro de las discusiones didácticas: La planificación y la evaluación. Discutiremos algunas cuestiones sobre estos dos temas que han desencadenado ríos de tinta, no sin antes declamar que la profesión docente es irremplazable y esta cuestión no es para nada menor si tenemos en cuenta que las tareas antes mencionadas forman parte del corazón de la docencia. La planificación como espacio de reflexión permanente

y la evaluación como espacio de construcción de saberes junto con los estudiantes.

Tradicionalmente la planificación fue concebida como un espacio de anticipación sistemática de lo que el docente iba a hacer. Aún hoy cuesta desprendernos de la idea de un formato preestablecido, un formulario a completar que encorseta la enseñanza y la vacía de sentido. De aquí que muchos docentes manifiesten su rechazo o disgusto con la idea de planificar, algunos docentes entrevistados nos mencionaban⁷:

A veces (siento) impotencia cuando lucho con formatos que la escuela dispone y con contenidos prescriptivos que podría ser reemplazados por otros más aggiornados. (Doc. 15 años de antigüedad).

Algunas veces siento que me apuran para una planificación, sin darme la posibilidad de encontrarme y conocer a quienes me toque acompañar, sólo por el hecho de tener las hojas en una carpeta, que, para colmo, la mayoría de las veces no leen (Doc. 10 años de antigüedad)

En este esquema el docente planificaba sus clases, de las cuales se apartaba muy poco, en definitiva, era una foto de lo que se pensaba encontrar en la clase. Muchos docentes recordaran a sus profesoras cuando señalaban los puntos en que, como practicantes, se apartaban de lo pautado. Por supuesto que esto encarna un paradigma tecnicista de la educación que tiene su reverberancia en la idea de que el uso de la IAG puede ser funcional a la elaboración de programaciones didácticas (Islam y Nazrul, 2023).

Lejos de ser una receta con el paso a paso que debe seguir el docente, la planificación es como hemos señalado en otras oportunidades un espacio de reflexión, antes, durante y con posterioridad a la clase (Perrupato, 2021 y 2024). En este sentido, es necesario reivindicar el lugar que tiene como una brújula que va guiando nuestro norte pero que no lo define (Silvestri Pérez, 2022). Si la entendemos así difícilmente el Chat GPT pueda hacernos la tarea, aunque puede ayudarnos a pensar, fomentar nuestra creatividad y generar un diálogo interesante del cual el docente se nutra para pensar sus clases. Ofreciendo una asistencia personal en el proceso (Rudolph et al, 2023), generando planificaciones más potentes que tiendan a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La otra tarea que encarna fuertes disputas es la evaluación. Nuevamente aquí entran en tensión dos paradigmas contrapuestos. Si entendemos que la evaluación es un espacio en el que los estudiantes vomitan los saberes conceptuales, es decir, no tiene por fin más que controlar lo que el aprendiz es capaz de memorizar, entonces se puede recurrir fácilmente a modelos estandarizados que saquen del centro al alumno y pongan el énfasis en el contenido. De aquí que para muchos el Chat GPT sea una posibilidad de automatizar la evaluación (Islam y Nazrul, 2023) o elaborar instrumentos que sean funcionales a los contenidos que se espera que el estudiante haya memorizado.

Pero si, contrario a ello, entendemos que la evaluación es una instancia que favorece el aprendizaje, es decir, como una oportunidad para aprender (Anijovich y Cappelletti, 2017). Entonces este tipo de pensamiento, en el que la IAG se presenta como un dispositivo tendiente a generar un sistema que ofrezca una retroalimentación inmediata y permanente al alumnado (Anu et al., 2023), pierde fundamento.

Por otro lado, si entendemos –como dice Celman (2006)– que la evaluación debe pensarse siempre en vinculación con lo enseñado y de acuerdo a las formas de enseñanza utilizadas ¿Qué sentido tendría pedirle al chat GPT que genere un instrumento de evaluación? Aún más, si entendemos que el aprendizaje es personal y que las formas de construcción de saberes se basa en la multiplicidad de inteligencias que los individuos son capaces de desarrollar entonces: ¿Se puede automatizar la evaluación? En síntesis, ¿Podemos evaluar con un instrumento creado por un software que no conoce la realidad de nuestros estudiantes ni la forma en que les enseñamos? Merece entonces volver sobre una pregunta clásica de la evaluación ¿qué evaluamos cuando evaluamos? Y si como dicen algunos autores no evaluamos el contenido sino lo que el estudiante es capaz de hacer con él (Celman, 2009), los argumentos para su uso se desvanecen.

Esto no implica que no podamos entender el uso de la IAG como una oportunidad, por el contrario, entendemos que el diálogo con el Chat GPT puede abrirnos las posibilidades a pensar de modo distinto. Al generar preguntas de evaluación potentes, o incluso instrumentos de evaluación alternativos, abren la posibilidad a prácticas alternativas que enriquecen la enseñanza (Maggio, 2012) siempre que no se transformen en un modelo estandarizado de aplicación.

Un mundo de alucinaciones ¿Cuáles son los problemas, límites o riesgos del Chat?

El ser humano necesita creer en algo, San Agustín hablaba de la búsqueda de Dios, “mi corazón está inquieto hasta que no descansa en tí” rezan las confesiones del monje. Hay una búsqueda inherente del ser humano hacia la verdad, esa verdad que en algún momento fue Dios, en otro la ciencia, después los libros, la televisión, google. Cuesta animarse a desafiar las verdades, se toma lo dado como una verdad infalible difícilmente cuestionable. Se instalan entonces regímenes de veridicción, al decir de Foucault (2014), un régimen de verdad que obliga a los individuos y establece para ellos “condiciones de efectuación y efectos específicos”. Es decir, “determina las obligaciones de los individuos en lo referido a los procedimientos de manifestación de lo verdadero” (p. 115).

A la humanidad le costó mucho descubrir que los libros no siempre eran exactos, que los escritores eran perfectibles de equivocarse y que se podía discutir con los posicionamientos porque, después de todo, eso era también una creación subjetiva.

Algo similar pasó en su momento con Google “es verdad porque está en internet, en *Wikipedia* o en el *Rincón del vago*”. Parecía dar lo mismo la fuente a la que se recurría. Se hizo un trabajo profundo en este sentido también, trabajo que no está para nada terminado por supuesto, porque hay que educar en ello a las nuevas generaciones. Pero cuando parece que se está transitando hacia un posicionamiento más crítico aparece Chat GPT y nos miente descaradamente en la cara y lo peor no es que mienta, sino que se le cree, estableciendo una relación esquizoide, una suerte de noviazgo tóxico, donde pese a la conciencia de la mentira se elige creer, se cree por facilidad, por falta de interés o simplemente porque no queda otra alternativa. Es en este sentido, que hay que hacer un trabajo serio porque GPT no es exacto.

Como menciona Silvina Rosignoli (2024) la IAG con la que realizamos nuestras tareas presenta fallos o alucinaciones. La idea de alucinación es interesante en tanto puede ser entendida como respuestas generadas por modelos de lenguaje que parecen plausibles, pero que son incorrectas. Errores fácticos debido a la pérdida o falta de actualización de la información. Pero también debido a que la discriminación académica de la IAG suele ser deficiente y coloca en el mismo régimen de veridicción a producciones académicas y artículos de opinión o dudosa procedencia. Hace un año publicamos un artículo sobre el rol de las universidades en los procesos independentistas latinoamericanos (Perrupato, 2024), como apertura del diálogo se le solicitó al Chat GPT que definiera cuál había sido el lugar de las mismas en estos procesos. Las respuestas fueron sorprendentes ya que reproducían un posicionamiento extendido –y poco estudiado sobre el tema– justificando las afirmaciones en referencias teóricas inventadas. Pero las alucinaciones son solo parte del problema, existen otros más complejos y muchas veces más difíciles de percibir en el ámbito educativo.

El primero, y quizás más significativo, sea el sesgo con el que los diferentes bot de chat generan las respuestas de manera discriminatoria. El más alevoso en la cuestión de género que reproduce modelos heteropatriarcales. La UNESCO ha llamado la atención sobre el poder de la IAG para producir y difundir contenidos que discriminan y refuerzan estereotipos de género (UNESCO, 2023). Pero también por ejemplo la vinculación con los pueblos originarios u otras minorías que son tratadas muchas veces según el interlocutor. Como señalamos el Chat GPT no se rige por principios éticos por lo que no distingue lo correcto de lo incorrecto, lo verdadero de lo falso. Solo recoge información que procesa internet por lo que también reproduce los sesgos cognitivos que estén presentes en la información (UNESCO, 2023).

La otra cuestión a considerar es la falta de contexto en las respuestas lo que puede generar imprecisiones o vacancias en los cuestionamientos iniciales. De aquí que la generación de prompts sea una tarea docente para trabajar con los estudiantes. Finalmente, debemos mencionar dos cuestiones en relación al uso que se le puede

dar. El uso indebido asociado al plagio y al *copy paste* es un problema, pero también lo es la dependencia excesiva que puede fomentar el uso prolongado, el facilismo y el precario desarrollo de capacidades críticas, la falta de habilidades de escritura y la imposibilidad de resolución de problemas.

Todas estas cuestiones abren un debate para nada saldado en términos éticos y filosóficos sobre la norma y regulación, pero también sobre sus usos ¿Es original la producción de la IAG? ¿A quién corresponden los derechos de autor? ¿Se puede confiar en la información producida? Y más en relación a lo que nos preocupa aquí ¿Qué preparación deben recibir los estudiantes para trabajar con la IAG? O ¿cuál es la preparación que debemos tener los docentes para trabajar con ella? Francisca Diego; Ileana Morales y María Josefina Vidal han generado un cuadro comparativo con los aspectos positivos y negativos del Chat en la educación que creemos pertinente reproducir ya que sintetiza muchos de estos posicionamientos.

Tabla 1

Aspectos positivos y negativos del Chat en la educación

Aspectos positivos	Aspectos negativos
Ofrece acceso a una amplitud de idiomas en sus resultados. Esta es una facilidad para quienes tienen dificultades con otros idiomas.	Sustituye la producción de respuestas y búsquedas de información de calidad por los usuarios.
Estimula la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje en los profesores.	Requiere conexión on line y altos costos de mantenimiento.
Posibilita el acceso a la información de personas con limitaciones físicas.	No todas las respuestas son verídicas. A preguntas más complejas, menos posibilidades de ajuste a la realidad (por el momento). Genera en muchas ocasiones informaciones inexactas y sin fuentes confiables.
Requiere utilizar reglas gramaticales correctas y buena sintaxis.	Requiere utilizar reglas gramaticales correctas y buena sintaxis.
Puede facilitar las tareas de los profesores y los estudiantes.	Demanda una actualización constante con <i>nuevas informaciones aprendidas</i>
Personaliza la educación y contribuye a la individualización del diseño curricular.	Puede ser un arma de empoderamiento que si se utiliza sin criterios éticos y responsables puede ser preocupante.

Aspectos positivos	Aspectos negativos
Rapidez en la producción de respuestas como puntos de partida.	Su utilización acrítica puede generar facilismo.
Mejora la motivación sobre tareas complejas o de difícil manejo para el estudiante. Potencializa el valor de las preguntas.	Resta espacio al aprendizaje consciente y profundo de materias necesarias para la mejor praxis.

Nota. Fuente de la tabla: Diego, Morales y Vidal Ledo (2023, p. 17).

Entender las constelaciones didácticas como parte del juego

Puede resultar tentador pensar la enseñanza desde analogías técnicas. Por ejemplo, imaginar que un docente se asemeja a un plomero que llega con su caja de herramientas a resolver un problema, observa, elige el instrumento adecuado y actúa en función de una lógica de causa y efecto. Esta escena remite a una racionalidad técnica-instrumental, donde la acción se define por la aplicabilidad de medios a fines previamente estipulados. En este marco, la creatividad queda subsumida bajo protocolos de eficiencia, y el conocimiento didáctico se reduce a la selección precisa de técnicas.

Sin embargo, esta forma de concebir la enseñanza ha tenido consecuencias significativas: consolidó una imagen del docente como operador técnico, y de la clase como una receta estandarizada que garantiza resultados. El docente entonces tenía una gran caja de herramientas llena de recursos y dispositivos (el chat GPT podría ser perfectamente uno de ellos) que aplica según la ocasión. Es la marca de una didáctica tecnocrática que, funcional a los discursos neoliberales, tendió a organizar la educación desde principios de control, eficiencia y predictibilidad.

Frente a esta visión, es urgente abrir otros modos de pensar la enseñanza. Y aquí es donde proponemos recuperar la potencia conceptual de las constelaciones didácticas. Lejos de funcionar como esquemas cerrados, las constelaciones permiten configurar la enseñanza como un espacio de posibilidad, como una trama de relaciones múltiples entre saberes, sujetos, materiales, tiempos y espacios. Nos habilitan a pensar la clase como un campo problemático, donde se juega algo más que la transmisión de contenidos: se juegan sentidos, afectos, posiciones y disputas.

Desde esta perspectiva, los recursos no son simples herramientas que el docente aplica desde una lógica experta, sino dispositivos que cobran sentido dentro de una constelación situada, en la que el enseñar deviene en un acto creativo, político, e inacabado. Como señala Latour (2005), los objetos no son neutros; se constituyen en relación con los sujetos y participan activamente de las configuraciones pedagógicas.

Así, más que aplicar una técnica, el docente compone una escena, constela estrellas, crea situaciones de enseñanza, en las que interactúan actores humanos y no humanos, materialidades, saberes y afectividades. Como señala Rosignoli (2024), si consideramos nuestra relación con la IAG como una co-constitución podríamos desterritorializarla del juego de dominación para territorializarla en el de la creación.

Esta mirada encuentra resonancia en el mencionado concepto de dispositivo propuesto por Foucault (1976): una red de relaciones que habilita ciertas prácticas y saberes mientras bloquea otras. Pensar los recursos como dispositivos nos permite ver que no se trata solo de lo que se usa, sino del modo en que eso se articula en una trama estratégica, relacional y política. No hay neutralidad posible; todo acto didáctico es un acto situado y tensionado por relaciones de poder y de saber.

Las constelaciones didácticas, entonces, se vuelven clave para pensar la enseñanza como una práctica performativa, donde el docente no aplica fórmulas, sino que crea, arriesga y experimenta. Enseñar es en esta línea, como plantea Alliaud (2017), una artesanía: una práctica que se hace con las manos, con la cabeza y con el cuerpo, con materiales diversos, sabiendo que no hay un único modo de hacer ni un único resultado esperable.

En este entramado, la tecnología —incluida la Inteligencia Artificial Generativa— no es una solución en sí misma, ni un sustituto del saber pedagógico. Solo adquiere sentido cuando se inscribe en una constelación que le otorga densidad didáctica. Como señala Carbonell (2001), se trata de reconfigurar el rol docente, no de reducirlo. El docente no es un técnico, es un creador de mundos posibles, un tejedor de relaciones significativas, un actor que piensa y transforma la práctica.

Así, las constelaciones didácticas nos invitan a descentrar la mirada de los *métodos eficaces* y a habitar la enseñanza como un campo de invención, donde el pensamiento crítico, la ética del encuentro y la potencia de lo común se constituyen como núcleos fundantes de una didáctica que se atreve a (des)obedecer, una didáctica indisciplinada (Kap, 2024).

Siguiendo esta línea hay dos cuestiones en las que las constelaciones didácticas nos permiten pensar la enseñanza mediada por la IAG: La creatividad y el conocimiento. Un novato puede estar mirando el cielo noches enteras sin lograr descubrir constelaciones estelares, porque para comprenderlas son necesarias estas dos habilidades.

Sin creatividad difícilmente descubramos la osa mayor o el cinturón de Orión en el cielo. Es necesario algo de imaginación para transformar esa materialidad en algo posible. De igual manera en la enseñanza el docente —como el astrónomo— requiere de creatividad y de imaginación para transformar los nodos en constelaciones. La creatividad es fundamental para transformar esos espacios, tiempos, agrupamientos, recursos y saberes en posibilidades de aprendizaje. En definitiva, para generar

espacios de innovación didáctica (Libedinsky, 2016).

La llegada del ChatGPT a las aulas viene preocupando a los docentes y equipos directivos, particularmente en términos didácticos, dada la imposibilidad de reconfigurar sus roles en términos realmente creativos. Las estrategias docentes se han construido tradicionalmente en virtud de la idea de transcripción o búsqueda de información que los estudiantes reproducían en el mejor de los casos con sentido crítico. De aquí que se evidencie la preocupación porque los trabajos que entregan los estudiantes son similares, ya que la resolución de la tarea correspondió al Chat GPT. Esto no resulta una novedad, como menciona Morduchowicz (2023) la mayor parte de las dificultades que la IAG está ocasionando en la escuela ya existían antes, aunque sí es cierto que ha contribuido a evidenciar el problema exigiendo respuestas.

Es aquí donde la creatividad tiene un rol preponderante en la enseñanza a partir de la generación de consignas y actividades que interpelen la voz autoral del chat y cuestionen su régimen de veridicción. Pero también se transforma en un excelente medio de co-creación de ampliación de los campos creativos de los estudiantes en la reflexión conjunta con un otro (no humano) que interpela y expande nuestros campos creativos.

Hace un par de años Jorge Carrión (2023) escribió junto al chat GPT su libro *Los campos electromagnéticos. Teorías y prácticas de la escritura artificial*. Carrión observa que la escritura generada por aprendizaje automático imprime una vibración particular en nuestra época —una especie de temblor maquínico que afecta al cuerpo de los textos y también a los cuerpos que los leen y editan. Lo que anticipa, más que un escenario futuro, parece una constatación del presente: convivimos ya con escrituras de origen múltiple — algunas enteramente humanas, otras puramente maquínicas, muchas otras híbridas. Y en ese convivir, algo se desacomoda: la escritura, dice, siempre fue colaborativa, pero ahora lo es de un modo radical, porque la máquina ya no es extensión pasiva sino coautor activo. Pero quizás lo más relevante del trabajo de Carrión devenga de su reflexión posterior en la que afirma que “lo más interesante del texto ocurre cuando la máquina se aleja de mí y de mi obra” (p. 129), es ahí donde aparece lo más interesante: no cuando la IA lo refleja, sino cuando lo traiciona. Ese desvío, ese desacomodamiento, es lo que abre lo nuevo.

Podríamos decir, siguiendo los planteos de Rosignoli (2024) que lo que se produce en esa interacción no es una suma de escrituras, sino una refracción: una escritura que pasa por otra y se transforma. Los dispositivos, entonces, reconfiguran el lugar desde el que escribimos, y también desde el que nos subjetivamos como docentes, lectores, editores. Porque si la máquina escribe, la pregunta no es sólo qué puede escribir, sino qué puede hacer con nosotros esa escritura y en qué medida potencia nuestra creatividad.

La otra cuestión que necesitan los astrónomos para comprender las constela-

ciones está asociada al conocimiento. Podemos crear muchas figuras en el cielo a partir de la unión imaginaria de los diferentes puntos, pero si no sabemos a qué estrella corresponde cada punto difícilmente estos dibujos imaginarios me sirvan para orientarme. Algo similar podría pasar con la IAG. Polino (2023) menciona que la capacidad de las personas para apropiarse de la tecnología está condicionada por el capital cultural. Esto en parte es así, en tanto no sabemos qué hacer con la IAG o lo que son capaces de producir los Chat Bot, difícilmente podamos construir alternativas didácticas potentes. Lo antedicho plantea la urgencia de trabajar en la formación de Ciudadanía digital con un doble objetivo⁸.

Hablamos del doble propósito en tanto es necesario que los estudiantes se transformen en verdaderos ciudadanos digitales, sujetos que sean capaces de habitar en un mundo cada vez más cambiante en el que la cultura digital está a la orden del día. Pero para que esto ocurra también los docentes deben educarse en ciudadanía digital. La velocidad de los cambios tecnológicos conlleva a que la formación de los profesorado quede frecuentemente desactualizada. Hace unos años bastaba con aprender a usar el pizarrón porque esa era la única tecnología disponible. Hoy muchos docentes que se recibieron con un uso extraordinario del pizarrón no pueden hacer frente a la intervención del Chat GPT en el aula. Las necesidades de la escuela cambian lo que exige una formación permanente cada vez más activa que potencie las posibilidades de los docentes de educar en una ciudadanía digital a los estudiantes. Haciendo nuestras las palabras de la asesora de la UNESCO,

La educación necesita formar ciudadanos digitales que comprendan el funcionamiento y los principios que rigen el entorno digital, que analicen el lugar y papel que las tecnologías ocupan en la sociedad, que evalúen su incidencia en la vida cotidiana, que entiendan su rol en la construcción del conocimiento y que las sepan utilizar para la participación. Ciudadanos digitales que cuenten con la habilidad para navegar en contextos digitales complejos y comprender sus implicancias sociales, económicas, políticas, educativas y laborales. Ciudadanos digitales que sepan hacer un uso reflexivo y creativo de Internet, tanto para el análisis crítico como para la participación. (Morduchowicz, 2023, p. 53)

Propuestas como las de la UNESCO o las Naciones Unidas han logrado comprender la necesidad de capacitar a los docentes a fin de que puedan enseñar a sus alumnos a hacer un uso seguro, reflexivo y ético de las tecnologías, más allá del uso instrumental. Docentes que puedan identificar información confiable, identificar sesgos y discriminaciones de todo tipo, reflexionar sobre el funcionamiento de algoritmos para advertir que allí hay algo que no decidimos y que alguien más decide por nosotros.

Creatividad y conocimiento expresado en la idea de ciudadanía digital son dos componentes claves que nos habilitan a pensar constelaciones didácticas que pue-

dan estar atravesadas por dispositivos que habitan el mundo con nosotros. Componentes que nos posicionan ante la necesidad de una enseñanza que sea capaz de constituirse en una posibilidad de transformación, una educación activa que enseñe a partir de diseños alternativos que favorezcan y potencien una educación crítica.

Reflexiones finales o la revolución pendiente

Hace varios años la escuela se consolidó de la mano de dos eventos científicos y técnicos que revolucionaron el mundo: la imprenta y la industria. De este modo, las configuraciones áulicas, con sus espacios, tiempos y agrupamientos se tejieron en torno a la necesidad de enseñar a leer y escribir pero por sobre todo a reproducir. La escuela-fábrica no fue más que la necesidad de buscar ciudadanos funcionales a una sociedad caracterizada por el trabajo.

Hoy las formas de construcción de saberes han cambiado, el paradigma científico que reemplazó al religioso en la lectura del mundo ya no parece dar respuesta a una sociedad cada vez más cambiante. La escuela construida sobre estos paradigmas tampoco. De aquí que sea necesario construir una educación diferente cuyo objetivo no sea la reproducción sino la (co)producción de saberes nuevos, auténticos, cuestionadores y cuestionados.

La revolución tecnológica de los últimos años ha contribuido a pensar la necesidad de una escuela nueva en la que los docentes seamos capaces de trazar nuevas configuraciones didácticas que busquen ciudadanos críticos, con pensamiento autónomo. Esto no se logra –o al menos eso es lo que tratamos de discutir– negando el mundo, sino construyendo una educación en estado de revolución permanente que vaya de la mano de los avances tecnológicos que son parte de la sociedad.

Las construcciones didácticas que habilita el Chat GPT o cualquiera de las múltiples versiones, nos obligan a esta revolución pendiente en la que el docente pueda construir auténticas constelaciones de aprendizaje que abran la oportunidad de pensar diferente, de cuestionar sistemas y plantear alternativas. Después de todo GPTear la enseñanza no es más que habilitar un modelo de construcciones alternativas profundamente críticas, pero también profundamente creativas.

Notas

¹ El presente artículo surge de las investigaciones que se vienen desarrollando en el marco de Grupo de Investigaciones en Didáctica, Educación y transformaciones Culturales dependiente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y presenta una reformulación y profundización de la conferencia dictada en la Universidad de Alicante en marzo del corriente año.

² Doctor en Humanidades y Artes con mención en Educación. Doctor en Historia. Máster en Historia del mundo hispánico. Magister en Historia. Especialización en Ciencias Sociales con

mención en constructivismo y educación. Especialista en educación y TICs. Diplomado en Cs. Sociales. Especialista en Docencia Universitaria. Profesor en Historia. Licenciado en Historia. Universidad Nacional de Mar del Plata, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

³ Siguiendo la diferenciación clásica la IA puede ser clasificada según sus capacidades en Inteligencia Artificial Estrecha e Inteligencia Artificial General.

⁴ Cabe aclarar que se usa chat GPT para hacer alusión tanto al modelo creado por Open AI –de donde deriva el nombre– como a otros tipos de chat conversacionales de Inteligencia Artificial Generativa muy popularizados en los últimos años, Gemini, Meta, Copilot, Claude, etc.

⁵ No ignoramos que en países no occidentales la decisión tiene un peso político más que pedagógico. No obstante, debemos recordar que la educación es siempre un acto político en el que los posicionamientos ideológicos siempre atraviesan las decisiones pedagógicas y didácticas.

⁶ Solo por mencionar un ejemplo. Ha sido muy famoso el caso de Hipnocracia, el libro que Andrea Colamedici publicó bajo el seudónimo de Jianwei Xun (2025) y que fue producido por IAG. El rechazo de los académicos cuando salió a la luz la noticia fue casi total pese a que su contenido había sido abiertamente aceptado. Llama la atención que los sistemas de detección de plagio o IA no habían notado la particularidad.

⁷ Los relevamientos se realizaron a través de encuestas cerradas con una muestra aleatoria a docentes de enseñanza secundaria en el marco del proyecto *Transformaciones en el campo de la didáctica II. Contextos de enseñanza emergentes, voces, prácticas y creaciones en el nivel superior* (2023-2024) (OCS 439/23). Dirigido por Miriam Kap y codirigido por el autor del presente trabajo.

⁸ El concepto de Ciudadanía digital, no es nuevo su conceptualización puede remontarse al 2004 cuando Mike Ribble, Gerald Bailey, y Tweed Ross lo definieron como normas de comportamiento que conciernen al uso de la tecnología. Con la expansión de las Tecnologías al ámbito educativo ha cobrado relevancia como aquellos “saberes, prácticas y relaciones entre los sujetos que les permite acceder, comprender, analizar y utilizar el entorno digital de manera crítica, ética y creativa” (DGCyE, 2023, p. 4).

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Paidós.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Brunner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Visor.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar*. Morata.
- Carrión, J. (2023). *Los campos electromagnéticos: Teorías y prácticas de la escritura artificial*. Editorial Caja Negra.
- Castanha, L. A. (2023, 8 de febrero). ChatGPT na educação: ameaça ou amizade verdadeira?. *Infor Channel*. <https://inforchannel.com.br/2023/02/08/chatgpt-na-educacao-ameaca-ou-amizade-verdadeira/>
- Celman, S. (2006). *Evaluando los sentidos de la evaluación* [Conferencia, Universidad Nacional del Noreste].

- Celman, S. (2009). Evaluando la evaluación. *Educere*, 46(13), 777–783.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1988). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pretextos.
- DGCyE. (2023). *Ciudadanía digital: Propuestas de enseñanza en el marco de la actualización de la propuesta curricular de los Centros Educativos Complementarios*. Buenos Aires. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-11/Ciudadan%C3%ADa%20Digital.pdf>
- di Lampedusa, G. (1957). *El gatopardo*. Giangiacomo Feltrinelli.
- Diego Olite, F. M., Morales Suárez, I. del R., & Vidal Ledo, M. J. (2023). Chat GPT: origen, evolución, retos e impactos en la educación. *Educación Médica Superior*, 37(2). <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/3876>
- Elkhatat, A. M., Elsaid, K., & Almeer, S. (2023). Evaluating the efficacy of AI content detection tools in differentiating between human and AI-generated text. *International Journal of Educational Integration*, 19(17). <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00140-5>
- Foucault, M. (1976). *La volonté de savoir*. Gallimard.
- Foucault, M. (2014). *Del gobierno de los vivos*. Fondo de Cultura Económica.
- Gordijn, B., & van Have, H. (2023). ChatGPT: Evolution or revolution?. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 26, 1–2. <https://doi.org/10.1007/s11019-023-10136-0>
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chtuluceno*. Consonni.
- Islam, I., & Nazrul Islam, M. (2023). Opportunities and challenges of ChatGPT in academia: A conceptual analysis. *Authorea*. <https://doi.org/10.22541/au.167712329.97543109/v1>
- Kap, M. (2024). Didáctica indisciplina: Transformaciones contrahegemónicas en la enseñanza. In M. Kap (Comp.), *Didáctica y tecnología: Encrucijada, debates y desafíos* (pp. 93–121). Eudem.
- Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del Actor-Red*. Oxford University Press.
- Libedinsky, M. (2016). *La innovación en la enseñanza*. Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Paidós.
- Morduchowicz, R. (2023). *La inteligencia artificial: ¿Necesitamos una nueva educación?* UNESCO.
- Ojeda, A., Solano-Barliza, D., Ortega Alvarez, D., & Boom Cárcamo, E. (2023). Análisis del impacto de la inteligencia artificial ChatGPT en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria. *Formación Universitaria*, 16(6). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062023000600061>
- Pavlic, J. (2023). Collaborating with Chat GPT: Considering the implications of generative artificial intelligence for journalism and media education. *Journalism and Mass Communication Educator*, 78(1), 84–93.
- Perrupato, S. (2021). Usos y abusos de un instrumento docente: Claves para pensar la planificación y no morir en el intento. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 395–408. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/1091/903>
- Perrupato, S. (2024a). El Canto de Orfeo... Motivación, reflexión e innovación en torno a la planificación docente. *Revista IRICE*, 46, 1–34. <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1786>

- Perrupato, S. (2024b). Universidad en la encrucijada: Las instituciones del saber frente a los procesos revolucionarios en Hispanoamérica. *Revista de la Red Intercátedras de Historia de América Latina Contemporánea*, 21(11), 129–151. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RIHALC/article/view/47357>
- Polino, C. (2023). COVID-19: Desigualdad informativa y democracia. *Arbor*, 198(806). <https://doi.org/10.3989/arbor.2022.806004>
- Ribble, M., Bailey, G., & Ross, T. (2004). *Digital citizenship: Addressing appropriate technology behavior*. Learning & Leading with Technology, 32(1–2). <http://www.iste.org/LL/32/1/index.cfm>
- Robisco, S. (2024). *Historia de la inteligencia artificial*. Guadalmanzan.
- Rosignoli, S. (2024). La escritura difractiva y la construcción de conocimiento en las posthumanidades. *Infosur*, 3, 109–125.
- Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 342–362. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>
- Scolari, C. (2020). *Cultura snack*. La Marca.
- Silvestri Perez, Y. (2022). La planificación como brújula y no como ancla. *Trama Educativa*. <https://tramaeducativa.ar/la-planificacion-como-brujula-y-no-como-ancla/>
- Tripaldi, L. (2023). *Mentes paralelas*. Caja Negra.
- Turing, A. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 59(236), 433–460.
- UNESCO. (2019). *Estudio preliminar sobre la ética de la inteligencia artificial*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369455_spa
- UNESCO. (2023). *Chat GPT e inteligencia artificial en la educación superior*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa
- Xun, J. (2025). *Hipnocracia*. Rosamerón.