

LECTURA, ESCRITURA Y DELEGACIÓN COGNITIVA: INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN LENGUA Y LITERATURA

*READING, WRITING, AND COGNITIVE DELEGATION:
INTEGRATING GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE
INTO LANGUAGE AND LITERATURE*

Manuel Eloy Fernández
Universidad de Buenos Aires
manueleloyfernandez@gmail.com

Lucía Mariel Castillo
Conicet
Universidad de Buenos Aires
castilloluciamar@gmail.com

∞ RESUMEN

∞ PALABRAS CLAVE

Inteligencia artificial
Enseñanza de la lengua y la literatura
Prácticas de lectura y escritura
Delegación cognitiva
Soberanía pedagógica

Este artículo aborda la pregunta por la integración de la inteligencia artificial generativa (LAGen) en la escuela media (específicamente, en Lengua y Literatura) a partir del análisis de documentos oficiales, guías y propuestas de trabajo, y repasa la visión acerca de la enseñanza de la lectura, la escritura y la reflexión sobre el lenguaje que se desprende de ellos. ¿En qué medida el uso de la inteligencia artificial está pensado en función del desarrollo de habilidades específicas? ¿Cuál es el propósito final de su integración al ámbito educativo? La exploración de estas cuestiones implica una revisión de los saberes y habilidades que los estudiantes deben desarrollar y aquellos que es válido que deleguen y partirá, en este caso, de los objetivos de aprendizaje estipulados por los diseños curriculares del GCBA. Como criterio para la distinción entre prácticas, se empleará el eje transversal de la complementación versus la sustitución. Por último, se subrayará la necesidad de una reflexión previa sobre la naturaleza de la inteligencia artificial y su relación con las prácticas de lectura y escritura, de modo que la inclusión de estas herramientas en el aula sirva a objetivos pedagógicos específicos.



∞ ABSTRACT

∞ KEYWORDS

Artificial intelligence
Language and literature teaching
Reading and writing practices
Cognitive delegation
Educational sovereignty

This article examines the integration of generative artificial intelligence (LAGen) into secondary education (specifically, within the area of Language and Literature) through an analysis of official documents, guidelines, and pedagogical proposals, as well as the underlying perspectives on the teaching of reading, writing, and language reflection that emerge from them. To what extent is the use of artificial intelligence conceived in relation to the development of specific skills? What is the ultimate purpose of its incorporation into the educational sphere? Addressing these questions entails an examination of the forms of knowledge and skills that students are expected to develop, and those it may be legitimate for them to delegate, and in this case draws on the learning objectives established by the curriculum frameworks of the GCBA. As a criterion for distinguishing among practices, the analysis employs the cross-cutting axis of complementarity versus substitution. Finally, the paper underscores the importance of prior reflection on the nature of artificial intelligence and its relationship to reading and writing practices, so that the inclusion of these tools in the classroom may serve clearly defined pedagogical purposes.

Recibido: 15/11/2025
Aceptado: 10/12/2025

En su visita a la Universidad de Keiō en 2023, Sam Altman definía a ChatGPT como una “especie de calculadora de palabras”. La metáfora del CEO de OpenAI es en cierto sentido precisa: el chat, en definitiva, forma oraciones y textos a partir de formulaciones probabilísticas. El orden de palabras que devuelve no es otra cosa que el resultado de un cálculo basado en la data de entrenamiento y el proceso de *machine learning*; los grandes modelos de lenguaje (LLMs por sus siglas en inglés) funcionan mediante el análisis estadístico de enormes volúmenes de texto para calcular la probabilidad de que una palabra siga a otra en un contexto dado. A partir de esos patrones, generan respuestas coherentes prediciendo la secuencia más probable de palabras según las relaciones aprendidas. La metáfora funciona aun en otro nivel: la adopción de las calculadoras como herramientas comunes de la vida cotidiana suscitó en el pasado un debate educativo que resuena en las discusiones actuales sobre inteligencia artificial. Desde las posturas más prohibicionistas hasta las totalmente “integradas”, los posicionamientos sobre usos adecuados e indebidos de las calculadoras supusieron un extenso debate en la didáctica de las matemáticas. Es lógico pensar que la “calculadora de las palabras” genere el mismo efecto sobre la reflexión acerca de las prácticas de lectura y escritura.

Pero la problemática en el ámbito de las matemáticas solo es análoga hasta un punto; si ChatGPT es, en su funcionamiento más elemental, una calculadora, también es, en su capacidad de análisis y respuesta, *mucho más* que una calculadora. La calculadora resuelve operaciones discretas en un circuito cerrado. No aprende ni modifica sus respuestas. Es relativamente sencillo pensar en formas en las que se pueden plantear actividades que impliquen un uso *complementario* al proceso de

razonamiento requerido por el estudiante. Las plataformas de inteligencia artificial generativa (en adelante, IAGen), en cambio, tienen la capacidad de resolver tareas complejas en pocos minutos y de manera automática, lo que favorece un uso *sustitutivo* del trabajo cognitivo (Rivera-Novoa y Duarte Arias 2025). El desarrollo creciente y veloz de esta tecnología muestra que su desempeño en la resolución de tareas escolares típicas de las humanidades en general, y de las disciplinas vinculadas con la lengua y la literatura en particular, es cada vez más afinado. En este contexto, cabe hacernos algunas preguntas en relación con la integración de las IAGens en la enseñanza de la lengua y la literatura con el objetivo de pensar en usos de estas herramientas que resulten significativos y enriquecedores en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y que no sustituyan los saberes y las habilidades que queremos que desarrollen.

Esta exploración busca discutir con otros discursos existentes sobre el uso de las IAGens en las aulas. En una parte de la opinión pública, así como en ciertas propuestas didácticas, cursos de especialización y guías formativas, prima una idea respecto del uso de esta tecnología: las experiencias del pasado —el debate sobre la calculadora, el debate sobre la computadora— nos indican que la inteligencia artificial llegó para quedarse, que no tiene sentido rechazar de cuajo el progreso tecnológico, y que tiene que ser integrada al ámbito educativo cuanto antes. Esta postura, cuando no es abordada en forma crítica, parte de una premisa problemática, en tanto aplanan tecnologías de naturaleza diversa y las engloba sin distinciones dentro de una misma lógica de progreso lineal. Pero, como explicaba ya Marshall McLuhan, el medio *es* el mensaje; las disposiciones técnicas de las tecnologías favorecen y desalientan usos, posibilitan y delimitan acciones del usuario, extienden y amputan aspectos del aparato cognitivo humano (1996: 62).

A los ejemplos de la calculadora y la computadora se puede oponer el de los *smartphones*, ya prohibidos o regulados durante el horario de clase en numerosas instituciones educativas; en ese sentido, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (en adelante, GCBA) firmó en 2024 la resolución N.º 2024-2075, que intenta otorgarle un marco normativo regulatorio al uso de celulares en el espacio escolar. La normativa toma como referencia otros casos a nivel global, como las disposiciones en China e Italia de restricción de los dispositivos en la escuela, y reconoce, en línea con la Unesco, que

es necesario contemplar que la convivencia y el clima escolar también se ven afectados por el uso de dispositivos digitales personales. El aumento del tiempo de pantalla durante la pandemia ha exacerbado problemas de autocontrol y estabilidad emocional entre los jóvenes, incrementando la ansiedad y la depresión (2024: 4).

No deja de ser cierto que la resolución excluye la prohibición del uso de celulares “cuando forme parte de una actividad pedagógica previamente planificada y aprobada por el equipo directivo” (14), y garantiza así suficiente discrecionalidad para que las instituciones apliquen la norma sin criterios unificados estrictos. Pero del espíritu de esta resolución se desprende el reconocimiento de que, si bien las funcionalidades de los *smartphones* ciertamente tienen posibles empleos pedagógicos, su diseño —en especial con las aplicaciones de redes sociales— busca siempre captar la atención del usuario y sumirlo en un ciclo de inmersión y gratificación que compite en forma activa con la búsqueda de reflexión sostenida en el tiempo, y que dificulta en gran medida la capacidad de autorregulación (Haidt 2024: 140-3).

Por eso, creemos que la integración de las plataformas de IAGen en el aula debe estar precedida por un análisis detenido sobre las habilidades que buscamos desarrollar en los estudiantes.

Esto es, en definitiva, el propósito de los planes y diseños curriculares. Pero en la intención de no correr detrás del avance tecnológico, a menudo este objetivo queda soslayado por la enorme multiplicidad de variantes que permiten estas plataformas. A continuación revisaremos algunos documentos oficiales de alcance local, nacional e internacional sobre el uso de la IAGen en el aula, con especial foco en el área de Lengua y Literatura, y examinaremos en qué medida buscan compatibilizar las posibilidades de la IAGen con el desarrollo de habilidades y en qué medida responden a un ímpetu de integración abstracto que no toma en cuenta las especificidades de la tecnología, de la disciplina, y de las habilidades en cuestión, y por tanto son propensos a fomentar un uso sustitutivo. Luego presentaremos algunos de los objetivos y habilidades centrales para Lengua y Literatura de acuerdo con el diseño curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tanto del ciclo básico como del ciclo orientado, con el fin de analizar los posibles usos complementarios y sustitutivos de la IAGen en las aulas, así como sus riesgos y beneficios.

Documentos oficiales sobre uso de la IAGen en la escuela: definiciones y propósitos

La mayoría de los documentos oficiales que buscan guiar a los docentes en esta materia parte de cierta definición de inteligencia artificial, definición que condiciona sus propuestas y recomendaciones. *IA en la escuela: Guía para un uso crítico*, elaborada por el Ministerio de Educación del GCBA, es una guía que tiene como objetivo acompañar a la comunidad educativa “en la implementación pedagógica, ética y segura de la IA, priorizando el bienestar estudiantil y fomentando un uso crítico, ético y creativo” (2025: 4). Sin embargo, la definición de inteligencia artificial que propone no ofrece una explicación precisa del fenómeno que contribuya en efecto a desarrollar en la comunidad educativa las competencias necesarias para favorecer un uso ético, seguro y pedagógicamente pertinente de esta tecnología. Según el documento, “la inteligencia artificial (IA) comprende tecnologías que pueden realizar tareas como razonar, aprender o generar contenido, funciones que antes requerían intervención humana” (4). Esta definición atribuye a la IAGen capacidades propias de los seres humanos como el razonamiento y el aprendizaje. En ese sentido, parece ceder frente a la apariencia humana de los *chatbots*, tomando como verdadera una premisa problemática. Las plataformas de IAGen no razonan, aunque *parezca* que lo hacen. En cambio, sí son capaces de resolver otras tareas, como aquellas que se enmarcan en lo que la guía denomina “generar contenido”.

Esta diferencia conceptual es relevante, y es abordada por otros documentos oficiales sobre el uso de la IAGen en contextos educativos. En efecto, la guía elaborada por la Secretaría de Educación del Ministerio de Capital Humano de la República Argentina señala que “las IAs pueden ir desde programas simples que siguen reglas hasta modelos más avanzados que se adaptan, casi como si ‘pensaran’” (2025: 5); el uso de comillas remarca que lo que hacen los *chatbots* puede presentar analogías con el pensamiento humano, pero que no se trata del mismo proceso. Más adelante, la aclaración se vuelve aún más precisa: “las IAs se centran en la creación de contenido nuevo a partir de datos existentes, como texto, imágenes y sonido, mediante modelos que pueden predecir el elemento más probable en una serie según el historial” (6). La guía deja entrever algo que es intuitivo para los usuarios de los *chatbots*: las IAGens producen múltiples tipos de textos de manera automática y sorprendentemente eficaz. Este hecho tiene una implicancia para nuestro trabajo como docentes

de Lengua y Literatura que no podemos soslayar: el razonamiento y el aprendizaje no son fenómenos equiparables a la generación de contenido. Los primeros dos no pueden automatizarse; la última, sí. El proceso de creación de contenidos responde a estímulos específicos y construye resultados basados en formulaciones probabilísticas; el razonamiento implica un proceso *abierto* de encadenamientos lógicos y/o creativos, no necesariamente basados en la probabilidad. La creación de contenido puede poner al usuario ante datos, y conexiones entre datos, estimulantes para el pensamiento propio, pero el simple uso de las IAGens para la resolución de tareas “no siempre se traduce en información real y conocimiento activo. La generación de conocimiento requiere de inteligencia personal capaz de asignar significado a los signos” (6).

La postura de esta última guía no parece estar contemplada en la definición del documento elaborado por el Ministerio de Educación del GCBA, que no solo no establece distinciones entre *razonar*, *aprender* y *generar contenido*, sino que deja de lado el papel de la intervención humana en el funcionamiento de las plataformas de IAGen; incluso para aquellas tareas que pueden automatizarse con el uso de esta tecnología se requiere de una intervención humana planificada y específica para llegar a resultados sofisticados. Otros documentos oficiales, en cambio, sí toman en consideración el papel de esa intervención en las producciones elaboradas con IAGen. Es el caso de la *Guía para el uso de LA generativa en educación e investigación*, publicada por la Unesco. Esta guía destaca la importancia de la ingeniería de *prompts*, esto es, “los procesos y técnicas de composición de entradas para producir un resultado de IAGen que se aproxime más a la intención original del usuario” (2024: 12); en la misma línea se ubica el documento de la Secretaría de Educación, que sugiere tener en cuenta, a la hora de *promptear*, la claridad y precisión del *prompt*, su especificidad, su contextualización, su flexibilidad y adaptabilidad, y la necesidad de retroalimentación (2025: 7). Además, en su definición de inteligencia artificial, el documento de la Unesco ofrece una explicación acerca del funcionamiento de esta tecnología que pone el foco en los datos que se utilizan para su entrenamiento y en el análisis estadístico que sustenta la generación de contenido tanto escrito como visual. La guía elaborada por la Unesco también advierte acerca del riesgo que conlleva la desconexión entre apariencia y realidad: las plataformas de IAGen *parecen* comprender tanto las instrucciones que reciben como las respuestas que generan, sin embargo, no cuentan con la capacidad de entender el lenguaje ni el mundo (2024: 16). Nuevamente, la distinción es relevante para la práctica docente en Lengua y Literatura: los estudiantes deberían desarrollar herramientas que les permitan entender esta relación entre lenguaje y mundo, y no crear contenido sin advertir las formas en las que el lenguaje es capaz de crear significados.

La definición del documento del Ministerio de Educación del GCBA podría, además, asumir una premisa problemática a la hora de pensar la formación de estudiantes: si razonar y generar contenido eran tareas que *antes* requerían intervención humana, ¿puede entenderse que en el futuro el ser humano podría prescindir de ellas? Es decir, *incluso si* la IAGen razonara como un ser humano, *incluso si* no necesitara información y estructura material provista por seres humanos, ¿hasta qué punto es deseable que las habilidades de pensamiento abstracto y creación dejen de estar en manos de los seres humanos? A grandes rasgos, los diseños curriculares de Lengua y Literatura les otorgan una importancia crucial a la reflexión y el pensamiento crítico; por caso, el diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria (NES), en la presentación de la materia, comienza con la clara determinación de este objetivo:

se espera que a lo largo de la escuela secundaria, en el aula de Lengua y Literatura, y en la institución, sea posible crear espacios que permitan a los alumnos *interpretar críticamente los discursos* sociales, dominar las prácticas del lenguaje necesarias para la construcción del conocimiento y el progreso como estudiantes (GCBA 2015a: 431) (cursivas propias).

Los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAPs)¹ de Lengua para el Ciclo Básico también remarcan la importancia de “la formación progresiva [de los estudiantes] como lectores críticos y autónomos que regulen y generen, paulatinamente, un itinerario personal de lectura” y de “la interpretación de textos literarios a partir de sus experiencias de lectura” (Consejo Federal de Educación y Ministerio de Educación 2011: 16). Si la IAGen se vuelve capaz de “interpretar discursos” y “dominar prácticas del lenguaje” más eficazmente que los estudiantes, ¿el foco debería correrse a la búsqueda de las mejores estrategias de *prompting*? Para evitar que el límite entre lo que *debería* saber hacer un estudiante y lo que puede delegar se torne borroso, es necesario que la definición de inteligencia artificial que se utilice y las prácticas que se sugieran a partir de ella se acoplen a los objetivos planteados en relación con el desarrollo de habilidades, y no viceversa.

En ese sentido, buena parte de los documentos oficiales, incluso aquellos que exhiben una mejor comprensión de los fenómenos en juego, eventualmente se inclinan hacia una posición voluntarista que deja en manos de la práctica docente específica la implementación adecuada de la tecnología. Las guías suelen advertir sobre los riesgos de las IAGens, pero a menudo como un efecto secundario, no ligado de forma intrínseca a cómo, en la práctica, la tecnología puede alterar de forma radical el desarrollo de las habilidades de los estudiantes. Por ejemplo, la guía de la Secretaría de Educación afirma que “las IAs pueden ser útiles en la producción de textos argumentativos, ayudando a generar ideas o encontrar información relevante. Sin embargo, es crucial que los estudiantes sobre esa base puedan elaborar sus propios argumentos” (2025: 12). Este proceso se podría garantizar mediante “herramientas como la autoevaluación, la coevaluación y los portafolios digitales [que] permiten monitorear avances reales y fortalecer la reflexión crítica” (19). A la hora de analizar los posibles problemas de implementación de las IAGens —que son un *feature*, no un *bug*—, las estrategias se corren del análisis de las tecnologías y su impacto sobre los procesos de aprendizaje y se enfocan en la predisposición individual de cada docente y cada estudiante.

Como señalan Holmes *et al.* (2021), para garantizar un uso pedagógicamente relevante de las herramientas de IAGen es necesario abordar una serie de desafíos éticos que exceden la voluntad individual. Las complejidades del vínculo entre la voluntad individual y el desarrollo de habilidades específicas no siempre son consideradas en las guías. Otro ejemplo a nivel global es el apartado de integridad académica que el International Baccalaureate (IB) le dedica al uso de IAGen.² El IB demuestra una preocupación explícita por el impacto de la IA en la educación y en sus métodos de evaluación, y es elocuente que parte de la documentación sobre esta tecnología se incluya como parte de la política ética de la institución. Sin embargo, allí se propone que

¹ Los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAPs) son los contenidos que el Consejo Federal de Educación estableció como base común para la enseñanza en todas las escuelas del territorio nacional.

² El IB es una organización internacional que ofrece, en todo el mundo, programas educativos para estudiantes de 3 a 19 años. Los colegios que imparten los programas del IB deben estar autorizados por la organización y son supervisados por ella.

las oportunidades que crean las herramientas de IA reafirman que la integridad académica es una decisión ética que debe tomar el alumnado. Los alumnos/as no pueden aprender a tener integridad con solo darles una lista de normas para la sala de examen o con estudiar un formato determinado para citar las referencias (2023: 53).

Si bien es cierto que el aspecto ético de las producciones académicas no puede resumirse a “una lista de normas”, la guía no parece evaluar el impacto de las IAGens en función de sus características tecnológicas específicas. La ausencia de matices relevantes entre tecnologías es luego declarada de forma explícita: “el IB no prohibirá el uso de programas de IA por la simple razón de que no es la manera adecuada de abordar la innovación. En los próximos años, el uso de este tipo de programas será tan común como las calculadoras o los programas de traducción” (53). La calculadora vuelve a aparecer como símbolo de aceptación del progreso –lineal– de la tecnología, y se establece así una equivalencia entre dispositivos con distintos impactos sobre los usuarios en general y los estudiantes en particular. Para que los estudiantes actúen de forma ética es preciso que, sin necesariamente seguir una serie de reglas de difícil aplicación, comprendan el alcance de la tecnología y sus distintos usos, que los docentes hagamos lo propio y determinemos con claridad los objetivos y habilidades de aprendizaje, y que exista una articulación consistente entre las prácticas docentes y los usos de los estudiantes. La mera confianza en la autorregulación de los estudiantes de acuerdo a sus consideraciones éticas desatiende la capacidad de generación de contenidos de las IAGens.

Por eso, entre los desafíos planteados, se encuentra en el centro la pregunta por el propósito de la educación, es decir, la reflexión acerca de cuáles son los objetivos de aprendizaje específicos de las asignaturas que conforman el currículum escolar. En el caso de Lengua y Literatura, esa reflexión implica considerar una determinada visión sobre la enseñanza de la lectura, la escritura y las habilidades metalingüísticas. Como hemos mencionado anteriormente, tanto los NAPs como el diseño curricular de la NES otorgan a estas prácticas un papel indispensable en la construcción de conocimiento y en la formación de ciudadanos y ciudadanas con pensamiento crítico. A continuación, discutiremos de forma más extendida de qué manera esa concepción acerca de la lectura, la escritura y la reflexión sobre el lenguaje puede articularse con determinados usos de las herramientas de IAGen en la escuela en general y en la clase de Lengua y Literatura en particular.

Usos sustitutivos y usos complementarios: integración de la IAGen en la clase de Lengua y Literatura

Para incorporar herramientas de IAGen en la escuela secundaria con propósitos pedagógicos específicos es indispensable reparar en la distinción entre lo que esta tecnología *es* y lo que *parece ser*. Hemos advertido en el apartado anterior acerca de la apariencia humana de los *chatbots*, apariencia que conlleva un riesgo: el de entregarle a la máquina la agencia y, en consecuencia, la soberanía sobre nuestras decisiones. La relación entre la naturaleza de la inteligencia artificial y los productos que genera es relevante para pensar en la asignación de responsabilidades en distintos contextos. El hecho de que la IA no sea humana –no razone como un humano, no sienta como un humano– es determinante a la hora de realizar juicios éticos, dado que en esos casos lo que está en juego es la discusión sobre los conceptos más intrínsecamente humanos. En otras palabras, se puede

argumentar que no importa qué tan bueno sea el diseño técnico de la IA, por definición no debería tomar decisiones que conlleven una carga ética significativa. En cambio, la IA parece en extremo útil para tareas triviales que los seres humanos podrían dejar de realizar sin ver comprometida su esencia como personas o ciudadanos y ciudadanas.

En el medio se abre un área gris en torno a la cognición humana que impacta sobre las decisiones de formación educativa. Hemos señalado que *razonar* no es lo mismo que *generar contenido*; pero también hemos remarcado que, aunque lo fueran, la pregunta por la implementación de las IAGens en el ámbito educativo no debe correrse de las habilidades que los estudiantes *deberían* adquirir en el proceso de aprendizaje. En ese sentido –si bien, como hemos insistido en el primer apartado, es importante conocer las especificidades de las tecnologías en disputa–, el punto de partida para un enfoque pedagógico pertinente debe centrarse en lo que los estudiantes tienen que saber y aprender, con independencia de qué tan bien lo replique una IAGen. Esto es, por ejemplo, un alumno de escuela media debe ser capaz de producir interpretaciones pertinentes de textos literarios y no literarios complejos, por más que la IAGen produzca un contenido más original, atractivo o acertado.

En ese sentido, es preciso retomar la distinción, que ya hemos enunciado, entre *sustitución* y *complementación*. El concepto del *reemplazo* es un tópico a menudo presente en las discusiones sobre IA y ética (Coeckelbergh 2020), pero que aparece también en las discusiones en torno a la relación de los seres humanos con la tecnología en general (Brynjolfsson y McAfee 2014). Rivera-Novoa y Duarte Arias (2025) argumentan que, cuando el uso de las IAGens se torna sustitutivo en lugar de complementario, existe una posibilidad certera de que *no* favorezca el proceso educativo y el desarrollo de las capacidades cognitivas. Otros estudios recientes también demuestran que el uso acrítico de las IAGens y la delegación excesiva *pueden* dañar el proceso de aprendizaje, perjudicar la adquisición de habilidades importantes (Bastani *et al.* 2024; Darvishi *et al.* 2024; Kosmyna *et al.* 2025) e incluso deteriorar nuestra capacidad de inteligencia (Nyholm 2024). Como en McLuhan, las tecnologías pueden expandir o amputar las facultades cognitivas. Parte de esta diferencia depende del empleo activo que les demos los usuarios, pero parte de ella está ya definida por las características técnicas de las tecnologías en cuestión –una calculadora no responde como un *chatbot*, y un *chatbot* no computa como una calculadora–. En la enseñanza de la lengua y la literatura, distinguir entre lo que puede ser una mera *sustitución* y lo que es un uso *complementario* de las IAGens debe ser un principio rector de las propuestas que buscan incorporar esta tecnología con el objetivo de potenciar el desarrollo de habilidades.

El diseño curricular de la NES establece una serie de objetivos de aprendizaje que deben alcanzarse al finalizar el ciclo básico, esto es, el segundo año de la educación secundaria. En Lengua y Literatura se espera, por ejemplo, que los estudiantes sean capaces de reconocer relaciones de intertextualidad entre obras literarias (GCBA 2015a: 444). Esta es una habilidad esencial en su formación como lectores, ya que favorece la reflexión acerca de los contextos de producción y circulación de los textos y permite reparar en el diálogo entre la literatura y otros discursos sociales. Las herramientas de IAGen son capaces de procesar textos extensos y elaborar análisis acerca de esos textos que pongan de manifiesto las relaciones de intertextualidad entre ellos. Sin embargo, delegar una tarea como la comparación entre obras, autores y tradiciones implica desdeñar el papel formativo de la lectura y puede llevar a los estudiantes a renunciar a elaborar sus propias hipótesis y contrastarlas con los textos. Por más que en el ciclo básico de la escuela secundaria esas hipótesis sean más elementales que las que es capaz de generar una IAGen, no parece pertinente en términos

pedagógicos sustituir el *proceso* de razonamiento que se pone en marcha en una tarea de este tipo por el *resultado* más acabado que obtenemos con el uso de la tecnología.

En cuanto a la escritura, al final del ciclo básico se espera, entre otras cosas, que los alumnos registren información recabada en distintas fuentes como un texto propio para estudiar, produzcan textos que empleen adecuadamente herramientas de cohesión que se vinculan a la referencia y la correferencia, y revisen la ortografía de los textos recurriendo a las relaciones entre morfología y ortografía (GCBA 2015a: 444). Estos requisitos elementales de la producción de textos, sobre los que luego se articularán objetivos más complejos en el ciclo orientado, entran en conflicto explícito con las capacidades de las IAGens. Mientras que en otros niveles un *chatbot* puede ofrecer un disparador para el desarrollo de ideas y conexiones –es decir, funcionar como un complemento– en este punto de la escolaridad la herramienta aparece casi inevitablemente como un reemplazo. Para que los alumnos puedan, en años superiores, utilizar de forma ética y responsable herramientas de IAGen, es necesario que tengan ciertas habilidades de producción de texto en las que se puedan apoyar, sin asistencia, para luego juzgar posibles mejoras o modificaciones en sus escritos. Por caso, la “calculadora de palabras” no arroja siempre un mismo resumen, y los alumnos deben estar interiorizados en qué estrategias implica *resumir* para luego evaluar buenos y malos resultados. Distinguir entre lo importante y lo insustancial –y ponerlo por escrito– es un proceso cognitivo general que no puede delegarse sin un riesgo futuro. Lo propio sucede con el uso adecuado de los mecanismos de cohesión: la producción de textos en los que se establezcan relaciones de referencia y correferencia entre elementos contribuye al desarrollo de habilidades metalingüísticas que serán elementales para el uso inteligente y crítico de las herramientas de IAGen por el que abogamos. La reproducción de las reglas ortográficas del español, por su parte, es una problemática que trae más años de debate dada la ubicuidad de los correctores en las herramientas de procesamiento de textos. Las IAGens *pueden* corregir la ortografía de un texto, y mejorarlo. Un estudiante que ya posee un conocimiento general de la ortografía de su lengua *puede* recurrir a la IAGen como complemento para su producción. Pero si se entiende que detrás de la aplicación de reglas se pone en juego una dinámica entre lo general y lo concreto, dinámica muy significativa para el desarrollo del pensamiento abstracto, es importante que los estudiantes reparen en sus propios errores a partir de sus interacciones con estas herramientas.

En el ciclo básico, los objetivos de aprendizaje buscan que los estudiantes comiencen a desarrollar el pensamiento abstracto a partir de tareas puntuales y segmentadas, que luego en el ciclo orientado devendrán actividades más complejas y que suponen una mayor cantidad de procesos interconectados. Es pertinente, en este sentido, considerar el progreso de los estudiantes y su relación con las IAGens a partir de la taxonomía de Bloom (1990).³ Mientras que en los primeros años de la escuela media se espera que los alumnos comiencen a clasificar, identificar, interpretar, resumir, en los últimos se pretende que estas habilidades se conjuguen en creaciones propias, creaciones que a su vez impliquen un proceso metacognitivo sobre los pasos que dieron lugar al producto final. En ambos ciclos, las IAGens presentan riesgos sobre el proceso de aprendizaje que son análogos pero no idénticos. Como hemos argumentado, en el ciclo básico hay un eminente peligro de *sustitución* dado que los *chatbots* producen textos sencillos e identifican categorías gramaticales y errores ortográficos con relativa facilidad. Pero en el ciclo orientado, la *creación* puede a menudo confundirse

³ La taxonomía de Bloom es una clasificación de los distintos niveles de aprendizaje humano, propuesta por Benjamin Bloom en 1956. Organiza las habilidades cognitivas desde las más simples –como recordar y comprender– hasta las más complejas, como analizar, evaluar y crear.

con la *generación de contenido*, y el límite entre ambos conceptos se torna difuso, incluso si se asume un uso por completo ético de los estudiantes. En el informe realizado por el equipo de *Anthropic* (Handa *et al.* 2025) sobre el uso de Claude por parte de estudiantes universitarios, los investigadores llegan a la conclusión, mediante el análisis de cientos de miles de conversaciones anonimizadas, de que el grueso de las interacciones busca un *output* que realice alguna de las operaciones que la taxonomía de Bloom considera de mayor esfuerzo cognitivo. En efecto, entre la creación (39,8% de las conversaciones) y el análisis (30,2%) queda cubierto un 70% de las interacciones con el *chatbot*. Si bien esto no implica necesariamente que los estudiantes universitarios estén utilizando la IAGen de formas no éticas o sustitutivas, sí constituye una advertencia para pensar en los trabajos que se buscan de los estudiantes del ciclo orientado de la escuela media.

En Lengua y Literatura, según el diseño curricular de la NES, se espera que al finalizar el quinto año los estudiantes sean capaces de analizar obras literarias teniendo en cuenta sus condiciones de producción y poniéndolas en diálogo con otros discursos (GCBA 2015b: 333). Este objetivo implica atravesar situaciones de lectura y relectura de los textos que permitan a los alumnos del ciclo orientado conjugar las habilidades que desarrollaron durante el ciclo básico en la elaboración de análisis propios. Sustituir esas situaciones por la lectura de resúmenes generados por herramientas de IAGen podría afectar de manera negativa el proceso de aprendizaje al cercenar la capacidad de desarrollar habilidades importantes como la comprensión lectora y el análisis crítico. En cambio, el ciclo orientado de la escuela media se presenta como una oportunidad interesante para explorar usos complementarios de distintos tipos de IAGens en los que los estudiantes tengan que poner en juego las habilidades que han aprendido a lo largo de la escolaridad. La mayoría de las herramientas pueden configurarse para generar respuestas en el marco de una situación de aprendizaje; con el debido acompañamiento docente, este estilo de conversación, que se asemeja a un intercambio socrático, puede promover la reflexión de los estudiantes acerca de su propia comprensión lectora.

Naturalmente, el uso de la IA como asistente en un diálogo socrático es una configuración ideal de una estrategia *complementaria* para el aprendizaje. El ida y vuelta forma parte de una *creación* propia del alumno a la que luego debe darle un determinado formato de acuerdo con el fin de la actividad. La conversación en sí, si se encuentra bien dirigida, cumple otro de los objetivos del diseño curricular, en tanto los alumnos asumen diversos roles en la preparación y desarrollo de un debate, utilizando estrategias argumentativas estudiadas (GCBA 2015b: 333). Sin embargo, la situación de diálogo expone con claridad el riesgo que advertimos en párrafos previos. Aun con la premisa de que el alumno busca llevar a cabo un uso legítimo de la IAGen, los *chatbots* están diseñados para continuar la conversación, sugerir mejoras, añadir ideas. El origen de una idea para la escritura es relevante. El “diálogo socrático” debe tener como propósito lograr que el estudiante desarrolle ideas y conexiones propias mediante la interacción, no que las asuma como propias luego de un intercambio. Este es un punto de difícil regulación para actividades de escritura en Lengua y Literatura, y más difícil si se tiene en cuenta que los modelos de lenguaje están en constante cambio, de modo que determinar formas de *promptear* que con total seguridad no corran el límite entre lo *creado* por el estudiante y lo *generado* por la IAGen es una tarea compleja.

Las prácticas de escritura tienen un lugar relevante en los objetivos establecidos por el diseño curricular. Al finalizar el ciclo orientado, los estudiantes deben ser capaces de “desarrollar por escrito un planteo sobre un tema de estudio de manera adecuada a las convenciones del discurso académico” (333). Este objetivo también implica desafíos: las convenciones del discurso académico son relativamente fijas y las herramientas de IAGen las reproducen sin problemas, de manera que un uso

de esta tecnología que desdibuje el límite entre lo creado por el estudiante y lo generado por la IAGen amplifica el riesgo de que los alumnos adopten argumentaciones acabadas en lugar de participar activa e intencionadamente en la construcción de un razonamiento. A esto se suma el llamado sesgo de confirmación o aquiescencia. A menudo los LLMs tienden a devolver *outputs* que refuerzan las ideas del usuario, o por lo menos no lo contradicen explícitamente (incluso a costo de autocontradecirse) (Du 2025)⁴. En ese caso, si las instrucciones de *prompting* no son precisas, el diálogo socrático puede tener el efecto contrario: no desafiar al usuario a refinar sus ideas, si no encamilarlo hacia resultados poco precisos, o incluso erróneos. El sesgo también puede generar rispideces entre alumnos y docentes, en tanto los saberes que afirma el *chatbot*, derivados del *input* del alumno, pueden no corresponderse con los contenidos expuestos por el docente.

El problema de los sesgos no se agota en las confirmaciones de los *inputs* de los usuarios, sino que se extiende a la posible reproducción de discursos y presupuestos ideológicos presentes en la data de la que se nutren los modelos. Como argumenta Alemany (2022), el hecho de que las respuestas de un *chatbot* tengan una apariencia de objetividad, dado el mecanismo estadístico a partir del que funcionan, no implica que los LLMs devuelvan un contenido ideológicamente neutro, imparcial al respecto de colectivos y minorías, puro en información. Estos sesgos son en muchos casos sistemáticos y no contingentes, y cruciales en virtud de los objetivos de enseñanza de Lengua y Literatura. En el ciclo orientado, los estudiantes deben analizar obras “considerando sus condiciones de producción y estableciendo relaciones con otros discursos sociales con los que entran en diálogo” y “advertir en la lectura de los discursos políticos las estrategias enunciativas utilizadas para construir al destinatario y sostener una posición” (GCBA 2015b: 333). Cuando en las tareas que apuntan a estos objetivos predomina un uso *sustitutivo* de la IAGen, los estudiantes pueden verse alentados a reproducir sesgos presentes en la data del sistema en lugar de proponer lecturas críticas propias, que rubriquen o no el sentido común que se desprende de los discursos sociales y su conexión con los textos literarios y no literarios. Por el contrario, si se diseñan estrategias efectivas para que, nuevamente, el modelo de interacción se asemeje más al “diálogo socrático”, las intervenciones de los estudiantes pueden contribuir al desarrollo de habilidades metacognitivas, mediante las cuales se pregunten si la información que están recibiendo debería ser aceptada sin más, o si debería ser curada mediante un trabajo sobre las fuentes y sus premisas ideológicas. El equilibrio entre los riesgos y las recompensas es, otra vez, complejo, y requiere un seguimiento docente que no siempre es razonable en función de las condiciones de trabajo.

En este punto, además, las dudas sobre lo que las IAGen *pueden* hacer se vuelven más legítimas. En párrafos anteriores hemos expuesto que la pregunta sobre lo que *puede* hacer una IAGen debería ser secundaria a la pregunta sobre lo que *debe* hacer –entre otras cosas, porque la velocidad de su evolución tecnológica dificulta afirmar con certeza qué capacidades no podrá tener–. Pero sí

⁴ Un ejemplo de este aspecto de las IAGen, tomado de encuestas con estudiantes del último año de colegios privados. Frente a la pregunta “¿Sentís que el chat te ayuda con las tareas de comprensión de textos, lectura y escritura?” el alumno responde “Absolutamente, a partir de la condescendencia intrínseca que tiene por defecto me ayuda a que sobre una idea vaga que tenga de un texto la expande en favor de ese pensamiento y me doy cuenta más fácilmente si mi pensamiento es rebuscado, erróneo o potencialmente bueno. Tiene margen de error.” Aquí el alumno reconoce el sesgo de la tecnología y exhibe una reflexión metacognitiva sobre su uso. Pero también enuncia los dos caminos posibles de la interacción con el *chatbot*: puede ayudarlo a desarrollar una idea adecuada que él mismo originó, pero también, dada su “condescendencia intrínseca”, que le otorga un “margen de error” a la IAGen, puede derivarlo a razonamientos menos precisos o erróneos.

es posible aseverar que, al menos hasta la llegada de la IAG (Inteligencia Artificial General), las IAGen carecen de una experiencia vital completa sobre la que asentarse para hacer juicios; como anota Shannon Vallor: “la verdadera barrera para la IAG es que las herramientas de IA actuales carecen de cualquier experiencia vivida, o incluso de un modelo mental coherente, de lo que representan sus datos: el mundo más allá de los bits almacenados en el servidor” (2024: 23).⁵ La habilidad de interactuar con otros discursos sociales que se pretende desarrollar en Lengua y Literatura es, entonces, crucial en la formación de los estudiantes como ciudadanos y ciudadanas: por más que la IAGen logre hacer mejores interpretaciones de un texto que ellos, solo ellos pueden lograr una interpretación *situada*, que se base sobre un entendimiento experiencial del mundo y no de su desagregación en datos estadísticos.

Consideraciones finales

La idea de que la inteligencia artificial “llegó para quedarse” y la escuela debe adaptarse a esta tecnología para no permanecer obsoleta está presente en algunos debates actuales que abordan la incorporación de herramientas de IAGen en el ámbito educativo. Consideraciones como esta obturan la discusión y dificultan la elaboración de programas específicos que pongan el foco en los objetivos pedagógicos. El empleo de una tecnología que influye en nuestras prácticas de lectura y escritura y en nuestra manera de relacionarnos con el conocimiento debería estar precedido por un análisis minucioso sobre el propósito de su implementación en el aula y sobre los posibles efectos de esa implementación a corto y a largo plazo. Para analizar esos efectos es necesario tener en cuenta las especificidades técnicas de cada una de las herramientas con el objetivo de desarrollar una mirada crítica acerca de su funcionamiento. Como hemos argumentado, los desarrollos técnicos no se producen en forma lineal y ordenada, y cada salto tecnológico debe llevar consigo una consideración sobre los efectos que tiene sobre el aparato cognitivo de los estudiantes (y de los seres humanos en general).

Asimismo, es responsabilidad del sistema educativo plantear estrategias para que los estudiantes sean capaces de desarrollar los saberes y las habilidades necesarios en cada etapa de su formación; una delegación indiscriminada de tareas en las IAGens implicaría eludir esa responsabilidad. Las ventajas que pueden aportar las IAGens para los procesos de enseñanza-aprendizaje son innegables. Los usos *complementarios* son muchos, y exceden los límites de lo que abarcamos en este trabajo. También son innegables los riesgos de *sustitución*, tanto éticos como cognitivos, que supone la conversación desregulada con los *chatbots*. En ese marco, cobra relevancia la necesidad de no depender de las voluntades individuales de alumnos y docentes, y de pensar las actividades mediadas por las IAGens a partir de los objetivos y habilidades de aprendizaje, y no a la inversa. Las IAGens pueden generar contenidos muy pertinentes y refinados, y nada indica que sus capacidades no mejorarán en el futuro. En ese escenario, es parte de nuestra tarea docente diseñar estrategias que partan de objetivos pedagógicos y ofrecer a los estudiantes la posibilidad de desarrollar sus propias capacidades como parte del proceso de formación. Como nos sugiere ChatGPT, a modo de complemento final para el cierre del artículo: “se trata, en definitiva, de

⁵ “The true barrier to AGI is that AI tools today lack any lived experience, or even a coherent mental model, of what their data represent: the world beyond the bits stored on the server”.

garantizar que la tecnología acompañe la formación intelectual, y no que la formación intelectual se reorganice en función de la tecnología”.

MANUEL ELOY FERNÁNDEZ es licenciado y profesor en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Edita la revista de teoría literaria *Luthor* y cuenta con trabajos en las áreas de Literatura Francesa y Teoría Literaria. Actualmente se desempeña como docente de Lengua y Literatura en el nivel medio e investiga el impacto de la incorporación de herramientas de inteligencia artificial en el ámbito educativo.

LUCÍA MARIEL CASTILLO es licenciada y profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires y becaria doctoral del Conicet. Su investigación de doctorado se centra en el aprendizaje de la lectura y la escritura desde una perspectiva psicolingüística. Se desempeña como docente de Lengua y Literatura en el nivel medio y participa en proyectos institucionales que exploran la incorporación de herramientas digitales en la carrera de Letras.

Bibliografía

- ALEMANY, Laura Alonso. 2022. “4. “Inteligencia artificial y valores”. En Ferrante, Enzo (dir.), *¿Aprendizaje automático? Un viaje al corazón de la inteligencia artificial contemporánea*. Santa Fe: Vera Cartonera, pp. 34-42.
- BASTANI, Hamsa, et al. 2024. “Generative AI can harm learning”. *The Wharton School Research Paper*. <https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4895486> [Consulta: 12 de noviembre de 2025].
- BLOOM, Benjamin (ed.). 1990 [1956]. *Taxonomía de los objetivos educativos: la clasificación de las metas educativas*. Buenos Aires: El Ateneo. Trad: Marcelo Pérez Rivas.
- BRYNJOLFSSON, Erik y Andrew MCAFEE. 2014. *The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*. Nueva York: W. W. Norton.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN Y MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2011. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lengua. Ciclo Básico Educación Secundaria. 1° y 2° / 2° y 3° Años*. <<https://www.educ.ar/recursos/110569/nap-lengua-educacion-secundaria-ciclo-basico0>> [Consulta: 12 de noviembre de 2025].
- COECKELBERGH, Mark. 2020. *LA Ethics*. Cambridge y Londres: MIT Press.
- DARVISHI, Ali; Hassan KHOSRAVI; Shazia SADIQ; Dragan GAŠEVIĆ y George SIEMENS. 2024. “Impact of AI assistance on student agency”. *Computers & Education*. Vol. 210, 1-18. <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131523002440>> [Consulta: 12 de noviembre de 2025].
- DU, Yiran. 2025. “Confirmation Bias in Generative AI Chatbots: Mechanisms, Risks, Mitigation Strategies, and Future Research Directions”. Ithaca: Cornell University.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2015a. *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: ciclo básico*. <<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2017/10/26/ad4a5c873f97638ecd20ccb54bf6ddb7551cfe.pdf>> [Consulta: 12 de noviembre de 2025].
- _____. 2015b. *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: ciclo orientado del bachillerato, formación general*. <<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2017/10/26/908e07ec3f1940639a23d84fe8b73703976fb4ae.pdf>> [Consulta: 12 de noviembre de 2025].
- _____. 2024. Resolución N.º 2024-2075-GCABA-MEDGC. <<https://buenosaires.gob.ar/educacion/regulacion-del-uso-de-celulares-en-las-aulas>> [Consulta: 12 de noviembre de 2025].
- _____. 2025. *LA en la escuela: Guía para un uso crítico*. <<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2025-07/IA%20en%20la%20escuela%20-%20Gu%C3%ADa%20para%20un%20uso%20cr%C3%ADtico.pdf>> [Consulta: 12 de noviembre de 2025].
- HAIDT, Jonathan. 2024. *The Anxious Generation: How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness*. Nueva York: Penguin Random House.
- HANDA, Kunal, et al. 8 de abril de 2025. “Anthropic Education Report: How university students use Claude”. *Anthropic.com*. <<https://www.anthropic.com/news/anthropic-education-report-how-university-students-use-claude>> [Consulta: 12 de noviembre de 2025].
- HOLMES, Wayne, et al. 2022. “Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework”. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. Vol. 32, N°3, 504-26.

-
- INTERNATIONAL BACCALAUREATE. 2023. *Política de integridad académica*. <<https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/programmes/shared-resources/pdfs/academic-integrity-policy-es.pdf>> [Consulta: 12 de noviembre de 2025].
- KOSMYNA, Nataliya, *et al.* 2025. *Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task*. Ithaca: Cornell University.
- MCLUHAN, Marshall. 1996 [1964]. *Comprender los medios de comunicación: Las extensiones del ser humano*. Barcelona y Buenos Aires: Paidós. Trad: Patrick Ducher.
- MINISTERIO DE CAPITAL HUMANO. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. 2025. Guía para la integración de las inteligencias artificiales en educación. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/documento_guia_de_integracion_vf_digital.pdf> [Consulta: 12 de noviembre de 2025].
- NYHOLM, Sven. 2024. “Artificial Intelligence and Human Enhancement: Can AI Technologies Make Us More (Artificially) Intelligent?”. *Camb Q Healthc Ethics*. Vol. 33, N° 1, 76-88.
- RIVERA-NOVOA, Ángel y Daniel Augusto DUARTE ARIAS. 2025. “Generative Artificial Intelligence and Extended Cognition in Science Learning Contexts”. *Science & Education*.
- UNESCO. 2024. *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227>> [Consulta: 12 de noviembre de 2025].
- VALLOR, Shannon. 2024. *The AI Mirror. How to Reclaim Our Humanity in an Age of Machine Thinking*. Nueva York: Oxford University Press.