



¿Se vale usar ChatGPT si igual entendí el tema? Una conversación urgente sobre IA en el aula

Is Using ChatGPT Allowed If I Still Get the Concept? A Pressing Talk on AI in the Classroom

Apolo Castañeda  | acastane@ipn.mx
Instituto Politécnico Nacional, CICATA Legaria,
Programa de Matematica Educativa

Mario Sánchez Aguilar  | mosanchez@ipn.mx
Instituto Politécnico Nacional, CICATA Legaria,
Programa de Matematica Educativa

No fue en un aula ni en una conferencia académica, sino en una conversación casual con una estudiante de secundaria, donde escuché por primera vez la pregunta que resume el desconcierto de este tiempo: “¿se vale usar ChatGPT si igual entendí el tema?” La pregunta no vino acompañada de cinismo ni de rebeldía. Fue formulada con la naturalidad de quien ha crecido entre buscadores, asistentes de voz y plataformas de Inteligencia Artificial (IA) que sugieren lo que uno debería escribir. Para la estudiante que la planteó, el dilema no era técnico, sino institucional: ¿qué se permite?, ¿qué se penaliza y por qué?, ¿qué importa el proceso?, ¿dónde empieza lo legítimo y dónde termina lo tramposo cuando una IA hace el trabajo que antes requería tiempo, duda y correcciones?

Este texto no busca tomar partido entre entusiastas y apocalípticos. Más bien propone un recorrido entre las preguntas que la IA suscita cuando se instala, sin pedir permiso, en la enseñanza de las matemáticas. ¿Qué significa pensar, si una máquina puede resolver ecuaciones, redactar soluciones e incluso sugerir estrategias didácticas? ¿Qué capacidades estamos dispuestos a ceder y cuáles preferimos seguir ejerciendo, con toda su fragilidad? ¿Y qué

lugar ocupa el juicio, esa forma situada y lenta de comprender el mundo, en medio de respuestas inmediatas, impecables y sin contexto? (Walkington, 2025).

No se trata de prohibir herramientas que ya forman parte del entorno cotidiano. Pero si la pregunta sigue siendo si “se vale” usar IA, quizá habría que preguntarse también qué entendemos por aprender, qué papel le damos a la interpretación, al error y a la construcción de sentido cuando los sistemas automatizados parecen anticiparlo todo. Este texto busca cuestionar el espacio que se abre entre la solución inmediata y el juicio demorado, entre la respuesta correcta y la comprensión situada. El propósito no es elogiar o condenar el uso de la IA en la escuela, sino examinar qué se transforma cuando la escritura, el razonamiento y la producción de ideas comienzan a desplazarse hacia sistemas que no piensan, pero simulan pensar.

El espejismo de la inteligencia: entre optimismo tecnológico y amenaza existencial

Durante años, el discurso dominante en torno a la inteligencia artificial ha oscilado entre dos extremos que, aunque opuestos, comparten una misma fascinación, el entusiasmo por su potencial ilimitado y el temor por sus posibles consecuencias (Castañeda & González-Polo, 2025). Para algunos, la IA representa la cúspide del progreso técnico; para otros, una amenaza velada a la agencia humana. Ambas posturas suelen sustentarse en una idea común, que estos sistemas están en camino de volverse verdaderamente inteligentes, de alcanzar con suficiente entrenamiento y datos, una forma general de pensamiento que rivalice con la humana o incluso la supere.

Sin embargo, como ha señalado Cantwell Smith (2019), esta suposición descansa sobre una equivocación, confundir el reconocimiento con el juicio. Lo que las máquinas hacen, por más impactante que parezca, no es pensar, sino procesar correlaciones estadísticas a partir de patrones previamente aprendidos. El problema no es solo técnico, sino filosófico. Creer que un sistema que completa frases resuelve ecuaciones o genera argumentos está comprendiendo el mundo, es caer en lo que Cantwell Smith denomina “error de equivalencia”: atribuir a una acción algorítmica una intención que no posee. Esta confusión ha dado lugar a un doble espejismo. Por una parte, el del optimismo tecnófilo, que celebra cada avance como si fuera un peldaño hacia la inteligencia general, sin detenerse a pensar en las limitaciones estructurales de estos sistemas. Por otro lado, el del alarmismo apocalíptico, que advierte sobre una inminente sustitución del juicio humano por la eficiencia maquinal, sin distinguir entre capacidad de cálculo y capacidad de comprensión. En ambos casos, el problema no es la IA en sí misma, sino las expectativas que se proyectan sobre ella.

Lo que cedemos y lo que queremos conservar

No es nuevo que la escuela delegue ciertas tareas a las tecnologías. Las calculadoras desplazaron el cálculo manual, los procesadores de texto reemplazaron la caligrafía, los navegadores sustituyeron a los diccionarios. En cada caso, la pregunta no fue si usar o no el recurso, sino qué se gana y qué se pierde al hacerlo. La irrupción de la inteligencia artificial, sin embargo, parece alterar esa lógica. Porque ya no se trata solo de automatizar procedimientos, sino de simular operaciones que antes las vinculábamos con características humanas.

Frente a esta novedad, la pregunta que emerge, en las aulas, en la política, en las conversaciones cotidianas, ¿qué tipo de capacidades queremos seguir ejerciendo como nuestras y cuáles estamos dispuestos a externalizar? En la superficie, la IA promete eficiencia, redacta más rápido, resuelve con precisión, responde sin que uno tenga que detenerse demasiado a pensar. Pero justo ahí se instala el riesgo. Lo que puede parecer un atajo funcional puede convertirse, sin que se advierta, en una forma de desaprendizaje silencioso. No se trata de idealizar un aprendizaje sin apoyos. Pero sí conviene preguntarse qué significa comprender un concepto si ya no hay necesidad de formularlo, explicarlo o transformarlo. Si una herramienta puede generar una respuesta que basta para aprobar, ¿en qué momento se ejerce el juicio? Y si ese juicio no se ejercita, ¿qué se cultiva entonces en el espacio educativo?

En el aula de matemáticas, donde el proceso importa tanto como el resultado, delegar la construcción de ideas puede vaciar de sentido la experiencia misma de aprender. Porque una cosa es resolver una ecuación, y otra es entender qué representa, cómo se relaciona con una situación, por qué tiene sentido ese modelo y no otro. Esa distancia entre aplicar y comprender es justamente lo que está en juego cuando se normaliza la delegación cognitiva sin discusión.

Más que dibujar una frontera rígida entre lo humano y lo artificial, el desafío pedagógico está en reconocer con honestidad qué formas de pensamiento no deberían ser reemplazables. No por nostalgia, sino porque en ellas se juega el vínculo entre lenguaje, sentido y comprensión. No todo lo que puede automatizarse debería dejar de ejercerse. Al menos no sin preguntarnos, antes, qué nos hace perder como estudiantes, como docentes, como colectivo que aprende.

Tareas abiertas para inteligencias no programadas

Frente al avance de sistemas capaces de producir respuestas inmediatas, precisas y gramaticalmente impecables, la tentación en la enseñanza de las matemáticas podría ser competir en eficiencia. Reformular preguntas, dificultar los enunciados, ocultar la pista. Pero en ese juego de escondidas, lo

que se pierde es justamente la posibilidad de construir sentido. Si el propósito del aula es que el estudiante adivine lo que la máquina no puede predecir, entonces el diálogo se reduce a una competencia de ingenio. Y la educación, a una evasión técnica.

Walkington (2025) propone un giro radical pero sencillo, diseñar tareas que no puedan resolverse solo con reckoning, es decir, con reconocimiento estadístico o aplicación automática de patrones. Tareas abiertas, ambiguas, que inviten a interpretar, justificar, adaptar o incluso contradecir una solución generada por IA. No para probar que el humano “gana”, sino para abrir espacio a lo que la máquina no puede ejecutar, el conflicto de interpretaciones, la argumentación situada, la producción compartida de conocimiento.

La novedad no está en la apertura de las tareas, eso lo propusieron hace décadas enfoques como la educación matemática realista o la enseñanza basada en problemas, sino en el contexto en que ahora se hacen necesarias. Este tipo de diseño obliga a cambiar la pregunta docente, pues no basta con saber si el alumno resolvió correctamente, sino qué caminos tomó, qué decisiones enfrentó, cómo interpretó los datos, por qué optó por un modelo y no por otro. Ahí, en ese entramado de elecciones, aparece el juicio. No como resultado, sino como proceso.

Y es precisamente ese proceso el que permite volver a pensar el lugar de la inteligencia artificial en la escuela. Porque cuando las tareas exigen más que precisión, cuando demandan agencia, perspectiva y voz, la IA deja de parecer una amenaza y se convierte en un interlocutor limitado. Un generador de insumos, sí. Pero no un sustituto del pensamiento.

¿Importa quién escribió el texto? Autoría y juicio en tiempos de simulación

En los márgenes de toda discusión sobre inteligencia artificial hay una inquietud que persiste y que es relevante para las publicaciones académicas: ¿cómo saber si lo que estoy leyendo fue escrito por una persona o por una máquina? La pregunta, en apariencia trivial, ha generado protocolos, herramientas de detección, alertas estilísticas y hasta una búsqueda del “rastreo humano” en los textos.

El dilema se cuele en las aulas, en los comités editoriales, en las defensas de tesis. ¿Y si lo escribió ella? ¿Y si fue ChatGPT? ¿Y si estamos leyendo a nadie?

En su artículo irónicamente titulado *An A.I.-Generated Article on How to Tell If the Article You're Reading Is A.I.-Generated*, publicado en *The New Yorker*, Graham Techler satiriza esta obsesión de la detección. Lo hace llevando al límite la lógica del control, al punto de inventar un autor ficticio “Jeff Someguy”, con el único fin de que el texto parezca más confiable. Lo que pone en evidencia es la farsa de ciertos criterios estilísticos, además

de la fragilidad de nuestra confianza en el lenguaje, pues dejamos de leer para buscar huellas, dejamos de pensar para rastrear culpables.

Pero quizá la pregunta está mal planteada. Si el juicio es lo que importa, como hemos venido sosteniendo, entonces el foco no debería estar en quién escribió, sino en qué se está diciendo, cómo se construye una idea, qué tensiones conceptuales se despliegan. En otras palabras, el valor de un texto no reside en su ADN autoral, más bien en la potencia crítica que activa. Juzgar un artículo por sus errores o su estilo es olvidar que también los humanos escriben mal, que también las máquinas pueden sonar “naturales”, y que el juicio no se hospeda en la gramática, sino en la lectura compartida.

En el campo académico, esta discusión adquiere un matiz urgente. Porque si escribir se convierte en una prueba de autenticidad más que en una práctica de pensamiento, entonces la educación se desplaza hacia la vigilancia y se aleja del diálogo. La IA no amenaza solo la autoría, sino nuestra relación con lo que entendemos por construir conocimiento. Y en ese sentido, preguntarse si algo “fue escrito por alguien” puede ser menos importante que preguntarse si ese algo vale la pena ser leído. *La vida es muy corta como para leer malos textos.*

Pensar después de la respuesta

Una máquina puede resolver ecuaciones, sugerir estrategias didácticas, incluso redactar una última página con una sintaxis impecable. Puede hacerlo sin pausa, sin dudas, sin perder el hilo. Pero nada de eso implica que haya comprendido lo que escribe. Esa es, quizás, la paradoja más inquietante de nuestro tiempo, convivimos con sistemas que producen respuestas sin haber formulado nunca una pregunta. Sistemas que operan, pero no entienden. Que simulan, pero no habitan el pensamiento.

Cantwell Smith (2019) advirtió esta dislocación cuando señaló que hemos construido máquinas que reconocen patrones, pero no juzga. Su crítica no era técnica, sino epistémica, pues el juicio no puede automatizarse porque no es un cálculo, es una relación situada con el mundo. Una práctica deliberada. En educación matemática, esta distinción adquiere una particular importancia. Trabajamos con estructuras formales que las máquinas manejan con soltura, pero también trabajamos con significados, con modelos, con argumentos. Y ahí, el juicio importa.

El riesgo no está en el uso de IA, sino en que la vigilancia sobre la autoría desplace el juicio sobre las ideas. Por eso, desde esta revista no buscamos detectar “trazas” de IA como quien busca plagio, sino sostener una pregunta más radical ¿qué se construye con este texto?, ¿qué tipo de interlocución propone?, ¿qué zonas de la enseñanza y el aprendizaje nos obliga a mirar de nuevo? En REMED, entendemos que escribir con inteligencia artificial no

es un problema en sí mismo, pero sí lo es hacerlo sin hacerse cargo de las decisiones, omisiones y formas de pensamiento que esa escritura desplaza.

Con esta inquietud, abriremos en el próximo número una convocatoria para un número especial sobre Educación Matemática e Inteligencia Artificial. Será un espacio para reunir experiencias, preguntas, desarrollos teóricos y análisis de aula que no eludan la presencia de la IA, pero tampoco la idealicen. Nos interesa el terreno movedizo, donde la enseñanza cambia, donde las herramientas reorganizan la práctica, donde escribir vuelve a ser un acto que implica juicio.

Porque incluso cuando el texto se genera en segundos, entender lo que significa sigue tomando tiempo. Y ahí, en ese tiempo que no puede acelerarse, se juega todavía lo que entendemos por enseñar.

Referencias

- Cantwell Smith, B. (2019). *The promise of artificial intelligence, reckoning and judgment*. The MIT Press.
- Castañeda, A., & González-Polo, R. I. (2025). Debates del uso de ChatGPT en educación: Una revisión sistémica. *Revista Conrado*, 21(104), Artículo e4015. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4015>
- Techler, G. (2025, Abril 8). An A.I.-generated article on how to tell if the article you're reading is A.I.-generated. *The New Yorker*. <https://bit.ly/3TMhVLS>
- Walkington, C. (2025). The implications of generative artificial intelligence for mathematics education. *School Science and Mathematics*, 1–10. <https://doi.org/10.1111/ssm.18356>