

3.

El docente centauro

Entre el algoritmo y el aula, un nuevo oficio educativo

En 1997, el mundo presenció un acontecimiento que fue leído como una derrota simbólica de la inteligencia humana. Garry Kasparov, campeón mundial de ajedrez, perdió una partida decisiva frente a Deep Blue, la supercomputadora desarrollada por IBM (IBM, s. f.). Para muchos, aquel episodio marcó un punto de inflexión; la evidencia de que las máquinas podían superar a los humanos, incluso en dominios asociados al pensamiento estratégico, la anticipación y la toma de decisiones complejas.

Sin embargo, el verdadero impacto de ese episodio no estuvo en la derrota, sino en lo que vino después. Lejos de instalarse en la nostalgia o en la denuncia de una amenaza inevitable, Kasparov hizo algo inesperado: se reinventó. En lugar de insistir en la competencia entre humanos y máquinas, formuló una pregunta distinta, profundamente inteligente: ¿Qué pasaría si, en vez de competir con las máquinas, colaboráramos con ellas?

De esa pregunta, surgió el llamado *ajedrez avanzado*, también conocido como *ajedrez centauro*: una modalidad en la que jugadores humanos trabajan junto a programas de ajedrez para explorar variantes, analizar posiciones y tomar decisiones estratégicas. Kasparov (2017) recupera esta experiencia como una metáfora potente para pensar la colaboración entre inteligencia humana e inteligencia artificial. El hallazgo fue contundente, ya que las mejores partidas no eran producidas ni por grandes maestros ni por los programas más potentes, sino por equipos híbridos, donde cada parte aportaba lo que la otra no tenía. El humano contribuía con visión estratégica, creatividad e intuición; la máquina, con memoria casi infinita, velocidad de cálculo y profundidad táctica. La excelencia ya no residía en la fuerza aislada, sino en la calidad de la interacción humano-máquina.

Esta experiencia se convirtió en una metáfora poderosa para pensar la inteligencia en el siglo XXI. La figura clásica del pensador solitario resulta hoy insuficiente. En su lugar, emerge la imagen del centauro, no como una fusión indiferenciada entre humano y máquina, sino como una articulación de capacidades distintas, orientada a producir algo nuevo.

A primera vista, esta escena podría parecer radicalmente novedosa. Sin embargo, una lectura más atenta revela una continuidad. La teoría de la mente extendida sostiene que ciertos procesos cognitivos no ocurren únicamente dentro de la mente individual, sino que pueden distribuirse entre el

sujeto y los artefactos, soportes y entornos con los que interactúa (Clark y Chalmers, 1998). Desde las tablas de arcilla y la escritura, pasando por la imprenta, la calculadora o la computadora, los seres humanos hemos externalizado operaciones cognitivas en soportes materiales y simbólicos. En términos de Clark y Chalmers (1998), pensamos también mediante sistemas articulados entre sujetos, herramientas y entornos.

La IAG intensifica esta lógica. La memoria prácticamente infinita, la conexión acelerada de patrones y la producción explosiva de textos, imágenes y códigos configuran nuevas herramientas para el pensamiento. En los hechos, hoy estamos jugando múltiples formas de *ajedrez avanzado* en la escritura, en la investigación, en la enseñanza, aunque no siempre seamos conscientes de ello.

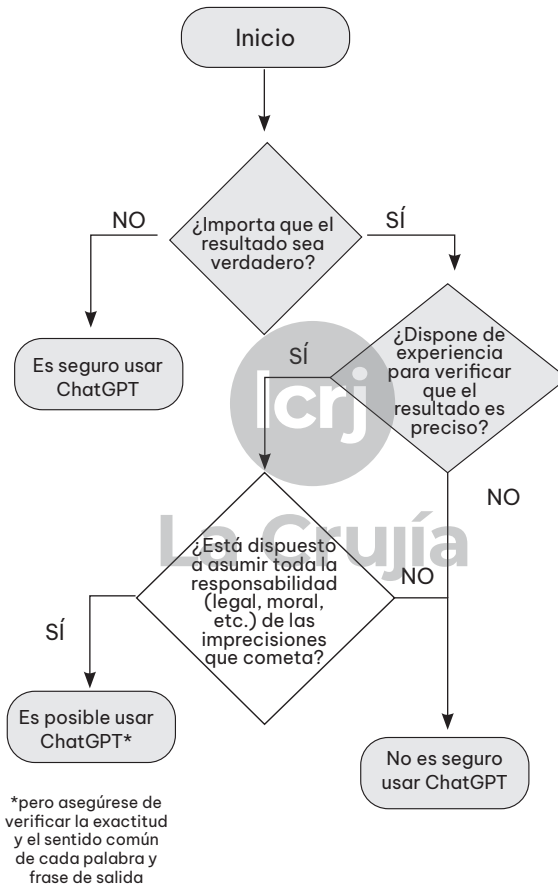
En este punto aparece una inquietud recurrente y que nos interpela más que nunca: ¿estamos perdiendo algo de nuestra humanidad al apoyarnos en estas tecnologías? La experiencia del ajedrez ofrece una pista esclarecedora, y es que cuando los jugadores aceptaron la colaboración con la máquina, no vieron degradadas sus capacidades humanas; por el contrario, se vieron obligados a comprender el juego con mayor profundidad, a formular mejores preguntas y a alcanzar nuevos niveles de creatividad y excelencia. La máquina no los reemplazó, sino que los obligó a pensar mejor, distinto.

Este desplazamiento resulta clave para el campo educativo, en el cual se utiliza el término *docente centauro* para referirse

a un profesional que enseña y aprende junto a la IA, sin perder su criterio pedagógico. Adoptar este rol no implica, entonces, ceder la enseñanza a la tecnología, sino asumir una posición activa, crítica y estratégica frente a ella: un educador que sabe cuándo apoyarse en la potencia de la máquina y cuándo retirarla; cuándo usarla como copiloto y cuándo convertirla en objeto de análisis; cuándo amplifica el pensamiento y cuándo corre el riesgo de empobrecerlo. En este sentido, podemos decir que enseñar hoy consiste, en gran medida, en aprender a habitar esa frontera. La IA no reemplaza al docente, sino que redefine su rol.

A modo de ejemplo, compartimos la Figura 1, adaptada del diagrama de decisión desarrollado por Tiulkanov (2023, como se citó en Sabzalieva y Valentini, 2023), que permite pensar criterios básicos para decidir cuándo usar o no sistemas de IAG en una tarea educativa.

Figura 1: Diagrama de decisión
sobre aplicabilidad de uso de ChatGPT



Nota. Adaptado de *ChatGPT and artificial intelligence in higher education: Quick start guide* (p. 6), por E. Sabzalieva y A. Valentini, 2023, UNESCO (unesco.org). Basado en el modelo original de A. Tiulkanov (2023).

En este sentido, podemos observar que la integración y el uso de la IAG no es algo que se da de manera acrítica, sino que implica discernimiento y reflexión. El docente centauro ya no se debate si integrar tecnología o no hacerlo, sino que reflexiona sobre la mejor manera de hacerlo, considerando las habilidades de sus estudiantes, la relevancia de lo verificable, la responsabilidad y la ética.

Escenas de aula

El docente centauro en acción

Para comprender el alcance de la metáfora en la práctica, resulta útil recorrer el terreno de lo cotidiano. El docente centauro no es una figura heroica ni excepcional, sino un profesional que habita la frontera entre lo humano y lo algorítmico, integrando la potencia de la IA sin renunciar al sentido pedagógico. Como se podrá observar a continuación, en las siguientes escenas —adaptables a distintas tareas, áreas y niveles académicos— la inteligencia artificial no reemplaza la enseñanza, sino que la tensiona, la amplifica y la vuelve visible.

Escena 1 | Planificar: cuando la IA ayuda a pensar distinto

Síntesis de la propuesta

El equipo docente utiliza la IAG para revisar y tensionar planificaciones ya existentes, explorando alternativas, supuestos y

nuevas posibilidades didácticas. La IA no reemplaza la planificación, sino que funciona como un interlocutor que amplía perspectivas y favorece la reflexión pedagógica colectiva.

Aspectos que el equipo directivo busca problematizar con los docentes

- La planificación como espacio de diseño pedagógico y toma de decisiones profesionales.
- Las rutinas, supuestos y prácticas naturalizadas que suelen reproducirse en las propuestas de enseñanza y que pueden limitar la innovación.
- El uso de la IA como herramienta para pensar y revisar la enseñanza, con el fin de diferenciar su potencial para enriquecer la reflexión pedagógica de un uso meramente instrumental.
- La diversificación de las experiencias de aprendizaje para promover distintos recorridos, niveles de desafío, formas de participación y estrategias de evaluación.
- El rol del docente como profesional crítico y creativo, capaz de dialogar con las sugerencias de la IA sin delegar su criterio ni su conocimiento del contexto y de los estudiantes.

Desarrollo de la escena

En las reuniones de planificación, el equipo docente y de gestión parte de un diagnóstico compartido: las planificaciones cumplen con los formatos y los contenidos curriculares, pero muchas propuestas tienden a repetirse año

tras año. Lejos de leer esto como un problema individual, el equipo directivo lo asume como una oportunidad para revisar colectivamente las prácticas y los sentidos que las sostienen.

Con ese objetivo, se propone incorporar la IAG no como una herramienta para planificar más rápido, sino como un dispositivo para poner en tensión lo ya construido. La consigna es clara, y tiene que ver con que la IAG no reemplazará la planificación docente, sino que funcionará como un interlocutor que permite revisar, problematizar y enriquecer las decisiones didácticas existentes.

En este marco, los docentes no comienzan planificando desde cero ni delegan el diseño en la IA. Parten de planificaciones reales, conocidas y valiosas, y las ponen en diálogo con la herramienta. Le piden a la IAG que identifique supuestos implícitos, que sugiera alternativas posibles, que proponga variaciones en las consignas, en los modos de agrupamiento, en los niveles de complejidad o en las estrategias de evaluación. La IAG no dicta qué hacer, sino que amplía el campo de posibilidades.

El trabajo se vuelve, entonces, un ejercicio de contraste y decisión. Frente a las sugerencias del algoritmo, los docentes discuten qué vale la pena conservar, qué conviene ajustar y qué resulta necesario transformar. Distinguen entre cambiar una actividad y repensar una propuesta; entre variar consignas y modificar los recorridos de aprendizaje; entre acelerar la producción y profundizar el sentido pedagógico.

Desde el equipo de gestión, la mediación se orienta a acompañar este proceso con preguntas potentes y criterios com-

partidos. La IAG deja de ser únicamente un generador de actividades para transformarse en una herramienta de reflexión pedagógica colectiva. En lugar de uniformar las planificaciones, permite propuestas más flexibles, con múltiples rutas, diversos niveles de dificultad y evaluaciones más genuinas.

Desde esta perspectiva, el docente centauro planifica desde una posición activa y crítica. Usa la IAG para dialogar con su experiencia, hacer visibles rutinas naturalizadas y ensayar nuevas formas de enseñar sin perder de vista el contexto, los estudiantes y el proyecto institucional. De este modo, la planificación se recupera en tanto espacio de creatividad y diseño pedagógico con sentido.

En muchas oportunidades, y por diversas razones, las planificaciones suelen volverse rutinarias y poco creativas. Frente a esto, la IAG se convierte en una palanca para pensar mejor, enseñar distinto y construir propuestas educativas más potentes.

En esta escena, el docente centauro es quien asume la planificación como un espacio de diseño pedagógico deliberado y no como una tarea a delegar en la tecnología. No utiliza la IAG para reemplazar su criterio ni para acelerar mecánicamente lo ya conocido, sino para interrogar sus propias decisiones didácticas. Parte de su experiencia, de sus planificaciones previas y del conocimiento de sus estudiantes, y pone todo eso en diálogo con la IAG para ampliar el campo de lo posible.

El docente centauro sabe que la IA puede producir actividades, consignas o evaluaciones en segundos, pero entiende

que planificar no es producir materiales, sino tomar decisiones con sentido. Por eso, utiliza la herramienta para contrastar enfoques, ensayar alternativas, escaparse de su propia rutina, anticipar dificultades, diversificar recorridos y pensar evaluaciones más abiertas. La IA funciona como un copiloto que sugiere, tensiona y propone.

Prompt para enriquecer y diversificar una planificación didáctica

A continuación, compartimos un *prompt* con una estructura que incluye distintos campos a completar según el contexto de cada docente, grupo o propuesta de enseñanza.

El propósito de este tipo de *prompts* no es que la inteligencia artificial planifique por nosotros, sino generar una conversación más rica y situada. Al proporcionar información sobre el contexto, los objetivos de aprendizaje, las características de los estudiantes y el rol que esperamos que asuma la IA, aumentan las posibilidades de obtener respuestas más pertinentes, precisas y útiles para la reflexión pedagógica.

En este caso, el *prompt* está diseñado para utilizar la IA como un interlocutor que ayude a revisar, problematizar y enriquecer una planificación existente. A través de preguntas, sugerencias y perspectivas alternativas, la herramienta puede contribuir a ampliar el campo de posibilidades didácticas, identificar

aspectos que suelen pasar inadvertidos y ofrecer nuevas ideas para diversificar las propuestas de enseñanza.

PROMPT

Rol

Quiero que actúes como un asesor pedagógico experto en diseño de propuestas de enseñanza, evaluación y aprendizaje.

Voy a compartir una planificación didáctica ya elaborada. Tu tarea no es reemplazarla ni escribir una nueva, sino analizar críticamente la propuesta para ayudarme a identificar oportunidades de mejora, ampliación y enriquecimiento.

Contexto de la propuesta

- Nivel educativo: [completar]
- Área o asignatura: [completar]
- Edad de los estudiantes: [completar]
- Objetivos de aprendizaje: [completar]
- Características relevantes del grupo: [completar]

Planificación

[Pegar aquí la planificación]

Tareas

1. Realizá una breve síntesis de la propuesta para verificar su comprensión.
2. Identificá las principales fortalezas pedagógicas de la planificación.

3. Sugerí formas de enriquecer la propuesta mediante:
 - nuevas actividades o consignas;
 - diferentes formas de agrupamiento;
 - recursos o materiales complementarios;
 - estrategias para aumentar la participación de los estudiantes;
 - conexiones con otras áreas o disciplinas.
4. Planteá alternativas para diversificar los recorridos de aprendizaje, contemplando distintos ritmos, intereses y niveles de desafío.
5. Sugerí dos o tres estrategias de evaluación que permitan recoger evidencias más variadas de los aprendizajes.
6. Presentá tres mejoras concretas que podrían implementarse en la propuesta y explicá brevemente qué valor agregan al aprendizaje de los estudiantes.

Finalizá con una síntesis de las principales oportunidades de enriquecimiento detectadas y una recomendación general para potenciar la propuesta.

Escena 2 | Enseñar: cuando la IA amplifica, pero no decide

En una clase de Historia de la escuela secundaria, el docente propone a sus estudiantes analizar distintos argumentos sobre las causas de la Revolución francesa. Antes de comenzar,

les pide que consulten a una herramienta de IAG y recuperen una respuesta posible. En pocos segundos, aparecen textos claros, bien organizados, aparentemente completos.

El docente no celebra la rapidez ni cuestiona el uso de la herramienta. Hace otra cosa: detiene el proceso. Invita al grupo a leer la respuesta y plantea unas preguntas simples pero decisivas: ¿Qué explicación propone este texto? ¿Qué voces aparecen y cuáles quedan afuera? A partir de allí, introduce fuentes históricas, relatos divergentes y miradas críticas.

De este modo, el educador no trabaja simplemente con IA, sino que modeliza pautas de trabajo para su uso. No solo aborda el contenido curricular, sino que enseña a decodificar las respuestas del algoritmo. Al volver sobre los textos generados, invita a leer el contenido con intención y atención. Aunque pueda parecer una práctica obvia, se trata de un ejercicio que, por fuera de la escuela, no siempre se promueve. La IAG suele ser asumida como fuente de verdad, lo que favorece lecturas rápidas, poco profundas, sin validación de fuentes ni cuestionamiento del contenido.

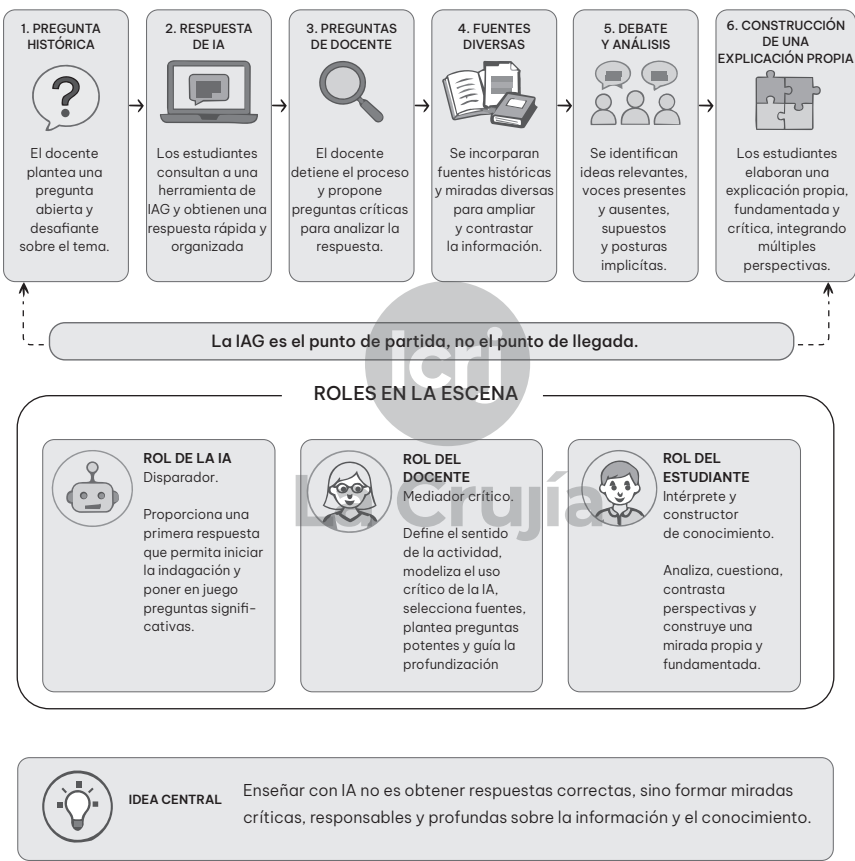
Además, mediante esta actividad, el docente desafía a los estudiantes a identificar ideas relevantes del texto, posturas implícitas y voces presentes y ausentes, poniendo en juego procesos de análisis, síntesis y pensamiento crítico. Finalmente, complementa las respuestas con aportes provenientes de fuentes diversas y enseña que el conocimiento no es información a ser retenida de manera individual y acrítica,

sino una construcción que involucra múltiples miradas y perspectivas.

Aquí la IAG funciona como disparador, es la puerta de entrada a la propuesta didáctica. El contenido generado a partir de una primera interacción permite hacer visible el problema epistemológico que tiene que ver con que toda explicación es una construcción. El docente, en su rol centauro, es quien define y planifica el sentido de la actividad, el momento de uso de la tecnología y el criterio para profundizar. El acto de enseñar, en este caso, abarca mucho más que la obtención de una respuesta única y correcta; además, supone una mediación que tiene como objetivos modelizar la manera de interactuar con la IAG para acompañar el proceso de construcción de una mirada histórica con sentido crítico.

La Crujía

Figura 2: Mapa visual de la escena



Nota. Infografía generada por la inteligencia artificial ChatGPT, basada en instrucciones específicas de diseño pedagógico y roles de aula (OpenAI, 2026).

A continuación, compartimos algunas sugerencias para abordar diferentes etapas del proceso.

- Preguntas para promover la reflexión en el aula frente a una respuesta de una IA:
 - a. ¿Qué explicación está proponiendo?
 - b. ¿Qué información prioriza?
 - c. ¿Qué aspectos deja afuera?
 - d. ¿Desde qué perspectiva parece estar escrita?
 - e. ¿Qué evidencias presenta?
 - f. ¿Qué otras interpretaciones podrían existir?
 - g. ¿Qué fuentes podrían complementar esta respuesta?
- Estrategias de mediación pedagógica para el trabajo con IA:
 - a. Suspender la aceptación automática de la respuesta.
 - b. Introducir preguntas críticas.
 - c. Incorporar nuevas fuentes.
 - d. Invitar a contrastar perspectivas.
 - e. Visibilizar las voces ausentes.
 - f. Enseñar criterios para analizar información.
- Poner en juego las habilidades cognitivas de orden superior:
 - a. Interpretar la respuesta y analizar la información críticamente.
 - b. Contrastar perspectivas y reconocer sesgos.
 - c. Buscar evidencias y contrastar con fuentes.

- d. Formular nuevas preguntas.
 - e. Argumentar posiciones y construir una posición propia.
- Rutina para trabajar con IA en clase:
Preguntar - Leer - Cuestionar - Contrastar - Reconstruir
 - a. Consultar a la IA.
 - b. Leer la respuesta.
 - c. Identificar supuestos, énfasis y ausencias.
 - d. Contrastar con otras fuentes.
 - e. Elaborar una explicación propia.

Escena 3 | *Evaluar: cuando la pregunta vale más que la respuesta*

En una clase de Lengua, en el último curso de la escuela primaria, los estudiantes entregan un texto argumentativo. El docente sabe que muchos utilizan IAG para revisar o reformular sus escritos. Lejos de iniciar una cacería respecto del uso de la IAG, decide cambiar el foco de la evaluación.

En lugar de preguntar *¿este texto es original?*, plantea una consigna distinta, que vincula la recolección de información con estrategias de búsqueda, iteración y reescritura.

En esta línea de propuestas, la docente solicita a sus estudiantes explicitar las diferentes decisiones que cada uno fue tomando en función de las respuestas y de las iteraciones realizadas con IAG. De esta manera, se les invita a identificar qué partes del texto fueron modificadas, qué sugerencias de la

herramienta se aceptaron y cuáles se rechazaron, y a fundamentar cada una de sus decisiones. La evaluación se desplaza del producto hacia la reflexión sobre el proceso.

En este sentido, el docente invita al estudiante a vincularse con el texto desde el rol de autoría, lo que implica revisar su propuesta inicial y valorar los aportes o mejoras realizadas por la IAG. Al mismo tiempo, promueve la metacognición e invita a sus estudiantes a revisar su propio proceso de aprendizaje junto a la herramienta:

- al preguntar por el proceso y no por el producto;
- al revisar las estrategias y sugerencias de la IAG que favorecen o potencian el proceso, y
- al invitar a sus estudiantes a identificar aquellas cuestiones que le ayudan a mejorar la comprensión.

Aquí, la IA cumple una función técnica (como sugerir mejoras u ordenar ideas), pero la evaluación se vuelve profundamente humana, ya que tiene que ver con argumentar, justificar, reflexionar sobre el propio pensamiento. El docente centauro no delega el juicio en la máquina ni se limita a calificar resultados. Evalúa la capacidad de discernir, de tomar decisiones y de asumir la autoría intelectual, incluso en un contexto de colaboración con una IAG.

Arqueología de la escritura: tras las huellas de la autoría

Una sugerencia para poner el foco en el proceso y no solo en el resultado

Si tus estudiantes utilizan inteligencia artificial durante un proceso de escritura, podés proponerles una actividad de “arqueología del texto”. El objetivo es reconstruir el recorrido realizado hasta llegar a la versión final, haciendo visibles las decisiones que fueron tomando a lo largo del proceso.

Paso 1. Identificar las huellas de la IA

Invitá a los estudiantes a revisar su texto final y señalar aquellos fragmentos que fueron modificados a partir de sugerencias de la herramienta.

Pueden distinguir, por ejemplo:

- Cambios en la redacción o el vocabulario.
- Reorganización de ideas o párrafos.
- Incorporación de ejemplos o argumentos.
- Correcciones gramaticales o de estilo.

Paso 2. Reconstruir el recorrido

Para algunas modificaciones significativas, proponé que registren:

- Qué decía el texto originalmente.
- Qué sugerencia realizó la IA.

- Qué versión quedó finalmente.
- Qué decisión tomaron y por qué.

Paso 3. Analizar las decisiones

Invitalos a reflexionar sobre el criterio utilizado durante el proceso:

- ¿Qué sugerencias aceptaron?
- ¿Cuáles decidieron rechazar?
- ¿Qué cambios consideraron que mejoraban el texto?
- ¿Qué modificaciones no representaban lo que querían comunicar?

Paso 4. Reflexionar sobre el aprendizaje: metacognición

Para finalizar, pedí a los estudiantes una breve reflexión sobre el proceso de aprendizaje:

- ¿Qué aprendieron sobre su forma de escribir?
- ¿Qué tipo de ayuda les resultó más útil?
- ¿Qué dificultades encontraron durante el proceso?
- ¿Qué harían de manera diferente en una próxima producción?

Este tipo de ejercicios permiten recuperar algo que muchas veces queda oculto detrás de la versión final de un ensayo o texto, que es el camino recorrido para construirlo y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. En lugar de centrar la evaluación únicamente en el producto, estas propuestas ayudan a hacer visibles las estrategias, los criterios y las decisiones que cada estudiante fue tomando. Es importante saber que cuando

trabajamos con IA la autoría no desaparece, sino que se expresa justamente en la capacidad de analizar sugerencias, tomar decisiones fundamentadas y asumir la responsabilidad sobre el texto producido.

Escena 4 | Gestionar y acompañar: la IA para el acompañamiento y la toma de decisiones

En una escuela secundaria, el docente utiliza herramientas de IAG para analizar producciones de sus estudiantes, identificar patrones de error y organizar sus posteriores devoluciones. No está delegando la tarea de corregir a un artefacto para optimizar tiempo y agilizar procesos; por el contrario, ejecuta una tarea compleja de uso de la inteligencia artificial generativa. A través de una interacción iterativa con la herramienta, realiza un análisis profundo de las producciones presentadas para identificar fortalezas, dificultades y otro tipo de patrones que le permitan modificar la enseñanza y acompañar de manera más personalizada los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. En otras palabras, esta automatización que realiza a la hora de corregir no reemplaza el acompañamiento ni la retroalimentación personalizada para cada estudiante, sino que este proceso le ayuda a encauzar su planificación y recolectar evidencia que le permita identificar aspectos complejos que necesiten refuerzo o mayor atención. De esta forma, este uso complejo de la IAG le ofrece al docente un primer filtro de alertas.

A partir de esta primera sistematización, el docente redirecciona su tiempo hacia los contenidos que debe reforzar, como así también hacia los estudiantes que requieren un mayor acompañamiento y apoyo. El docente centauro orienta, así, las trayectorias de sus estudiantes y sostiene diálogos pedagógicos significativos con ellos valiéndose de diversos medios e insumos: usa la IAG para obtener datos concretos de los procesos de enseñanza y aprendizaje para analizarlos y tomar decisiones pedagógicas.

En todas estas escenas, el docente centauro encarna la fusión entre la capacidad crítica del humano y la creatividad expandida que ofrece la IAG, generando una sinergia que habilita nuevas formas de planificar, enseñar, evaluar y gestionar. Pero esa fusión no es automática ni neutra, ya que está siempre mediada por decisiones pedagógicas.

El principio del “humano en el bucle” no es un detalle técnico, sino una definición educativa. En los marcos contemporáneos de IA confiable, la supervisión humana aparece como una condición clave para preservar la agencia, la responsabilidad y la toma de decisiones informada (*High-Level Expert Group on Artificial Intelligence*, 2019). Significa que el sentido, el juicio y la responsabilidad siguen estando en manos del docente. La IAG puede sugerir, producir o acelerar, pero educar implica decidir cuándo usarla, cuándo pausarla, cuándo tensionarla y cuándo convertirla en objeto de reflexión.

Estas escenas no describen un modelo acabado, sino un horizonte posible. Enseñar como docente centauro no tiene que ver con dominar todas las herramientas, sino con aprender a convivir y ejercer la práctica docente críticamente con ellas, sosteniendo aquello que hace de la educación una experiencia humana, tal como el encuentro, la pregunta, la confrontación de miradas y la construcción compartida de sentido.

La IA puede ayudar a identificar	El docente interpreta
• Errores frecuentes. • Conceptos recurrentes. • Temas que generan dificultades. • Tendencias en las respuestas. • Agrupamientos posibles de estudiantes.	• Por qué aparecen esas dificultades. • Qué estrategias de enseñanza modificar. • Qué estudiantes requieren apoyo específico. • Qué contenidos necesitan reforzarse. • Qué acciones realizar a continuación.

Una idea para probar: crear una Gema para analizar producciones estudiantiles

Las herramientas de IAG permiten hoy crear asistentes personalizados capaces de realizar tareas específicas. En Gemini, estos asistentes reciben el nombre de Gemas (Gems) y pueden configurarse a partir de instrucciones específicas, indicando rol, tarea, contexto y formato esperado para orientar sus respuestas (Google, s. f.). Una posibilidad interesante consiste en crear una Gema orientada al análisis de producciones estudiantiles. Su función no es corregir trabajos ni asignar calificaciones, sino ayudar a identificar patrones, fortalezas, dificultades recurrentes y posibles líneas de intervención pedagógica a partir de un conjunto de producciones.

Por ejemplo, luego de una actividad, evaluación o trabajo práctico, el docente puede compartir la consigna, los objetivos de aprendizaje y una selección de producciones estudiantiles. A partir de esta información, la Gema puede colaborar en la detección de recurrencias, errores que se repiten, dificultades comunes, posibles interpretaciones erróneas de la consigna o habilidades que requieren mayor desarrollo.

Este tipo de análisis permite construir una mirada más global sobre el grupo y transformar una colección de trabajos individuales en evidencia útil para la toma de decisiones pedagógicas. De esta manera, el tiempo que antes se destinaba únicamente a revisar respuestas puede orientarse también a comprender tendencias, anticipar necesidades y planificar intervenciones más ajustadas.

Implementación paso a paso

1. Crear una nueva Gema en Gemini.
2. Copiar las instrucciones que se presentan a continuación y personalizarlas según las necesidades de cada contexto.
3. Una vez configurada, el docente podrá cargar consignas, trabajos, producciones escritas o registros de actividades y solicitar distintos tipos de análisis. En todos los casos, es necesario resguardar la privacidad de los estudiantes: evitar cargar nombres completos, datos personales, imágenes identificables o cualquier información sensible, y trabajar, preferentemente, con producciones anonimizadas.

Es importante destacar que la Gema no reemplaza la mirada profesional del docente. Su valor reside en funcionar como un primer filtro de observación y sistematización que ayuda a organizar información y detectar aspectos relevantes que luego deberán ser interpretados pedagógicamente. La decisión sobre qué enseñar, qué reforzar y cómo acompañar a los estudiantes continúa siendo una tarea profundamente humana.

Te invitamos a probar este asistente para el análisis de producciones estudiantiles.

Las habilidades del docente centauro

Hablar de docente centauro no implica describir a un profesional experto en tecnología ni a alguien que domina todas las herramientas disponibles. Por el contrario, esta figura encarna una serie de habilidades pedagógicas renovadas. No

se trata de sumar destrezas técnicas, sino de reconfigurar el modo de planificar, enseñar, evaluar y acompañar, en un entorno atravesado por inteligencias que aprenden.

Estas habilidades no son nuevas en sentido absoluto; muchas de ellas han estado siempre en el corazón de la tarea docente. Sin embargo, la presencia de la IAG las vuelve más visibles, más necesarias y más exigentes.

1. Discernimiento pedagógico: saber cuándo usar la IAG, el sentido de ese uso y su propósito, pero también cuándo hacer una pausa.

La primera habilidad del docente centauro es el discernimiento. En un contexto donde las herramientas prometen respuestas inmediatas, enseñar implica decidir si la IAG aporta valor pedagógico o si, por el contrario, obstaculiza el aprendizaje.

Discernir no es prohibir ni celebrar; implica leer la situación didáctica, el momento del proceso en el que se instala, el tipo de contenido que propone y el grupo de estudiantes que involucra. Implica reconocer que no todo aprendizaje se beneficia de la automatización, y que hay instancias como la duda, el error, la búsqueda, que requieren de tiempo y esfuerzo intelectual. El docente centauro no pregunta *¿qué herramienta se va a utilizar?*, sino *¿qué tipo de experiencia de aprendizaje se quiere construir?* En función de ello, encara su tarea de diseño y autoría.

2. Formulación de buenas preguntas: un recorrido que propone diseñar problemas en lugar de evaluar respuestas.

Cuando la IAG puede producir textos, resolver ejercicios o proponer explicaciones plausibles, la centralidad de la enseñanza se corre. La habilidad clave ya no es corregir respuestas, sino diseñar preguntas que el algoritmo no pueda “cerrar” por sí solo.

El docente centauro se especializa en formular problemas abiertos, plantear dilemas, acercar situaciones ambiguas; preguntas que exigen interpretación, toma de posición y argumentación. De este modo, la IAG se convierte en un insumo para potenciar el pensamiento y no en un atajo para evitarlo. Enseñar implica, cada vez más, preguntar mejor, sostener la pregunta aun cuando la respuesta esté disponible. Enseñar implica un involucramiento activo de los estudiantes, quienes tienen que “hacer cosas” para tomar las riendas de su propio proceso de aprendizaje.

3. Curaduría y contextualización del conocimiento: aportar sentido en un entorno de sobreproducción.

En un ecosistema donde el conocimiento se genera de manera casi ilimitada, el docente centauro actúa como curador de sentido. No se limita a ofrecer información, que abunda, sino que ayuda a seleccionar, contextualizar, conectar y jerarquizar.

Esta habilidad implica leer críticamente lo que la IAG produce. Es decir, identificar sesgos, omisiones, supuestos culturales y límites. También supone vincular los contenidos con contextos reales, preguntas relevantes y la experiencia de los estudiantes. En este sentido, es importante evocar conocimientos previos, pedir a los estudiantes anticipaciones, formulaciones de hipótesis, lecturas e interpretación del contexto. El conocimiento, entonces, no será solo contenido que se transmite, sino que además se convierte en contenido que se construye y se interpreta de manera colectiva.

4. Acompañamiento metacognitivo: hacer visible el pensamiento con IAG.

Otra habilidad central del docente centauro es la capacidad de acompañar procesos de pensamiento; no solo producciones acabadas. Esto implica acompañar a los estudiantes en el camino de la reflexión respecto del uso de la IAG en sus procesos de aprendizaje, lo cual conlleva ayudarlos en las decisiones que toman, así como en las iteraciones que aceptan o descartan.

La IAG ofrece una oportunidad sin igual para el abordaje de la metacognición; por ejemplo, cuando se solicita a los estudiantes comparar diferentes versiones de una respuesta, o se los invita a analizar determinadas sugerencias o evaluar criterios. En estos casos, el docente no se limita a pronunciarse de manera dicotómica definiendo las producciones como

correctas o incorrectas, sino que invita a sus estudiantes a explicitar el razonamiento y a plantear el fundamento que subyace a cada elección. Aprender, en este marco, supone aprender a reflexionar sobre el propio pensamiento, incluso cuando este se apoya en sistemas algorítmicos.

5. Responsabilidad: sostener la presencia humana en las iteraciones y construcciones con IAG.

El docente centauro encarna una responsabilidad indelegable. La IAG puede sugerir, optimizar o acelerar procesos, pero no puede asumir la responsabilidad ética y pedagógica que todo proceso —tanto de enseñanza como de aprendizaje— requiere.

Sostener la presencia humana en el bucle de iteraciones implica asumir la responsabilidad sobre algunas decisiones, tales como:

- qué contenidos se enseñan,
- cómo se evalúa el proceso de aprendizaje,
- qué usos de IAG son legítimos y cuáles no.

Sin embargo, también implica enseñar a reconocer los límites de la IAG, sus sesgos y su opacidad, a fin de formar ciudadanos críticos —que cuestionan e indagan, que comparan y discuten— y no usuarios pasivos que aceptan respuestas de la IAG de manera acrítica.

6. Cuidado del vínculo y del tiempo pedagógico: proteger lo que no puede automatizarse.

Finalmente, el docente centauro sabe que hay determinados aspectos de la educación que no deben ser automatizados, como el vínculo entre las personas, la escucha, la interpretación del gesto, la palabra oportuna. Usar IAG para gestionar información o tareas repetitivas puede liberar tiempo, pero ese tiempo tiene sentido solo si se reinvierte en habilitar el encuentro pedagógico, brindar espacio para la palabra, enriquecer la escucha y proporcionar un acompañamiento genuino.

En un contexto de aceleración permanente, enseñar también es cuidar el tiempo del aprendizaje, habilitar la pausa, el error y la conversación. La tecnología puede enriquecer los procesos de enseñanza, pero el sentido educativo se construye en la relación humana.

Estas habilidades no describen un perfil ideal ni un listado de competencias técnicas. Expresan desplazamientos pedagógicos que permiten a los docentes habitar de manera crítica y creativa un ecosistema educativo atravesado por la IA. En este marco, cobran especial relevancia las interacciones que se generan en distintos circuitos de trabajo: entre el contenido, el docente y la IAG, y entre el contenido, los estudiantes y la IAG. En estas triangulaciones que se retroalimentan, se fortalecen procesos de metacognición y pensamiento crítico, fundamentales para interactuar con grandes volúmenes de información, distinguir lo relevante de lo superficial y construir aprendizajes con sentido.