

Currículos Poscognitivos: Repensar la Evaluación cuando la Máquina También Imagina

Richard Antonio Martínez Villegas¹

¹Instituto Superior Tecnológico Particular Sudamericano (ITS), Cuenca, Ecuador

rimartinez@sudamericano.edu.ec | <https://orcid.org/0000-0001-6655-9972>

Resumen: Este texto propone la noción de currículo poscognitivo para nombrar el desplazamiento que impone la generación sintética de textos, imágenes y soluciones a la organización tradicional de la enseñanza. En este sentido, Barberà et al. (2026) comparan la calidad textual de la escritura humana y algorítmica en contextos de evaluación; a su vez, Villagrán y Castillo (2026) discuten qué ocurre con el mérito intelectual cuando el producto deja de acreditar el proceso. El texto argumenta que el problema no se resuelve con detección ni con prohibición, sino con un desplazamiento del objeto evaluado: del producto terminado hacia el juicio, el criterio de selección y la calidad de la pregunta. Se sostiene aquí que la dimensión creativa del aprendizaje conserva valor formativo precisamente porque la máquina también produce resultados imaginativos, y que ese valor exige nuevas alfabetizaciones y una formación docente a la altura.

Palabras clave: diseño curricular; evaluación auténtica; alfabetización algorítmica; pensamiento crítico; competencias emergentes.

Código de clasificación UNESCO: 5802.04 - Niveles y temas de educación.

Clasificación OCDE-FOS: 5.3 - Ciencias de la educación.

Postcognitive Curricula: Rethinking Assessment When the Machine Also Imagines

Abstract: This paper proposes the notion of the postcognitive curriculum to designate the shift that the synthetic generation of texts, images, and solutions imposes on the traditional organization of teaching. In this regard, Barberà et al. (2026) compare the textual quality of human and algorithmic writing in assessment contexts; in turn, Villagrán and Castillo (2026) discuss what happens to intellectual merit when the product no longer attests to the process. The paper argues that neither detection nor prohibition can solve the problem; rather, what is needed is a shift in the object of assessment, from the finished product toward judgment, the criteria for selection, and the quality of the question. This paper further maintains that the creative dimension of learning retains its formative value precisely because the machine, too, produces imaginative outputs, and that this value calls for new literacies and for teacher education equal to that challenge.

Keywords: curriculum design; authentic assessment; algorithmic literacy; critical thinking; emerging competencies.

UNESCO Classification Code: 5802.04 - Levels and subjects of education.

OECD-FOS Classification: 5.3 - Educational sciences.

Currículos Pós-cognitivos: Repensar a Avaliação Quando a Máquina Também Imagina

Resumo: Este texto propõe a noção de currículo pós-cognitivo para designar o deslocamento que a geração sintética de textos, imagens e soluções impõe à organização tradicional do ensino. Nesse sentido, Barberà et al. (2026) comparam a qualidade textual da escrita humana e algorítmica em contextos de avaliação; por sua vez, Villagrán e Castillo (2026) discutem o que ocorre com o mérito intelectual quando o produto deixa de atestar o processo. O texto argumenta que o problema não se resolve com detecção nem com proibição, mas sim com um deslocamento do objeto avaliado: do produto terminado para o julgamento, o critério de seleção e a qualidade da pergunta. Sustenta-se aqui que a dimensão criativa da aprendizagem conserva valor formativo precisamente porque a máquina também produz resultados imaginativos, e que esse valor exige novos letramentos e uma formação docente à altura.

Palavras-chave: design curricular; avaliação autêntica; letramento algorítmico; pensamento crítico; competências emergentes.

Código de Classificação UNESCO: 5802.04 - Níveis e temas de educação.

Classificação OCDE-FOS: 5.3 - Ciências da educação.

Cómo citar este editorial:

Martínez, R. A. (2026). Currículos Poscognitivos: Repensar la Evaluación cuando la Máquina También Imagina. *Revista Científica*, 17(Ed. Esp. 6), 10–14. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.0.10-14>

Fecha de Recepción:
23-06-2026

Fecha de Aceptación:
16-07-2026

Fecha de Publicación:
05-08-2026

1. Apertura

Durante más de un siglo, la escuela y la universidad organizaron su currículo alrededor de un supuesto silencioso pero eficaz: producir un texto correcto o resolver un problema bien planteado constituía evidencia suficiente de que alguien había aprendido. El producto acreditaba el proceso. Ese acuerdo tácito sostuvo exámenes, ensayos, informes y trabajos finales en todos los niveles del sistema educativo, y hoy se encuentra roto. No lo rompió una teoría pedagógica, sino la disponibilidad universal de sistemas capaces de generar productos formalmente impecables sin que medie aprendizaje alguno.

Aquí se propone denominar poscognitivo al currículo que asume esa ruptura y extrae de ella sus consecuencias. El término no anuncia el fin de lo cognitivo ni celebra su obsolescencia. Nombra, más modestamente, un currículo que ya no puede organizarse alrededor de operaciones que la máquina ejecuta con solvencia, y que debe reencontrar su centro en aquello que la máquina no puede hacer por nadie: decidir qué vale la pena, con qué criterio y a costa de qué. El prefijo no marca una sucesión temporal sino un desplazamiento de lugar: designa un currículo cuyas operaciones de primer orden, recuperar, sintetizar, redactar y resolver, han quedado externalizadas, y que por ello debe organizarse alrededor de las de segundo orden, las que consisten en evaluar lo que esas operaciones producen.

2. Desarrollo reflexivo

Este apartado despliega el argumento en cinco movimientos. El primero establece el síntoma: la evidencia empírica reciente sobre calidad textual muestra que el producto entregado dejó de distinguir entre autoría humana y autoría algorítmica. El segundo traslada esa constatación al terreno del mérito intelectual, y el tercero pregunta qué objeto puede evaluarse una vez que el texto perdió su valor probatorio. El cuarto contrasta la alfabetización algorítmica con la respuesta prohibitiva y sus dispositivos de detección, y el

quinto recae sobre la formación docente, condición sin la cual las medidas anteriores no pueden sostenerse.

2.1. El Síntoma: el Texto Dejó de Probar

La evidencia empírica sobre este punto ya no es anecdótica. Al respecto, Barberà et al. (2026) comparan la calidad textual y el rendimiento de la escritura humana y la algorítmica en contextos de evaluación del aprendizaje, un ejercicio que hace pocos años habría resultado impensable. El dato relevante para el diseño curricular no reside en quién escribe mejor, sino en que la pregunta tenga sentido: si la comparación es posible, entonces el texto entregado dejó de funcionar como prueba de autoría intelectual. Toda la arquitectura evaluativa construida sobre esa presunción queda, en consecuencia, sin fundamento.

2.2. El Mérito en Disputa

La discusión desemboca inevitablemente en el terreno del mérito. En esa línea, Villagrán y Castillo (2026) examinan qué sucede con el mérito intelectual en la formación académica cuando la mediación algorítmica se generaliza, y el problema que identifican excede con mucho la sanción disciplinaria: si la calificación deja de distinguir entre quien comprendió y quien encargó, el sistema pierde su capacidad de certificar y, con ella, buena parte de su legitimidad social. Por su parte, Palacios et al. (2025) indagan las percepciones, prácticas y actitudes del estudiantado universitario peruano hacia el uso de *chatbots* de inteligencia artificial generativa con fines académicos, y confirman que ese uso ya forma parte cotidiana de sus prácticas de estudio, muchas veces por delante de la respuesta institucional que debería encuadrarlo.

2.3. Qué Queda por Evaluar

Si el producto dejó de probar, la pregunta que ordena el trabajo curricular es cuál es el objeto que sí puede evaluarse. Ante esa pregunta, Puche-Villalobos (2024), al analizar la relación entre inteligencia artificial y desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios, señala la dirección: lo evaluable se

desplaza hacia la capacidad de interrogar, contrastar y fundamentar, operaciones que un sistema generativo puede simular en su forma, pero no ejercer con responsabilidad. En el terreno de la escritura, de Amo y Baldrich (2026) estudian el impacto de la alfabetización académica asistida por inteligencia artificial generativa sobre la calidad de la escritura disciplinaria, y muestran que la mediación no es neutra: modifica el modo en que el estudiante construye su discurso, para bien o para mal, según cómo se la incorpore didácticamente.

De ahí se sigue una consecuencia práctica que las instituciones tardan en asumir. Evaluar el juicio, o lo que aquí es lo mismo, el criterio con que se elige, exige diseñar situaciones donde el estudiante opte entre alternativas defendibles, justifique la elección ante otros y responda por sus efectos. Ese tipo de evaluación no es más fácil ni más rápida que la tradicional; es considerablemente más costosa en tiempo docente. Ninguna reforma evaluativa sería puede formularse sin decir de dónde saldrá ese tiempo.

Conviene detenerse en un punto que suele tratarse como excepción y no lo es. La discusión precedente se apoya en evidencia sobre producción textual, pero el desplazamiento no se detiene en el texto: los mismos sistemas generan imágenes, diseños e hipótesis cuyo estatuto evaluativo es idéntico al del ensayo entregado. Evaluar creatividad, entonces, no puede significar premiar la originalidad del resultado, que la máquina emula, sino la capacidad de contrastar alternativas y fundamentar por qué una es preferible.

2.4. Alfabetización, no Prohibición

Ese tiempo no aparecerá por decreto: solo puede salir de reducir el número de evidencias exigidas por asignatura y de sustituir la corrección individual de productos por instancias colectivas de justificación. Y no aparecerá mientras la respuesta institucional siga siendo el reflejo prohibitivo, apoyado en dos dispositivos complementarios: la norma que prohíbe y la herramienta que detecta. El segundo merece una objeción propia, porque promete restituir la presunción perdida sin

modificar el diseño evaluativo: si el producto ya no acredita el proceso, ninguna medición de probabilidad sobre él puede devolverle esa capacidad, y lo que se obtiene a cambio es una relación pedagógica organizada en torno a la sospecha.

En ese marco, Gutiérrez y Ocadiz (2025) analizan la alfabetización digital y ética en el uso de la inteligencia artificial generativa a partir de las percepciones estudiantiles en una universidad mexicana, mientras Grandón et al. (2026) estudian, en estudiantes de derecho en Chile, la relación entre la alfabetización en inteligencia artificial generativa, la intención de uso y el rendimiento académico. Ambos trabajos apuntan en el mismo sentido, aunque midan cosas distintas: el uso ya está instalado, y lo que diferencia los desenlaces no es la existencia de una norma restrictiva sino el grado de comprensión con que se lo ejerce. Llamaremos alfabetización algorítmica al núcleo común de esas competencias: saber cómo se produce una salida generativa, qué sesgos la condicionan y con qué criterios corresponde aceptarla, corregirla o descartarla. No se confunde con la alfabetización digital, que precede a esta discusión, ni con la alfabetización académica ya mencionada. De manera complementaria, Selgas-Cors (2025) ofrece un andamiaje para esa tarea al proponer un marco integrado de ética algorítmica orientado a la formación ética del estudiantado mediante los propios sistemas de inteligencia artificial.

2.5. Nadie Puede Evaluar lo que no Sabe Hacer

Todo lo anterior recae, finalmente, sobre el profesorado. En consecuencia, Betti (2026), en una revisión de alcance sobre inteligencia artificial generativa y formación docente en América Latina, identifica un conjunto de competencias emergentes que los programas de formación aún no incorporan de manera sistemática. En consonancia con ello, Gómez-Soler y González-Martínez (2026) llegan a una conclusión convergente desde las percepciones de estudiantes de magisterio acerca de sus propias necesidades formativas: quienes serán docentes reclaman una

formación que las instituciones todavía no ofrecen. Un currículo poscognitivo diseñado por especialistas y entregado a un profesorado sin formación específica reproducirá, con lenguaje nuevo, las prácticas evaluativas que pretendía superar.

3. Cierre

La expresión que da título a estas páginas, cuando la máquina también imagina, no pretende ser provocadora sino descriptiva. Los sistemas actuales generan metáforas, hipótesis, diseños y variaciones formales que resultan indistinguibles de las humanas para un lector no entrenado. Ese hecho no vuelve prescindible la creatividad en la formación; la vuelve más exigente. Lo que conserva valor formativo no es producir algo original, sino saber por qué una alternativa vale más que otra en un contexto determinado, y sostener esa preferencia con argumentos ante quienes serán afectados por ella.

Un currículo poscognitivo, en el sentido definido al inicio, implica decisiones verificables: reducir el peso de los productos entregados fuera de clase, incorporar instancias de defensa oral, evaluar la trayectoria y no solo el resultado, hacer explícito el uso de herramientas generativas en lugar de empujarlo a la clandestinidad, tratar la alfabetización algorítmica como contenido curricular evaluable y no como advertencia reglamentaria, construir las normas de uso con participación del estudiantado y condicionar todo lo anterior a un programa previo de formación del profesorado. Este último punto no es un añadido administrativo: sin él, las demás medidas se convierten en el mismo dispositivo de siempre con otro nombre.

Podría objetarse que varias de esas medidas son formas de control con otro nombre. La diferencia es de función, no de intensidad: la prohibición y la detección buscan restituir la presunción de autoría sobre un producto que ya no la soporta, mientras que la defensa oral y la evaluación de la trayectoria no verifican quién escribió, sino qué puede sostener quien comparece. La primera lógica pide inocencia; la segunda, argumento.

La comunidad académica latinoamericana

enfrenta esta reconfiguración en condiciones desiguales de infraestructura y de formación docente, como deja ver la revisión regional de Betti (2026), pero también con un antecedente que conviene no dar por perdido: las pedagogías críticas y de la sistematización de experiencias, arraigadas en la región, sostuvieron durante décadas que el producto entregado es una evidencia parcial del aprendizaje. Queda entonces abierta la pregunta: ¿estamos dispuestos a evaluar el juicio, aunque evaluar el juicio cueste más tiempo, más conversación y más exposición del propio juicio docente?

4. Referencias

- de Amo, J. M., & Baldrich, K. (2026). La alfabetización académica asistida por inteligencia artificial generativa: impacto en la calidad de la escritura disciplinaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (75), Artículo 2. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.113712>
- Barberà, E., Balayo, I., & Lundqvist, K. (2026). Calidad textual y rendimiento de la escritura humana y algorítmica en contextos de evaluación del aprendizaje. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 29(2), 287–310. <https://doi.org/10.5944/ried.47130>
- Betti, B. J. (2026). Inteligencia artificial generativa y formación docente: Competencias emergentes en América Latina, una revisión de alcance. *Actualidades Investigativas en Educación*, 26(1), 1–43. <https://doi.org/10.15517/z4mcs052>
- Gómez-Soler, O., & González-Martínez, J. (2026). La incorporación de la inteligencia artificial generativa en la educación superior: un estudio cualitativo sobre las percepciones de los estudiantes de magisterio respecto a sus necesidades formativas. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (96), Artículo 19. <https://doi.org/10.21556/edutec.2026.96.4419>
- Grandón, E., Badilla, E., Ramírez, P. E., Correa, F., & Riosco, V. (2026). Alfabetización en inteligencia artificial generativa en estudiantes de derecho: su relación con la intención de uso y rendimiento académico en Chile. *Revista Científica en Ciencias Sociales*, 8, e81081. Universidad del Pacífico.
- Gutiérrez, M. A., & Ocadiz, A. (2025). Alfabetización digital y ética en el uso de la inteligencia artificial generativa: percepciones estudiantiles y desafíos académicos en una universidad mexicana. *Espergesia*, 12(1), 65–77. <https://doi.org/10.18050/rev.espergesia.v12i1.3503>

- Palacios, C. R., Palacios, E. L., Álvarez, F. D., & Gonzales, T. M. (2025). Percepciones, prácticas y actitudes hacia el uso de chatbots de inteligencia artificial generativa con fines académicos de estudiantes universitarios peruanos. *Formación Universitaria*, 18(4), 61–72. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062025000400061>
- Puche-Villalobos, D. J. (2024). La inteligencia artificial y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Delectus*, 7(2), 59–67. <https://doi.org/10.36996/delectus.v7i2.242>
- Selgas-Cors, M. (2025). Ética algorítmica en la educación: un marco integrado para la formación ética de estudiantes mediante sistemas de inteligencia artificial: Algorithmic Ethics in Education: An Integrated Framework for Student Ethics Training Using Artificial Intelligence Systems. *Intelética*, 2(3), 28–48. <https://doi.org/10.4114/INTELETICA.vol2iss3pp28-48>
- Villagrán, V., & Castillo, G. A. (2026). Inteligencia artificial y mérito intelectual en la formación académica. *Ensayos Pedagógicos*, 21(2), 1–21. <https://doi.org/10.15359/19.5.17.21.2.22294>

Reseña biográfica del autor

Richard Antonio Martínez Villegas | rimartinez@sudamericano.edu.ec

Licenciado en Educación mención en Educación Integral de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora” (UNELLEZ), Barinas, Venezuela. Magíster en Pedagogía mención en Docencia e Innovación Educativa de la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE), Cuenca, Ecuador. Magíster en Educación, Tecnología e Innovación de la Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil (UTEG), Guayaquil, Ecuador. Con más de una década de experiencia en el sector educativo. Ha desempeñado roles diversos, desde la docencia directa hasta la coordinación y el asesoramiento de programas educativos. Con especialización en Docencia e Innovación Educativa, ha forjado habilidades en el diseño, implementación y evaluación de estrategias pedagógicas innovadoras. Su compromiso con la actualización constante se refleja en su participación en seminarios y congresos. Promueve ambientes inclusivos y dinámicos que potencian el máximo potencial de cada estudiante, con sólidas habilidades en gestión y ejecución de proyectos educativos.

Agradecimientos. El autor extiende su reconocimiento al Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo (INDTEC, C.A.) por la invitación a contribuir con la producción de este documento. Los espacios académicos que INDTEC promueve resultan imprescindibles para que las voces del magisterio latinoamericano puedan encontrarse, debatir y construir conocimiento con impacto real en las aulas de la región. Esa vocación adquiere un sentido particular en un texto que defiende el juicio argumentado por encima del producto aislado, pues someter estas páginas al escrutinio editorial es, en sí mismo, el tipo de evaluación que aquí se reivindica para el aula. Por ello, la alfabetización algorítmica y la formación docente que este artículo reclama encuentran, en la labor de INDTEC, un ejemplo de lo que significa alojar el debate en lugar de clausurarlo.

Declaraciones del Autor

Financiamiento. Este documento no recibió financiamiento externo.

Conflicto de intereses. El autor declara no tener conflicto de intereses.

Declaración de uso de Inteligencia Artificial. Se utilizaron herramientas de inteligencia artificial generativa como apoyo puntual en la redacción, bajo supervisión constante del autor, quien asume plena responsabilidad por el contenido. El razonamiento crítico y la postura intelectual son de autoría exclusivamente humana.

Aprobación ética y consentimiento informado. Este trabajo no requirió aprobación de un comité de ética.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)