

Repensar la inteligencia: Una reconsideración crítica del concepto de “inteligencia artificial”

Rethinking intelligence: A critical examination of the concept of “artificial intelligence”

Ana Paula Correia
The Ohio State University. Columbus, Ohio, USA
correia.12@osu.edu

Resumen

Este artículo examina críticamente el uso del término “inteligencia artificial” en educación y sostiene que su empleo generalizado puede generar confusión conceptual y pedagógica. A partir de una revisión teórica apoyada en Pierre Lévy, Hubert Dreyfus, Sherry Turkle y Kate Crawford, se argumenta que los sistemas actualmente denominados “inteligentes” no piensan, no comprenden ni poseen intencionalidad, sino que operan mediante el reconocimiento estadístico de patrones a partir de datos generados por seres humanos. El texto analiza el origen histórico y filosófico del concepto de inteligencia, así como la evolución del término “inteligencia artificial”, para mostrar la distancia entre lo que estas tecnologías hacen y lo que su denominación sugiere. Asimismo, distingue entre IA discriminativa, IA generativa, grandes modelos lingüísticos, chatbots y agentes de IA, con el fin de evitar el uso indistinto de conceptos que implican funciones e implicaciones pedagógicas diferentes. También se cuestionan expresiones como “co-inteligencia” o “co-creación”, al atribuir una simetría problemática entre humanos y máquinas. Finalmente, se proponen términos alternativos a “inteligencia artificial” con el fin de promover un lenguaje más preciso, crítico y éticamente responsable en los contextos educativos.

Palabras clave: inteligencia artificial; grandes modelos lingüísticos; chatbots; agentes de IA.

Abstract

This article critically examines the use of the term “artificial intelligence” in education and argues that its widespread use can create conceptual and pedagogical confusion. Drawing on theoretical work by Pierre Lévy, Hubert Dreyfus, Sherry Turkle, and Kate Crawford, the article argues that systems currently described as “intelligent” do not think, understand, or possess intentionality. Rather, they operate through statistical pattern recognition based on data generated by human beings. The article analyzes the historical and philosophical origins of the concept of intelligence, as well as the evolution of the term “artificial intelligence,” to highlight the gap between what these technologies do and what the term implies. It also distinguishes among discriminative AI, generative AI, large language models, chatbots, and AI agents in order to avoid treating them as interchangeable concepts that involve different functions and pedagogical implications. In addition, the article questions terms such as “co-intelligence” and “co-creation,” arguing that they imply a problematic symmetry between humans and machines. Finally, the article proposes alternative terms for “artificial intelligence” to support more precise, critical, and ethically responsible language in educational contexts.

Key words: artificial intelligence; large language models; chatbots; AI agents.

1. Introducción

La “inteligencia artificial” parece estar hoy en todas partes: en el marketing, en los medios de comunicación y en la etiqueta, cada vez más omnipresente, de “impulsado por IA”, aplicada a herramientas tan diversas como los filtros de correo no deseado o los editores de fotografía. Esta expansión del término no es solo un exceso lingüístico, sino que tiene consecuencias reales. Así, por ejemplo, en educación, dichas consecuencias se amplifican. Introducir este término en contextos de aprendizaje sin una claridad conceptual suficiente implica el riesgo de formar de manera inadecuada precisamente al alumnado al que pedimos que utilice estas herramientas de forma responsable (Correia, 2026a).

2. El problema de nombrar: Repensar la “inteligencia artificial” en educación

Para que el profesorado pueda orientar al alumnado en el uso seguro, ético y eficaz de estos sistemas, resulta indispensable comprender con claridad y debatir con honestidad qué es la “inteligencia artificial” y, de forma igualmente importante, qué no es. Sin este trabajo previo, corremos el riesgo de construir prácticas pedagógicas sobre una base conceptual inestable.

En los contextos educativos, los riesgos de un lenguaje impreciso son especialmente elevados. Cuando describimos una herramienta como “inteligente”, sugerimos implícitamente que puede enseñar, que comprende al alumnado, que ejerce juicio y que posee alguna forma de autoridad pedagógica. Cada una de estas implicaciones es altamente discutible.

En esta línea, Cabellos et al. (2026), muestran que el alumnado de Formación Profesional tiende a percibir la inteligencia artificial generativa más como una oportunidad que como una amenaza para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, los autores también advierten que esta percepción positiva no debe invisibilizar los riesgos asociados a un uso acrítico o excesivamente instrumental de estas herramientas, especialmente cuando se orientan a la producción rápida de tareas sin una elaboración reflexiva suficiente. Esta tensión refuerza la necesidad de una mayor precisión conceptual y pedagógica al introducir estos sistemas en contextos educativos.

Como sostiene Pierre Lévy (2023, 2025a, 2025b, 2025c, 2026), la inteligencia emerge de una interacción dinámica entre memoria colectiva, cognición individual e intercambio dialógico. De ello se desprende que, cuanto más rica sea la base de conocimientos del propio aprendiz, más significativa podrá ser su interacción con las herramientas computacionales. La inteligencia humana es, por tanto, el requisito previo para un uso productivo de estos sistemas, no su resultado. Llamar “inteligente” a la herramienta invierte esta relación y, al hacerlo, distorsiona el lugar en el que se produce el verdadero trabajo cognitivo.

Esto conduce a una pregunta central: ¿Qué significa realmente “inteligencia artificial” y existe una terminología más precisa que refleje mejor su naturaleza? Para responder a esta cuestión, conviene comenzar por los orígenes del propio término.

3. Donde todo comienza: El significado de la inteligencia

La palabra inteligencia deriva del latín *intelligentia*, a su vez vinculada a *intelligere*, que significa “comprender” o “percibir”. Este término combina *inter* (“entre”) y *legere* (“elegir” o “leer”), lo que sugiere que la inteligencia tiene que ver, fundamentalmente, con discernir entre cosas, establecer conexiones e interpretar significados.

Históricamente, este concepto no se aplicaba a herramientas o mecanismos. *Intelligentia* se atribuía a seres conscientes y dotados de razón, primero divinos y más tarde humanos. Implicaba conciencia, intencionalidad y juicio. Cuando nos apropiamos de este término para describir máquinas, no estamos realizando un movimiento lingüístico neutral, estamos trasladando siglos de significado filosófico a un ámbito contemporáneo en el que tales supuestos pueden no ser aplicables.

Pierre Lévy (2023) ofrece una perspectiva crítica para examinar este desplazamiento. Sostiene que la expresión “inteligencia artificial” resulta intrínsecamente engañosa porque sugiere autonomía y agencia allí donde no existen. En este sentido, el término arrastra connotaciones de conciencia y razonamiento independiente que las máquinas no poseen.

Kate Crawford (2021) amplía esta crítica al cuestionar ambos componentes del término. Argumenta que estos sistemas no son verdaderamente “artificiales”, ya que dependen de recursos materiales extraídos de la tierra y del trabajo humano, ni verdaderamente “inteligentes”, puesto que se apoyan por completo en datos generados por personas. Su análisis reformula la “inteligencia artificial” como un sistema sociotécnico basado en la actividad humana, más que en una autonomía de la máquina.

Tanto Lévy como Crawford llegan, desde perspectivas distintas, a un mismo discernimiento crítico: aquello que denominamos “inteligencia artificial” está fundamentalmente arraigado en la inteligencia humana, y el término, tal como se utiliza habitualmente, oculta precisamente este hecho.

4. Breve historia del término “inteligencia artificial”

El término “inteligencia artificial” fue introducido por primera vez por John McCarthy en 1955, en la propuesta que confirmó con Marvin Minsky, Nathaniel Rochester y Claude Shannon para organizar lo que después se conocería como la Conferencia de Dartmouth, un seminario de verano celebrado en el Dartmouth College, en Hanover, New Hampshire, en 1956. En aquel momento, el término tenía un carácter aspiracional, recogía la posibilidad de que, algún día, las máquinas pudieran realizar tareas que, en un ser humano, serían consideradas evidencia de inteligencia.

Las primeras investigaciones se centraron en el razonamiento simbólico, los sistemas basados en reglas y los intentos de replicar la cognición humana. Estos trabajos partían del supuesto de que la inteligencia podía formalizarse y reproducirse mediante operaciones lógicas. Sin embargo, el progreso resultó más difícil de lo previsto, lo que dio lugar a períodos de reducción de financiación e interés.

A partir de la década de 1980, el campo se desplazó hacia los métodos estadísticos y el aprendizaje automático. Por ello, en lugar de intentar reproducir directamente el razonamiento, la investigación se orientó hacia el reconocimiento de patrones y los enfoques basados en datos. Este desplazamiento se intensificó en la década de 2010 con los avances en redes neuronales y procesamiento de datos a gran escala.

El reciente aumento del interés, especialmente desde 2022, se debe en gran medida a la publicación y expansión pública de los grandes modelos lingüísticos y los sistemas generativos: herramientas computacionales entrenadas con enormes cantidades de textos y datos generados por seres humanos, capaces de producir respuestas escritas fluidas, imágenes y otros contenidos que, para muchos usuarios, parecen notablemente similares a los producidos por personas. Estas herramientas dieron lugar a una adopción generalizada y a una renovada fascinación cultural por la “inteligencia artificial”. Sin embargo, como señaló Michael Jordan en el marco de la conferencia “AI, Science, and Society”, celebrada en Palaiseau, Francia, en 2025, estos sistemas son fundamentalmente extensiones de arquitecturas predictivas anteriores, y no la materialización de una inteligencia semejante a la humana.

Esta perspectiva histórica revela un punto importante: el significado de “inteligencia artificial” ha cambiado de forma considerable con el tiempo. Lo que comenzó como una aspiración teórica se ha convertido en una etiqueta amplia y ambigua aplicada a una gran variedad de tecnologías.

5. Qué significa realmente la “inteligencia artificial” y qué no significa

Lévy (2023, 2025a, 2025b) propone una reformulación especialmente sugerente. Más que una inteligencia autónoma, la “inteligencia artificial” contemporánea puede entenderse como una compresión estadística de la memoria digital colectiva. Moviliza grandes cantidades de datos generados por seres humanos y los hace accesibles de nuevas maneras. Como explica Lévy, “la IA neuronal sintetiza y moviliza la memoria común acumulada a lo largo de los siglos, por ello, lejos de ser autónoma, extiende y amplifica una inteligencia colectiva estigmérgica. Millones de usuarios contribuyen a perfeccionar los modelos formulándoles preguntas y comentando las respuestas que reciben” (Lévy, 2025a, p. 13).

En este sentido, funciona como una interfaz entre la inteligencia colectiva y los usuarios individuales. No piensa, no comprende ni tiene intención, tan solo, recupera, recombina y predice.

Esta perspectiva se alinea con la crítica fenomenológica de Hubert Dreyfus (1992) a la inteligencia computacional. Dreyfus argumentaba que la inteligencia humana es encarnada. Emerge de la experiencia vivida, de la presencia física y de la conciencia contextual. Los seres humanos no se limitan a procesar información; la interpretan dentro de un mundo significativo, configurado por la experiencia.

Dreyfus distingue entre “saber qué” y “saber cómo”, de esta forma, aunque las máquinas pueden procesar reglas explícitas y patrones, carecen de la comprensión intuitiva y

situacional que caracteriza a la experiencia humana experta. Esta limitación sigue siendo evidente en los sistemas contemporáneos de “inteligencia artificial”.

Así, Lévy y Dreyfus convergen en una misma conclusión: aquello que denominamos “inteligencia artificial” carece de los rasgos esenciales de la inteligencia tal como se ha entendido tradicionalmente, entre ellos, la conciencia, la corporalidad, la intencionalidad y la producción de significado.

6. El problema de la “co-inteligencia” y otros marcos similares

La terminología reciente, como “co-inteligencia” o “co-creación”, sugiere una asociación entre seres humanos y máquinas, no obstante, aunque resulta atractiva, esta formulación introduce problemas conceptuales.

El prefijo “co-” implica simetría, por lo que sugiere equivalencia entre las contribuciones humanas y las de la máquina, sin embargo, dicha equivalencia no se sostiene. Los seres humanos aportan experiencia, emoción, juicio ético e intencionalidad, mientras que las máquinas operan mediante reconocimiento estadístico de patrones.

Lévy (2025b) subraya que estos sistemas funcionan como intermediarios entre la inteligencia colectiva y la inteligencia individual, por ello, no originan significado, lo redistribuyen. El ser humano sigue siendo tanto la fuente como el intérprete.

Sherry Turkle (2026) añade otra dimensión a esta discusión mediante su crítica de lo que denomina “intimidación artificial”. Sostiene que los sistemas conversacionales pueden simular empatía sin experimentarla, y que los seres humanos, a su vez, pueden atribuir comprensión a estos sistemas cuando en realidad no existe. Esta confusión, advierte, tiene un coste social: a medida que las personas recurren cada vez más a las máquinas en busca de conexión, las relaciones humanas genuinas corren el riesgo de erosionarse silenciosamente, dando paso al aislamiento y la soledad. Su pregunta central resulta especialmente llamativa: “¿Qué olvidamos cuando hablamos con máquinas?”. Su respuesta es igualmente directa: corremos el riesgo de olvidar aquello que resulta idiosincrásico de ser humanos.

Mientras Turkle llama la atención sobre lo que se pierde en términos humanos, Kate Crawford (2021) desplaza el foco hacia lo que queda oculto en términos materiales. Su análisis muestra que la propia infraestructura de la “inteligencia artificial” depende de la intervención humana en todas sus fases, desde la creación de los datos de entrenamiento hasta el trabajo de desarrollo y refinamiento de los modelos. Lejos de ser autónomos, estos sistemas se construyen y sostienen sobre trabajo humano que, en gran medida, permanece invisible. Presentarlos como socios equivalentes en cualquier tarea colaborativa, ya sea creativa, intelectual o educativa, no solo es filosóficamente inexacto, sino también políticamente engañoso, porque oculta la profunda dependencia que sostiene todo sistema de “inteligencia artificial”.

En síntesis, el prefijo “co-” implica simetría y agencia mutua, es decir, la contribución equivalente de dos partes hacia un objetivo compartido. Como muestran los autores

analizados en este texto, la inteligencia humana y el procesamiento “maquínico” no son equivalentes y no pueden tratarse como tales.

Los seres humanos aportan experiencia encarnada, profundidad emocional, agencia moral, conciencia y capacidad de generar significado. Estos sistemas aportan reconocimiento estadístico de patrones, operando sin conciencia, intención ni comprensión. Describir esta relación como una asociación no es una metáfora inocua, sino que normaliza una ficción que oculta dónde reside la inteligencia genuina y erosiona gradualmente nuestro sentido de responsabilidad sobre el conocimiento que producimos, las decisiones que tomamos y el alumnado que educamos.

7. Propuesta de términos alternativos para la “inteligencia artificial”

Si el lenguaje configura la comprensión, reconsiderar la terminología se convierte en una exigencia ética. En lugar de preguntarnos “¿Cómo enseñamos con ‘inteligencia artificial’?”, podríamos preguntarnos “¿Cómo enseñamos al alumnado a relacionarse críticamente con sistemas de reconocimiento estadístico de patrones?”.

Varios términos alternativos podrían ofrecer mayor precisión:

- **Interfaz de memoria colectiva.** Inspirado directamente en Lévy (2023), este término subraya que los sistemas de “inteligencia artificial” proporcionan acceso al conocimiento humano acumulado, pero no generan inteligencia propia. En un contexto educativo, una interfaz de memoria colectiva es una herramienta que permite acceder al conocimiento registrado de la humanidad, aunque su significado siempre es activado por la mente viva del aprendiz. El término no atribuye falsamente autonomía, conciencia o inteligencia.
- **Amplificador cognitivo.** Esta formulación destaca la ampliación, no la sustitución. Se alinea con el argumento de Lévy (2025b), según el cual estos sistemas amplifican de manera sinérgica tanto la inteligencia individual como la colectiva, sin reemplazar ninguna de ellas. En los contextos educativos, mantiene al profesorado y al alumnado en el centro, y sitúa la herramienta en su función adecuada de apoyo, evitando lo que Turkle (2026) identifica como una deriva hacia herramientas que sustituyen las relaciones humanas en lugar de enriquecerlas.
- **Asistente de conocimiento.** Este término sitúa la agencia claramente en el aprendiz. A partir de Crawford (2021), quien desmonta el mito de estos sistemas como autónomos, y de Dreyfus (1992), quien recuerda que la inteligencia genuina es situada, encarnada y contextual, el término describe lo que realmente hace un aprendiz con estas herramientas: orientarse en un vasto paisaje de conocimiento humano. El sistema asiste, pero la navegación y la construcción de significado siguen siendo actividades plenamente humanas.
- **Herramienta de apoyo al pensamiento.** Inspirado en Dreyfus (1992) y Turkle (2026), este término subraya el carácter complementario de estos sistemas. En lugar de presentar la herramienta como socia o colaboradora, la sitúa claramente como un apoyo al pensamiento humano, que depende del propio compromiso cognitivo del aprendiz para adquirir sentido. El término responde directamente a la preocupación de Turkle sobre el riesgo de que el alumnado delegue en las

máquinas no solo tareas, sino también el propio pensamiento. Al nombrar la herramienta como apoyo y no como inteligencia, se mantiene la responsabilidad del pensamiento donde corresponde: en el ser humano que aprende.

Ninguna de estas alternativas es perfecta, y ningún término por sí solo resolverá un debate tan complejo. Sin embargo, todas avanzan en una dirección significativa: hacia una mayor claridad conceptual, una reflexión crítica y una descripción más honesta de lo que estas herramientas son y de lo que no son.

En los contextos educativos, más que en ningún otro, el lenguaje que utilizamos para introducir y debatir estos sistemas importa. Configura la forma en que el alumnado los comprende, la manera en que el profesorado los enmarca y el modo en que las instituciones los regulan. Sustituir “inteligencia artificial” por una terminología más precisa no es un mero ejercicio académico. Es una invitación a pensar cuidadosamente en las herramientas que hemos adoptado, en los supuestos incorporados en las palabras que usamos para describirlas y en el tipo de educación que queremos construir en torno a ellas.

8. Clarificar el ecosistema de la IA: De los sistemas discriminativos a los agentes

Para avanzar hacia una terminología más precisa, no basta con cuestionar el uso general del término “inteligencia artificial”, también es necesario distinguir entre los distintos sistemas y arquitecturas que suelen agruparse bajo esa misma denominación. En el debate educativo actual, expresiones como IA, IA generativa, grandes modelos lingüísticos, chatbots y agentes de IA se utilizan con frecuencia como si fueran equivalentes, aunque describen tecnologías, funciones e implicaciones pedagógicas diferentes. Aclarar estas distinciones permite formular mejores preguntas, ajustar las expectativas sobre lo que cada sistema puede hacer y reconocer con mayor claridad dónde sigue siendo imprescindible el juicio humano (Correia, 2026b).

8.1 No toda inteligencia artificial es generativa: IA generativa frente a otras formas de IA

Para añadir mayor complejidad al debate terminológico, el término inteligencia artificial se ha vuelto casi sinónimo de herramientas como ChatGPT, sin embargo, esta asociación genera una idea equivocada, dado que no todos los sistemas de IA generan contenido.

Históricamente, muchas tecnologías educativas han recurrido a lo que la literatura especializada denomina IA discriminativa. La IA discriminativa hace referencia a sistemas diseñados principalmente para clasificar, predecir, recomendar o seleccionar entre posibilidades ya existentes. Estos sistemas analizan una entrada determinada y producen una salida en forma de clasificación, predicción o recomendación.

En educación, estas formas previas de IA se diseñaron sobre todo para apoyar procesos de toma de decisiones, más que para generar contenido o responder a consultas abiertas. Los sistemas de tutoría inteligente, las plataformas de aprendizaje adaptativo, las herramientas de calificación automatizada, los modelos de predicción del éxito estudiantil

y los sistemas de recomendación de contenidos han utilizado datos para identificar patrones y sugerir posibles pasos siguientes.

La IA generativa opera de manera diferente, ya que no se limita a clasificar información, recomendar una acción o seleccionar entre un conjunto fijo de opciones. En cambio, produce nuevos resultados a partir de patrones aprendidos en grandes conjuntos de datos. Herramientas como ChatGPT, Claude o Gemini pueden generar texto, imágenes, código, audio, ejemplos, explicaciones y otras formas de contenido en respuesta a una indicación o consulta. En educación, este cambio modifica la naturaleza de la interacción, dado que, el sistema deja de parecerse únicamente a una herramienta de apoyo a la toma de decisiones y se aproxima más a un sistema generativo capaz de ayudar a redactar, revisar, explicar, simular y crear materiales. Esta ampliación de posibilidades aumenta lo que la IA puede hacer en los contextos educativos, pero también hace que el juicio humano sea todavía más importante a la hora de valorar la precisión, la pertinencia, el tono y el valor pedagógico de sus respuestas.

La distinción entre IA discriminativa e IA generativa es importante porque las expectativas educativas varían según el tipo de sistema utilizado. La IA discriminativa apoya la toma de decisiones mediante la identificación de patrones y la recomendación de posibles acciones. La IA generativa apoya procesos de creación mediante la producción de nuevos contenidos, explicaciones y ejemplos. Confundir ambas categorías puede llevarnos a formular preguntas inadecuadas, sobrestimar lo que un sistema puede hacer o pasar por alto los momentos en los que el juicio humano resulta más necesario.

8.2 Los grandes modelos lingüísticos explicados

Una vez que la IA generativa entra en la conversación, aparece de inmediato otro término: grandes modelos lingüísticos, o LLM, por sus siglas en inglés. Pero ¿Son los LLM y la IA generativa lo mismo? No exactamente, la IA generativa constituye una categoría más amplia, mientras que los grandes modelos lingüísticos son un tipo específico de IA generativa. Los LLM están diseñados para trabajar con lenguaje. Un LLM es un modelo computacional entrenado con colecciones extremadamente amplias de textos para predecir secuencias probables de palabras. Aunque esta definición pueda parecer técnica, la idea básica es relativamente sencilla. Si la IA discriminativa funciona como un sistema evaluador que decide entre opciones existentes, un LLM funciona más bien como un motor avanzado de completado, que predice qué texto podría venir a continuación.

Para el profesorado, esta distinción es importante porque configura lo que cabe esperar de estos sistemas y el nivel de cuidado con el que deben interpretarse y analizarse críticamente sus respuestas. La interacción humana con los LLM también es distinta. Cuando el profesorado utiliza un sistema de tutoría inteligente u otra forma de IA discriminativa, la pregunta suele ser: “¿Qué debería ocurrir a continuación?”. El sistema evalúa los datos disponibles y recomienda una trayectoria, una intervención, una puntuación o un recurso. Sin embargo, cuando el profesorado utiliza un LLM, la pregunta se desplaza hacia: “¿Qué podría ocurrir?”. El sistema puede redactar una explicación, proponer un ejemplo, simular un diálogo, reformular un concepto o generar posibilidades que no existían previamente con esa forma exacta.

Esta es una de las razones por las que el diseño de indicaciones, o “prompting”, se ha vuelto tan relevante. Elaborar una indicación no es simplemente un procedimiento técnico, es una forma de comunicar contexto, objetivos, restricciones e intención humana a un sistema generativo. Para el profesorado, esto significa que la calidad de la interacción depende no solo de la sofisticación del modelo, sino también de la claridad, la intencionalidad y el juicio pedagógico incorporados en la indicación (Correia et al., 2025).

8.3 De los chatbots a los agentes de IA: Una nueva capa de confusión

Si la IA generativa introdujo nuevas confusiones en la terminología educativa, la llamada IA agéntica las ha intensificado. Términos como chatbot y agente de IA se utilizan hoy con frecuencia de forma intercambiable, aunque no describen necesariamente lo mismo.

Un chatbot puede entenderse, ante todo, como una interfaz. Se define en gran medida por la forma en que los seres humanos interactúan con él, generalmente mediante texto o voz. Los primeros chatbots seguían reglas relativamente simples: un usuario introducía una pregunta o instrucción, y el sistema producía una respuesta programada. Los chatbots actuales suelen incorporar grandes modelos lingüísticos, lo que les permite generar respuestas más flexibles y conversacionales. Aun así, su rasgo definitorio sigue siendo la interacción. Un chatbot se define principalmente por el modo en que las personas se comunican con el sistema.

Un agente de IA, por el contrario, se define menos por cómo se comunica y más por lo que puede hacer. Un agente puede recibir objetivos, tomar decisiones, utilizar herramientas, completar múltiples pasos, mantener memoria y adaptar sus resultados durante el proceso.

En educación, esta distinción es relevante. Un chatbot puede responder a la pregunta: “¿Cómo debería crear una lección?”. Un agente de IA puede ir más allá de la conversación y elaborar materiales didácticos, generar evaluaciones, revisar contenidos, organizar archivos y preparar resúmenes para el alumnado. La interacción se desplaza así desde la recuperación de información hacia la delegación de trabajo a un agente de IA.

Esta evolución no elimina la necesidad de precisión conceptual; al contrario, la hace más urgente. Cuanto más capaces parecen estos sistemas de actuar, más importante resulta describir con claridad qué hacen, qué no hacen y qué tipo de responsabilidad humana sigue siendo necesaria en su uso educativo.

9. Conclusión: Hacia una terminología más honesta

El lenguaje nunca es neutral, las palabras que utilizamos para describir la tecnología configuran cómo la comprendemos, cómo la regulamos y cómo la integramos en la educación. El término “inteligencia artificial”, arraigado en el concepto profundamente humano de *intelligere*, arrastra supuestos que distorsionan nuestra comprensión de estos sistemas. A pesar de su éxito práctico, sigue existiendo una distancia entre lo que estos sistemas hacen y lo que el término sugiere.

Los autores aquí analizados convergen en una misma idea sobre el arraigo humano que arrastra el término “inteligencia artificial”. En este sentido, Lévy reformula estos sistemas como interfaces de inteligencia colectiva; Dreyfus recuerda que la verdadera inteligencia es encarnada; Turkle advierte contra la confusión entre simulación y experiencia y Crawford revela los fundamentos materiales y humanos de estas tecnologías. En conjunto, reclaman una mayor precisión y honestidad intelectual. Esta precisión no se limita a cuestionar en sentido general el término “inteligencia artificial”, también exige distinguir entre formas distintas de IA: como los sistemas discriminativos, la IA generativa, los grandes modelos lingüísticos, los chatbots y los agentes de IA. Cada una de estas categorías implica funciones, alcances y riesgos pedagógicos diferentes. Confundirlas puede llevar a expectativas equivocadas, decisiones institucionales poco fundamentadas y prácticas educativas que no reconocen adecuadamente dónde se requiere el juicio humano.

La necesidad de reconocer adecuadamente dónde se requiere el juicio humano resulta especialmente crítica en educación. Cuando no distinguimos entre formas distintas de IA y describimos estos sistemas como “inteligentes”, corremos el riesgo de atribuirles una autoridad que no poseen. Por otro lado, también corremos el riesgo de animar al alumnado a delegar el pensamiento, en lugar de desarrollarlo. Del mismo modo, cuando utilizamos términos como IA generativa, LLM, chatbot o agente como si fueran equivalentes, oscurecemos las diferencias que deberían orientar su uso pedagógico, ético e institucional.

La idea no es disminuir el valor de las genéricamente llamadas herramientas “inteligentes”, de hecho, estas herramientas son eficaces y valiosas. La idea es describirlas con precisión y rigor, es decir, de una manera que preserve la agencia, la responsabilidad y la comprensión humanas. La terminología que elijamos no debería atribuir a estas herramientas un estatus que no poseen, sino que debería aclarar su función, reconocer sus límites y reafirmar aquello que ningún sistema computacional puede sustituir: el ser humano vivo, pensante y sensible que se sitúa en el centro de todo acto significativo de aprendizaje.

Presentación del artículo: 28 de mayo de 2026

Fecha de aprobación: 23 de junio de 2026

Fecha de publicación: 1 de julio de 2026

Correia, A. P. (2026). Repensar la inteligencia: una reconsideración crítica del concepto de “inteligencia artificial”. <i>Revista de Educación a Distancia</i> , 26 (84). http://dx.doi.org/10.6018/red.718961

Declaración de la autora sobre el uso de LLM

Para la traducción del inglés al español de este artículo se ha contado con la asistencia de una herramienta LLM, por lo que se ha empleado texto generado por dicha herramienta.

Financiación

Este trabajo no ha recibido ninguna subvención específica de los organismos de financiación en los sectores públicos, comerciales o sin fines de lucro.

Referencias

- Cabellos, B., de Aldama, C., & Pozo, J. I. (2026). Creencias del alumnado de Formación Profesional sobre el uso de la inteligencia artificial generativa en la enseñanza y el aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 26(83). <https://doi.org/10.6018/red.671331>
- Correia, A.-P., Hickey, M. S., & Xu, F. (2025). Realizing the possibilities of the large language models: Strategies for prompt engineering in educational inquiries. *Theory into Practice*, 64(4), 434–447. <https://doi.org/10.1080/00405841.2025.2528545>
- Correia, A.-P. (2026a, April 25). *Reclaiming Intelligence: Why “Artificial Intelligence” Needs Reframing* [Blog post]. Ana-Paula Correia’s Blog. <https://www.ana-paulacorreia.com/blog/reclaiming-intelligence-why-artificial-intelligence-needs-reframing>
- Correia, A.-P. (2026b, May 26). *From Chatbots to Agents: Clarifying AI Terminology in Educational Contexts* [Blog post]. Ana-Paula Correia’s Blog. <https://www.ana-paulacorreia.com/blog/from-chatbots-to-agents-clarifying-ai-terminology-in-educational-contexts>
- Crawford, K. (2021). *Atlas of AI: Power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence*. Yale University Press.
- Dreyfus, H. L. (1992). *What computers still cannot do: A critique of artificial reason* (Rev. ed.). MIT Press.
- Lévy, P. (2023, October 28). *Intelligence artificielle et intelligence collective* [Blog post]. Pierre Lévy's Blog. <https://pierrelevyblog.com/2023/10/28/intelligence-artificielle-et-intelligence-collective/>
- Lévy, P. (2025a). Simbolismo, cultura digital e inteligencia artificial. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 25(81). <https://doi.org/10.6018/red.630211>
- Lévy, P. (2025b, November 7). *L'intelligence humaine, secret de l'intelligence artificielle* [Blog post]. Pierre Lévy's Blog. <https://pierrelevyblog.com/2025/11/07/lintelligence-humaine-secret-de-lintelligence-artificielle/>
- Lévy, P. (2025c, November 30). *L'IA au cœur du nouvel écosystème de communication* [Blog post]. Pierre Lévy's Blog. <https://pierrelevyblog.com/2025/11/30/lia-au-coeur-du-nouvel-ecosysteme-de-communication/>
- Lévy, P. (2026, January 30). *Apprendre en intelligence collective tout en utilisant l'intelligence artificielle* [Blog post]. Pierre Lévy's Blog. <https://pierrelevyblog.com/2026/01/30/lapprentissage-en-intelligence-collective-et-lintelligence-artificielle/>
- Turkle, S. (2026). *Artificial intimacy: Who we become when we talk to machines*. Little, Brown and Company.