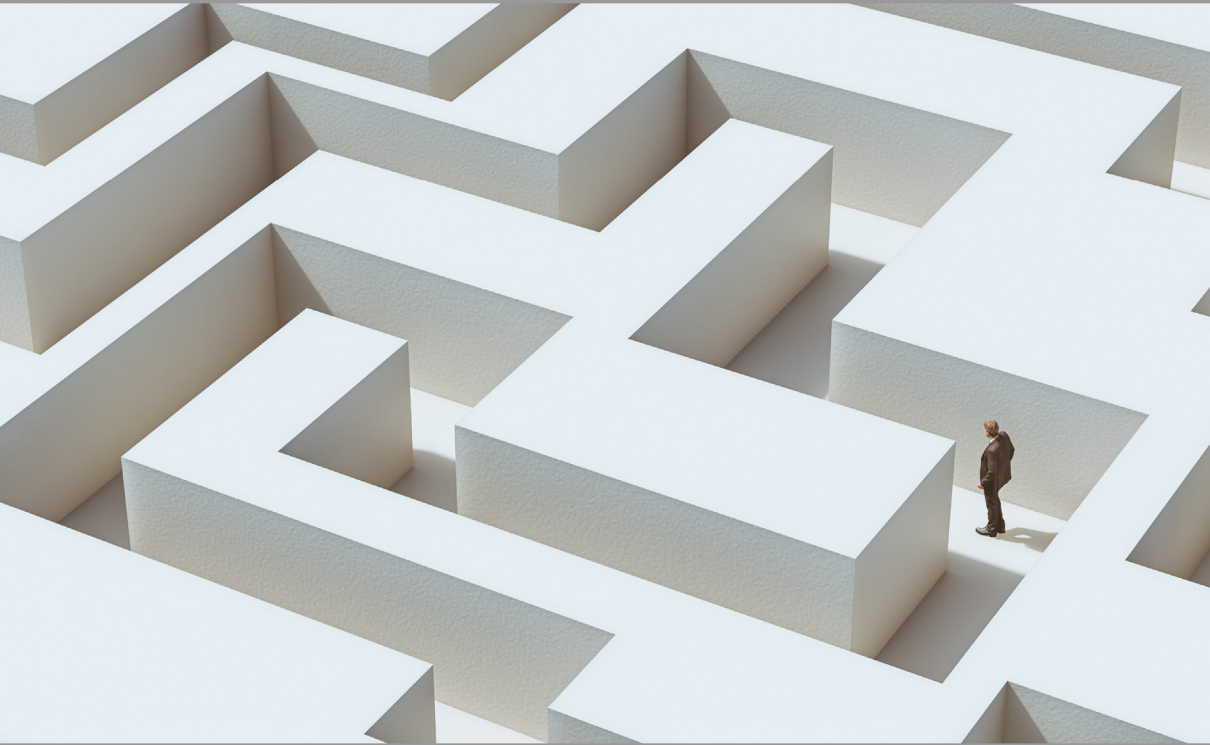


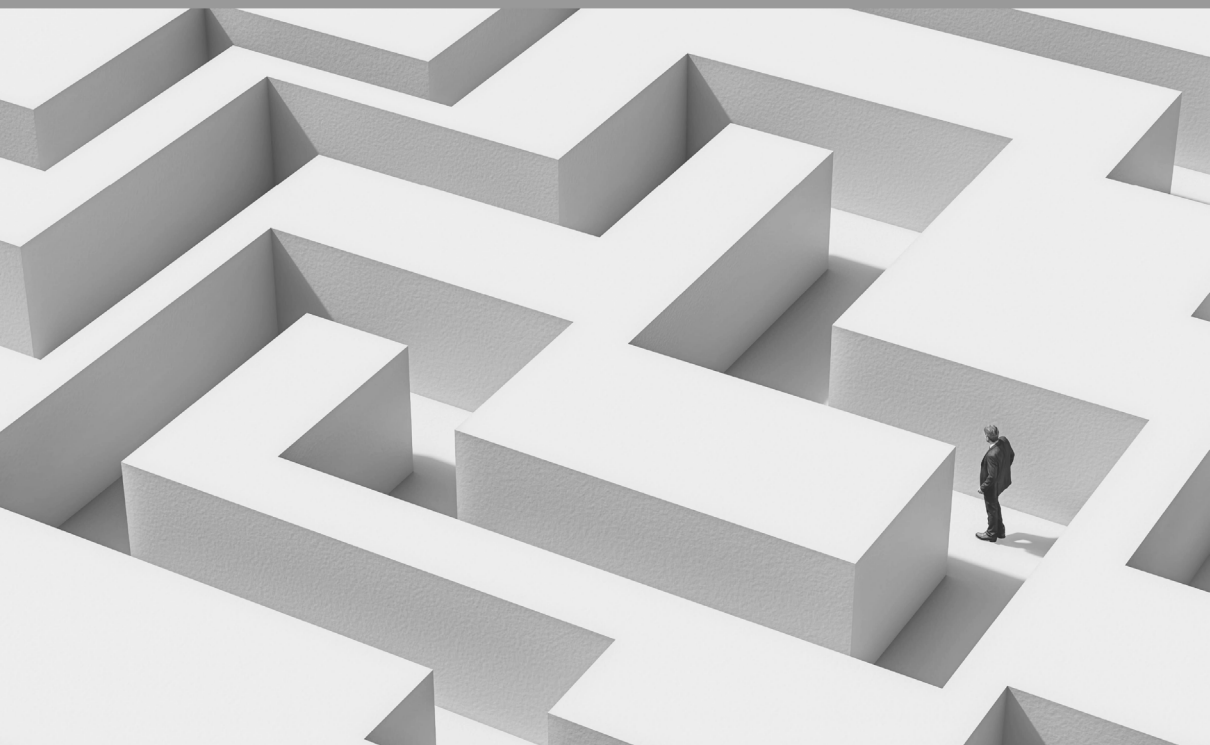
Laura Alejandra Jiménez-Pérez
(Organizadora)



PERSONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA:

Fundamentos Pedagógicos, Competencias Críticas y Equidad Educativa

Laura Alejandra Jiménez-Pérez
(Organizadora)



PERSONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA:

Fundamentos Pedagógicos, Competencias Críticas y Equidad Educativa



EDITORA
ARTEMIS

2026

2026 by Editora Artemis
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2026 Os autores
Copyright da Edição © 2026 Editora Artemis



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores.

Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, **conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.**

Editora Chefe	Prof ^ª Dr ^ª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^ª Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^ª Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadora	Dr ^ª Laura Jiménez Pérez
Imagem da Capa	tiero/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^ª Dr.^ª Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba*
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, *Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México, México*
Prof.^ª Dr.^ª Amanda Ramalho de Freitas Brito, *Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
Prof.^ª Dr.^ª Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof.^ª Dr.^ª Ana Júlia Viamonte, *Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal*
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*
Prof.^ª Dr.^ª Angela Ester Mallmann Centenaro, *Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil*
Prof.^ª Dr.^ª Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*
Prof.^ª Dr.^ª Carmen Pimentel, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil*
Prof.^ª Dr.^ª Catarina Castro, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
Prof.^ª Dr.^ª Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato, México*
Prof.^ª Dr.^ª Cláudia Neves, *Universidade Aberta de Portugal*
Prof.^ª Dr.^ª Cláudia Padovesi Fonseca, *Universidade de Brasília-DF, Brasil*
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, *Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil*
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – *New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos*



Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil
Prof.ª Dr.ª Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México
Prof.ª Dr.ª Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof.ª Dr.ª Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia
Prof.ª Dr.ª Lara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UNIFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México



Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª M^ªGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del Pais Vasco, Espanha
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil

Prof.^a Dr.^a Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia
Prof.^a Dr.^a Susana Álvarez Otero – *Universidad de Oviedo*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, *Universidade Aberta de Portugal*
Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, *Universidade do Porto*, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, *Universidade Federal de Viçosa*, Brasil
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, *Universidade Federal de Campina Grande*, Brasil
Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, *Universidade Tecnológica Federal do Paraná*, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

P467 Personalización del aprendizaje en la era de la inteligencia artificial generativa [livro eletrônico] : fundamentos pedagógicos, competencias críticas y equidad educativa / Organizadora Laura Jiménez Pérez. – 1. ed. – Curitiba, PR: Editora Artemis, 2026.
il. color.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-81701-97-0

DOI 10.37572/EdArt_150526970

1. Inteligência artificial. 2. Educação. 3. Ensino superior. 4. Tecnologias digitais. I. Jiménez Pérez, Laura.

CDD 371.334

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



AGRADECIMIENTOS



Un agradecimiento especial a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) por el financiamiento del Proyecto FONDECYT de Iniciación N°11261180 titulado “Personalizando el Futuro: Impacto de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la Formación Docente. Estudio empírico sobre las percepciones estudiantiles y diseño de propuesta educativa basada en evidencia” y al Centro de Investigación en Educación y Desarrollo de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Finalmente, deseo expresar un profundo agradecimiento a las y los coautores de los capítulos que integran esta obra, quienes, desde sus distintas trayectorias académicas y campos de especialidad, han contribuido con rigor, creatividad y sentido crítico a pensar la personalización del aprendizaje con Inteligencia Artificial Generativa más allá de los lugares comunes. Sus reflexiones, marcos conceptuales, análisis empíricos y propuestas de diseño pedagógico hacen posible que este libro no sea solo un compendio de miradas aisladas, sino un entramado de voces que dialogan, se interpelan y se proyectan hacia futuros educativos más justos, sensibles y responsables frente al avance de las tecnologías inteligentes.

Dr. Marcelo Careaga Butter

Dra. Carolina Fuentes Henríquez

Dra. Pilar Jara Coatt

Dra. Angélica Vera Sagredo

Dra. Eilleen Sepúlveda Valenzuela

Dr.(c) Andrés Seguel Arriagada

Mg. Regner Muñoz Barahona

Mg. Richard Rodríguez Gómez

PRÓLOGO

Vivimos un momento decisivo para la educación donde la transformación tecnológica nos ha llevado a plantear nuevas preguntas sobre cómo aprendemos, cómo enseñamos y qué tipo de sociedad deseamos construir. Pocas innovaciones habían irrumpido con tanta rapidez y capacidad de impacto como la Inteligencia Artificial Generativa (IAG). En apenas unos años, estas herramientas han pasado de una promesa emergente a convertirse en una realidad cotidiana que interpela directamente a escuelas, universidades, docentes, estudiantes, responsables de políticas públicas y a la sociedad en su conjunto.

La aparición de sistemas capaces de generar textos, imágenes, propuestas didácticas, simulaciones o retroalimentación personalizada abre oportunidades inéditas para responder a uno de los desafíos históricos de la educación: atender la diversidad del alumnado sin renunciar a la calidad, la inclusión y el sentido humanista de la enseñanza.

En ese contexto, una de las preguntas que surge en el mundo educativo es ¿cómo adaptar itinerarios, ritmos, recursos y experiencias de aprendizaje a las necesidades individuales utilizando la IAG? En definitiva, ¿cómo podemos utilizar estas herramientas en beneficio del aprendizaje y de la experiencia de aprender y de enseñar?

Todo avance educativo exige una mirada crítica. Por ello, el presente libro llega en un momento especialmente oportuno, en el que resulta necesario abordar la personalización del aprendizaje en la era de la Inteligencia Artificial Generativa. En estas páginas se presentan fundamentos pedagógicos, capacidades esenciales y reflexiones sobre la equidad educativa, con el propósito de abrir un debate riguroso y necesario en torno a estos ejes. La idea es orientar cualquier proceso de incorporación tecnológica en los espacios de aprendizaje, resguardando siempre su sentido educativo, y a fortalecer las competencias de pensamiento crítico que necesitan tanto el profesorado como el alumnado para interactuar con la IA de manera ética, reflexiva y creativa.

Además, es necesario hablar de la equidad educativa como principio irrenunciable frente al riesgo de que las brechas existentes se amplíen bajo nuevas formas de exclusión digital, cultural o cognitiva de la sociedad actual.

A partir de la investigación reciente sobre Inteligencia Artificial y de una lectura crítica de la actual transición tecnológica que atraviesa todos los niveles educativos, se propone un conjunto de componentes orientados a guiar el uso pedagógico de la IAG – desde la educación escolar obligatoria hasta la educación superior –, así como a avanzar hacia currículos conectivistas y coasociados, sustentados en principios pedagógicos centrados en la autonomía, la metacognición y la co-creación.

De alguna manera, todos los capítulos convergen en los desafíos metodológicos, didácticos y evaluativos con la presencia de la IA. Personalizar el aprendizaje con IAG supone un cambio de paradigma que exige redefinir el rol docente, fortalecer la agencia

estudiantil y diseñar marcos éticos y normativos que eviten el ilusionismo tecnológico y las desigualdades, situando a la IAG al servicio de proyectos educativos más justos y complejos.

El reto consiste en gobernar pedagógicamente la innovación: situar la tecnología al servicio del aprendizaje. La verdadera personalización requiere comprender a cada estudiante en su contexto, reconocer sus capacidades, acompañar sus procesos y ofrecer oportunidades justas para desarrollarse plenamente. Ninguna tecnología, por avanzada que sea, puede asumir por sí sola esa tarea profundamente humana.

Uno de los temas centrales presentes en estas páginas es la incorporación de la IAG en la formación docente. Es preciso reconocer la valentía de abordar esta cuestión, especialmente cuando en muchos programas aún se evita enfrentar el tema debido a las incomodidades e incertidumbres que genera entre quienes desempeñan un rol en la formación. Sin embargo, no podemos ignorar una preocupación cada vez más presente en el profesorado actual, que se cuestiona: ¿qué hacer con estas tecnologías?, ¿debo incorporar la IA en mi práctica cotidiana?, ¿puedo reconocer abiertamente que la utilizo?, ¿cómo emplearla de manera ética, crítica y eficiente?

Aquí se afronta estas interrogantes proponiendo la incorporación de experiencias de diseño para la personalización del aprendizaje en el aula, mediante proyectos, tareas y recursos cocreados con IAG. Asimismo, analiza su potencial rol en los procesos de evaluación, particularmente a través de la retroalimentación formativa, así como en la inclusión educativa, al favorecer una enseñanza más ajustada a las necesidades del alumnado y orientada a no dejar a nadie atrás. Por ello, este libro interpela con la pregunta: ¿estamos abordando realmente la IAG en la formación inicial y permanente del profesorado?

Las próximas páginas nos recuerdan que educar en tiempos de inteligencia artificial no consiste solo en aprender a usar herramientas nuevas, sino en formular preguntas más profundas: qué significa pensar, crear, comprender, evaluar, colaborar o decidir cuando convivimos con máquinas capaces de producir respuestas plausibles en segundos. En ese escenario, la misión de la educación se vuelve aún más relevante: cultivar criterio, valentía para enfrentar retos actuales y futuros, pensamiento complejo y sensibilidad ética.

Quienes se acerquen a esta obra encontrarán análisis sólidos, propuestas pedagógicas valiosas y una invitación permanente a asumir con responsabilidad el compromiso que exige la transformación tecnológica de nuestro tiempo. Preparar a las personas para los desafíos actuales y futuros demanda una mirada educativa capaz de integrar críticamente la innovación, promover aprendizajes significativos y fortalecer las capacidades humanas.

Valeska Cabrera Cuadros

Profesora Universidad Autónoma de Barcelona

PREFACIO DE LA ORGANIZADORA

Vivimos un momento en que la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) se ha instalado como parte de la infraestructura que sostiene la producción, circulación y validación del conocimiento, desplazándose desde los márgenes de la experimentación tecnológica hacia el centro de la vida cotidiana y profesional. En este contexto, la educación se ve interpelada no solo a incorporar nuevas herramientas, sino a revisar críticamente sus propósitos, sus formas de relación pedagógica y los marcos éticos que orientan la formación de sujetos en ecosistemas crecientemente mediados por algoritmos. Este libro se inscribe en ese umbral, propone pensar la personalización del aprendizaje con IAG menos como una promesa de eficiencia técnica que como un campo de disputa en torno a la equidad, la subjetividad y la justicia educativa.

El libro se abre con un capítulo que ofrece fundamentos conceptuales para comprender la transición desde la inteligencia artificial clásica hacia la IAG, situándola como parte de una ecología cognitiva ampliada en la que convergen inteligencias biológicas y sistemas capaces de generar contenidos multimodales. Esta mirada permite entender la IAG no solo como un conjunto de modelos, sino como una forma específica de delegar decisiones a sistemas que opera sobre datos, con implicancias directas para la organización del currículo, las prácticas de evaluación y la definición de qué cuenta como conocimiento legítimo en la escuela y la universidad. A partir de este marco, se delinearán componentes clave para orientar el uso educativo de la IAG: una educación incremental que reconoce el aprendizaje a lo largo de la vida; una educación flexible, atenta a la diversidad de trayectorias y contextos; y una educación distribuida que articula currículum situado y currículum en red en entornos híbridos y digitales.

Sobre estos cimientos, el libro sitúa en el centro de la cuestión de las competencias docentes y estudiantiles necesarias para habitar críticamente entornos de personalización mediada por IAG. No se trata de sumar una lista de habilidades digitales, sino de redefinir el juicio profesional y la agencia estudiantil en un escenario que combina posibilidades de adaptación fina del aprendizaje con riesgos de opacidad, sesgos y sobrecarga cognitiva. Desde la perspectiva docente, se proponen capacidades que articulan la comprensión crítica de la IAG y sus límites, el diseño y la mediación de experiencias personalizadas, la reflexión ética y la gobernanza en el aula, y la colaboración profesional para enfrentar colectivamente los desafíos algorítmicos. Desde el lado estudiantil, se plantean competencias vinculadas a la alfabetización en IA e IAG, la evaluación crítica de respuestas generadas, el uso transparente de estas herramientas y

la metacognición, entendida como capacidad de usar la IAG para pensar mejor, y no para sustituir el acto de pensar.

Una contribución distintiva del libro radica en la traducción de estos debates a modelos concretos de personalización del aprendizaje en contextos escolares y de educación superior. Se presentan arquitecturas que organizan la experiencia formativa en ciclos de administración, gestión y movilización del conocimiento, en los que la IAG colabora en la búsqueda diferenciada de información, la construcción de significados en entornos colaborativos y la aplicación situada del saber. Se desarrollan, además, modelos de tutoría inteligente que combinan la tradición del acompañamiento pedagógico con sistemas adaptativos capaces de ofrecer retroalimentación frecuente, organizar evidencias de progreso y sostener rutas de ofrecer retroalimentación frecuente, organizar evidencias de progreso y sostener rutas adaptativas a escala. En todos los casos, las tecnologías se conciben como soporte al juicio pedagógico, nunca como sustituto, y se subraya que el valor de las trayectorias personalizadas depende de la claridad de los criterios formativos que las orientan, así como de la participación de docentes y estudiantes en su diseño.

El libro problematiza, de manera particular, la relación entre personalización, inclusión y equidad en un escenario marcado por la expansión de la IAG. A partir del concepto de personalización para la equidad, se articula la adaptabilidad de los sistemas generativos con principios de justicia social, reconocimiento cultural y accesibilidad universal, interrogando la idea de que personalizar sea, por sí mismo, sinónimo de incluir. Los capítulos abordan la evolución desde la inclusión entendida como acceso hacia una concepción más exigente de la equidad, que incorpora redistribución de oportunidades, reconocimiento de identidades y reconfiguración de barreas institucionales. En este horizonte, se examinan las posibilidades y límites de la IAG en contextos de necesidades educativas especiales, diversidad lingüística y accesibilidad digital, así como los riesgos de nuevas brechas, de acceso, de uso y algorítmicas, que pueden profundizar desigualdades preexistentes bajo la apariencia de neutralidad tecnológica, al tiempo que se explora cómo la mediación algorítmica incide en la configuración de la subjetividad estudiantil y docente.

En este punto donde el libro introduce con mayor énfasis el anclaje a contextos nacionales y regionales, con foco en Chile y América Latina, para mostrar cómo las grandes declaraciones internacionales sobre IA y educación se traducen en sistemas educativos atravesados por desigualdades estructurales, brechas digitales persistentes y capacidades institucionales dispares. El cierre del libro se concentra, en consecuencia,

en la gobernanza institucional y en los lineamientos éticos que deben orientar el uso de la IAG en la personalización del aprendizaje, entendiendo la gobernanza como un entramado de principios, normas y prácticas que integra la perspectiva de múltiples actores. Se discuten la gestión y protección de datos, la transparencia y explicabilidad de los sistemas, la integridad académica, la prevención de sesgos y la protección del trabajo docente frente a procesos de estandarización y sobrecarga. Desde la edición, concebimos este libro como un espacio de diálogo entre fundamentos teóricos, propuestas de diseño, investigaciones empíricas y lecturas críticas, con la convicción de que la personalización del aprendizaje con IAG solo adquiere legitimidad educativa cuando fortalece la autonomía intelectual, amplía las condiciones de justicia social y mantiene la pedagogía por delante de la lógica de los algoritmos.

SUMARIO

CAPÍTULO 1..... 1

DESDE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA) A LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA (IAG). FUNDAMENTOS PARA PERSONALIZAR EL APRENDIZAJE CON USO DE IAG

Marcelo Careaga Butter

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1505269701

CAPÍTULO 2..... 16

COMPETENCIAS DOCENTES Y ESTUDIANTILES PARA UN USO CRÍTICO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

Laura Jiménez-Pérez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1505269702

CAPÍTULO 3..... 28

MODELOS DE PERSONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE CON IAG EN EDUCACIÓN ESCOLAR Y SUPERIOR

Eileen Sepúlveda Valenzuela

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1505269703

CAPÍTULO 4..... 40

DISEÑAR EXPERIENCIAS DE AULA PERSONALIZADAS: PROYECTOS, TAREAS Y RECURSOS CO-CREADOS CON IAG

Regner Muñoz-Barahona

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1505269704

CAPÍTULO 5..... 51

EVALUAR PARA PERSONALIZAR: RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA Y ANALÍTICAS CON INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA (IAG)

Carolina Fuentes-Henríquez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1505269705

CAPÍTULO 6..... 65

ÉTICA DE LA PERSONALIZACIÓN CON IAG: AUTONOMÍA, DATOS Y EQUIDAD EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Pilar Jara Coatt

Richard Rodríguez Gómez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1505269706

CAPÍTULO 776

INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD: PERSONALIZACIÓN CON IAG PARA NO DEJAR A NADIE ATRÁS

Andrés Seguel-Arriagada

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1505269707

CAPÍTULO 8..... 89

FORMACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE PARA PERSONALIZAR PROCESOS FORMATIVOS CON INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

Carolina Fuentes-Henríquez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1505269708

CAPÍTULO 9..... 99

GOBERNANZA INSTITUCIONAL Y LINEAMIENTOS ÉTICOS PARA EL USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN LA PERSONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE

Angélica Vera Sagredo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1505269709

CAPÍTULO 10..... 114

FUTUROS DE LA PERSONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE CON INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

Laura Jiménez-Pérez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15052697010

SOBRE LA ORGANIZADORA126

ÍNDICE REMISSIVO 127

CAPÍTULO 7

INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD: PERSONALIZACIÓN CON IAG PARA NO DEJAR A NADIE ATRÁS

Data de submissão: 23/04/2026

Data de aceite: 05/05/2026

PhD. (c) Andrés Seguel-Arriagada

Universidad Viña del Mar

<https://orcid.org/0000-0003-2549-5890>

RESUMEN: La promesa de no dejar a nadie de la Agenda 2030 adquiere nueva relevancia en un escenario marcado por la expansión de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG). La capacidad de estos sistemas para producir contenidos y respuestas adaptativas en tiempo real alimenta expectativas de personalización a gran escala, asociadas a mejoras en acceso, la accesibilidad y la diferenciación pedagógica (Holmes et al., 2022; Luckin et al., 2016). Sin embargo, la trayectoria de las políticas de inclusión y la evidencia sobre sesgos algorítmicos, hegemonías culturales y nuevas brechas digitales (Slee, 2018; Selwyn, 2019; Williamson, 2021) muestran que la personalización no es, por sí misma, sinónimo de equidad. Este capítulo propone el concepto de personalización para la equidad, entendido como un enfoque pedagógico-tecnológico que articula la adaptabilidad de la IAG con principios de justicia social, reconocimiento cultural y accesibilidad universal. A diferencia de una personalización centrada

exclusivamente en rendimiento o eficiencia, se plantea la necesidad de garantizar igualdad sustantiva de participación y agencia en contextos educativos diversos. El análisis se organiza en ocho apartados que abordan la evolución de la inclusión hacia la equidad, los fundamentos y límites de la IAG en educación, sus implicancias en contextos de NEE, diversidad lingüística y accesibilidad digital, los riesgos de nuevas brechas y subjetivaciones algorítmicas, y un marco orientador para la Formación Inicial Docente (FID) en la era de la convergencia tecnológica avanzada. La tesis central sostiene que la IAG solo contribuirá a no dejar a nadie atrás si su implementación se inscribe en una ética de la equidad; sin este anclaje, la personalización tecnológica puede devenir en una forma renovada de estandarización invisible.

PALABRAS-CLAVE: inclusión académica; equidad digital; accesibilidad.

7.1. INTRODUCCIÓN

La promesa de no dejar a nadie atrás ha orientado a las agendas internacionales de política educativa, pero en el contexto de la IAG esta consigna se vuelve más ambigua y disputada. La inclusión educativa ha sido entendida históricamente como el derecho de todos los sujetos a participar en igualdad

de condiciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque con frecuencia se ha operacionalizado mediante adaptaciones individuales sobre currículos concebidos bajo supuestos de homogeneidad (Slee, 2018). Este modelo ha permitido avances, pero suele mantener intacta la arquitectura normativa del sistema y reproducir lógicas de normalización.

La expansión de la IAG introduce un nuevo tipo de promesa: la capacidad de adaptar textos, traducir en tiempo real, generar apoyos multimodales y ajustar la complejidad de las tareas para estudiantes con NEE, procedencias lingüísticas diversas o barreras cognitivas y sensoriales. Estas posibilidades abren escenarios de emancipación pedagógica, pero también reforzar sesgos algorítmicos, profundizar brechas digitales existentes y consolidar hegemonías culturales bajo la apariencia de respuestas neutrales (Selwyn, 2019; Williamson, 2021). En este sentido, la personalización con IAG oscila entre ser una herramienta para ampliar oportunidades y un dispositivo de sofisticación de la normalización.

En este capítulo se propone el concepto de personalización para la equidad como horizonte crítico para habitar esa tensión. Se entiende como un enfoque que combina la adaptabilidad de la IAG con principios de justicia social, reconocimiento cultural y accesibilidad universal, desplazando la mirada desde la mera optimización del rendimiento hacia la redistribución de oportunidades y el fortalecimiento de la agencia subjetiva. La pregunta que guía el análisis no es solo qué puede personalizar la IAG, sino para quién, con qué fines y bajo qué condiciones resulta legítimo hacerlo en sistemas atravesados por desigualdades estructurales.

Este planteamiento dialoga con los capítulos previos del libro. Mientras los capítulos 2 y 4 han mostrado cómo la IAG puede expandir las posibilidades de personalización y diseño didáctico, en el capítulo 6 se ha problematizado sus implicancias éticas en torno a datos, justicia algorítmica y autonomía, aquí se interroga específicamente qué significa personalizar para la equidad en contextos marcados por la diversidad y la desigualdad. En esta línea, el capítulo relea la promesa de no dejar a nadie atrás desde la tensión entre emancipación pedagógica y normalización algorítmica, y argumenta que solo una ética de la equidad puede orientar la integración de la IAG hacia el lado emancipador de esa tensión.

7.2. DE LA INCLUSIÓN A LA EQUIDAD: EVOLUCIÓN CONCEPTUAL Y TENSIONES CONTEMPORÁNEAS

En el marco de este capítulo, se retoma la definición de inclusión educativa propuesta por la UNESCO (2020), como un proceso orientado a identificar y remover

barreras que limitan la presencial, participación y logro de todos los estudiantes. Esta definición desplaza el foco desde el déficit individual hacia las estructuras institucionales que generan exclusión. No obstante, la implementación concreta de políticas inclusivas ha enfrenta múltiples desafíos, particularmente en sistema educativos atravesados por desigualdades estructurales.

Desde la perspectiva de la justicia social, Nancy Fraser (2008) plantea que la equidad requiere articular dos dimensiones fundamentales: redistribución y reconocimiento. La primera se refiere a la distribución justa de recursos materiales y oportunidades; la segunda, al respeto y valoración de identidades y diferencias culturales. En diálogo con ello, Amartya Sen (2009) subraya que la justicia debe evaluarse en función de las oportunidades reales que las personas tienen para desarrollar sus potencialidades, mientras que Martha Nussbaum (2011) enfatiza la responsabilidad institucional de crear condiciones para el florecimiento humano. Aplicado al ámbito educativo, esto implica que la equidad no puede reducirse a la igualdad de trato ni al mero acceso formal, sino que exige reconfigurar estructuras curriculares y pedagógicas para ampliar las capacidades efectivas de los sujetos. Desde aquí, la personalización con IAG solo tiene sentido para la equidad si se orienta a expandir esas capacidades y no a ajustar mecánicamente a los estudiantes a un currículum predefinido.

Diversos autores han advertido que la inclusión puede convertirse en un discurso normativo desprovisto de transformación estructural. Slee (2018) sostiene que muchas políticas inclusivas mantienen intactas las jerarquías y clasificaciones que producen exclusión, limitándose a incorporar sujetos diferentes a sistemas que no han sido diseñados para ellos. En el ámbito curricular, esta crítica se expresa en la persistencia de un currículum prescriptivo que define conocimientos legítimos desde marcos culturales hegemónicos, mientras la diversidad se trata como ajuste marginal. La transición desde inclusión hacia equidad implica, por tanto, un desplazamiento epistemológico: desde la integración de las diferencias hacia el reconocimiento de la diversidad como punto de partida.

Este cambio resulta especialmente relevante en contextos de expansión tecnológica, donde la digitalización educativa suele presentarse como herramienta democratizadora. La evidencia empírica muestra, sin embargo, que las brechas de acceso, uso y apropiación tecnológica tienden a reflejar desigualdades socioeconómicas preexistentes (Selwyn, 2019). La denominada brecha digital no se limita a la conectividad, sino que incluye diferencias en competencias, capital cultural y condiciones de uso, la introducción de la IAG intensifica estas dinámicas. Por un lado, su capacidad de

adaptación puede facilitar el acceso a contenidos para estudiantes con NEE o barreras lingüísticas; por otro lado, la dependencia de infraestructura tecnológica avanzada puede ampliar desigualdades territoriales y socioeconómicas.

7.3. PERSONALIZACIÓN PARA LA EQUIDAD EN CONTEXTOS DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y ACCESIBILIDAD

El reconocimiento de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) ha sido un elemento central en el desarrollo de políticas y prácticas orientadas a promover sistemas educativos más inclusivos. Históricamente, la atención a estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje estuvo marcada por enfoques clínicos o rehabilitadores que concebían las diferencias como déficits individuales que debían ser compensados mediante intervenciones especializadas. Este modelo, centrado en la caracterización diagnóstica, tendía a situar la responsabilidad de la adaptación en el estudiante más que en el sistema educativo.

A partir de las últimas décadas, el paradigma inclusivo ha promovido un desplazamiento conceptual significativo. En lugar de centrarse exclusivamente en las características individuales de los estudiantes, se ha comenzado a enfatizar la necesidad de identificar y eliminar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje en los entornos educativos (UNESCO, 2020). Este enfoque reconoce que muchas de las dificultades experimentadas por los estudiantes no se derivan únicamente de condiciones personales, sino de la forma en que el currículum, las metodologías y los entornos escolares han sido diseñados.

Desde esta perspectiva, las NEE no se entienden únicamente como atributos individuales, sino como los resultados de la interacción entre las características del estudiante y las condiciones del entorno educativo (Echeita, 2007). La inclusión, por tanto, implica un proceso continuo de transformación institucional orientado a garantizar la participación plena de todos los estudiantes.

La emergencia de tecnologías digitales avanzadas y particularmente de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG), introduce nuevas posibilidades para abordar estas barreras. Sin embargo, su potencial inclusivo depende en gran medida de cómo se integren en los marcos pedagógicos existentes y de si se orientan efectivamente hacia la equidad educativa.

Uno de los enfoques más influyentes para promover la inclusión en contextos educativos diversos es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). En este capítulo se recoge la propuesta desarrollada por el Center for Applied Special Technology (CAST),

que plantea diseñar entornos educativos flexibles desde el inicio, de manera que puedan responder a la diversidad del estudiantado sin necesidad de adaptaciones posteriores (Rose y Meyer, 2002).

El DUA se fundamenta en tres principios principales:

1. Ofrecer distintas maneras de presentar la información, combinando texto, imágenes, ejemplos situados y apoyos lingüísticos para responder a perfiles diversos.
2. Habilitar múltiples formas de acción y expresión, de modo que los estudiantes puedan demostrar lo que saben mediante distintos formatos y grados de apoyo.
3. Generar variadas oportunidades de implicación, reconociendo que la motivación y el compromiso se activan por razones distintas según la trayectoria y el contexto de cada estudiante.

Este enfoque resulta particularmente relevante en contextos de diversidad, ya que desplaza la lógica de la adaptación individual hacia el diseño inclusivo del entorno educativo. En lugar de modificar posteriormente una actividad para estudiantes con necesidades específicas, el DUA propone diseñar experiencias de aprendizaje que contemplen desde el inicio la heterogeneidad del estudiantado.

La incorporación de herramientas basadas en IAG pueden ofrecer significativamente la implementación de estos principios. La capacidad de generar representaciones múltiples de un mismo contenido (como explicaciones simplificadas, visualizaciones conceptuales o narrativas contextualizadas), facilita la accesibilidad cognitiva y lingüística. Asimismo, la generación automática de recursos multimodales puede ampliar las oportunidades de participación para estudiantes con diferentes perfiles de aprendizaje.

En continuidad con las propuestas de diseño del capítulo 4, aquí el DUA se relea como marco para que la personalización con IAG no se centre solo en la eficiencia de producir variantes, sino en ampliar las formas legítimas de participar y aprender en el aula.

No obstante, es importante subrayar que el DUA no se limita a la incorporación de tecnologías. se trata de un marco pedagógico que orienta la planificación curricular y la organización de las experiencias educativas. En este sentido, la IAG debe concebirse como una herramienta que apoya la implementación de principios inclusivos, no como un sustento del diseño pedagógico reflexivo.

Las tecnologías asistivas han desempeñado un papel relevante en la promoción de la accesibilidad educativa. Herramientas como lectores de pantalla, sistemas de

reconocimiento de voz y aplicaciones de apoyo a la escritura han contribuido a reducir barreras para estudiantes con discapacidades visuales, motoras o cognitivas.

La IAG amplía las capacidades de estas tecnologías al permitir una interacción más flexible y contextualizada con el conocimiento. Entre las aplicaciones potenciales de la IAG en contextos de NEE se encuentran:

- Adaptación lingüística de textos académicos, facilitando su comprensión mediante simplificación conceptual o reformulación discursiva.
- Generación de explicaciones paso a paso, especialmente útil para estudiantes con dificultades en procesos secuenciales de aprendizaje.
- Producción de representaciones visuales o narrativas, que pueden apoyar la comprensión de conceptos abstractos.
- Asistencia en procesos de escritura, mediante sugerencias de organización textual, síntesis o ampliación de ideas.

Estas posibilidades pueden resultar particularmente valiosas para estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje, dificultades de procesamiento lingüístico o barreras cognitivas asociadas a condiciones neurodivergentes. La capacidad de recibir explicaciones personalizadas y de interactuar con sistemas que responden de manera inmediata pueden contribuir a fortalecer la autonomía en el aprendizaje.

Sin embargo, la incorporación de estas tecnologías también plantea interrogantes pedagógicas importantes. Uno de los riesgos asociados es la generación de una dependencia excesiva de sistemas automatizados para la resolución de tareas académicas.

Por esta razón, el uso de la IAG en contextos de NEE deben orientarse al fortalecimiento de la agencia del estudiante, de modo que la tecnología funcione como soporte para pensar mejor, no como sustituto del pensar.

La accesibilidad digital constituye un componente fundamental de la equidad educativa en entornos mediados por tecnología. La disponibilidad de herramientas digitales no garantiza por sí misma la inclusión si estas no han sido diseñadas considerando la diversidad de los usuarios.

El concepto de accesibilidad digital se refiere a la creación de interfaces, contenidos y sistemas tecnológicos que puedan ser utilizados por personas con distintas capacidades sensoriales, cognitivas o motoras (Seguel-Arriagada y Montaner, 2026). En el ámbito educativo, esto implica asegurar que plataformas de aprendizaje, recursos digitales y herramientas de evaluación puedan ser utilizados por todos los estudiantes.

La IAG puede contribuir significativamente a este objetivo al facilitar la generación automática de formatos accesibles, como subtítulos, resúmenes auditivos

o representaciones visuales. No obstante, estas capacidades deben integrarse dentro de estrategias institucionales más amplias que garanticen la accesibilidad en todos los niveles del sistema educativo.

La personalización educativa mediada por IAG puede construir una herramienta poderosa para promover la inclusión si se orienta hacia el fortalecimiento de la agencia del estudiante. La agencia se refiere a la capacidad de los sujetos para actuar de manera reflexiva y participar activamente en la construcción de su propio proceso de aprendizaje (Biesta, 2017).

En contextos de NEE, el fortalecimiento de la agencia implica ofrecer apoyos que permitan al estudiantado participar plenamente en las actividades educativas sin ser definidos exclusivamente por sus dificultades. La personalización tecnológica puede facilitar este proceso al proporcionar recursos adaptados a las necesidades individuales, permitiendo que los estudiantes accedan al currículum desde diferentes modalidades.

Sin embargo, la promoción de la agencia requiere también una mediación pedagógica consciente por parte del profesorado. Los docentes desempeñan un papel fundamental en la interpretación crítica de las respuestas generadas por sistemas de inteligencia artificial y en la creación de actividades que fomenten el pensamiento reflexivo.

No obstante, estas posibilidades deben abordadas con cautela. La tecnología, por sí sola, no garantiza la equidad educativa. Su impacto depende de los marcos pedagógicos, institucionales y éticos en los que se implementa.

El desafío principal consiste en integrar las potencialidades de la IAG dentro de modelos educativos que promuevan diversidad, la participación y el reconocimiento de los estudiantes como sujetos activos del aprendizaje. Solo en este marco la personalización tecnológica podrá convertirse en una herramienta efectiva para no dejar a nadie atrás.

7.4. RIESGOS EMERGENTES: NUEVAS BRECHAS Y SUBJETIVACIÓN ALGORÍTMICA

La incorporación de tecnologías emergentes en educación ha estado históricamente acompañada por un discurso de democratización del conocimiento. La IAG no es una excepción: su capacidad para adaptar contenidos, facilitar el acceso a información y generar apoyos personalización ha sido presentada como una oportunidad para avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos.

No obstante, esta promesa convive con una paradoja estructural: las mismas tecnologías que buscan ampliar el acceso pueden contribuir a profundizar desigualdades existentes. Esta tensión no es nueva, pero adquiere una complejidad mayor en el contexto de los sistemas algorítmicos capaces de mediar la producción, circulación y validación del conocimiento.

Selwyn (2019) advierte que la tecnología educativa tiende a reproducir las condiciones sociales en las que se inserta. En este sentido, la IAG no opera en un vacío neutral, sino en sistemas educativos marcados por desigualdades económicas, culturales y territoriales. Por ello, el análisis de sus efectos debe considerar no sólo sus capacidades técnicas, sino también las estructuras sociales que condicionan su uso.

La noción de brecha digital ha evolucionado desde una comprensión centrada en el acceso a dispositivos y conectividad hacia una perspectiva más compleja que incluye dimensiones de uso, apropiación y participación significativa (van Dijk, 2020). En el contexto de la IAG, es posible identificar al menos tres niveles de brecha:

- a) Brecha de acceso: se refiere a las desigualdades en la disponibilidad de infraestructura tecnológica, tales como dispositivos, conectividad a internet y acceso a plataformas digitales.
- b) Brecha de uso: más allá del acceso, existen diferencias en las formas en que las tecnologías son utilizadas. Algunos estudiantes emplean la IAG como herramienta de apoyo para el aprendizaje, mientras que otros pueden limitarse a reproducir respuestas generadas automáticamente sin un proceso de reflexión crítica.
- c) Brecha Algorítmica: La brecha algorítmica se refiere a las desigualdades derivadas de los propios sistemas de inteligencia artificial, particularmente en relación con los datos de entrenamiento, los sesgos incorporados y las formas de representación del conocimiento.

En conjunto, estas tres dimensiones configuran un escenario en el que la IAG puede tanto reducir como ampliar las brechas educativas, dependiendo de las condiciones en que se implemente. Más allá de las brechas estructurales, la incorporación de la IAG en educación plantea interrogantes sobre la forma en que estas tecnologías participan en la configuración de la subjetividad de los estudiantes.

Desde una perspectiva foucaultiana, la subjetivación se entiende como el proceso mediante el cual los individuos se constituyen como sujetos a través de prácticas discursivas, relaciones de poder y tecnologías de gobierno (Foucault, 1988). En el contexto educativo, este proceso está mediado por el currículum, las prácticas pedagógicas y las interacciones entre docentes y estudiantes.

La IAG introduce una nueva capa de mediación en estos procesos. Al interactuar con sistemas capaces de generar respuestas, orientar decisiones y sugerir formas de expresión, los estudiantes no sólo acceden a información, sino que también se relacionan con un tipo particular de racionalidad algorítmica.

Este fenómeno puede ser conceptualizado como subjetivación algorítmica, entendida como el proceso mediante el cual las formas de pensar, aprender y expresarse de los sujetos se ven influenciadas por sistemas automatizados.

Algunos de los efectos potenciales de esta subjetivación incluyen:

- Externalización del pensamiento, en la medida en que los estudiantes delegan procesos cognitivos a la tecnología.
- Normalización discursiva, mediante la adopción de estilos de escritura o argumentación generados por sistemas de IA.
- Reducción de la incertidumbre, al privilegiar respuestas inmediatas sobre procesos de exploración y duda.

Frente a ello, las competencias críticas para un uso reflexivo de la IAG trabajadas en el capítulo 2 se vuelven un resguardo necesario para evitar que la subjetivación algorítmica reduzca la experiencia educativa a consumo de respuestas.

Desde la perspectiva de la reconstrucción subjetiva, la pregunta no es sólo qué aprenden los estudiantes con la IAG, sino cómo se constituyen como sujetos en interacción con ella. La agencia resulta fundamental para comprender los efectos de la IAG en la formación educativa. Biesta (2017) plantea que la educación no debe reducirse a la adquisición de competencias, sino que debe promover la capacidad de los sujetos para actuar de manera autónoma, reflexiva y responsable.

En este sentido, la relación entre agencia y tecnología no es lineal. La IAG puede tanto ampliar la agencia de los estudiantes, dependiendo de cómo se utilice. Cuando se emplea como herramienta de apoyo que facilita la comprensión, la exploración y la creación, puede fortalecer la autonomía. Sin embargo, cuando se convierte en un sustituto de procesos cognitivos, puede generar dependencia.

La intersubjetividad, entendida como el espacio de construcción compartida de significados, también se ve afectada por la mediación tecnológica. Tradicionalmente, la interacción educativa se ha construido en el encuentro entre docentes y estudiantes, donde el diálogo y la interpretación juegan un papel central.

La incorporación de la IAG traduce un tercer actor en esta relación: el sistema algorítmico. Este actor no es neutral, ya que participa activamente en la producción de significados, en la selección de contenidos y en la orientación de las respuestas.

La pregunta que emerge es si esta mediación favorece o debilita la intersubjetividad educativa. ¿La IAG amplía el diálogo pedagógico o lo reemplaza por una interacción individualizada con la máquina?

El concepto de Sociedad 5.0, promovido inicialmente en el contexto japonés, plantea un modelo de desarrollo en el que la tecnología se integra de manera profunda

en la vida social, con el objetivo de resolver problemas complejos y mejorar la calidad de vida (Fukuyama, 2018). En este marco, la educación adquiere un rol estratégico en la formación de sujetos capaces de interactuar críticamente con tecnologías avanzadas.

En la Sociedad 5.0, la relación entre humanos y tecnologías inteligentes no se limita a un uso instrumental, sino que implica una co-configuración de prácticas, identidades y formas de conocimiento. La IAG, en este contexto, no es solo una herramienta educativa, sino un elemento constitutivo de los entornos en los que se desarrolla la experiencia formativa.

Desde esta perspectiva, la reconstrucción subjetiva del profesorado en formación y del estudiantado en general, debe considerar la influencia de estas tecnologías en la configuración de la experiencia educativa. La formación docente no puede limitarse a la adquisición de competencias técnicas, sino que debe incluir una reflexión crítica sobre el papel de la tecnología en la constitución del sujeto.

La incorporación de la IAG en educación abre un campo de posibilidades que oscila entre dos polos: la emancipación pedagógica y la normalización algorítmica. Por un lado, la IAG puede contribuir a reducir barreras, ampliar el acceso al conocimiento y fortalecer la personalización del aprendizaje. Por otro, puede reproducir desigualdades, limitar la agencia y configurar formas de subjetividad alineadas con lógicas automatizadas.

La clave para inclinar esta tensión hacia la equidad radica en la medicación pedagógica, en la formación crítica del profesorado y en la construcción de marcos éticos que orienten el uso de estas tecnologías. En este sentido, la personalización para la equidad no puede entenderse únicamente como una estrategia técnica, sino como un proyecto educativo que busca articular tecnología, justicia social y formación de sujetos capaces de actuar de manera reflexiva en un mundo creciente mediado por sistemas inteligentes.

7.5. FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: HACIA UN PROFESIONAL SENSIBLE EN LA ERA DE LA IAG

La Formación Inicial Docente (FID) se encuentra actualmente en un proceso de reconfiguración profunda, impulsado por transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que redefinen el sentido mismo de la educación. En este escenario, la irrupción de la IAG plantea desafíos que trascienden la dimensión instrumental del uso de tecnologías, situando en el centro del debate la pregunta por el tipo de profesional que busca formar.

Tradicionalmente, la formación docente ha estado orientada al desarrollo de competencias pedagógicas, disciplinares y didácticas, organizadas en torno a estándares de desempeño y marcos curriculares prescriptivos. Sin embargo, este enfoque ha sido

cuestionado por su tendencia a reducir la profesionalidad docente a un conjunto de habilidades observables, desatendiendo dimensiones más profundas relacionadas con la subjetividad, la ética y la relación con el otro (Biesta, 2015).

En el contexto de la Sociedad 5.0, donde la tecnología se integra de manera transversal en la vida cotidiana, la formación docente no puede limitarse a la adquisición de competencias técnicas para el uso de herramientas digitales. Se requiere una comprensión crítica de las implicancias pedagógicas, sociales y epistemológicas de estas tecnologías, así como una reflexión sobre su impacto en la configuración de la experiencia educativa.

En respuesta a estas tensiones, emerge la necesidad de repensar la noción de profesional docente. El concepto de profesional sensible se propone como una alternativa a los modelos centrados exclusivamente en la competencia, incorporando dimensiones relacionadas con la ética, la reflexibilidad y la apertura a la alteridad.

El profesional sensible no se define únicamente por su capacidad para aplicar técnicas pedagógicas, sino por su disposición a interpretar las experiencias educativas, reconocer la singularidad del estudiantado y actuar de manera responsable en contextos de incertidumbre. Esta sensibilidad implica una atención constante a las condiciones en las que se produce el aprendizaje, así como a las relaciones de poder y reconocimiento que atraviesan el aula.

Desde la perspectiva de Biesta (2017), la educación cumple tres funciones fundamentales: cualificación, socialización y subjetivación. Mientras que los enfoques basados en competencias tienden a centrarse en la cualificación, el profesional sensible incorpora de manera explícita las dimensiones de socialización y subjetivación, reconociendo que la formación docente implica también la constitución del sujeto.

En este sentido, la sensibilidad profesional se vincula con la capacidad de sostener espacios educativos en los que los estudiantes puedan construirse como sujetos, más allá de la adquisición de conocimientos o habilidades específicas.

A partir de los elementos desarrollados en este capítulo, es posible proponer un modelo conceptual que articule la personalización mediada por IAG con principios de equidad educativa. Este modelo, denominado **PIAG-E (Personalización con Inteligencia Artificial Generativa para la Equidad)**, se estructura en cuatro dimensiones:

1. Dimensión pedagógica

Orientada al diseño de experiencias de aprendizaje que incorporen la adaptabilidad de la IAG para responder a la diversidad del estudiantado, en coherencia con principios de inclusión y DUA.

2. Dimensión ética

Centrada en la supervisión crítica del uso de la tecnología, considerando aspectos como sesgos algorítmicos, privacidad de datos y justicia educativa.

3. Dimensión intersubjetiva

Reconoce la importancia de la relación pedagógica y del diálogo en la construcción de significado, situando la IAG como mediación y no como sustitución de la interacción humana.

4. Dimensión contextual

Considera las condiciones culturales, sociales y territoriales en las que se implementa la tecnología, promoviendo una adaptación situada y pertinente.

Este modelo no pretende ser una prescripción cerrada, sino una orientación conceptual que permita integrar la IAG en la formación docente desde una perspectiva crítica y situada.

La Formación Inicial Docente enfrenta el desafío de preparar profesionales capaces de desenvolverse en contextos educativos complejos, atravesados por transformaciones tecnológicas profundas. En este escenario, la incorporación de la Inteligencia Artificial Generativa no puede limitarse a una dimensión instrumental, sino que debe integrarse en un proyecto formativo orientado a la equidad. El concepto de profesional sensible permite articular esta integración, reconociendo que la formación docente implica tanto el desarrollo de competencias como la construcción de una disposición ética y reflexiva frente a la diversidad.

La personalización para la equidad, mediada por IAG, se configura, así como una oportunidad para reimaginar la educación desde un enfoque que combine tecnología, justicia social y reconocimiento de la subjetividad. Sin embargo, su implementación requiere una mediación pedagógica consciente, capaz de evitar la reproducción de desigualdades y de promover la formación de sujetos críticos y comprometidos con la transformación educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y OTRAS FUENTES

Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>

Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.

Echeita, G. (2017). *Educación inclusiva: Sonrisas y lágrimas*. Narcea.

Foucault, M. (1988). Technologies of the self. In L. H. Martin, H. Gutman, & P. H. Hutton (Eds.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* (pp. 16–49). University of Massachusetts Press.

- Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Fukuyama, M. (2018). Society 5.0: Aiming for a new human-centered society. *Japan SPOTLIGHT*, 27, 47-50.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. ASCD.
- Seguel-Arriagada, A. y Montaner, M. (2026). Desde la Inclusión como política de acceso hacia una perspectiva curricular subjetiva: umbral para una ética de la interpelación. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 56(1), 307-325. <https://doi.org/10.48102/rlee.2026.56.1.750>
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Harvard University Press.
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.
- Sousa Santos, B. de. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.
- van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. Polity Press.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Educación y Pedagogía*, 21(55), 25-35.
- Williamson, B. (2021). Education technology seizes the pandemic: Digital governance and AI in schooling. *Learning, Media and Technology*, 46(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1879363>

SOBRE LA ORGANIZADORA



Laura Jiménez Pérez: Académica del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Doctora en Educación, Magíster en Informática Educativa y Gestión del Conocimiento, y Magíster en Ciencias de la Educación mención en Didáctica e Innovación Pedagógica. Sus líneas de investigación se centran en Tecnologías en Educación, Inteligencia Artificial Generativa en Educación Superior y Competencias

Digital docente y estudiantil. Actualmente se desempeña como académica asociada de la Facultad de Educación e Investigadora del Centro de Investigación en Educación y Desarrollo de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6697-5765>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Accesibilidad 43, 45, 59, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 118

Acompañamiento docente 59, 89, 95

Adaptabilidad 28, 76, 77, 86, 114, 118

Agencia humana 114

Alfabetización algorítmica 16

Analíticas aprendizaje 51

Autonomía 1, 7, 9, 10, 16, 23, 26, 30, 33, 37, 45, 47, 65, 66, 67, 69, 70, 72, 73, 75, 77, 81, 84, 93, 99, 100, 101, 104, 105, 107, 108, 109, 112, 115, 118, 120, 122, 123

C

Catalizador metodológico 89, 90

Co-diseño pedagógico 40

Competencias críticas 16, 30, 31, 38, 51, 84, 115, 116, 122

Conectivismo 1, 8, 10, 31

E

Ecosistemas adaptativos 114, 115, 117, 118

Equidad digital 76

Ética 12, 16, 19, 21, 36, 47, 48, 52, 59, 60, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 86, 87, 88, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 106, 108, 112, 115, 116, 119, 120, 123, 124

Evaluación formativa 51, 53, 59

G

Gestión del conocimiento 28, 31, 32, 36, 37, 38

Gobernanza institucional 99, 101, 104, 105, 106, 108, 112, 114, 115, 119, 122

H

Human-in-the-loop 40, 42, 49

I

Inclusión académica 76

Integridad académica 7, 12, 17, 21, 23, 26, 47, 56, 59, 68, 74, 99, 105, 107, 110

Inteligencia Artificial Generativa 1, 2, 16, 28, 31, 32, 39, 40, 50, 51, 52, 59, 65, 67, 74, 75, 76,

79, 86, 87, 89, 95, 99, 105, 111, 114, 126

J

Justicia algorítmica 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 77, 99

P

Personalización 1, 2, 3, 6, 7, 9, 10, 12, 16, 17, 18, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 55, 59, 60, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 122, 123, 124

Políticas 28, 51, 59, 60, 69, 76, 78, 79, 94, 95, 99, 102, 106, 107, 108, 110, 111, 116, 117, 120, 122

Privacidad de datos 65, 87, 94

Prospectiva educativa 114, 116, 124

Proyectos 1, 16, 18, 20, 24, 26, 28, 29, 40, 42, 47, 48, 49, 95, 99, 101, 116, 122, 123

R

Redes 3, 8, 11, 12, 89, 95, 96

Retroalimentación 2, 21, 28, 29, 34, 35, 42, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 59, 72, 90, 92, 93, 94, 96, 103, 116, 117, 120

T

Tutoría inteligente 28, 30, 33, 34

