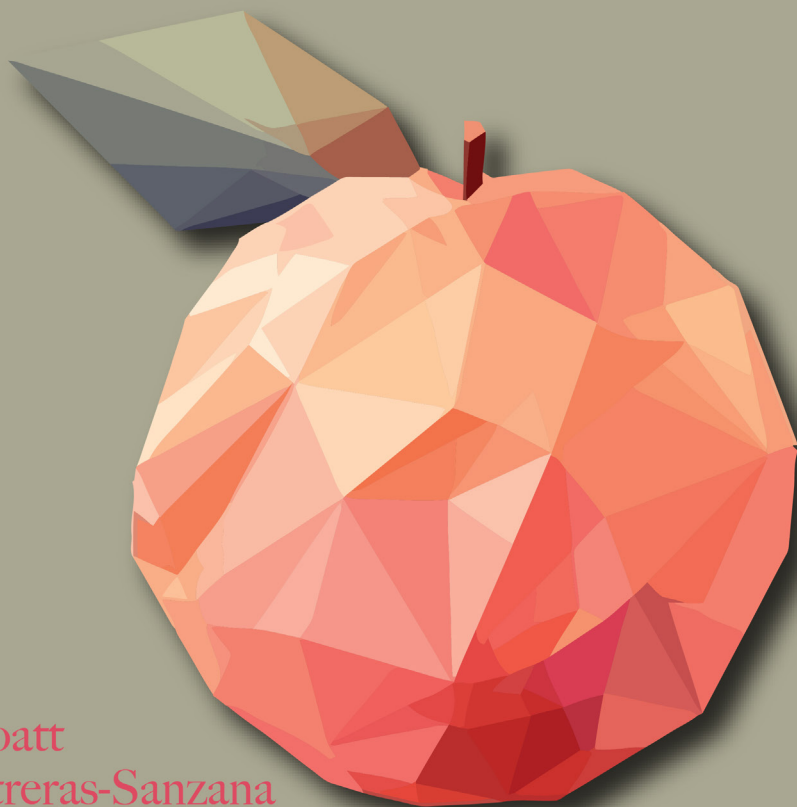


CURRICULUM, EVALUACIÓN E INTELIGENCIA ARTIFICIAL:

PERSPECTIVAS PARA INNOVAR EN EDUCACIÓN



Pilar Jara-Coatt
Gladys Contreras-Sanzana
(Organizadoras)

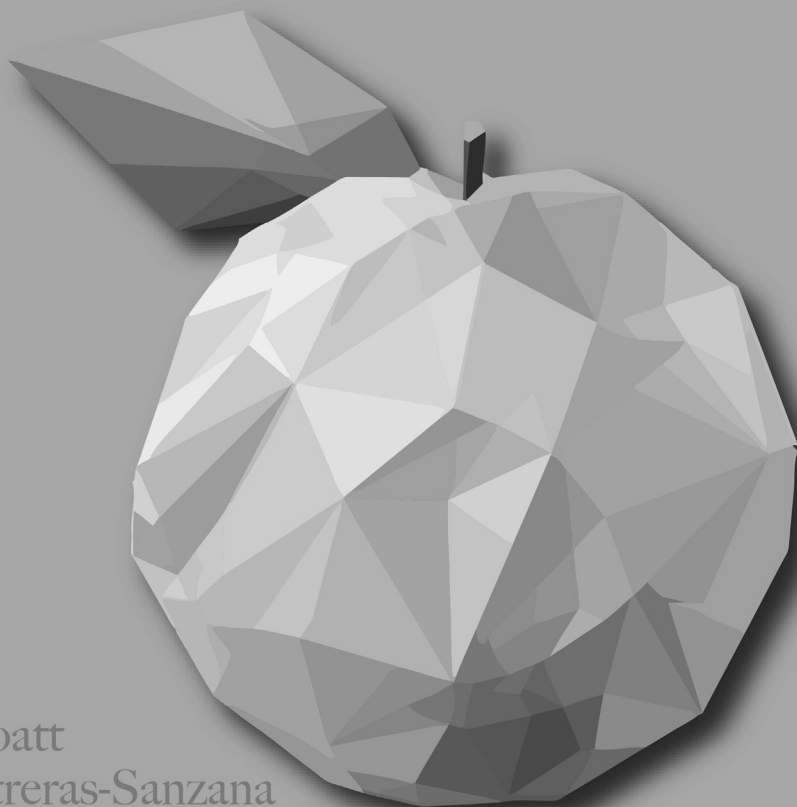


EDITORA
ARTEMIS

2026

CURRICULUM, EVALUACIÓN E INTELIGENCIA ARTIFICIAL:

PERSPECTIVAS PARA INNOVAR EN EDUCACIÓN



Pilar Jara-Coatt
Gladys Contreras-Sanzana

(Organizadoras)



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
Organizadoras	Pilar Jara-Coatt Gladys Contreras-Sanzana
Imagem da Capa	stockgiu/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. Leiníg 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 Rodriguez, *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 MªGraça 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)**

C976 Curriculum, evaluación e inteligencia artificial [livro eletrônico] : perspectivas para innovar en educación / organización de Pilar Jara-Coatt,. – 1. ed. – Curitiba, PR: Editora Artemis, 2026.

il. color.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acceso: World Wide Web

Inclui bibliografía

ISBN 978-65-82858-03-1

DOI 10.37572/EdArt_250626031

1. Educação – Inovação. 2. Inteligência artificial – Aplicações educacionais. 3. Avaliação escolar – Metodologias. I. Jara-Coatt, Pilar. II. Contreras-Sanzana, Gladys. III. Título.

CDD 371.26

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

Es un honor presentar la obra *Curriculum, evaluación e inteligencia artificial. Perspectivas para innovar en Educación*, un libro que surge en un momento crucial de transformación y replanteamiento de los sistemas educativos a nivel global. Organizado magistralmente por las académicas Pilar Jara-Coatt y Gladys Contreras-Sanzana, este texto nos invita a reflexionar profundamente sobre los pilares fundamentales que sostienen la educación contemporánea y los desafíos ineludibles que plantea la era digital.

El siglo XXI nos ha situado frente a una transición cultural disruptiva. La irrupción de tecnologías avanzadas, particularmente la Inteligencia Artificial Generativa, no solo ha modificado nuestras herramientas, sino que ha comenzado a reconfigurar la forma en que pensamos, interactuamos y, fundamentalmente, cómo enseñamos y aprendemos. Frente a este escenario, la educación no puede permanecer estática; requiere de una mirada crítica, reflexiva y propositiva que permita integrar estas innovaciones sin perder de vista el desarrollo integral, humano y ético de las nuevas generaciones.

A lo largo de sus ocho capítulos, esta obra teje un hilo conductor que transita desde las bases del diseño curricular hasta las aplicaciones más vanguardistas de la tecnología en el aula. En la primera parte del libro, los autores nos sumergen en las complejidades del currículum. Se analiza con rigor el diseño curricular basado en competencias en la formación inicial docente, destacando la necesidad imperiosa de un alineamiento constructivo entre resultados de aprendizaje, metodologías y evaluación. Asimismo, se nos propone un viaje histórico y epistemológico a través de la teoría curricular desde un enfoque de justicia social, desafiando el porvenir de nuestras escuelas y cuestionando qué saberes consideramos valiosos en la actualidad.

La evaluación, entendida como el motor del aprendizaje, constituye el segundo gran eje de este libro. Se aborda la transición desde modelos tradicionales y punitivos hacia enfoques formativos y auténticos. Los autores demuestran cómo la evaluación auténtica, centrada en la resolución de problemas reales y el desarrollo de competencias, prepara a los futuros profesionales para enfrentar los retos del mundo laboral. Además, se destaca el valor incalculable de la retroalimentación – tanto provista por docentes como entre pares – concibiéndola como un proceso dialógico y sistemático esencial para la autorregulación y el aprendizaje significativo.

El tercer eje nos sitúa de lleno en la era de la disrupción tecnológica. Se examina cómo la Inteligencia Artificial Generativa obliga a replantear los métodos, pero también la propia autoridad epistémica entre humanos y máquinas. Lejos de posturas tecnocráticas, los autores abogan por un uso ético y crítico de estas herramientas, proponiendo modelos

de personalización con agencia y codiseño, donde docentes y estudiantes mantienen el control pedagógico. Finalmente, se explora el potencial de las analíticas de aprendizaje y la retroalimentación mediada por tecnologías en entornos virtuales, elementos clave para sostener la calidad formativa en contextos cada vez más asincrónicos.

Curriculum, evaluación e inteligencia artificial. Perspectivas para innovar en Educación es una recopilación de investigaciones empíricas y análisis teóricos; es un llamado a la acción. Es una obra indispensable para investigadores, docentes, estudiantes de pedagogía y de aquellos que deben tomar de decisiones en el ámbito educativo para logren comprender, gestionar, favorecer y liderar la tan ansiada transformación educativa.

Agradezco profundamente a las organizadoras y a cada uno de los autores por su invaluable contribución. Sus reflexiones nos dotan de herramientas conceptuales y prácticas para navegar en la complejidad del presente y construir una educación más justa, inclusiva y preparada para los desafíos del mañana.

Prof. Dr. D. Francisco-Ignacio Revuelta-Domínguez

Profesor Titular de la Universidad de Extremadura

Facultad de Formación del Profesorado

Cáceres, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3649-4327>

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

DISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, LIMITACIONES Y DESAFÍOS PARA SU IMPLEMENTACIÓN

Pilar Jara Coatt

Jaime Aroldo Constenla Núñez

Cristóbal Beltrán Pacheco

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260311

CAPÍTULO 2..... 21

TEORÍA CURRICULAR DESDE EL ENFOQUE DE JUSTICIA. DE LO CRÍTICO A LO POSCRÍTICO. UN VIAJE AL PASADO PARA DESAFIAR EL PORVENIR DE NUESTRAS ESCUELAS

Andrea Garrido Rivera

Gerald Isaac Fernández Muñoz

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260312

CAPÍTULO 3..... 36

RETROALIMENTACIÓN ENTRE PARES COMO PRÁCTICA FORMATIVA: CARACTERÍSTICAS Y BONDADES DESCRITAS EN LA LITERATURA MÁS ALLÁ DE UNA ACCIÓN INTUITIVA

Ricardo González Méndez

Gladys Contreras Sanzana

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260313

CAPÍTULO 4..... 48

EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES: SUS CARACTERÍSTICAS, ESTRATEGIAS E IMPORTANCIA

Gladys Contreras Sanzana

Ricardo González Méndez

Cristóbal Beltrán Pacheco

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260314

CAPÍTULO 5..... 68

EVOLUCIÓN DE LA EVALUACIÓN EDUCACIONAL: HACIA UNA INNOVACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS PARA EL APRENDIZAJE

Jaime Aroldo Constenla Núñez

Pilar Jara Coatt

Kevin Escobar Cabrera

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260315

CAPÍTULO 6.....82

TECNOLOGÍAS DISRUPTIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (FID): CONTEXTOS DE CAMBIOS Y DESAFÍOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR. MODELO PARA UTILIZAR INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA (IAG) EN NUEVAS FORMAS DE ENSEÑAR Y DE APRENDER

Marcelo Careaga Butter

Eileen Sepúlveda Valenzuela

Ma. Graciela Badilla

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260316

CAPÍTULO 7 101

DISEÑO CURRICULAR EN LA ERA DE LA IAG: MÁS ALLÁ DE LA PERSONALIZACIÓN Y LA CREACIÓN DE RECURSOS

Laura Jiménez-Pérez

Ramon Palau

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260317

CAPÍTULO 8..... 114

RETROALIMENTACIÓN ACADÉMICA MEDIADA POR TECNOLOGÍAS EN LA FORMACIÓN EN LÍNEA: FUNDAMENTOS, INNOVACIÓN Y ANALÍTICAS DE APRENDIZAJE

Carolina Fuentes-Henríquez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260318

SOBRE LOS AUTORES129

ÍNDICE REMISSIVO137

CAPÍTULO 7

DISEÑO CURRICULAR EN LA ERA DE LA IAG: MÁS ALLÁ DE LA PERSONALIZACIÓN Y LA CREACIÓN DE RECURSOS

Data de submissão: 04/06/2026

Data de aceite: 19/06/2026

Dra. Laura Jiménez-Pérez

Departamento de Curriculum, Evaluación y
Tecnologías en Educación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción-Chile
<https://orcid.org/0000-0001-6697-5765>

Dr. Ramon Palau

Investigador Senior
Universitat Rovira i Virgili
Barcelona-España
<https://orcid.org/0000-0002-9843-3116>

RESUMEN: El capítulo desarrolla un análisis teórico-reflexivo sobre cómo la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) reconfigura el currículum y la evaluación, situando esta transformación en una crisis marcada por la tensión entre democratización del conocimiento y lógicas estandarizadas. Su objetivo principal es examinar, desde la teoría curricular crítica, cómo la IAG obliga a replantear qué saberes

se consideran valiosos y cómo se distribuye la autoridad epistémica entre humanos y máquinas. En el plano curricular, se sostiene que ya no basta incorporar contenidos sobre IA. Resulta necesario revisar los criterios de selección, secuenciación y legitimación del conocimiento, e integrar la IAG como objeto de estudio, mediación sociotécnica y problema público. Se cuestiona la promesa de la personalización cuando se reduce a optimización algorítmica de trayectorias sobre currículos inalterados y muestra sus riesgos en términos de reproducción de desigualdades. Frente a ello, propone modelos de personalización con agencia y codiseño, en los que docentes y estudiantes comparten decisiones sobre objetivos, contenidos y evaluación, utilizando la IAG como recurso para ampliar el espacio de diseño sin cederle la conducción pedagógica. En el ámbito evaluativo, se plantea la necesidad de pasar de enfoques centrados en productos a marcos que valoren procesos de toma de decisiones, uso crítico de la IAG y reflexión metacognitiva, redefiniendo la integridad académica en clave de transparencia y responsabilidad compartida. Se concluye que la era de la IAG plantea un reto, pero ofrece una oportunidad decisiva para reorientar el currículum hacia horizontes de justicia, participación y formación de ciudadanías críticas.

PALABRAS CLAVES: Inteligencia Artificial Generativa; personalización del aprendizaje; agencia y codiseño; diseño curricular.

CURRICULUM DESIGN IN THE AGE OF IAG: BEYOND PERSONALIZATION AND RESOURCE CREATION

ABSTRACT: This chapter develops a theoretical and reflective analysis of how Generative Artificial Intelligence (IAG) is reshaping curriculum and assessment, situating this transformation within a crisis marked by the tension between the democratization of knowledge and standardized logics. Its main objective is to examine, from the perspective of critical curriculum theory, how GAI compels us to rethink what knowledge is considered valuable and how epistemic authority is distributed between humans and machines. At the curricular level, it argues that simply incorporating AI content is no longer sufficient. It is necessary to revise the criteria for the selection, sequencing, and legitimization of knowledge, and to integrate IAG as an object of study, a sociotechnical mediation, and a public issue. The promise of personalization is questioned when it is reduced to the algorithmic optimization of learning paths within unchanged curricula, and its risks in terms of reproducing inequalities are highlighted. In response, it proposes models of personalization with agency and co-design, in which teachers and students share decisions about objectives, content, and assessment, using IAG as a resource to expand the design space without relinquishing pedagogical control. In the area of assessment, it raises the need to move from product-centered approaches to frameworks that value decision-making processes, critical use of IAG, and metacognitive reflection, redefining academic integrity in terms of transparency and shared responsibility. It concludes that the IAG era presents a challenge, but also offers a crucial opportunity to reorient the curriculum toward horizons of justice, participation, and the development of critical citizens.

KEYWORDS: Generative Artificial Intelligence; personalized learning; agency and co-design; curriculum design.

1. INTRODUCCIÓN

La irrupción de la IAG ha desestabilizado supuestos arraigados sobre qué significa aprender, enseñar y evaluar en las instituciones educativas (Kasneci et al., 2023). Esta desestabilización no emerge en un vacío, sino que se inscribe en una crisis de larga duración de los sistemas educativos, marcada por la tensión entre promesas de democratización del conocimiento y la persistencia de lógicas estandarizadas y fuertemente selectivas (Ahmed, 2023; Ruiz et al., 2024). En este sentido, la IAG no inaugura la crisis de la educación, sino que actúa como un acelerador y amplificador de cuestiones no resueltas, intensificando a una velocidad sin precedentes debates en torno a las metodologías, los procesos de enseñanza-aprendizaje, los contenidos, la evaluación y la función pública de las instituciones educativas (Albán, 2026; Jiménez-Pérez, 2026).

Bajo estas condiciones, el diseño curricular deja de ser un ejercicio exclusivamente normativo o técnico para convertirse en un campo de disputa político-epistémica acerca del lugar que ocuparán los sistemas generativos en la formación de las próximas generaciones, de los marcos éticos y pedagógicos que orientarán su integración y de

las condiciones en que se distribuirá la autoridad epistémica entre humanos y máquinas (Benavides et al., 2024; Holmes et al., 2023). Las primeras respuestas institucionales frente a la IAG se han concentrado, en general, en dos polos: por una parte, el aprovechamiento de su potencial para personalizar trayectorias, adaptar materiales y ofrecer apoyos ajustados a las características de cada estudiante; por otra, el refuerzo de dispositivos de control y detección destinados a preservar la integridad académica (Kasneci et al., 2023; Hon, 2024). Si el currículum se limita a integrar la IAG como tutor personalizado o como herramienta de vigilancia, el riesgo es consolidar una respuesta reactiva, centrada en lo instrumental, que no revisa las finalidades formativas, las formas de organización del conocimiento ni los criterios mediante los cuales se reconoce y valora el aprendizaje (Stracke et al., 2024; Williamson, 2017).

Este capítulo se sitúa deliberadamente en esa tensión. La tesis que lo orienta sostiene que el diseño curricular en la era de la IAG requiere desplazarse desde una lógica de integración tecnológica o de mera personalización algorítmica hacia una revisión profunda de los supuestos que articulan el proyecto formativo de las instituciones educativas (Casebourne et al., 2025). Ir más allá de la personalización no significa negar el valor pedagógico de las adaptaciones, sino rechazar que la personalización constituya por sí misma el horizonte principal del cambio curricular (Hon, 2024). Supone, más bien, interrogar qué se entiende hoy por comprensión, originalidad, autoría, autonomía, rigor y participación cuando la producción de textos, imágenes o soluciones de aparente calidad puede ser delegada a sistemas generativos, y cuando la frontera entre asistencia legítima y sustitución del trabajo intelectual se vuelve progresivamente más difusa (Fuentes-Henríquez et al., 2026; Kasneci et al., 2023).

En coherencia con esta tesis, la argumentación se organiza en cinco apartados. En primer lugar, se analiza la redefinición del currículum en la era de la IA, especialmente en relación con la selección, secuenciación y organización del conocimiento. En segundo lugar, se examina la IAG como mediación curricular emergente que reconfigura las relaciones entre sujetos, saberes y dispositivos. En tercer lugar, se discute la promesa de la personalización y sus límites, atendiendo a sus implicancias para la justicia curricular. En cuarto lugar, se exploran modelos de personalización con agencia y co-diseño. En quinto lugar, se abordan las consecuencias de estos enfoques para la evaluación, la integridad académica y la producción de evidencias de aprendizaje. El capítulo concluye proponiendo una lectura de la IAG como operador estructural que reabre, con renovada urgencia, los debates sobre el sentido y la función del currículum en sociedades atravesadas por la automatización.

2. CURRÍCULUM E IAG

2.1. LA REDEFINICIÓN DEL CURRÍCULUM EN LA ERA DE LA IA

La expansión de la IAG ha reabierto una cuestión clásica de la teoría curricular: qué conocimientos, capacidades y disposiciones deben considerarse formativamente valiosos en contextos donde la producción, organización y circulación del saber se encuentran crecientemente mediadas por sistemas automatizados (Tadimalla & Maher, 2024). En este escenario, la discusión curricular ya no puede limitarse a incorporar contenidos sobre tecnología o alfabetización digital; debe, más bien, interrogar los criterios con los que se seleccionan, secuencian y legitiman los aprendizajes escolares y universitarios (Chan & Colloton, 2024).

La literatura reciente coincide en que la IAG está alterando dimensiones estructurales del trabajo pedagógico, entre ellas el diseño de cursos, la producción de materiales, la retroalimentación, la evaluación y la personalización de trayectorias (Conrad & Hall, 2024; Miao & Holmes, 2023). Sin embargo, el problema curricular de fondo no reside únicamente en el uso de nuevas herramientas, sino en el modo en que estas reconfiguran aquello que cuenta como conocimiento relevante, desempeño legítimo y evidencia válida de aprendizaje (Chan & Colloton, 2024; UNESCO, 2024). Cuando sistemas generativos pueden redactar textos coherentes, resumir información compleja o producir respuestas verosímiles en segundos, se debilita la suficiencia de un currículum centrado en la repetición, la reproducción de información y la resolución rutinaria de tareas previsibles (Conrad & Hall, 2024).

Desde esta perspectiva, la redefinición del currículum en la era de la IAG exige desplazar el foco desde la mera cobertura de contenidos hacia la formación de capacidades de interpretación, juicio, problematización y uso crítico del conocimiento. El planteamiento de una alfabetización en IA de carácter interdisciplinario y sociotécnico resulta especialmente relevante, pues propone que la formación no se limite al funcionamiento técnico de los sistemas, sino que incorpore su comprensión social, ética y política, así como el aprendizaje de modos responsables de interacción con herramientas generativas (Tadimalla & Maher, 2024; UNESCO, 2024). Este desplazamiento sugiere que el currículum no debe adaptarse a la IAG únicamente para hacer más eficiente la enseñanza, sino para preparar a los estudiantes para comprender, cuestionar y orientar tecnologías que ya intervienen en la vida pública, el trabajo y la cultura (UNESCO, 2024; Albán, 2026).

Diversos informes internacionales muestran que los sistemas educativos están comenzando a traducir estas discusiones en marcos y orientaciones curriculares

explícitas. El caso australiano es ilustrativo: el proceso de revisión del marco nacional sobre IAG en escuelas articuló conexiones curriculares, elaboraciones de contenido y criterios de desarrollo de recursos, con especial atención a estudiantes históricamente desfavorecidos (Australian Government Department of Education, 2025). Este tipo de iniciativas indica que la redefinición curricular no puede reducirse a decisiones didácticas de aula, sino que involucra políticas de conocimiento, estándares públicos y definiciones institucionales sobre qué debe aprenderse acerca de la IA y con la IA.

La incorporación de la IAG al currículum entraña, no obstante, riesgos significativos. Entre ellos, la tendencia a privilegiar lo medible sobre lo significativo, la dependencia de sistemas opacos para organizar el aprendizaje y la posible intensificación de sesgos y desigualdades preexistentes cuando los datos y modelos no se someten a examen crítico (Casebourne et al., 2025; UNESCO, 2024). Por ello, la redefinición del currículum en la era de la IAG no debería entenderse como una actualización técnica, sino como una revisión de sus finalidades formativas: qué significa comprender, crear, participar y ejercer juicio en un entorno donde la producción intelectual puede ser parcialmente delegada a sistemas generativos y donde la autoridad epistémica se distribuye cada vez más entre humanos y máquinas (Chan & Colloton, 2024).

En consecuencia, un currículum pertinente para esta etapa requiere integrar la IAG como objeto de estudio, como mediación sociotécnica y como problema público. Ello supone combinar aprendizajes instrumentales con formación ética, pensamiento crítico, criterio disciplinar y capacidad de deliberación sobre los efectos sociales de la automatización (Careaga et al., 2026; Conrad & Hall, 2024; Warr, 2024). El desafío ya no consiste solo en enseñar a usar herramientas de IAG, sino en decidir qué formas de conocimiento y qué tipos de experiencia educativa deben preservarse, transformarse o fortalecerse cuando la IAG reconfigura las condiciones mismas de aprender, producir y validar saberes.

2.2. LA IAG COMO MEDIACIÓN CURRICULAR EMERGENTE

La expansión de la IAG ha introducido un tipo de mediación que incide directamente en el modo en que se conciben y se viven los currículos escolares y universitarios (Casebourne et al., 2025). A diferencia de otras tecnologías, la IAG no solo distribuye información, sino que participa activamente en tareas que históricamente se han entendido como centrales del trabajo intelectual: buscar, sintetizar, redactar, traducir, ejemplificar y organizar contenidos (Kasneci et al., 2023). Sin embargo, una parte significativa de las primeras propuestas de integración ha tendido a leer esta mediación

casi exclusivamente en clave de personalización de materiales, ritmos y trayectorias (Vorobyeva et al., 2025). Esta lectura resulta estrecha porque deja en segundo plano el hecho de que la IAG también reconfigura la producción de explicaciones, la circulación de argumentos y las formas de legitimación del saber en el aula.

En este escenario, el currículum deja de ser un simple repertorio de contenidos para convertirse en un dispositivo que debe tomar posición frente a la presencia de una “inteligencia” no humana que co-produce textos, soluciones y argumentos en la actividad educativa (Albán, 2026; Williamson, 2017). Esta mediación tensiona comprensiones clásicas de nociones como esfuerzo, comprensión, originalidad y autoría sobre las cuales se han construido buena parte de los programas formativos y de los sistemas de evaluación (Kasneci et al., 2023). El problema curricular ya no se limita a decidir si se permite o no la IAG, sino a determinar cómo se articula con los propósitos educativos y qué tipo de experiencias de aprendizaje se consideran valiosas cuando la generación automatizada de respuestas se vuelve ubicua (Casebourne et al., 2025).

Comprender la IAG como mediación curricular exige, por tanto, desplazarse desde una mirada centrada en la eficiencia adaptativa hacia otra capaz de interrogar las transformaciones epistemológicas, pedagógicas y éticas que introduce esta tecnología. Desde esa perspectiva, el asunto principal no es cuánto logra personalizar la enseñanza, sino qué redefine en la relación entre saber, enseñanza, aprendizaje y evaluación (Warr, 2024). Esta pregunta conecta la discusión sobre IAG con tradiciones de teoría curricular que han mostrado históricamente cómo los cambios tecnológicos reordenan quién puede decir qué, sobre qué temas y con qué autoridad.

2.3. LA PROMESA DE LA PERSONALIZACIÓN Y SUS LÍMITES

Una de las promesas de la IAG aplicada a la educación es su capacidad de personalizar el aprendizaje: adaptar explicaciones, graduar la dificultad de las tareas, ofrecer ejemplos contextualizados o generar itinerarios diferenciados (Chakraborty, 2026; López & Rivera, 2023). Diversos estudios muestran que, cuando se integra en marcos pedagógicos claros, la IAG puede apoyar la autorregulación del estudiantado, favorecer la escritura guiada y acompañar la resolución de problemas, especialmente en entornos virtuales o híbridos (Aparicio-Gómez, 2024; González, 2025; Kasneci et al., 2023).

No obstante, cuando la personalización se convierte en el horizonte principal de sentido de la integración tecnológica, el problema curricular corre el riesgo de reducirse a una cuestión de optimización técnica (Macias et al., 2025). Desde una perspectiva curricular, el principal límite de esta promesa es que suele operar sobre un currículum

previamente definido que permanece intacto en sus finalidades, en sus criterios de legitimación del conocimiento y en sus modos de evidenciar el aprendizaje (Ellery, 2017; Scott, 2017). La personalización se reduce, así, a un ajuste de ritmo, secuencia o formato sin cuestionar qué saberes se seleccionan, por qué se consideran valiosos ni qué formas de pensamiento se priorizan (Apple, 2010; Deng, 2023).

El resultado puede ser un currículum adaptativo en lo metodológico, donde la IAG optimiza trayectorias sin abrir interrogantes sobre la pertinencia, la relevancia o la justicia de aquello que se optimiza. Además, la personalización basada casi exclusivamente en datos de desempeño tiende a invisibilizar factores culturales, lingüísticos y socioeconómicos que condicionan las oportunidades educativas (Shahvaroughi & Ghasemi, 2024). Si los algoritmos ajustan expectativas y apoyos a partir de patrones históricos, pueden reproducir o incluso acentuar trayectorias de menor exigencia para ciertos grupos bajo la apariencia de una adaptación benéfica (Apple, 2010; Young, 2008).

En este sentido, una perspectiva situada más allá de la personalización debe preguntarse quién define los criterios de ajuste, qué noción de éxito escolar subyace a los sistemas adaptativos y qué formas de exclusión podrían quedar naturalizadas cuando la diferencia se administra algorítmicamente (Deng, 2023). La justicia curricular no se satisface con trayectorias diferenciadas si estas distribuyen de manera desigual el acceso a saberes potentes, experiencias intelectuales exigentes o formas robustas de participación cultural (Young, 2008; Biesta, 2009). Por ello, la cuestión central no radica en desechar la personalización, sino en subordinarla a un marco curricular más amplio, capaz de situarla dentro de fines formativos explícitos y discutibles públicamente (Matamoros & Zamora, 2025; OECD, 2025).

2.4. PERSONALIZACIÓN CON AGENCIA Y CO-DISEÑO

Las formas de personalización vinculadas a la IAG suelen asociarse a algoritmos que ajustan de manera automática ritmos, materiales o niveles de dificultad a partir de datos de desempeño estudiantil. Sin embargo, la literatura reciente advierte que, si la personalización se limita a este enfoque adaptativo, existe el riesgo de reforzar lógicas tecnocráticas que mantienen a los estudiantes como receptores pasivos de trayectorias definidas por sistemas opacos (UNESCO, 2024). En contraste, comienzan a consolidarse propuestas que conciben la personalización como un proceso de diseño compartido de experiencias de aprendizaje, en el que docentes y estudiantes negocian objetivos, contenidos y formas de evaluación apoyándose en herramientas generativas, pero sin cederles la conducción pedagógica (Chan & Colloton, 2024; Tadimalla & Maher, 2024).

En este marco, la agencia estudiantil se entiende como la capacidad de intervenir de manera informada en las decisiones que configuran el propio recorrido formativo, desde la selección de proyectos y recursos hasta la redefinición de criterios de logro. Investigaciones sobre co-diseño curricular y experiencias de co-creación pedagógica con IAG muestran que la participación del estudiantado en decisiones de diseño se asocia con mayores niveles de compromiso, sentido de pertenencia y responsabilidad académica, especialmente cuando se articulan espacios de reflexión explícita sobre los usos y límites de la IAG en el aula (Rivera-Vargas et al., 2022; Vejarano et al., 2026). En estos escenarios, los sistemas generativos se utilizan para explorar alternativas, elaborar borradores o simular tareas, pero las decisiones sobre pertinencia, rigor y valor formativo continúan siendo objeto de deliberación humana (Pech & Rodríguez, 2025; Warr, 2024).

Desde la perspectiva curricular, la personalización con agencia y co-diseño requiere marcos suficientemente flexibles para admitir itinerarios diferenciados sin renunciar a referentes comunes de justicia cognitiva y de exigencia académica. Ello implica reconocer formalmente tiempos, espacios y criterios para el diseño participativo, así como incorporar en la evaluación evidencias de toma de decisiones, uso crítico de la IAG y colaboración, y no solo la calidad final de los productos generados con apoyo de sistemas automatizados (Cruz Pineda & Osorio Herrera, 2025). En consecuencia, la personalización deja de entenderse como un servicio automatizado para los estudiantes y pasa a concebirse como un proceso de construcción curricular con ellos, en el que la IAG se integra en un entramado más amplio de prácticas pedagógicas y decisiones colectivas.

2.5. EVALUACIÓN, AGENCIA Y CO-DISEÑO

La personalización con agencia y co-diseño desplaza de manera directa la pregunta por la evaluación. Ya no basta con determinar si un estudiante alcanza un resultado esperado; se vuelve necesario examinar cómo toma decisiones, cómo justifica el uso de apoyos de IAG y cómo participa en la construcción de su propio recorrido formativo (Uanachain-Aouad et al., 2025). En este marco, una evaluación centrada exclusivamente en productos finales o en indicadores fácilmente cuantificables corre el riesgo de reforzar una lógica adaptativa estrecha, donde lo que cuenta es solo aquello que el sistema puede registrar, comparar u optimizar (Francis et al., 2025; UNESCO, 2024).

Cuando la personalización se articula con co-diseño, la evaluación debe ampliarse hacia evidencias que den cuenta del proceso. Esto incluye la formulación y revisión de objetivos de aprendizaje, la argumentación sobre por qué se emplea o no una herramienta

generativa, la revisión crítica de las respuestas producidas por la IAG y la capacidad de reconocer errores, sesgos o limitaciones en sus salidas (Uanachain-Aouad et al., 2025). Desde esta perspectiva, la interacción con la IAG no constituye solo un apoyo técnico, sino también una oportunidad para hacer visibles formas de juicio académico que antes permanecían implícitas (Boud & Dawson, 2021; Uanachain-Aouad et al., 2025).

Este desplazamiento también modifica el estatuto de la integridad académica. La literatura muestra que el problema no puede reducirse a detectar usos prohibidos de la IAG, sino que exige rediseñar las tareas y clarificar las condiciones legítimas de colaboración humano-máquina, de modo que los estudiantes comprendan qué tipo de ayuda es aceptable, cómo debe declararse y qué responsabilidades conserva el autor humano sobre el trabajo presentado (Bittle & El-Gayar, 2025; TEQSA, 2026). En consecuencia, la integridad académica se vincula cada vez más con la transparencia, la atribución y la reflexión crítica, y menos con una lógica puramente punitiva basada en sospecha o vigilancia (UNESCO, 2024; Matjola, 2025).

En términos curriculares, esto implica revisar rúbricas, criterios e instrumentos para incorporar dimensiones como la agencia, la autorregulación, la toma de decisiones fundamentada y la calidad del diálogo crítico con la IAG. Un sistema de evaluación coherente con la personalización y el co-diseño no se limita a calificar el producto final, sino que reconoce también el proceso mediante el cual se construye, se revisa y se legitima ese producto en interacción con otros y con tecnologías generativas (Francis et al., 2025; Boud & Dawson, 2021). Así, la evaluación deja de ser un mecanismo de cierre para convertirse en un componente constitutivo del aprendizaje en entornos mediados por IAG.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El capítulo concluye que la integración de la IAG en educación no puede abordarse únicamente como un problema de incorporación de herramientas, sino que constituye, ante todo, un desafío curricular, que se pregunta; qué tipo de sujetos se busca formar, qué formas de conocimiento se consideran legítimas y cómo se redistribuyen la autoridad epistémica y la agencia pedagógica en entornos donde parte del trabajo intelectual puede ser delegada a sistemas generativos. En esta perspectiva, la IAG deja de concebirse como un mero recurso complementario y pasa a entenderse como un operador estructural que reconfigura la relación entre saber, enseñanza y evaluación, al tiempo que acelera y torna ineludibles los debates ya existentes sobre justicia curricular, selección de saberes y función pública de las instituciones educativas (Ahmed, 2023; Ruiz et al., 2024).

Desde este enfoque, *ir más allá de la personalización* implica subordinar la adaptación algorítmica a fines formativos explícitos y discutibles públicamente, y no al revés (Biesta, 2009). La personalización se considera pedagógicamente deseable en la medida en que se articula con marcos que fortalecen la agencia estudiantil, la deliberación docente y la responsabilidad institucional en la distribución de saberes potentes, experiencias intelectuales exigentes y oportunidades de participación cultural (Young, 2008; Deng, 2023).

Desde este enfoque, “ir más allá de la personalización” implica subordinar la adaptación algorítmica a fines formativos explícitos, debatibles y sometidos a escrutinio público, en lugar de permitir que esos fines queden definidos por las posibilidades técnicas de los sistemas (Biesta, 2009; OECD, 2025). La personalización solo puede considerarse pedagógicamente deseable cuando se articula con marcos que fortalecen la agencia estudiantil, la deliberación docente y la responsabilidad institucional en la distribución de saberes potentes, experiencias intelectuales exigentes y oportunidades de participación cultural (Young, 2008; Deng, 2023). En este sentido, los modelos de personalización con agencia y co-diseño se presentan como alternativas más coherentes con una concepción democrática y justa del currículum, en tanto desplazan la figura del estudiante como destinatario pasivo de trayectorias prediseñadas y lo reconocen como co-autor de su propia experiencia formativa (Rivera-Vargos, 2022; Vejarano et al., 2026).

Las conclusiones enfatizan, además, que la redefinición de la evaluación en contextos mediados por la IAG es indisoluble de esta reorientación curricular. Una evaluación alineada con la justicia curricular y la participación no puede limitarse a controlar el uso de herramientas generativas, sino que ha de diseñar situaciones en las que la interacción con la IAG se convierta en objeto de reflexión, argumentación y juicio, y en las que la integridad académica se entienda como una responsabilidad compartida en la producción y validación del conocimiento (Uanachain-Aouad et al., 2025; Bittle & El-Gayar, 2025). Para docentes universitarios, profesorado de aula y estudiantes de formación docente, la era de la IAG se configura, así como un reto de gran envergadura, pero también como una oportunidad decisiva para reorientar el currículum y la evaluación hacia horizontes de justicia, participación y formación de ciudadanías críticas capaces de habitar, interrogar y transformar sociedades crecientemente automatizadas.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido elaborado gracias al apoyo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), del Ministerio de Educación de Chile, a través del

proyecto Fondecyt de Iniciación N° 11261180, otorgado a la Dra. Laura Jiménez Pérez, investigadora asociada del Centro de Investigación en Educación y Desarrollo- CIEDE de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albán, J., Andrade, R., Bravo, O. & Ennio, M. (2026). Planificación microcurricular intercultural con inteligencia artificial generativa: evidencias, desafíos y aportes en el modelo educativo. (2026). *Sinergia Académica*, 9(2), 695-712. <https://doi.org/10.51736/sa970>

Aparicio-Gómez, O.-Y., & Cortés Gallego, M. A. (2024). Desafíos éticos de la Inteligencia Artificial en la personalización del aprendizaje. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 17(2), 377-392. <https://doi.org/10.15332/25005421.10000>

Apple, M. W. (2010). *Ideología y currículo* (4.ª ed.). Morata.

Benavides-Lara, M., Rendón, V., Escalante, N., Martínez, A. & Sánchez, M. (2025). Presencia y uso de la Inteligencia Artificial Generativa en la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Digital Universitaria*, 26(1). <https://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2025.26.10>

Biesta, G. (2009). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>

Bittle, K., & El Gayar, O. F. (2025). Generative AI and academic integrity in higher education: A systematic review and research agenda. *BIS Papers*, 456. <https://scholar.dsu.edu/bispapers/456/>

Careaga, M., Sepúlveda-Valenzuela, E., Jiménez-Pérez, L., Badilla-Quintana, MG., Fuentes-Henríquez, C. & Seguel-Arriagada, A. (2026). Transforming Higher Education Teaching with Generative AI: An Innovative Model for Managing and Mobilizing Knowledge. *The International Journal of Technology, Knowledge, and Society*. <https://doi.org/10.18848/1832-3669/CGP/A1028>

Casebourne, I., Shi, S., Hogan, M., Holmes, M., Hoel, T., Wegerif, R. & Yuan, L. (2025). Using AI to Support Education for Collective Intelligence. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 35. 1597-1629. <https://doi.org/10.1007/s40593-024-00437-7>

Chan, C. K. Y., & Colloton, T. (2024). *Generative AI in Higher Education. The ChatGPT Effect*. Taylor & Francis Group.

Charkraborty, S. (2026). Generative artificial intelligence in fifth-generation education systems: A systematic review. *Revista Elsevier Engineering Applications of Artificial Intelligence*. 173(1). <https://doi.org/10.1016/j.engappai.2026.114463>

Conrad, E. J., & Hall, K. C. (2024). Leveraging generative AI to elevate curriculum design and pedagogy in public health and health promotion. *Pedagogy in Health Promotion*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/23733799241232641>

Cruz Pineda, P. A., & Osorio Herrera, A. M. (2025). La agencia educativa como concepto articulador en educación superior virtual. Reflexión mediante análisis documental. En Gómez, A. & Pintado, A. *Innovación Docente: Estrategias, experiencias y transformaciones en la docencia universitaria* (pp.411-422). Editorial Colex, S.L. https://d2eb79appvasri.cloudfront.net/erp-colex/openaccess/libros/openaccess_8259.pdf

Deng, Z. (2023). *Knowledge, content and curriculum design*. Routledge.

Francis, N. J., Jones, S., & Smith, D. P. (2025). Generative AI in Higher Education: Balancing Innovation and Integrity. *British journal of biomedical science*, 81, 14048. <https://doi.org/10.3389/bjbs.2024.14048>

Fuentes-Henríquez, C., Molina, J., Jiménez-Pérez, L. & Careaga, M. (2026). Development and Validation of the Scale of Attitudes Toward Academic Feedback in Digital Learning Environments. *The International Journal of Learning in Higher Education*. <https://doi.org/10.18848/2327-7955/CGP/A338>

Rivera-Vargas, P., Miño-Puigcercós & Passeron, E. (2022). *Educación con sentido transformador en la universidad*. Ediciones Octaedro, S.L.

González Principe, A. H. (2025). Escritura académica aumentada por IA generativa. *Trayectorias Universitarias*, 11(20), e184. <https://doi.org/10.24215/24690090e184>

Holmes, W. & Porayska-Pomsta, K. (2023). *The Ethics of Artificial Intelligence in Education Practices, Challenges, and Debates*. Routledge Taylor & Francis Group.

Hon, K. (2026). Generative AI in Higher Education: A Systematic Review of Its Effects on Learning Outcomes and Academic Performance. *Journal of Educational Technology Systems*, 54(3), 537-560. <https://doi.org/10.1177/00472395251400089>

Jiménez-Pérez, L. (2026). Competencias docentes y estudiantiles para un uso crítico de la IAG. En Jiménez-Pérez, L. (Eds.). *Personalización del Aprendizaje en la era de la Inteligencia Artificial Generativa: Fundamentos pedagógicos, competencias críticas y equidad educativa* (pp. 16- 27). Editorial Artemis. https://doi.org/10.37572/EdArt_1505269702

Kasneci, E., Sebler, K., Küchemann, S. & Bannert, M. (2023). ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education. *Learning and Individual Differences*. 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

López, H. & Rivera, A. (2023). Personalización del Aprendizaje con Inteligencia Artificial en la Educación Superior. *Revista Digital de Tecnologías Informáticas y Sistemas*. 7(1). 123-128. <https://doi.org/10.61530/redtis.vol7.n1.2023.165.123-128>

Macias Bazurto, L., Vásquez Barragán, C., Moreno Apolo, A., & Leones Zambrano, P. (2025). Aprendizaje adaptativo mediante inteligencia artificial basada en estilos de aprendizaje. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 6(5), 2084-2096. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4724>

Matamoros Umaña, E. A., & Zamora Víctor, R. (2026). Aplicaciones de inteligencia artificial y aprendizaje automático en la personalización de la educación superior. *Revista Veritas De Difusão Científica*, 6(3), 3779-3795. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i3.1127>

Matjola, S. (2025). Academic integrity and generative AI research for higher education. En Proceedings of Higher Education Teaching and Learning Conference. 358-371. <https://doi.org/10.22364/htqe.2025.25>

Miao, F., & Holmes, W. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000386693>

OECD (2025), Trends Shaping Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ee6587fd-en>.

Pech G. & Rodríguez, D. (2025). Co-creación de estrategias didácticas con IAG: Un modelo para la integración de chatbots como asistentes de la docencia. *Revista Diálogos sobre Educación*. 34(16). 1-22. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i34.1686>

Ruiz Muñoz, G. F., Vasco Delgado, J. C., & Alvear Dávalos, J. M. (2024). Inteligencia artificial y gobernanza en la gestión académica y administrativa de la educación superior. *Revista Social Fronteriza*, 4(6), e46508. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(6\)508](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(6)508)

Shahvaroughi, M. & Ghasemi, G. (2024). Artificial Intelligence and Inequality: Challenges and Opportunities. *Queios*. <https://doi.org/10.32388/7HWUZ2>

Stracke, C., Chounta, I-A & Holmes, W. (2024). Global Trends in Scientific Debates on Trustworthy and Ethical Artificial Intelligence and Education. In *Artificial Intelligence in Education. AIED 2024. Communications in Computer and Information Science*. 254-262. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11518072>

Tadimalla, S. Y., & Maher, M. L. (2024). AI literacy for all: Adjustable interdisciplinary socio technical curriculum. *En 2024 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*. 1–9. IEEE. <https://doi.org/10.1109/FIE61694.2024.10893159>

TEQSA. (2026, 5 de mayo). Gen AI – academic integrity and assessment reform. Tertiary Education Quality and Standards Agency. <https://www.teqsa.gov.au/guides-resources/higher-education-good-practice-hub/gen-ai-knowledge-hub/gen-ai-academic-integrity-and-assessment-reform>

Uanachain Aouad, J., Bañados, E., et al. (2025). Rethinking learning, assessment & student agency for the age of AI. *Academy for Educational Studies*. <https://academyforeducationalstudies.org/wp-content/uploads/2025/04/uanachain-aouad-final.pdf>

UNESCO. (2024, 22 de octubre). La inteligencia artificial generativa en la educación. <https://www.unesco.org/es/articles/la-inteligencia-artificial-generativa-en-la-educacion-documento-de-reflexion-de-sra-stefania>

Vejarano, M., Mejía, D., Alguiar, L. & Tapia, E. (2026). Co-Creación pedagógica con IA Generativa: Estudiantes como diseñadores de sus propias experiencias de aprendizaje. *Veredas Do Direito*. 23(5). <https://doi.org/10.18623/rvd.v23.5217>

Vorobyeva, K. I., Belous, S., Savchenko, N. V., Smirnova, L. M., Nikitina, S. A., & Zhdanov, S. P. (2025). Personalized learning through AI: Pedagogical approaches and critical insights. *Contemporary Educational Technology*, 17(2), Article ep574. <https://doi.org/10.30935/cedtech/16108>

Warr, M. (2024). Blending Generative AI, Critical Pedagogy, and teacher education to Expose and Challenge Automated Inequality. *Research in Higher and Teacher Education*, 3(1), 45–63. https://melissa-warr.com/wp-content/uploads/2024/11/Warr-2024-RHTTE_AI-and-Critical-Pedagogy_2024-Melissa-Warr.pdf

Williamson, B. (2017). *Big Data in Education: The digital future of learning, policy and practice*. SAGE Publications Ltd.

Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.

SOBRE LOS AUTORES



Pilar Jara-Coatt. Doctora en Educación, Universidad Internacional Iberoamericana de México. Magíster en Ciencias de la Educación, mención Evaluación Curricular, Profesora en Educación General Básica, Licenciada en Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Académica Asociada del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías de la Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Sus líneas de investigación son la evaluación de aprendizajes,

emprendimiento e innovación en educación y competencias socioemocionales en el profesorado. En 2025 recibió un reconocimiento por su contribución a la investigación y/ innovación con perspectiva de género en la categoría de “publicación académica por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Integra el Grupo consolidado de investigación denominado: “Research and Innovation Group in Socioemotional Learning, Well-Being and Mental Health to Foster Thriving” (THRIVE4ALL) UCSC y actualmente es la Jefa de Programa de Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-9975-8713>



Jaime Constenla-Núñez. Doctor en Educación por la Universidad de Concepción-Chile. Categoría académica Profesor Asociado. Pertenece al Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación, Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Sus líneas de investigación son concepciones evaluativas y congruencia evaluativa, evaluación de aprendizaje, innovación y emprendimiento en educación. Ha sido Director e Investigador Principal de varios proyectos de

I+D+i sobre innovación y emprendimiento en educación primaria y secundaria con énfasis en el área Educación Técnico Profesional, financiados por entidades como Gobierno Regional del Biobío, Corporación de Fomento de la Producción (CORFO), Ministerio de

Educación. Ha sido conferencista en eventos académicos nacionales e internacionales, ha sido profesor de programas de postgrado a nivel nacional y ha desarrollado múltiples asesorías en materia evaluativa y de innovación en educación en instituciones educativas como universidades y establecimientos educacionales. Ha desarrollado diversos cargos de gestión, hoy es Director de la Escuela de Postgrado de la Facultad de Educación y Director del Centro Innovapedia de la UCSC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3373-6888>



Cristóbal Beltrán-Pacheco. Profesor de Educación Física y Licenciado en Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Actualmente cursa un Magíster en Ciencias de la Educación en la misma casa de estudios. Investigador Asistente del Proyecto InEs de Género en la UCSC y coautor de la Guía de Formación Inicial Docente en Pedagogía en Educación Física. Sus líneas de investigación son las competencias socioemocionales docentes, la formación inicial en Educación Física y el bienestar y salud en

contextos educativos. Ha participado como expositor en congresos nacionales e internacionales, entre ellos el XVI International Human Motricity Congress (UCM, 2023), el Congreso Internacional de la Investigación Interdisciplinar en Educación (2025) y el III Encuentro de Semillero de Investigación de la Universidad de Católica del Oriente, Colombia (2025). Integra el proyecto internacional Erasmus++ PRO-PHY-EDU y FADD de Aprendizaje basado en retos en la Investigación educativa y la Global Shapers Community Concepción. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0390-241X>



Kevin Darío Escobar Cabrera. Profesor de Matemática y Computación, Licenciado en Educación y Magíster en Didáctica de la Matemática por la Universidad de Concepción, Chile. Actualmente cursa un Doctorado en Innovación Educativa en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4213-6336>



Andrea Cecilia Garrido Rivera es Doctora en Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona (UB), Magíster en Ciencias de la Educación de Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) y Diplomada en Relaciones de Género en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente es académica del Departamento de currículum, evaluación y tecnologías en educación en la Universidad Católica de la Santísima Concepción donde además es parte del grupo de investigación Educación y Género (GIEG). Durante el periodo 2023- 2025 formó parte del Proyecto InES de Género en la UCSC. Sus intereses académicos y líneas de investigación se vinculan a la formación y desarrollo docente, al currículum y los

estudios de género en contextos educativos diversos, entre ellos el sistema escolar y la educación superior. El 2024, 2025 y el 2026 fue reconocida por el proyecto InES de Género Institucional, por el desarrollo de investigaciones en temáticas de género, y con perspectiva de género.



Gerald Isaac Fernández Muñoz es Educador de Párvulos con mención en Inglés y Licenciado en Educación, grados otorgados por la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), y actualmente estudiante del programa de Magíster en Ciencias de la Educación en la misma institución. Durante su trayectoria formativa desarrolló ayudantía en las actividades curriculares de Currículum y programas para la educación parvularia en Chile y Gestión de redes para una educación parvularia de calidad. Sus intereses académicos y líneas de investigación se vinculan con la

educación parvularia, género y diversidad, y la formación docente.



Ricardo Iván González Méndez. Doctor en Educación, por la Universidad Internacional Iberoamericana de México. Magíster en Ciencias de la Educación, mención Evaluación de los Aprendizajes, por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Profesor de Educación media en Matemática y Licenciado en Educación por la Universidad de Concepción, Chile. Académico Asociado del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías de la

Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Sus líneas de investigación son la evaluación de aprendizajes y retroalimentación de los aprendizajes. Actualmente es el Coordinador de Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-7319-5561>



Gladys Contreras Sanzana. Doctora en Educación por la Universidad Concepción, Chile. Magíster en Educación, mención evaluación educacional por la Universidad Concepción, Chile. Profesora de Enseñanza Media en Biología y Licenciada en Educación por la Universidad Concepción, Chile. Académica Asociada del Departamento Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la

Universidad Santísima Concepción (UCSC). Sus líneas de investigación son Evaluación educacional, Evaluación de la calidad de la educación, Evaluación para el aprendizaje y Formación inicial docente. Miembro del Grupo de consolidado de Investigación PROSALUD, inserto en el Núcleo Científico Tecnológico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC). Con amplia trayectoria en docencia de pregrado y de postgrado como también en gestión académica, siendo actualmente la Directora del Departamento Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Orcid <https://orcid.org/0000-0001-8244-1405>



Marcelo Careaga Butter. Dr. en Filosofía y Ciencias de la Educación - UNED, España. Postdoctorado - University of Bristol, United Kingdom. Postdoctorado - Universidad Ramón Llull, Barcelona, España. Magíster en Educación mención Currículum - Universidad de Concepción, Chile. Especialista en Informática Educativa - Universidad de Concepción, Chile. Profesor de Estado en Historia y Geografía - Universidad de Chile, Chile. Docente universitario, investigador y escritor. Profesor titular, Facultad

de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Chile. Dicta la cátedra de Epistemología de la Educación y el Electivo de profundización sobre Inteligencia Artificial Generativa y nuevos paradigmas educativos; y es Tutor y Director de Tesis en el Doctorado en Educación UCSC en Consorcio <https://doctoradoeduconsorcio.cl/universidades/ucsc/>. Profesor de Claustro en el Doctorado en Inteligencia Artificial de la UCSC en Consorcio <https://doctoradoia.cl/cuerpo-academico/>, donde dicta Epistemología e Inteligencia Artificial Generativa basada en Gestión y Movilización del Conocimiento. Su línea principal de investigación se relaciona con integración curricular de Tecnologías disruptivas en contextos educativos e interculturales, sustentadas en Gestión y Movilización del Conocimiento. Ha realizado docencia de pregrado y postgrado y asesorías en universidades chilenas e internacionales. Ha dictado conferencias en variados congresos y eventos académicos nacionales e internacionales, exponiendo en países tales como: Canadá, USA, Portugal, España, Rusia, México, República Dominicana, Cuba, Honduras, Costa Rica, Panamá, Colombia, Brasil, Bolivia y Argentina. Ha publicado variados artículos científicos, escrito libros y capítulos de libros relacionados con Epistemología para universitarios, Currículum Cibernético, Tutoría Virtual, Modelos de Gestión y Movilización del Conocimiento, Gestión del Talento en contextos interculturales, Competencias y Habilidades tecnológicas en formación de profesores, Epistemología Virtual, Inteligencia Artificial Generativa y nuevos paradigmas educativos. Ha sido reconocido, por el Ministerio de Educación, por su participación en 25 años de innovación digital escolar de la Red Enlaces de Chile. Investigador Titular del Centro de Investigación en Educación y Desarrollo (CIEDE), integrante del equipo de Informática Educativa y Gestión del Conocimiento. Fue Jefe de Posgrados de la Facultad de Educación y Director de Postgrados de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Chile; y Jefe del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación, de la Facultad

de Educación, UCSC. Es Presidente de la Red Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad (versión en español), perteneciente a Common Ground Research Networks, University of Illinois at Urbana-Champaign, Estados Unidos. Juega pool y escribe cuentos que publica en libros y redes sociales. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2404-4898>



La **Dra. Eileen Sepúlveda Valenzuela** se desempeña como investigadora postdoctoral y docente en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Es Doctora en Educación por la Universidad de Bristol (Reino Unido), Magíster en Informática Educativa y Gestión del Conocimiento, y Profesora de Enseñanza Media en Inglés por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Actualmente desarrolla un proyecto Fondecyt Postdoctoral enfocado en las prácticas sociodigitales y experiencias con uso de inteligencia artificial en la Formación Inicial Docente. Además, está asociada al

Centro de Investigación en Educación y Desarrollo (CIEDE) de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y al Centro Regional de Telemedicina y Telesalud de la Región del Biobío, Universidad de Concepción, en calidad de asesora académica <https://orcid.org/0000-0002-7506-9243>



María Graciela Badilla Quintana es Doctora en Investigación Pedagógica por la Universitat Ramon Llull, España, y Postdoctorada por la Arizona State University, Estados Unidos, además de Licenciada en Comunicación Social, Profesora de Educación Básica, Periodista y Magíster en Educación, por la Universidad de Concepción, Chile. Es Profesora Asociada de la Facultad de Educación, adscrita al Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación, de la Universidad

Católica de la Santísima Concepción. Se ha desempeñado como Vicerrectora Académica, Directora del Programa de Doctorado en Educación, Directora de la Revista de Estudios y Experiencias Educativas (REXE), Coordinadora del Magíster en Informática Educativa y Gestión del Conocimiento, e investigadora del Centro de Investigación CIEDE-

UCSC. Actualmente es Directora de la Dirección de Investigación, de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrados. Su línea de investigación se centra en las aplicaciones educativas de las tecnologías emergentes e Inteligencia artificial, las estrategias y recursos para el liderazgo, la formación, innovación educativa y transformación de los procesos de enseñanza, aprendizaje. Con una larga trayectoria en investigación ha sido Investigadora Principal (1231136, 1191891, 74160087, 11121532) y Coinvestigadora (1241902, 1251801, FOVI24004) de proyectos de I+D+i financiados por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo ANID. Además, se desempeña como directora de los proyectos institucionales InES Ciencia Abierta (INCAR250003), InES Género (INGE220011), y Avanzando en la calidad y visibilidad nacional e internacional de las Revistas Científicas de la UCSC (FP240003). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1317-9228>



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 (CIEDE) de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. <https://orcid.org/0000-0001-6697-5765>



Ramon Palau Martín: Académico e investigador del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universitat Rovira i Virgili (URV), España. Doctor en Tecnología Educativa y Licenciado en Pedagogía/Ciencias de la Educación. Sus líneas de investigación se centran en la Competencia Digital Docente, Smart Classroom (Aulas Inteligentes), Flipped Learning (Aprendizaje Invertido) y la aplicación de la Inteligencia

Artificial y la sensórica para la mejora de los espacios de aprendizaje y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Actualmente se desempeña como investigador sènior en el Grupo de Investigación Aplicada en Educación y Tecnología (ARGET) y ejerce como coordinador del Máster en Formación del Profesorado en la Universitat Rovira i Virgili, España. <https://orcid.org/0000-0002-9843-3116>



Carolina Fuentes-Henríquez: 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 Educación Superior con mención en Pedagogía Universitaria. Diplomada en Innovación, Emprendimiento y Creatividad. Sus líneas de Investigación se centran en Tecnologías en Educación, Integración de Tecnologías en el Aula, Retroalimentación académica en contextos

universitarios, Inteligencia Artificial Generativa en Educación Superior. Actualmente se desempeña como académica Asistente de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción e Investigadora Responsable de Proyecto Fondecyt de Iniciación N°11261161, otorgado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), del Ministerio de Educación de Chile.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Agencia y codiseño 101

Analíticas de aprendizaje 114, 115, 120, 121, 122, 124

Aprendizaje 1, 2, 3, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 34, 38, 41, 42, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125

Aprendizaje autorregulado 114, 116

Autorregulación 40, 50, 52, 53, 57, 61, 64, 65, 68, 70, 72, 106, 109, 114, 120, 121, 122

C

Coherencia curricular 1, 5, 17, 18

Competencias socioemocionales 1, 14, 18, 19

Currículum 1, 2, 3, 9, 12, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 48, 66, 68, 72, 80, 82, 83, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 125

D

Desafíos 1, 5, 11, 18, 32, 41, 48, 50, 51, 56, 59, 65, 76, 82, 83, 88, 91, 92, 94, 95, 111, 122, 124

Diseño curricular 1, 2, 3, 4, 6, 7, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 62, 101, 102, 103, 108

E

Educación 1, 2, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 34, 35, 36, 40, 41, 45, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 68, 72, 74, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 121, 125

Educación superior 1, 2, 9, 13, 15, 16, 19, 20, 41, 47, 48, 49, 53, 54, 57, 59, 66, 82, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 111, 112, 113, 115, 116, 118

Evaluación auténtica 17, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 69, 70, 74, 76, 77, 80

Evaluación formativa 40, 65, 68, 70, 73, 74, 77, 78, 81, 114, 115, 116, 122

F

Formación docente 1, 3, 4, 5, 6, 10, 12, 17, 18, 19, 20, 34, 59, 68, 79, 91, 98, 110

Formación inicial de profesores 36

Formación inicial docente 1, 2, 14, 16, 19, 20, 41, 42, 43, 59, 66, 82, 83, 92, 93, 95, 96, 97
Formación profesional 40, 48, 49, 56, 60

G

Género 21, 26, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 63

I

Innovación educativa 10, 19, 68, 74, 79

Inteligencia Artificial Generativa 78, 82, 83, 91, 99, 101, 111, 112, 113

N

Nuevos enfoques evaluativos 68

P

Pedagogía 11, 19, 21, 26, 27, 28, 29, 31, 34, 35, 59, 62, 70, 91, 93, 96, 97, 99, 111

Personalización del aprendizaje 88, 99, 101, 111, 112

Perspectivas curriculares 21

Poscolonialidad 21

Proceso dialógico 36, 45

R

Retroalimentación 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 68, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 88, 89, 91, 104, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125

Retroalimentación en línea 114, 115, 118

Retroalimentación entre pares 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 118, 123

Rúbricas digitales 114, 119, 120, 121

T

Tecnologías disruptivas 82, 83, 84, 85, 86, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98

