

CHATBOT D-IA-LOGUS:

Plataforma de Inteligencia Artificial para la
retroalimentación curricular en la
Formación Inicial Docente

Andrés Seguel-Arriagada
(Organizador)



EDITORA
ARTEMIS

2026

CHATBOT D-IA-LOGUS:

Plataforma de Inteligencia Artificial para la
retroalimentación curricular en la
Formación Inicial Docente

Andrés Seguel-Arriagada
(Organizador)



EDITORIA
ARTEMIS

2026



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
Organizador	Prof. Dr. Andrés Seguel-Arriagada
Imagem da Capa	t30gallery/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 Iara 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 Godínez, Universidad Autónoma de Baja California, México
 Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Díaz, 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 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 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)

C492 Chatbot d-IA-Logus [livro eletrônico] : plataforma de inteligencia artificial para la retroalimentación curricular en la formación inicial docente / organizador Andrés Seguel-Arriagada. – 1. ed. – Curitiba, PR: Editora Artemis, 2026. il. color.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acceso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-82858-23-9

DOI 10.37572/EdArt_100926239

1. Inteligência artificial – Educação. 2. Tecnologia educacional. I. Seguel-Arriagada, Andrés.

CDD 370

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



Editora Artemis

Curitiba-PR Brasil

www.editoraartemis.com.br

e-mail: publicar@editoraartemis.com.br

AGRADECIMIENTOS

Agradecer especialmente a la Dirección General de Docencia de la Universidad Viña del Mar por el financiamiento del proyecto de Fondo de Creación e Investigación Formativa 2026 titulado: *“d-IA-Logus”: El impacto del uso de Chatbot en el aprendizaje curricular y evaluativo en la formación de educadores/as diferenciales*”. Al Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación y a la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial mención Discapacidad Intelectual.

Finalmente, agradecer profundamente a los y las coautores de los capítulos que integran este trabajo, quienes, desde sus experiencias profesionales, personales y laborales, han contribuido a enriquecer con creatividad, rigor, conocimiento y sentido crítico a impulsar la mediación pedagógica con Inteligencia Artificial Generativa desde la conceptualización, diseño y construcción de experiencias mediadas por chatbots. Su disposición, reflexiones y aportes conceptuales hacen posible que este libro no sea sólo un manual para un dispositivo tecnológico, sino que contribuya a la reflexión pedagógica en un contexto social disruptivo y en transición.

Dra. Laura Jiménez Pérez (UCSC)

Dr. (c) Francisco Sandoval Henríquez (UCSC)

Mg. Regner Muñoz Barahona (USS)

Dr. Marcelo Careaga Butter (UCSC)

Dra. Carolina Fuentes Henríquez (UCSC)

Dra. Eileen Sepúlveda Valenzuela (UCSC)

Dra. María José Seckel Santis (UB)

Dr. Miquel Àngel Prats Fernández (URL)

Dra. (c) Elena Ojando Pons (URL)

Dr. (c) Daniel Salazar Alvear (UVM)

Dra. (c) Yanina Maturana Aguirre (UVM)

PRÓLOGO

Cuando Andrés me invitó a escribir este prólogo surgieron diversas dudas respecto a qué abordar en estas palabras iniciales, ya que el campo de investigación sobre Inteligencia Artificial (IA) me resulta complejo en muchos aspectos. Debido a esta razón, las reflexiones que aquí se presentaran no emergen desde un conocimiento teórico-técnico en la materia, sino desde mi experiencia como investigador en formación que ha debido aprender a convivir con herramientas que transforman progresivamente nuestras maneras de estudiar, escribir, enseñar y construir conocimiento.

Respecto con lo anterior, me gustaría abordar sucintamente tres reflexiones vinculadas a mi relación con la IA, a cómo esta ha comenzado a formar parte de mi proceso formativo y a la manera en que ha ido construyendo saberes sobre su uso. En cuanto a mi encuentro con estas herramientas, nace desde las exigencias propias de la formación doctoral, caracterizada por el manejo de grandes cantidades de información, la permanente revisión de literatura y la constante escrituras de textos académicos.

En este contexto, la IA comenzó a incorporarse de manera progresiva dentro de mi quehacer académico como un apoyo para organizar ideas, resolver dudas, sintetizar textos y acompañar procesos de escritura. Sin embargo, durante estos años, ha superado la instrumentalidad y ha avanzado hacia cuestionamientos sobre mis procesos de aprendizaje, investigativos y reflexivos. Así, esta relación ha consistido en aprender a utilizarla y también a cuestionar sus implicancias educativas, éticas y formativas en nuestra práctica.

Con respecto a mi formación sobre IA, ha sido autodidacta y experiencial. Los saberes que he construido en torno a su utilización provienen de la interacción cotidiana con ella, del ensayo y error, y de la exploración en sitios especializados para aprovechar su máximo potencial. En este sentido, estos aprendizajes también significan reconocer sus limitaciones, sesgos y comprender que sus respuestas deben ser sometidas a un análisis crítico necesario para realizar trabajos académicamente rigurosos.

Este proceso invita también a reflexionar sobre la dependencia que genera la inmediatez de estas herramientas, puesto que se tiende a delegar en ellas tareas que antes requerían tiempo, elaboración y reflexión. Dicha tensión cobra relevancia en la Formación Inicial Docente, donde la creatividad, el pensamiento crítico y la contextualización son dimensiones fundamentales del ejercicio profesional. En este escenario, el valor de este manual radica en su capacidad de situar la IA desde una perspectiva pedagógica y formativa, proponiendo una guía teórico-práctica para su integración en el aprendizaje curricular y evaluativo.

Resulta significativo su diálogo con perspectivas que reconocen el valor de la experiencia, el relato y las trayectorias de los sujetos en la construcción del aprendizaje. En un contexto de transición cultural en el cual se privilegia la rapidez, este manual sostiene la importancia de mantener la experiencia humana en el centro de los procesos educativos. Más que ofrecer respuestas, es una invitación a cuestionar, tensionar y reflexionar colectivamente sobre los desafíos éticos, pedagógicos y humanos que conlleva incorporar la IA en la formación del futuro profesorado.

Sebastián Torres-Valderrama

Candidato a Doctor en Educación

Universidad Católica de la Santísima Concepción

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

CHATBOT d-IA-LOGUS

Andrés Seguel-Arriagada



https://doi.org/10.37572/EdArt_1009262391

CAPÍTULO 2..... 4

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA RETROALIMENTACIÓN MEDIADA POR IAG

Carolina Fuentes-Henríquez



https://doi.org/10.37572/EdArt_1009262392

CAPÍTULO 3..... 15

MODELO DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO MEDIADO POR CHATBOTS

Andrés Seguel-Arriagada

Francisco Sandoval-Henríquez



https://doi.org/10.37572/EdArt_1009262393

CAPÍTULO 4..... 28

ESCENARIOS DE USO PEDAGÓGICO

Laura Jiménez-Pérez

Regner Muñoz Barahona



https://doi.org/10.37572/EdArt_1009262394

CAPÍTULO 5..... 39

OPERATIVIDAD DE d-IA-LOGUS

Andrés Seguel-Arriagada



https://doi.org/10.37572/EdArt_1009262395

CAPÍTULO 6..... 47

DIRECTRICES PARA ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA

Andrés Seguel-Arriagada

María José Seckel-Santis



https://doi.org/10.37572/EdArt_1009262396

CAPÍTULO 7..... 54

ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS Y ÉTICOS PARA EL USO DE CHATBOTS.
MODELOS TEÓRICOS DE REFERENCIA

Marcelo Careaga-Butter

Eileen Sepúlveda Valenzuela

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1009262397

CAPÍTULO 8..... 63

CHATBOTS DE RETROALIMENTACIÓN COMO DISPOSITIVOS DE
TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA: FUNDAMENTOS, MEDIACIONES Y CONDICIONES

Miquel Àngel Prats

Elena Sofía Ojando

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1009262398

CAPÍTULO 9.....82

¿QUIÉN EVALÚA A QUIÉN? RECONFIGURAR LA EVALUACIÓN EDUCATIVA CON
INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

Daniel Salazar Alvear

Andrés Seguel-Arriagada

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1009262399

CAPÍTULO 10..... 93

INTEGRAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA RETROALIMENTACIÓN
FORMATIVA: DESAFÍOS, INTERSECCIONALIDAD, SESGOS Y POSIBILIDADES PARA
UNA EDUCACIÓN NO SEXISTA

Yanina Maturana Aguirre

 https://doi.org/10.37572/EdArt_10092623910

SOBRE O ORGANIZADOR..... 101

ÍNDICE REMISSIVO102

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA RETROALIMENTACIÓN MEDIADA POR IAG

Data de submissão: 12/08/2026

Data de aceite: 28/08/2026

Dra. Carolina Fuentes-Henríquez

Departamento de Currículum, Evaluación y
Tecnologías en Educación

Facultad de Educación Universidad Católica
de la Santísima Concepción
Concepción, Chile

<https://orcid.org/0000-0002-2004-6298>

pedagógica, crítica y ética de estas herramientas, enfatizando la supervisión docente, la agencia del estudiante y la coherencia con los propósitos formativos. La IAG se plantea así como apoyo a la retroalimentación y no como sustituto del juicio profesional del profesorado.

PALABRAS-CLAVE: retroalimentación formativa; Inteligencia Artificial Generativa; educación superior; evaluación; autorregulación; mediación docente.

1. INTRODUCCIÓN

RESUMEN: El capítulo desarrolla un análisis teórico-reflexivo de los fundamentos de la retroalimentación mediada por Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en contextos educativos, con especial atención a la educación superior. Se examina la retroalimentación como un proceso formativo, dialógico y continuo orientado a favorecer la autorregulación, la metacognición y la mejora progresiva del aprendizaje. A partir de este marco, se analizan las posibilidades de la IAG para ofrecer orientaciones más oportunas y específicas, apoyar la personalización y ampliar las oportunidades de acompañamiento al estudiantado. Al mismo tiempo, se consideran riesgos asociados a errores y alucinaciones, sesgos, dependencia tecnológica, descontextualización y pérdida de la dimensión relacional de la evaluación. Se proponen principios para una integración

La irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la educación superior ha abierto nuevas posibilidades para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en un ámbito que históricamente ha demandado una alta inversión de tiempo y criterio pedagógico, como lo es la retroalimentación al estudiantado. En este escenario, la retroalimentación mediada por IAG comienza a consolidarse como una modalidad de apoyo que permite elaborar comentarios, sugerencias y orientaciones de mejora a partir de producciones realizadas por los estudiantes, manteniendo como condición esencial la supervisión y el juicio profesional del profesorado.

Al mismo tiempo, abordar teóricamente la retroalimentación mediada por IAG implica reconocer que estas tecnologías no son neutras ni tampoco operan de manera aislada del contexto pedagógico en que se insertan. Su valor formativo depende de la calidad de los criterios que orientan su uso, de la claridad de las intenciones educativas que las sostienen y de la capacidad docente para interpretar críticamente los aportes que generan.

El presente capítulo se centra en un análisis teórico-reflexivo sobre los fundamentos de la retroalimentación mediada por IAG. Su propósito es ofrecer un marco conceptual que permita comprender con mayor precisión qué se entiende por retroalimentación en el campo educativo, de qué manera la IAG puede intervenir en este proceso, cuáles son sus potencialidades y limitaciones, y bajo qué principios resulta pertinente integrar estas tecnologías en la docencia universitaria.

2. LA RETROALIMENTACIÓN COMO PROCESO PEDAGÓGICO

Desde una perspectiva pedagógica, la retroalimentación no puede reducirse a la simple corrección de errores ni a la emisión de juicios sobre el desempeño. Se trata, más bien, de un proceso formativo orientado a generar información significativa para que el estudiante comprenda su nivel de avance, reconozca aspectos susceptibles de mejora y disponga de orientaciones concretas para seguir aprendiendo (Hattie y Timperley, 2007). Por esta razón, cualquier análisis sobre la mediación de la IAG en este ámbito exige revisar primero las bases conceptuales de la retroalimentación formativa, su sentido educativo y su relación con procesos más amplios como la autorregulación, la metacognición y la mejora progresiva del aprendizaje.

En la práctica cotidiana, la mayoría de las y los docentes ofrece algún tipo de retroalimentación, por ejemplo, corrigen trabajos, comentan pruebas, entregan observaciones en clase o formulan indicaciones a través de plataformas virtuales. Sin embargo, desde una perspectiva pedagógica, retroalimentar implica mucho más que corregir, supone construir un proceso mediante el cual se entrega al estudiante información relevante sobre su desempeño, vinculada con metas de aprendizaje y criterios claros, con el propósito de ayudarlo a avanzar desde su nivel actual hacia el logro esperado en una actividad o tarea.

La investigación en evaluación formativa (Nicol, 2010), ha mostrado que la retroalimentación tiene mayor impacto cuando es específica, oportuna y comprensible, y cuando ofrece pistas concretas sobre cómo mejorar, más que limitarse a indicar si algo está bien o mal. En otras palabras, resulta más útil decir: *tu argumento se apoya en un*

solo ejemplo; podrías fortalecerlo incorporando evidencia adicional y explicando por qué ésta resulta relevante; que escribir: simplemente pobre argumentación. La diferencia no es menor, porque en el primer caso se orienta la revisión y se abre una posibilidad real de mejora, mientras que en el segundo solo se enuncia una carencia sin ofrecer un camino para superarla.

Además, la retroalimentación no se agota en el mensaje que el docente escribe o comunica. Lo que verdaderamente marca la diferencia es el uso que el estudiante hace de esa información: si la lee con atención, si logra comprenderla, si la percibe como pertinente y justa, y si la utiliza efectivamente para revisar su trabajo o transformar su manera de aprender (Boud y Molloy, 2013; Winstone et al., 2017). Por ello, en la actualidad se insiste en una concepción más dialógica de la retroalimentación, entendida como un intercambio que se desarrolla en el tiempo, que admite revisión y respuesta, y que contribuye al fortalecimiento de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje (Gallego Noche et al., 2017; Cordero Arroyo, 2022).

En esta misma línea, la retroalimentación adquiere un valor aún mayor cuando se comprende como parte de un proceso continuo de acompañamiento y no como una acción aislada al final de una tarea. Esto implica reconocer que su función no es únicamente informar sobre un resultado, sino también sostener trayectorias de aprendizaje, orientar decisiones futuras y ayudar al estudiantado a construir criterios de calidad cada vez más sólidos respecto de su propio trabajo (Hattie y Timperley, 2007). Desde esta perspectiva, retroalimentar también supone enseñar a revisar, a comparar, a argumentar y a mejorar, es decir, enseñar a aprender con mayor conciencia del propio proceso (Boud y Molloy, 2013).

A ello se suma que la calidad de la retroalimentación está estrechamente vinculada con el modo en que se construye la relación pedagógica entre docente y estudiante. Para Panadero et al. (2018), cuando los comentarios se perciben como claros, respetuosos y orientados genuinamente al aprendizaje, es más probable que sean acogidos y utilizados de manera productiva. En cambio, cuando se experimentan como ambiguos, despersonalizados o sancionadores, su potencial formativo disminuye considerablemente. Por ello, pensar los fundamentos teóricos de la retroalimentación mediada por IAG exige no solo atender a la eficiencia o precisión de las respuestas generadas, sino también preguntarse por las condiciones pedagógicas que permiten que esa información llegue a convertirse en una oportunidad real de aprendizaje.

3. INTELIGENCIA ARTIFICIAL E IAG EN EDUCACIÓN

Cuando se habla de Inteligencia Artificial (IA) en educación, se hace referencia a un conjunto de tecnologías capaces de analizar grandes volúmenes de información, reconocer patrones y generar recomendaciones que pueden apoyar procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto incluye, por ejemplo, sistemas que predicen riesgo de deserción, plataformas que adaptan el nivel de dificultad de los ejercicios o herramientas que sugieren recursos de estudio según el avance del estudiante, personalizando y respetando su proceso de aprendizaje (Pérez-García y Ramírez, 2025)

La IAG es un tipo particular de IA que ha cobrado gran relevancia por su capacidad de generar contenido nuevo en respuesta a instrucciones formuladas en lenguaje natural. En la práctica, esto se traduce en chatbots y asistentes conversacionales que pueden redactar textos, explicar conceptos, proponer ejemplos, resumir información o sugerir mejoras a un escrito académico (López y Herrera, 2025). Por ello, la IAG se ha convertido en una herramienta atractiva para apoyar tareas donde el lenguaje escrito juega un papel central, entre ellas, la retroalimentación (Ossa y Willat, 2023).

En el ámbito de la docencia universitaria, para Blake Angulo (2026), estas capacidades permiten explorar formas nuevas de acompañamiento al estudiantado. Siendo posible diseñar escenarios en los que la IAG ayude a descomponer consignas complejas, ofrezca explicaciones alternativas cuando un concepto no ha sido comprendido o genere preguntas de profundización que fomenten la reflexión crítica. De este modo, la tecnología no solo actúa como un *corrector* o un generador de textos, sino como un recurso que puede estimular procesos de pensamiento más elaborados, siempre que su uso esté cuidadosamente guiado (Guerra Guerrero y Tass Herrera, 2024).

Ahora bien, el despliegue de IA e IAG en educación plantea también preguntas sobre el tipo de relación que se establece entre los sujetos y la tecnología (Cardoso Garcia et al., 2025). No se trata únicamente de contar con herramientas más eficientes, sino de decidir qué aspectos del proceso formativo se desea apoyar y cuáles deben seguir siendo responsabilidad directa del encuentro pedagógico entre docentes y estudiantes (López y Herrera, 2025). Esta reflexión resulta especialmente relevante cuando se aborda la retroalimentación, dado que involucra no solo información técnica sobre el desempeño, sino también reconocimiento, motivación, acompañamiento y construcción de sentido en torno al aprendizaje. No obstante, su potencial no debe llevar a pensar que la sola incorporación de IAG mejorará automáticamente los procesos formativos. El valor pedagógico de estas herramientas depende de cómo se diseñan las actividades, qué tipo de orientaciones se les entrega, cómo se articula su uso con los

objetivos del curso y, sobre todo, de la mediación reflexiva que realiza el profesorado (Rodríguez Mireles, 2025).

En términos sencillos, la retroalimentación mediada por IAG es aquella en que un sistema generativo participa en la elaboración de comentarios sobre el trabajo de los estudiantes, lo que puede ocurrir de distintas maneras. El docente puede usar la herramienta para crear borradores de retroalimentación que luego ajusta y personaliza, o bien el estudiantado puede interactuar directamente con un chatbot configurado para ofrecer pistas, preguntas y sugerencias en torno a una actividad o tarea específica.

Lo relevante es comprender que, en cualquier modalidad, la retroalimentación siga alineada con los objetivos de aprendizaje del curso, con los criterios de evaluación definidos y con el contexto concreto de la actividad. En cursos numerosos, por ejemplo, la IAG puede ayudar a elaborar comentarios iniciales que el docente revise y adapte, lo que permitiría llegar a más estudiantes con orientaciones que, de otro modo, sería difícil entregar en los tiempos disponibles (López y Herrera, 2025).

4. APORTES PEDAGÓGICOS: ¿QUÉ PUEDE SUMAR LA IAG?

Uno de los aportes más evidentes de la retroalimentación mediada por IAG es la posibilidad de entregar respuestas más rápidas (Rodríguez Mireles, 2025). En cursos supernumerarios, resulta complejo comentar detalladamente cada producción, es aquí donde la IAG puede actuar como un primer filtro ayudando a detectar patrones de error, sugiriendo comentarios base y liberando tiempo para que el profesorado se centre en casos más complejos o en interacciones presenciales de mayor profundidad (Fuentes Cabrera et al., 2025).

Un segundo aporte, es la posibilidad de adaptar, al menos parcialmente, la retroalimentación a las necesidades de cada estudiante o grupo (Cardoso García et al., 2025). Mientras los comentarios genéricos tienden a ser poco útiles, una herramienta bien configurada puede producir orientaciones que se ajustan a la tarea, al tipo de error y al nivel de logro alcanzado, incorporando ejemplos, reformulaciones y preguntas que orienten pasos concretos de revisión.

La retroalimentación mediada por IAG puede ayudar a que el estudiantado se acostumbre a revisar su propio trabajo de manera reflexiva. Si los mensajes invitan a contrastar lo realizado con criterios de calidad, a justificar decisiones o a identificar aspectos a mejorar, se abre un espacio para fortalecer habilidades metacognitivas y de autorregulación (Saquisari Pillajo, 2024). Siempre que se diseñe de este modo, la herramienta puede favorecer una relación más activa con la retroalimentación,

alejándose de la lógica de *corrección automática* y acercándose a la de *acompañamiento para revisar y mejorar*.

Es relevante mencionar que la retroalimentación generada por IAG puede servir como punto de partida para el diálogo entre docentes y estudiantes. Lejos de reemplazar la conversación pedagógica, los comentarios preliminares de este tipo de herramientas pueden ser retomados en tutorías, foros o sesiones de retroalimentación grupal, donde se aclaran dudas, se profundizan criterios y se ajustan las orientaciones. De este modo, la tecnología contribuye a abrir conversaciones que quizá no habrían tenido lugar por falta de tiempo (Ossa y Willatt, 2023).

Asimismo, la IAG puede apoyar la coherencia y transparencia de la retroalimentación en cursos donde participan varios docentes o ayudantes. Al trabajar con criterios comunes incorporados a las instrucciones que se entregan a la herramienta, se favorece cierta homogeneidad en el tipo de comentarios que se ofrecen, evitando posibles diferencias entre secciones o grupos (Guerra Guerrero y Tass Herrera, 2024). Esto no significa uniformar la voz docente, sino contar con una base compartida que luego cada académico o académica puede matizar, complementar y contextualizar según las características de su asignatura y de sus estudiantes.

Utilizar IAG en la retroalimentación es un llamado para que el profesorado pueda repensar el lugar que ocupa el error en el aprendizaje. Cuando las herramientas se orientan a ofrecer sugerencias de mejora en lugar de sanciones, el error puede comenzar a percibirse como una oportunidad legítima para seguir aprendiendo y no solo como una falta que debe evitarse. En la medida en que docentes y estudiantes compartan esta mirada, este tipo de procesos mediados por IAG pueden contribuir a una cultura evaluativa más abierta, donde preguntar, equivocarse, revisar y volver a intentar se consideren pasos naturales del proceso formativo (Rodríguez-García et al., 2024).

5. LÍMITES Y RIESGOS: LO QUE CONVIENE TENER A LA VISTA

Aun cuando la IAG ofrece posibilidades interesantes, también presenta riesgos que es necesario tener en cuenta. Uno de los más conocidos es la generación de respuestas incorrectas, incompletas o engañosamente plausibles, fenómeno reconocido como alucinación (García-Peñalvo, 2024; Romero Cedeño, et al., 2026). Si estos mensajes se entregan sin revisión, pueden inducir a error, confundir al estudiantado o debilitar la confianza en el proceso de retroalimentación mediado por este tipo de herramientas.

Otro aspecto delicado son los sesgos que pueden estar presentes tanto en los datos con que fue entrenado el sistema como en la forma en que se formulan

las instrucciones de uso. Esto puede traducirse en ejemplos poco pertinentes para ciertos contextos, en supuestos culturales o disciplinarios que dejan fuera a parte del estudiantado, o en un enfoque excesivamente homogéneo de lo que se considera una *buena* respuesta (Martínez Esteban y Morales Vázquez, 2025). Aquí, la mirada crítica del profesorado resulta imprescindible para revisar, complementar y, si es necesario, corregir lo que la herramienta propone para que cumpla su función de manera efectiva.

También existe el riesgo de reducir la retroalimentación a un trámite técnico. Si se usa la IAG solo para agilizar correcciones sin el sentido pedagógico de la retroalimentación, se pierde la oportunidad de fortalecer el diálogo formativo y se corre el riesgo de ofrecer comentarios desconectados de la experiencia real del curso (Chica Elizalde et al., 2025). Por ello, la integración de estas herramientas debe ir acompañada de decisiones claras sobre qué tareas se apoyarán con la tecnología, qué aspectos seguirán dependiendo exclusivamente del criterio docente y cómo se comunicará a los estudiantes el rol de la IAG en su proceso formativo.

A estos riesgos se suma la posibilidad de que el estudiantado desarrolle una dependencia excesiva de las respuestas generadas por la IAG. Si las y los estudiantes perciben que la herramienta resuelve sus dudas o reescribe sus textos sin necesidad de un esfuerzo personal de comprensión, pueden disminuir su implicación en la revisión crítica de sus propios trabajos. En lugar de fortalecer la autonomía, un uso acrítico de la tecnología podría fomentar una relación más pasiva con el aprendizaje, donde importa más obtener una respuesta rápida que comprender el razonamiento que hay detrás de ella (García-Peñalvo, 2024; Martínez Esteban y Morales Vázquez, 2025; UNESCO, 2026).

Además, es importante considerar las implicancias emocionales de la retroalimentación mediada por IAG. Un comentario formulado de manera poco cuidadosa, aunque técnicamente correcto, puede ser recibido como frío, distante o incluso desalentador, especialmente en contextos donde el estudiantado enfrenta dificultades académicas o personales (Romero Cedeño et al., 2026; Chica Elizalde et al., 2025). Esto recuerda que la evaluación no es solo un proceso cognitivo, sino también relacional y afectivo: los mensajes de retroalimentación pueden apoyar la confianza y la motivación, pero también pueden dañarlas si no se diseñan con sensibilidad. Integrar la IAG en este ámbito exige reflexionar sobre el tono, el lenguaje y la forma en que se comunican las observaciones (Martínez Esteban y Morales Vázquez, 2025).

Es relevante mencionar que los límites y riesgos asociados al uso de IAG en retroalimentación nos llevan a una pregunta de fondo sobre la responsabilidad en la evaluación. Aunque la herramienta intervenga en la generación de comentarios, la responsabilidad ética y pedagógica de lo que se comunica al estudiantado recae en la

institución y en el profesorado (Martínez Esteban y Morales Vázquez, 2025). Asumir esta responsabilidad implica establecer criterios de uso, ofrecer formación específica, revisar periódicamente el desempeño de los sistemas y abrir espacios de diálogo con los propios estudiantes sobre cómo están viviendo la retroalimentación mediada por IAG. Solo desde esta perspectiva compartida será posible aprovechar las ventajas de la tecnología sin descuidar el horizonte formativo que da sentido a la docencia universitaria.

6. PRINCIPIOS ORIENTADORES PARA EL USO DE IAG EN EL PROCESO DE RETROALIMENTACIÓN

Para orientar el uso de IAG, resulta útil explicitar algunos principios que sirvan de guía transversal (UNESCO, 2023; UNESCO, 2026; Flores, 2024), a saber:

1. La tecnología debe estar al servicio de finalidades formativas claras. Antes de activar la herramienta, conviene preguntarse qué se espera que el estudiantado aprenda, qué tipo de retroalimentación se busca promover y cómo la IAG puede contribuir a ello sin desviar el foco del aprendizaje.
2. Toda retroalimentación generada requiere supervisión docente. Es decir, la herramienta sugiere comentarios, pero su pertinencia, su ajuste al contexto y su uso efectivo corresponden al profesorado.
3. El uso de la IAG debe fortalecer la agencia del estudiantado, por lo que la retroalimentación más valiosa es aquella que ayuda a entender mejor la tarea, a hacer visibles los criterios pedagógicos utilizados y a encontrar caminos para mejorar con mayor autonomía, no aquel que realiza el trabajo en su lugar. Lo anterior va de la mano con la necesidad de revisar, reescribir, justificar y comparar.
4. Se debe promover un uso ético y cuidadoso del lenguaje en la retroalimentación mediada por IAG. Lo que implica diseñar instrucciones que orienten a la herramienta a formular comentarios respetuosos, centrados en la tarea y no en la persona, evitando expresiones descalificadoras o ambiguas, esto permite resguardar la confianza pedagógica y reconocer la dimensión emocional que la evaluación tiene para los estudiantes.
5. La retroalimentación generada por IAG debe ser coherente con los otros espacios de interacción pedagógica, lo que sucede en clases, con las rúbricas de evaluación y con las tutorías o acompañamientos más personalizados.
6. Generar espacios de reflexión crítica para comentar cómo están siendo percibidos los mensajes de retroalimentación, si son útiles para mejorar el

trabajo o si se deben gestionar de otra forma las instrucciones entregadas a la herramienta.

En este sentido, asegurar criterios de transparencia y responsabilidad para el estudiantado debe considerar que éstos comprendan que están interactuando con una herramienta de IA, aclarar qué tipo de ayuda puede esperar, cuáles son los límites de esa ayuda y por qué sigue siendo necesario leer críticamente lo que la herramienta propone (Cardoso García et al., 2025).

7. CONCLUSIÓN

En síntesis, la retroalimentación mediada por IAG se presenta como una oportunidad para ampliar las posibilidades de acompañar el aprendizaje en contexto universitario, siempre y cuando se integre desde una mirada pedagógica y crítica. Su aporte no está en sustituir la tarea docente, sino en apoyar procesos de retroalimentación frecuentes, específicos y orientados a la mejora, sin renunciar al juicio profesional ni a la responsabilidad ética asociada a toda práctica de evaluación, tanto de parte del estudiante como del docente.

Este marco teórico ofrece un punto de partida para diseñar usos que fortalezcan la docencia y el aprendizaje, evitando entusiasmo acrítico o el rechazo automático de la tecnología. Más que optar por utilizar o no la IAG, el desafío consiste en preguntarse cómo, para qué y en beneficio de quién se la integra, de modo que cada decisión tecnológica dialogue con los propósitos formativos de las asignaturas y con las necesidades reales del estudiantado.

Queda claro que la incorporación de estas herramientas abre la posibilidad de revisar prácticas de retroalimentación que podrían haber quedado limitadas a comentarios breves o tardíos. Si la IAG se utiliza para aliviar parte de la carga docente, es posible recuperar espacios para el encuentro pedagógico, la conversación sobre los criterios de calidad y el acompañamiento personalizado en momentos clave del proceso formativo. En ese sentido, la tecnología puede convertirse en una aliada para humanizar, y no para deshumanizar la experiencia de evaluación, invitando a docentes e instituciones a construir una cultura de aprendizaje en la que el error sea entendido como oportunidad y no solo como falta. Esto supone formar tanto a los docentes como al estudiante en el uso crítico de la herramienta, lo que permite reflexionar sobre los mensajes generados y mantener preguntas sobre sus límites y alcances.

8. 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° 11261161, otorgado a la Dra. 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.

REFERENCIAS

- Boud, D. y Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Blake Angulo, J. (2026). Docencia e inteligencia artificial generativa en educación superior en América Latina: Focos y vacíos de la investigación emergente (revisión sistemática 2023–2025). *Revista Realidad Educativa*, 6(1), 153–189. <https://doi.org/10.38123/rre.v6i1.600>
- Cardoso García, D., Mero Salazar, L., Saltos Arias, D., Sánchez Sánchez, M. y Espinoza Mogrovejo, M. (2025). La inteligencia artificial generativa y su aporte en la enseñanza personalizada para estudiantes de educación secundaria. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(4), 4017–4030. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i4.4564>
- Cordero Arroyo, G. (2022). La retroalimentación dialógica como proceso constitutivo de la práctica docente. *Revista electrónica de investigación educativa*, 24, e5r. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e5r.5773>
- Chica Elizalde, A. F., González Ramírez, O. C., Loján Cueva, E. L. y Rivas Asanza, W. B. (2025). Evaluación del uso de la inteligencia artificial generativa en la Universidad Técnica de Machala: Beneficios y riesgos. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(2), 1207–1235. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i2.1200>
- Fuentes Cabrera, C. J., Tapia Zurita, O. G. y Tapia Herrera, D. V. (2025). Uso de la inteligencia artificial en la evaluación formativa y su incidencia en el aprendizaje estudiantil. *Revista Social Fronteriza*, 5(1), e611. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)611](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)611)
- Flores, C. (2024). La evaluación educativa en la era de la inteligencia artificial; cambios de paradigmas. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 1579–1591. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1694>
- García-Peñalvo, F. J. (2024). Inteligencia artificial generativa y educación: Un análisis desde múltiples perspectivas. *Education in the Knowledge Society*, 25, e31942. <https://doi.org/10.14201/eks.31942>
- Guerra Guerrero, C. O. y Tass Herrera, B. (2024). Aplicaciones prácticas de la inteligencia artificial generativa en la labor docente: El caso de la Ingeniería en Diseño Multimedia. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-816>
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Gallego Noche, B., Quesada Serra, V., Gómez Ruiz, M. A y Cubero Ibáñez, J. (2017). La evaluación y retroalimentación electrónica entre iguales para la autorregulación y el aprendizaje estratégico en la universidad: La percepción del alumnado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 127-146. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.5991>

López, M. y Herrera, P. (2025). Integración de la inteligencia artificial en la educación en la evaluación formativa: beneficios, riesgos y desafíos docentes. *Educational Regent Multidisciplinary Journal*, 2(4), 1-13. <https://doi.org/10.63969/k8fnfp44>

Saquisari Pillajo, A. P. (2024). Metacognición digital: autorregulación del aprendizaje mediante IA. *Nexus Research Journal*, 3(2), 132-145. <https://doi.org/10.62943/nrj.v3n2.2024.129>

Martínez Esteban, J. F. y Morales Vázquez, E. (2025). Ética docente y uso de IA generativa en la enseñanza de lenguas: Entre la eficiencia y la responsabilidad profesional. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(3), 5011-5026. <https://doi.org/10.61384/r.c.av5i3.1517>

Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>

Ossa, C. y Willatt, C. (2023). Uso de Inteligencia Artificial Generativa para retroalimentar escritura académica en procesos de formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 49(3), 195-214. <https://doi.org/10.32457/ejep.v16i2.2412>

Panadero, E., Andrade, H. y Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *Australian Educational Researcher*, 45(1), 13-31. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y>

Pérez-García, L. y Ramírez, J. (2025). Aplicación de la inteligencia artificial en la retroalimentación educativa: oportunidades y retos en el aula digital. *RICEd: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 3(6), 178-189. <https://doi.org/10.53877/phj9w436>

Rodríguez Mireles, M. Á. (2025). Aplicación de la inteligencia artificial en la evaluación formativa: un enfoque para la retroalimentación inmediata y mejora del rendimiento académico. *Innovarium International Journal*, 3(1), 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10399958>

Rodríguez-García, A. M. (2024). Inteligencia artificial generativa y educación: Un análisis desde la innovación y la ética. *Education in the Knowledge Society*, 25, e31942. <https://doi.org/10.14201/eks.31942>

Romero Cedeño, J. D., Alvarez Peñafiel, M. J., Fajardo Iguasnia, G. D. y Crespo Asqui, J. D. (2026). Riesgos en el uso de inteligencia artificial generativa en la Educación Superior. *Ciencia y Educación*, 7(3.1), 264-276. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19444299>

UNESCO. (2023). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. UNESCO. https://puees.unam.mx/curso2025/materiales/Sesion7/UNESCO2024_GuiaParaEIUsoDeLaIAGenerativaEnES.pdf

UNESCO. (2026). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación: Hacia un enfoque centrado en el ser humano*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/guia-para-el-uso-de-ia-generativa-en-educacion-e-investigacion>

Winstone, N. E., Nash, R. A., Rowntree, J. y Parker, M. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>

SOBRE O ORGANIZADOR

Andrés Ignacio Seguel-Arriagada é licenciado em Educação, Educador Diferencial e Psicopedagogo, com formação de pós-graduação em Inovação Curricular e Avaliação Educativa e em Ciências da Educação. Possui experiência na docência nos níveis de ensino básico e médio, bem como na assessoria curricular no âmbito da educação superior.

Sua trajetória acadêmica e investigativa concentra-se especialmente nas áreas de currículo, formação docente e educação superior, abrangendo temas relacionados à construção, implementação e avaliação curricular, metodologias e estratégias de ensino, inclusão, diversidade e identidade. Sua produção científica também tem contemplado questões contemporâneas vinculadas às transformações da educação e aos desafios impostos pelas novas tecnologias aos processos formativos.

Atua na pesquisa e na produção acadêmica em colaboração com instituições de ensino superior chilenas, com trabalhos publicados em periódicos científicos nacionais e internacionais.

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

ÍNDICE REMISSIVO

A

Agencia 4, 11, 13, 15, 17, 25, 37, 54, 56, 59, 61, 82, 83, 89, 90

Agencia epistémica 54, 56

AI-TPACK 28, 29, 36, 37

Andamiaje pedagógico 39

Aprendizaje autónomo 15, 16, 17, 18, 19, 22, 25, 26, 47

Aprendizaje dialógico 28, 29, 36

Autonomía 6, 10, 11, 15, 16, 18, 19, 24, 25, 28, 32, 33, 34, 39, 47, 48, 52, 53, 54, 56, 59, 60, 75, 82

Autorregulación 4, 5, 6, 8, 14, 18, 19, 20, 21, 25, 70, 74, 97

C

Chatbot educativo 1, 3, 16, 39

Chatbots 7, 15, 16, 17, 19, 20, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 93, 94, 96, 97, 98, 99

Chatbots de retroalimentación 63, 67, 68, 69, 70, 73, 77, 78, 79, 80

Chatbots educativos 15, 28, 29, 31, 34, 35, 36, 54, 62, 70, 71, 94

D

d-IA-Logus 1, 2, 3, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53

E

Educación no sexista 93

Educación superior 4, 13, 14, 15, 20, 27, 32, 62

Epistemología 26, 54, 56, 57, 58, 61

Escenarios pedagógicos 28, 29, 30, 34, 35, 36

Escritura académica 1, 2, 3, 14, 39, 40, 43, 46, 47, 50, 53

Estudiantes de pedagogía 30, 32, 47

Ética 4, 10, 12, 14, 26, 51, 53, 54, 60, 62, 73, 82, 83, 87, 89, 91, 93, 98, 99

Evaluación 1, 2, 3, 4, 5, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 21, 23, 24, 28, 29, 30, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 43, 46, 47, 48, 49, 54, 61, 63, 65, 74, 76, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 97, 98

F

Formación docente 1, 2, 3, 16, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 47, 50, 52, 53, 68, 79, 91

Formación Inicial Docente 1, 14, 15, 16, 19, 23, 24, 25, 27, 31, 39, 47, 48, 53

I

Innovación educativa 63, 64, 68, 81, 99

Integridad académica 47, 52, 53, 84, 86, 91

Inteligencia artificial 1, 4, 7, 13, 14, 15, 16, 27, 28, 37, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99

Inteligencia artificial confiable 54

Inteligencia Artificial Generativa 1, 4, 13, 14, 15, 27, 28, 54, 55, 56, 62, 63, 65, 66, 75, 78, 82, 93, 95, 96, 97

Interseccionalidad 37, 93, 95

J

Juicio evaluativo 82, 85, 91

Justicia educativa 93, 99

M

Mediación docente 4, 28, 35, 36

Mediación pedagógica 1, 19, 31, 55, 63, 71, 80, 89

Metacognición 1, 3, 4, 5, 14, 31, 33, 39, 40, 46, 47, 50, 52

P

Pensamiento crítico 35, 47, 70, 73, 76, 79

Perspectiva de género 93, 94, 97, 98, 99

R

Reflexión pedagógica 1, 47, 49

Responsabilidad pedagógica 82, 83, 91

Retroalimentación 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 28, 31, 32, 33, 35, 39, 40, 41, 46, 48, 49, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 97, 98, 99

Retroalimentación dialógica 13, 15, 20, 21, 23

Retroalimentación formativa 4, 5, 16, 28, 32, 35, 39, 46, 93, 94, 97, 98

S

Sesgos algorítmicos 28, 29, 34, 59, 79, 93, 96

Subjetivación pedagógica 15, 16, 24, 25

T

Transformación educativa 63

