

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 acesso: 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 4

ESCENARIOS DE USO PEDAGÓGICO

Data de submissão: 12/08/2026

Data de aceite: 28/08/2026

Dra. Laura Jiménez-Pérez

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

Mg. Regner Muñoz Barahona

Universidad San Sebastián
Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-5694-5829>

curricular y evaluativo, retroalimentación formativa continua y comunidades de aprendizaje colaborativo mediadas por IA. Asimismo, se examinan tensiones vinculadas con la autonomía profesional, la dependencia tecnológica, los sesgos algorítmicos, la equidad educativa, la validez pedagógica y el rol mediador del docente formador. Se concluye que el potencial educativo de estos sistemas depende menos de la tecnología en sí misma que de la calidad del diseño pedagógico, de la mediación docente crítica y de su integración en experiencias formativas que preserven las dimensiones relacionales, éticas y humanistas de la educación.

PALABRAS CLAVE: chatbots educativos; escenarios pedagógicos; Inteligencia Artificial Generativa; formación docente; AI-TPACK; aprendizaje dialógico.

RESUMEN: El capítulo analiza los principales escenarios de uso pedagógico de chatbots conversacionales basados en Inteligencia Artificial Generativa en la formación docente, tomando d-IA-Logus como referencia. La propuesta se fundamenta en marcos como AI-TPACK, la pedagogía dialógica y el aprendizaje situado, articulando posibilidades tecnológicas con conocimientos disciplinares, principios pedagógicos y consideraciones éticas. Se identifican cinco escenarios principales: tutoría inteligente personalizada, simulación de diálogos profesionales, co-diseño

1. INTRODUCCIÓN

La integración de chatbots conversacionales basados en Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la formación docente representa un fenómeno que trasciende la mera adopción tecnológica para posicionarse como una reconfiguración epistemológica de las prácticas pedagógicas (Maffei y Neil, 2024). El Manual de uso de Chatbot d-IA-Logus, se inscribe en un escenario

global donde los sistemas conversacionales han revolucionado desde respondedores programados hacia agentes capaces de mediar procesos cognitivos complejos (Li et al., 2024). Los escenarios de uso pedagógico constituyen configuraciones situadas donde convergen teorías del aprendizaje, diseño instruccional y oportunidades tecnológicas para generar experiencias educativas significativas en la formación de futuros docentes (Vargas et al., 2024). Este capítulo analiza críticamente los principales escenarios pedagógicos donde chatbots conversacionales pueden potenciar el desarrollo de competencias profesionales docentes, fundamentándose en marcos teóricos contemporáneos y evidencia empírica reciente.

2. MARCOS TEÓRICOS PARA LA COMPRENSIÓN DE ESCENARIOS PEDAGÓGICOS CON IAG

2.1. MODELO AI-TPACK: INTERSECCIÓN ENTRE CONOCIMIENTO TECNOLÓGICO, PEDAGÓGICO Y DISCIPLINAR

El marco TPACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge) ha sido reinterpretado para incorporar las especificidades de la IAG, dando origen al modelo AI-TPACK (Meng et al., 2025). Este enfoque conceptualiza la competencia docente en entornos mediados por IA como intersección sinérgica de cuatro dimensiones: conocimientos fundamentales sobre IA, herramientas de IA apropiadas para contextos educativos específicos, pedagogías específicas para la IA y consideraciones éticas de integración. La propuesta de Celik et al. (2024) enfatiza que la aceptación de chatbots educativos por parte de docentes está mediada por la confianza, la norma subjetiva y la capacidad innovadora, sugiriendo que los escenarios pedagógicos deben diseñarse contemplando no solo las oportunidades tecnológicas sino también las dimensiones socioculturales de adopción. En el contexto de d-IA-Logus, este marco teórico implica que los escenarios de uso deben articular explícitamente cómo el chatbot moviliza conocimientos disciplinares del currículum y la evaluación, se alinea con principios pedagógicos constructivistas o conectivistas, y responde a consideraciones éticas sobre privacidad, sesgos algorítmicos y equidad.

2.2. PEDAGOGÍA DIALÓGICA Y TEORÍAS CONVERSACIONALES DEL APRENDIZAJE

La integración de chatbots en formación docente se fundamenta teóricamente en las concepciones vigotskianas de aprendizaje dialógico (Beale, 2025). Este propone alinear las capacidades conversacionales de los modelos de lenguaje extensos con

teorías probadas de pedagogía dialógica, destacando que los chatbots pueden facilitar la co-construcción de conocimiento mediante estrategias de “prompting” diseñadas para fomentar reflexión estudiantil, guía escalonada y cuestionamiento socrático. Sin embargo, identifica brechas significativas: la tendencia de los sistemas a proporcionar respuestas directas en lugar de promover la construcción colaborativa del conocimiento, y la necesidad de diseñar interacciones que equilibren la disponibilidad constante del agente con experiencias de aprendizaje auténticamente humanas (Beale, 2025). Los escenarios pedagógicos efectivos con d-IA-Logus deben, por tanto, operacionalizar principios dialógicos mediante diseños de interacción que privilegien la interrogación sobre la respuesta y el andamiaje adaptativo sobre la instrucción directa.

2.3. APRENDIZAJE SITUADO Y ENTORNOS AUMENTADOS POR IA

La teoría del aprendizaje situado, que conceptualiza el conocimiento como inseparable de los contextos de práctica y las comunidades donde se genera, ofrece un marco potente para comprender cómo los chatbots pueden enriquecer la formación docente (Vargas et al., 2024). Los autores, identifican que la IA puede superar obstáculos tradicionales de aprendizaje situado, como el aprendizaje pasivo, enfoques centrados en resultados predefinidos y falta de conocimiento contextual, mediante sistemas adaptativos personalizados, tutoría inteligente situada en escenarios auténticos y apoyo basado en datos. Los escenarios pedagógicos deben, consecuentemente, simular contextos auténticos de práctica docente donde d-IA-Logus medie la participación periférica legítima, facilite la reflexión sobre dilemas pedagógicos reales y promueva el desarrollo de identidades profesionales (Jia et al., 2024). La investigación de Chen-Chung et al. (2024) sobre chatbots como facilitadores de lectura dialógica demuestra que estos agentes pueden iniciar y mediar interacciones entre pares, generando climas dialógicos diversos, lo que sugiere el potencial de d-IA-Logus para escenarios colaborativos situados.

3. TIPOLOGÍA DE ESCENARIOS DE USO PEDAGÓGICO

Escenario 1: Tutoría Inteligente Personalizada en evaluación Educativa

Los chatbots conversaciones ofrecen capacidades distintivas para personalizar trayectorias de aprendizaje mediante análisis de patrones individuales, ritmos diferenciados y áreas de dificultad (Maffei y Neil, 2024). En el dominio de la evaluación educativa, d-IA-Logus puede configurarse como tutor virtual que guía a estudiantes de pedagogía en la comprensión de enfoques evaluativos (formativos, sumativos,

auténticos), mediante diálogos adaptativos que responden a conceptualizaciones previas y progresan según trayectorias individuales. La revisión sistemática de Li et al. (2025) sobre las oportunidades interactivas de chatbots en educación identifica cuatro estilos de interacción: interlocutor, narrador, entretenedor y facilitador, siendo este último particularmente relevante para andamiaje cognitivo de orden superior.

El diseño de este escenario requiere articular con precisión el conocimiento disciplinar del chatbots mediante la incorporación de materiales didácticos específicos sobre teorías evaluativas, rúbricas y taxonomías cognitivas, y configurar estrategias de “prompting” que fomenten razonamiento reflexivo antes que respuestas automáticas. La investigación confirma que la efectividad de chatbots educativos depende críticamente del diseño pedagógico subyacente: la pedagogía, no la tecnología, determina los resultados de aprendizaje (Zhang et al., 2025). Por tanto, d-IA-Logus en función tutorial debe incorporar retroalimentación elaborada, preguntas de andamiaje progresivo y oportunidades de metacognición sobre procesos evaluativos.

Escenario 2: Simulación de Diálogos Profesionales y Práctica Deliberada

La formación docente requiere oportunidades para practicar competencias comunicativas complejas (entrevistas con apoderados, retroalimentación a estudiantes, negociación curricular), en entornos de bajo riesgo antes de enfrentar situaciones reales (Jia et al., 2024). Los chatbots conversacionales pueden simular interlocutores diversos, permitiendo práctica deliberada de habilidades dialógicas profesionales. Este escenario pedagógico se fundamenta en teorías de aprendizaje experiencial y práctica reflexiva, donde la simulación precede a la acción en contextos auténticos.

d-IA-Logus puede configurarse para representar roles específicos (un apoderado cuestionando decisiones evaluativas, un estudiante solicitando clarificación sobre criterios de desempeño, un colega docente proponiendo modificaciones curriculares), y generar conversaciones realistas que exijan a futuros docentes movilizar conocimientos pedagógicos, comunicativos y éticos. La investigación sobre chatbots en formación inicial docente demuestra que simulaciones conversacionales pueden desarrollar competencias docentes centrales mediante práctica iterativa con retroalimentación inmediata (Li et al., 2025). Sin embargo, las limitaciones incluyen riesgos de alucinaciones algorítmicas, sesgos implícitos y desafíos éticos que requieren mediación pedagógica crítica. Los docentes formadores deben actuar como “guardianes éticos” que contextualizan las interacciones, identifican limitaciones tecnológicas y promueven uso reflexivo (Li et al., 2025).

Escenario 3: Co-diseño curricular y evaluativo asistido por IA

La creación de diseños instruccionales (planificaciones, rúbricas, ítems evaluativos) representa una competencia fundamental en formación docente que puede ser significativamente potenciada mediante asistencia conversacional de IA. Este escenario pedagógico posiciona a d-IA-Logus como co-diseñador que colabora con estudiantes de pedagogía en procesos iterativos de conceptualización, prototipado, refinamiento y validación de artefactos curriculares y evaluativos.

Las oportunidades distintivas de los chatbots conversacionales en este escenario radica en su capacidad para generar múltiples alternativas de diseño, proporcionar retroalimentación estructurada según marcos pedagógicos específicos y facilitar refinamientos progresivos (Kakhki et al., 2024). El marco propuesto por Kakhki (2024) identifica que ChatGPT en educación superior ofrece oportunidades que mejoran prácticas educativas efectivas y transforman enfoques tradicionales de aprendizaje, incluyendo la generación de evaluaciones alineadas con objetivos de aprendizaje y la personalización de materiales instruccionales. Para d-IA-Logus, esto implica configuraciones que incorporen marcos curriculares vigentes, taxonomías de objetivos de aprendizaje, principios de diseño universal de aprendizaje (DUA) y estándares evaluativos nacionales e internacionales.

No obstante, este escenario presenta tensiones pedagógicas fundamentales: el riesgo de dependencia tecnológica que inhiba creatividad docente autónoma, la potencial homogeneización de diseños instruccionales y la necesidad de desarrollar juicio profesional crítico para evaluar sugerencias algorítmicas (Kakhki et al., 2024). El diseño pedagógico debe, por tanto, enfatizar el uso de d-IA-Logus como herramienta de andamiaje temporal que progresivamente transfiere autonomía de diseño a futuros docentes (Beale, 2025).

Escenario 4: Retroalimentación Formativa Continua y Metacognitiva

La investigación contemporánea identifica la retroalimentación formativa como uno de los factores de mayor impacto en aprendizaje (Chen-Chung et al., 2024). Los chatbots conversacionales ofrecen disponibilidad continua, inmediatez en respuestas e individualización de retroalimentación, características particularmente valiosas en contextos de formación docente donde la reflexión sobre la práctica constituye un eje articulador. D-IA-Logus puede configurarse para proporcionar retroalimentación elaborada sobre producciones estudiantiles (análisis de casos pedagógicos, diseños de planificaciones, reflexiones sobre experiencias de práctica), mediante criterios pedagógicamente fundamentos.

El diseño efectivo de este escenario requiere superar concepciones conductistas de retroalimentación como mera corrección de errores, para abrazar perspectivas constructivistas donde la retroalimentación genera oportunidades de reelaboración cognitiva (Maffei & Neil, 2024). Chen-Chung et al. (2024) identifican que chatbots pueden fomentar interés situacional inicial, aunque este puede no sostenerse sin diseños pedagógicos que cultiven interés más profundo. Por tanto, d-IA-Logus debe incorporar estrategias que promuevan metacognición: solicitar que estudiantes expliquen su razonamiento, identifiquen fuentes de dificultad y formulen preguntas sobre sus propios procesos de aprendizaje (Beale, 2025).

Escenario 5: Comunidades de Aprendizaje Colaborativo Mediadas por IA

Aunque tradicionalmente los chatbots se conceptualizan en interacciones individuales, investigaciones recientes exploran su potencial como facilitadores de aprendizaje colaborativo entre pares (Chen-Chung et al., 2024). D-IA-Logus puede diseñarse para mediar discusiones grupales sobre dilemas pedagógicos, facilitar protocolos de análisis colaborativo de casos educativos o coordinar proyectos de diseño curricular colectivo.

Este escenario se fundamenta en teorías socio-constructivistas de aprendizaje y en perspectivas de cognición distribuida, donde el conocimiento se construye mediante negociación intersubjetiva (Maffei y Neil, 2024). Chen-Chung et al. (2024) demuestran que chatbots pueden actuar como iniciadores de diálogo y facilitadores de discusión que generan climas dialógicos diversos e identifican cuatro patrones de interacción en contextos colaborativos. Para d-IA-Logus, esto implica configuraciones que promueven interacciones humano-chatbot y humano-humano complementarias: el chatbot presenta dilemas pedagógicos auténticos, formula preguntas que distribuyan participación equitativamente, sintetiza posiciones emergentes y solicita que grupos expliciten acuerdos, desacuerdos y aprendizajes colectivos.

Las tensiones pedagógicas incluyen el riesgo de que la mediación tecnológica desplace interacciones genuinamente dialógicas y que la autoridad percibida del chatbot inhiba cuestionamientos estudiantiles. El diseño requiere equilibrar estructura suficiente para orientar colaboración productiva con flexibilidad que preserve autonomía grupal (Chen-Chung et al., 2024).

4. DEBATES ACTUALES Y CONSIDERACIONES CRÍTICAS

4.1. AUTONOMÍA PROFESIONAL VERSUS DEPENDENCIA TECNOLÓGICA

Uno de los debates más relevantes en la integración de chatbots en formación docente refiere al equilibrio entre apoyo tecnológico y desarrollo de autonomía profesional. Li et al. (2025) advierten que el uso intensivo de asistentes conversacionales puede generar dependencia que inhiba el desarrollo de capacidades autónomas de diseño pedagógico, evaluación crítica y toma decisiones profesionales. La literatura sugiere que los escenarios pedagógicos deben diseñarse con andamiaje decreciente: inicialmente el chatbot proporciona apoyo estructurado, pero progresivamente transfiere responsabilidad al estudiante de pedagogía hasta que este puede funcionar de manera autónoma (Beale, 2025; Meng et al., 2025).

4.2. SESGOS ALGORÍTMICOS Y EQUIDAD EDUCATIVA

La investigación advierte sobre riesgos de sesgos implícitos en sistemas de IA que pueden reproducir y amplificar desigualdades sociales, estereotipos de género, raciales o socioeconómicos presentes en datos de entrenamiento (Regalado, 2025). En formación docente, esto representa un desafío ético particularmente crítico, pues futuros docentes están desarrollando sus marcos conceptuales sobre equidad, justicia social y pedagogías inclusivas. d-IA-Logus debe incorporar mecanismos de transparencia algorítmica, diversidad en fuentes de conocimiento y espacios explícitos de reflexión crítica sobre limitaciones y sesgos tecnológicos.

4.3. VALIDEZ PEDAGÓGICA Y EVIDENCIA DE IMPACTO

A pesar del crecimiento exponencial de implementaciones de chatbots educativos, persisten brechas significativas en evidencia empírica rigurosa sobre efectividad pedagógica (Li et al., 2025). La meta-análisis de Zhang et al. (2025) confirma que la pedagogía subyacente, no la tecnología, determina resultados de aprendizaje, pero también identifica que muchas implementaciones carecen de diseños pedagógicos fundamentados en teorías de aprendizaje. Para d-IA-Logus, esto implica la necesidad de evaluación continua de impactos en desarrollo de competencias docentes, transferencia a práctica profesional y efectos en actitudes hacia IA en educación (Zhang et al., 2025).

4.4. EL ROL MEDIADOR DEL DOCENTE FORMADOR

Múltiples investigaciones convergen en que la integración efectiva de chatbots requiere roles docentes reconfigurados pero no eliminados (Li et al., 2025; Jia et al., 2024).

Los docentes formadores deben actuar como diseñadores de experiencias pedagógicas que articulen posibilidades tecnológicas como objetivos formativos, facilitadores que modelen uso crítico y reflexivo de IA, guardianes éticos que identifiquen sesgos y limitaciones algorítmicas, y evaluadores que valoren no solo productos sino procesos de pensamiento (Jia et al., 2024). La investigación sobre IA en aprendizaje científico mediante la teoría del aprendizaje situado identifica que roles docentes evolucionan desde transmisores de conocimiento hacia facilitadoras, co-investigadores y supervisores éticos.

4.5. BRECHAS DE CONOCIMIENTO Y AGENDAS DE INVESTIGACIÓN

A pesar del crecimiento exponencial de literatura sobre chatbots educativos, persisten brechas significativas de conocimiento que requieren investigación rigurosa (Li et al., 2025; Smith y Johson, 2024). Li et al. (2025) identifican que el potencial de modelos de lenguaje extensos para fomentar pensamiento de orden superior permanece sustancialmente inexplorado, y que limitaciones como alucinaciones, sesgos y riesgos éticos son raramente abordadas en prácticas implementadas.

Las agendas emergentes de investigación incluyen: estudios longitudinales sobre efectos de chatbots en desarrollo de competencias docentes complejas; investigaciones comparativas entre diferentes configuraciones pedagógicas de chatbots; análisis de patrones conversacionales que fomenten pensamiento crítico versus reproducción de conocimiento; estudios sobre percepciones docentes y estudiantiles respecto a dimensiones éticas; investigación sobre transferencia de aprendizajes mediados por chatbots a contextos de práctica profesional auténtica; y diseño y validación de marcos de evaluación de calidad pedagógica de interacciones con chatbots (Li et al., 2025; Kakhki et al., 2024).

Para d-IA-Logus específicamente, se requiere investigación situada que documente implementaciones en contextos de formación docente chilena, identifique facilitadores y barreras culturales e institucionales, y genere evidencia sobre efectividad diferencial según escenarios pedagógicos, características estudiantiles y mediación docente.

5. CONCLUSIONES

Los escenarios de uso pedagógico de d-IA-Logus en formación docente representan configuraciones complejas donde convergen marcos teóricos de aprendizaje, posibilidades tecnológicas de chatbots conversacionales, competencias profesionales docentes y consideraciones éticas fundamentales (Maffei y Neil, 2024). La tipología presenta (tutoría personalizada, simulación de diálogos profesionales, co-diseño curricular, retroalimentación formativa y comunidades colaborativas) evidencia

la versatilidad de chatbots para mediar procesos formativos diversos, siempre que se fundamenten en diseños pedagógicos rigurosos que privilegien la pedagogía sobre la tecnología (Zhang et al., 2025).

La literatura científica reciente converge en que la efectividad de chatbots educativos depende críticamente de: alineación con teorías probadas de aprendizaje dialógico y situado (Beale, 2025; Vargas et al., 2024); diseño de estrategias de “prompting” que fomenten construcción activa de conocimiento sobre transmisión pasiva (Beale, 2025); mediación docente crítica que explicita limitaciones y promueva uso ético (Li et al., 2025); y evaluación continua de impactos pedagógicos, éticos y sociales (Kakhki et al., 2024).

Los escenarios pedagógicos d-IA-Logus deben, consecuentemente concebirse como componentes de ecosistemas formativos más amplios que integren tecnología, pedagogía, contenido disciplinar y consideraciones éticas en configuraciones sinérgicas fundamentadas en el modelo AI-TPACK (Meng et al., 2025). Las brechas persistentes de conocimiento, particularmente respecto a efectos longitudinales, pensamiento de orden superior y transferencia a práctica profesional, señalan la necesidad de agendas de investigación rigurosas que generen evidencia situada y culturalmente contextualizada (Li et al., 2025).

No obstante, resulta imperativo advertir que la retórica optimista sobre el potencial transformador de chatbots en formación docente corre el riesgo de reproducir determinismos tecnológicos que históricamente han sobreestimado capacidades técnicas mientras subestiman complejidades socioculturales y epistemológicas de la enseñanza (Selwyn, 2019). La formación docente constituye un proceso profundamente relacional, ético y político de construcción de identidades profesionales comprometidas con la justicia social y la transformación de condiciones de desigualdad estructural (Freire, 1970; Zeichner, 2010). Por tanto, los escenarios pedagógicos con d-IA-Logus deben someterse constantemente a escrutinio crítico que interrogue ¿qué dimensiones del trabajo docente (reflexión moral, compromiso emocional, lectura contextual de diversidad, resistencia pedagógica) permanecen irreductibles a mediación algorítmica? ¿cómo evitar que la eficiencia computacional normalice lógicas instrumentales que erosionen la naturaleza humanista de la educación? Estas preguntas exigen que la integración de d-IA-Logus se enmarque en proyectos formativos comprometidos con formar docentes como intelectuales críticos (Giroux, 1988), capaces de apropiar tecnologías al servicio de horizontes emancipatorios, y no simplemente como técnicos eficientes en la implementación de innovaciones diseñadas por otros.

6. 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

- Beale, R. (2025). Dialogic pedagogy for large language models: Aligning conversational AI with proven theories of learning. *arXiv preprint*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.19484>
- Celik, I., Muukkonen, H. y Siklander, S. (2025). Teacher-Artificial Intelligence (AI) interaction: The role of trust, subjective norm and innovativeness in teachers' acceptance of educational chatbots. *Journal of Education and Information Technologies*, 30(2), 145-168. <https://doi.org/10.1177/14782103251348551>
- Chen-Chung, L., Chen, Ch., Chia-Hui, Ch. y Fang-Ying, L. (2024). Analysis of a chatbot as a dialogic reading facilitator: its influence on learning interest and learner interactions. *Educational Technology Research and Development*, 72(4). <https://doi.org/10.1007/s11423-024-10370-0>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Jia, F., Sun, D. y Looi, C.K. (2024). Artificial Intelligence in Science Education (2013-2023): Research Trends in Ten Years. *Journal of Science Education and Technology*, 33, 94-117. <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10077-6>
- Kakhki, M.D., Oguz, A. y Gendron, M. (2024). Exploring the Affordances of Chatbots in Higher Education: A Framework for Understanding and Utilizing ChatGPT. *Journal of Information Systems Education*, 35(3). <https://doi.org/10.62273/UIRX9922>
- Li, Y., Xinyan, Z. y Thomas, C. (2024): Systematics review on artificial intelligence chatbots and ChatGPT for language learning and research from self-determination theory (SDT): what are the roles of teachers?. *Interactive Learning Environments*, 33, 1850-1864. <https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2400090>
- Maffei, F. y Neil, C. (2024). Integración de la Inteligencia Artificial en las teorías y estilos de aprendizaje. *Revista Abierta De Informática Aplicada*, 8(1), 3-20. <https://doi.org/10.59471/raia2024207>
- Meng, L., Yu, M., Cheng, L., Feng, Y. y Wang, Q. (2025) Bridging the Gap: The AI-TPACK Model for Teacher Professional Development in Early Childhood AI Literacy. *Journal of Software Engineering and Applications*, 18, 483-506. <https://doi.org/10.4236/jsea.2025.1812029>
- Regalado, J.M. (2025). La interseccionalidad como herramienta analítica para la auditoría de sesgos en Inteligencia Artificial y modelos de lenguaje a gran escala (LLM). *Revista de Tecnología para la inclusión social*, 2(7), 31-41. <https://doi.org/10.70664/retis.v2i1.004>
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.

Vargas, E.G., Chiappe, A. y Durand, J. (2024). Reshaping education in the era of artificial intelligence: Insights from situated learning related literature. *Journal of Social Studies Education Research*, 15(2), 1-28. <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/5428>

Zhang, J., Jantakoon, T. y Laoha, R. (2025). Meta-Analysis of Artificial Intelligence in Education. *Higher Education Studies*, 15(2). <https://doi.org/10.5539/hes.v15n2p189>

Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-based Teacher Education. *Revista do Centro de Educação*, 35(3), pp. 479-501. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117116968010>

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

