

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 5

OPERATIVIDAD DE d-IA-LOGUS

Data de submissão: 12/08/2026

Data de aceite: 28/08/2026

Dr. (c) Andrés Seguel-Arriagada

Departamento de Educación
Facultad de Ciencias Jurídicas,
Sociales y de la Educación
Universidad Viña del Mar
Viña del Mar, Chile

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

RESUMEN: Este capítulo describe la operatividad de d-IA-Logus como chatbot educativo orientado al acompañamiento de estudiantes de Formación Inicial Docente, particularmente en el análisis del currículum, la evaluación y la práctica pedagógica. Su funcionamiento se estructura como una interacción formativa en la que el estudiante presenta consultas, reflexiones, argumentos, textos académicos o relatos de práctica y recibe una retroalimentación crítica y constructiva. El proceso puede sintetizarse en tres momentos: entrada, procesamiento y salida pedagógica, orientados a fortalecer el razonamiento, la escritura y la metacognición. Mediante ejemplos de retroalimentación de textos reflexivos y apoyo a la escritura

académica, se muestra cómo el chatbot identifica fortalezas, propone oportunidades de mejora, formula preguntas reflexivas y ofrece orientaciones para continuar el aprendizaje. La propuesta enfatiza que d-IA-Logus no pretende sustituir la elaboración intelectual ni el juicio profesional, sino actuar como un recurso de andamiaje que favorece la comprensión conceptual, la autonomía y la mejora progresiva de las producciones académicas.

PALABRAS CLAVE: d-IA-Logus; chatbot educativo; andamiaje pedagógico; retroalimentación formativa; escritura académica; metacognición.

1. INTRODUCCIÓN

La operatividad de d-IA-Logus se centra en su función como chatbot educativo orientado al acompañamiento de estudiantes de Formación Inicial Docente, especialmente en el análisis de perspectivas curriculares y paradigmas de evaluación. Su funcionamiento no se limita a responder preguntas de manera automática, sino que se organiza como un proceso de interacción pedagógica en el que el usuario presenta una inquietud, una reflexión, un argumento o un relato y el sistema ofrece una retroalimentación crítica, constructiva y formativa.

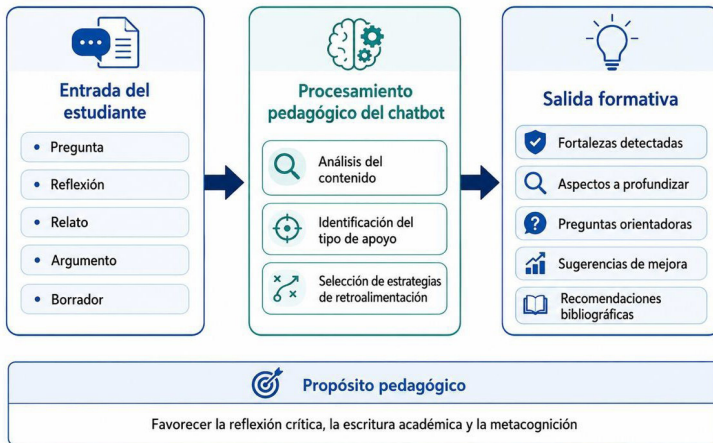
En términos operativos, d-IA-Logus recibe distintos tipos de entradas por parte del estudiante: consultas conceptuales, fragmentos de textos académicos, respuestas argumentativas, relatos de práctica pedagógica, comparaciones entre autores o dudas sobre escritura académica. A partir de esta información, el chatbot analiza el contenido presentado y genera una respuesta que busca orientar el aprendizaje, fortalecer la comprensión conceptual y promover la reflexión crítica. De esta forma, su operatividad se basa en una lógica de acompañamiento y andamiaje, más que una simple entrega de respuestas correctas.

Un aspecto central de su funcionamiento es que el chatbot está diseñado para **no reemplazar la elaboración intelectual del estudiante**, sino para ayudarle a desarrollar sus propias ideas. Por ello, sus respuestas suelen incluir reconocimiento de fortalezas, identificación de aspectos a profundizar, preguntas abiertas para estimular el análisis, sugerencias de estructura argumentativa y recomendaciones bibliográficas en formato académico. Esta modalidad permite que la interacción mantenga un carácter formativo y que el usuario asuma un rol activo en la construcción de conocimiento.

La operatividad de d-IA-Logus puede comprenderse como una secuencia compuesta por varias etapas. En primer lugar, el estudiantado ingresa una consulta o comparte un texto vinculado al currículum, evaluación o práctica docente. En segundo lugar, el chatbot identifica el tipo de requerimiento: por ejemplo, si se trata de una reflexión, una comparación teórica, una solicitud de retroalimentación o una duda sobre redacción académica. En tercer lugar, genera una respuesta ajustada al propósito de la interacción. Finalmente, ofrece orientaciones para continuar el proceso, ya sea mediante preguntas, sugerencias de mejora o propuesta de revisión.

Este funcionamiento puede sintetizarse en tres momentos (figura 1): entrada, procesamiento y salida pedagógica. La entrada corresponde al texto o pregunta del estudiante; el procesamiento implica el análisis del contenido en función de criterios académicos y pedagógicos y la salida pedagógica se expresa como una respuesta estructurada que busca fortalecer el razonamiento, la escritura y la metacognición.

Figura 1. Esquema general de operatividad de d-IA-Logus



Por ejemplo, si un estudiante escribe la reflexión sobre una experiencia de práctica docente y menciona la evaluación realizada de “justa porque todos hicieron la misma prueba”, d-IA-Logus no sólo podría valorar la claridad de la idea, sino también problematizarla mediante preguntas como: *¿la igualdad en el instrumento garantiza necesariamente equidad en la evaluación? o ¿Qué paradigma evaluativo subyace a esa práctica?* De esta manera, la operatividad del chatbot se orienta a ampliar la mirada del estudiante, promoviendo análisis más complejos y fundamentados.

2. TIPOS DE INTERACCIÓN Y EJEMPLOS DE USOS

Los tipos de interacción son diversos uno de los más frecuentes corresponde a la **retroalimentación de textos reflexivos o argumentativos**. En este caso, el estudiante comparte un párrafo o una respuesta escrita y el chatbot identifica fortalezas, debilidades y aspectos que requieren mayor profundización.

Ejemplo 1: Retroalimentación de una reflexión Entrada del estudiante:

Aquí es donde el estudiantado debe ingresar la pregunta, reflexión o borrador. El chatbot permite cargar documentos adjuntos. Esto debe ir acompañado del prompt que permita a d-IA-Logus emitir una respuesta.

En mi práctica observé que la profesora seguía los objetivos del programa de manera estricta. Creo que eso demuestra que su enseñanza estaba bien organizada

+ Ampliado ▾

Respuesta de d-IA-Logus:

Tras analizar la entrada e instrucción del estudiante, d-IA-Logus procesa la información y emite una respuesta:

Soy **d-IA-Logus**, un chatbot diseñado para apoyar el aprendizaje curricular y evaluativo en Formación Inicial Docente. Tu observación va bien encaminada: **hay una idea clara y pertinente**, pero todavía puedes **profundizar el análisis** para que no quede solo en una descripción. Si quieres, al final también me dices tu nombre.

Lo que has hecho bien

1. **Identificas un rasgo observable de la práctica docente:** que la profesora seguía los objetivos del programa de manera estricta. Eso es un buen punto de partida porque describes una evidencia concreta.
2. **Relacionas observación con una interpretación:** asocias esa conducta con una enseñanza organizada. Esta respuesta me gusta porque ya intentas pasar de "lo que vi" a "lo que significa".

El chatbot comienza presentándose, estableciendo para qué fue diseñado. Comienza señalando lo que se ha logrado separándolos por puntos para que el estudiante reflexione sobre las dimensiones que ha construido.

Continúa presentando las oportunidades de mejora, de la misma manera que las fortalezas, separado por puntos para mejor comprensión del estudiantado.

Oportunidades de profundización

1. **Cuidado con asumir que seguir estrictamente el programa equivale automáticamente a buena organización.**

Puede mostrar orden y planificación, sí, pero también podría reflejar una práctica **muy rígida**. Aquí conviene preguntarte: ¿esa organización favorecía realmente el aprendizaje del estudiantado o solo el cumplimiento del programa?

2. **Te falta justificar con más evidencia tu conclusión.**

Por ejemplo, podrías distinguir entre:

- seguir objetivos del programa,
- organizar secuencias didácticas,
- adaptar la enseñanza a las necesidades reales del grupo.

3. **Podrías conectar tu análisis con una perspectiva curricular.**

Lo que describes se acerca a una visión más **técnica o prescriptiva del currículo**, donde los objetivos orientan fuertemente la enseñanza, algo que dialoga con planteamientos como los de **Tyler**. Pero también podrías contrastarlo con autores como **Stenhouse**, que valoran más un currículo abierto a la reflexión y adaptación docente.

El cierre de la respuesta se centra entregando una pista para fortalecer la dimensión argumental, estableciendo un ejemplo crítico que permita al estudiante contrastar su entrada con la salida de d-IA-Logus.

Una pista para fortalecer tu argumento

En vez de dejarlo en una afirmación general, podrías avanzar hacia algo como esta estructura abierta:

Observé que la profesora seguía de manera estricta los objetivos del programa, lo que sugiere una planificación alineada con el currículo prescrito. Sin embargo, esta organización no debería valorarse solo por el cumplimiento formal, sino también por su capacidad de responder a las necesidades de los estudiantes y favorecer aprendizajes significativos.

Fíjate que aquí **no se niega** tu idea inicial, pero **se complejiza**.

d-IA-Logus también está programado para entregar preguntas reflexivas o metacognitivas que permitan al estudiante, continuar cuestionándose el desempeño esperado por el docente y su propio producto. De esta manera se espera que su producto se complejice y mejore.

Preguntas para empujar tu reflexión

- ¿Qué evidencias concretas te hicieron pensar que había organización y no solo cumplimiento?
- ¿La profesora adaptaba los objetivos según las características del curso?
- ¿Esa enseñanza estrictamente alineada al programa promovía participación, comprensión y sentido para los estudiantes?
- ¿Qué tipo de currículo parece predominar en tu observación: prescrito, enseñado, oculto?

Para mejorar la redacción académica

Puedes transformar tu idea en un párrafo más sólido usando esta secuencia:

idea principal → evidencia observada → análisis crítico

Plantilla abierta:

En la práctica observada, la docente seguía rigurosamente los objetivos establecidos en el programa. Esto evidencia una enseñanza planificada y coherente con el currículo prescrito. No obstante, esta característica debe analizarse críticamente, ya que una organización centrada solo en el cumplimiento de objetivos puede limitar la flexibilidad pedagógica y la atención a las necesidades del estudiantado.

¿Te gustaría que te comparta un **checklist breve** para revisar este tipo de reflexión pedagógica antes de entregarla?

Finalmente, la entrega orientaciones para mejorar la redacción académica del estudiante y propone en este caso, un instrumento de evaluación que permita al estudiante autoevaluar su desempeño.

Ejemplo 2: Apoyo en la escritura académica

Otro ámbito de funcionamiento corresponde al apoyo en la organización del discurso académico. Si un estudiante tiene dificultades para redactar un párrafo argumentativo, d-IA-Logus puede orientar sobre cómo estructurar una idea principal, incorporar evidencia y cerrar con una reflexión.

Entrada del estudiante:

No sé cómo redactar un párrafo comparando a Tyler y Stenhouse

+  Ampliado ▾



El estudiante ingresa el comentario en la plataforma indicando en este caso, una duda conceptual, que le ayude a construir un texto argumentativo.

Respuesta de d-IA-Logus:

El chatbot comienza con la presentación de quién es y con un refuerzo respecto a lo planteado por el estudiantado. Plantea tres movimientos que le permitan al estudiante cumplir con el desempeño solicitado.

Hola, soy **d-IA-Logus**, un chatbot diseñado para el aprendizaje curricular y evaluativo en Formación Inicial Docente. Vas bien al identificar que lo difícil no es solo “saber contenido”, sino **cómo convertirlo en un párrafo académico**.

Para comparar a **Tyler** y **Stenhouse**, te conviene pensar el párrafo en **3 movimientos**:

1. Idea principal

Aquí dices **qué vas a comparar**.

Ejemplo de inicio:

Tyler y Stenhouse representan dos maneras distintas de comprender el currículo, especialmente en relación con la planificación y el papel del docente.

Para comenzar d-IA-Logus le indica al estudiante como comenzar a estructurar un párrafo argumentativo. Planteando al comienzo lo que se va a comparar, para continuar con el segundo movimiento en el desarrollo de las ideas.

2. Desarrollo comparativo

Luego explicas **una diferencia central** con conectores comparativos.

Ideas clave que puedes usar:

- **Tyler**: currículo más **planificado por objetivos**, secuencial, orientado a resultados.
- **Stenhouse**: currículo como **proceso abierto**, flexible, donde el docente investiga y adapta.

Conectores útiles:

- *Mientras que...*
- *En cambio...*
- *A diferencia de...*
- *Por otro lado...*
- *Sin embargo...*

El chatbot plantea conectores útiles que permitan a estudiante articular las distintas ideas a partir de propuestas claves planteadas por los autores que el estudiante solicitó en el prompt.

3. Cierre reflexivo

Termina mostrando **por qué importa esa diferencia**.

Ejemplo de cierre:

Esta diferencia muestra que no todos los enfoques curriculares entienden de la misma manera la enseñanza, ya que uno prioriza la previsión de resultados y el otro la construcción pedagógica en contexto.

Plantilla abierta para que la adaptes

Puedes usar esta estructura y completar con tus propias palabras:

Tyler y Stenhouse presentan perspectivas curriculares diferentes, ya que el primero concibe el currículo como _____, mientras que el segundo lo entiende como _____. A diferencia de Tyler, que pone énfasis en _____, Stenhouse propone _____. En este sentido, la principal diferencia entre ambos radica en _____, lo que permite reflexionar sobre _____.

El tercer movimiento planteado por d-IA-Logus es presentar un ejemplo de cierre y una plantilla abierta como ejemplo para que el estudiante desarrolle un borrador inicial.

Modelo orientativo

No lo copies tal cual; úsalo como guía de forma:

Tyler y Stenhouse presentan perspectivas curriculares diferentes, ya que el primero concibe el currículo como una planificación organizada a partir de objetivos previamente definidos, mientras que el segundo lo entiende como un proceso flexible y abierto a la experiencia educativa. A diferencia de Tyler, que pone énfasis en la secuencia entre objetivos, contenidos y evaluación, Stenhouse propone un currículo que puede ser reinterpretado por el docente según el contexto. En este sentido, la principal diferencia entre ambos radica en el grado de apertura curricular y en el rol que se asigna al profesorado, lo que permite reflexionar sobre si la enseñanza debe centrarse en resultados previstos o en procesos formativos más dinámicos.

También plantea un modelo de ejemplo, que permita al estudiante usarlo como un recurso de comparación entre su producción y lo que produce el chatbot. El chat le indica que es una guía y no debe copiarlo de forma textual. Esto como advertencia de que no sea lo que se indica por el docente.

Para que tu párrafo suene más académico

Procura que tenga:

- una afirmación inicial clara
- al menos un conector comparativo
- una diferencia concreta
- un cierre que interprete, no solo describa

Una pregunta que puede ayudarte a profundizar es esta:

¿Quieres comparar a Tyler y Stenhouse desde la planificación, el rol del docente, la evaluación o la flexibilidad del currículo?

Según eso, el párrafo puede quedar mucho más preciso.

¿Te gustaría que te comparta un **checklist** breve para revisar si tu párrafo comparativo quedó bien logrado?

Finalmente, d-IA-Logus entrega sugerencias al estudiante para que tenga claro qué debe trabajar, plantea una pregunta gatilladora de reflexión y ofrece un instrumento de evaluación de autoadministración para revisar el progreso del estudiante.

3. APORTES OPERATIVOS AL PROCESO FORMATIVO

Desde el punto de vista pedagógico, la operatividad de d-IA-Logus aporta en al menos dimensiones diferentes. La primera es el **acompañamiento conceptual**, ya que ayuda a clarificar categorías teóricas y a relacionarlas con situaciones concretas. La segunda es la **retroalimentación formativa**, porque ofrece observaciones que no se limitan a señalar errores, sino que orientan la mejora. La tercera es el **fortalecimiento de la escritura académica**, al apoyar la organización de las ideas, la coherencia argumentativa y la integración de fundamentos. La cuarta es el desarrollo de la **metacognición**, dado que invita al estudiante a revisar críticamente su propio proceso de aprendizaje.

Asimismo, su operatividad favorece un trabajo autónomo y flexible. El estudiante puede interactuar con la herramienta en distintos momentos del proceso de escritura o análisis: antes de redactar, mientras organiza ideas, después de producir un texto o cuando necesitar revisar críticamente una postura. Esto convierte al chatbot en un recurso continuo, capaz de integrarse a diversas tareas académicas.

No obstante, resulta importante señalar que la operatividad de d-IA-Logus debe comprenderse como un complemento y no como un sustituto del juicio profesional docente. Su valor está en acompañar procesos de aprendizaje, abrir preguntas y ofrecer orientación, pero siempre dentro de una relación formativa más amplia en la que la mediación del profesorado sigue siendo fundamental.

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

