

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 Emilias 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 6

DIRECTRICES PARA ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA

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>

Dra. María José Seckel-Santis

Departamento de Educación Lingüística,
Científica y Matemática
Facultad de Educación
Universitat de Barcelona
Barcelona, España
<https://orcid.org/0000-0001-7960-746X>

RESUMEN: El capítulo ofrece directrices para el uso formativo, crítico y responsable de d-IA-Logus por parte de estudiantes de pedagogía. Se plantea que el valor del chatbot no reside en proporcionar respuestas acabadas, sino en acompañar procesos de análisis, reflexión y escritura relacionados con el currículum, la evaluación y la práctica docente. Se presentan orientaciones para formular consultas contextualizadas y precisas, trabajar de manera progresiva, contrastar las respuestas recibidas y mantener una participación activa en la

construcción del conocimiento. Asimismo, se organizan estrategias para antes, durante y después de la interacción con la herramienta y se destacan condiciones como la claridad del propósito, la honestidad académica, la revisión crítica, la protección de información sensible y la autonomía intelectual. El capítulo advierte sobre riesgos de dependencia, superficialidad, homogeneización y descontextualización del pensamiento. En consecuencia, d-IA-Logus se concibe como una mediación que puede fortalecer la argumentación pedagógica, la metacognición y la articulación entre teoría y práctica, siempre que el estudiante conserve su voz, criterio y responsabilidad profesional.

PALABRAS CLAVE: estudiantes de pedagogía; inteligencia artificial; aprendizaje autónomo; integridad académica; pensamiento crítico; formación docente.

1. INTRODUCCIÓN

El uso de la Inteligencia Artificial en la Formación Inicial Docente abre nuevas posibilidades para acompañar el aprendizaje, enriquecer la reflexión pedagógica y fortalecer la escritura académica. En este contexto, d-IA-Logus se proyecta como un recurso de apoyo especializado para estudiantes de pedagogía, particularmente en el análisis de perspectivas curriculares, paradigmas de evaluación, relatos docentes, diarios reflexivos y otros productos

vinculados al desarrollo profesional docente. Sin embargo, para que su uso sea realmente formativo, no basta con acceder a la herramienta: es necesario aprender a usarla con criterio, intencionalidad y sentido ético.

Este capítulo ofrece directrices para un uso exitoso de d-IA-Logus por parte del estudiantado. Su propósito es orientar sobre cómo interactuar con la herramienta, qué estrategias favorecen mejores respuestas, cuáles son sus alcances y limitaciones y qué disposiciones personales resultan clave para convertirla en un apoyo genuino al aprendizaje y no en un reemplazo del pensamiento propio.

d-IA-Logus es un asistente educativo diseñado para acompañar procesos de análisis, reflexión y escritura en torno al currículum y la evaluación en la Formación Inicial Docente. Su valor principal no reside en “*entregar respuestas correctas*”, sino **ayudar al estudiante a pensar mejor**, profundizar en sus ideas, identificar debilidades en sus argumentos y fortalecer su capacidad de relacionar teoría y práctica pedagógica.

Por ello, el primer principio de uso consiste en comprender que d-IA-Logus **no sustituye el juicio profesional del futuro docente**, ni reemplaza la lectura de textos académicos, la revisión de apuntes o la elaboración personal de respuestas. Más bien, funciona como mediación que puede apoyar la clarificación conceptual, la organización de ideas, la identificación de tensiones pedagógicas y la mejora progresiva de la escritura.

Entender esta distinción es fundamental. Cuando el estudiante usa la herramienta sólo para “*resolver rápido*” una tarea, corre el riesgo de empobrecer su aprendizaje. En cambio, cuando la utiliza para contrastar ideas, revisar borradores, recibir retroalimentación y abrir nuevas preguntas, el recurso se transforma en una oportunidad de formación crítica.

El éxito en el uso de d-IA-Logus depende en gran medida de la actitud con el que el estudiante se aproxima a la herramienta. Una disposición adecuada implica asumir un rol activo, reflexivo y responsable. Esto supone comprender que la calidad del intercambio no depende sólo de la herramienta, sino también de la claridad de las preguntas, de la información entregada y de la disposición a revisar las propias ideas.

En este sentido, una primera directriz es **evitar la dependencia**. El estudiante no debiera consultar d-IA-Logus para reemplazar cada decisión académica, sino para fortalecer su autonomía. Pedir ayuda para aclarar un concepto, revisar la coherencia de un argumento o identificar vacíos en un análisis es una práctica formativa; copiar respuestas o delegar completamente la elaboración del trabajo no lo es.

Una segunda directriz es asumir **la interacción como un proceso de diálogo**. d-IA-Logus ofrece mejores resultados cuando recibe contextos suficientes en los prompt formulados: el tipo de tarea, el propósito del texto, el curso en que se enmarca, el foco

teórico y las dudas específicas. Mientras más precisa sea la consulta, más pertinente será la orientación (ver ejemplo 1).

Una tercera directriz es mantener una **actitud crítica frente a las respuestas recibidas**. La herramienta puede ser útil, pero sus sugerencias siempre deben ser evaluadas, contrastadas y adaptadas al propio contexto formativo.

Uno de los factores más relevantes para aprovechar d-IA-Logus es la forma en que el estudiante plantea sus preguntas. Una consulta vaga suele producir una respuesta general; una consulta específica, situada y con propósito definido tiende a generar una orientación más útil.

Ejemplo 1

Una estrategia básica consiste en incluir tres elementos en cada interacción: contexto, objetivo y necesidad específica. Por ejemplo, en lugar de preguntar *“explícame el currículum”*, es más eficaz formular una consulta como: *“estoy escribiendo una reflexión sobre currículum prescrito y currículum enseñado en mi práctica. Tengo una idea general, pero me cuesta relacionarla con una situación de aula. Necesito preguntas que me ayuden a profundizar”*. En este caso, la herramienta puede responder de manera más focalizada y pertinente.

También es recomendable indicar el tipo de apoyo esperado. El estudiante puede solicitar, por ejemplo, retroalimentación crítica sobre un párrafo, ayuda para organizar una comparación entre autores, preguntas para profundizar una reflexión o sugerencias para mejorar la coherencia argumentativa. Esta precisión permite que d-IA-Logus actúe como tutor y no como generador indiscriminado de texto.

Otra estrategia útil es trabajar por etapas. En vez de pedir una respuesta completa desde el inicio, conviene avanzar paso a paso: primero aclarar conceptos, luego ordenar ideas, después revisar un borrador y finalmente fortalecer la redacción académica. Este uso secuencial favorece un aprendizaje profundo y evita la pasividad.

d-IA-Logus puede ser especialmente provechoso cuando se utiliza en tareas que exigen comprensión, análisis y reflexión. Entre sus usos más valiosos se encuentra el acompañamiento de relatos de experiencias pedagógicas. Cuando un estudiante describe una situación vivida en práctica o una observación de aula, la herramienta puede ayudarlo a pasar de una narración descriptiva a una reflexión pedagógica más profunda, invitándolo a identificar decisiones curriculares, formas de evaluación, tensiones éticas o supuestos pedagógicos presentes en la experiencia.

También resulta útil en la construcción de argumentos. Muchos estudiantes logran expresar opiniones, pero presentan dificultades para fundamentarlas. En estos

casos, d-IA-Logus puede orientar sobre cómo fortalecer un argumento, cómo incorporar referentes teóricos, cómo distinguir entre afirmación y evidencia, o cómo construir un contraste entre perspectivas curriculares y paradigmas evaluativos.

Otro ámbito de gran valor es la mejora de la escritura académica. La herramienta puede apoyar la organización de párrafos, la coherencia entre ideas, el uso de conectores, la claridad expositiva y la integración de citas. No se trata de que el sistema escriba por el estudiante, sino de que le ayude a reconocer cómo redactar con mayor solidez y consistencia.

Asimismo, el uso de d-IA-Logus puede fortalecer la metacognición. Cuando el estudiante pide preguntas de autoevaluación, criterios para revisar el texto o aspectos a considerar antes de entregar un trabajo, está desarrollando habilidades de monitoreo y regulación del propio aprendizaje, lo que constituye un objetivo central en la formación docente.

2. ESTRATEGIAS ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DEL USO

Para aprovechar mejor la herramienta, es conveniente organizar su uso en tres momentos:

Antes del uso:

Antes de interactuar con d-IA-Logus, el estudiante debiera tener claridad básica sobre la tarea que está realizando. Esto implica revisar la consigna, identificar el propósito del trabajo, reconocer los conceptos centrales implicados y distinguir qué parte le resulta más difícil. Esta preparación permite que la consulta sea más intencionada.

También es recomendable que el estudiante realice un primer esfuerzo personal antes de pedir apoyo. Leer, subrayar, escribir ideas preliminares o intentar un primer párrafo favorece una interacción más rica, porque la herramienta puede retroalimentar una base existe en vez de partir desde cero.

Durante el uso:

Durante la interacción, conviene mantener una lógica dialógica. El estudiante puede reformular preguntas, pedir ejemplos parciales, solicitar aclaraciones o invitar a que se problematice una respuesta. No se trata sólo de recibir información, sino de construir comprensión progresivamente.

Es importante además registrar o seleccionar aquello que realmente aporta al trabajo en curso. No todas las sugerencias serán igualmente útiles. Por eso, durante el uso es fundamental discriminar, comparar y decidir.

Después del uso:

Una vez finalizada la interacción, el estudiante debiera revisar críticamente lo recibido y preguntarse: *¿esto responde al propósito de mi tarea?, ¿se ajusta al enfoque del curso?, ¿dialoga con los autores trabajados?, ¿realmente representa mi comprensión?* Este momento posterior es clave, pues allí se transforma la ayuda en aprendizaje propio.

Además, después del uso conviene reelaborar con palabras propias, reorganizar las ideas y conectar las sugerencias con la bibliografía revisada en clases. Solo así el trabajo conserva autenticidad y valor formativo.

3. CONDICIONES PARA UN USO EXITOSO

El éxito en el uso de d-IA-Logus no depende únicamente de la herramienta, sino de ciertas condiciones pedagógicas y personales. Una de ellas es la claridad del propósito. El estudiante que sabe para qué está usando la herramienta obtiene mayores beneficios que quien la consulta de manera apresurada o indiscriminada. Usar d-IA-Logus para comprender, revisar, profundizar o cuestionar produce mejores resultados que usarla solo para “llenar” una tarea.

Otra condición es la **honestidad académica**. El uso de la inteligencia artificial en educación exige responsabilidad ética. Presentar como propio un texto producido total o parcialmente sin elaboración personal vulnera los principios formativos fundamentales y debilita la comprensión de identidad profesional. En pedagogía, esta dimensión es especialmente relevante, porque el futuro docente no sólo aprende contenidos: también forma criterios, valores y compromisos con su práctica.

Una tercera dimensión es la **capacidad de contraste**. Las respuestas de d-IA-Logus deben dialogar con clases, textos, experiencias prácticas y discusiones académicas. La herramienta puede aportar una mirada útil, pero esa mirada debe ser contrastada con otras fuentes y con el contexto real de formación.

También resulta decisiva la **disposición a revisar y reescribir**. Quienes usan herramienta como apoyo para mejorar borradores suelen obtener un aprendizaje más significativo que quienes buscan una respuesta inmediata y definitiva. La mejora progresiva es parte del proceso formativo.

Aunque d-IA-Logus puede ser un apoyo valioso, su uso presenta riesgos que conviene reconocer. Uno de ellos es la superficialidad. Cuando el estudiante formula consultas demasiado generales o acepta respuesta sin analizarlas, el proceso puede quedarse en un nivel descriptivo. Para evitarlo, es necesario pedir profundización, solicitar contraargumentos, vincular teoría y práctica y cuestionar supuestos.

Otro riesgo es la homogeneización del pensamiento. Si todos los estudiantes usan la herramienta de manera pasiva y repetitiva, sus textos pueden volverse previsibles, poco personales y escasamente situados. La formación docente requiere voz propia, interpretación contextual y posicionamiento crítico. Por eso, el estudiante debe usar la herramienta como mediación, no como molde.

Un tercer riesgo es desatender el contexto. En pedagogía, las respuestas no son universales ni neutras: dependen del nivel educativo, del territorio, de las características del aula, de las decisiones curriculares y de las relaciones pedagógicas. El estudiante debe cuidar que las sugerencias recibidas dialoguen con realidades concretas y no se mantengan en una abstracción descontextualizada.

El uso responsable de d-IA-Logus exige principios éticos claros. El primero es reconocer que aprender implica elaborar. No basta con acceder a información; es necesario interpretarla, discutirla y transformarla en conocimiento situado. En esta perspectiva, la herramienta debe apoyar procesos de comprensión y no reemplazar la elaboración personal.

El segundo principio es resguardar la integridad académica. El estudiante debiera usar la herramienta para recibir orientación, no para simular aprendizajes. Esto implica revisar políticas institucionales sobre uso de inteligencia artificial, declarar su utilización cuando corresponda y asegurar que el producto final refleje su propio proceso de pensamiento.

El tercer principio es cuidar la privacidad y el tratamiento de información sensible. En caso de trabajar con relatos de práctica, experiencias escolares o situaciones reales, es importante evitar compartir datos personales de estudiantes, docentes o establecimientos. El uso ético también incluye la protección de personas y contextos involucrados.

4. d-IA-LOGUS COMO APOYO AL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Más allá del cumplimiento de tareas académicas, d-IA-Logus puede entenderse como una herramienta para favorecer disposiciones clave del futuro profesorado. Su uso adecuado puede favorecer la argumentación pedagógica, la reflexión crítica, la toma de perspectiva, la metacognición y la articulación entre teoría y práctica.

En ese sentido, el verdadero éxito del uso de d-IA-Logus no se mide por la rapidez con que un estudiante termina una actividad, sino por la calidad de las preguntas que aprende a formular, por la profundidad de sus análisis y por la autonomía que desarrolla progresivamente. Una herramienta de este tipo cobra sentido formativo cuando ayuda al

estudiante a pensar con mayor rigor, escribir con mayor conciencia y revisar con mayor honestidad sus propias posiciones.

El desafío, entonces, no es sólo tecnológico, sino pedagógico. Implica formar estudiantes capaces de dialogar críticamente con la inteligencia artificial sin renunciar a su voz, a su criterio ni a su responsabilidad profesional. Desde esta perspectiva, d-IA-Logus puede constituirse en un recurso valioso para la Formación Inicial Docente, siempre que su uso esté guiado por propósitos claros, estrategias reflexivas y principios éticos consistentes.

El uso de d-IA-Logus en pedagogía ofrece oportunidades significativas para acompañar procesos de aprendizaje complejo, especialmente en ámbitos que exigen reflexión, escritura académica y análisis crítico de la práctica. No obstante, su potencial depende de cómo el estudiante se posiciona frente a la herramienta.

Un uso exitoso requiere comprender su función orientadora, formular consultad con claridad, mantener una actitud crítica, contrastar la información recibida y reelaborar con autonomía y actuar con integridad académica. También exige reconocer que la formación docente no puede reducirse a producir respuestas correctas, sino que implica construir criterios pedagógicos, sensibilidad ética y capacidad de análisis contextual.

En consecuencia, d-IA-Logus deberá ser incorporado como un apoyo para aprender mejor, no para pensar menos. Cuando el estudiante lo usa para profundizar su reflexión, mejora su escritura, cuestionar sus supuestos y fortalecer su autonomía, la herramienta se convierte en una mediación poderosa al servicio de su formación profesional. Allí radica su principal valor y, al mismo tiempo, la principal responsabilidad de quien decide utilizarla.

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

