



Inteligencia artificial generativa y apropiación crítica del conocimiento en educación superior

José Rodolfo Chávez Mejía

INVESTIGADOR IIIEP-CUNOC

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6072-3798>

CORREO: joserodolfo.chavezmejia@cunoc.edu.gt

RESUMEN

En el presente artículo, se analiza la relación entre el uso académico de inteligencia artificial generativa, la apropiación crítica del conocimiento y la integración pedagógica docente. Se desarrolla una revisión narrativa de doce publicaciones de dos mil veintitrés a dos mil veintiséis, complementada con un referente conceptual sobre pensamiento crítico. Las fuentes se contrastan con observaciones y testimonios preliminares sobre experiencias universitarias, referidos entre enero y agosto de dos mil veintiséis, así como con una indagación empírica complementaria basada en los resultados de una encuesta voluntaria a treinta y tres docentes de la División de CC.EE del CUNOC-USAC. El análisis distingue percepciones, resultados de desempeño, asociaciones estadísticas y propuestas pedagógicas. Los estudios examinados documentan utilidad percibida para el trabajo académico y preocupaciones sobre dependencia y evaluación; también describen prácticas de verificación de respuestas. La evidencia empírica complementaria muestra uso declarado de inteligencia artificial con distinta frecuencia y una valoración favorable de su influencia en la práctica docente en los participantes, sin constituir una medición del aprendizaje estudiantil. El contraste permite diferenciar la obtención de información, la calidad del producto y la comprensión demostrada. Los antecedentes contextuales delimitan problemas, pero no permiten estimar su frecuencia ni atribuirlos causalmente a las herramientas. Se concluye que la apropiación crítica requiere examinar la comprensión, la verificación, la justificación y la aplicación del contenido.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia artificial generativa | Educación superior | Pensamiento crítico | Aprendizaje

INTRODUCCIÓN

En la educación universitaria, la entrega de un trabajo y la comprensión de su contenido son aspectos relacionados, pero no equivalentes. Esta distinción adquiere particular relevancia cuando se emplean herramientas capaces de generar textos, explicaciones, resúmenes, propuestas y respuestas académicas. La cuestión educativa no se reduce a establecer si una herramienta fue utilizada, sino a examinar qué comprendió el estudiante, qué contrastó, qué pudo justificar y qué fue capaz de aplicar después de utilizarla.

Por inteligencia artificial generativa se entienden aquí las herramientas que producen contenido a partir de instrucciones, como textos y respuestas. Algunos antecedentes revisados utilizan la expresión más amplia, inteligencia artificial; se conserva esa diferencia al describirlos y no se presupone que todos evalúen la misma tecnología (Miao & Holmes, 2023).

La literatura reciente muestra un panorama que combina oportunidades y riesgos. En una revisión sistemática de veintitrés artículos científicos se identificaron posibilidades de innovación pedagógica y desafíos éticos, técnicos y formativos (Sánchez et al., 2025). De forma complementaria, una revisión de alcance sobre educación superior latinoamericana incluyó treinta y un estudios, también sintetizó veintidós en su análisis principal; encontró predominio de investigaciones centradas en estudiantes, apoyo al aprendizaje y escritura académica, mientras que la evaluación, el impacto educativo y otras dimensiones recibieron menor atención (Motta-Soto et al., 2026). Estos antecedentes obligan a distinguir entre describir usos o beneficios percibidos y disponer de evidencia suficiente sobre aprendizaje efectivamente demostrado.

En el acercamiento al contexto universitario guatemalteco se han referido, entre enero y agosto de dos mil veintiséis, dificultades para explicar trabajos elaborados mediante inteligencia artificial generativa, aceptación de información sin suficiente cuestionamiento, confusión entre información y conocimiento, así como la utilización de herramientas antes de comprender o practicar determinados contenidos. También se han mencionado dificultades de integración pedagógica por parte de algunos docentes y testimonios estudiantiles sobre trabajos generados con inteligencia artificial que habrían sido valorados como producción propia. Estas situaciones permiten delimitar un problema de análisis, pero no describen a toda la población universitaria del país ni permiten atribuir causas. Como complemento de este acercamiento, se incorporan los resultados de una encuesta voluntaria a treinta y tres docentes durante el período de enero a agosto de dos mil veintiséis. El instrumento exploró frecuencia de uso, actividades docentes, influencia percibida, beneficios o dificultades y transformación esperada del papel docente ante el avance de la inteligencia artificial. Debido a que el cuestionario utilizó la expresión inteligencia artificial en sentido amplio, sus resultados no se atribuyen exclusivamente a herramientas generativas.

La pregunta que orienta el artículo es: ¿qué permite afirmar la literatura seleccionada sobre la relación entre uso académico de inteligencia artificial generativa, apropiación crítica del conocimiento e integración pedagógica docente, a la luz de los antecedentes contextuales descritos y de la evidencia empírica complementaria incorporada? El objetivo es analizar esa relación y precisar las posibilidades y los límites de trasladar los resultados publicados a la

interpretación del contexto guatemalteco mediante su contraste con los resultados exploratorios de la encuesta.

METODOLOGÍA

Se realizó una revisión narrativa con selección intencional de fuentes y contraste conceptual con antecedentes contextuales. A este diseño se incorporó una indagación empírica complementaria, de carácter exploratorio y descriptivo, basada en una encuesta a docentes. El corpus principal comprende las doce publicaciones reunidas para la elaboración del manuscrito, fechadas entre dos mil veintitrés y dos mil veintiséis. Incluye siete investigaciones empíricas, dos revisiones de literatura, un análisis sobre posibilidades educativas de una herramienta y dos documentos de orientación institucional. Se incorporó, además, el informe de consenso de Facione (1990) para fundamentar el significado de pensamiento crítico. Este referente se utiliza con una finalidad conceptual; no constituye evidencia sobre los efectos de la inteligencia artificial generativa.

Se examinaron el objetivo, el diseño, la población, las medidas utilizadas y las conclusiones de cada fuente, cuando esos elementos correspondían a su naturaleza. La pertinencia se valoró según su aporte a alguna de las tres dimensiones del artículo: uso académico, apropiación crítica e integración pedagógica. El contraste se organizó por problemas y por tipo de evidencia, diferenciando autoinformes,

desempeño observado, asociaciones y recomendaciones. La búsqueda de información se realizó en más de dosmil repositorios científicos, pero se utilizó la saturación máxima de información.

Como indagación empírica complementaria se analizaron los resultados de una encuesta integrada por cinco preguntas sustantivas y una declaración de consentimiento. Participaron treinta y tres docentes; en todos los registros consta aceptación voluntaria. Las preguntas abordaron la frecuencia de uso de herramientas de inteligencia artificial, las actividades docentes en las que se utilizan, la influencia percibida en la práctica, el principal beneficio o dificultad experimentado y la transformación esperada del papel docente. Las preguntas cerradas se analizaron mediante frecuencias absolutas; las respuestas abiertas se utilizaron para identificar referencias expresas a beneficios, dificultades y funciones docentes, sin asignarles frecuencias temáticas ni construir categorías validadas. El instrumento empleó la expresión inteligencia artificial en sentido amplio, por lo que esta evidencia no se interpreta como referida exclusivamente a inteligencia artificial generativa.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Utilidad percibida, producto académico y comprensión

En una investigación descriptiva con doscientos setenta y tres estudiantes de la Universidad de Los

Lagos, Chile, se identificó el uso de inteligencia artificial para apoyar actividades académicas y

preparar evaluaciones. Se reportaron beneficios percibidos en productividad y comprensión, junto con preocupaciones relacionadas con dependencia tecnológica, integridad académica y pensamiento crítico (Kroff et al., 2026). El estudio muestra que una valoración favorable de la herramienta puede coexistir con inquietudes sobre la forma en que se utiliza; sin embargo, una percepción positiva de comprensión no equivale por sí misma a una medición independiente del dominio alcanzado.

Una distinción semejante se observa en la evaluación de dos chatbots educativos mediante las percepciones de mil trescientos dos participantes de un curso abierto de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Se registraron valoraciones favorables sobre satisfacción y contribución al aprendizaje, junto con una tendencia a rechazar la sustitución de la intervención humana. El diseño fue no experimental y se concentró en la percepción de uso (Martin & Gutiérrez-de-Rozas, 2026). Por ello, sus resultados aportan información sobre experiencia y utilidad percibida, pero no deben interpretarse como una medición directa del dominio conceptual adquirido.

En otro estudio descriptivo se aplicó un cuestionario a doscientos estudiantes y se encontró una valoración favorable de la importancia de la inteligencia artificial para optimizar la búsqueda de información académica (Menacho Ángeles et al., 2024). El aporte se relaciona con la utilidad atribuida a la herramienta y con el aprendizaje autónomo; no establece que reducir el tiempo de búsqueda garantice comprender, cuestionar o aplicar la información obtenida.

La utilidad percibida que describen estos estudios y la dificultad para explicar trabajos que se refiere en el contexto guatemalteco no son resultados directamente comparables. Los primeros recogen principalmente valoraciones de participantes; los antecedentes locales describen situaciones de aula sin mediciones estandarizadas. Su contraste permite identificar una pregunta común: qué evidencia permite pasar de afirmar que una herramienta facilita una tarea a sostener que se comprendió su contenido. Una presentación formalmente adecuada no resuelve esa pregunta; una dificultad aislada para explicarla tampoco permite concluir que no hubo aprendizaje.

Indagación empírica complementaria sobre uso e integración docente

Los resultados de la encuesta muestran distintos niveles de uso declarado de inteligencia artificial entre los treinta y tres docentes participantes. Quince indicaron utilizarla algunas veces, trece frecuentemente, tres raras veces y dos siempre. Estas respuestas describen frecuencia autoinformada de uso; no permiten inferir competencia, calidad de integración pedagógica ni intensidad objetiva de utilización.

La elaboración de materiales fue la actividad señalada por dieciocho participantes; la investigación académica por diez; el diseño de evaluaciones por ocho; la planificación de clases y la retroalimentación a estudiantes por siete en cada caso; y las tareas administrativas por cuatro. La pregunta permitía seleccionar como máximo dos actividades, por lo que estas frecuencias no representan categorías excluyentes. Un registro combinó la respuesta “algunas veces” en frecuencia de uso con la opción

“no utilizo inteligencia artificial” en actividades; la inconsistencia se conserva como parte de los datos y aconseja cautela en la interpretación.

Respecto de la influencia percibida en la práctica docente, quince participantes señalaron que la inteligencia artificial la había mejorado considerablemente, quince que la había mejorado parcialmente y tres que todavía no podían determinarlo. En conjunto, treinta de los treinta y tres participantes expresaron alguna mejora percibida. Este resultado describe autopercepción docente y no constituye evidencia de mejora del aprendizaje estudiantil, de apropiación crítica del conocimiento ni de efectividad pedagógica.

En las respuestas abiertas aparecen referencias a ahorro y mejor aprovechamiento del tiempo,

elaboración y mejora de materiales, acceso a información, resolución de dudas y apoyo en la preparación de clases. También se mencionan la necesidad de verificar datos y fuentes, la posibilidad de información no confiable o alucinaciones, las restricciones de acceso o costo y el riesgo de que la herramienta pase de apoyo a elemento indispensable. Sobre el papel docente se registran referencias a actualización y capacitación, así como a funciones de guía, asesoría, tutoría y uso responsable. Dado que estas respuestas no fueron sometidas a un procedimiento de codificación validado, se presentan como indicios cualitativos y no como estimaciones de prevalencia.

Apropiación crítica como categoría analítica

La apropiación crítica del conocimiento se emplea aquí como una categoría de análisis, no como una escala validada. Se organiza en cuatro operaciones: comprensión del contenido, verificación de sus fundamentos, justificación de las decisiones y aplicación a una situación concreta. El cuestionamiento y el contraste intervienen en esas operaciones. Esta delimitación se apoya en la concepción del pensamiento crítico como juicio deliberado y autorregulado que articula interpretación, análisis, evaluación, inferencia y explicación (Facione, 1990). La categoría propuesta recoge ese fundamento, pero no pretende sustituirlo ni identificar ambas expresiones como conceptos equivalentes.

En esta delimitación, información designa el contenido disponible para consulta, mientras que

apropiación del conocimiento alude a la capacidad de comprenderlo, examinarlo y utilizarlo justificadamente. Se trata de una distinción de trabajo para el análisis educativo, no de una definición exhaustiva del conocimiento. Permite relacionar la aceptación de la primera respuesta con la verificación, la dificultad para explicar un texto con la comprensión y la falta de argumentos sobre su uso con la justificación. La práctica aporta oportunidades para observar la aplicación, aunque su sola realización no garantiza el aprendizaje.

Tarazona Pajuelo et al. (2026) examinaron mediante cuestionarios la relación entre pensamiento crítico y construcción del conocimiento en doscientos estudiantes de una universidad peruana. Reportaron una correlación de Spearman de cero coma novecientos

noventa y nueve. El estudio aporta una asociación entre las medidas empleadas; no identifica un efecto causal de la inteligencia artificial. Además, la medida utilizada para la construcción del conocimiento recoge valoraciones sobre un entorno de aprendizaje, por lo que no equivale a una prueba independiente de dominio conceptual. La asociación casi perfecta requiere cautela y una revisión de las propiedades y la diferenciación de los instrumentos. Su magnitud, por sí sola, tampoco demuestra que exista un error.

Pinto-Llorente et al. (2026) estudiaron la autopercepción de ciento setenta y cuatro docentes en formación y la utilidad atribuida a ChatGPT después de una experiencia de diseño de situaciones de aprendizaje. La mayoría manifestó contrastar las respuestas generadas y se identificó demanda de

formación pedagógica específica. El resultado ofrece un contrapunto a la aceptación sin cuestionamiento referida en el contexto local. Sin embargo, declarar una práctica de verificación no permite establecer por sí mismo su calidad ni demostrar un desempeño crítico mediante una evaluación independiente.

No puede atribuirse esa diferencia exclusivamente a la formación recibida, porque no se compararon poblaciones equivalentes ni condiciones controladas. Sí permite evitar una generalización: utilizar inteligencia artificial generativa no implica necesariamente aceptar sus respuestas. Para comprender cada experiencia es necesario examinar las instrucciones docentes, las actividades de verificación, el conocimiento previo y las exigencias de explicación y aplicación que acompañan el uso de la herramienta.

Mediación docente y construcción del aprendizaje

La perspectiva sociocultural sitúa el desarrollo del aprendizaje en actividades mediadas por otras personas y por recursos culturales. Leontjev y deBoer (2025) estudiaron un curso de escritura académica en inglés en una universidad japonesa, articulando interacción entre pares, evaluación dinámica e intervención docente. El análisis siguió especialmente el desarrollo de una estudiante. Su aporte consiste en mostrar cómo la información obtenida durante una actividad puede orientar apoyos posteriores. Este estudio permite fundamentar la mediación docente, aunque no evalúa herramientas generativas ni autoriza a atribuirles los cambios descritos.

Desde esa perspectiva, la dificultad para explicar un trabajo permite formular una necesidad de apoyo que debe examinarse durante la actividad. Se propone observar qué puede explicarse de manera independiente, qué ayuda se necesita y qué puede

resolverse después en una tarea semejante. Estas situaciones permitirían obtener evidencia más próxima al aprendizaje que una valoración global del producto. La interpretación conecta la mediación con el problema contextual; no demuestra que una estrategia específica ya haya mejorado el desempeño de los estudiantes guatemaltecos.

En el análisis de ChatGPT como apoyo a la educación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas se describen posibilidades de retroalimentación, comunicación y resolución de problemas, junto con necesidades de capacitación y selección apropiada de herramientas (Rodríguez Almazán et al., 2023). Su pertinencia radica en vincular el potencial técnico con condiciones de implementación. El estudio no debe emplearse como prueba de que los mismos efectos se

producirán de forma equivalente en todas las disciplinas, niveles y contextos universitarios.

El marco de competencias docentes para inteligencia artificial distingue una perspectiva centrada en las personas, ética, fundamentos y aplicaciones tecnológicas, pedagogía y aprendizaje profesional (Miao & Cukurova, 2024). De manera complementaria, la guía sobre inteligencia artificial generativa en educación e investigación propone una orientación centrada en las personas y en la validación ética y pedagógica de las herramientas (Miao & Holmes, 2023). Ambos documentos ofrecen marcos de orientación y formación; no constituyen experimentos ni demuestran por sí mismos mejoras de aprendizaje.

Evaluación y participación intelectual del estudiante

Los testimonios estudiantiles sobre valoraciones positivas de trabajos generados con inteligencia artificial plantean una pregunta sobre la evaluación, pero no permiten establecer por sí solos qué criterios se utilizaron, qué usos estaban autorizados, qué participación intelectual tuvo cada estudiante ni qué comprendía del producto entregado. Tampoco permiten concluir que existió una falta académica o desconocimiento docente. Para sostener cualquiera de esas afirmaciones sería necesario contrastar consignas, productos, criterios de evaluación y evidencias de aprendizaje.

Madhav Ram et al. (2026) desarrollaron un análisis de necesidades mediante entrevistas a personal especializado y una encuesta estudiantil sobre dificultades vinculadas con dislexia. Se identificaron problemas de escritura, lectura crítica y gestión del tiempo, además de incertidumbre sobre los usos aceptables de inteligencia artificial. Sobre esa base se

Por ello, la referencia local a dificultades docentes requiere precisión. Conocer el funcionamiento de una plataforma, diseñar una actividad de aprendizaje, establecer condiciones de uso, acompañar el proceso y evaluar lo aprendido son capacidades diferentes. La integración pedagógica no puede reducirse al dominio instrumental de la tecnología. La indagación empírica complementaria permite caracterizar preliminarmente esta dimensión en los participantes: las respuestas abiertas incluyen referencias a actualización, capacitación, guía, asesoría, tutoría y uso responsable de la inteligencia artificial. Sin embargo, estas expresiones corresponden a percepciones declaradas y no demuestran competencias pedagógicas ni efectos sobre el aprendizaje.

propuso un sistema que articula reglas docentes por actividad y un proceso de apoyo al trabajo estudiantil. Su contribución es conceptual y de diseño, sustentada en información empírica; no constituye una evaluación concluyente de la efectividad del sistema. Para el presente análisis, introduce la necesidad de considerar la accesibilidad al definir qué ayudas se permiten.

La mediación y la evaluación se conectan cuando la ayuda ofrecida guarda relación con lo que debe aprenderse y con la forma de comprobarlo. Se propone explicitar qué operaciones corresponden al estudiante, qué apoyos están autorizados y qué evidencias permitirían valorar la comprensión. Una explicación argumentada, la comparación de fuentes o la resolución de una situación nueva podrían complementar la revisión del producto. Estas posibilidades son implicaciones pedagógicas del análisis y requieren criterios de evaluación

propios; no deben presentarse como instrumentos ya validados.

Relación entre evidencia y orientación pedagógica

El diálogo entre las fuentes permite formular una interpretación conjunta. Los estudios de percepciones explican por qué se atribuye utilidad a las herramientas; el referente sobre pensamiento crítico precisa operaciones intelectuales que esa utilidad no acredita; y la perspectiva sociocultural permite examinar cómo se organiza la ayuda durante el aprendizaje. Los marcos institucionales y el diseño orientado a estudiantes con dislexia añaden criterios de uso y accesibilidad. La indagación empírica complementaria añade evidencia contextual: treinta de los treinta y tres participantes reportaron una mejora parcial o considerable de su práctica, pero el instrumento no evaluó la comprensión de los estudiantes ni su capacidad de justificar o aplicar contenidos. Así, la pregunta relevante para los antecedentes guatemaltecos es qué relación existe entre la ayuda recibida y la comprensión que puede demostrarse. Esa relación permanece abierta a comprobación local.

Se propone una orientación de tres momentos para actividades en las que interesa conocer el razonamiento del estudiante. En el acercamiento al objeto de estudio se identifica el problema y se explicitan los conocimientos iniciales. En el momento de comprensión y práctica se comparan explicaciones, se examinan argumentos y se aplican los conceptos. En el uso revisado de inteligencia artificial generativa se contrastan las respuestas obtenidas con el trabajo previo y se justifican las modificaciones incorporadas. La orientación prioriza la participación intelectual y no prescribe retirar ayudas de accesibilidad ni posponer necesariamente toda interacción con una herramienta. Los momentos pueden requerir reiteración según la tarea; su orden y sus resultados deben evaluarse antes de recomendar su adopción general.

LIMITACIONES DEL ANÁLISIS

La selección narrativa está expuesta a sesgos de disponibilidad y selección. Las doce publicaciones recientes y el referente conceptual complementario permiten desarrollar el argumento, pero no describir la distribución de resultados de todo el campo. No se aplicó una herramienta estandarizada de evaluación del riesgo de sesgo ni se estimaron efectos combinados. Los diseños, las poblaciones y las medidas son heterogéneos; además, varias fuentes se basan en autoinformes.

La indagación empírica complementaria se limita a treinta y tres respuestas voluntarias. En el material analizado no se dispone de variables de caracterización de participantes ni de información que permita establecer un diseño muestral o representatividad. El instrumento recoge autopercepciones, emplea la expresión inteligencia artificial en sentido amplio y contiene una respuesta internamente no coincidente entre frecuencia declarada y actividad seleccionada. Por ello, sus resultados no deben generalizarse a la población docente, atribuirse exclusivamente a inteligencia artificial generativa ni utilizarse para

inferir causalidad o aprendizaje estudiantil. La propuesta pedagógica tampoco fue aplicada ni evaluada en este trabajo. Para examinarla se requeriría definir tareas comparables, criterios de comprensión y

justificación, condiciones de apoyo y procedimientos de participación y protección de datos. Ese desarrollo constituye trabajo posterior, no una fase realizada del presente artículo.

CONCLUSIONES

La literatura seleccionada permite distinguir la utilidad percibida de una herramienta, la calidad de un producto académico y la comprensión demostrada. La existencia de valoraciones favorables no elimina las dificultades contextuales referidas, pero esas dificultades tampoco prueban un efecto perjudicial de la tecnología. La indagación empírica complementaria converge con esta distinción: treinta de los treinta y tres participantes percibieron una mejora parcial o considerable en su práctica docente, pero esa valoración no equivale a una medición independiente de aprendizaje. La respuesta al objetivo del artículo es analítica: se precisan aspectos que deben examinarse conjuntamente, sin establecer relaciones causales.

La apropiación crítica se organiza en comprensión, verificación, justificación y aplicación. Esta delimitación permite traducir dificultades generales en preguntas sobre operaciones intelectuales observables, manteniendo su condición de categoría propuesta. El corpus incluye declaraciones de contraste de respuestas y preocupaciones sobre dependencia; no permite afirmar que la aceptación acrítica sea inevitable ni que exista un deterioro general del aprendizaje universitario.

La mediación docente y la evaluación ofrecen una vía conceptual para relacionar la ayuda recibida con lo que el estudiante puede explicar y realizar. Las

orientaciones institucionales aportan criterios pedagógicos y éticos, mientras que el trabajo sobre dislexia incorpora la accesibilidad. Las respuestas abiertas de la encuesta incluyen referencias a actualización, capacitación, guía, asesoría, tutoría y uso responsable como elementos vinculados con la transformación del papel docente. Estos aportes fundamentan preguntas y decisiones posibles; su eficacia debe comprobarse en las condiciones específicas de aplicación.

En Guatemala, los antecedentes disponibles permiten formular problemas que requieren investigación y contrastarlos conceptualmente con estudios publicados. La encuesta aporta un primer registro descriptivo de prácticas y percepciones docentes dentro del contexto considerado, pero no sustituye la necesidad de investigaciones locales con muestreo definido, instrumentos validados y medidas de aprendizaje. La orientación de tres momentos permanece como una propuesta susceptible de evaluación. El aporte del artículo consiste en delimitar qué se considera apropiación crítica, cómo se relaciona con la mediación y qué evidencia falta para sostener conclusiones sobre el aprendizaje en el contexto considerado. El presente estudio deja abierta la posibilidad de realizar estudios posteriores sobre el mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FACIONE, P. A. (1990). CRITICAL THINKING: A STATEMENT OF EXPERT CONSENSUS FOR PURPOSES OF EDUCATIONAL ASSESSMENT AND INSTRUCTION. RESEARCH FINDINGS AND RECOMMENDATIONS. AMERICAN PHILOSOPHICAL ASSOCIATION. [HTTPS://FILES.ERIC.ED.GOV/FULLTEXT/ED315423.PDF](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf)

KROFF, F. J., BELLEMANS, P. J., GONZÁLEZ, P. F., & BURGOA, C. A. (2026). USO, PERCEPCIONES Y DESAFÍOS FORMATIVOS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL SUR DE CHILE. REVISTA ESPACIOS, 47(4), 1–12. [HTTPS://DOI.ORG/10.48082/ESPACIOS-A26V47N04I01](https://doi.org/10.48082/espacios-a26v47n04i01)

LEONTJEV, D., & DEBOER, M. (2025). TEACHER AS CREATOR: ORCHESTRATING THE LEARNING ENVIRONMENT TO PROMOTE LEARNER DEVELOPMENT. LANGUAGE TEACHING RESEARCH, 29(6), 2371–2392. [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/13621688221117654](https://doi.org/10.1177/13621688221117654)

MADHAV RAM, A., SARAVI, S., YANG, Y., BATMAZ, F., DERAKHSHAN, P., NEVISI, H., & STOREY, G. (2026). THE AI SCAFFOLD AND ENGAGEMENT SPECTRUM AS A NOVEL UDL-ALIGNED SYSTEM FOR SUPPORTING STUDENTS WITH DYSLEXIA. EDUCATION AND INFORMATION TECHNOLOGIES, 31, 3035–3075. [HTTPS://DOI.ORG/10.1007/S10639-026-13934-0](https://doi.org/10.1007/s10639-026-13934-0)

MARTIN, S., & GUTIÉRREZ-DE-ROZAS, B. (2026). INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: DISEÑO Y EVALUACIÓN DE DOS HERRAMIENTAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. RIED-REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, 29(2), 179–207. [HTTPS://DOI.ORG/10.5944/RIED.46877](https://doi.org/10.5944/ried.46877)

MENACHO ÁNGELES, M. R., PIZARRO ARANCIBIA, L. M., OSORIO MENACHO, J. A., OSORIO MENACHO, J. A., & LEÓN PIZARRO, B. L. (2024). INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO HERRAMIENTA EN EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. REVISTA INVECOM, 4(2), e040258. [HTTPS://DOI.ORG/10.5281/ZENODO.10693945](https://doi.org/10.5281/ZENODO.10693945)

MIAO, F., & CUKUROVA, M. (2024). AI COMPETENCY FRAMEWORK FOR TEACHERS. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. [HTTPS://DOI.ORG/10.54675/ZJTE2084](https://doi.org/10.54675/ZJTE2084)

MIAO, F., & HOLMES, W. (2023). GUIDANCE FOR GENERATIVE AI IN EDUCATION AND RESEARCH. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. [HTTPS://DOI.ORG/10.54675/EWZM9535](https://doi.org/10.54675/EWZM9535)

MOTTA-SOTO, B. P., ORBEGOSO-LEIVA, F. C. L., HERNÁNDEZ-GARCÍA, E. D., CARRILLO-ATAHUALPA, R. L., MOSTACEDO-VILLCA, M., & CHAFLOQUE-CAPUÑAY, F. (2026). ADOPCIÓN DE INTELIGENCIA

ARTIFICIAL GENERATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA: REVISIÓN DE ALCANCE. PROHOMINUM, 8(1), 688–701. [HTTPS://DOI.ORG/10.47606/ACVEN/PH0469](https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0469)

PINTO-LLORENTE, A. M., IZQUIERDO-ÁLVAREZ, V., & DOLCET-NEGRE, M. M. (2026). AUTOPERCEPCIÓN Y UTILIDAD DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN DOCENTES EN FORMACIÓN. RIED-REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, 29(1), 111–132. [HTTPS://DOI.ORG/10.5944/RIED.45480](https://doi.org/10.5944/ried.45480)

RODRÍGUEZ ALMAZÁN, Y., PARRA-GONZÁLEZ, E. F., ZURITA-AGUILAR, K. A., MEJÍA MIRANDA, J., & BONILLA CARRANZA, D. (2023). CHATGPT: LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO HERRAMIENTA DE APOYO AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS STEM EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES. RECIBE, REVISTA ELECTRÓNICA DE COMPUTACIÓN, INFORMÁTICA, BIOMÉDICA Y ELECTRÓNICA, 12(1), C5–12. [HTTPS://DOI.ORG/10.32870/RECIBE.V12I1.291](https://doi.org/10.32870/recibe.v12i1.291)

SÁNCHEZ, N. E., MICHAY, G. C., & CALDERÓN, J. V. (2025). INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LITERATURA HISPANOHABLANTE. REVISTA ESPACIOS, 46(6), 14–25. [HTTPS://DOI.ORG/10.48082/ESPACIOS-A25V46N06P02](https://doi.org/10.48082/espacios-A25V46N06P02)

TARAZONA PAJUELO, J. I., LARA TAPIA, L. M., PALIZA FRANCO, W. M., JIMÉNEZ VELÁSQUEZ, N. R., CALDERÓN CASAS, M. G., & ROSS AUDUREAU, J. (2026). PENSAMIENTO CRÍTICO Y CONOCIMIENTO EN LA ERA DE LA IA. REVISTA INVECOM, 6(4), E604028. [HTTPS://DOI.ORG/10.5281/ZENODO.20492375](https://doi.org/10.5281/ZENODO.20492375)



DIRECTORIO

Director General del CUNOC

Dr. César Haroldo Milián Requena

Secretario Administrativo

Lic. José Edmundo Maldonado M.

Director del Departamento de Estudios de Postgrado

Dr. Edgar Vidal Camposeco Pérez

Consejo Editorial

Coordinador: *Dr. Juan Filemón Camposeco Pérez*

Miembros: *Dr. Daniel Matul Morales*

Dr. Carlos Rafael Martínez Ríos

M.Sc. José Ignacio E. Camey Barrios

Idea, Diseño y Formato Original

Dr. Juan Filemón Camposeco Pérez

Dr. José Rodolfo Chávez Mejía

Diagramación y edición

M.Sc. Edson Vitelio Amézquita Cutz