



Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía
Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior

Trabajo Integrador Final

Motivos de incorporación de la Inteligencia Artificial (IA) en las actividades curriculares en docentes de la escuela secundaria “Santa María” de la ciudad de Quilmes, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Autor: Nicolás Manuel Perelló Navarro

Docente: Jorge Alberto Sánchez

Fecha: Marzo 2026

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo principal analizar los motivos por los cuales los docentes de la escuela secundaria “Santa María” de la ciudad de Quilmes podrían incorporar la inteligencia artificial en sus actividades curriculares. Se utilizó el método cuantitativo con una encuesta cerrada como instrumento de recolección de datos. La muestra fue seleccionada intencionalmente y estuvo compuesta por 19 participantes, todos ellos docentes de la escuela secundaria seleccionada. Como resultados de la investigación, se encontró que los docentes tenían conocimientos básicos sobre qué es la inteligencia artificial y cómo utilizarla; que el mayor porcentaje permitía el uso de IA en las actividades curriculares de sus alumnos principalmente para investigar o buscar información; que identificaban ventajas de la IA para generar ideas y optimizar recursos, pero también desventajas, en la reducción del pensamiento crítico del alumnado y cuando el estudiante la utiliza para hacer actividades completas sin revisar la información (uso poco ético). Las conclusiones del estudio destacan la importancia de ofrecer información sobre la realidad de las aulas, destacando el rol de la tecnología como una herramienta valiosa cuando se sabe cómo y cuándo utilizarla pedagógicamente.

Índice

Resumen	2
Introducción	4
Pregunta Problema	5
Objetivos	5
General	5
Específicos	5
Justificación	5
Antecedentes de Investigación	7
Marco Teórico	10
Capítulo 1 - Inteligencia Artificial	10
Capítulo 2 - Actividades Curriculares de Enseñanza y Aprendizaje	14
Capítulo 3 - ¿Qué se entiende por Escuela Secundaria Privada?	16
Metodología	18
Encuesta	18
Resultados	20
Datos Sociodemográficos	20
Análisis Cuantitativo	21
Conclusión	25
Bibliografía	28

Introducción

La Inteligencia Artificial, también conocida como IA por sus siglas, emerge como una tecnología de la información que viene a revolucionar la educación moderna. Los sistemas educativos cuentan en la actualidad con los algoritmos de la IA y los tan conocidos robots educativos, que ya forman parte de un amplio espectro de actividades vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje (Costa et al., 2017; García et al., 2007). En este contexto, cada vez más surgen nuevas aplicaciones de IA en la educación, a las cuales se les asigna la sigla AIED (Wang et al., 2024).

Con la rápida evolución de las aplicaciones de IAED, el escenario educativo general se va modificando y evolucionando con el avance tecnológico (Popenici y Kerr, 2017), con él se abren nuevas oportunidades, se invierte en tecnología y se desarrolla la industria de la IA generativa. Al respecto, una publicación de Grand View Research (2021) prevé un aumento del 36% para la valoración en el mercado mundial de la AIED, la cual en 2021 correspondía a 1820 millones de dólares.

La investigación científica (Wang et al., 2024) sobre la temática revela que estudiantes, profesores y directivos de las instituciones educativas adoptan rápidamente las herramientas de IA. Por ejemplo, el lenguaje generativo resulta ser muy utilizado por el alumnado para tareas académicas y los docentes aumentan su familiaridad con la IA por esta misma razón, pero con mucha heterogeneidad en su grado de conocimiento o confianza en estos recursos. Entonces, sugieren los autores, que adoptar la IA en la educación no depende solo de que estas herramientas estén disponibles, sino que los usuarios necesitar estar alfabetizados en su uso digital y conocer los modos específicos en que el profesorado puede implementarlos.

Ahora bien, en esta instancia cabe preguntarse qué sucede en el contexto local. En América Latina y, particularmente en Argentina, la IA se expande, pero de manera desigual. El trabajo de Rivas (2025) a nivel continental, indica que existen iniciativas orientadas a enseñar conceptos de IA, aprender a utilizar asistentes y a realizar analíticas de aprendizaje. No obstante, también hay limitaciones institucionales como la deficiente capacitación docente, las dificultades de conectividad y marcos regulatorios incipientes, que condicionan su incorporación en escuelas secundarias. En estos casos, se sugiere el desarrollo de políticas públicas que articulen formación docente, recursos

tecnológicos y criterios éticos para poder implementar la IA de una forma que resulta inclusiva y pedagógicamente relevante. De esta manera, dicen Bottiglieri et al. (2025), será posible mitigar peligros relacionados con la equidad y la integridad en la educación.

Estudiar los motivos por los cuales los docentes en el contexto local de Provincia de Buenos Aires, incorporan o no herramientas de IA en sus prácticas curriculares permite comprender tanto factores personales (actitudes hacia la tecnología, autoeficacia, conocimiento de la IA) como organizacionales (recursos de la escuela, apoyo institucional, tiempo para planificar) y socioculturales (expectativas de familias y alumnos). Esta aproximación constituye un aporte relevante para diseñar intervenciones de formación contextualizadas que promuevan usos pedagógicos significativos de la IA.

Pregunta Problema

¿Existen motivos para que los docentes de la escuela secundaria “Santa María” de la ciudad de Quilmes incorporen la inteligencia artificial en sus actividades curriculares?

Objetivos

General

Analizar los motivos por los cuales los docentes de la escuela secundaria “Santa María” de la ciudad de Quilmes podrían incorporar la inteligencia artificial en sus actividades curriculares.

Específicos

- Indagar si los docentes tienen conocimiento sobre inteligencia artificial y cómo utilizarla.
- Identificar situaciones en las cuales los docentes incorporan inteligencia artificial en sus actividades curriculares.
- Conocer la opinión de los docentes sobre las ventajas y desventajas de incorporar inteligencia artificial en sus actividades curriculares.

Justificación

En la realidad educativa actual, puede pensarse la inteligencia artificial [en adelante IA] como una herramienta a integrar en las prácticas pedagógicas, la

cual podría dar respuesta a los desafíos contemporáneos de los docentes para enseñar y de los estudiantes para aprender. En el contexto de la escuela secundaria "Santa María" de Quilmes, resulta pertinente analizar los motivos que impulsan a los docentes a incorporar estas herramientas de IA en sus actividades curriculares.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ([UNESCO], 2025), la IA puede adaptarse a las necesidades individuales de los alumnos, optimizar el tiempo de los docentes y facilitar el desarrollo de habilidades futuras en los estudiantes. No obstante, su incorporación en las aulas también presenta desafíos, como la necesidad de una capacitación adecuada para utilizarla, su uso ético-responsable, la privacidad de los datos y las limitaciones de acceso a la tecnología, aspectos que pueden generar resistencia o limitaciones por parte de los educadores para su implementación (Nava Avilés et al., 2025; Norman-Acevedo, 2024).

Por tanto, este estudio busca comprender si existen motivos que lleven a los docentes a incorporar la IA en sus actividades curriculares, si es que lo hacen, considerando tanto las oportunidades como los desafíos de esta tecnología. Dicho análisis permitirá identificar estrategias para facilitar la tarea del educador en la integración efectiva de la IA, promoviendo una educación más personalizada, y adaptada al avance tecnológico. Además, resultará un aporte significativo para las autoridades de la escuela secundaria "Santa María" de Quilmes al obtener información sobre las experiencias y opiniones de sus docentes sobre esta temática.

Antecedentes de Investigación

En este apartado se detallan algunas investigaciones recientes sobre la inteligencia artificial y su implementación en el ámbito académico. En primer lugar, Pérez-Fernández y Ladrón de Guevara (2025) utilizaron el método Prisma para recolectar 35 artículos publicados entre 2019 y 2024 en bases de datos como Scopus, web of Science, ERIC y Dialnet, los cuales abordaban la actitud de futuros docentes sobre el uso de la IA. Se encontró que había posturas tanto a favor como en contra, pero también se mencionaban ciertos desafíos al incorporar la IA en el ámbito académico, por ejemplo, cuestiones éticas y características personales de los docentes, impacto en el empleo, fiabilidad de la información, presupuestos de los centros educativos, la falta de acceso a información específica sobre cómo utilizar la IA para los docentes.

En segundo lugar, González Said de la Oliva (2025) también realizó una revisión bibliográfica de 21 artículos entre 2022 y 2025 publicados en Scopus, web of Science y Scielo, sobre los desafíos y beneficios de la IA en los docentes secundarios. Como beneficios resaltó la utilidad para automatizar actividades, reducir el cansancio del docente y el alumno, personalizar el aprendizaje y aumentar la competencia digital. Por otro lado, mencionó desafíos como evitar el uso indebido de la IA, promover la ética en la utilización, la transformación educativa necesaria y la capacitación continua para su uso efectivo en las aulas.

En la investigación científica internacional sobre la temática, destacan los resultados de un estudio español con docentes de distintos niveles educativos. Los resultados de este trabajo evalúan el uso de la IA y concluyen que el profesorado tiene autocrítica en el reconocimiento de la falta de información que tienen sobre la IA. Este déficit representa una de las principales problemáticas a las que se enfrentan, tanto ellos mismo como sus alumnos, ya que las potencialidades de estas herramientas son claras: la posibilidad de generar recursos, optimizar la evaluación, disminuir las cargas del docente y personalizar el aprendizaje a cada estudiante (Mosquera-Gende y Canut-Delgado, 2025).

El estudio de Yazid et al. (2023) confirma que la mayoría de los educadores sabe que el estudiantado utiliza la inteligencia artificial para promover su capacidad de escribir, generar ideas, construir ensayos, traducir y parafrasear textos, corregir gramática y ortografía y/o perfeccionar el lenguaje. En cualquiera de estos casos, el objetivo es que la IA sirva como apoyo para facilitar la experiencia de aprendizaje, personalizarla, dirigirla y ayudar al alumno

a tener un plan de estudio, aclarar consignas o deberes y/o comprender conceptos. Por su parte, la investigadora ucraniana Hamaniuk (2021) indica que los Grandes Modelos de Lenguaje (LLM), como ChatGPT, tienen la capacidad de producir texto similar al de un humano, razón por la cual resulta ser una herramienta útil en el aprendizaje de idiomas. El alumno, entonces, puede utilizar los LLM para comprender el lenguaje o enriquecerlo.

A nivel latinoamericano, el trabajo de Socorro-Ovalles (2024) buscó describir la actitud de los docentes de Santo Domingo, República Dominicana, sobre el uso y manejo de la inteligencia artificial generativa [IAG], en función de sus conocimientos y preparación educativa previa. Sus conclusiones mostraron que una actitud positiva y motivadora hacia la IAG, reforzada por una formación académica continua, es clave para una integración educativa exitosa de esta tecnología. Dichas actitudes hacia la IAG varían según la formación previa de los docentes y su conocimiento tecnológico.

En esta línea, se ha investigado el conocimiento y percepciones del profesorado respecto a la IA en institutos de educación superior de Chile, reportándose que el 65.8% de los docentes conocía las aplicaciones de IA antes de participar de un curso, el 97.5 % consideraba que las IA mejoraban su práctica docente, y el 68.3% estaban dispuestos a utilizarlas. El 24.3% restante, ya lo hacían, siendo la IA más utilizada ChatGPT. Además, el 95,1% de los participantes consideró que el alumnado tiene más conocimientos de las tecnologías que sus profesores/as. Entre las limitaciones señalaron conectividad inestable, falta de competencias digitales y desconocimiento técnico (Espejo Aubá, 2024).

En Argentina, Bottiglieri et al. (2025) investigaron las perspectivas de un grupo de docentes argentinos frente al uso de la IA en la educación superior, llegando a la conclusión de que los docentes de idiomas son los menos familiarizados con estos recursos y quienes presentan menor experiencia en lo relativo, por ejemplo, a la traducción automática generativo (GMT) o al transformador pre-entrenado de ChatGPT. Aun así, un grupo de docentes mostró actitudes positivas hacia la incorporación de la IA en sus clases, pero la mayoría de las respuestas fueron negativas, alegando temor o escepticismo sobre la utilización de estos recursos, su legitimidad y responsabilidad, pero también falta de conocimientos propios para la interacción con el software en su labor docente.

Por último, a nivel local, una investigación llevada a cabo con una muestra de 51 docentes de distintos niveles educativos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, encontró que quienes ya usan ChatGPT tienen un mayor nivel de conocimiento percibido de la IA, a diferencias de quienes no la utilizan. Aun así, los docentes manifestaron precisar mayor capacitación formal (López, 2024).

Marco Teórico

Capítulo 1 - Inteligencia Artificial

Antes de hablar de Inteligencia Artificial [IA] es importante entrar en contexto. En el año 1950, Alan Turing se hizo el siguiente cuestionamiento: ¿una máquina puede pensar?, aunque la idea era alocada para la época, marcó el inicio de un avance en los planteos filosóficos e informáticos. Un ejercicio inicial buscaba a través de un computador que una persona interrogue a otra, alimentando a la máquina durante el proceso con información derivada de las preguntas y respuestas, y llegando al punto de no poder determinar si la respuesta la daba la máquina o la persona del otro lado. Este procedimiento fue conocido como la prueba de Turing, la cual permitió pensar la inteligencia artificial como una imitación de las conductas humanas (Turing, 1950).

Avances posteriores, como el de McCarthy et al. (1956) y el de Fischler y Firschein (1987) permitieron el desarrollo del lenguaje de programación de alto nivel (para dotar de inteligencia a las máquinas) y la descripción de los atributos de estos agentes inteligentes. Al día de hoy, se cuenta con redes, internet, computadoras, dispositivos y softwares que dan cuenta de los avances tecnológicos y científicos, a partir de los cuales se brinda una definición concreta del término inteligencia artificial, entendida como la combinación de algoritmos propuestos para crear máquinas que cuenten con las mismas capacidades de los seres humanos (Russell & Norvig, 1994).

La IA es entonces una disciplina de la informática cuyo objetivo es desarrollar sistemas que imiten la capacidad del ser humano para percibir un problema, identificar sus partes, buscar resoluciones y tomar decisiones (Lobo, 2019). Hace algunos años atrás se hablaba de nuevas tecnologías, pero no se pensaba en IA, sino en el uso de computadoras (Gual, 2023). Sin embargo, gracias a los avances en este campo, hoy se habla de metaverso, inteligencia artificial, firmas digitales, avatares y transformación digital (Torres Cruz & Yucra Mamani, 2022).

Para Bonami et al. (2020), la IA se basa en evaluaciones lógicas y matemáticas para construir artefactos y mantener interacciones con ellos, alejándose de los enfoques descriptivos o prescriptivos. Aunque el término habla de “inteligencia”, Cachón Rodríguez et al. (2019) resaltan que es necesario definir a qué hace referencia esta palabra y, sobre todo, distinguirla de la

inteligencia ejecutada por las personas. Tanto en el campo de la psicología, como en las ciencias de la educación, se han hecho intentos de alcanzar una forma de conceptualizarla que sea mutuamente acordada, pero no se ha dado con esa definición adecuada todavía (Moreno Padilla, 2019). No obstante, en la actualidad, se sigue investigando arduamente sobre las aplicaciones de la IA, principalmente en el ámbito educativo (Langley, 2019), partiendo de la idea de que puede impactar significativamente en esta área y dar lugar a cambios trascendentales en la enseñanza (Mcmurtrie, 2018).

Como se mencionó anteriormente, los LLM, también conocidos como Grandes Modelos de Lenguaje o *Large Language Models* son sistemas de inteligencia artificial generativa que se basan en la comprensión, producción y trabajo con el lenguaje humano. A partir de fuentes de datos de textos, se entrenan para aprender patrones, contextos, semántica y gramática. Esto es lo que permite el aprendizaje personalizado, del que tanto se ha hablado y la posibilidad que los LLM constituyen una tutoría en sí misma para cualquier estudiante. Con la revolución de la educación tradicional, a causa de estos modelos, los docentes se encuentran con el desafío de la adaptación (Gan et al., 2023).

En este sentido, Espejo Aubá (2024) explica que, antes de la IA, las tareas más importantes del proceso de enseñanza eran el análisis de textos, traducción, interpretación, resumen y producción. En la actualidad, todas estas actividades pueden realizarse efectiva y eficientemente con cualquiera de LLM, que en su mayoría son gratuitos y de fácil alcance para alumnos y docentes. Además, no puede dejarse de lado el perfeccionamiento abrupto que tienen estos modelos diariamente, lo que complejiza la tarea de seguirles el paso y plantea a los profesores la necesidad de adaptar su rol y labores, actualizarse, cambiar de perspectiva, todo en un tiempo limitado e insuficiente en muchos casos para asimilar la nueva información.

Años anteriores, una publicación de la UNESCO (Liu et al., 2023) advirtió sobre esta realidad educativa al detallar que la inteligencia artificial avanza vertiginosamente y supera la capacidad de las instituciones para dar respuesta a esos avances. La inmediatez trae aparejado una limitación de tiempo y recursos, desafía a los agentes educativos y les crea la sensación de que hay un déficit en su progreso. Asimismo, preocupa el hecho de los alumnos lleven la delantera en lo que respecta a las nuevas tecnologías, pudiendo utilizarla con

finés poco éticos o alejados de la integridad académica. Independientemente de los miedos que puedan surgir, la vocación y el entusiasmo por la enseñanza es y será clave en este proceso de transformación.

La preocupación por las consecuencias que el uso de la IA podría tener en la integridad académica, parte del hecho de que, incluso antes de que aparezcan estas nuevas tecnologías en el ámbito de la educación, ya se hablaba del plagio o el mal uso de los datos y era posible para los docentes encontrar trabajos académicos copiados de otros escritos o con información carente de sustento científico (Newton, 2018). En estos casos, se ha investigado que la conducta tramposa se vincula con el estrés del estudiante. Es decir que, ante situaciones de demanda excesiva o presión académica, aumenta la propensión del alumnado a cometer plagio y, en este contexto, la IA emerge como una herramienta capaz de facilitar que el individuo culmine sus actividades escolares y supere el estrés (Ehrich et al., 2016; Crawford et al., 2023; Ma et al., 2013).

Con énfasis particular en el uso de ChatGPT, se ha corroborado que aún queda mucho por profundizar en cuanto a su robustez y veracidad de la información. Sam Altman, CEO de OpenAI, detalló que esta herramienta suele producir respuestas genéricas o poco vinculadas a la temática por la que se le consulta, especialmente, cuando no tiene suficiente contexto sobre la misma. Además, advierte que su capacidad para crear una impresión de grandeza en el usuario puede ser un engaño, porque no está exenta de limitaciones. Confiar completamente en ChatGPT es entonces un error, lo ideal es utilizarlo como una vista previa del progreso (Alshater, 2022).

Por estas razones, se exploró el potencial de la IA para procesar el lenguaje natural y colaborar con el rendimiento académico analizando las aplicaciones, ventajas y desventajas del ChatGPT. Se encontró que esta herramienta puede ser un aporte a la investigación educativa, pero debe tenerse en cuenta que, no solo depende de la calidad o diversidad de la información, sino que también puede generalizar los resultados. Además, presenta deficiencia en la comprensión del contexto y las consideraciones éticas, y puede presentar dificultades por falta de experiencia en algún dominio particular o por su incapacidad de crear ideas originales. Esto puede compensarse al utilizar chatbots o herramientas similares en conjunto con el análisis y la interpretación humana. Como estas tecnologías no son completamente autónomas, la

supervisión e intervención del ser humano permite corregir cualquier error o sesgo (Alshater, 2022).

La directora general de la UNESCO, Audrey Azoulay, mencionó que la IA se incorpora en el ámbito educativo para revolucionar las formas de enseñanza, los modos en que los estudiantes acceden al conocimiento y se capacita a los educadores. Su objetivo es el de consolidar programas que faciliten entornos de aprendizaje personalizados y adaptativos, con estrategias específicas para llegar a la mejor manera de adquirir conocimientos. A su vez, se podrá alimentar la IA de información que le permita realizar análisis predictivos y evacuativos (UNESCO, 2019). Moreno Padilla (2019) agregan que esto es posible gracias a la Big Data, una herramienta que recolecta datos o combinaciones de conjunto de datos con determinado volumen (o tamaño), variabilidad (o complejidad) y velocidad (Luhn, 1958).

Algunos investigadores (Restrepo-Echeverri et al., 2022; Sinchigalo et al., 2023) resaltan que la educación necesita incorporar estos avances tecnológicos con la intención de asegurar que los alumnos adquieran las habilidades necesarias para enfrentarse, luego de su formación académica, a las vicisitudes del mundo laboral. Ayuso y Gutiérrez (2022) agregan que, si la inteligencia artificial se acerca a los estudiantes desde su formación inicial, estos podrán incorporar conceptos e interactuar con esta tecnología desde temprana edad, para lo cual, se debe desarrollar un plan específico de formación.

En todo momento, se sugiere mantener el eje central de la educación: lograr un aprendizaje significativo (Holmes et al., 2023). Si se considera la integración de la IA en los espacios de enseñanza, las instituciones educativas deben en principio reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas (Da Silva et al., 2023) y diseñar espacios de aprendizaje pensados para que estas herramientas mejoren las formas en que los educadores enseñan y los estudiantes aprenden (Holmes et al., 2023).

Según Castrillón et al. (2020), se pueden implementar tecnologías como realidad aumentada, juegos, realidad virtual, entre otras que ayuden a mejorar el rendimiento académico, y que resulten un modo innovador de estructurar las clases, permitiendo la creación de mundo virtuales y la exploración de los alumnos (Barrios-Tao et al., 2021).

Capítulo 2 - Actividades Curriculares de Enseñanza y Aprendizaje

En el año 1998, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] detalló que el progreso acelerado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación [en adelante TICs] estaban transformando los modos en que se transmitían los conocimientos, se elaboraban y se adquirían. En ese momento, se detallaron el video, la informática y las telecomunicaciones como herramientas significativas a la hora de materializar el conocimiento de los alumnos (Ugas, 2003).

Algunos años después, Kustcher y St. Pierre (2001) argumentaron que los entornos de aprendizaje tecnológicos pueden ser eficaces, brindar comodidad y motivación al estudiante, pero también representan un desafío para aquellos usuarios que no manejan la tecnología con propiedad o recién están incursionando en ella. El aprendizaje mediado por tecnología involucra, para estos autores, que el educando interactúe con la tecnología de un modo que pueda sacarle provecho, pero teniendo en cuenta, que un uso descontextualización o erróneo puede tener desventajas considerables en el desarrollo educativo. En otras palabras, el aprendizaje tecnológico debe ser reflexivo, activo, constructivo, responsable, contextual, interactivo y participativo.

La investigación sobre la temática no deja de lado los desafíos que supone la incorporación de tecnología en las actividades curriculares de enseñanza y aprendizaje. Aunque las TICs habilitan oportunidades de mejora en la producción de conocimiento, debe garantizarse su acceso equitativo, no solo a cada estudiante, sino también a todos los niveles del sistema educativo (Castro et al., 2007). En este sentido, las tecnologías presagian una reducción de las limitaciones de tiempo y espacio en la enseñanza y un modelo de aprendizaje más personalizado, pero cómo puede ser esto posible si antes no se asegura que todos quienes se encuentren en edad escolar puedan utilizarla (Bricall, 2000).

Ahora bien, cabe hacer una distinción entre las posibilidades que las TICs ofrecen al docente, y las que ofrecen al estudiante. Para el docente, es posible participar de un ambiente de formación que permite una interacción entre los participantes a través de distintos canales, se vuelve multidireccional y aumenta la construcción de aprendizajes. Para el estudiante, las TICs puede aumentar o mantener el interés en la actividad, generar motivación, facilitar la interacción con otros, crear grupos de trabajo o de discusión utilizando herramientas de la red

como el correo electrónico o la videollamada, e incrementar la comunicación alumno-docente más allá del espacio de clase (Bricall, 2000; Márques Graells, 2013).

Utilizar TICs en el ámbito educativo no significa que el rol del profesor deje de ser significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero si es necesario reevaluar sus funciones. Cuando la educación es mediada por la tecnología, el educador ya no es un simple emisor y transmisor de conocimiento, ya que, con la llegada del constructivismo y cognitivismo, se vuelve un tutor del proceso de aprendizaje. Esta situación, no vuelve su trabajo más cómodo, sino que le demanda una mayor motivación y competencia pedagógica (Castro et al., 2007).

En este punto, Márques Graells (2013) considera que, si el docente tiene un buen manejo de la tecnología, selecciona y evalúa correctamente las herramientas a utilizar, puede disminuir considerablemente algunas limitaciones de los estudiantes en el proceso de aprendizaje que, sin su orientación, darían lugar a distracciones, aprendizajes inconclusos o poco profundizados, pérdida de tiempo, dispersión, compilación de datos poco confiables, visión sesgada de la realidad, entre otras problemáticas. Este autor, junto con Bricall (2000), desarrollan la idea de que la tecnología es un incentivo para los alumnos porque involucra lo interdisciplinario, el aprendizaje cooperativo, el desarrollo de estrategias para buscar y seleccionar información, la alfabetización digital, mejora la creatividad y la expresión, permite visualizar simulación y acceder a información de todo tipo. Además, es posible que los estudiantes desarrollen habilidades prácticas a través de entorno virtuales, se retroalimenten de la comunicación con sus compañeros/as y accedan a recursos educativos (Bricall, 2000; Márques Graells, 2013).

Para finalizar el capítulo, se destaca el aporte de Garza (2001) quien sostiene que, en el entorno virtual, el docente y el alumno simulan una interacción como la que tiene lugar en el aula, generando aprendizajes de igual manera, pero provocando una transformación en los significados que ambos atribuyen a sus experiencias.

Capítulo 3 - ¿Qué se entiende por Escuela Secundaria Privada?

En comparación con otros países latinoamericanos, Argentina ha tenido un proceso de expansión temprana en los niveles de escolarización. Su crecimiento se ha vinculado a factores como la universalización temprana de la educación primaria, la obligatoriedad escolar, los requerimientos del mercado laboral formal sobre el fin de la escolarización, entre otros elementos que posicionaron al país con parámetros similares a los de los países industrializados en materia educativa y contribuyeron a instalar socialmente la idea de que la escuela secundaria debe ser un derecho garantizado para todas las juventudes (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa [DINIECE], 2007).

A partir de la sanción, en el año 2006, de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se derogó la anterior Ley Federal de Educación y se estableció formalmente la obligatoriedad del nivel secundario, lo que marcó un cambio en el modo de concebir esta etapa formativa. Este cambio respondió, en parte, a las transformaciones sociales y económicas que dejó la crisis de 2001, y buscó consolidar el acceso, la permanencia y el egreso de los y las estudiantes del nivel medio (Guerra, 2012). Como señalan Krawczyk et al. (2014), implicó un nuevo desafío para la política educativa: garantizar que esta obligatoriedad se cumpla en todo el territorio, considerando las desigualdades estructurales del sistema.

Bocchio y Miranda (2018) explican que, históricamente, la escuela primaria fue pensada como un dispositivo de masificación y homogeneización. En cambio, desde sus inicios, la escuela secundaria era concebida como un espacio de formación para las élites, orientado a preparar funcionarios públicos y profesionales. En la actualidad, su carácter obligatorio exige repensarla como un espacio de inclusión social, donde se despliegan políticas activas para acompañar trayectorias diversas, ampliar derechos y garantizar el egreso efectivo de los estudiantes.

Si bien todas las instituciones deben cumplir con los lineamientos curriculares establecidos por la Dirección General de Cultura y Educación bonaerense, algunos autores suponen la existencia de cierto margen de autonomía para el desarrollo institucional, especialmente en la implementación de proyectos educativos y en la gestión de recursos (Ball et al., 2012). En este escenario, las escuelas secundarias privadas constituyen un actor clave del

entramado educativo en jurisdicciones como la Provincia de Buenos Aires, donde el sector privado alberga una proporción significativa de la matrícula total.

En municipios como Quilmes, estas instituciones coexisten con las escuelas estatales, ofreciendo propuestas diversas en cuanto a orientación, estructura pedagógica y nivel de aranceles. Algunas de ellas cuentan con subvención estatal parcial, mientras que otras se sostienen completamente con fondos de las familias. Según un relevamiento del año 2019, el 35% de las matrículas de nivel secundario en Quilmes corresponden a la gestión privada, con un total de 59.303 matrículas en la ciudad (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2020).

En este contexto, la Dirección de Educación de Gestión Privada (DIEGEP) es una entidad crucial encargada de la supervisión y el control de las instituciones educativas privadas. Su función primordial es asegurar que estas cumplan con las directrices de la política educativa provincial, lo que incluye garantizar que se alineen con los principios, garantías, fines y objetivos establecidos en la Ley Provincial de Educación. En esencia, la DIEGEP vela por la calidad y la conformidad legal de la educación privada (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, s.f.).

Metodología

Este trabajo utiliza un enfoque cuantitativo, en tanto busca describir y analizar datos numéricos. Para analizar los motivos por los cuales los docentes de la escuela secundaria “Santa María” de la ciudad de Quilmes incorporan la inteligencia artificial en sus actividades curriculares, se diseñó una encuesta estructurada para dar respuesta al objetivo general y los específicos, recolectando información sobre los conocimientos de los docentes sobre IA, las situaciones en que incorporan la IA en la práctica educativa y sus opiniones en cuanto a las ventajas y desventajas de su uso.

La encuesta fue aplicada a 19 docentes de la institución, seleccionados de manera intencional por su participación activa, dejando fuera de la muestra a aquellas personas que se encontraban de licencia prolongada. Posteriormente, los datos recolectados se organizaron y analizaron utilizando frecuencias y porcentajes, que permitieron identificar tendencias y contrastar los resultados con las hipótesis propuestas.

Encuesta

1. ¿Cuál es su grado de conocimiento sobre qué es la Inteligencia Artificial (IA)?
 - ☐ Nulo
 - ☐ Básico (sé de qué se trata, pero de manera superficial)
 - ☐ Intermedio (tengo una comprensión general)
 - ☐ Avanzado (tengo un conocimiento profundo)

2. ¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre cómo utilizar la IA en la práctica educativa?
 - ☐ Nulo
 - ☐ Básico (sé que existen herramientas, pero no las uso)
 - ☐ Intermedio (he utilizado algunas herramientas de forma puntual)
 - ☐ Avanzado (utilizo herramientas de manera habitual y con distintos fines)

3. ¿En qué situaciones promueve o permite que los estudiantes utilicen IA en sus actividades curriculares? (puede marcar más de una)
 - ☐ Para investigar o buscar información

- ☐ Para organizar ideas o resúmenes
- ☐ Para elaborar trabajos prácticos
- ☐ No permito que los estudiantes utilicen IA
- ☐ Otro: -----

4. ¿Cuáles considera que son las ventajas de incorporar IA en la educación?
(puede marcar más de una)

- ☐ Ahorro de tiempo en la preparación de clases
- ☐ Apoyo en la generación de ideas y recursos
- ☐ Posibilidad de personalizar el aprendizaje
- ☐ Facilita la búsqueda de información actualizada
- ☐ No considero que tenga ventajas
- ☐ Otro: -----

5. ¿Cuáles considera que son las desventajas de incorporar IA en la educación? (puede marcar más de una)

- ☐ Riesgo de que los estudiantes la usen para hacer trabajos completos sin revisión (uso poco ético)
- ☐ Reducción del pensamiento crítico en los estudiantes
- ☐ Dificultad de los docentes para capacitarse en su uso
- ☐ Dificultades en el acceso equitativo a estas herramientas para todo el alumnado
- ☐ No considero que tenga desventajas
- ☐ Otro: -----

Resultados

Datos Sociodemográficos

La mayor parte de la muestra corresponde al sexo femenino (73.68%), trabaja en ambos turnos – mañana y tarde (57.89%) y tiene un solo curso asignado (52.63%).

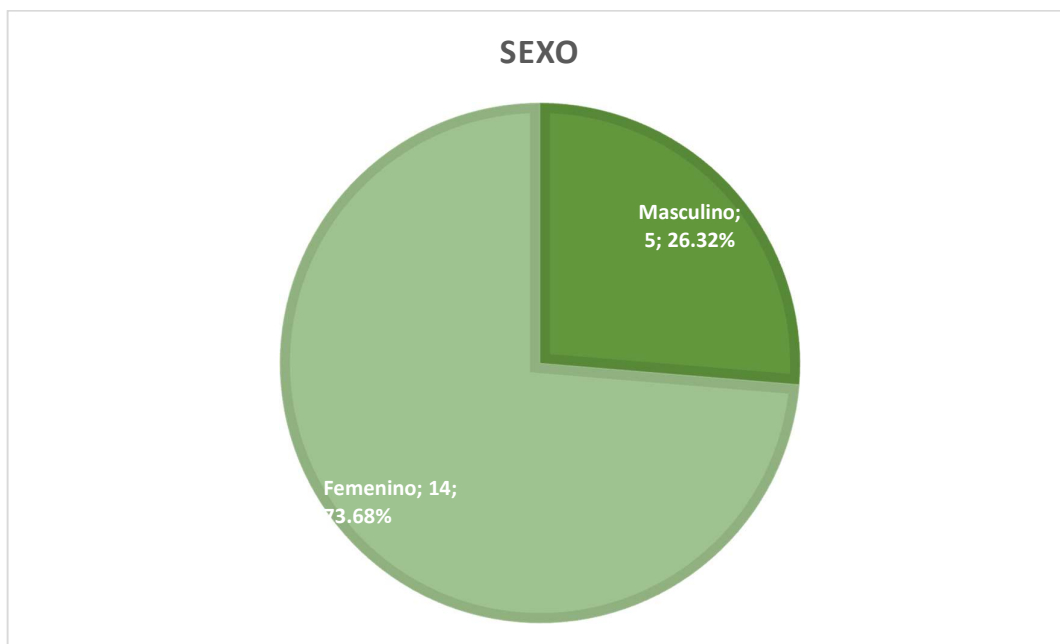


Gráfico 1. Distribución de la muestra por sexo.

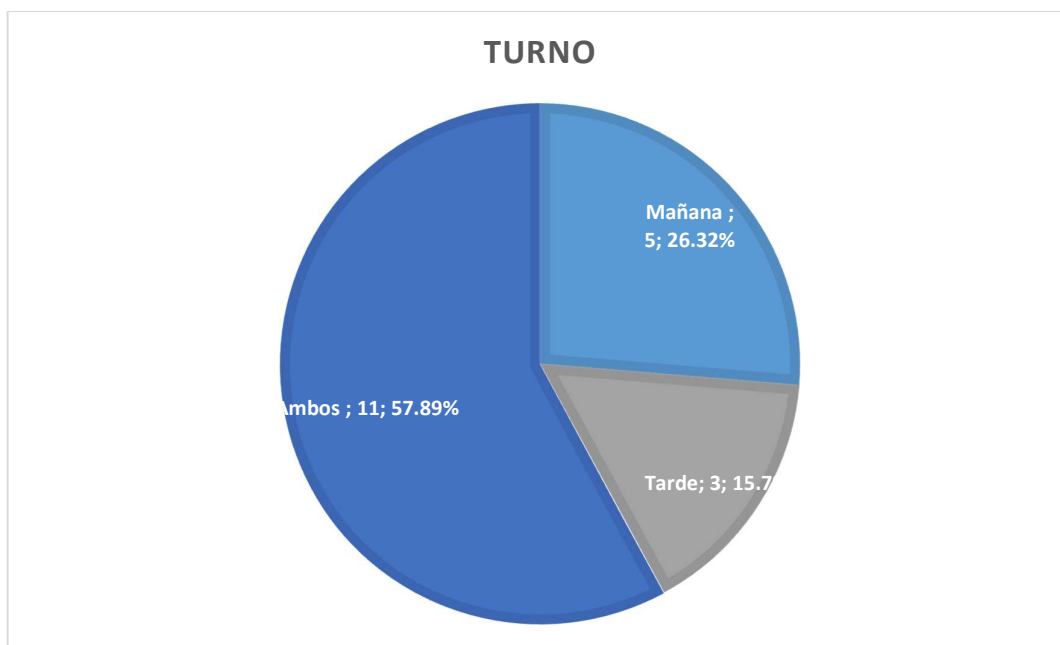


Gráfico 2. Distribución de la muestra por turno.

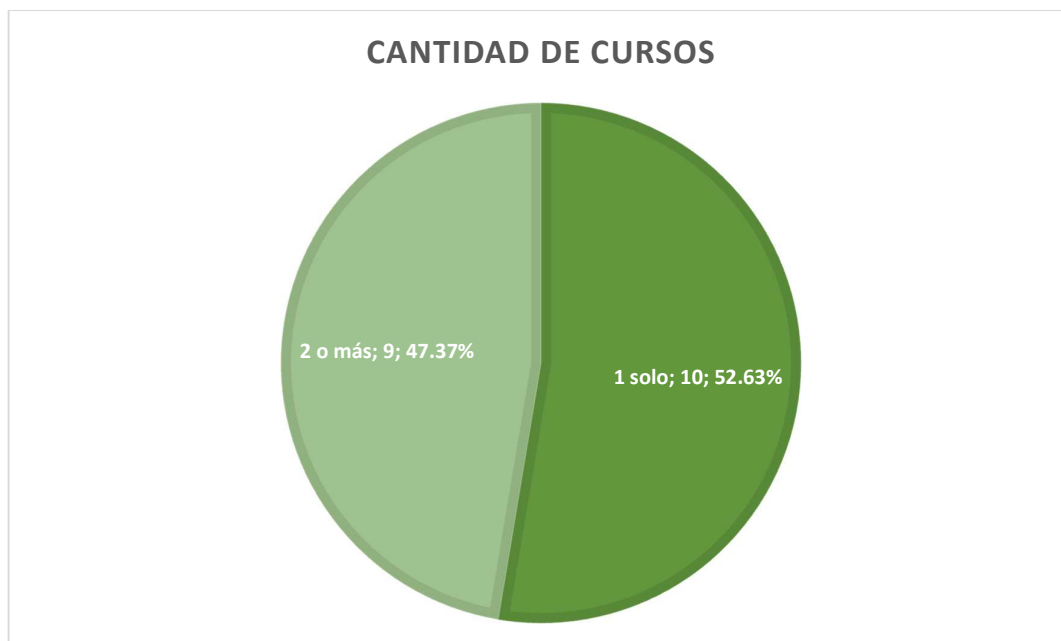


Gráfico 3. Distribución de la muestra por cantidad de cursos asignados.

Análisis Cuantitativo

La mayoría de los/as participantes tienen conocimientos intermedios sobre qué es la inteligencia artificial. Esto quiere decir que su grado de comprensión es general.

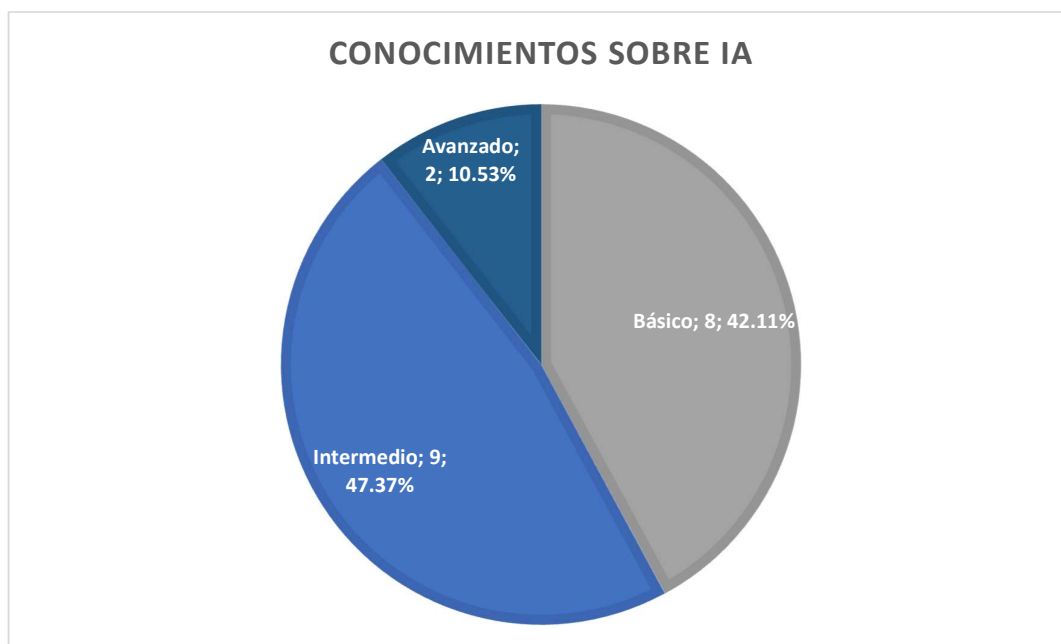


Gráfico 4. Distribución de la muestra según conocimientos sobre IA.

Al igual que en la gráfica anterior, la mayoría de los/as participantes tiene conocimientos intermedios sobre cómo utilizar la inteligencia artificial. Esto quiere decir que hasta el momento han utilizado algunas herramientas de forma puntual.

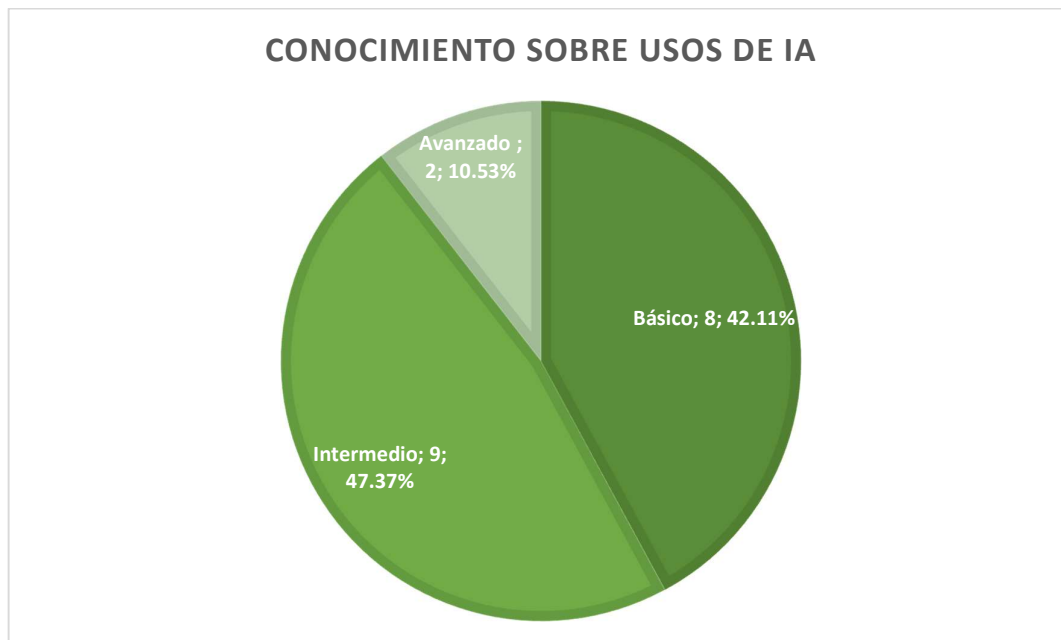


Gráfico 5. Distribución de la muestra según conocimientos sobre usos de IA.

Sobre las situaciones en que los docentes promueven o permiten que los estudiantes utilicen IA para sus actividades curriculares, la mayor parte de la muestra permite que se utilice IA para investigar o buscar información (N=14).

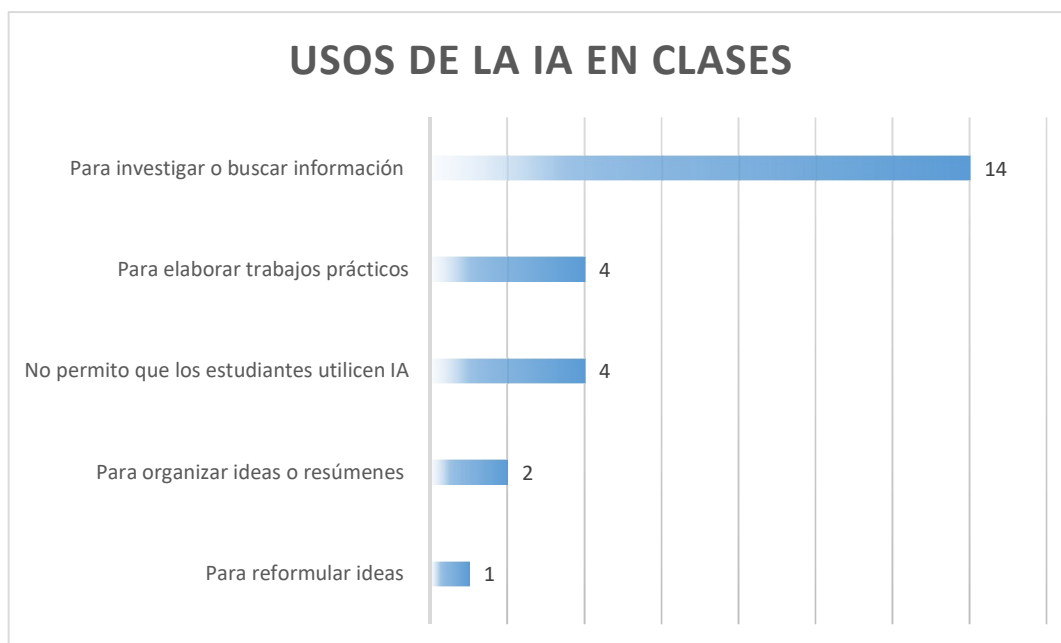


Gráfico 6. Distribución de la muestra según usos de la IA en clases.

Sobre las ventajas de la incorporación de IA en las actividades curriculares, la mayoría de los/as destacan el apoyo en la generación de ideas y la optimización de los recursos disponibles (N=12).

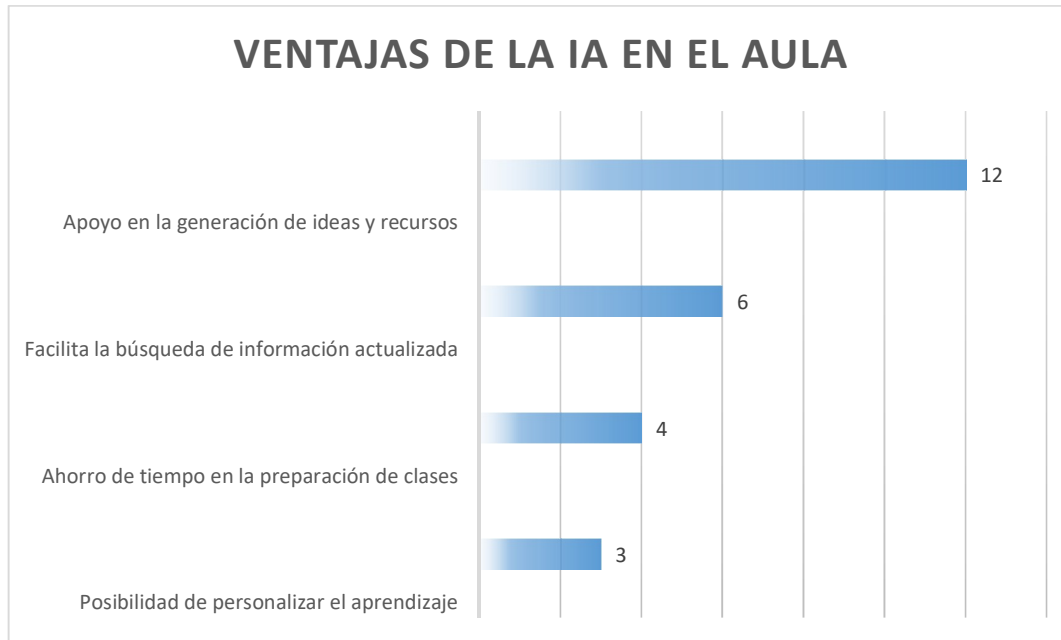


Gráfico 7. Distribución de la muestra según ventajas de la IA en el aula.

Sobre las desventajas de la incorporación de IA en las actividades curriculares, la mayoría de los/as docentes destacan la reducción del

pensamiento crítico en los estudiantes (N=16), seguido del riesgo de uso poco ético (N=13).

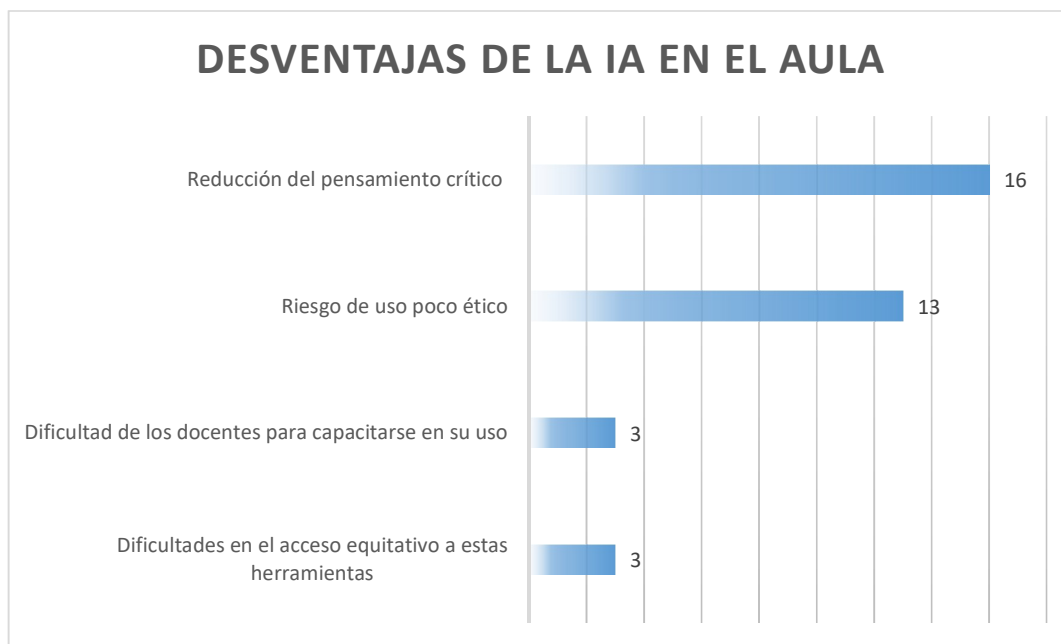


Gráfico 8. Distribución de la muestra según desventajas de la IA en el aula.

Conclusiones

Al cerrar esta fase inicial del trabajo de investigación, se encuentra información suficiente para reflexionar sobre los motivos de incorporación de la Inteligencia Artificial (IA) en las actividades curriculares de los docentes de la escuela secundaria “Santa María” de Quilmes. Las secciones aquí desarrolladas, un marco teórico sólido y antecedentes pertinentes, permiten formular hipótesis claras sobre lo que se espera encontrar. Por tanto, los supuestos de investigación se basan en la revisión exhaustiva de la literatura y los antecedentes.

Por un lado, se esperaba encontrar que un porcentaje de los docentes ya posea conocimientos básicos sobre qué es la inteligencia artificial y, en algunos casos, cómo utilizarla. Este dato se confirmó en los hallazgos presentados, donde la mayoría de las personas encuestadas se incluía en la categoría de conocimientos y usos básicos de la IA. Tal como indicaron Bottiglieri et al. (2025), aunque muchos muestran disposición favorable hacia la incorporación de la IA, aún es insuficiente el nivel de conocimiento técnico, lo que podría dificultar su integración plena en el aula.

Este hallazgo también coincide con López (2024), quien en CABA encontró que los docentes que ya utilizan ChatGPT presentan mayor conocimiento de la inteligencia artificial, lo que indica que un uso previo actúa como propulsor del conocimiento técnico, algo que podría reflejarse en el contexto de Quilmes por la cercanía geográfica. Lo señalado por Pérez-Fernández y Ladrón de Guevara (2025) cobra especial relevancia, ya que estos autores encontraron que la falta de acceso a información específica sobre cómo utilizar la IA es un desafío común para los docentes. En otras palabras, si bien puede haber una familiaridad general, las habilidades prácticas para su integración pedagógica en el aula podrían ser limitadas.

Por otro lado, se identificaron situaciones concretas donde los docentes ya estaban implementando la IA, abarcando principalmente su uso como fuente de datos que permite buscar información o investigar sobre temáticas específicas. Esto resulta congruente con lo expuesto por Yazid et al. (2023), quienes identificaron funciones similares de la IA en la producción académica (generar ideas, corregir, traducir, entre otras).

Independientemente de cómo se utilice, habilitarle esta herramienta al estudiante – aunque sea bajo determinadas condiciones impuestas por el

docente- contribuye al fomento de la competencia digital, tal como sugiere González Said de la Oliva (2025). Es esperable que estas incorporaciones estén vinculadas a herramientas como ChatGPT, Notebook LM, Gemini, Gamma, entre otros recursos de IA que pueden ayudar al alumno a resolver actividades académicas. Al respecto, la investigación de Espejo Aubá (2024) en Chile, indicaba que ChatGPT era la herramienta más utilizada por alumnos y profesores. Las cifras en este trabajo indicaban un porcentaje elevado de docentes que consideraban que la IA mejoraba su práctica, que ya la utilizaban o que la utilizarían.

En cuanto a las ventajas y desventajas percibidas, los docentes vieron la IA como una herramienta capaz de optimizar los recursos del alumno, promover ideas creativas y ayudarlo en la actualización de los datos. En línea con las directrices de la UNESCO (2025), esto facilita el desarrollo de habilidades futuras mediadas por tecnología en los estudiantes.

Sin embargo, las principales preocupaciones de los docentes giran en torno a la reducción del pensamiento crítico y el riesgo de un uso poco ético o responsable de la tecnología por parte de los alumnos. Las investigaciones de Nava Avilés et al. (2025) y Norman-Acevedo (2024) ya señalaban estos aspectos como posibles fuentes de resistencia o limitación, por lo que, la prevención del uso indebido de la IA y la promoción de la ética también son puntos clave. En la misma línea, Mosquera-Gende y Canut-Delgado (2025) señalaban la incertidumbre del docente frente a la falta de información y riesgos éticos. Incluso, Newton (2018) y Crawford et al. (2023) advertían sobre el incremento de prácticas de plagio y la necesidad de supervisión para un uso ético de la IA.

Se coincide plenamente con varios puntos fundamentales que emergieron de la investigación preliminar:

- Adherencia a la visión de que la inteligencia artificial no es solo una moda tecnológica, sino una herramienta con un potencial significativo para dar respuesta a desafíos educativos contemporáneos.
- La incorporación de la tecnología, incluida la IA, transforma el rol del profesor de un mero transmisor a un tutor del proceso de aprendizaje. Un docente bien preparado, que sepa seleccionar y evaluar las herramientas de IA, podrá evitar distracciones y asegurar aprendizajes significativos. En esta línea, Márques Graells (2013) y Castro et al. (2007) consideraron que

la incorporación de tecnologías convierte al profesor en guía y mediador de aprendizajes.

- No se trata de incorporar tecnología por sí misma, sino de hacerlo con un propósito pedagógico claro, manteniendo el aprendizaje significativo como eje central.
- La IA tiene el poder de personalizar el aprendizaje, pero esto debe ir de la mano con la garantía de que todos los estudiantes puedan utilizarla, previniendo así nuevas brechas.

Para finalizar, se desacuerda con la idea de que la mera presencia o incorporación de la IA garantizará automáticamente la mejora del rendimiento académico o la calidad educativa. Los antecedentes y el marco teórico muestran que la tecnología, por sí sola, puede ser ineficaz o incluso perjudicial si se utiliza de forma descontextualizada o errónea. Entonces, la clave no es tener IA, sino saber cómo y cuándo utilizarla pedagógicamente. La tecnología es un medio, no el fin.

Esta investigación aborda una temática actual y relevante. Al indagar en las motivaciones y percepciones de los docentes, tiene el potencial de ofrecer información sobre la realidad del aula, y no solo una generalización teórica. De esta forma, resulta en un aporte significativo para las autoridades de la escuela, proporcionándoles información valiosa directamente de sus docentes. Sus resultados podrán servir como base para diseñar estrategias específicas y programas de capacitación que faciliten una integración efectiva y ética de la IA, y que realmente potencie el aprendizaje de los estudiantes.

Bibliografía

- Alshater, M. (2022). Exploring the role of artificial intelligence in enhancing academic performance: A case study of ChatGPT. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4312358>
- Ayuso, D., & Gutiérrez, P. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 347–362. <https://doi.org/https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332>
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary*. Routledge.
- Barrios-Tao, H., Díaz, V., & Guerra, Y. M. (2021). Propósitos de la Educación frente a Desarrollos de Inteligencia Artificial. *Cuadernos de Pesquisa*, 51. <https://doi.org/10.1590/198053147767>
- Bocchio, M. C., & Miranda, E. M. (2018). La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina: Políticas para la inclusión social y educativa en la escuela. *Revista Educación*, 42(2), 769-794. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27103>
- Bonami, B., Piazzentini, L., & Dala-Possa, A. (2020). Educación, Big Data e Inteligencia Artificial: Metodologías mixtas en plataformas digitales. *Revista Científica de Educomunicación*, 28(65), 43–52. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-04>
- Bottiglieri, L. I., Irrazabal, M. F., & Ramallo, C. (2025). Educators in Transition: Unpacking Argentinean Teachers' Attitudes Towards AI in Higher Education. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(1), 1-20. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355874>
- Bricall, J. (2000). *Informe Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (CRUE). Organización de Estados Iberoamericanos Biblioteca Digital de la OEI.
- Cachón Rodríguez, G., Gómez Martínez, R., Martínez Navalón, J. G., & Prado Roman, C. (2019). Inteligencia Artificial para predecir la lealtad a la universidad. *Journal of Management and Business Education*, 2(1), 17–27. <https://doi.org/10.35564/jmbe.2019.0003>
- Castrillón, O. D., Sarache, W., & Ruiz-Herrera, S. (2020). Predicción del rendimiento académico por medio de técnicas de inteligencia artificial.

Formación Universitaria, 13(1), 93–102. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062020000100093>

- Castro, S., Guzmán, B., & Casado, D. (2007). Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus Revista de Educación*, 13(23), 213-234. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102311.pdf>
- Costa, E. B., Fonseca, B., Santana, M. A., Ferreira de Araújo, F., & Rego, J. (2017). Evaluating the effectiveness of educational data mining techniques for early prediction of students' academic failure in introductory programming courses. *Computers in Human Behavior*, 73, 247–256. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.047>
- Crawford, J., Cowling, M., & Allen, K. A. (2023). Leadership is needed for ethical ChatGPT: Character, assessment, and learning using artificial intelligence (AI). *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(3), 1-19. <https://doi.org/10.53761/1.20.3.02>
- Da Silva, A., Sant'anna, I. C., Silva, G. N., Cruz, C. D., Nascimento, M., Lopes, L. B., & Soares, P. C. (2023). Computational intelligence to study the importance of characteristics in flood-irrigated rice. *Acta Scientiarum - Agronomy*, 45, 1–13. <https://doi.org/10.4025/actasciagron.v45i1.57209>
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa [DINIECE]. (2007). El perfil de los docentes en la Argentina. Análisis realizado en base a los datos del Censo Nacional de Docentes 2004. *Temas de Educación*, 2(4), 1-27. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/Temas-de-educacion/Temas-de-educacion-2007-4.pdf>
- Ehrich, J., Howard, S. J., Mu, C., & Bokosmaty, S. (2016). A comparison of Chinese and Australian university students' attitudes towards plagiarism. *Studies in Higher Education*, 41(2), 231-246. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.927850>
- Espejo Aubá, P. (2024). La Inteligencia Artificial en Educación: Opiniones y Saberes de los Docentes [Artificial Intelligence in Education: Teachers' perspectives and knowledge]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-898>
- Fischler, M. A., & Firschein, O. (1987). *Intelligence: the eye, the brain, and the computer*. Addison-Wesley Longman Publishing Co.

- Gan, W., Qi, Z., Wu, J. & Lin, C. (2023). *Large Language Models in Education: Vision and Opportunities*. ArXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2311.13160>
- García, P., Amandi, A., Schiaffino, S., & Campo, M. (2007). Evaluating Bayesian networks' precision for detecting students' learning styles. *Computers & Education*, 49(3), 794–808. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.11.017>
- Garza, R. (2001). Diseño de ambientes electrónicos de aprendizaje. *Revista EGE*, 4(2), 1-15.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (2020). *Boletín Educativo Regional y Distrital Provincia de Buenos Aires. Región educativa 4*. Dirección General de Cultura y Educación. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-05/REGI%C3%93N%204_RA2019.pdf
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (s.f). *Dirección de Educación de Gestión Privada*. (7 de julio 2025). <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-de-gestion-privada/direccion-de-educacion-de-gestion>
- González Said de la Oliva, M.D.P. (2025). Desafíos y beneficios del uso de inteligencia artificial en docentes de educación secundaria: Revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 5(11), 226-239. <http://dx.doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i11.153>
- Grand View Research. (2021). *AI in education market size, share & trends analysis report*. Grand View Research. <https://www.grandviewresearch.com/industry-analysis/artificial-intelligence-ai-education-market-report>
- Gual, A. (2023). La inteligencia artificial y la educación médica (I): la revolución profesional. *Revista de La Fundación Educación Médica*, 26(2), 43. <https://doi.org/10.33588/fem.262.1271>
- Guerra, C. E. (2012). La educación secundaria en Argentina. *Documento de trabajo*. Universidad Nacional de Lujan. <http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/sites/www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/files/site/La%20educacion%20secundaria%20en%20argentina%5B1%5D.pdf>

- Hamaniuk, V. A. (2021). The potential of Large Language Models in language education. *Educational Dimension*, 5, 208-210. <https://doi.org/10.31812/ed.650>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2023). Artificial intelligence in education. *The Center for Curriculum Redesign*, 151–180. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-3595-3.ch012>
- Kustcher, N., & St. Pierre, A. (2001). *Pedagogía e Internet Aprovechamiento de las Nuevas Tecnologías*. Editorial Trillas.
- Krawczyk, N., Malajovich, A. M., & Vior, S. (2014). Aportes para una desmitificación. *Revista Argentina de Educación*, 7-16. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=1618833&pid=S1850-275X200400010000800012&lng=es
- Langley, P. (2019). An integrative framework for artificial intelligence education. *Innovative Applications of Artificial Intelligence*, 9670–9677. <https://doi.org/10.1609/aaai.v33i01.33019670>
- Ley N° 26.206 de Educación Nacional. (2006). Congreso de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>
- Liu, B. L., Morales, D., Roser-Chinchilla, J., Sabzalieva, E., Valentini, A., Vieira do Nascimento, D. & Yerovi, C. (2023). *Harnessing the era of artificial intelligence in higher education: a primer for higher education stakeholders*. UNESCO.
- Lobo, L. C. (2019). Artificial intelligence and medicine. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 41(2), 1–19. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v41n2esp>
- López, L. (2024). *Nivel de conocimiento y percepción de la inteligencia artificial en Docentes de CABA que utilizan CHAT GPT en el ámbito educativo*. [Tesis de grado, Universidad Abierta Interamericana]. <https://dspaceapi.uai.edu.ar/server/api/core/bitstreams/a47fefe1-9d18-4846-b051-3dc864554671/content>
- Luhn, H. P. (1958). A Business Intelligence System. *IBM Journal of Research and Development*, 2(4), 314- 319. <http://dx.doi.org/10.1147/rd.24.0314>
- Márques Graells, P. (2013). Impacto de las TIC en la educación. Funciones y limitaciones. *3ciencias Revista de Investigación*, 2(1), 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817326>

- McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (2006). A proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence. *AI Magazine*, 7(4), 12-14. <https://doi.org/10.1609/aimag.v27i4.1904>
- Mcmurtrie, B. (12 de agosto 2018). *How artificial intelligence is changing teaching*. The Chronicle of Higher Education. <https://www.chronicle.com/article/how-artificial-intelligence-is-changing-teaching/>
- Moreno Padilla, R. D. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información: RITI*, 7(14), 260-270. <https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.022>
- Mosquera-Gende, I. y Canut Delgado, L. (2025). Percepción docente sobre el uso de la Inteligencia Artificial en el contexto educativo. *EDUCA. Revista Internacional Para La Calidad Educativa*, 5(2), 1-22. <https://doi.org/10.55040/86gnwm87>
- Nava Áviles, M. V., Carreño Crespo, L. G., & Castillo Peña, G. (2025). Pedagogía e Inteligencia Artificial. Tener una formación docente ética e innovadora. *Pedagogia Piu Didattica*, 11(1), 7-21. <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-11-n-1/pedagogia-e-intelligenza-artificiale-hacia-una-formacion-docente-etica-e-innovadora/>
- Newton, P. M. (2018). How common is commercial contract cheating in higher education and is it increasing? A systematic review. *Frontiers in Education*, 3(67), 1-18. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00067>
- Pérez Fernández, F., & Ladrón de Guevara, L. (2025). Actitudes de los docentes en formación ante la Inteligencia Artificial: una revisión sistemática. // *Congreso Internacional Humanizar la Educación en la Era Digital*. Universidad Pontificia de Salamanca. https://www.researchgate.net/publication/388954163_Actitudes_de_los_docentes_en_formacion_ante_la_Inteligencia_Artificial_una_revision_sistemica_Actitudes_of_teacher_trainees_towards_Artificial_Intelligence_A_Systematic_Review
- Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>

- Ugas, G. (2003). *Del Acto Pedagógico al Acontecimiento Educativo*. Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales Táchira. UNESCO, 1996, 1998.
- UNESCO. (2019). *International Conference on Artificial Intelligence and Education. Final Report. Planning Education in the AI Era: Lead the leap*. UNESCO.
- UNESCO. (22 de enero 2025). *Inteligencia artificial en la educación: la UNESCO impulsa competencias clave para docentes y estudiantes*. <https://www.unesco.org/es/articles/inteligencia-artificial-en-la-educacion-la-unesco-impulsa-competencias-clave-para-docentes-y>
- Restrepo-Echeverri, D., Jiménez-Builes, J. A., & Branch-Bedoya, J. W. (2022). Educación 4.0: integración de robótica educativa y dispositivos móviles inteligentes como estrategia didáctica para la formación de ingenieros en STEM. *Dyna*, 89(222), 124–135. <https://doi.org/10.15446/dyna.v89n222.100232>
- Rivas, A. (2025). *La llegada de la IA a la educación en América Latina: en construcción*. ProFuturo - OEI. <https://oei.int/wp-content/uploads/2025/06/la-llegada-de-la-ia-a-la-educacion-en-al-en-construccion-oei-profuturo.pdf>
- Russell S. J., & Norvig, P. (1994). *Artificial Intelligence. A Modern Approach*. Prentice Hall.
- Sinchigalo, R., Morales Lilian, & Argothy, A. (2023). Tendencias de investigación en Economía del Desarrollo. Un análisis bibliométrico. *Journal of Science and Research*, 8(3), 142–159. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8115470>
- Socorro Ovalles, J. A. (2024). Actitudes del profesorado ante el uso y manejo de la inteligencia artificial generativa (IAG) de modo eficiente. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 5(3), 1183-1213. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i3.325>
- Torres-Cruz, F., & Yucra-Mamani, Y. J. (2022). Técnicas de inteligencia artificial en la valoración de la enseñanza virtual por estudiantes de nivel universitario. *Revista Internacional de Humanidades*, 11(Monográfico), 1–11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3853>
- Turing, A. M. (1950) Computing Machinery and Intelligence. *Mind*, 59(236), 433-460. <https://www.jstor.org/stable/2251299>

Wang, S., Wang, F., Zhu, Z., Wang, J., Tran, T., & Du, Z. (2024). Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Expert Systems with Applications*, 252, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167>