

IA Y EDUCACIÓN

Retos epistemológicos, teóricos y académicos

ÓSCAR FERNANDO LÓPEZ MERAZ / LUIS MEDINA GUAL

Las relaciones entre la inteligencia artificial generativa (IAG) y la educación son parte de debates intensos en el presente global. En América Latina, los estudios sobre esa relación se han centrado en “soluciones basadas en diversos ámbitos de la educación de la región. Los resultados muestran que existe un creciente interés y esfuerzos por integrar la IA en aspectos como el aprendizaje personalizado y adaptativo, los asistentes virtuales y chatbots, la evaluación y retroalimentación automatizada, y el desarrollo de herramientas de análisis de aprendizaje” (Flores Jaramillo y Nuñez Olivera, 2024:1). Asimismo, se ha identificado que la IAG tiene “un gran potencial para personalizar procesos educativos, optimizar el aprendizaje y aumentar la eficiencia institucional” (Bastidas González, 2024:2).

Existe una tensión innegable entre la educación y la IAG debido a múltiples factores, como la dificultad de una correcta formación digital, la posibilidad de perpetuar y ampliar desigualdades y la resistencia docente a educarse para utilizar la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre otros más. Con todo, el debate ya no es si aceptar o no la IAG, sino por qué, para qué y cómo usarla; discusión que suele olvidar las preguntas curriculares de fondo: el para qué y el qué se aprende (Hillman

Óscar Fernando López Meraz: docente de la Escuela Normal Superior Veracruzana “Dr. Manuel Suárez Trujillo” y de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Xalapa, Veracruz, México. CE: osclopez@msev.gob.mx / <https://orcid.org/0000-0002-1185-6424>

Luis Medina Gual: director de la Dirección de Innovación Educativa, Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Ciudad de México, México. CE: luis.gual@ibero.mx / <https://orcid.org/0000-0002-6783-606X>

y Illingworth, 2026). A nivel internacional, instituciones como la Unesco han depositado esperanzas en la IAG, por medio de sistemas de enseñanza adaptativos-personalizados, para reducir las barreras de acceso, automatizar la gestión y optimizar los procesos de enseñanza. En América Latina existen ejemplos significativos al respecto como el Plan Ceibal (Uruguay), la plataforma Geekie (Brasil), eMAT (Chile), entre otros.

Otras áreas en donde la literatura académica ha puesto atención en la relación IAG-educación han sido, como lo trabajan Forero-Corba y Negre Bennasar (2024), técnicas inteligentes en estudios desarrollados en 38 países y en niveles educativos que comprendieron de primaria a universidad. Entre aquellas destacaron:

Detectar el rendimiento académico de los estudiantes de forma temprana. Mejorar las habilidades educativas de los docentes. Facilitar el aprendizaje de los estudiantes con trastornos del espectro autista (TEA). Predecir la deserción escolar y tomar decisiones al respecto. Mejorar y generar contenido educativo. Cerrar brechas educativas. Implementar la enseñanza de la IA en todos los niveles educativos. Fortalecer la seguridad de la información de la comunidad educativa. Motivar el aprendizaje a través de dispositivos móviles. Fortalecer el campo de la robótica. Mejorar la orientación académica y profesional de los estudiantes. Prevenir la difusión de noticias falsas en redes sociales. Entender y reflexionar sobre la relación entre humanos y máquinas. Desarrollar el pensamiento crítico a partir del pensamiento computacional (Forero-Corba y Negre Bennasar, 2024:234).

A partir de lo anterior, se identifican varios ángulos de observación que merecen atención por su poca presencia en las investigaciones y las reflexiones académicas, imprescindibles para desarrollar prácticas comunes dialógicas basadas en procesos educativos que prioricen la dimensión humana. Ello permitió la presentación de esta sección temática en el presente número de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, intitulada: “IA y educación: retos epistemológicos, teóricos y académicos”. La convocatoria resultó más que satisfactoria para quienes coordinaron, pues –después de un proceso riguroso y robusto que exigió una revisión profundamente especializada por pares ciegos– se logró la decisión de incorporar seis textos altamente pertinentes.

Por su naturaleza, podría decirse que existen tres documentos en donde predomina una intención ensayística, y otros tres que se posicionan claramente en resultados de investigación. En los primeros se puede identificar una intención más epistemológica y teórica (como la perspectiva sociocrítica que se comunicó con la pedagogía crítica y con la teoría de la cognición extendida –Clark y Chalmers–), mientras que en los segundos destaca más un esfuerzo robusto desde metodologías varias: la investigación-acción, el acercamiento mixto y el posicionamiento cuantitativo. No es un dato menor que las personas autoras procedan de diferentes instituciones de educación superior (IES), públicas y privadas, cuyos perfiles académicos son, también, diversamente complementarios.

Todos los textos desarrollan propuestas teóricas interesantes que se insertan en la literatura académica especializada en debates nacionales e internacionales bajo una mirada que podría considerarse comparativa. Existen, además, propuestas para ser incorporadas a las políticas públicas sobre la relación IAG y educación, así como sugerencias basadas en la evidencia empírica para que diferentes instituciones, y no solo las de educación superior, construyan estrategias pertinentes para mejorar los procesos formativos, tanto del profesorado como del estudiantado, lo cual resulta novedoso al superar percepciones y opiniones de agentes educativos sobre el uso de la IAG, y se suma a la comprensión de la “transculturación digital”.

De esta manera, no se trata solo de propuestas teóricas, como la del “sujeto sintético”, “tercera agencia” o el “ultrasujeto”, alejados de la realidad educativa, sino de trabajos que socializan experiencias formativas entre el profesorado universitario y de otros niveles educativos. Además, se hacen aportes que contribuyen a la toma de decisiones y a operacionalizar desde gran parte de literatura que no siempre es accesible al lector hispanohablante. Al respecto, vale la pena destacar la posibilidad de ofrecer miradas distintas desde una manera fluida y crítica con los principales exponentes actuales del campo del conocimiento en donde se ubica este número. No menos relevante es la propuesta conceptual, construida desde la investigación educativa con estudiantado universitario, sobre los usos que hace de la IAG: instrumental con delegación de agencia, instrumental con agencia cognitiva y andamiaje cognitivo. Esta distinción resulta crucial: la evidencia reciente sugiere que la IAG produce deuda

cognitiva cuando sustituye el esfuerzo del estudiante, no cuando lo andamia (Kosmyna, Hauptmann, Yuan, Situ, *et al.*, 2025).

Un eje central en todos los textos es la relación entre las dimensiones políticas, éticas y pedagógicas. Asimismo, se muestran esfuerzos desde el ámbito público y desde la organización de la sociedad civil en México, dando la oportunidad de conocer y construir diálogos comunicantes entre sí en pro de mejorar procesos formativos que, sin duda, no solo requieren de la infraestructura adecuada, sino del acompañamiento constante.

También se propone en todos los textos aquí reunidos superar el rol pasivo de quien usan o consuman IAG, para lo cual se ha propuesto una batería conceptual que permita la problematización a esta tecnología como un elemento estructural de la vida académica y escolar contemporánea. Hay en ello la necesidad de reflexionar desde un campo de interrogación epistemológica, política, ética y pedagógica la producción del conocimiento y la formación de sujetos enmarcados en la distribución del bien –común– educativo anclado en estructuras institucionales que dirigen esos procesos que no están aislados de intereses económicos, lógicas de mercado y procesos de mercantilización del conocimiento. No es menor que gran parte del conocimiento sobre los impactos de estas tecnologías se produzca fuera de América Latina. Así, esta sección temática contribuye a saldar esa deuda regional de producción de conocimiento situado (Jarquín-Ramírez y Díez-Gutiérrez, 2026). Por último, parte de la unidad de la sección, pese a la diversidad de enfoques y objetos de estudio, ha sido criticar el tecnosolucionismo para avanzar hacia la reflexión en el horizonte de la pedagogía, la escuela y lo común.

Referencias

- Bastidas González, Luis (2024). “Inteligencia artificial y educación superior: Un análisis prospectivo de los desafíos y oportunidades”, *Sapiens in Higher Education*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-17. Disponible en: https://revistasapiensec.com/index.php/Sapiens_in_Higher_Education/article/view/27
- Flores Jaramillo, Johnatan y Nuñez Olivera, Norman (2024). “Aplicación de inteligencia artificial en la educación de América Latina: tendencias, beneficios y desafíos”, *Revista Veritas de Difusão Científica*, vol. 5, núm. 1, pp. 1-22. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v5i1.52>
- Forero-Corba, Winston y Negre Bennasar, Francisca (2024). “Techniques and applications of Machine Learning and Artificial Intelligence in education: a systematic review”, *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 27, núm. 1, pp. 209-253. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37491>

- Hillman, Velislava y Illingworth, Sam (2026). "Whose goals? Challenging the role of AI in education and the need for student voices", en W. Holmes (ed.), *Handbook of critical studies of artificial intelligence and education*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing, pp. 70-86.
- Jarquín-Ramírez, Mauro y Díez-Gutiérrez, Enrique-Javier (2026). "Artificial intelligence and data colonialism in education: implications for education governance in the Global South", en W. Holmes (ed.), *Handbook of critical studies of artificial intelligence and education*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing, pp. 468-482.
- Kosmyrna, Nataliya; Hauptmann, Eugene; Yuan, Ye Tong; Situ, Jessica; Liao, Xian-Hao; Beresnitzky, Ashly; Braunstein, Iris y Maes, Pattie (2025). *Your brain on ChatGPT: Accumulation of cognitive debt when using an AI assistant for essay writing task* arXiv:2506.08872 (preprint). <https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.08872>