



Gobernanza de la IA generativa en la educación superior: tensiones entre Argentina y Chile (2024-2025).

Governance of generative AI in higher education: tensions between Argentina and Chile (2024-2025).

Oscar Manuel Giménez

Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Argentina.

cpgimenezmanuel@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0001-2757-1247>

Magalí Fernández

Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Argentina.

fernandezmagali85@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0001-9155-488X>

Laisa Ibáñez

Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Argentina.

laisaibanez@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0005-2697-9186>

Fecha de recepción: 21 de julio 2026

Fecha de aceptación: 31 de julio 2026

Resumen

Este trabajo analiza cómo se está configurando la gestión de la inteligencia artificial (IA), en este caso la IA generativa, en la educación superior de Argentina y Chile durante el período 2024-2025. Siguiendo la descripción de las oportunidades y los riesgos para las instituciones de educación superior propuesta por Liu et al. (2023) y las orientaciones sobre políticas educativas de la UNESCO (2021a), se lleva a cabo un análisis documental comparativo de: a) las pautas públicas recientes, b) los marcos y decretos institucionales universitarios, y c) las referencias internacionales utilizadas como apoyo regulatorio. El análisis se organiza mediante cinco claves conceptuales: gobernanza multinivel, enfoque de derechos e “IA centrada en lo humano”, justicia cognitiva y soberanía tecnológica, cuidado docente y condiciones institucionales, e interseccionalidad de impactos. Los hallazgos muestran dos patrones complementarios: en Chile predomina una respuesta institucional situada, con regulaciones internas que operacionalizan trazabilidad e integridad académica (Instituto Profesional Santo Tomás, 2025; Universidad de Las

Américas, 2025; Jerez Yañez, 2025); en Argentina, en cambio, se observa una orientación pública que establece principios comunes y enfatiza protección de datos, transparencia y supervisión humana (Ministerio de Capital Humano, Secretaría de Educación de la República Argentina, 2025). Se concluye proponiendo una agenda de gobernanza regional que traduzca principios éticos -como los promovidos por UNESCO (2023) y la OECD (2020)- en mecanismos implementables, evitando que la IA abra una nueva brecha entre instituciones con capacidades de cumplimiento y aquellas que sostienen trayectorias formativas complejas con recursos limitados.

Abstract

This paper analyzes how the management of artificial intelligence (AI), in this case generative AI, is being configured in higher education in Argentina and Chile during the 2024-2025 period. Following the description of the opportunities and risks for higher education institutions proposed by Liu et al. (2023) and the educational policy guidelines of UNESCO (2021a), a comparative documentary analysis is carried out of: a) recent public guidelines, b) university institutional frameworks and decrees, and c) international references used as regulatory support. The analysis is organized through five conceptual keys: multilevel governance, rights approach and "human-centered AI", cognitive justice and technological sovereignty, teacher care and institutional conditions, and intersectionality of impacts. The findings show two complementary patterns: in Chile, a situated institutional response predominates, with internal regulations that operationalize traceability and academic integrity (Instituto Profesional Santo Tomás, 2025; Universidad de Las Américas, 2025; Jerez Yañez, 2025); in Argentina, on the other hand, a public orientation is observed that establishes common principles and emphasizes data protection, transparency, and human supervision (Ministerio de Capital Humano, Secretaría de Educación de la República Argentina, 2025). It concludes by proposing a regional governance agenda that translates ethical principles -such as those promoted by UNESCO (2023) and the OECD (2020)- into implementable mechanisms, preventing AI from opening a new gap between institutions with compliance capacities and those that sustain complex formative trajectories with limited resources.

Palabras clave: Inteligencia artificial generativa; gobernanza educativa; educación superior; justicia cognitiva; protección de datos.

Keywords: Generative artificial intelligence; educational governance; higher education; cognitive justice; data protection.

Introducción

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) generativa en la educación superior latinoamericana ya no puede describirse como un fenómeno marginal. En poco tiempo, herramientas conversacionales y generativas de texto, imagen o código se integraron a prácticas cotidianas: estudiantes que organizan lecturas y planifican ensayos con apoyo de IA; docentes que ensayan rúbricas, escenarios de práctica o material de retroalimentación; y equipos académicos que exploran soluciones algorítmicas para acompañamiento temprano, monitoreo de riesgo de deserción o personalización de apoyos. Este desplazamiento -de la novedad técnica a la infraestructura cotidiana- reordena los modos de estudiar, enseñar y evaluar, y obliga a preguntar por condiciones de legitimidad: ¿qué usos son pedagógicamente valiosos?, ¿qué usos dañan la integridad académica?, ¿qué datos se exponen y con qué controles?, ¿quién responde cuando una decisión de alto impacto se apoya en un sistema opaco?

La expansión acelerada produce, al menos, tres tensiones. Primero, una tensión epistemológica: la autoría se vuelve híbrida y, por lo mismo, exige criterios de atribución y transparencia. No se trata sólo de sancionar el fraude, sino de sostener oportunidades reales para aprender a pensar y argumentar con criterio propio, cuestión que UNESCO (2023) plantea como central al discutir IA generativa en educación e investigación. Segundo, una tensión institucional: las universidades comienzan a depender de sistemas que procesan datos sensibles (historial académico, patrones de interacción, e incluso información de salud en campos clínicos), sin que siempre existan garantías claras sobre almacenamiento, sesgos o usos secundarios; en el ámbito de la salud, por ejemplo, el documento editado por Jerez Yañez (2025) subraya explícitamente el riesgo asociado a datos sensibles y responsabilidad profesional. Tercero, una tensión político-social: en un contexto regional de desigualdad estructural, la IA puede amplificar asimetrías si su adopción queda librada al mercado, a la capacidad individual o a la disponibilidad de suscripciones y plataformas.

Estas tensiones se vuelven particularmente visibles al comparar Argentina y Chile entre 2024 y 2025, porque allí se observan movimientos normativos claros, pero de naturaleza distinta. En Chile, diversas instituciones de educación superior han elaborado marcos internos de aplicación obligatoria que regulan el uso de la IA en la enseñanza, la evaluación y la gestión académica, incluyendo la obligatoriedad de declarar su uso, criterios de rastreabilidad y límites a la

suplantación del juicio humano por la automatización (Instituto Profesional Santo Tomás, 2025; Universidad de Las Américas, 2025; Jerez Yañez, 2025). En Argentina, la Secretaría de Educación del Ministerio de Capital Humano publicó en 2025 una guía nacional que plantea la IA como una materia de derechos educativos y protección de datos personales, haciendo énfasis en la transparencia algorítmica y los sistemas de intervención y revisión humana en procesos automatizados que afecten en forma significativa las trayectorias académicas o los derechos institucionales (Ministerio de Capital Humano, Secretaría de Educación de la República Argentina, 2025).

Más allá de sus diferencias, ambas respuestas se inscriben en un clima regional donde organismos multilaterales y actores de política científica advierten que la adopción de IA debe ser ética, responsable y comprensible para las comunidades educativas. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) ha promovido lineamientos de adopción responsable (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2020, 2023), mientras que la Fundación Sadosky (2024) ha insistido en la urgencia de discutir impactos de IA en democracia, trabajo y educación en lenguaje accesible. Estas alertas sugieren que la gobernanza universitaria no puede reducirse a un “manual técnico”, donde se disputa qué se considera conocimiento legítimo, qué vigilancia pedagógica es aceptable y quién decide los límites del uso algorítmico.

Con Nussbaum (2010), resulta útil recordar que la educación superior cumple una función pública: formar juicio crítico y responsabilidad democrática, no solo eficiencia. Asimismo, Tedesco (2003) ayuda a situar el debate en clave de equidad: las tecnologías educativas no se distribuyen en un vacío, sino en sistemas atravesados por desigualdad. Por ello, nuestra hipótesis sostiene que la IA generativa se ha convertido en un campo de disputa por (a) autoridad pedagógica y justicia evaluativa, (b) protección de datos y control institucional sobre plataformas, y (c) dignidad laboral docente y condiciones de implementación. Como advierte Salvatierra (2025), estas disputas pueden cristalizar una nueva brecha: instituciones capaces de traducir principios en procedimientos verificables y otras que quedan rezagadas o estigmatizadas, aunque sostengan poblaciones estudiantiles y trayectorias más complejas.

Método

El artículo se basa en un análisis documental comparado. El corpus incluye: (1) lineamientos públicos nacionales (Argentina), (2) normas, decretos y marcos institucionales (Chile) y (3) documentos de referencia internacional utilizados como marcos interpretativos. La lectura se realizó identificando, para cada documento, (i) el problema que declara abordar (integridad académica, datos, evaluación, formación docente, etc.), (ii) el tipo de instrumento (guía, marco, decreto, orientación ética), (iii) los mecanismos operativos propuestos (protocolos, comités, declaración de uso, reglas de evaluación, requisitos de contratación), y (iv) el sujeto responsable (Estado, institución, docencia, estudiantado). Esta estrategia permite comparar arquitecturas de gobernanza sin asumir que la norma escrita equivale automáticamente a implementación real, cuestión que Liu et al. (2023) advierten como desafío recurrente en educación superior. Al final, se discuten limitaciones y líneas de investigación futura para contrastar gobernanza declarada y gobernanza vivida en aula.

En concreto, el corpus incluye (a) un documento de alcance nacional para el sistema educativo argentino (Ministerio de Capital Humano, Secretaría de Educación de la República Argentina, 2025) y (b) tres textos institucionales chilenos de diferente tipo y orientación (Instituto Profesional Santo Tomás, 2025; Jerez Yañez, 2025; Universidad de Las Américas, 2025). Estos textos son leídos a la luz de marcos internacionales que sirven de referencia para la política pública y la aplicación de la ética en la educación (UNESCO, 2021a, 2021b, 2023, 2024; OECD, 2020), así como de contribuciones críticas sobre justicia cognitiva, capacidades y pedagogía democrática (de Sousa Santos, 2009; Nussbaum, 2002, 2010; Freire, 1997).

La estrategia analítica fue comparativa y por dimensiones. Primero, se realizó una lectura abierta para identificar el problema que cada documento declara abordar (integridad académica, evaluación, privacidad, calidad, riesgos reputacionales o derechos). Luego, se aplicó una codificación temática simple en cinco dimensiones: (1) finalidad y promesa educativa atribuida a la IA, (2) actores y responsabilidades (estudiantes, docentes, autoridades, proveedores), (3) mecanismos de gobernanza (protocolos, comités, trazabilidad, sanciones, formación), (4) tratamiento de datos y salvaguardas (privacidad, consentimiento, límites de uso) y (5) relación entre IA y evaluación (declaración de uso, rediseño de evaluaciones, prohibiciones). Finalmente, se contrastaron patrones de énfasis, silencios y “puntos ciegos” entre ambos países, buscando

identificar no solo diferencias normativas sino también sus efectos previsibles sobre equidad y trabajo docente.

Esta metodología, al ser documental, no pretende medir la implementación real en aulas ni capturar la diversidad institucional completa. Su valor está en hacer visible el “sentido de política” que las instituciones y el Estado están construyendo: qué riesgos consideran prioritarios, qué formas de control o confianza proponen, y qué tipo de relación pedagógica suponen entre humanos y sistemas inteligentes. En términos de investigación futura, este artículo deja planteada la necesidad de contrastar la gobernanza declarada con la gobernanza vivida, incorporando evidencia empírica sobre prácticas docentes, usos estudiantiles y decisiones administrativas (Liu et al., 2023).

La elección del análisis documental comparativo resulta metodológicamente adecuada porque, como señala Bowen (2009), constituye una técnica “inobstrusiva” y “no reactiva” frente a los procesos investigados. Esto permite examinar las normativas y lineamientos como “hechos sociales” institucionalizados sin la alteración que produce la presencia del investigador. Asimismo, el abordaje documental es indispensable en la sociología política para revelar “la peculiaridad ideológica que mantiene o justifica un sistema de poder” (Valles, 1999). Por lo tanto, el tipo de conocimiento que esta estrategia produce es de carácter empírico y analítico: no busca medir la implementación efectiva en las aulas, sino develar la 'arquitectura de sentido' subyacente. Permite reconstruir cómo el Estado y las instituciones definen formalmente el problema de la IA generativa, de qué manera distribuyen responsabilidades (especialmente las cargas docentes) y cómo legitiman sus formas de acción frente a la emergencia de estas tecnologías en la educación superior.

Este trabajo adopta un enfoque de gobernanza educativa de la IA que articula ética aplicada, políticas públicas y regulación institucional. La premisa es sencilla: la integración de IA -y especialmente de modelos generativos- no es neutral, porque reordena prácticas de enseñanza, evaluación y producción de conocimiento, y desplaza la frontera entre decisiones humanas y automatización. De acuerdo con UNESCO (2021a), la pregunta relevante para las políticas educativas no es solo “qué puede hacer” la IA, sino “qué debe permitirse y con qué salvaguardar”, particularmente cuando están en juego derechos, dignidad y justicia educativa. En coherencia con

lo anterior, el marco conceptual se organiza en cinco ejes que operan como lentes para leer el caso argentino-chileno. La elección de estos ejes busca, por un lado, sostener una mirada situada en la región y, por otro, mantener diálogo con referencias internacionales que hoy orientan gran parte de las discusiones institucionales.

1. Gobernanza multinivel y regulación situada

Entendemos la gobernanza de la IA en educación superior como un entramado multinivel: decisiones estatales, sistemas de aseguramiento de la calidad, políticas institucionales, criterios por disciplina y prácticas de aula. UNESCO (2021a) destaca que, sin articulación entre niveles, la gobernanza tiende a ser fragmentaria: por ejemplo, una política puede enfatizar privacidad, mientras una unidad académica enfatiza integridad, y la docencia queda sola resolviendo conflictos cotidianos. En América Latina, la condición multinivel se intensifica por desigualdades institucionales: no todas las universidades cuentan con unidades jurídicas, capacidades de datos o comités de ética funcionales.

Llamamos “regulación situada” a la capacidad de traducir principios generales en reglas operativas ajustadas a contextos disciplinares (salud, formación docente, ingeniería, etc.). Esta traducción no es solo técnica: define qué riesgos se consideran relevantes, quién carga con la implementación y cómo se reparte la responsabilidad. Allí aparece una tensión recurrente: cuanto más situada es la regulación, más depende de capacidades locales; cuanto más general es más difícil operativizar sin recursos.

2. IA centrada en lo humano y enfoque de derechos

El segundo eje proviene de la idea de IA centrada en lo humano, que UNESCO (2021a) y la Recomendación sobre la ética de la IA (UNESCO, 2021b) colocan en el centro del debate: dignidad, autonomía y control significativo por parte de personas y comunidades. En educación superior, esto se traduce en obligaciones institucionales concretas: proteger privacidad y datos, prevenir sesgos y discriminación, garantizar explicaciones comprensibles cuando la automatización afecte decisiones, y sostener la supervisión humana en procesos de alto impacto. La ética, así, no se reduce a “buenas intenciones”, sino a gobernanza verificable.

El enfoque de derechos es especialmente pertinente porque, como plantea Nussbaum (2002), las instituciones no deberían evaluar solo resultados, sino oportunidades reales. En el contexto de IA, esto implica preguntar si el uso de herramientas amplía capacidades (aprender, participar, argumentar) o, por el contrario, produce nuevas barreras (vigilancia, sanción, dependencia o estigmatización).

3. Justicia cognitiva, soberanía tecnológica y dependencia

La expansión de la IA generativa intensifica dependencias tecnológicas: plataformas, modelos, licencias, infraestructura y, sobre todo, datos. de Sousa Santos (2009) ofrece una clave para problematizar este escenario desde la justicia cognitiva: quién define los estándares de lo que cuenta como conocimiento válido, con qué lenguas, qué supuestos culturales y qué intereses. Una gobernanza acrítica puede reproducir “colonialidad de plataforma”, donde las universidades se vuelven consumidoras de soluciones importadas sin capacidad de auditar, adaptar o negociar condiciones.

En esa línea, el BID (2020) advierte que la adopción responsable en la región requiere criterios de transparencia y rendición de cuentas, pero también construcción de capacidades. La soberanía tecnológica no significa autarquía, sino capacidad de decisión informada: comprender riesgos, proteger datos, definir condiciones de compra, y sostener alternativas pedagógicas cuando una herramienta no sea apropiada.

4. Cuidado docente y condiciones institucionales de apropiación

El cuarto eje se enfoca en el trabajo docente. La literatura sobre IA educativa suele concentrarse en el estudiantado o en riesgos de plagio; sin embargo, la implementación cotidiana recae en gran medida en profesores y profesoras: rediseño de evaluaciones, elaboración de criterios de declaración de uso, retroalimentación, contención de ansiedades y resolución de conflictos. Freire (1997) ayuda a reconocer que enseñar es una práctica ética y relacional, no un proceso mecánico; por eso, si la institución incorpora IA sin cuidado, puede convertir la innovación en presión individual y aumentar sobrecargas.

La Fundación Sadosky (2024) subraya un punto complementario: el debate público sobre IA suele simplificarse. En el plano institucional, esa simplificación puede traducirse en políticas

apresuradas (prohibiciones generales o entusiasmo acrítico) que dejan a la docencia sin apoyo. Por ello, la gobernanza debe incluir formación situada, tiempo reconocido, acompañamiento pedagógico y respaldo jurídico, de modo que la ‘supervisión humana’ sea realizable y no solo una consigna.

5. Enfoque interdisciplinario e interseccional

Finalmente, la gobernanza de la IA en educación superior es un problema interdisciplinario: involucra pedagogía, derecho, filosofía, ciencias de la computación, estudios de ciencia y tecnología y economía política. Además, exige una lectura interseccional, porque beneficios y riesgos se distribuyen de forma desigual según clase, género, territorio, discapacidad y lengua. UNESCO (2024), al proponer pilares para la transformación digital, enfatiza que la digitalización educativa debe abordarse como política pública integral y no como suma de herramientas. En consecuencia, gobernar IA no es solo regular software: es orientar finalidades formativas, establecer participación y diseñar rendición de cuentas.

Análisis y reflexión sobre el problema en argentina y Chile (2024-2025)

Chile: gobernanza institucional autónoma y situada

En Chile, la respuesta más visible frente a la IA generativa proviene de las propias instituciones de educación superior. En lugar de esperar un marco estatal único, varias universidades e institutos construyeron normas internas con fuerza vinculante. El Decreto N.º 044/25 del Instituto Profesional Santo Tomás (2025), por ejemplo, define usos permitidos y no permitidos, exige declaración explícita de uso de IA en evaluaciones y trabajos, y establece que decisiones evaluativas y disciplinarias críticas no pueden delegarse por completo a sistemas automatizados. Este tipo de instrumento convierte principios generales (transparencia, supervisión humana) en reglas operativas, facilitando su implementación en aula.

Un rasgo relevante es la apuesta por trazabilidad. En el decreto del Instituto Profesional Santo Tomás (2025), la trazabilidad opera como una forma de “citación tecnológica”: no se presume automáticamente fraude por usar IA, sino que se pide declarar de qué manera se utilizó, con qué finalidad y qué parte del trabajo se mantiene como elaboración propia. UNESCO (2023)

propone precisamente mover la conversación desde el castigo hacia una ética formativa: transparentar el apoyo de IA ayuda a desarrollar metacognición y responsabilidad, en vez de reforzar una vigilancia punitiva que suele ser ineficaz.

En esta misma línea, la Universidad de Las Américas (2025) publicó un marco institucional que abarca docencia, investigación y vinculación con el medio. Su aporte no es sólo normativo, sino organizacional: reconoce que la IA ya es parte del quehacer universitario y asigna responsabilidades diferenciadas por rol (estudiantes, docentes, autoridades), habilitando canales de consulta y seguimiento. La OECD (2020) ha insistido en que la confianza institucional en IA depende de reglas claras y de la posibilidad de auditar decisiones; en ese sentido, marcos institucionales que definen procedimientos y responsables operan como infraestructura de confianza.

En el ámbito disciplinar, el documento “Humanizar la inteligencia” (Jerez Yañez, 2025) muestra una gobernanza más específica: propone orientaciones para docencia e investigación en salud, distingue usos pedagógicos (simulación de escenarios, apoyo al aprendizaje) de usos riesgosos (diagnóstico automatizado o consejo clínico) y enfatiza la protección de datos sensibles y la responsabilidad profesional indelegable. Esta lectura coincide con UNESCO (2021a) en que la supervisión humana no es opcional cuando la automatización puede afectar derechos o bienestar.

El costo de esta arquitectura chilena es su dependencia del trabajo docente. Como advierte Salvatierra (2025), una gobernanza institucional ágil puede trasladar a la docencia la implementación cotidiana: rediseñar evaluaciones auténticas, resguardar datos, documentar supervisión humana, sostener diálogo con estudiantes y responder a presiones reputacionales por plagio. Aquí el cuidado docente deja de ser tema “secundario”. Freire (1997) recordaba que la práctica educativa se sostiene en condiciones materiales y relacionales. Los documentos analizados no explicitan mecanismos de reconocimiento de carga laboral docente, lo que, desde la perspectiva de Freire (1997), puede interpretarse como un riesgo de sobrecarga y responsabilización individual.

Argentina: gobernanza pública con foco en derechos y alfabetización crítica

En Argentina, el movimiento más relevante en 2024-2025 se ubica en el nivel de política pública. La Guía para la integración de las inteligencias artificiales en educación, elaborada por la

Secretaría de Educación del Ministerio de Capital Humano (2025), instala un marco político-pedagógico nacional: protección de datos personales, transparencia algorítmica, consentimiento informado y supervisión humana en decisiones de alto impacto. A diferencia del caso chileno, donde predominan reglas internas, el documento argentino busca elevar el piso normativo y definir un lenguaje común para la discusión institucional.

La guía argentina conversa con referencias internacionales, especialmente con UNESCO (2021a, 2021b, 2023, 2024), al insistir en que la automatización no puede operar por encima de la dignidad de docentes y estudiantes. Al mismo tiempo, su énfasis en alfabetización crítica conecta con una tradición pedagógica regional: como planteaba Freire (1997), la educación debe permitir leer el mundo críticamente; en el campo de IA, ello implica comprender usos, límites, sesgos y consecuencias sociales. Bellomo y Vinacur (2025) han sistematizado este punto al discutir alfabetización e IA en el contexto argentino: no basta con saber usar herramientas; es necesario comprender su política y economía. La guía no explicita mecanismos de financiamiento, formación o soporte técnico para su implementación, lo que abre interrogantes sobre la capacidad diferencial de las instituciones para traducir los principios en protocolos operativos. Traducir principios en protocolos requiere capacidades institucionales: unidades de datos, soporte jurídico, formación docente y procedimientos de compra y resguardo de información. El BID (2020) advertía que la adopción ética en América Latina depende de construir capacidades y no sólo de formular principios; de lo contrario, una guía robusta puede convertirse en cumplimiento simbólico o en burocracia que no llega al aula. La pregunta crítica, entonces, es qué apoyos y recursos acompañan el estándar: sin ellos, se corre el riesgo de consolidar diferencias entre instituciones con infraestructura y aquellas que sostienen territorios periféricos o matrícula socialmente más vulnerable.

Comparación: dos arquitecturas, una misma tensión regional

Al comparar ambos países, aparece una tensión estructural. Chile construye gobernanza desde dentro de las instituciones: respuestas granulares, sensibles a disciplinas y relativamente rápidas. Argentina instala un estándar público robusto: eleva el piso ético y enmarca la IA en derechos, datos y transparencia. En términos simples: Chile gana en operatividad situada; Argentina gana en legitimidad normativa común. Sin embargo, ambas arquitecturas enfrentan un problema similar: la distribución de responsabilidades y capacidades, de Sousa Santos (2009)

permite leer esta distribución como problema de justicia cognitiva y política: quién puede gobernar y con qué recursos.

En Chile, la carga de implementación recae fuertemente en unidades académicas y docencia. En Argentina, la carga puede recaer en instituciones que deben traducir principios nacionales a protocolos internos, con capacidades dispares. El análisis sugiere que, tanto en Chile como en Argentina, la gobernanza de la IA puede convertirse en un nuevo eje de diferenciación institucional. Desde la perspectiva de la justicia cognitiva (de Sousa Santos, 2009) y de la gobernanza confiable (OECD, 2020), este patrón puede interpretarse como un riesgo de reproducción de desigualdades estructurales en el sistema de educación superior, como advierte Salvatierra (2025), se abre la posibilidad de una nueva estratificación: universidades “con gobernanza IA” -capaces de demostrar trazabilidad, resguardo de datos, formación y comités- y universidades “sin gobernanza IA”, que quedan expuestas a sanción reputacional o a desconfianza pública. El BID (2023) ha señalado que estas brechas pueden volverse también brechas de financiamiento y prestigio, intensificando desigualdades estructurales.

Implicancias para evaluación, acreditación y trabajo docente

La evaluación académica se convierte en un espacio de alta sensibilidad política. UNESCO (2023) sugiere que prohibiciones generales suelen fracasar y empujan prácticas a la clandestinidad; en cambio, recomienda diseñar evaluaciones que convoquen juicio situado, reflexión y responsabilidad. En Chile, la exigencia de declarar uso de IA y la prohibición de delegar sanciones a sistemas automatizados muestran un intento de sostener la evaluación como práctica formativa. En Argentina, la insistencia en supervisión humana en decisiones de alto impacto implica reconocer que la evaluación no puede ser gobernada por “cajas negras” sin responsabilidad explícita (Ministerio de Capital Humano, Secretaría de Educación de la República Argentina, 2025).

Desde el enfoque de capacidades, Nussbaum (2002, 2010) ayuda a situar la evaluación como derecho a oportunidades reales, no como filtro tecnocrático. Si la IA se usa para retroalimentación, recomendación o detección temprana de riesgo, las instituciones deben asegurar que exista revisión humana y posibilidad de apelación. La OECD (2020) enfatiza, en términos de confianza, la posibilidad de reconstruir, explicar y atribuir responsabilidades sobre los procesos

algorítmicos se configura como condición de legitimidad institucional. Esto cobra especial importancia en campos profesionales donde la credencial se basa en responsabilidad humana frente a otros (salud, educación, derecho): si la formación se percibe como excesivamente delegada a IA, la confianza social en el título puede erosionarse. En respuesta, documentos como “Humanizar la inteligencia” (Jerez Yañez, 2025) buscan dejar por escrito que el juicio profesional es indelegable.

El trabajo docente, por su parte, se complejiza. Holmes, Bialik y Fadel (2019) advierten que la IA transforma prácticas de enseñanza y aprendizaje, pero esa transformación requiere condiciones institucionales; no ocurre por simple “adopción”. En términos cotidianos, la docencia debe rediseñar consignas, enseñar a declarar y justificar usos, sostener conversaciones éticas, y documentar supervisión humana. Sin reconocimiento de tiempo y apoyo, la gobernanza puede convertirse en presión individual y en riesgo de burnout. Freire (1997) y la Fundación Sadosky (2024) convergen aquí: sin participación y sin condiciones de trabajo, la tecnología tiende a imponer lógicas de control más que de emancipación.

Discusión y propuesta de agenda regional

A partir del análisis, proponemos una agenda mínima para que la gobernanza regional no quede en declaraciones abstractas. Primero, protocolos de uso por tipo de evaluación y por carrera, escritos en lenguaje comprensible, que integren ejemplos y criterios de declaración de uso; UNESCO (2021a) plantea que la claridad normativa reduce arbitrariedad y protege a estudiantes y docentes. Segundo, una declaración de uso de IA estandarizada (citación tecnológica), con foco formativo: UNESCO (2023) sugiere que transparentar el apoyo de IA permite discutir aprendizaje y no solo sospecha.

Datos, Plataforma y soberanía tecnológica

Como advierte el Banco Interamericano de Desarrollo (2020), la adopción responsable de IA no depende sólo de principios éticos abstractos, sino de decisiones concretas sobre infraestructura, datos y dependencia tecnológica. En educación superior, el “dato educativo” no es un insumo neutro: expresa trayectorias, expectativas y, a veces, información particularmente sensible. Desde los criterios de gobernanza confiable propuestos por la OECD (2020) y la Recomendación sobre la Ética de la IA de UNESCO (2021b), pueden identificarse cuatro decisiones clave como indicadores de una gobernanza institucional: el alcance y la naturaleza de

los datos educativos involucrados, los fines formativos que justifican su tratamiento, los plazos y modalidades de conservación, y los regímenes de acceso o cesión a actores externos (OECD, 2020).

En el caso chileno, los marcos institucionales revisados avanzan en definir responsabilidades y trazabilidad, pero todavía dejan abierta -o tratan de modo desigual- la discusión sobre proveedor, almacenamiento y portabilidad de información cuando se utilizan plataformas externas. UNESCO (2021a) sugiere que la transparencia no se reduce a “declarar uso de IA”, sino también a informar condiciones de tratamiento de datos y límites de automatización. Esta precisión es clave para evitar que la gobernanza derive en un régimen de cumplimiento formal que, sin embargo, naturalice la extracción de datos educativos como costo inevitable de innovar.

En Argentina, la guía ministerial enfatiza privacidad, consentimiento y supervisión humana (Ministerio de Capital Humano, Secretaría de Educación de la República Argentina, 2025). No obstante, una pregunta de implementación persiste: ¿con qué capacidades técnicas cuentan las instituciones para auditar herramientas, negociar contratos o exigir trazabilidad a proveedores? La discusión sobre justicia cognitiva de Sousa Santos (2009) ayuda a nombrar este problema: cuando las instituciones adoptan sistemas algorítmicos sin capacidad de inspección, adaptación o negociación de sus condiciones, la dependencia excede el plano económico y se proyecta sobre los criterios mismos de validación del conocimiento. La universidad puede terminar operando con tecnologías que no comprende plenamente, con lenguajes de evaluación y de eficacia que vienen definidos desde fuera del contexto regional.

De aquí se desprende una recomendación operativa: incorporar las decisiones de adquisición tecnológica y negociación con proveedores como dimensión constitutiva de la arquitectura de gobernanza institucional. Siguiendo a la OECD (2020) y a UNESCO (2021a), estos criterios pueden incluir minimización de datos, portabilidad, cláusulas de no entrenamiento con datos sensibles, opciones de almacenamiento controlado y mecanismos de reclamo y reparación cuando un sistema produce daño. En otras palabras, la soberanía tecnológica se vuelve una dimensión pedagógica: condiciona qué es posible enseñar, evaluar y proteger. Este punto también enlaza con la advertencia de UNESCO (2023) respecto de IA generativa: sin salvaguardas, la innovación puede aumentar riesgos de sesgo, exposición y dependencia.

Participación, rendición de cuentas y cuidado institucional

UNESCO (2021a) insiste en que la confianza en sistemas de IA depende de rendición de cuentas y participación significativa de los actores afectados. En educación superior, esto implica que los marcos internacionales analizados (UNESCO, 2021a, 2021b; OECD, 2020) enfatizan que una arquitectura de gobernanza confinada a instancias técnicas reduce las posibilidades de construcción de legitimidad pedagógica y de confianza organizacional entre los actores académico o a documentos emitidos unilateralmente: requiere espacios donde docentes y estudiantes discutan usos legítimos, límites, y criterios de evaluación, así como mecanismos transparentes para resolver controversias (por ejemplo, cuando se acusa uso indebido de IA o cuando una herramienta afecta una decisión académica).

En clave pedagógica, Freire (1997) recuerda que la participación no es un adorno; es una condición de producción de sentido y de agencia. Aplicado a IA, esto se traduce en preguntar qué tipo de aprendizaje se valora: si se premia sólo el producto final, la IA tenderá a convertirse en atajo; si se valora el proceso, la reflexión y el juicio situado, entonces la IA puede ser integrada como apoyo sin desplazar la autoría intelectual. En esa línea, Holmes, Bialik y Fadel (2019) proponen que el desafío mayor no es tecnológico, sino curricular: diseñar experiencias que hagan visible el razonamiento y no solo el resultado.

La participación también debe ir acompañada de cuidado institucional. Como plantea Nussbaum (2010), cuando la educación pierde su orientación hacia la deliberación democrática, se debilitan las capacidades públicas fundamentales. En el plano más cotidiano, la adopción de IA tiende a cargar sobre el profesorado tareas nuevas: rediseñar evaluaciones, alfabetizar en uso responsable, documentar supervisión humana, y contener ansiedades estudiantiles. Si estas tareas no se reconocen en tiempo y apoyos, la gobernanza corre el riesgo de convertirse en responsabilización individual y en desgaste docente, fenómeno ya advertido por análisis regionales sobre brecha de capacidades (Salvatierra, 2025).

Por ello, proponemos que una agenda mínima de gobernanza de la IA generativa en educación superior incluya seis dimensiones articuladas.

Primero, protocolos de evaluación y declaración de uso de IA que sean formativos y no meramente punitivos. Estos protocolos deberían orientar al estudiantado sobre cuándo, cómo y

con qué límites puede utilizar IA, favoreciendo la transparencia del proceso de aprendizaje y evitando respuestas centradas exclusivamente en la sospecha o la sanción (UNESCO, 2023).

Segundo, rutas de apelación y revisión humana documentada para decisiones de alto impacto. Toda decisión apoyada por sistemas automatizados que pueda afectar calificaciones, permanencia, sanciones o trayectorias académicas debe contar con supervisión humana explícita, posibilidad de revisión y criterios comprensibles para las personas afectadas (UNESCO, 2021a).

Tercero, políticas explícitas de datos educativos que definan qué datos se recopilan, para qué fines, por cuánto tiempo, con qué proveedores y bajo responsabilidad de qué unidad institucional. La OECD (2020) señala que la confianza en sistemas de IA depende de una gobernanza clara de datos; en clave regional, el BID (2020) advierte que la falta de capacidades de datos puede convertir a las instituciones en usuarias dependientes de plataformas externas.

Cuarto, criterios mínimos de contratación y compra pública o privada de tecnologías de IA, incluyendo portabilidad de datos, resguardos de información sensible, condiciones de auditoría, cláusulas de no reutilización de datos sensibles y mecanismos de reclamo. Sin esta dimensión, la soberanía tecnológica queda reducida a una declaración retórica y no a una capacidad institucional efectiva.

Quinto, institucionalidad participativa para la gobernanza de IA, mediante comités o instancias permanentes con presencia de docentes, estudiantes, unidades jurídicas, áreas técnicas y autoridades académicas. Freire (1997) subraya que la participación es constitutiva de una pedagogía democrática; aplicada a la IA, esto significa que las reglas de uso, evaluación y supervisión deben discutirse con quienes las viven cotidianamente.

Sexto, cuidado docente y condiciones institucionales de implementación, mediante reconocimiento de carga de trabajo, formación situada, acompañamiento pedagógico y respaldo institucional frente a conflictos evaluativos. Este punto no es accesorio: define si la gobernanza de IA será una política de cuidado y corresponsabilidad o un régimen de control y responsabilización individual del profesorado.

Estas seis dimensiones no sustituyen la discusión ética; la vuelven operativa, verificable y sostenible. En conjunto, permiten pasar de principios generales sobre IA responsable a condiciones

institucionales concretas para proteger derechos, sostener la calidad formativa y evitar nuevas brechas entre instituciones.

Integridad académica y diseño evaluativo

Un componente transversal de la gobernanza es el rediseño de la evaluación. UNESCO (2023) propone que, frente a la IA generativa, la respuesta educativa más robusta no es únicamente prohibir, sino reconstruir prácticas de evaluación que hagan visible el proceso de pensamiento: decisiones justificadas, criterios de selección de fuentes, articulación entre teoría y evidencia, y reflexión situada sobre límites y sesgos. En la misma dirección, Holmes, Bialik y Fadel (2019) sostienen que la IA puede desplazar el énfasis desde productos hacia competencias de orden superior, si las instituciones son capaces de ajustar tareas, rúbricas y retroalimentación.

En el caso comparado, esto sugiere dos medidas prácticas. Primero, incorporar dispositivos de explicitación del apoyo algorítmico con finalidad pedagógica, orientados a diferenciar entre operaciones delegadas a sistemas generativos y procesos de elaboración intelectual atribuibles al estudiante, favoreciendo metacognición y honestidad académica (UNESCO, 2023). Segundo, favorecer dispositivos evaluativos anclados en situaciones profesionales contextualizadas, que exijan toma de decisiones, justificación teórica y reflexión situada; casos, simulaciones, análisis de contextos locales, defensas orales, bitácoras y portafolios, que reduzcan la ventaja de respuestas genéricas producidas por modelos conversacionales y permitan verificar criterios de pertinencia, ética y responsabilidad. En términos de “IA confiable”, la OECD (2020) insiste en que la confianza se construye con transparencia y rendición de cuentas; en evaluación, eso se traduce en criterios explícitos, mecanismos de apelación y capacidad de justificar procesos.

En síntesis, la agenda busca equilibrar dos riesgos opuestos: por un lado, la prohibición general que invisibiliza prácticas y erosiona además oportunidades de aprendizaje; por otro, el entusiasmo acrítico que delega en plataformas decisiones que afectan derechos y trayectorias. Como plantea UNESCO (2023), la pregunta clave es bajo qué contrato social se integra la IA: con qué garantías, para quién y con qué fines educativos.

Discusión

Este artículo analizó comparativamente la configuración emergente de la gobernanza de la IA generativa en la educación superior de Argentina y Chile durante el período 2024-2025. El estudio permitió identificar que, si bien ambos países comparten preocupaciones comunes - protección de datos, integridad académica, transparencia, supervisión humana y responsabilidad institucional-, sus respuestas se organizan desde arquitecturas distintas. En Chile predomina una gobernanza institucional situada, impulsada por universidades e instituciones de educación superior que traducen principios generales en normas internas, decretos y marcos de uso aplicables a la docencia, la evaluación y la gestión académica (Instituto Profesional Santo Tomás, 2025; Jerez Yañez, 2025; Universidad de Las Américas, 2025). En Argentina, en cambio, se observa una gobernanza pública de orientación estatal, donde la guía nacional del Ministerio de Capital Humano instala un piso común de derechos, transparencia algorítmica, consentimiento informado y supervisión humana en decisiones educativas de alto impacto (Ministerio de Capital Humano, Secretaría de Educación de la República Argentina, 2025).

El primer hallazgo comparativo es que Chile avanza con mayor rapidez en la operacionalización institucional de la IA. Los documentos analizados muestran reglas concretas sobre declaración de uso, trazabilidad, integridad académica y límites a la automatización de decisiones evaluativas o disciplinarias. Esta arquitectura tiene como fortaleza su capacidad de adaptación a contextos institucionales y disciplinarios específicos, especialmente en áreas sensibles como salud, donde se enfatiza la protección de datos sensibles y la responsabilidad profesional indelegable (Jerez Yañez, 2025). Sin embargo, su principal fragilidad es que desplaza gran parte de la implementación cotidiana hacia las unidades académicas y el cuerpo docente, sin que necesariamente existan mecanismos equivalentes de reconocimiento de carga laboral, formación situada o respaldo institucional. Esta tensión dialoga con la pedagogía crítica de Freire (1997), para quien la práctica educativa no puede reducirse a una ejecución técnica, sino que requiere condiciones éticas, materiales y relacionales para sostenerse.

El segundo hallazgo es que Argentina ofrece una respuesta de mayor alcance público y normativo, al ubicar la IA educativa en el terreno de los derechos, la protección de datos y la supervisión humana significativa. Esta arquitectura tiene como fortaleza la construcción de un lenguaje común para el sistema educativo y la afirmación de que la automatización no puede operar por encima de la dignidad de docentes y estudiantes. Esta orientación se articula con los marcos

internacionales que promueven una IA centrada en lo humano, particularmente UNESCO (2021a, 2021b, 2023) y la OECD (2020), que insisten en la necesidad de transparencia, rendición de cuentas, protección de datos y control humano sobre decisiones automatizadas. Su fragilidad, sin embargo, se encuentra en la distancia entre principio y capacidad institucional: traducir una guía nacional en protocolos, comités, formación docente, criterios de evaluación y resguardos de datos requiere recursos técnicos, jurídicos y pedagógicos que no se distribuyen homogéneamente entre instituciones.

En síntesis, el análisis comparativo evidencia una tensión estructural clara: mientras Chile opta por una operatividad institucional situada y veloz que recarga al cuerpo docente, Argentina propone un estándar público garante de derechos, pero con severas dificultades para su implementación material. Derivado de esto, el tercer hallazgo es que ambas arquitecturas, aunque diferentes, enfrentan una tensión común: la gobernanza de la IA puede convertirse en una nueva fuente de estratificación dentro de la educación superior. Si la capacidad de demostrar “IA responsable” pasa a depender de contar con equipos técnicos, asesoría jurídica, infraestructura de datos, comités especializados y formación docente permanente, las instituciones con mayores recursos podrán consolidar reputación y confianza pública, mientras que aquellas con menor capacidad institucional quedarán expuestas a ser leídas como rezagadas o riesgosas. Esta posibilidad ha sido advertida por el BID (2020, 2023) y por Salvatierra (2025), al plantear que la adopción de IA en América Latina puede abrir nuevas brechas de capacidades, prestigio y financiamiento si no se acompaña de políticas de fortalecimiento institucional.

El aporte principal de este artículo al campo de la educación superior consiste en desplazar analíticamente el problema de la IA generativa: sacarlo del mero debate sobre la instrumentalidad tecnológica o la vigilancia del plagio, para resituarlo como un conflicto estructural de política educativa, justicia cognitiva y condiciones institucionales. La comparación entre Argentina y Chile permite mostrar que la pregunta relevante ya no es si la IA debe incorporarse o no a la universidad, sino bajo qué arreglos de responsabilidad, cuidado, transparencia y soberanía tecnológica debe hacerlo. Desde esta perspectiva, el artículo contribuye a desplazar el debate desde el uso individual de herramientas hacia las arquitecturas institucionales y estatales que definen quién puede gobernarlas, con qué recursos y con qué efectos sobre docentes y estudiantes. En este punto, la noción de justicia cognitiva de Sousa Santos (2009) resulta especialmente útil para

problematizar quién define los estándares de conocimiento válido, en qué condiciones tecnológicas y con qué capacidad de decisión situada.

Asimismo, el artículo aporta una lectura crítica del concepto de “supervisión humana significativa”. Aunque este principio aparece como una salvaguarda ética necesaria en documentos internacionales y nacionales (UNESCO, 2021a, 2023; Ministerio de Capital Humano, Secretaría de Educación de la República Argentina, 2025), el análisis muestra que, en la práctica, puede convertirse en una nueva capa de responsabilidad para el profesorado. Rediseñar evaluaciones, orientar usos legítimos de IA, resguardar datos, documentar decisiones, contener ansiedades estudiantiles y sostener criterios de integridad académica son tareas que amplían el trabajo docente. En esta línea, la Fundación Sadosky (2024) advierte que el debate sobre IA suele simplificarse y que, sin políticas institucionales claras, la responsabilidad por su uso ético tiende a desplazarse hacia actores individuales. Por ello, una gobernanza democrática de la IA no puede limitarse a exigir responsabilidad humana: debe crear condiciones institucionales para que esa responsabilidad sea realizable, reconocida y sostenida.

A partir de estos hallazgos, se propone avanzar hacia una agenda regional de gobernanza de la IA en educación superior. Esta agenda debería considerar, al menos, seis dimensiones. Primero, la elaboración de protocolos institucionales claros, diferenciados por tipo de evaluación, carrera y nivel de riesgo, en línea con la necesidad de traducir principios generales en mecanismos operativos verificables (UNESCO, 2021a; OECD, 2020). Segundo, la incorporación de mecanismos de declaración de uso de IA con finalidad formativa y no meramente punitiva, tal como sugiere UNESCO (2023) al advertir que las prohibiciones generales suelen desplazar las prácticas hacia la clandestinidad. Tercero, el fortalecimiento de políticas de datos educativos que definan qué información se recopila, para qué fines, en qué condiciones de almacenamiento y con qué resguardos frente a proveedores externos (BID, 2020; OECD, 2020). Cuarto, la creación de instancias participativas de gobernanza que incluyan a docentes, estudiantes, equipos técnicos, unidades jurídicas y autoridades académicas. Quinto, el reconocimiento explícito del trabajo docente asociado a la supervisión humana, el rediseño evaluativo y la alfabetización crítica en IA (Freire, 1997; Fundación Sadosky, 2024). Sexto, el desarrollo de criterios regionales de compra, contratación y auditoría de tecnologías, de modo que la soberanía tecnológica no quede reducida a una declaración de principios.

Esta agenda regional no implica homogeneizar las respuestas nacionales ni desconocer las diferencias entre Argentina y Chile. Por el contrario, supone aprovechar sus aprendizajes cruzados. Del caso chileno puede recuperarse la importancia de traducir principios éticos en procedimientos institucionales concretos y sensibles a contextos disciplinares. Del caso argentino puede destacarse la necesidad de un marco público que evite que cada institución enfrente aisladamente los desafíos de datos, derechos y supervisión humana. Una agenda regional de gobernanza debería articular ambas dimensiones: principios comunes de derechos y mecanismos situados de implementación. Esta articulación resulta consistente con UNESCO (2024), que plantea la transformación digital de la educación como una política integral y no como una suma de herramientas aisladas.

Avanzar hacia esta agenda regional unificada es un imperativo político para evitar que América Latina asuma un rol de mera consumidora y dependiente tecnológica, garantizando así que la soberanía de los datos, el enfoque de derechos y el cuidado de las condiciones laborales docentes sean pilares innegociables frente a los proveedores globales de plataformas.

Finalmente, este estudio se limita al análisis de gobernanza declarada, es decir, a documentos, guías y marcos institucionales producidos entre 2024 y 2025. Por ello, futuras investigaciones deberían indagar cómo estas normas se viven efectivamente en las aulas, cómo las interpretan docentes y estudiantes, qué conflictos evaluativos emergen, cómo se resuelven las controversias por uso de IA y qué capacidades reales poseen las instituciones para proteger datos y sostener supervisión humana. Liu et al. (2023) advierten que la distancia entre oportunidades declaradas e implementación efectiva constituye uno de los desafíos centrales de la educación superior en la era de la IA. También será necesario estudiar la economía política de las plataformas utilizadas por universidades, sus contratos, sus condiciones de almacenamiento y sus efectos sobre la soberanía de datos educativos.

En síntesis, la gobernanza de la IA generativa en educación superior se ha convertido en un terreno decisivo para pensar el futuro de la universidad en Argentina, Chile y América Latina. Su desarrollo puede abrir oportunidades para enriquecer la enseñanza, personalizar apoyos y fortalecer aprendizajes; pero también puede intensificar vigilancia, dependencia tecnológica, sobrecarga docente y desigualdad institucional. La cuestión central no es tecnológica sino política: si la IA será gobernada como un bien educativo orientado a derechos, justicia cognitiva y cuidado institucional, o si se convertirá en un nuevo dispositivo de estratificación entre universidades con

distinta capacidad de cumplimiento. Esa disputa está abierta y constituye una agenda prioritaria para la investigación, la política pública y la gestión universitaria en los próximos años.

Referencias Bibliográficas

- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). *fAIr LAC: Adopción ética y responsable de la inteligencia artificial en América Latina y el Caribe*. <https://doi.org/10.18235/0002169>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2023, 22 de noviembre). *IDB launches expanded fAIr LAC+ platform for responsible AI in Latin America and the Caribbean*. <https://www.iadb.org/en/news/idb-launches-expanded-fair-lac-platform-responsible-ai-latin-america-and-caribbean>
- Bellomo, S., & Vinacur, T. (Eds.). (2025). *Alfabetización + inteligencia artificial (IA): Desafíos y oportunidades en Argentina* (Serie Saber local No. 8). Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Alfabetizacion-inteligencia-artificial-IA.-Desafios-y-oportunidades-en-Argentina.pdf>
- de Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Fundación Sadosky. (2024). *Diez preguntas frecuentes y urgentes sobre inteligencia artificial*. Program.ar. <https://program.ar/wp-content/uploads/2024/08/Diez-preguntas-frecuentes-y-urgentes-sobre-Inteligencia-Artificial.pdf>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368021>
- Instituto Profesional Santo Tomás. (2025, 11 de septiembre). *Aprueba lineamientos para el uso de la inteligencia artificial (Decreto N.º 044/25)*. <https://www.ipsantotomas.cl/web/wp-content/uploads/sites/27/2025/09/Aprueba-lineamientos-para-el-uso-de-la-Inteligencia-Artificial-IPST.pdf>

- Jerez Yañez, O. (Ed.). (2025). *Humanizar la inteligencia: Orientaciones para un uso ético y transformador de la IA en la educación y la investigación en salud*. Departamento de Educación en Ciencias de la Salud (DECSA), Facultad de Medicina, Universidad de Chile.
<https://doi.org/10.34720/17ej-j164>
- Liu, B. L., Morales, D., Roser Chinchilla, J. F., Sabzalieva, E., Valentini, A., Vieira do Nascimento, D., & Yerovi, C. (2023). *Oportunidades y desafíos de la era de la inteligencia artificial para la educación superior: Una introducción para los actores de la educación superior*. UNESCO; UNESCO IESALC.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386670_spa
- Ministerio de Capital Humano, Secretaría de Educación de la República Argentina. (2025). *Guía para la integración de las inteligencias artificiales en la educación*.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/documento_guia_de_integracion_vf_digital.pdf
- Nussbaum, M. C. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano: El enfoque de las capacidades*. Herder.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- OECD. (2020). *Trustworthy artificial intelligence (AI) in education: Promises and challenges* (OECD Education Working Papers, No. 218). OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/a6c90fa9-en>
- Salvatierra, F. (2025). Gobernanza y políticas educativas sobre inteligencia artificial en América Latina: ¿Una nueva brecha? En S. Bellomo & T. Vinacur (Eds.), *Alfabetización + inteligencia artificial (IA): Desafíos y oportunidades en Argentina* (pp. 135–142). Banco Interamericano de Desarrollo.
- Tedesco, J. C. (2003, diciembre). *Los pilares de la educación del futuro* [Ponencia en línea]. Fundación Jaume Bofill; Universitat Oberta de Catalunya.
<https://www.uoc.edu/dt/20367/20367.pdf>
- UNESCO. (2021a). *Inteligencia artificial y educación: Guía para las personas a cargo de formular políticas*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376>
- UNESCO. (2021b). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455_spa

- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227>
- UNESCO. (2024). *Seis pilares para la transformación digital de la educación: Un marco común*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391299_spa
- Universidad de Las Américas. (2025, 31 de marzo). *Marco para el uso de la inteligencia artificial en UDLA: Docencia, investigación y vinculación con el medio* (Resolución N.º 31032025-01). <https://www.udla.cl/descargas/normativas/marco-para-uso-ia-en-udla.pdf>
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.