[1-15] **El Cardo** N.° 22, 2026 | e-ISSN: 1851-1562. DOI: 10.33255/1851-1562/2593

ARTÍCULO TEMÁTICO

Mediación pedagógica, experiencia y afectividad en tiempos de inteligencia artificial generativa: tensiones para la formación docente

Pedagogical mediation, experience, and affectivity in times of generative artificial intelligence: tensions for teacher training

Katia Riveros Zepeda. Universidad de Atacama, Universidad Católica del Norte. Chile
katia.riveros@gmail.com
ORCID: 0009-0004-4881-7535

Recepción: 16/3/2026. **Aceptación:** 30/6/2026. **Publicación:** 5/11/2026

Resumen

La expansión de sistemas de inteligencia artificial generativa está transformando de manera acelerada las formas de acceso, producción y circulación del conocimiento en los contextos educativos. En el ámbito de la formación inicial docente, esta irrupción plantea interrogantes relevantes respecto del papel de la mediación pedagógica y de las condiciones que hacen posible el aprendizaje. El presente artículo analiza la tensión que emerge entre los procesos educativos entendidos como experiencias relacionales mediadas y la creciente presencia de sistemas tecnológicos orientados a la producción automatizada de información.

Abstract

The rapid expansion of generative artificial intelligence systems is significantly transforming the ways in which knowledge is accessed, produced, and circulated in contemporary societies. In the context of teacher education, this technological development raises important questions regarding the role of pedagogical mediation and the conditions that make learning possible. This article examines the tensions that emerge between educational processes understood as relational and mediated experiences, and the increasing presence of technological systems designed to generate information automatically. Drawing on

Para citación: Riveros Zepeda, K. (2026). Mediación pedagógica, experiencia y afectividad en tiempos de inteligencia artificial generativa: tensiones para la formación docente. *El Cardo*, (22), 1-15.
DOI: 10.33255/1851-1562/2593

A partir de un enfoque interpretativo sustentado en la pedagogía de la mediación, la noción de experiencia educativa y la dimensión afectiva del aprendizaje, se examinan los desafíos que plantea la incorporación de inteligencia artificial generativa en los procesos formativos. Diversas investigaciones recientes han señalado que estas tecnologías pueden ampliar el acceso a información, facilitar la organización del conocimiento y apoyar determinadas tareas cognitivas en contextos educativos (Dai, 2026; Guettala et al., 2024). No obstante, se sostiene que la disponibilidad de sistemas capaces de producir información de manera automatizada no sustituye la dimensión experiencial, relacional y mediada que constituye el núcleo de los procesos educativos. En este sentido, la mediación pedagógica continúa siendo una condición fundamental para la construcción de conocimiento significativo en contextos educativos contemporáneos.

Palabras clave: mediación pedagógica, inteligencia artificial en educación, formación docente, experiencia educativa, tecnología educativa, aprendizaje

theoretical contributions from pedagogical mediation, educational experience, and the affective dimension of learning, the article analyzes the implications of generative artificial intelligence for teacher education. It argues that, although these technologies may offer valuable support for information processing and knowledge organization, they do not replace the relational and experiential conditions that sustain meaningful learning processes. The discussion suggests that the challenge for teacher education is not to oppose technology, but to critically situate it within educational practices where pedagogical mediation, relational engagement, and interpretive processes remain central to the construction of knowledge.

Keywords: pedagogical mediation, artificial intelligence in education, teacher education, educational experience, educational technology, learning

Introducción

Las transformaciones tecnológicas asociadas al desarrollo de sistemas digitales han modificado profundamente las formas de producción, acceso y circulación del conocimiento en las sociedades contemporáneas. En el ámbito educativo, estos cambios se han intensificado con la aparición de herramientas de *inteligencia artificial generativa*[1] capaces de producir textos, sintetizar información y responder preguntas complejas mediante el procesamiento de *grandes volúmenes de datos*[2]. Estas tecnologías comienzan a incorporarse progresivamente en las prácticas de estudio, investigación y producción académica, abriendo nuevas posibilidades para el trabajo intelectual en diversos contextos educativos (Jauhiainen y Garagorry Guerra, 2024).

Diversos estudios recientes señalan que la inteligencia artificial generativa puede facilitar procesos de búsqueda de información, organización conceptual y apoyo en tareas académicas complejas, ampliando el acceso a determinados recursos de conocimiento (Guettala et al., 2024). Desde esta perspectiva, su presencia en los entornos educativos parece ofrecer nuevas oportunidades para estudiantes y docentes. Sin embargo, la expansión de estas herramientas también plantea interrogantes relevantes para la pedagogía.

Si el acceso a información se vuelve cada vez más inmediato y automatizado, resulta necesario preguntarse qué ocurre con los procesos educativos entendidos como experiencias relacionales mediadas. En otras palabras, ¿qué lugar ocupa la mediación pedagógica cuando los estudiantes disponen de sistemas tecnológicos capaces de producir respuestas de forma instantánea?

Estas preguntas adquieren especial relevancia en el ámbito de la formación inicial docente. Desde distintas perspectivas pedagógicas, la educación ha sido comprendida como un proceso en el cual los sujetos construyen conocimiento a partir de la interacción con otros y con el mundo. Desde esta perspectiva, la enseñanza no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que implica la creación de condiciones que permiten interpretar, problematizar y construir significado en torno al conocimiento.

Diversas corrientes de pensamiento pedagógico han insistido en que la educación constituye, ante todo, una experiencia. Desde una perspectiva centrada en la experiencia, la educación puede comprenderse como un proceso que excede la transmisión o acumulación de información. Aprender implica participar en procesos donde los sujetos se ven afectados por aquello que estudian, elaboran interpretaciones propias y transforman su relación con el conocimiento. Como señala Jorge Larrosa (2006)[3], la experiencia educativa remite a aquello que «nos pasa» y que tiene la capacidad de transformarnos.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje no puede reducirse al acceso a información ni a la obtención de respuestas correctas, sino que se configura como una experiencia situada que emerge en la interacción entre sujetos. Esta dimensión

relacional de la experiencia ha sido también destacada por Carlos Skliar (2017), quien subraya que el acto educativo se construye en el encuentro con el otro, en el diálogo y en la apertura que introduce la alteridad dentro de los procesos formativos.

En este contexto, la presencia creciente de sistemas de inteligencia artificial generativa introduce una nueva dimensión en los procesos educativos. Estas tecnologías operan a partir de modelos algorítmicos capaces de reorganizar información disponible en grandes bases de datos para producir respuestas plausibles frente a determinadas solicitudes. Esta característica plantea una tensión relevante cuando se analiza desde la perspectiva de la educación entendida como experiencia mediada, ya que la generación automatizada de información no implica necesariamente procesos de interpretación, diálogo o construcción de sentido entre sujetos.

A esta dimensión se suma un elemento adicional que complejiza el análisis. Gran parte de las plataformas de inteligencia artificial generativa han sido desarrolladas por corporaciones tecnológicas privadas que controlan las infraestructuras y modelos algorítmicos que hacen posible su funcionamiento. La creciente dependencia de estos sistemas introduce interrogantes respecto de las condiciones de acceso al conocimiento, la reproducción de desigualdades tecnológicas y el papel que desempeñan estas infraestructuras en la organización de los procesos de producción y elaboración del conocimiento (Zuboff, 2019)[4].

Frente a este escenario, se vuelve necesario examinar con mayor detenimiento el lugar que ocupa la mediación pedagógica en contextos educativos atravesados por tecnologías capaces de producir información de manera automatizada. El presente artículo aborda esta cuestión atendiendo a la relación entre mediación pedagógica, experiencia educativa y tecnologías de inteligencia artificial generativa.

El objetivo es explorar las tensiones que emergen entre los procesos educativos entendidos como experiencias relacionales mediadas y los sistemas tecnológicos orientados a la producción automatizada de información, discutiendo las implicancias de estas transformaciones para la formación inicial docente.

Metodológicamente, el artículo se desarrolla mediante una reflexión teórica de carácter crítico-interpretativo, sustentada en una revisión bibliográfica reciente sobre inteligencia artificial en educación y en el diálogo con perspectivas pedagógicas centradas en la mediación, la experiencia educativa y la dimensión afectiva del aprendizaje.

La educación como experiencia mediada

Diversas corrientes de pensamiento pedagógico han insistido en que la educación constituye, ante todo, una experiencia que se construye en la relación entre sujetos. Desde esta perspectiva, aprender no se limita a la recepción de contenidos previamente organizados, sino que implica procesos de interpretación, encuentro y construcción de sentido que se desarrollan en contextos pedagógicos específicos.

La noción de experiencia ha ocupado un lugar central en la reflexión educativa contemporánea. En este sentido, Larrosa (2006) sitúa la experiencia en una relación de alteridad, subjetividad y transformación: aquello que acontece interpela al sujeto y puede modificar su relación consigo mismo y con el mundo. Aprender no significa únicamente incorporar información, sino participar en procesos que interpelan al sujeto, modificando su relación con el conocimiento y con el mundo. Desde esta perspectiva, la educación puede comprenderse como un espacio donde los estudiantes construyen interpretaciones propias en relación con los saberes que se ponen en juego en el acto pedagógico.

La dimensión relacional de la experiencia educativa ha sido también subrayada por Skliar (2017), quien sostiene que el acto educativo se configura en el encuentro con el otro. Para este autor, la educación no puede entenderse como un proceso unilateral de transmisión de saberes, sino como una experiencia compartida donde la presencia del otro introduce alteridad, interrogación y apertura. En este sentido, el conocimiento se construye en el diálogo, en la escucha y en el reconocimiento mutuo entre quienes participan en el proceso educativo.

Estas perspectivas permiten comprender que la experiencia educativa se encuentra profundamente vinculada con los procesos de mediación pedagógica[5]. La teoría de la modificabilidad cognitiva estructural desarrollada por Feuerstein et al. (2010) ofrece un marco particularmente relevante para analizar este aspecto. Según Feuerstein, el aprendizaje humano no depende únicamente de la exposición directa a estímulos o contenidos, sino de la presencia de un mediador que interviene intencionalmente para orientar la interacción del sujeto con el entorno. La denominada experiencia de aprendizaje mediado supone que el educador selecciona, organiza y da significado a los estímulos disponibles, favoreciendo el desarrollo de estructuras cognitivas que permitan al estudiante interpretar la realidad de manera flexible y reflexiva.

Desde esta perspectiva, la mediación pedagógica implica una intervención intencional orientada a favorecer procesos de pensamiento. El mediador no se limita a transmitir información, sino que interviene para orientar la atención, estimular la reflexión y promover la construcción de significados que permitan a los estudiantes establecer relaciones más complejas con el conocimiento.

En el ámbito latinoamericano, estas perspectivas han sido desarrolladas por López de Maturana (2017), quien ha destacado la mediación pedagógica como una práctica orientada a favorecer el desarrollo de procesos cognitivos y la construcción de autonomía intelectual en los estudiantes. Desde esta mirada, la mediación no se limita a organizar contenidos o actividades didácticas, sino que constituye una intervención pedagógica intencional que orienta la interpretación del entorno, estimula el pensamiento reflexivo y favorece la elaboración de significados en los procesos de aprendizaje.

Esta comprensión de la mediación puede enriquecerse, además, a la luz de los aportes de Maturana y Varela (1984), quienes cuestionan las visiones lineales del conocimiento y sostienen que conocer no constituye un acto puramente receptivo, sino un proceso que emerge en la relación entre el organismo y su entorno. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no puede entenderse como simple incorporación de información externa, sino como un proceso de transformación que ocurre en la interacción. En el campo educativo, esta mirada permite comprender que la mediación pedagógica no opera únicamente sobre contenidos, sino sobre modos de relación, de interpretación y de construcción de mundo compartido.

En una línea convergente, Tébar (2009) ha desarrollado la noción de *profesor mediador* para destacar el papel activo del docente en la organización de experiencias de aprendizaje. Para este autor, enseñar no consiste en transmitir información de manera lineal, sino en crear condiciones pedagógicas que permitan a los estudiantes pensar, cuestionar y construir interpretaciones propias. La mediación pedagógica se configura así como una práctica educativa orientada a favorecer la comprensión profunda del conocimiento y el desarrollo de la autonomía intelectual.

Dentro de la tradición pedagógica latinoamericana, la mediación pedagógica ha sido también desarrollada por Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (2007), quienes han subrayado el carácter comunicativo de los procesos educativos. Desde esta perspectiva, la mediación pedagógica supone transformar la relación tradicional entre enseñanza y aprendizaje, desplazando el énfasis desde la transmisión de contenidos hacia la creación de condiciones comunicativas que permitan a los estudiantes participar activamente en la construcción del conocimiento. Enseñar implica, en este sentido, diseñar experiencias pedagógicas que favorezcan el diálogo, la exploración y la producción colectiva de significado.

En un sentido similar, Prado y Gutiérrez (2012) plantean que la mediación pedagógica constituye una práctica intencional orientada a facilitar procesos de aprendizaje significativo mediante la interacción entre sujetos, contenidos y contextos. La mediación no se limita a organizar actividades didácticas, sino que implica generar condiciones que permitan a los estudiantes interpretar la información disponible y construir conocimiento en relación con sus propias experiencias.

Desde el enfoque de las pedagogías inclusivas, las propuestas de López Melero (2018) amplían esta comprensión al situar el aprendizaje en el marco de comunidades de aprendizaje donde la diversidad constituye una fuente fundamental para la construcción colectiva del conocimiento. En este contexto, la mediación pedagógica se orienta a generar espacios de participación, cooperación y diálogo que permitan a los estudiantes desarrollar nuevas formas de comprensión a partir del encuentro con otros.

La comprensión de la educación como experiencia mediada permite reconocer, además, la importancia de la dimensión afectiva en los procesos de aprendizaje. Las relaciones pedagógicas no se desarrollan únicamente en el plano cognitivo,

sino que involucran emociones, vínculos y formas de reconocimiento mutuo que influyen directamente en las posibilidades de aprendizaje. La experiencia educativa se configura así como un proceso relacional donde la mediación, la experiencia y la afectividad se articulan para hacer posible la construcción de conocimiento.

En esta misma línea, Maturana (1990) subraya que toda acción humana se funda en una emoción y que los procesos de aprendizaje se encuentran inseparablemente vinculados a los modos de convivencia que se producen en los espacios educativos. Esta idea resulta especialmente relevante para una comprensión de la mediación pedagógica que no se limite a su dimensión cognitiva, sino que reconozca también la importancia de la afectividad, el reconocimiento mutuo y la legitimación del otro en la construcción del aprendizaje.

Comprender la educación en estos términos implica procesos complejos de interpretación, afectación y construcción de sentido que se desarrollan en la interacción entre sujetos. Esta dimensión experiencial del aprendizaje constituye un elemento fundamental para analizar las transformaciones que introducen las tecnologías contemporáneas en los contextos educativos.

Condiciones de posibilidad del aprendizaje en contextos de inteligencia artificial

La creciente presencia de tecnologías capaces de producir información de manera automatizada invita a reconsiderar cuáles son las condiciones que hacen posible el aprendizaje en los contextos educativos contemporáneos.

Las condiciones de posibilidad del aprendizaje se construyen, por tanto, en el marco de relaciones pedagógicas donde intervienen mediación, experiencia y afectividad.

La experiencia educativa constituye una de estas condiciones, en tanto permite que el conocimiento adquiera sentido para el sujeto a través de procesos de interpretación, afectación y construcción de significado.

En este marco, la mediación pedagógica constituye otra de las condiciones fundamentales del aprendizaje, al orientar procesos de análisis, reflexión y elaboración conceptual. A través de la mediación, la información disponible se transforma en objeto de interrogación y de construcción de sentido, permitiendo que los estudiantes desarrollen capacidades para comprender y reinterpretar la realidad.

Junto con la mediación, la dimensión afectiva desempeña un papel central en los procesos educativos. En las experiencias de aprendizaje mediado, la confianza y los vínculos que se construyen entre educadores y estudiantes forman parte de las condiciones que favorecen el aprendizaje (López de Maturana, 2017). Las relaciones pedagógicas que favorecen la confianza, el diálogo y el reconocimiento mutuo generan condiciones que permiten a los estudiantes involucrarse activamente en los procesos de construcción del conocimiento.

En este sentido, la mediación, la experiencia y la afectividad pueden comprenderse como dimensiones interrelacionadas que configuran las condiciones de posibilidad del aprendizaje. Estas dimensiones no operan de manera aislada, sino que se articulan en las prácticas pedagógicas que organizan los procesos educativos.

La expansión de tecnologías basadas en inteligencia artificial generativa introduce nuevos elementos en este escenario. Estas herramientas poseen la capacidad de reorganizar grandes volúmenes de información y producir respuestas plausibles frente a determinadas preguntas. Desde el punto de vista informacional, esta capacidad representa una transformación significativa en las formas de acceso al conocimiento.

El acceso a respuestas automatizadas no garantiza por sí mismo la construcción de significado ni la elaboración conceptual por parte de los estudiantes. La información producida por sistemas algorítmicos puede constituir un punto de partida para procesos de aprendizaje, pero requiere ser interpretada, problematizada y contextualizada dentro de relaciones pedagógicas mediadas.

En este sentido, la incorporación de inteligencia artificial en los contextos educativos no elimina la necesidad de la mediación pedagógica. Por el contrario, la abundancia de información disponible puede hacer aún más relevante la intervención del docente como mediador de procesos de interpretación y construcción de pensamiento. En un escenario donde las respuestas pueden generarse de manera automatizada, el desafío educativo consiste en promover procesos de interpretación crítica, construcción de significado y reflexión sobre el conocimiento.

Desde esta perspectiva, la presencia de inteligencia artificial generativa en la educación no redefine las condiciones de posibilidad del aprendizaje, sino que introduce nuevas tensiones en torno a ellas.

Esta distinción resulta particularmente relevante para la formación inicial docente. Preparar a los futuros educadores para contextos educativos atravesados por tecnologías emergentes implica no solo desarrollar competencias técnicas relacionadas con el uso de herramientas digitales, sino también fortalecer el juicio pedagógico crítico necesario para interpretar, evaluar y situar el uso de estas tecnologías en los procesos de aprendizaje (Bilbao-Quintana et al., 2026).

En este sentido, la formación docente enfrenta el desafío de integrar tecnologías emergentes sin perder de vista que el núcleo de los procesos educativos continúa siendo relacional. Esto exige una formación capaz de articular la mediación pedagógica, la experiencia y la afectividad con una apropiación crítica de las tecnologías, de modo que su incorporación no desplace el juicio pedagógico ni la agencia de quienes enseñan.

Inteligencia artificial generativa y educación: entre producción informacional y experiencia pedagógica

Diversos estudios recientes muestran que la inteligencia artificial generativa puede facilitar procesos de búsqueda de información, organización de ideas y apoyo en tareas académicas complejas, ampliando las posibilidades de acceso al conocimiento (Dai, 2026; Guettala et al., 2024). En esta misma línea, investigaciones recientes han comenzado a examinar las implicaciones éticas de la incorporación de inteligencia artificial generativa en la formación docente. Oliveira (2025) señala que la expansión de estos sistemas exige superar una comprensión meramente instrumental de la tecnología y promover una docencia crítico-reflexiva capaz de interrogar los supuestos, límites y efectos de estas herramientas en los procesos educativos. Desde esta perspectiva, la inteligencia artificial no puede ser considerada únicamente como un recurso técnico para la producción de información, sino como un fenómeno socio-técnico que incide en la organización de las prácticas pedagógicas y en las formas de relación con el conocimiento[6].

Sin embargo, más allá de estas posibilidades instrumentales, el funcionamiento de estas tecnologías adquiere una particular relevancia cuando se analiza desde una perspectiva pedagógica. Los sistemas de inteligencia artificial generativa operan fundamentalmente mediante el procesamiento de grandes volúmenes de datos y la identificación de patrones lingüísticos o estadísticos que permiten producir respuestas plausibles frente a determinadas solicitudes. Su lógica se sitúa, por tanto, en el ámbito de la producción informacional.

Esta característica plantea una tensión importante cuando se contrasta con la comprensión de la educación como experiencia mediada. Mientras que los procesos educativos se desarrollan en el marco de relaciones pedagógicas donde el conocimiento adquiere sentido a través de la interacción entre sujetos, la inteligencia artificial produce respuestas sin participar en dichas relaciones.

Este escenario plantea una pregunta relevante para la pedagogía contemporánea: ¿qué ocurre con los procesos educativos cuando el acceso a información se vuelve prácticamente inmediato mientras que la construcción de sentido continúa dependiendo de relaciones pedagógicas situadas?

Inteligencia artificial privada, brecha de acceso y nuevas desigualdades educativas

La incorporación de inteligencia artificial generativa en los procesos educativos no puede analizarse únicamente desde sus posibilidades instrumentales. También exige examinar las condiciones materiales, políticas y económicas que hacen posible su uso. Una parte importante de las herramientas que hoy median la producción automatizada de información en educación ha sido desarrollada y es controlada por corporaciones tecnológicas privadas, cuyas plataformas, modelos

de negocio e infraestructuras condicionan el acceso, la calidad del servicio y las formas concretas de interacción con estas tecnologías. En este sentido, la expansión de la inteligencia artificial en educación no ocurre en un vacío neutral, sino en un ecosistema digital atravesado por relaciones de poder, lógicas de mercado y desigualdades preexistentes. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023) ha advertido que la adopción educativa de la IA generativa debe ser analizada junto con sus implicancias éticas, regulatorias y de equidad, precisamente porque el ritmo de expansión tecnológica ha superado en muchos casos la capacidad de respuesta de las políticas públicas.

Desde esta perspectiva, la cuestión de la brecha de acceso adquiere una relevancia central. La discusión ya no puede limitarse a la antigua distinción entre quienes tienen o no conexión a internet o dispositivos. La literatura reciente muestra que, en el contexto de la inteligencia artificial, la desigualdad se expresa en varios niveles simultáneos: el acceso material a plataformas y conectividad, las capacidades para utilizarlas de manera significativa, los apoyos institucionales para integrarlas en el aprendizaje y la posibilidad efectiva de convertir ese acceso en una ventaja educativa. Un estudio reciente con estudiantes universitarios describe este fenómeno como una nueva «brecha GenAI», que refleja desigualdades en la capacidad de aprovechar las herramientas de inteligencia artificial generativa más allá del simple acceso (Beckman et al., 2025). El problema, por tanto, no es solamente quién accede a estas herramientas, sino quién puede aprovecharlas mejor gracias a mayores recursos, una preparación más sólida y mejores condiciones de acompañamiento. A ello se suma que el acceso a recursos digitales de distinta calidad y costo puede producir experiencias tecnológicas desiguales entre los estudiantes. De este modo, la inteligencia artificial puede amplificar desigualdades preexistentes en lugar de corregirlas. En esta línea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2023) ha advertido que la inteligencia artificial puede favorecer u obstaculizar la equidad y la inclusión, dependiendo de cómo se distribuyan sus beneficios, de los apoyos disponibles para su utilización y de la existencia de políticas educativas orientadas deliberadamente a evitar su apropiación desigual.

A ello se suma una segunda dimensión de la brecha: la alfabetización crítica en inteligencia artificial. Tener acceso a una herramienta no implica necesariamente saber formular buenas preguntas, contrastar respuestas, identificar sesgos, contextualizar información o integrar críticamente los resultados en un proceso formativo.

La investigación reciente muestra que la adopción educativa de la IA está condicionada por diferencias de acceso, capacidades para su utilización y apoyos institucionales, cuya distribución desigual puede profundizar las brechas existentes (Beckman et al., 2025). Por eso, la brecha de acceso no es solo tecnológica: es también cognitiva, pedagógica e institucional. En este punto, el carácter privado de

la IA generativa no es un aspecto secundario. Las plataformas no solo distribuyen herramientas; también organizan los términos de uso, recopilan datos, jerarquizan funciones y orientan las posibilidades de interacción según decisiones empresariales que no siempre responden a fines educativos. Desde una perspectiva crítica de la tecnología educativa, estas innovaciones no transforman automáticamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que pueden reconfigurar estructuras preexistentes de poder, acceso y desigualdad dentro de los sistemas educativos. En este sentido, Selwyn (2016) señala que las tecnologías educativas deben analizarse no solo desde sus posibilidades técnicas, sino también desde sus implicancias sociales, políticas y pedagógicas. De manera convergente, Williamson (2017) advierte que la creciente infraestructura digital que sostiene las plataformas educativas participa en la reorganización de las prácticas pedagógicas y en la configuración de nuevas formas de gobernanza del conocimiento en la educación contemporánea. Desde una mirada crítica, ello permite interrogar la autonomía pedagógica de las instituciones y la soberanía del conocimiento en escenarios donde el acceso a recursos centrales para estudiar, escribir o investigar puede quedar subordinado a infraestructuras comerciales. UNESCO ha insistido en que los sistemas educativos deben evitar dependencias acríticas respecto de plataformas opacas y priorizar marcos regulatorios que protejan la equidad, la transparencia y el interés público.

Esta situación puede leerse, además, en relación con la crítica al capitalismo de vigilancia desarrollada por Zuboff (2019), donde los datos derivados de la experiencia humana son convertidos en recursos para procesos de extracción, predicción y generación de valor económico. Aunque no toda discusión sobre IA educativa deba formularse en esos términos, sí resulta pertinente advertir que estas tecnologías se desarrollan en un ecosistema digital atravesado por procesos de extracción de datos, concentración de poder y monetización.

Esto vuelve especialmente relevante la reflexión pedagógica sobre quién diseña las herramientas, con qué fines y bajo qué condiciones se incorporan al trabajo educativo.

Sin embargo, reconocer estos riesgos no implica asumir una posición tecnofóbica ni rechazar la inteligencia artificial como herramienta. La cuestión central no es oponerse a su existencia, sino evitar que su incorporación refuerce desigualdades bajo la apariencia de innovación. En algunos contextos, la IA puede ofrecer apoyos relevantes para personalizar materiales, facilitar explicaciones o ampliar el acceso a ciertos recursos. Pero esos beneficios no se distribuyen automáticamente. Sin políticas de acceso equitativo, formación crítica y acompañamiento docente, la promesa de democratización puede transformarse en una profundización de las asimetrías.

Por eso, la discusión sobre inteligencia artificial en educación debe desplazarse desde la fascinación por la herramienta hacia las condiciones concretas de su uso. La pregunta pedagógica no es solamente qué puede hacer la IA, sino quién puede

usarla, en qué condiciones, con qué mediaciones y para qué fines formativos. Allí la brecha de acceso deja de ser un asunto periférico y se convierte en una cuestión estructural. Cuando el acceso a la producción automatizada de información depende de recursos económicos, de alfabetizaciones desiguales y de plataformas privadas, la mediación pedagógica adquiere una importancia aún mayor: no solo para orientar el aprendizaje, sino también para interrumpir la naturalización de nuevas desigualdades en nombre de la innovación tecnológica[7].

Conclusiones

Las transformaciones tecnológicas asociadas al desarrollo de inteligencia artificial generativa están modificando de manera significativa los modos de acceso, producción y circulación del conocimiento en las sociedades contemporáneas. En los contextos educativos, estas tecnologías abren nuevas posibilidades para la búsqueda de información, la organización de ideas y el apoyo a diversas tareas académicas. Sin embargo, su presencia también plantea interrogantes relevantes respecto de la naturaleza misma de los procesos educativos y del papel que desempeña la mediación pedagógica en la construcción del aprendizaje.

A lo largo de este trabajo se ha argumentado que la educación no puede reducirse al acceso a información ni a la obtención de respuestas correctas. El aprendizaje se configura como una experiencia que se construye en la relación entre sujetos, donde intervienen procesos de mediación, interpretación y afectividad. Desde esta perspectiva, la disponibilidad de sistemas tecnológicos capaces de generar información de manera automatizada no redefine por sí misma las condiciones que hacen posible el aprendizaje, pero introduce nuevas tensiones en torno a ellas.

La incorporación de tecnologías de inteligencia artificial en los entornos educativos no elimina estas dinámicas relacionales. Por el contrario, en contextos caracterizados por una creciente abundancia de información, el papel del docente como mediador adquiere una relevancia aún mayor. La tarea educativa consiste no solo en facilitar el acceso a contenidos, sino en acompañar a los estudiantes en procesos de análisis, problematización y construcción crítica del conocimiento.

Desde esta perspectiva, la formación inicial docente enfrenta un desafío significativo. Preparar a los futuros educadores para contextos educativos atravesados por tecnologías emergentes implica fortalecer un juicio pedagógico crítico que permita interpretar, evaluar y situar el uso de estas tecnologías, articulando su incorporación con la mediación, la experiencia y la afectividad que sostienen los procesos de aprendizaje.

En este escenario, el desafío no consiste en oponer tecnología y educación, sino en reconocer que la producción automatizada de información no sustituye los procesos de mediación pedagógica que hacen posible la experiencia educativa. Comprender esta distinción resulta fundamental para orientar la formación docente y para repensar críticamente el lugar que las tecnologías emergentes pueden

ocupar en los procesos educativos del siglo XXI. La presencia creciente de sistemas de inteligencia artificial invita a reconsiderar con mayor profundidad las condiciones relacionales, experienciales y afectivas que hacen posible el aprendizaje. Como advierte Maturana (1990), todo sistema racional tiene un fundamento emocional, lo que recuerda que la educación continúa desarrollándose en el encuentro entre sujetos y no en la mera circulación automatizada de información. Esta tarea supone también una responsabilidad ética: interrogar las condiciones de acceso, los intereses que atraviesan estas tecnologías y las desigualdades que su incorporación puede reproducir, de modo que la innovación tecnológica no se convierta en un nuevo mecanismo de exclusión educativa.

Notas

1. El término *inteligencia artificial generativa* se utiliza para referirse a sistemas de inteligencia artificial basados en modelos de aprendizaje automático capaces de producir contenidos nuevos —textos, imágenes o códigos— a partir del procesamiento de grandes volúmenes de datos y del reconocimiento de patrones presentes en los conjuntos de entrenamiento.

2. La expresión *grandes volúmenes de datos* refiere a los extensos conjuntos de información utilizados para entrenar modelos de inteligencia artificial, especialmente modelos de lenguaje de gran escala. Estos sistemas aprenden patrones estadísticos a partir de enormes corpus de textos, imágenes u otros datos disponibles en entornos digitales, lo que les permite generar respuestas plausibles frente a diversas solicitudes, aunque sin comprender el significado de la información del mismo modo que lo hacen los sujetos humanos.

3. La noción de experiencia utilizada en este trabajo se inspira en la perspectiva desarrollada por Jorge Larrosa (2006), quien propone comprender la experiencia como aquello que «nos pasa» y que transforma la relación del sujeto con el conocimiento, más allá de la simple adquisición de información.

4. La noción de *infraestructuras digitales* se refiere al conjunto de plataformas, sistemas algorítmicos y redes tecnológicas que sostienen la circulación de datos en entornos digitales contemporáneos. Diversos autores han señalado que estas infraestructuras no son neutrales, sino que responden a modelos económicos y políticos específicos que influyen en la producción, organización y distribución del conocimiento en las sociedades contemporáneas (Zuboff, 2019).

5. La teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) fue desarrollada por Reuven Feuerstein y sostiene que el aprendizaje se produce a través de la intervención intencional de un mediador que organiza, selecciona e interpreta los estímulos del entorno para favorecer el desarrollo cognitivo del aprendiz.

6. Diversos estudios recientes han señalado que la incorporación de sistemas de inteligencia artificial en educación no solo implica transformaciones tecnológicas, sino también reconfiguraciones en las prácticas pedagógicas, las formas de producción del conocimiento y las relaciones entre docentes, estudiantes y dispositivos digitales.

7. Investigaciones contemporáneas sobre tecnología educativa han advertido que la expansión de plataformas digitales y herramientas de inteligencia artificial puede también profundizar desigualdades educativas cuando su acceso depende de infraestructuras tecnológicas, condiciones económicas o capital cultural desigualmente distribuidos.

Referencias bibliográficas

Beckman, K., Apps, T., Howard, S. K., Rogerson, C., Rogerson, A., y Tondeur, J. (2025). The GenAI divide among university students: A call for action. *The Internet and Higher Education, 67*, Article 101036. DOI: https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2025.101036

Bilbao-Quintana, N., Tejada Garitano, E., Romero Andonegui, A., y López de la Serna, A. (2026). From AI assistance to pedagogical reflection: A rubric-mediated model for generative AI in teacher education. *Frontiers in Education, 11*, Article 1859688. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1859688

Dai, K. (2026). Generative AI in higher education: A bibliometric review of emerging trends, power dynamics, and global research landscapes. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 10*, Article 100544. DOI: https://doi.org/10.1016/j.caeai.2026.100544

Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., & Falik, L. H. (2010). *Beyond smarter: Mediated learning and the brain's capacity for change*. Teachers College Press.

Guettala, M., Bourekkache, S., Kazar, O., y Harous, S. (2024). Generative artificial intelligence in education: Advancing adaptive and personalized learning. *Acta Informatica Pragensia, 13*(3), 460-489.

Gutiérrez Pérez, F., y Prieto Castillo, D. (2007). *La mediación pedagógica: Apuntes para una educación a distancia alternativa*. La Crujía.

Jauhiainen, J. S., y Garagorry Guerra, A. (2024). Generative AI and education: Dynamic personalization of pupils' school learning material with ChatGPT. *Frontiers in Education, 9*, Article 1288723. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1288723

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport, 19*, 87-112.

López de Maturana Luna, S. (2017). Propensión a aprender, mediación y compromiso docente. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje, 3*(1), 15-27. https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.1.668

López Melero, M. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Morata.

Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.

Maturana, H., y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial Universitaria.

Oliveira, F. R. de. (2025). Inteligência artificial generativa na formação docente: Desafios éticos na construção de uma docência crítica-reflexiva. *Video Journal of Social and Human Research, 4*(2), 27-35. DOI: https://doi.org/10.18817/vjshr.v4i2.79

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2023). *OCDE digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OCDE Publishing. https://doi.org/10.1787/c74f03de-en

Prado, C., y Gutiérrez, F. (2012). *Mediación pedagógica: Condiciones para el aprendizaje vital*. Universidad de La Salle de Costa Rica.

Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Academic.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.

Tébar, L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje.* Cooperativa Editorial Magisterio.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.

Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. SAGE.

Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism*. PublicAffairs.