

Gobernanza y educación de inteligencia artificial a través de revisiones sistemáticas en América Latina 2024-2026

Governance and Education of Artificial Intelligence through Systematic Reviews in Latin America 2024–2026

  Cristian Adrián Villegas Dianta¹

¹ Instituto de Educación y Lenguaje, Facultad de Educación, Universidad de Las Américas, Santiago de Chile, Chile

Fecha de recepción: 13.05.2026

Fecha de revisión: 28.05.2026

Fecha de aprobación: 30.06.2026

Fecha de publicación: 10.07.2026

Cómo citar: Villegas Dianta, C. (2026). Gobernanza y educación de inteligencia artificial a través de revisiones sistemáticas en América Latina 2024-2026. *Espergesia*, 13(2), 7-22. <https://doi.org/10.18050/rev.espergesia.v13i2.4768>

Resumen

La adopción de la inteligencia artificial (IA) por estudiantes, docentes y universidades de América Latina ha avanzado más rápido que las políticas públicas que deberían orientarla. El objetivo fue analizar el estado de las políticas de IA y su integración en la educación latinoamericana. Se realizó una revisión sistemática conforme a la declaración PRISMA 2020, con búsquedas en Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, Redalyc, Dialnet y Google Scholar; se incluyeron 17 fuentes publicadas entre 2024 y 2026. Los resultados muestran que varios países han formulado estrategias nacionales de IA influidas por organismos multilaterales. En otros persiste un vacío normativo, y donde existen políticas, estas carecen de componentes operativos o no registran avances en su implementación. La literatura revisada se concentra en los desafíos pedagógicos de aula y en los dilemas éticos, con escasa atención a la política pública. Se identificó, además, un “lavado de imagen” tecnológico: la IA se emplea como discurso de modernización sin evidencia de cambios estructurales. Se concluye que la integración de la IA en la educación regional exige modelos de gobernanza que prioricen la alfabetización en IA, la soberanía de datos y la equidad social.

Palabras clave: inteligencia artificial; política educacional; gobernanza; alfabetización en IA; América Latina

Abstract

The adoption of artificial intelligence (AI) by students, teachers, and universities in Latin America has outpaced the public policies meant to guide it. This study aimed to analyze the current state of AI policy and its integration into education across the region. A systematic review was conducted following the PRISMA 2020 statement, with searches in Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, Redalyc, Dialnet, and Google Scholar; 17 sources published between 2024 and 2026 were included. The results show that several countries have formulated national AI strategies shaped by multilateral organizations. Others still lack a regulatory framework, and where policies exist, they lack operational components or show no progress in implementation. The reviewed literature focuses on classroom-level pedagogical challenges and ethical concerns, with little attention to public policy. The review also identified a form of AI-washing, in which AI serves as a discourse of modernization without evidence of structural change. The study concludes that integrating AI into education in the region requires governance models that prioritize AI literacy, data sovereignty, and social equity.

Keywords: Artificial Intelligence; Educational Policy; Governance; AI Literacy; Latin America

INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial (IA) se integra en la educación con o sin marcos normativos que la orienten, por lo que el debate sobre ella ya no es prospectivo, sino actual (Tramallino & Marize Zeni, 2024). En educación superior se usa sobre todo en tutoría inteligente, aprendizaje adaptativo, evaluación automatizada, analítica del aprendizaje y gestión institucional (Bolaño-García & Duarte-Acosta, 2024). Estos usos han modificado la producción de conocimiento y la evaluación, y han abierto discusiones sobre ética e integridad académica (De la Torre & Baldeon-Calisto, 2024). Las instituciones no estaban del todo preparadas para estos cambios, y la expansión de la IA ha superado la capacidad normativa e institucional de los gobiernos de la región, que no han reaccionado o lo han hecho con lentitud (Aparicio-Gómez & Aparicio-Gómez, 2026; García Peñalvo et al., 2024).

Según el Índice Latinoamericano de IA 2025 (ILIA), elaborado por la CEPAL y el CENIA, la región concentra el 14% de las visitas globales a soluciones de IA, pero solo el 1,12% de la inversión mundial, y 13 de los 19 países evaluados no integran contenidos de IA en sus currículos escolares (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] & Centro Nacional de Inteligencia Artificial [CENIA], 2025). La Organización Internacional del Trabajo y el Banco Mundial estiman que entre el 26% y el 38% de los empleos de la región podrían verse afectados por la IA, con mayor vulnerabilidad en mujeres, trabajadores jóvenes y empleos formales urbanos (Organización Internacional del Trabajo [OIT] & Banco Mundial, 2024).

El continente de América Latina, históricamente se ha visto frente a los desafíos que implican la adopción de las nuevas tecnologías. Por ello, es habitual la importación de nuevas tecnologías que han sido creadas mayormente en Estados Unidos y Europa, en consecuencia, la región no cuenta con la infraestructura institucional y el recurso humano capacitado para apropiarse de las innovaciones que conduzcan a nuevas tecnologías y adaptarlas a su contexto sociocultural (Flórez Rojas, 2025). Estas tecnologías no representan la diversidad cultural, pedagógica ni social de los países de la región (Aparicio-Gómez & Aparicio-Gómez, 2026; Flores-Vivar & García-Peñalvo, 2023).

Entre las principales problemáticas que emergen respecto a este tema, no se ha internalizado que la IA y la IA generativa significan oportunidades fundamentales para el desarrollo e implementación de modelos predictivos, así como tutores inteligentes útiles para mejorar el rendimiento académico y dinamizar la eficiencia administrativa (Acevedo Carrillo et al., 2026; Muirragui Irrazabal et al., 2025; Quiroz Martínez, 2025; Rodríguez Vieira et al., 2024). Asimismo, adoptar este tipo de tecnologías enfrenta limitaciones como una infraestructura digital ineficiente e insuficiente tanto el sector público como el privado; tanto en zonas rurales, urbanomarginales y urbanas a partir de la desigualdad que traen aparejados estos entornos socioeconómicos (Escaleras Medina et al., 2025; Guapulema Ocampo et al., 2024; Zambrana Copaja et al., 2026; Bustamante Bula & Camacho Bonilla, 2024).

1.1. Revisión de la literatura

En cuanto a las concentraciones geográficas y la penetración de la IA en los diferentes contextos educativos, la literatura científica analizada considera que son México, Brasil y Perú los países con mayor penetración (Forero-Corba & Negre Bennasar, 2024; González Torres et al., 2025); sin embargo, persisten problemáticas asociadas a temas de integridad académica y la prevención del plagio con IA (Blake, 2026; Fanning Balarezo et al., 2024; Gallent-Torres et al., 2023). Aunque algunos de los países del área ya comenzaron a producir estrategias y normativas nacionales para regular el uso de la IA, lo cierto es que persiste el vacío normativo, por un lado, estas estrategias solo están ocurriendo en algunos países, por el otro, las normativas que regulan el uso ético y pedagógico de estas tecnologías siguen siendo incipientes para regular el uso ético y pedagógico de estas tecnologías (Chávez Granizo et al., 2024; Ricra Ruiz et al., 2026). Al mismo tiempo, el tema ético respecto al uso de la IA tampoco se ha asumido como un imperativo para la gobernanza.

En el sector de la educación, esta falta de normativas reguladoras genera un problema de control que podría conducir a estudiantes y docentes a reproducir problemas relacionados con sesgos, dependencia cognitiva y la deformación del pensamiento crítico (Cordón García, 2023; García-Peñalvo, 2024; Macedo et al., 2025). Como consecuencia, al no existir políticas que regulen el uso ético de la IA en

educación, podrían generarse brechas sociales especialmente en estudiantes de primaria (Galán-Íñigo et al., 2025; Robalino Ibarra et al., 2024). Del mismo modo, más allá de que hoy existan tutores inteligentes y que estos son vitales para cubrir las limitaciones de tiempo y de capacitación del docente; su utilización requiere de políticas y normativas que contrarresten la deshumanización educativa (Michuy Rodas et al., 2026).

La gobernanza algorítmica en educación comprende los mecanismos normativos, técnicos, institucionales y culturales mediante los cuales los actores del sistema deciden sobre el diseño, la implementación, la auditoría y el desmantelamiento de sistemas de IA en contextos educativos (Santini-Rodríguez, 2026). A diferencia de los enfoques tecnocráticos, que la reducen a la gestión de riesgos técnicos, esta perspectiva concibe los sistemas de IA como artefactos políticos y pedagógicos cuyo diseño incorpora valores, jerarquías y modelos de conocimiento capaces de reproducir o subvertir las estructuras de poder del sistema educativo (Ariza & Ruiz, 2025; López Trinidad et al., 2026).

La pregunta que orienta el estudio es ¿cuál es el estado actual de las políticas de IA en el ámbito educativo en América Latina?

El objetivo general fue analizar el estado actual de las políticas de IA en América Latina en su dimensión educativa. Los objetivos específicos fueron (a) mapear las tendencias dominantes en la investigación sobre IA en educación en América Latina; (b) identificar el estado actual de la gobernanza de la IA en los países de la región, y (c) identificar problemas de gobernanza de la IA comunes en la región.

METODOLOGÍA

2.1. Diseño del estudio

Se adoptó un diseño de revisión de revisiones sistemáticas basado en los lineamientos de PRISMA 2020. Este enfoque permite integrar la producción ya sistematizada sobre el tema y analizar críticamente los hallazgos de las revisiones existentes.

2.2. Estrategias de búsqueda y fuentes de información

Las fuentes se identificaron en siete bases de datos (Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, Redalyc, Dialnet y Google Scholar). El periodo abarcó publicaciones de 2024 a 2026, ya que en búsquedas previas desde 2022 no se encontraron artículos sobre el tema.

Las cadenas de búsqueda combinaron operadores booleanos y descriptores en español, portugués e inglés, como “inteligencia artificial”, “educación”, “América Latina”, “ética algorítmica”, “gobernanza”, “políticas públicas”, “revisión sistemática”, “educación superior” y “brecha digital”. Google Scholar se empleó para verificar que no quedara excluida ninguna fuente que cumpliera los criterios de inclusión.

2.3. Criterios de elegibilidad

Los criterios de inclusión fueron: (a) revisiones sistemáticas realizadas entre 2024 y 2026 que usaran PRISMA u otro diseño metodológico riguroso similar; (b) textos que abordaran explícitamente las políticas públicas educativas en América Latina en aspectos como regulación, gobernanza o ética; (c) textos que abordaran explícitamente la situación actual de la IA en la educación latinoamericana; (d) publicaciones de acceso abierto con revisión por pares, y (e) artículos en español, portugués o inglés. Se excluyeron las revisiones que (a) no incluyeran un análisis específico de América Latina, (b) no abordaran legislación, política o gobernanza de la IA en la región o (c) no documentaran su metodología de revisión.

2.4. Consideraciones éticas

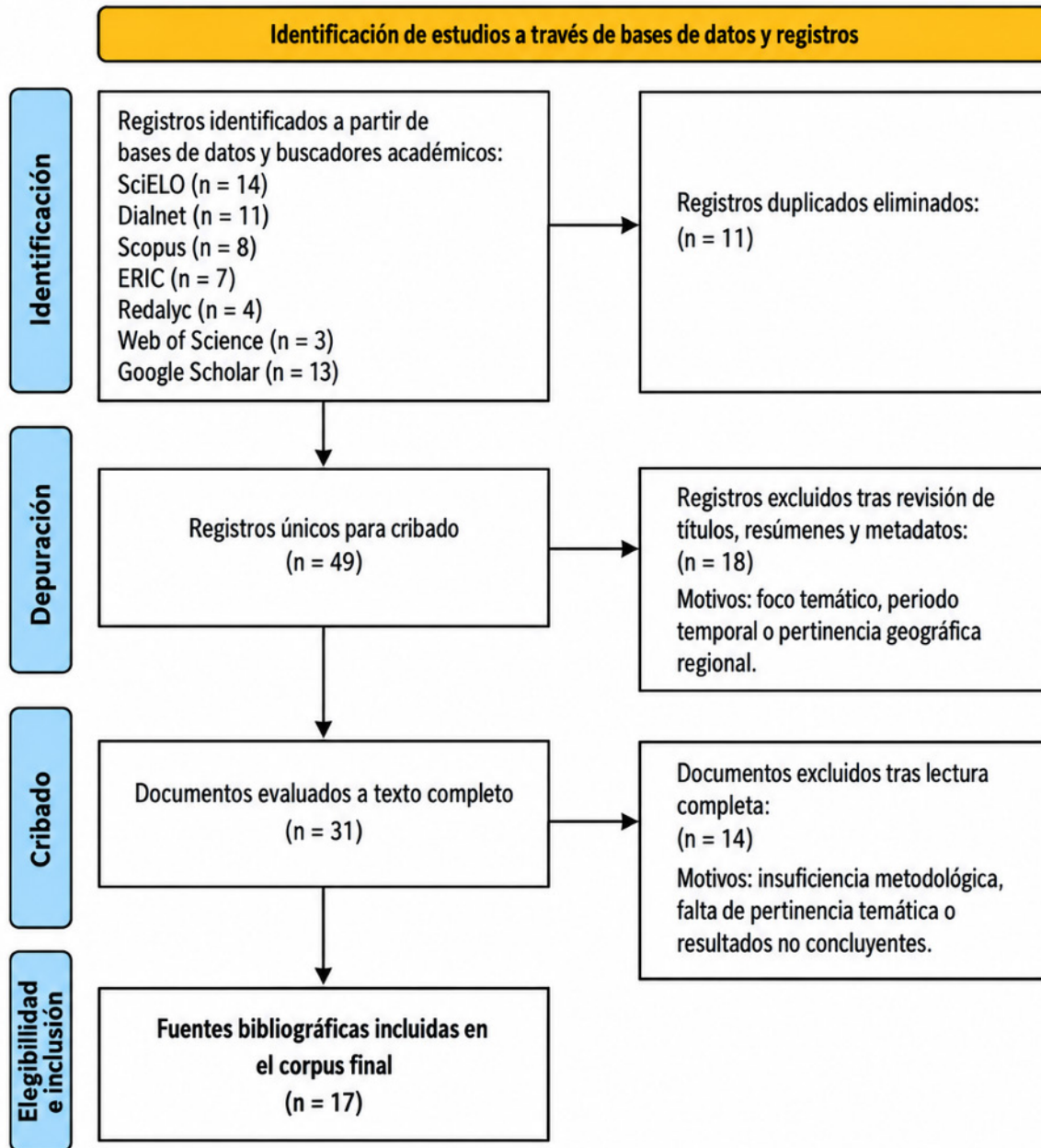
La investigación no involucró participantes humanos ni datos primarios, por lo que no requirió la aprobación de un comité de ética institucional. Todos los textos incluidos son de acceso abierto y verificables mediante DOI o enlace de la revista.

RESULTADOS

3.1. Proceso de selección

Figura 1

Proceso de selección y depuración del corpus documental



El proceso de selección siguió el flujo PRISMA 2020. En la Fase 1 — Identificación, se localizaron 60 registros en SciELO (14), Dialnet (11), Scopus (8), ERIC (7), Redalyc (4), Web of Science (3) y Google Scholar (13). En la Fase 2 — Depuración, se eliminaron 11 duplicados, lo que dejó 49 registros únicos para el cribado. En la Fase 3 — Cribado, se revisaron títulos, resúmenes y metadatos, y se excluyeron 18 registros que no se ajustaban al foco temático, al periodo o al ámbito geográfico

establecidos. En la Fase 4 — Elegibilidad e inclusión, se evaluaron 31 documentos a texto completo y, tras aplicar criterios de calidad, se descartaron 14 por insuficiencia metodológica, falta de pertinencia temática o resultados no concluyentes. Se incluyó además un análisis documental, que no corresponde a una revisión, por su aporte al tema. El corpus quedó constituido por 17 fuentes.

Tabla 1*Síntesis de las fuentes incluidas en el corpus de análisis (n=17)*

Nº	Autor(es) (años)	Metodología	Hallazgos clave sobre política y gobernanza	Integración de IA y política educativa
1	De la Torre, A., & Baldeon-Calisto, M. (2024).	Revisión sistemática (PRISMA) de 25 artículos (2021-2023) centrados en 8 países de la región.	Se requieren de inversiones gubernamentales que ayuden a mitigar las desigualdades económicas e instaurar estándares modernos de seguridad de datos a nivel institucional.	La IAG viabiliza las habilidades cognitivas, sin embargo, se llama la atención sobre las brechas de acceso y la desigualdad que existe al respecto entre universidades privadas y públicas.
2	González Torres, V. H., et al. (2025).	Revisión sistemática PRISMA con etapa bibliométrica (421 estudios) y cualitativa (30 estudios seleccionados).	Llama la atención sobre el pobre abordaje de sesgos algorítmicos ausencia de políticas articuladas	Muestra una adopción dispersa, con concentración en países como Brasil, México y Perú, además se explica que la deficiente infraestructura limita la implementación de políticas.
3	Acevedo Carrillo, M., et al. (2026).	Revisión sistemática cualitativa (PRISMA) de 40 artículos (2020-2024).	Encontró un vacío normativo a nivel institucional, asimismo, expone la necesidad de una gobernanza algorítmica educativa multifactorial que facilite la toma de decisiones.	Destaca además del potencial de la personalización del aprendizaje, la insuficiente capacitación del personal docente y los riesgos de privacidad en el manejo de los datos.
4	Macedo, A., et al. (2025).	Revisión sistemática PRISMA de 23 estudios (2022-2025) en bases de datos regionales.	El 29% de las instituciones universitarias carecen de políticas y normativas claras respecto al uso de la IA.	La implementación responsable de la IA viene acompañada de marcos normativos y políticas de la institución que garantice la integridad académica.
5	Michuy Rodas, F. D. M., et al. (2026).	Revisión sistemática exploratoria (PRISMA) de 29 artículos publicados entre 2023 y 2025.	Resalta el rol de las políticas públicas inclusivas y su relevancia en garantizar un acceso tecnológico sostenible y equitativo.	Evalúa los sistemas inteligentes de tutoría y su importancia en las alertas tempranas, asimismo, llama la atención sobre no deshumanizar la tutoría.
6	Ricra Ruiz, R. A., et al. (2026).	Revisión sistemática de literatura actualizada (2023-2025) en revistas indizadas.	Llama la atención sobre la insuficiente cantidad de marcos regulatorios y políticas útiles para supervisar el uso de la IAG.	Pone énfasis en la inmediatez de implementar la alfabetización en IA como parte de los currículos con el fin de rescatar la formación del pensamiento crítico y evitar la dependencia tecnológica.
7	Sánchez, N. E., et al. (2025).	Revisión sistemática (PRISMA) de 23 artículos en español publicados en el último quinquenio.	Se sostiene la necesidad de políticas regionales que ayuden a democratizar el acceso a la IA.	Expone que una conceptualización básica es entender que la IA ayuda en la automatización, en la gestión, pero siempre bajo la supervisión humana.

8	Santini-Rodríguez, F. J. (2026).	Revisión sistemática cualitativo y documental (PRISMA 2020) de 42 estudios.	Vincula la rendición de cuentas con los estándares de transparencia algorítmica, además, para una gobernanza democrática, propone sólidos marcos normativos.	La alfabetización algorítmica se debe integrar como política pública con el fin de robustecer el control de las instituciones.
9	Zambrana Copaja, R., et al. (2026).	Revisión sistemática con enfoque mixto basada en 21 artículos seleccionados por rigor metodológico.	El estudio recomienda elaborar una estrategia en IA, con carácter nacional, que ayude a viabilizar los objetivos comunes.	Encontró barreras como la resistencia de las instituciones y las brechas tecnológicas, por ello, hace un llamado a priorizar las poblaciones vulnerables, especialmente en las poblaciones rurales.
10	Ariza, L., & Ruiz, C. B. (2025).	Diseño multimétodo que integra revisión sistemática (2018-2024) y análisis de casos comparados.	Identifica el trilema de la IA pública (eficiencia, autonomía y equidad) y advierte sobre el fenómeno de la adopción simbólica.	Analiza modelos institucionales (centralizados vs. en red); destaca casos como Uruguay (madurez alta) frente a la fragmentación en México.
11	Escaleras Medina, J. C., et al. (2025).	Revisión sistemática (PRISMA) de artículos publicados entre 2020 y 2025.	Resalta la importancia de la IA para generar transparencia en la evaluación académica y reducir sesgos.	Aboga por políticas de inclusión tecnológica y programas de formación docente para aprovechar el potencial de la IA en la enseñanza.
12	Muirragui Irrazabal, V. L., et al. (2025).	Revisión sistemática (PRISMA) de 32 estudios empíricos y teóricos (2018-2025).	Destaca la urgencia de actualizar marcos normativos y estrategias curriculares que garanticen una implementación equitativa y ética.	Vincula la transformación digital con una perspectiva ecológica y sostenible en la educación superior.
13	Perdomo, B., & González, O. A. (2025).	Revisión integrativa basada en el procedimiento PRISMA aplicado a 33 documentos de Scopus.	Identifica la necesidad de investigar las políticas institucionales de las universidades respecto a la IA con fines administrativos.	Nota una escasa producción científica sobre usos de IA en el contexto latinoamericano dentro de las bases de datos de alto impacto.
14	Robalino Ibarra, C. P., et al. (2024).	Revisión sistemática PRISMA de 13 artículos relevantes (2016-2024).	Advierte sobre la falta de una estrategia nacional clara para la adopción de IA en educación básica, citando el caso de Ecuador.	Único texto centrado en primaria; sostiene que las políticas deben garantizar acceso equitativo en zonas rurales para evitar mayor inequidad.
15	Aparicio-Gómez, O. Y., & Aparicio-Gómez, W. O. (2026).	Revisión sistemática (SLR) con protocolos PRISMA y marco SALSA de estudios 2018-2026.	Propone la creación de comités de ética algorítmica y políticas de soberanía tecnológica basadas en datos locales.	Define la alfabetización algorítmica crítica como antídoto contra la "dependencia cognitiva" y la atrofia del pensamiento analítico.

16	Blake, J. (2026).	Revisión sistemática de la "primera ola" de investigación (35 estudios) tras la irrupción de ChatGPT.	Revela una agenda reactiva e instrumental; solo el 20% de los estudios aborda la necesidad de políticas y guías institucionales.	Argumenta que la urgencia por el control ético (plagio) ha invisibilizado problemas macroestructurales como la soberanía digital.
17	Flórez Rojas, M. L. (2025)	Metodología cualitativa basada en dogmática legal y análisis de políticas públicas regionales.	Crítica la influencia de organismos internacionales (OCDE, UNESCO) que desplazan las realidades locales por agendas de eficiencia.	Defiende una gobernanza en red que promueva la transparencia y el compromiso local genuino frente a marcos regulatorios externos.

La Tabla 1 reúne 17 fuentes publicadas entre 2024 y 2026: el 47,1 % corresponde a 2025 (n = 8), el 41,2 % a 2026 (n = 7) y el 11,8 % a 2024 (n = 2). En cuanto a la metodología, 15 estudios (88,2 %) incorporan revisiones sistemáticas, uno (5,9 %) es una revisión integrativa y otro (5,9 %) un análisis documental cualitativo. Los hallazgos abordan principalmente vacíos normativos, diferencias en las políticas educativas de IA, limitaciones de infraestructura, formación docente, equidad de acceso y riesgos asociados a los sesgos algorítmicos.

3.2. La configuración de las políticas nacionales de IA en la región

Algunos países de América Latina han formalizado o actualizado sus políticas públicas de IA en educación, en varios casos mediante estrategias nacionales; Chile y Uruguay muestran los mayores niveles de madurez. Chile cuenta con una Política Nacional de IA promulgada en 2021 y actualizada en 2024, y con un Plan de Acción 2025 que integra medidas educativas como la actualización curricular y la formación inicial docente. El país presenta una alta madurez normativa y obtuvo 70,56 puntos en el ILIA 2025, aunque aún enfrenta el desafío de evaluar el impacto pedagógico de estas iniciativas (CEPAL & CENIA, 2025; Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile, 2025; Ministerio de Educación de Chile, 2025). Uruguay también presenta un nivel avanzado, visible en la formación docente que desarrolla el Plan Ceibal, que dispone de evaluación formal, y en la implementación institucional de auditorías algorítmicas (Ariza & Ruiz, 2025). Brasil dispone de una estrategia nacional centralizada, con alto presupuesto y evaluaciones de impacto, pero aún sin resultados por su reciente creación. Colombia comparte con Chile la dificultad de evaluar

sus políticas: tiene enfoques experimentales y acciones concretas, pero carece de mecanismos de monitoreo transversales y sólidos que permitan medir su impacto (Ariza & Ruiz, 2025; Flórez Rojas, 2025).

La adopción de plataformas comerciales de IA implica aceptar condiciones y modelos epistemológicos que, en general, priorizan la evaluación cuantificable sobre enfoques constructivistas, dialógicos e interculturales, más coherentes con las tradiciones pedagógicas latinoamericanas (Díaz Vera et al., 2024).

Organismos multilaterales como la OCDE, la UNESCO y el BID influyen en el diseño de las estrategias nacionales (Flórez Rojas, 2025), con el riesgo de que agendas globales de eficiencia técnica desplacen las necesidades y realidades nacionales. En general, las instituciones de la región carecen de políticas claras sobre el uso de la IA (Macedo et al., 2025).

Ariza y Ruiz (2025) identifican tres desafíos en las políticas públicas de IA en América Latina: mejorar la eficiencia administrativa, fortalecer la autonomía tecnológica y garantizar la equidad social, lo que abarca la optimización de recursos, la protección de los datos, el acceso equitativo a las tecnologías y la prevención de sesgos algorítmicos. Según los autores, las limitaciones presupuestarias dificultan avanzar simultáneamente en estos ámbitos, por lo que algunos países priorizan la eficiencia administrativa sobre la equidad social. Uruguay muestra una experiencia distinta, caracterizada por el desarrollo gradual de políticas institucionales y la participación de diversos actores en su implementación.

3.3. El vacío normativo y su impacto en el ámbito educativo

La literatura analizada indica un vacío normativo específico para el ámbito educativo. Los términos vinculados a políticas públicas o gobernanza educativa son escasos en la producción científica regional (González Torres et al., 2025); países como Chile, Uruguay y, más recientemente, Brasil, Perú o Colombia han establecido algún vínculo con la educación. En educación superior, la adopción tecnológica es fragmentada y reactiva: las universidades enfrentan el auge de la IA generativa sin protocolos claros de integridad académica ni de uso académico (Blake, 2026; Chávez Solís et al., 2023; Ricra Ruiz et al., 2026).

Solo el 20% de la producción científica reciente aborda la necesidad de contar con marcos de gobernanza y políticas institucionales claras (Bernilla Rodríguez, 2024; Blake, 2026; García-Sánchez, 2025). La “primera ola” de estudios sobre IA en la región se ha concentrado en desafíos de aula, como la detección de plagio, el uso de herramientas como ChatGPT en las tareas o las actitudes de los estudiantes (Fanning Balarezo et al., 2024; Gallent-Torres et al., 2023; Macedo et al., 2025).

En educación básica y secundaria, la ausencia de estrategias nacionales es casi total en varios países, lo que limita el avance y profundiza la brecha digital, especialmente en zonas rurales (Bustamante Bula & Camacho Bonilla, 2024; Robalino Ibarra et al., 2024). Además, las representaciones del mundo que utiliza la IA pueden ser anglosajonas o chinas, entre otros orígenes, y afectar las visiones propias de las comunidades indígenas y rurales a las que pertenece una parte importante de la población de la región (Aparicio-Gómez & Aparicio-Gómez, 2026).

3.4. Sobre la implementación de la política pública en la región

Se observa una fragmentación en la región: en varios casos, las estrategias nacionales suplen la ausencia de políticas estatales, y la normativa de IA separa el ámbito productivo o de desarrollo del educativo, que ha quedado en segundo plano. Las universidades han asumido mayormente el tema de la IA en educación; ello no se ha traducido necesariamente en marcos de gobernanza o de ética, pero sí en análisis y en orientaciones o recomendaciones

para estudiantes y académicos. Esta adopción también es fragmentada a nivel regional y nacional, con disparidades institucionales según la ubicación geográfica, el carácter urbano o rural y los recursos económicos disponibles (Chávez Granizo et al., 2024; González Torres et al., 2025). Los mayores avances se concentran en universidades privadas de élite y centros urbanos, lo que genera una línea divisoria en el aprovechamiento de la IA que reproduce y amplifica la estratificación social preexistente y puede ampliar las brechas digitales (Aparicio-Gómez & Aparicio-Gómez, 2026; Cabello-Ruiz et al., 2025).

Entre las iniciativas documentadas en el corpus figuran proyectos piloto sectoriales: en Colombia, acciones puntuales aún sin monitoreo de impacto (Ariza & Ruiz, 2025); en México, universidades autónomas que usan la analítica del aprendizaje para predecir el rendimiento académico (Zambrana Copaja et al., 2026), y en Brasil, un programa de educación digital que financia la mejora de la infraestructura de universidades públicas (Escaleras Medina et al., 2025). En Perú y Argentina, algunas universidades han implementado sistemas de tutoría inteligente con mejoras documentadas en las tasas de aprobación, aunque restringidas a instituciones con mayor capacidad económica y tecnológica (Escaleras Medina et al., 2025; Zambrana Copaja et al., 2026). En otros países hay iniciativas particulares, principalmente universitarias, con resultados similares. En Ecuador, por ejemplo, crece el uso estudiantil de la IA para automatizar tareas, redactar o analizar datos, pero persisten la brecha digital, la falta de formación técnica y las preocupaciones éticas sobre plagio y privacidad (Noblecilla Quintana & Raymond Cornejo, 2025).

La evaluación de estos proyectos, mayoritariamente privados y alojados en instituciones privadas más que estatales, muestra que el aprovechamiento de la IA depende del contexto. Los sistemas de tutoría inteligente mejoran los resultados en instituciones con recursos e infraestructura adecuados, pero en contextos de menores recursos pueden generar exclusión adicional, porque requieren conectividad y dispositivos que no están garantizados para todos los estudiantes (De la Torre & Baldeon-Calisto, 2024; Muirra-gui Irrazabal et al., 2025). Ortiz et al. (2025), al analizar la evaluación del desempeño docente mediada por IA en la región, señalan que los sistemas automatizados pueden reproducir sesgos

históricos si no se diseñan o adaptan con criterios de equidad y transparencia y según las particularidades de una evaluación situada, en lugar de adoptar soluciones estandarizadas.

3.5. Las barreras para la política pública en la región

La implementación de cualquier política educativa de IA en la región enfrenta obstáculos estructurales históricos. El primero es la infraestructura tecnológica deficiente —conectividad limitada en zonas rurales y equipamiento obsoleto en algunas instituciones públicas—, que impide que la IA llegue a las zonas donde podría ser más útil para ampliar el acceso a la información o apoyar a los estudiantes (Guapulema Ocampo et al., 2024; Muirragui Irrazabal et al., 2025; Robalino Ibarra et al., 2024). El segundo es la formación docente: en muchos contextos, menos de un tercio del profesorado está capacitado en herramientas avanzadas e IA, lo que limita la sostenibilidad de cualquier innovación tecnológica (Cárdenas-Rodríguez & Suárez-Monzón, 2024; Escaleras Medina et al., 2025). A ello se suman las brechas de uso derivadas de las limitaciones de las versiones gratuitas de la mayoría de las herramientas y ciertas barreras éticas que generan rechazo en un porcentaje acotado de docentes. El tercero es la dependencia de modelos de IA extranjeros, diseñados y entrenados bajo la lógica anglosajona o de otras regiones, que plantea riesgos de soberanía aún no abordados y que podría permear los marcos legislativos de los países de la región (Aparicio-Gómez & Aparicio-Gómez, 2026; Flórez Rojas, 2025).

La cuarta barrera es ética. La ausencia de marcos conceptuales y legales para el uso de sistemas predictivos y generativos en educación expone a las instituciones a riesgos legales si toman decisiones poco transparentes sobre las trayectorias de los estudiantes, ya que estos sistemas suelen reproducir sesgos algorítmicos de género, origen étnico, procedencia geográfica o nivel socioeconómico (Ricra Ruiz et al., 2026; Santini-Rodríguez, 2026). Esta barrera no puede atenderse solo con estándares técnicos internacionales: requiere procesos participativos de deliberación institucional en los que docentes, estudiantes y gestores participen en el diseño de las lógicas de uso de la IA en sus comunidades (Perdomo & González, 2025; Sánchez et al., 2025).

DISCUSIÓN

La integración de la IA en los sistemas educativos de América Latina no es solo un proceso técnico: tiene dimensiones sociales, económicas y, sobre todo, políticas que ponen a prueba las capacidades regulatorias de los Estados de la región. Los hallazgos muestran una paradoja: varios países han generado estrategias nacionales de IA, y menos de ellos políticas, pero no todas cuentan con recursos ni con evaluación de impacto. El principal problema es la desconexión entre estas estrategias y la falta de lineamientos específicos para las realidades de aula (Acevedo Carrillo et al., 2026; Blake, 2026). Otros factores, como las desigualdades preexistentes, la brecha digital, la brecha campo-ciudad y la falta de recursos, generan heterogeneidad en los lineamientos políticos y disparidades entre los países con y sin políticas, pero el foco pedagógico sigue siendo uno de los elementos clave para los Estados de la región.

Una de las principales tensiones que aparecen en las revisiones es la influencia de los organismos multilaterales en el diseño de las estrategias nacionales de IA (Flórez Rojas, 2025). Más allá del apoyo que brindan, esta influencia se expresa en la adhesión de los países a estándares internacionales promovidos por esas entidades, lo que a veces desplaza los valores nacionales y las realidades locales en favor de agendas de eficiencia técnica diseñadas para otros contextos (Flores-Vivar & García-Peñalvo, 2023). La adopción poco analizada de marcos regulatorios o lineamientos, así como de modelos e infraestructura de IA diseñados en las grandes potencias, tiende a perpetuar la dependencia estructural de la región y, mediante modelos de lenguaje extranjeros, impone una visión cultural que desconoce la tradición lingüística y cultural de diversos pueblos latinoamericanos (Ariza & Ruiz, 2025). En la misma línea, García-Peñalvo (2024) advierte que la dependencia tecnológica no es solo económica, sino también epistémica: los modelos de las potencias se entrenan con representaciones propias del mundo, del lenguaje y del conocimiento aceptado como válido, y en general excluyen sistemáticamente realidades como las latinoamericanas. Esta dependencia tiene consecuencias pedagógicas; por ejemplo, los sistemas automatizados de evaluación entrenados con datos de otras regiones pueden penalizar de forma sesgada el desempeño en

América Latina (Aparicio-Gómez & Aparicio-Gómez, 2026; Galán-Iñigo et al., 2025).

Según Flórez Rojas (2025), el éxito de las políticas educativas de IA depende menos de la sofisticación técnica que de una capacidad estatal real para construir una gobernanza que promueva la igualdad, la transparencia, el compromiso con lo local y la protección de los derechos ciudadanos frente a las presiones del mercado tecnológico global. A ello se suma la necesidad de reducir progresivamente la dependencia de las grandes transnacionales de IA. Para no quedar en un ejercicio tecnocrático, la gobernanza debe integrar a docentes, estudiantes, sector productivo y especialistas en IA y ética de la IA, y responder a las necesidades específicas de cada ámbito afectado por las políticas públicas en la materia.

La mayoría de los artículos aborda la realidad de América del Sur, donde, como en el resto de América Latina, los niveles de madurez son muy desiguales, especialmente en el vínculo con la educación. Chile aparece entre los casos más avanzados: además de la política y el plan descritos, el Plan de Acción 2025 incluye orientaciones pedagógicas, aunque pocas medidas tienen todavía desarrollo masivo. El ILIA 2025 lo posiciona como país pionero, pero Chile aún no mide el impacto pedagógico efectivo en el aula (CEPAL & CENIA, 2025; Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile, 2025). Uruguay es un caso singular, porque no se estructura desde una política nacional general de IA, sino desde una política educativa impulsada por el Plan Ceibal y su laboratorio nacional Edulab. Su alta institucionalización pedagógica, la formación docente y la capacidad de seguimiento lo convierten en el modelo más sólido de la región en aplicación e impacto educativo (Banco Mundial, 2025; Pérez Rodríguez et al., 2025).

Brasil y Colombia presentan políticas sólidas de IA, al menos en el papel, pero con amplias brechas en el ámbito educativo. Brasil cuenta con una estrategia y un plan nacional de IA (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovaciones de Brasil, 2024) y una inversión elevada, aunque su foco es más tecnológico-productivo que pedagógico; su gobernanza data de 2024 y aún no hay resultados publicados. Colombia destaca por el CONPES 4144 de 2025 (Consejo Nacional de Política Económica y Social [CONPES], 2025), instrumento vinculante con presupuesto y acciones estatales, pero todavía sin resultados

en educación ni indicadores pedagógicos específicos.

Argentina y Perú se ubican en posiciones de rezago. Argentina fue pionera con su Plan Nacional de IA de 2019 (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Argentina, 2019), pero este no se ha actualizado ni ha contado con implementación real, financiamiento o seguimiento educativo. Perú posee una Estrategia Nacional de IA 2021-2026 (Presidencia del Consejo de Ministros del Perú, 2021) y un diagnóstico RAM de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2025), pero hasta 2025 no contaba con un plan educativo específico. Ambos casos reflejan una adopción de la IA sin gobernanza educativa consolidada. La situación de Perú puede cambiar con la nueva política vigente hasta 2030, promulgada en mayo de 2026 (Presidencia del Consejo de Ministros del Perú, 2026), que contempla algunas acciones educativas.

El dilema entre eficiencia, autonomía y equidad se replica en universidades y centros educativos (Ariza & Ruiz, 2025), y suele resolverse con una modernización superficial que da lugar al “AI washing” o lavado de imagen con IA (Cárdenas Tello & Avalos Espinoza, 2025). Las instituciones implementan chatbots, sistemas predictivos de deserción o plataformas de retroalimentación automatizada más para proyectar una imagen de vanguardia que con un propósito educativo, sin transformar la mediación pedagógica, la formación docente ni la ética (Ariza & Ruiz, 2025; Ricra Ruiz et al., 2026). Esta adopción simbólica oculta problemas de fondo que no resuelve, como la falta de protocolos de integridad académica sobre el uso de IA (Fanning Balarezo et al., 2024; Gallent-Torres et al., 2023), la escasa formación docente contextualizada y crítica (Cárdenas-Rodríguez & Suárez-Monzón, 2024; García-Sánchez, 2025) y la persistencia de sesgos algorítmicos que pueden penalizar a los estudiantes a partir de la información histórica con que se entrenó el modelo (Robalino Ibarra et al., 2024). Además, las instituciones con más recursos acceden a versiones de pago más potentes, mientras las de menos recursos quedan relegadas a versiones gratuitas de capacidades limitadas, lo que crea una brecha en el aprovechamiento de esta tecnología mientras el discurso público sigue apelando a la innovación para la equidad.

El corpus confirma que la preocupación inicial por la IA se ha centrado en la integridad académica y la detección de plagio (Blake, 2026; Macedo et al., 2025), lo que ha relegado la necesidad de marcos de gobernanza nacionales o institucionales. Este sesgo investigativo tiene consecuencias para la agenda política: por ahora, la investigación no está generando el conocimiento sobre gobernanza que los tomadores de decisiones necesitan para formular marcos normativos sólidos y pertinentes al contexto.

También se ha estudiado la desigualdad en el acceso de los estudiantes a herramientas de IA con fines pedagógicos según su contexto socioeconómico propio e institucional: quienes tienen mayores ingresos familiares o asisten a instituciones con más recursos acceden a las versiones completas, mientras el resto se limita a versiones gratuitas con menos funciones y menor calidad (Chávez Solís et al., 2023). Desde 2023 se investigan, además, los efectos de adoptar la IA sin reflexión crítica. Cordón García (2023) advierte que debe evitarse que la IA se convierta en un refuerzo de pedagogías transmisivas y modelos evaluativos tradicionales, para lo cual se requiere desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes y revisar los marcos epistemológicos y didácticos que orientan la práctica docente.

A partir de las revisiones analizadas, la agenda política regional debería considerar tres pilares. El primero es la transparencia y explicabilidad algorítmica, mediante protocolos que permitan abrir las “cajas negras” de la IA en procesos educativos sensibles, como la evaluación académica, la toma de decisiones o la detección de deserción, y que garanticen el derecho a la impugnación humana de las decisiones automatizadas (Aparicio-Gómez & Aparicio-Gómez, 2026; Santini-Rodríguez, 2026). El segundo es la soberanía de los datos y la pertinencia cultural, mediante el desarrollo de modelos de IA entrenados con conocimientos locales que respeten la cultura y las variaciones lingüísticas (Flórez Rojas, 2025). El tercero es la inclusión digital proactiva, con estrategias diferenciadas por contexto institucional que vayan más allá de la conectividad y atiendan las brechas de uso crítico y pedagógico (Escaleras Medina et al., 2025; Robalino Ibarra et al., 2024; Sánchez et al., 2025), así como la brecha en la calidad de uso de la IA asociada al pago de sus modelos.

La efectividad de cualquier política educativa de IA está ligada al nivel de madurez digital y a las capacidades burocráticas de los Estados (Ariza & Ruiz, 2025). Los modelos más sostenibles identificados en el corpus surgen en administraciones con alta profesionalización burocrática, estabilidad económica y laboral, y mecanismos de rendición de cuentas capaces de auditar y supervisar los flujos de datos públicos (Santini-Rodríguez, 2026). Uruguay es la referencia regional, pues desarrolló una infraestructura propia para integrar la IA, a partir de la existente, y realiza evaluaciones de impacto (Ariza & Ruiz, 2025). Esta experiencia sugiere que la capacidad estatal para gobernar la IA no puede improvisarse: requiere años de construcción institucional, inversión sostenida en talento especializado y un marco legal e infraestructura estatal que permitan desplegar lineamientos, formación y recursos en todo el país. Los países que no reúnan estas condiciones tenderán a quedar atrás, aunque dispongan de leyes o planes, y donde no existan antecedentes como el Plan Ceibal en Uruguay o la Red Enlaces en Chile, el camino exigirá mayor esfuerzo.

Por ello, el desarrollo de competencias digitales avanzadas y la alfabetización crítica en IA deben integrarse como política pública transversal y no como un requisito técnico opcional (Galán-Íñigo et al., 2025; García Peñalvo et al., 2024; Santini-Rodríguez, 2026). Esto implica reforzar los planes de formación inicial y continua del profesorado, incorporar en los currículos universitarios el uso de la IA para el aprendizaje y el mundo laboral, con especial atención a la ética, y crear espacios institucionales de deliberación sobre el uso y los límites de los sistemas de IA en la toma de decisiones educativas.

Aporte al conocimiento

Este estudio aporta una síntesis de segundo orden sobre la gobernanza de la IA educativa en América Latina, construida a partir de 17 fuentes publicadas entre 2024 y 2026. A diferencia de las revisiones previas, centradas en el aula y la integridad académica, sitúa la política pública como objeto de análisis: compara el grado de desarrollo normativo entre países, identifica el “lavado de imagen” con IA como patrón institucional y propone tres pilares para una agenda regional de gobernanza.

Limitaciones

Los hallazgos deben interpretarse considerando cinco condiciones del estudio. La ventana temporal (2024-2026) obedece a que antes de 2024 no se identificaron revisiones sistemáticas sobre gobernanza de la IA educativa en la región, aunque la producción sobre IA generativa en educación comenzó en 2023. La búsqueda privilegió bases de datos de mayor visibilidad, por lo que pudieron quedar fuera aportes de revistas emergentes, en particular en portugués.

CONCLUSIONES

La IA en América Latina se encuentra en una fase de institucionalización ambivalente. No todos los países cuentan con una política, plan, estrategia o normativa, y en los que la tienen existe un discurso público, pero su anclaje normativo e institucional sigue siendo precario: aún no opera de forma práctica en las instituciones educativas, con recursos e institucionalidad asociados. La región ha creado sobre todo estrategias nacionales, pero estas no han permeado de manera efectiva y equitativa en las instituciones educativas ni en su toma de decisiones (Acevedo Carrillo et al., 2026; Flórez Rojas, 2025). La desconexión entre la retórica política y la práctica pedagógica, tanto estatal como institucional, sugiere que estudiantes y docentes integran la IA más rápidamente que las instituciones, que a menudo la tratan como una actualización tecnológica periférica y no como una transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las instituciones quieren mostrar que usan IA, y varias lo hacen, pero más para sostener un discurso de innovación que como parte de planes orientados a mejorar la calidad educativa.

En primer lugar, el vacío normativo, tanto estatal como institucional, es el principal obstáculo para una adopción equitativa, ética y sostenible de la IA en educación. La ausencia de políticas que aborden la integridad académica, la privacidad de datos, la auditoría algorítmica y la formación docente desde una perspectiva ética deja a universidades y escuelas en una posición de alta vulnerabilidad ante los riesgos de la IA (Fanning Balarezo et al., 2024; Macedo et al., 2025; Ricra Ruiz et al., 2026). Esta carencia favorece una innovación fragmentada que beneficia de forma desigual a los centros urbanos y a las

instituciones de élite (González Torres et al., 2025; Quiroz Martínez, 2025) y reactiva la brecha digital y socioeconómica que históricamente ha afectado a la educación en América Latina.

En segundo lugar, la agenda política e investigativa sobre IA en educación ha sido predominantemente reactiva y se ha centrado en el aula, en prácticas micropedagógicas y en la integridad académica, por ejemplo, en el análisis de la deshonestidad académica ante la IA (Gallent-Torres et al., 2023). Este foco es propio de una etapa inicial de estudio, pero no debería impedir que la investigación diversifique sus temas. Se requiere investigar aspectos clave para la gobernanza de la IA, como la soberanía tecnológica, el funcionamiento de los algoritmos para hacerlos más justos, las necesidades de IA de la región y el diseño de sistemas culturalmente pertinentes (Blake, 2026), temas más complejos que suelen requerir patrocinio estatal. Este tipo de investigación puede ayudar a que la región no dependa por completo de las grandes potencias y empresas de IA y lidere desarrollos propios orientados al valor público, que recojan la herencia cultural y busquen reducir desigualdades (Ariza & Ruiz, 2025; Bustamante Bula & Camacho Bonilla, 2024; Flórez Rojas, 2025).

En tercer lugar, en la dimensión humana, la formación inicial y continua del profesorado es un factor crítico para el éxito del sistema educativo a mediano plazo. Ninguna política de IA será efectiva si la formación docente no trasciende lo instrumental y tecnológico y aborda la alfabetización en IA desde un enfoque técnico (Cárdenas-Rodríguez & Suárez-Monzón, 2024; Michuy Rodas et al., 2026; Sánchez et al., 2025). La IA debe concebirse como un potenciador de las capacidades docentes, que libere al profesorado de tareas administrativas y rutinarias para centrarse en la mediación pedagógica, el apoyo humano, el desarrollo del pensamiento crítico y una mayor personalización del aprendizaje (Escaleras Medina et al., 2025; García-Sánchez, 2025; Muirragui Irrazabal et al., 2025). De ahí la importancia de políticas de formación docente que permitan aprovechar la IA en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

Por último, el futuro de la IA en la educación regional debe sustentarse en una gobernanza transparente, participativa y humanista (Flórez Rojas, 2025; Perdomo & González, 2025; Santini-Rodríguez, 2026), no limitada a la tecnología y la eficiencia. Para apoyar la educación, las políticas

estatales deben garantizar el acceso equitativo a esta tecnología, proteger los derechos digitales de la sociedad y fomentar la autonomía regional. Una IA bien implementada en educación podría contribuir a un sistema productivo más contextualizado y competitivo, así como a la inclusión, la reducción de brechas y el desarrollo humano en América Latina, y evitar que esta tecnología se convierta en un nuevo mecanismo de exclusión.

Declaración de uso de IA

Se utilizó Claude (Anthropic) como apoyo en la corrección de estilo y en la revisión preliminar del manuscrito. El autor revisó y validó cada sugerencia, y asume la responsabilidad total del contenido, el análisis, la interpretación de los resultados y las conclusiones.

Declaración de conflicto de interés

El autor declara la no existencia de conflictos de interés asociados a la publicación del manuscrito.

REFERENCIAS

- Acevedo Carrillo, M., Cabezas Torres, N. M., La Serna La Rosa, P. A., & Araujo Rossel, S. A. (2026). Desafíos y oportunidades de la inteligencia artificial en la educación superior latinoamericana: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista InveCom*, 6(1), e601074. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15508755>
- Aparicio-Gómez, O. Y., & Aparicio-Gómez, W. O. (2026). Ética e inteligencia artificial en la educación: Innovación educativa y gobernanza en Hispanoamérica. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 6(1). <https://doi.org/10.51660/ripie61376>
- Ariza, L., & Ruiz, C. B. (2025). Inteligencia artificial en el sector público: Enfoques teóricos y propuestas para una gestión innovadora para América Latina. *Gobierno y Administración Pública*, 10, 119–134. <https://doi.org/10.29393/GP10-9SPLA20009>
- Banco Mundial. (2025). *Un laboratorio regional de IA en Uruguay para transformar la educación en América Latina y el Caribe*. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2025/05/13/un-laboratorio-regional-de-ia-en-uruguay-para-transformar-la-educacion-en-america-latina-y-el-caribe>
- Bernilla Rodríguez, E. B. (2024). Docentes ante la inteligencia artificial en una universidad pública del norte del Perú. *Educación*, 33(64), 8–28. <https://doi.org/10.18800/educacion.202401.M001>
- Blake, J. (2026). Docencia e inteligencia artificial generativa en educación superior en América Latina: Focos y vacíos de la investigación emergente (revisión sistemática 2023–2025). *Revista Realidad Educativa*, 6(1), 153–189. <https://doi.org/10.38123/rre.v6i1.600>
- Bolaño-García, M., & Duarte-Acosta, N. (2024). Una revisión sistemática del uso de la inteligencia artificial en la educación. *Revista Colombiana de Educación*, 39(1), 51–63. <https://doi.org/10.30944/20117582.2365>
- Bustamante Bula, R., & Camacho Bonilla, A. (2024). Inteligencia artificial (IA) en las escuelas: Una revisión sistemática (2019–2023). *Enunciación*, 29(1), 62–82. <https://doi.org/10.14483/22486798.22039>
- Cabello-Ruiz, J. D., Moreno Beltrán, R., & Hernández Valerio, J. S. (2025). Inteligencia artificial en la educación universitaria: Perspectivas, retos y oportunidades. *Transdigital*, 6(11), 1–13. <https://doi.org/10.56162/transdigital423>
- Cárdenas Tello, M., & Avalos Espinoza, N. (2025). AI washing: Una nueva modalidad de engaño al consumidor. *Ius et Praxis*, (59), 89–99. <https://doi.org/10.26439/iusetpraxis2024.n59.7652>
- Cárdenas-Rodríguez, J. S., & Suárez-Monzón, N. (2024). La inteligencia artificial en el desarrollo de las competencias digitales de los educadores: Una revisión sistemática. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 3(2), 62–70. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v3i2.85>
- Chávez Granizo, G. P., Castro Game, J. K., Ibarra Martínez, M. A., & Tobar Flores, Y. F. (2024). La inteligencia artificial en la educación superior: Oportunidades y amenazas. *RECIAMUC*, 8(1), 71–79. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.\(1\).ene.2024.71-79](https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(1).ene.2024.71-79)

- Chávez Solís, M. E., Labrada Martínez, E., Carbajal Degante, E., Pineda Godoy, E., & Alatrastre Martínez, Y. (2023). Inteligencia artificial generativa para fortalecer la educación superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(3), 767–784. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1113>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, & Centro Nacional de Inteligencia Artificial. (2025). *Índice Latinoamericano de Inteligencia Artificial ILIA 2025*. <https://indicelatam.cl/>
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2025). *Política nacional de inteligencia artificial* (Documento CONPES 4144). Departamento Nacional de Planeación de Colombia. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Económicos/4144.pdf>
- Cordón García, O. (2023). Inteligencia artificial en educación superior: Oportunidades y riesgos. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (15), 16–27. <https://doi.org/10.6018/riite.591581>
- De la Torre, A., & Baldeon-Calisto, M. (2024). Generative artificial intelligence in Latin American higher education: A systematic literature review. En A. Varol et al. (Eds.), *12th International Symposium on Digital Forensics and Security, ISDFS 2024* (pp. 1–7). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ISDFS60797.2024.10527283>
- Díaz Vera, J. P., Molina Izurieta, R., Bayas Jaramillo, C. M., & Ruiz Ramírez, A. K. (2024). Asistencia de la inteligencia artificial generativa como herramienta pedagógica en la educación superior. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 12(26), 61–76. <https://doi.org/10.36825/RITI.12.26.006>
- Escaleras Medina, J. C., Pimbosa Ortiz, D. E., Sánchez Prado, R. G., Maldonado Guerrero, E. A., & Carchi Tandazo, T. A. (2025). Impacto de la inteligencia artificial en el proceso de aprendizaje universitario en América Latina: Una revisión sistemática. *Arandu UTIC Revista Científica Internacional*, 12(1), 2431–2448. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i1.751>
- Fanning Balarezo, M. M., Vásquez Pérez, M. R., & Noblecilla Montealegre, E. V. (2024). Desafíos éticos y metodológicos de la inteligencia artificial generativa en educación superior: Revisión bibliométrica. *Revista Reflexiones de la Sociedad y Economía*, 1(2), 53–72. <https://doi.org/10.62776/rse.v1i2.13>
- Flores-Vivar, J. M., & García-Peñalvo, F. J. (2023). Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4). *Comunicar*, 31(74), 37–47. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-03>
- Flórez Rojas, M. L. (2025). The shaping of AI policies in Latin America: A study of international influence and local realities. En J. Goossens, E. Keymolen, & A. Stanojević (Eds.), *Public governance and emerging technologies: Values, trust, and regulatory compliance* (pp. 263–287). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-84748-6_12
- Forero-Corba, W., & Negre Bennasar, F. (2024). Técnicas y aplicaciones del Machine Learning e inteligencia artificial en educación: Una revisión sistemática. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 209–253. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37491>
- Galán-Íñigo, A., Ruiz-Lázaro, J., & Jiménez-García, E. (2025). Análisis comparado de los marcos de competencias en inteligencia artificial en el ámbito educativo. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (93), 185–208. <https://doi.org/10.21556/edutec.2025.93.3699>
- Gallent-Torres, C., Zapata-González, A., & Ortego-Hernando, J. L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: Una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE*, 29(2), M5. <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134>
- García Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F., & Vidal, J. (2024). La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 9–39. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>
- García-Peñalvo, F. J. (2024). Inteligencia artificial generativa y educación: Un análisis desde múltiples perspectivas. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 25, e31942. <https://doi.org/10.14201/eks.31942>

- García-Sánchez, O. V. (2025). Percepciones docentes sobre el uso de inteligencia artificial generativa en la educación superior. Un estudio cualitativo en la Universidad Autónoma de Sinaloa. *Praxis*, 21(4), 773–792. <https://doi.org/10.21676/23897856.6747>
- González Torres, V. H., Lucero Baldevenites, E. V., Azpilcueta Ruiz Esparza, M. de J., Bracho-Fuenmayor, P. L., & Caballero de Lamarque, C. P. (2025). Inteligencia artificial en la educación superior latinoamericana: Implementaciones, desafíos éticos y eficacia pedagógica. *LatIA*, 3, 304. <https://doi.org/10.62486/latia2025304>
- Guapulema Ocampo, K., Alvarado Guapulema, P., Proaño del Castillo, M., & Peñaloza Camacho, K. (2024). La brecha digital en la educación ecuatoriana: Desafíos post pandemia. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 4038–4051. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2907>
- López Trinidad, N., Lara Inocencio, G., Silverio Hurtado, M., & Pascual Peralta, J. (2026). La inteligencia artificial en la educación: Vacíos, tendencias y desafíos éticos. Una revisión de literatura (2019–2024). *Comunicar*, 34(84). <https://doi.org/10.5281/zenodo.18113730>
- Macedo, A., Amasifuen, D., Apolinario, A., Benancio, C., & Santisteban, J. (2025). Inteligencia artificial en la elaboración de trabajos académicos de la educación superior: Una revisión sistemática. *Revista Espacios*, 46(4), 199–211. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n04p19>
- Michuy Rodas, F. D. M., Aquije Ramírez, K., & Chávez Paredes, R. C. (2026). El uso de inteligencia artificial en la tutoría y acompañamiento docente: Revisión sistemática en el contexto escolar. *Revista InveCom*, 6(2), e602125. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17118338>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Argentina. (2019). *Plan Nacional de Inteligencia Artificial*. MINCYT Argentina. <https://oecd-opsi.org/wp-content/uploads/2021/02/Argentina-National-AI-Strategy.pdf>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovaciones de Brasil. (2024). *IA para o Bem de Todos: Plano Brasileiro de Inteligência Artificial 2024-2028*. <https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/transformacaodigital/plano-brasileiro-de-inteligencia-artificial>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile. (2025). *Informe de avance Plan de Acción IA, abril 2025*. <https://www.minciencia.gob.cl/areas/inteligencia-artificial/Inteligencia-Artificial/politica-Nacional-Inteligencia-Artificial-Plan-Accion/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2025). *Potencia el Aprendizaje: Guía para docentes sobre IA generativa*. Centro de Innovación Mineduc. <https://www.mineduc.cl/mineduc-lanza-guia-para-potenciar-el-aprendizaje-integrando-el-uso-de-la-inteligencia-artificial-en-contextos-educativos/>
- Muirragui Irrazabal, V. L., Garzón Balcázar, J. M., Moreira Cañizares, A. C., & Ponce Reyes, F. S. (2025). Impacto del uso de la inteligencia artificial en la educación universitaria: Revisión sistemática. *RECIMUNDO*, 9(2), 349–360. [https://doi.org/10.26820/recimundo/9.\(2\).abril.2025.349-360](https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(2).abril.2025.349-360)
- Noblecilla Quintana, G. E., & Raymond Cornejo, F. E. (2025). Implementación de la Inteligencia Artificial por Estudiantes de Pregrado en Ecuador: Modalidad en Línea. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 6410–6439. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17373
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2025). *RAM Perú: Evaluación del estadio de preparación de la inteligencia artificial*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393824>
- Organización Internacional del Trabajo, & Banco Mundial. (2024). *La brecha digital limita las ventajas de la inteligencia artificial generativa en la esfera laboral de América Latina*. <https://news.un.org/es/story/2024/07/1531666>
- Ortiz, D. D., Muñoz-Vera, J. V., Vera-Angulo, M. I., & Del Campo, G. (2025). Revisión sistemática del uso de inteligencia artificial en la evaluación del desempeño docente en la educación superior latinoamericana. *Reicomunicar*, 8(16), 448–464. <https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/469>
- Perdomo, B., & González, O. A. (2025). Inteligencia artificial en educación superior: Revisión integrativa de la literatura. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 16(2), e205. <https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.2.4034>

- Pérez Rodríguez, B., Cabrera Borges, C., Navarro Piñeyro, V., Olivero Pera, J., & Umpiérrez Oroño, S. (2025). Inteligencia artificial en el plan 2023 de formación en educación de Uruguay. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 16(1), e210. <https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.1.3951>
- Presidencia del Consejo de Ministros del Perú. (2021). *Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial del Perú*. PCM.
- Presidencia del Consejo de Ministros del Perú. (2026). *Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial del Perú 2026-2030*. PCM. <https://repositorio.concytec.gob.pe/server/api/core/bitstreams/0135494e-8fbd-6d2f-bfe6-d8d187fdeff9/content>
- Quiroz Martínez, M. R. (2025). Inteligencia Artificial Generativa (IA Gen) en la Transformación Digital de la Educación Superior: Una revisión sistemática de literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 6339–6378. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17370
- Ricra Ruiz, R. A., Queque Luque, E. F., Vega Lazo, F. H., Martínez Horna, D. J., Ross Audureau, J., & Lara Tapia, L. M. (2026). Implicaciones éticas de la inteligencia artificial generativa en la educación superior: Una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(2), e602066. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16734732>
- Robalino Ibarra, C. P., Chicaiza Marchan, K. A., Coello Rivas, C. R., & Castillo Mainato, A. F. (2024). Revisión sistemática: Inteligencia artificial en la transformación de la educación primaria. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 1952–1966. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2754>
- Rodríguez Vieira, M. G., Marín Díaz, J., & Maiuri Del Buono, C. (2024). Perspectivas de la inteligencia artificial en la educación universitaria: Un análisis basado en la literatura académica. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 10(ee), 175–193. <https://doi.org/10.55560/arete.2024.ee.10.12>
- Sánchez, N. E., Michay, G. C., & Calderón, J. V. (2025). Inteligencia artificial generativa en educación superior: Una revisión sistemática de literatura hispanohablante. *Revista Espacios*, 46(6), 14–25. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n06p02>
- Santini-Rodríguez, F. J. (2026). Inteligencia artificial en la fiscalización gubernamental: Avances, desafíos y perspectivas éticas desde una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(3), e603108. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17807616>
- Tramallino, C., & Marize Zeni, A. (2024). Avances y discusiones sobre el uso de inteligencia artificial (IA) en educación. *Educación*, XXXIII(64), 29–54. <https://doi.org/10.18800/educacion.202401.M002>
- Zambrana Copaja, R., Salinas Montemayor, A. D., Macías García, F. A., & Escobar, E. E. (2026). Inteligencia artificial en la educación superior para promover un aprendizaje personalizado e inclusivo: Una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(2), e602051. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16147008>