

Chat GPT para un Sistema Educativo Justo, Democrático y Transformador

Chat GPT for a Just, Democratic and Transformative Education System

Mauro-Rafael Jarquín-Ramírez ^{*1}, Héctor Alonso-Martínez ² y Enrique-Javier Díez-Gutiérrez ³

¹ Universidad Nacional Autónoma de México, México

² Universitat de Barcelona, España

³ Universidad de León, España

DESCRIPTORES:

Chat GPT
Inteligencia artificial generativa
Sistema educativo
Justicia social
Democracia educativa

RESUMEN:

Este artículo es una revisión sistemática de la literatura (RSL) sobre la inteligencia artificial generativa en educación, con el fin de analizar si específicamente Chat GPT contribuye a la construcción de un sistema educativo más justo, democrático y transformador. Se han revisado 53 documentos publicados y revisados por pares, entre 2023 y 2025, en las bases de datos de referencia más conocidas: Web of Science, Scopus y Dialnet. Los resultados obtenidos muestran dos principales tendencias en las posiciones sobre la IA generativa en educación: tecno-optimismo modernizador; escepticismo y críticos de la mercantilización, exclusión e inequidad en la IA. Las conclusiones apuntan que su incorporación a la educación no supone una mejora sustancial ni una contribución relevante a una educación más justa y democrática e incluso se advierte de la posibilidad de una mayor concentración de la influencia de un reducido grupo de actores privados en la política y la práctica de la educación. Las limitaciones de esta RSL contemplan la dificultad de abordar integralmente el análisis en profundidad de un fenómeno reciente y en acelerado desarrollo.

KEYWORDS:

GPT chat
Generative artificial intelligence
Education system
Social justice
Educational democracy

ABSTRACT:

This paper is a systematic literature review (SLR) on generative artificial intelligence in education, with the aim of analysing whether Chat GPT specifically contributes to the construction of a more just, democratic and transformative education system or, on the contrary, is a brake on it. Fifty-three published and peer-reviewed papers have been reviewed between 2023 and 2025 in the most well-known reference databases: Web of Science, Scopus and Dialnet. The results obtained show two main trends in positions on generative AI in education: modernising techno-optimism; scepticism and critical perspectives on commodification, exclusion and inequity in AI. The conclusions point out that its incorporation into education does not represent a substantial improvement or a relevant contribution to a fairer and more democratic education and even warns of the possibility of a greater concentration of influence of a small group of private actors in the education policy and practice. The limitations of this SLR include the difficulty of comprehensively addressing the in-depth analysis of a recent and rapidly developing phenomenon.

CÓMO CITAR:

Jarquín-Ramírez, M. R., Alonso-Martínez, H. y Díez-Gutiérrez, E. J. (2025). Chat GPT para un sistema educativo justo, democrático y transformador. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 23(3).
<https://doi.org/10.15366/reice2025.23.3.001>

1. Introducción

Chat GPT es una aplicación de Inteligencia Artificial generativa diseñada para interacciones de texto conversacional (Hsu y Ching, 2023). Su impacto inicial fue notorio: en pocos días logró alcanzar los cien millones de usuarios (Sidorenko et al., 2024). Esto provocó un debate intenso sobre sus repercusiones en el campo educativo (UNESCO, 2023).

La introducción de la IAG en el sistema educativo ha tenido una recepción favorable tanto en el mundo docente y académico como en organizaciones internacionales que impulsan la educación (Ivanova et al., 2024; UNESCO, 2023). Se considera que la IAG facilita el proceso tanto de enseñanza de los docentes como el de aprendizaje de los estudiantes, ayuda a reducir la burocracia educativa y a ampliar las oportunidades de acceso e inclusión a sectores sociales menos favorecidos históricamente, a personas con diversidad funcional y amplificar voces marginalizadas (migrantes, mujeres, campesinos, pueblos originarios, etc.), incluso a una diversificación de los medios y estrategias de aprendizaje y a conseguir mejores resultados educativos como consecuencia de la personalización y la adecuación a las situaciones concretas y las necesidades personales de los estudiantes (Dias et al., 2024; Modran et al., 2024; Montoya, 2024).

Pero también han aparecido voces críticas que, aunque consideran que Chat GPT puede ser adecuado en educación para tareas de tipo práctico o instrumental, manifiestan su preocupación no solo por el acceso equitativo a la tecnología o los posibles sesgos algorítmicos, sino desde un punto de vista ético y de plagio en su uso, así como en la generación de posible información incorrecta o en que esta IA generativa sea otra “solución de mercado” más que avance en la privatización de la educación (Gómez, 2022; Peters et al., 2023; Saura, 2023; Sibagatulina, 2023; Strzelecki, 2023).

Como vemos, el uso de la IA generativa, y en concreto de Chat GPT en educación, está generando un debate sobre el impacto de la Inteligencia Artificial Generativa en los sistemas educativos y en las políticas educativas, donde nos situamos para analizar si la IAG facilita un modelo de educación más justa, democrática y transformadora; lo cual, a su vez, conecta con aportaciones previas sobre debates respecto a los efectos de la tecnología en la colonización del mundo educativo (Díez-Gutiérrez, 2021; Díez-Gutiérrez et al., 2023; Marcovitz, 2022).

2. Métodos

La finalidad, por lo tanto, de esta Revisión Sistemática de la Literatura (García-Peñalvo, 2019) ha sido analizar si Chat GPT facilita y fortalece la justicia social, la participación democrática y el bien común en la educación o si puede ser, más bien, un mecanismo de segregación social, de control ideológico y de desigualdad.

Esta RSL ha seguido las pautas establecidas en la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021), utilizando tres de las bases de datos más importantes (Web of Science, Scopus y Dialnet). Se han analizado las publicaciones, revisadas por pares, entre 2023 y febrero de 2025. La búsqueda se centró en identificar lo que se ha escrito sobre Chat GPT y la educación y, a partir de ahí, analizar aquellos aspectos relacionados específicamente con la justicia social, la participación democrática y la transformación hacia el bien común en la IA generativa en la educación.

Para hacer esta RSL se han utilizado los términos especificados en el Cuadro 1 en la búsqueda de fuentes en las tres bases de datos.

Cuadro 1

Proceso de RSL en Scopus, Dialnet y WOS

Base de datos	Palabra clave	Operadores Booleanos	Resultados de búsqueda
Scopus	“Chat GPT + education”	AND	286
Dialnet	“Chat GPT + educación”	AND	66
WOS	“Chat GPT + education”	AND	245
<i>Total</i>			<i>597</i>

Los artículos encontrados se sometieron a un primer cribado seleccionando aquellos que cumplían con los siguientes requisitos:

- permitían el acceso al texto completo
 - ✓ En WOS: 102 de los 245 encontrados;
 - ✓ En Scopus: 98 de los 286 encontrados;
 - ✓ En Dialnet: 61 de los 66.
- estaban clasificados en las bases de datos dentro de los siguientes términos:
 - ✓ En WOS: “Education – Educational Research”: 38 de los 102 encontrados;
 - ✓ En Scopus: “ciencias sociales”: 45 de los 98 encontrados;
 - ✓ En Dialnet: “psicología y educación” + “humanidades”: 37 de los 61.

Los artículos excluidos en este cribado inicial fueron 477, quedando 120.

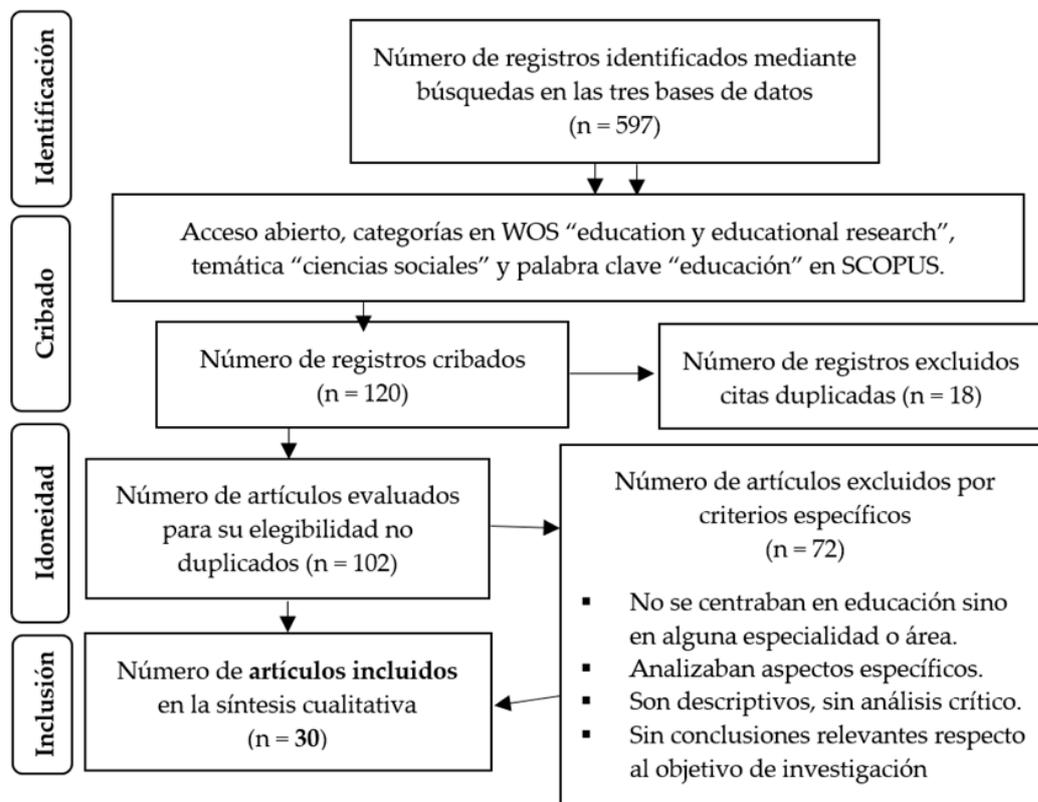
A continuación, se revisaron los 120 artículos seleccionados para ver si había duplicados entre las distintas bases de datos. Se detectaron 18 artículos duplicados, por lo que finalmente se seleccionaron los 102 artículos restantes.

Esos 102 artículos fueron sometidos a una lectura extensa de los mismos, un análisis de los contenidos y una extracción de sus conclusiones principales. Realizando simultáneamente un cribado y descarte de aquellos artículos que cumplían alguno de los siguientes requisitos:

- se referían a aspectos o temáticas concretas de especialidades (medicina, física, farmacia, etc.) sin abordar una visión global de la IA generativa en educación;
- no planteaban ningún tipo de análisis crítico respecto al uso o aplicación de la IA generativa;
- no aportaban conclusiones relevantes respecto al objetivo de investigación.

Con todo ello, han sido 30 artículos (9 de WOS, 9 de Scopus y 12 de Dialnet) los que finalmente se incluyen en este trabajo de RSL. Este proceso está resumido en la Figura 1.

Figura 1
Diagrama de flujo Prisma



Nota. Gráfico elaborado a partir de Page et al. (2021).

La validación se dio aplicando los siete criterios establecidos por la Universidad de York (Chambers et al., 2009): inclusión y exclusión, pertinencia e idoneidad, así como evaluación de calidad de los estudios, descripción de datos, actualidad, referencialidad y suficiencia:

- Inclusión y exclusión: a través del proceso de cribado explicitado anteriormente.
- Pertinencia e idoneidad: discriminando los artículos que ofrecen una correspondencia clara con la finalidad de esta revisión.
- Evaluación de calidad: solidez del proceso de revisión sistemática realizado.
- Descripción de datos: robustez de la información aportada.
- Actualidad: corpus de revisión que ha comprendido desde el año 2023 (dado que Chat GPT ha aparecido recientemente) hasta febrero de 2025.
- Referencialidad: se han analizado textos de revistas de impacto.
- Suficiencia: se ha revisado toda la literatura en los últimos dos años.

3. Resultados

Describimos a continuación los resultados obtenidos. Consideramos que han aparecido tres enfoques principales en la RSL realizada.

3.1. Tecno-optimismo modernizador de la educación

Algunas de las investigaciones, teñidas por una visión que podríamos denominar “tecno-optimista” consideran que Chat GPT supone una verdadera revolución (Ruiz-Miranda, 2023). Estas investigaciones consideran que el uso de sistemas GPT modernizan el sistema educativo ayudando a mejorar el trabajo docente y el aprendizaje, así como a contribuir a la autonomía de los estudiantes (Almohesh, 2024) y la autoeficacia en el proceso de aprendizaje. Además, apuntan que estas herramientas son de fácil acceso y uso (Alemán Ariza et al., 2024).

Esta narrativa está vinculada a un discurso modernizador de la educación asociado a la tecnología como innovación en educación (Álvarez Muñoz y Hernández Prados, 2024). Esta perspectiva afirma que hay que adaptarse a la tecnología de la IA generativa que “ha venido para permanecer” (Álvarez Muñoz y Hernández Prados, 2024) y aprovechar su potencial, aunque con una visión de desarrollar un pensamiento crítico en el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con principios éticos (Baker et al., 2024; Cornejo-Plaza, 2023; Costa et al., 2024).

Estas investigaciones insisten más en la parte positiva de la incorporación de la IA y en la didáctica del proceso de enseñanza (juegos, gamificación, tutorización, etc.), haciéndola más motivadora (Alemán Ariza et al., 2024; Baker et al., 2024), así como en la asistencia práctica a los educadores siempre que la necesiten de manera eficiente y eficaz (Hsu y Ching, 2023). Además, proporciona al profesorado materiales para generar contenido y preguntas originales para sus clases (Indran et al., 2024), apoyar en tiempo real y paso a paso en la resolución de algún problema (Alemán Ariza et al., 2024), usándose como una herramienta educativa versátil y eficaz para optimizar el aprendizaje y la enseñanza en una gran variedad de contextos educativos (Almohesh, 2024) con la cual los estudiantes pueden experimentar la progresión del aprendizaje adaptada a sus necesidades y niveles en materias específicas (Hsu y Ching, 2023). Para ello se requiere adecuar la capacitación de docentes y administradores en el uso de IA (de Luna y Gómez, 2024).

Finalmente, algunas investigaciones consideran que la IA generativa aporta a los estudiantes mayor autonomía y fomenta la “innovación personal” para integrar la IA generativa en diversos contextos y materias de forma creativa (Almohesh, 2024; Silva-Fuentealba, 2024), ayuda a planificar la resolución creativa de problemas mediante la generación de ideas/conceptos para facilitar las discusiones (Hsu y Ching, 2023), y puede facilitar una evaluación más personalizada (Chan et al., 2024). Este enfoque comparte una visión de valoración positiva respecto a los sistemas GPT en educación (Islam e Islam, 2024) y consideran que, en todo caso, lo que se necesita es capacitar a los y las docentes y estudiantes en su uso ético y crítico de estos programas (Crompton y Burke, 2023) así como en habilidades comunicacionales (Baker et al., 2024) y, aún más, en una pedagogía de la educomunicación (Auz Espinoza et al., 2023). Por todo esto se plantea que la IA generativa puede ayudar y facilitar una gran reforma educativa (Yu y Guo, 2023).

3.2. Escépticos y críticos sobre la IA en educación

Este enfoque tiene una visión más escéptica o crítica respecto a la perspectiva anterior. Si bien estas investigaciones consideran que la IA puede aportar elementos interesantes y posibles soluciones o mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en su inserción en los sistemas educativos, sin embargo, en sus investigaciones aparecen aspectos críticos sobre la IA generativa y su aplicación en la educación.

Hemos de señalar en primer lugar que el volumen de investigaciones que adoptan o encuentran elementos críticos es menor. A pesar de ello, consideramos que es suficientemente relevante como para establecer un apartado específico sobre sus aportaciones, dado que nos permiten reflejar aquellos elementos de discusión y debate respecto de la perspectiva tecno-optimista que es la predominante.

Existen dos grupos en este enfoque: uno que aborda los problemas prácticos y éticos en el uso de estas herramientas de IA generativa en educación, y un segundo grupo que alude a problemáticas epistemológicas, políticas y estructurales que conllevan estas herramientas, tanto en su diseño, como en su uso y aplicación en la educación.

Consideramos que esto es producto del boom publicitario y mediático que ha venido acompañando a esta supuesta “revolución” de la IA, que ha impactado en la educación, y que se centra más en la aplicación e integración en el terreno educativo que en el análisis de la ideología, la política y aspectos de equidad, justicia social e inclusión educativa.

En el primer grupo, surgen varios problemas o temáticas que identificamos, entre los cuales destacan la ética profesional y la integridad académica. Respecto a la supuesta “bondad” del uso de la IA generativa en educación, uno de los riesgos sobre los que advierten de forma reiterada es utilizarla para el falseamiento o potencial fraude en los resultados académicos, lo cual cuestiona la ética profesional y la integridad académica (Farhi et al., 2023; Heimans et al., 2023), aunque no tanto la herramienta en sí.

Esta preocupación por el plagio y la “deshonestidad académica” es una constante en los aspectos críticos que se señalan habitualmente, sobre todo en educación superior (Enang y Christopoulou, 2025). De ahí la proliferación del software de detección de plagio (Alemán Ariza et al., 2024), lo cual puede construir una lógica de vigilancia que afecte a la libertad académica.

No obstante, hay otras cuestiones más de fondo que surgen en este bloque de investigaciones. Algunos investigadores advierten que la IA generativa puede reducir la creatividad (Iskender, 2023), la expresión, razonamiento y la inteligencia humana (Correa Valero, 2023) produciendo un conocimiento plausible científicamente pero objetivamente inexacto (Hsu y Ching, 2023) dada su falta de entendimiento de “lo humano” que puede llevar a ignorar información contextual o incapacidad de razonamiento en situaciones complejas (Baker et al., 2024). Además, para el trabajo académico, se insiste en que ChatGPT no puede ser un sustituto de la creatividad y la innovación humanas porque la falta de originalidad y la novedad en los resultados generados por ChatGPT no permiten avances inesperados o explorar alternativas no contempladas (Bartolomé y Gomez, 2024; Iskender, 2023).

Otras investigaciones advierten sobre el manejo responsable de los datos y la información de los estudiantes y docentes y la preservación de su privacidad (Bubas et al., 2024; Bartolomé y Gomez, 2024; Hsu y Ching, 2023). Este se considera un riesgo crítico, así como también la brecha creciente en instituciones que tienen acceso a IA avanzada y las que no lo tienen (Liu et al., 2025), dado que la implementación de la IA presenta una distribución geográfica muy desigual respecto a regiones que se han quedado atrás (Sok y Heng, 2023), lo cual amplifica las brechas territoriales en los sistemas educativos y en las distintas zonas dependiendo de si son urbanas o rurales (Bartolomé y Gomez, 2024).

Las investigaciones señalan también riesgos asociados a la precisión y confiabilidad del manejo inconsistente de datos y fuentes de información que puede afectar a la investigación educativa y a los resultados de la misma (Baker et al., 2024; Bartolomé y

Gomez, 2024; Román-Graván et al., 2024). Lo cual puede afectar igualmente a la credibilidad y calidad de las publicaciones científica (Días et al., 2024).

Lo cual lleva inevitablemente a la insistente advertencia que se muestra en la mayor parte de estas investigaciones, con cualquiera de las orientaciones que estamos señalando, respecto a las cuestiones éticas (Tlili et al., 2023; Torres Urdan y Marson, 2024).

El segundo bloque, como decíamos, hace referencia más a problemáticas epistemológicas, políticas y estructurales relacionadas con la IA en educación, vinculadas a aspectos de equidad, justicia social e inclusión. Aspectos relacionados con la mercantilización de la educación en su gestión, organización y finalidades, hasta la exclusión e inequidad, al orientar la gobernanza educativa hacia formas cada vez más gerenciales, así como nuevas formas de control que constriñan la gestión educativa y los procesos de autonomía, democracia y participación en los centros educativos.

En este sentido, algo que no es común en los estudios de IA y educación, es posible encontrar investigaciones que muestran preocupaciones relativas a la epistemología y la construcción del conocimiento colectivo mediado por IA. Estos estudios consideran que el uso de IA en educación tiende a reforzar epistemologías coloniales y eurocéntricas repitiendo modelos tradicionales de capitalismo epistemológico (García González, 2024).

Respecto a la organización y funcionamiento del sistema educativo algunos autores plantean la posibilidad de que el proceso creativo en el aula acabe a cargo o se delegue en algoritmos y programas (Liu et al., 2025), lo cual desplazaría las interacciones humanas y con ello la posibilidad de la relación que conlleva la labor educativa (Iskender, 2023; Torres Urdan y Marson, 2024). También se resaltan otros riesgos críticos colaterales: profundizar la lógica extractiva del capitalismo digital en los centros educativos, con lo cual la huella digital de la comunidad educativa (Giró y Sancho-Gil, 2022) se convertiría en un activo intangible apropiado por empresas privadas con fines mercantilizables.

Estas críticas coinciden con la crítica a la narrativa del “solucionismo tecnológico” (Giró y Sancho-Gil, 2022), esencialmente la creencia en un mañana en el cual la IA y los GPT resolverán los problemas del sistema educativo (Morozov, 2013). Lo cual supone un cierto determinismo tecnológico que considera que la mejora educativa va a venir de la mano de la incorporación de la tecnología y la digitalización. El solucionismo tecnológico representa en última instancia una dependencia progresiva de los sistemas educativos respecto al ritmo de avance y adopción tecnológica de empresas privadas cuyo criterio fundamental no persigue la equidad y el desarrollo de una educación más justa y mejor (Giró y Sancho-Gil, 2022).

Otro de los aspectos que se cuestiona, en este bloque de investigaciones, son los sesgos algorítmicos en el entrenamiento de los datos (Baker et al., 2024), dado que los algoritmos tienden a reflejar los sesgos preexistentes y prejuicios humanos, incluidos patrones de discriminación (Farhi et al., 2023) que no suelen ser tenidos en cuenta, dado que a la IA se le tiende a atribuir criterios de neutralidad y objetividad (Metz, 2022).

4. Discusión y conclusiones

La RSL muestra una ausencia importante respecto a la discusión en torno a la justicia y la democracia en la educación a partir del uso de IA generativa en general, y Chat GPT en específico. Creemos que dicha ausencia responde al *hype* publicitario que los

medios corporativos han construido en torno a una inevitabilidad de la IA en el ámbito educativo, así como a una supuesta condición de neutralidad que, como efecto de su puesta en práctica, terminará por mejorar las condiciones tanto del trabajo docente como de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y, de forma amplia, del proceso educativo en su conjunto. Como puede verse, nos referimos a un enfoque instrumental que también se ha logrado extender al ámbito académico universitario.

Al parecer, el elemento más importante de la incorporación de IA generativa en educación son los resultados, dejando de lado el proceso mediante el cual se llega a los mismos, los efectos sociales del uso tecnológico para alcanzarlos e incluso, en un plano más profundo de análisis, las condiciones sociales de producción, circulación y realización del conjunto de mercancías capitalistas (Saura, 2025) que conforman la oferta EdTech de la cual forma parte también el propio Chat GPT. Lo anterior tiene como implicación que, desafortunadamente, existe un limitado interés por temas críticos como la justicia social y la democracia, ámbitos imprescindibles para plantear cualquier transformación profunda de los sistemas educativos. No obstante, lo anterior no significa que los temas mencionados no se discutan, sino que ocupan un lugar minoritario en el ámbito de la producción académica sobre IA y educación.

Lo cual nos lleva a concluir de la revisión, de las dos posiciones principales desplegadas, seis aspectos: tres en favor y tres en contra, sobre el problema abordado en esta investigación: si Chat GPT representa un elemento que pueda conducirnos a una educación con mayor justicia social, democracia y orientada a la transformación.

Entre las posiciones que consideran que la IA generativa es un elemento favorable a dicho camino se encuentran aquellos enfoques que subrayan los beneficios de la tecnología respecto a: a) el incremento de la productividad y eficacia del profesorado y mejores resultados en los estudiantes. Esto supone una mejora en las proyecciones futuras de los estudiantes (al menos como posibilidad en el futuro mercado laboral); b) facilitar la personalización del proceso educativo respecto a los requerimientos particulares de aprendizaje de cada estudiante, y reducir brechas educativas entre un estudiantado diverso y heterogéneo en capital cultural, económico y apoyo social; y c) impulsar la innovación educativa tecnológica, base del futuro de la economía y el desarrollo social, lo cual supuestamente modernizará el sistema educativo y permitirá a los estudiantes incorporar la IA en su vida y en sus futuras profesiones, que estarán mediadas en buena medida por la tecnología digital.

Las posiciones críticas, minoritarias, que no consideran que la IA generativa conduzca hacia la creación de un sistema con mayor justicia social y participación democrática real que habilite el cambio social, argumentan como factores críticos a considerar: a) el desplazamiento del factor humano en los procesos educativos debido a la incorporación tecnológica, lo cual podría tener como efecto una mayor influencia por parte de los actores privados que controlan dichas herramientas en los sistemas educativos y su gobernanza, además de afectar la relación pedagógica y personal entre docentes y estudiantes; b) la posibilidad de acabar convirtiendo los centros en “granjas extractivistas de datos”, de clientes presentes y futuros, tanto estudiantes como profesorado y comunidad educativa, que las compañías tecnológicas podrán vender a compañías aseguradoras o de crédito, por ejemplo, para que puedan decidir sobre sus oportunidades de seguros de vida o de obtener créditos, en función de sus comportamientos e información; y c) la existencia de una diversidad relevante de sesgos de distinta índole, lo cual terminaría por condicionar los resultados, la información y prácticamente cualquier producto informativo generado con asistencia de la IA, lo cual podría reproducir e incluso profundizar patrones de desigualdad imperantes en la sociedad actual.

A partir de estas conclusiones consideramos posible el desarrollo de un debate de mayor amplitud que recupere distintos elementos que no han sido tomados en consideración al plantear la relación entre tecnología y educación, particularmente entre IA generativa y los sistemas escolares y universitarios. Consideramos que la tecnología constituye un logro del conocimiento colectivo en un momento histórico determinado, y una cristalización de un proceso de trabajo humano en el cual intervienen facultades creativas, comunicacionales, y de prospectiva de la misma sociedad. En ese sentido, reconocemos la importancia de desarrollar conocimiento sobre la tecnología, así como discutir el potencial que esta tiene respecto a la atención de problemas específicos en la sociedad y la mejora de la sociedad en su conjunto. De igual forma, consideramos que la tecnología y la educación son ámbitos que, relacionados, representan posibles polos de articulación de proyectos que pueden coadyuvar a mejorar las condiciones de enseñanza-aprendizaje, de tal forma que se consoliden sistemas educativos transformadores.

Sin embargo, esa posibilidad requiere un conjunto de condiciones sociales, políticas y culturales que actualmente no se encuentran presentes en nuestra sociedad. La diversidad de desigualdades de etnia, género, clase, capacidad, etc., aunado a un orden de apropiación privada del conocimiento colectivo y un control centralizado de la tecnología, en manos de grandes corporaciones multinacionales apuntan a que, por sí mismo, Chat GPT o cualquier otra herramienta digital, IA generativa o tecnología en educación, no podrán de por sí construir un sistema educativo que favorezca un orden social más justo. En los términos actuales de nuestra sociedad, la dirección parece ser la contraria.

Si bien por un lado es posible hablar de cierta potenciación en la eficiencia que permite dicha tecnología, el costo social, ecológico y político de ello resulta ser muy alto. Y el costo educativo es algo que se ve cada día. En primera instancia, la generalización en el uso de IA bajo control privado -oligopólico, como en el caso de la tecnología de Silicon Valley- habilita la posibilidad de que la influencia de las grandes compañías tecnológicas (Sok y Heng, 2023) resulte mayor cada día. En términos concretos, el fin inmediato de esta tecnología es la búsqueda de valorización y la consecución de una cada vez mayor participación en el mercado global.

Esta tecnología no fue creada para impulsar nuevos esquemas de regulación social, o formas participativas de cooperación, o para permitir organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de una forma democrática. De acuerdo con autores como Carrera y Pérez (2023) pensar que una IA puede construir una sociedad que supere sus contradicciones internas resulta en una proyección ficticia que nada tiene que ver con la realidad material que domina el impulso de estas compañías privadas. De hecho, la concentración del control y la capacidad productiva de tecnología digital en pocas corporaciones han profundizado la desigualdad global entre Norte y Sur, y entre países al interior de esos mismos bloques (Korinek et al., 2021).

Hasta el momento no es posible hablar de que la finalidad de una IA diseñada, producida y distribuida por medios corporativos tenga como fin construir una educación emancipadora y crítica que fomente un cuestionamiento sistemático del capitalismo y las condiciones actuales de distribución de la riqueza. Por ende, mucho menos es una tecnología que busque impulsar una campaña contra la desigualdad o el cambio climático. La tecnología en manos del capital tiene como fin la valorización, y la valorización del capital requiere de dos grandes procesos para llevarse a cabo: la explotación del trabajo humano y la expropiación de la naturaleza. Ambos procesos resultan necesarios para el diseño, el entrenamiento, y la disponibilidad de la IA que actualmente llega a los sistemas educativos. Como han planteado ya investigaciones

previas (Lengua et al., 2020) no resulta sencillo encontrar estudios que vinculen a la IA con el desarrollo del pensamiento crítico, o, más precisamente, estudios donde se discuta sistemáticamente la posibilidad de superación de un orden capitalista y el desarrollo de la IA en educación.

Pese a lo anterior, identificamos un problema (en estricto sentido, una paradoja) que debe ser discutido y atendido, de cara a avanzar en la justicia social y la democracia en la educación: sin el acceso a la IA (así como a otras tecnologías digitales), distintos grupos sociales pueden mantenerse bajo una situación de opresión, marginación social y marginalización cultural y discursiva en nuestra sociedad; pero al acceder a dichas herramientas, cuando no tienen control sobre ellas, también pueden sufrir el mismo proceso. Quedar fuera del alcance de la IA en educación, fomenta una realidad social en el cual distintas comunidades pueden quedar de facto expulsadas de la organización social, aunque adherir su práctica educativa al vaivén tecnológico de las corporaciones también puede servir como un nuevo vehículo hacia la subalternización epistemológica, política y educativa, dado su origen y finalidades (Khalil et al., 2023).

La gran mayoría de quienes habitan los sistemas educativos, particularmente en el Sur Global, encuentran limitadas las condiciones mediante las cuales pueden acceder a la tecnología en términos de calidad, de conectividad, de disponibilidad de dispositivos, y en general, de condiciones estructurales. Sin lugar a dudas un conjunto de condiciones precarias que no permiten el uso tecnológico avanzado y mucho menos orientarlo al análisis crítico de la realidad (Gómez, 2022). Por lo anterior, las condiciones de desigualdad y exclusión favorecen la reproducción a su vez de más desigualdades que se expresan también al nivel de la *práctica tecnológica*. Así, la inclusión tecnológica de comunidades excluidas en términos estructurales conlleva mayores desigualdades y su inclusión está asegurando más bien el control y dominio de quienes por principio ya son beneficiados del orden social actual (Matozo, 2022).

En suma, pese al avance de la discusión sobre IA y educación a nivel global en la academia universitaria y en la comunidad educativa, quien ha marcado la pauta del desarrollo de la IA en educación ha sido *el lado de la oferta*. Es decir, quienes están diseñando y produciendo el mundo futuro son quienes configuran nuestro presente en las aulas y los centros educativos, en función de intereses monetarios, ideológicos y políticos, como se ha discutido en este artículo.

Finalmente, señalar las limitaciones de esta RSL que hacen referencia a la dificultad de abordar integralmente el análisis en profundidad de un fenómeno reciente y en acelerado desarrollo como es la IA generativa y los modelos GPT que cada día se renueva y actualizan de una forma acelerada. Consideramos que, de cara al futuro, es necesario seguir explorando cómo afrontar el gran reto de construir tecnología educativa que responda a las necesidades educativas y sociales para las mayorías.

Referencias

- * Alemán-Ariza, E., Gómez-Miranda, O. y Prieto-Montero, A. (2024). Chat GPT y su impacto en el entorno educativo. *Revista Saberes*, 7(2), 222-245.
<https://doi.org/10.48204/j.saberes.v7n2.a5509>
- * Almohesh, A. R. I. (2024). AI application (ChatGPT) and Saudi Arabian primary school students' autonomy in online classes: Exploring students and teachers' perceptions. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 25(3).
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i3.7641>

- * Álvarez Muñoz, J. S. y Hernández Prados, M. A. (2024). La dicotomía educativa entre la pluma humana y la mente algorítmica: Una propuesta de innovación educativa sobre IA en educación social. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, 65. https://doi.org/10.46583/edetania_2024.65.1141
- * Auz Espinoza, D. y Villanueva Barahona, J. K. (2023). La inteligencia artificial como instrumento para el desarrollo del pensamiento en los procesos educomunicativos. In *Memorias INPIN 2023* (pp. 18-23). Universidad Laica Vicente Rocafuerte.
- * Baker, C., Ghassemi, E. y Bowers, R. (2024). Student perceptions of generative artificial intelligence in didactic patient presentations. *Pharmacy Education*, 24(1), 590-597. <https://doi.org/10.46542/pe.2024.241.590597>
- * Bartolomé, A. y Gomez, S. M. (2024). Advances and challenges of artificial intelligence in the university context: An empirical study. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 8(13). <https://doi.org/10.24294/jipd.v8i13.8388>
- * Bubas, G., Cizmesija, A. y Kovacic, A. (2024). Development of an assessment scale for measurement of usability and user experience characteristics of bing chat conversational AI. *Future Internet*, 16(1). <https://doi.org/10.3390/fi16010004>
- Carrera, X. y Pérez, A. (2023). Tecnologías digitales en educación: Poniendo el foco en la ética. *Educat*, 83, 16-32. <https://doi.org/10.21556/edutec.2023.83.2829>
- Chambers, D., Rodgers, M., Golder, S., Pepper, C., Todd, D. y Woolcott, N. (2009). *Methodological issues in a systematic review of a rapidly developing intervention: Catheter ablation for atrial fibrillation (AF)*. Centre for Reviews and Dissemination.
- * Chan, J., Dong, T. y Angelini, G. D. (2024). The performance of large language models in intercollegiate membership of the royal college of surgeons examination. *Annals Of The Royal College of Surgeons of England*, 106(8), 700-704. <https://doi.org/10.1308/rcsann.2024.0023>
- * Cornejo-Plaza, I. (2023). Ethical and legal considerations of artificial intelligence in higher education: challenges and prospects. *Revista de Educacion y Derecho-Educational and Law Review*, 28. <https://doi.org/10.1344/REYD2023.28.43935>
- * Correa Valero, D. (2023). Reflexiones sobre el avance tecnológico vs el decrecimiento intelectual humano. En VVAA, *EduNovatic2023. Conference proceedings: 8th Virtual international conference on education, innovation and ICT* (pp. 367-368). EduNovatic.
- * Costa, A. R., Lima, N., Viegas, C. y Caldeira, A. (2024). Critical minds: Enhancing education with ChatGPT. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2415286>
- * Crompton, H. y Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
- de Luna, A. y Gómez, S. M. (2024). Investigación sobre el uso de la inteligencia artificial como metodología educativa: Estudio científico con escucha social y cienciometría. *Visual Review. International Visual Culture Review*, 16(5), 203-216. <https://doi.org/10.62161/revvisual.v16.5277>
- * Dias, J., Silveira, C., Oliveira, N. y Cerqueira, A. (2024). Reflections on teaching digital skills with support on artificial intelligence (chatbot). *Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade*, 17(1), 99-110. <https://doi.org/10.14571/brajets.v17.n1.99-110>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2021). Gobernanza híbrida digital y capitalismo EdTech. *Foro de Educación*, 19(1), 105-133. <https://doi.org/10.14516/fde.860>
- Díez-Gutiérrez, E. J., Jarquín-Ramírez, M. y Peraza-Sanginés, C. (2023). Capitalismo digital y sus implicaciones en los procesos educativos y el trabajo docente. *Viento Sur*, 68(2), 157172.

- * Enang, E. y Christopoulou, D. (2025). Exploring academics intentions to incorporate chat GPT into their teaching practices. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(8). <https://doi.org/10.53761/rn5y5614>
- * Farhi, F., Jeljeli, R., Aburezeq, I., Dweikat, F. F., Al-shami, S. A. y Slamene, R. (2023). Analyzing the students' views, concerns, and perceived ethics about chat GPT usage. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100180>
- * García González, M. (2024). Descolonizar listas de lectura en la era de la IA: Un ensayo en la encrucijada de la decolonialidad, la crítica niñista y el chat GPT. *La Palabra*, 48, 1-14.
- García-Peñalvo, F. J. (2019). *Revisiones y mapeos sistemáticos de literatura*. Universidad de Salamanca
- Giró, X. y Sancho-Gil, J. M. (2022). La inteligencia artificial en la educación: Big data, cajas negras y solucionismo tecnológico. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 21(1), 129-145. <https://doi.org/10.17398/1695288X.21.1.129>
- Gómez, J. R. (2022). Las tecnologías digitales educativas. ¿Fines de mercado o medios al servicio del aprendizaje crítico? *Ensayos Pedagógicos*, 17(1), 19-38. <https://doi.org/10.15359/rep.17-1.1>
- * Heimans, S., Biesta, G., Takayama, K. y Kettle, M. (2023). ChatGPT, subjectification, and the purposes and politics of teacher education and its scholarship. *AsiaPacific Journal of Teacher Education*, 51(2), 105-112. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2023.2189368>
- * Hsu, Y. C. y Ching, Y. H. (2023). Generative Artificial Intelligence in Education. *TechTrends*, 67, 603-607. <https://doi.org/10.1007/s11528-023-00863-9>
- * Indran, I. R., Paramanathan, P., Gupta, N. y Mustafa, N. (2024). Twelve tips to leverage AI for efficient and effective medical question generation: A guide for educators using Chat GPT. *Medical Teacher*, 46(8), 1021-1026. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2023.2294703>
- * Islam, I. e Islam, M. N. (2024). Exploring the opportunities and challenges of ChatGPT in academia. *Discover Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00114-w>
- * Iskender, A. (2023). Holy or unholy? Interview with open AI's ChatGPT. *European Journal of Tourism Research*, 34, e3414. <https://doi.org/10.54055/ejtr.v34i.3169>
- Ivanova, T., Staneva, A., Borissova, D. y Rasheva-Yordanova, K. (2024). Chat GPT performance evaluation model for learning. En VVAA., *Smart mobile communication & artificial intelligence: Proceedings of the 15th IMCL conference* (pp. 149-157). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-54327-2_15
- Khalil, M., Slade, S. y Prinsloo, P. (2023). Learning analytics in support of inclusiveness and disabled students: A systematic review. *Journal of Computing in Higher Education*, 118. <https://doi.org/10.1007/s12528023093634>
- Korinek, M. A., Schindler, M. M. y Stiglitz, J. (2021). *Technological progress, artificial intelligence, and inclusive growth*. International Monetary Fund. <https://doi.org/10.5089/9781513583280.001>
- Lengua, C., Bernal, G. M., Flórez, W. y Velandia, M. (2020). Tecnologías emergentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Hacia el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 83-98. <https://doi.org/10.6018/reifop.435611>
- * Liu, M., Okuhara, T., Dai, Z., Huang, W., Gu, L., Okada, H., Furukawa, E. y Kiuchi, T. (2025). Evaluating the effectiveness of advanced large language models in medical knowledge: A comparative study using Japanese national medical examination. *International Journal of Medical Informatics*, 193. <https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2024.105673>

- Marcovitz, D. M. (2022). The intersection of social justice and educational technology: The educational technology social justice matrix. *Education and Information Technologies*, 27(4), 51295151. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10828-1>
- Matozo, V. (2022). The role of digital scaffolding in youth ICT appropriation by social class. *Observatorio*, 16(2), 169192. <https://doi.org/10.15847/obsOBS16220222001>
- Metz, C. (2022, mayo 8) A.I. is not sentient. why do people say it is? *New York Times*. <https://n9.cl/hc4oqf>
- Modran, H. A., Chamunorwa, T., Ursuțiu, D. y Samoilă, C. (2024). Integrating artificial intelligence and chat GPT into higher engineering education. En VVAA., *Towards a hybrid, flexible and socially engaged higher education: Proceedings of the 26th international conference on interactive collaborative learning* (pp. 499-510). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51979-6_52
- Montoya, C. (2024). Evaluación transmedia en educación, en tiempos de la IA y el chat GPT. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 224, 51-63. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi224.11285>
- Morozov, E. (2013). *To save everything, click here: the folly of technological solutionism*. Public Affairs, New York.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *British Medical Journal*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pascual, M. T. (2023). ChatGPT: ¿Herramienta para tod@s? *Bit*, 227, 6061.
- Peters, M.A., Jackson, L., Papastephanou, M., Jandrić, P., Lazaroiu, G., Evers, C. W., ... y Fuller, S. (2023). AI and the future of humanity: ChatGPT4, philosophy and education-critical responses. *Educational Philosophy and Theory*, 135, 1-24. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1867108>
- * Román-Graván, P., Mena-Guacas, A. F., Fernández-Márquez, E. y López-Meneses, E. (2024). Mapeo de las corrientes de investigación sobre chat GPT aplicadas a la educación. *RiITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 12(2), 140-156. <https://doi.org/10.6018/riite.590421>
- * Ruiz-Miranda, E. (2023). La revolución de la inteligencia artificial en la educación: Una reseña de chat GPT. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10(1), 156160. <https://doi.org/10.17979/reipe.2023.10.1.9594>
- Saura, G. (2023). Nuevas formas, nuevos actores y nuevas dinámicas de la privatización digital en educación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 110. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.27019>
- Saura, G. (2025). El fetichismo de las mercancías digitales en educación. *Cadernos CEDES*, 45, e289813. <https://doi.org/10.1590/CC289813>
- Sibagatulina, A. (2023). ChatGPT: discussion in Russian academia and media. *Hipertext .net*, 26, 1116. <https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2023.i26.02>
- * Silva-Fuentealba, E. (2024). Chat GPT como catalizador del pensamiento creativo. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-410>
- * Sok, S. y Heng, K. (2023). ChatGPT for education and research: A review of benefits and risks. *Cambodian Journal of Educational Research*, 3(1), 110-121. <https://doi.org/10.62037/cjer.2023.03.01.06>
- * Strzelecki, A. (2023). To use or not to use ChatGPT in higher education? A study of students' acceptance and use of technology. *Interactive Learning Environments*, 114, e2351. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2209881>

- * Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R. y Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, 10(1), 15-23. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x>
- * Torres Urdan, A. y Marson, C. (2024). Moralidade e modelagem da intenção de uso da tecnologia ChatGPT. *International Journal of Innovation*, 12(1), e26378. <https://doi.org/10.5585/2024.26378>
- UNESCO. (2023). Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación. *Perfiles Educativos*, 45(1), 61-82. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2023.180.61303>
- * Yu, H. y Guo, Y. (2023). Generative artificial intelligence empowers educational reform: current status, issues, and prospects. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1183162>

Breve CV de los autores

Mauro-Rafael Jarquín-Ramírez

Maestro en Estudios Políticos y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México. M. A. in Education Policies for Global Development (UAB. España - UG. UK). Integrante del Grupo de Trabajo sobre Capitalismo digital, política educativa y pedagogía crítica, del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Forma parte del Comité Editorial de la Revista Intercambio, órgano de investigación de la Red Social para la Educación Pública en América (Red SEPA). Realiza trabajo periodístico referido a política y educación en el diario La Jornada (México) donde es articulista en la sección de Opinión. Email: jarquinmauro@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0496-091X>

Héctor Alonso-Martínez

Doctor por la Universidad Ramon Llull. Sociólogo, educador de calle y dramaturgo. Investigador miembro del GIAS del URL. Máster en Modelos y estrategias de acción social y educativa en la infancia y adolescencia y en Formación del profesorado Profesor del Postgrado de Artes Escénicas y acción social del Institut del teatre y Xamfrà. Profesor del Master de modelos y estrategias en infancia y adolescencia de la Pere Tarrés URL. Investigador miembro del GIAS del URL. Máster en Modelos y estrategias de acción social y educativa en la infancia y adolescencia y en Formación del profesorado. Email: hectoralonso@ub.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1932-035X>

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez

Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Ha trabajado como educador social, maestro de primaria, profesor de secundaria, como orientador en institutos y responsable de atención a la diversidad en la administración educativa. Email: ejdieg@unileon.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3399-5318>