unesco
Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

DOCUMENTO DE TRABAJO

La implementación de la IA en la educación superior en América Latina y el Caribe

Educación 2030

La UNESCO: líder mundial en educación

La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO es la agencia de las Naciones Unidas especializada en educación. Proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. La UNESCO lidera los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, con un enfoque especial en la igualdad de género y África a través de todas sus acciones.

La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto ***"garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos"***. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.

unesco
Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Educación 2030

Publicado en 2026 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC, Edificio Asovincar, Av. Los Chorros con Calle Acueducto, Altos de Sebucán. Caracas, 1071, Venezuela.

© UNESCO 2026

Código de documento: ED/HE/IESALC/WP/2026/103
DOI: https://doi.org/10.54674/WP.2026.104

Este documento está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (https://www.unesco.org/es/open-access/cc-sa).

Título original: *AI implementation in higher education in Latin America and the Caribbean*

Los términos empleados en este documento y la presentación de los datos que en el aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Autor: Arianna Valentini

Traductor: Diego Olavarría

Diseño gráfico y maquetación: César Vercher

Para más información sobre esta publicación, sírvase contactar a:
info-IESALC@unesco.org www.iesalc.unesco.org +58 212 2861020

Prefacio

La IA está reconfigurando nuestro mundo a gran velocidad y con ello la educación superior. Está transformando la manera en que el profesorado enseña, los modos en que los alumnos aprenden y son evaluados, y las formas en que las instituciones operan. La educación superior es el sector educativo con mayor tasa de adopción de tecnologías digitales, por lo que el desarrollo veloz de la IA en años recientes nos obliga a examinar las maneras en que los sistemas pueden tanto regular como sacar provecho de las nuevas tecnologías para promover la equidad, la calidad y la eficiencia.

Con esta realidad como telón de fondo, el informe *La implementación de la IA en la educación superior en América Latina y el Caribe*, producido por el Instituto de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, en cooperación con el Instituto de la Universidad de las Naciones Unidas para el Estudio Avanzado de la Sostenibilidad (UNU-IAS), nos ofrece una valiosa base de evidencia, así como un conjunto de experiencias regionales que trabajos anteriores han subrepresentado. Luego de analizar a 200 instituciones de educación superior en 19 países de América Latina y el Caribe (ALC), el estudio hace un mapa del uso de la IA en la enseñanza y el aprendizaje, la investigación, la participación comunitaria y la administración, y finalmente examina las formas en que esta se gobierna (en caso de que se haga).

Los hallazgos nos presentan un panorama claro: la IA ya se utiliza ampliamente en la educación superior, pero la gobernanza no le ha seguido el paso. Si bien 87 % de las instituciones de educación superior en ALC reporta la utilización de la IA en al menos una de sus actividades, apenas un 26 % cuenta con una estrategia formal para su uso. La adopción ocurre mayormente de abajo hacia arriba, impulsada por profesores y estudiantes que la utilizan a título personal y se sostiene gracias a promotores internos y no debido a que existan políticas nacionales o institucionales. Este patrón es consistente con las formas en que la educación ha hecho frente a oleadas tecnológicas anteriores; sin embargo, la gran escala y velocidad de la IA amplifica tanto los beneficios como los riesgos potenciales.

También se aprecian brechas sistemáticas entre instituciones públicas y privadas. Las instituciones privadas lideran en varias áreas; en particular en lo referente a estrategias formales y capacitación del personal. Las implicaciones en materia de equidad de dichas brechas van más allá de la educación superior y subrayan la importancia de contar con modelos de financiamiento sostenibles y de desarrollo de capacidades.

Si bien estos hallazgos emergen de un contexto regional específico, las tensiones que revelan son de naturaleza global. Hoy, en una era marcada por la IA y otras innovaciones avanzadas, la UNESCO reitera su compromiso con promover adopciones tecnológicas que sirvan para construir equidad, oportunidades y desarrollo sostenible, basados estas en principios éticos y un enfoque centrado en el ser humano. El trabajo de la UNESCO en dicha área comenzó en 2019 con la adopción del Consenso de Beijing sobre la Inteligencia Artificial y la Educación. Este ímpetu tuvo un segundo hito en 2021: la adopción de la Recomendación sobre la Ética de la Inteligencia Artificial. Sobre estas bases, la UNESCO ha desarrollado una serie de publicaciones y marcos que incluyen marcos de competencia en IA tanto para docentes como para estudiantes.

El presente estudio va más allá de la documentación del momento actual: nos ofrece una serie de recomendaciones prácticas y nos insta a reflexionar sobre una cuestión fundamental relacionada con las maneras en que la misión y el futuro de la educación superior evolucionan en un mundo profundamente integrado con la IA. Para aprovechar al máximo estos beneficios es necesario invertir en acceso y capacidades, así como fortalecer la alfabetización digital y los marcos de gobernanza que garantizan el uso ético, transparente y la rendición de cuentas al tiempo que se le otorga un lugar prioritario al componente educativo de la tecnología.

Confío en que los hallazgos y recomendaciones aquí reunidas serán de gran valor a las instituciones de educación superior, a los hacedores de políticas públicas y a las organizaciones que trabajan para navegar las complejidades de la integración de la IA. En tanto que se trata de un estudio regional pionero, este documento ofrece importantes perspectivas no solo en torno a ALC sino también en el marco de la discusión global sobre el futuro de la educación superior en tiempos de IA.



Borhene Chakroun
Director Interino
UNESCO IESALC

Agradecimientos

El informe *La implementación de la IA en la educación superior en América Latina y el Caribe* fue preparado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC) en colaboración con el Instituto de la Universidad de las Naciones Unidas para el Estudio Avanzado de la Sostenibilidad (UNU-IAS).

El estudio se desarrolló bajo la supervisión de Borhene Chakroun, Director de la División de Políticas y Sistemas de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida y Director Interino de UNESCO IESALC. Arianna Valentini de UNESCO IESALC fungió como Autora principal, al tiempo que el documento recibió importantes contribuciones de Jonghwi Park y Jerome Silla en torno al diseño del estudio y el desarrollo del cuestionario.

Agradecemos sinceramente al personal de las más de 200 instituciones de educación superior en 19 países de América Latina y el Caribe que participaron en el cuestionario que sustenta este estudio. Sus experiencias y perspectivas fueron de gran valor en el proceso de darle forma a este documento.

Extendemos nuestro aprecio a Shafika Isaacs y Noah Sobe de la UNESCO, a Vanja Gutovic y Tiantian Xia de UNESCO IESALC, así como a María Nuria Lloret Romero y Ángela Paola López Triana de la Universidad Politécnica de Valencia (España) por sus comentarios y retroalimentación, que fortalecieron notablemente esta publicación. Agradecemos de forma especial a Avelino Meija y Mary de Sousa por editar el informe y a Diego Olavarría por traducirlo al español.

Siglas y abreviaturas

- **ALC** – América Latina y el Caribe
- **C4AI** – Center for Artificial Intelligence
- **CINE** – Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
- **FMI** – Fondo Monetario Internacional
- **GPT** – Transformador Generativo Preentrenado
- **IA** – Inteligencia Artificial
- **ILIA** – Índice Latinoamericano de Inteligencia Artificial
- **OCDE** – Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
- **PIB** – Producto Interno Bruto
- **PNUMA** – Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente
- **RAI UK** – Responsible AI, United Kingdom
- **RGPD** – Reglamento General de Protección de Datos
- **TEQSA** – Agencia de Calidad y Normas en la Educación Terciaria, Australia
- **TI** – Tecnología de la Información
- **UC** – Universidad de California (sistema)
- **UCLA** – Universidad de California en Los Ángeles
- **UKRI UK** – Research and Innovation
- **UNESCO** – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- **UNESCO IESALC** – Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
- **UNITWIN** – Programa de Hermanamiento e Interconexión de Universidades (UNESCO)
- **UNU-IAS** – Instituto de la Universidad de las Naciones Unidas para el Estudio Avanzado de la Sostenibilidad
- **SINAES** – Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (National Accreditation System for Higher Education, Costa Rica)
- **SINEACE** – Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (National System to Assess, Accredit, and Certify Educational Quality, Peru)
- **SNAATCA** – Sistema Nacional de Asignación, Acumulación y Transferencia de Créditos Académicos (National System to Allocate, Accumulate, and Transfer Academic Credits, Mexico)
- **SNCA** – Sistema Nacional de Créditos Académicos (National Academic Credit System, Colombia)
- **SNCA-PY** – Sistema Nacional de Créditos Académicos (National Academic Credit System, Paraguay)
- **SNCL** – Sistema Nacional de Competencias Laborales (National System of Workplace Competencies, Mexico)
- **SUCA** – Sistema Universitario Centroamericano (Central American University System)
- **SUNEDU** – Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (National Superintendency for University Education, Peru)
- **TQF-J** – Tertiary Qualifications Framework (Jamaica)
- **UCJ** – University Council of Jamaica (Jamaica)
- **UCR** – Universidad de Costa Rica
- **UCU** – Universidad Católica del Uruguay
- **UNA** – Universidad Nacional
- **UNED** – Universidad Estatal a Distancia

La implementación de la IA en la educación superior en América Latina y el Caribe

Índice

Prefacio 3

Agradecimientos 4

Siglas y abreviaturas 5

Resumen ejecutivo 8

Introducción 10

1. Metodología 12
1.1 Marco teórico 12
1.2 Procesos de recolección y validación de datos 14
1.3 Encuestados 14
1.4 Análisis de datos 18
1.5 Limitaciones 18

2. Perspectivas críticas sobre integración de la IA en la educación superior 20
2.1 Implicaciones cognitivas 20
2.2 Integridad académica y de la investigación 20
2.3 Sesgo algorítmico 20
2.4 Protección de datos y vigilancia 21
2.5 Costos ambientales 21
2.6 Homogeneización epistémica y culturalon 22
2.7 El cambiante papel del profesorado 22
2.8 Comercialización y dependencia de proveedores privados 22

3. Patrones de adopción de la IA 23
3.1 Enseñanza y aprendizaje 23
3.2 Investigación 26
3.3 Administración 27
3.4 Servicios de participación comunitaria 30
3.5 Hallazgos clave 31

4. Oportunidades de desarrollo profesional continuo 33
4.1 Capacitación del personal 33
4.2 Capacitación de los estudiantes 34
4.3 Brechas de capacitación entre las universidades que utilizan la IA en la enseñanza y el aprendizaje 36

5. Preparación institucional y gobernanza 38
5.1 Estrategia institucional 39
5.2 Presupuesto y financiamiento 40
5.3 Políticas sobre IA e integridad académica 42
5.4 Estructuras de gobernanza y rendición de cuentas 47
5.5 Monitoreo y evaluación 49

6. Desafíos para la integración de la IA 52

7. Conclusiones y recomendaciones 55
7.1 Hallazgos específicos por dimensión 55
7.2 Conclusiones transversales 56
7.3 Recomendaciones 58
7.3.1 Para las instituciones de educación superior 58
7.3.2 Para los responsables de la formulación de políticas nacionales 62
7.3.3 Para las organizaciones regionales e internacionales 65

Bibliografía 67

Anexos 71
Anexo I – Áreas prioritarias para desarrollo de IA entre líderes 71
Anexo II – Instrumento de encuesta 72

Resumen ejecutivo

La Inteligencia Artificial (IA) está transformando la educación superior a un ritmo sin precedentes. Al tiempo que ofrece oportunidades notables en cuanto a enseñanza, aprendizaje y administración, nos presenta grandes desafíos éticos y de gobernanza. La velocidad de adopción de la IA excede el nivel de preparación de las instituciones y un gran número de ellas se encuentra actualmente integrando la IA a sus procesos sin antes haber establecido las políticas, capacidades y mecanismos de supervisión necesarios para gestionar sus riesgos de forma efectiva.

La implementación de la IA en la educación superior en América Latina y el Caribe nos ofrece una base integral de evidencias regionales en torno a las maneras en que las instituciones de la región están integrando la Inteligencia Artificial en cinco dimensiones clave: enseñanza y aprendizaje, investigación, participación comunitaria, administración y gobernanza institucional. El presente estudio se basa en una muestra de 200 instituciones de educación superior provenientes de 19 países de América Latina y el Caribe (ALC). A través de una serie de recomendaciones creadas con instituciones de educación superior, hacedores de políticas públicas y organizaciones intergubernamentales en mente, el informe ofrece una línea de referencia para medir la progresión, así como una hoja de ruta para el camino que tenemos por delante.

Los hallazgos revelan una adopción general pero desigual de la IA. La mayor parte de las instituciones de educación superior (87 %) reporta utilizar IA en al menos un área, siendo las instituciones de educación privada quienes la utilizan a tasas mayores. La enseñanza y el aprendizaje presentan mayores índices de uso de IA (74 %) y la mayoría de las instituciones utiliza herramientas de IA de acceso general como ChatGPT, Copilot y Gemini. La IA se utiliza con mayor frecuencia en la investigación (57 %), especialmente para mejorar la calidad y agilizar el análisis de datos. Su adopción, en cambio, es menor en el ámbito administrativo (34 %) y, especialmente, en las iniciativas de participación comunitaria (20 %). Directivos institucionales en distintas áreas confesaron desconocimiento en torno al uso de la IA en sus centros de educación superior, lo que sugiere que la adopción de la tecnología es un proceso encabezado por profesores, investigadores y estudiantes, y que este no responde a lineamientos ni a estrategias institucionales.

La gobernanza de la IA en la educación superior es un reto clave. Apenas una de cada cuatro instituciones de educación superior cuenta con una estrategia formal de IA, y son pocas también las que reportan contar con mecanismos formales de monitoreo y evaluación o de supervisión permanente. La capacitación en IA es desigual: hay más apoyo al personal académico, pero menos oportunidades para estudiantes y personal administrativo, lo que contribuye a las dudas en torno al uso ético de la IA y la integridad académica.

Los directivos de las instituciones identifican la capacitación del personal y a los promotores internos de la IA como los dos principales facilitadores de su adopción. En simultáneo, señalan que el financiamiento insuficiente, el conocimiento experto limitado, las brechas en materia de capacitación y las preocupaciones en torno a la privacidad y al sesgo de los datos son las grandes limitantes. En general, los hallazgos subrayan la importancia de alinear la adopción general de la IA con sistemas de gobernanza más robustos, desarrollo inclusivo de capacidades y acciones coordinadas en materia de políticas a nivel institucional, nacional y global.

Al mismo tiempo, el estudio identifica una seria de recomendaciones para las partes interesadas claves:

- Es necesario que las instituciones de educación superior desarrollen estrategias integrales de IA que incorporen la gobernanza desde un principio; deben también establecer una estructura dedicada exclusivamente a la gobernanza de la IA que ofrezca representación estudiantil. Se debe convertir la alfabetización en IA en una competencia para todos los graduados y extender la capacitación en IA a todo el personal técnico y administrativo. Es necesario incorporar un monitoreo robusto y marcos de evaluación en la implementación de IA, así como fortalecer la integridad académica a través del rediseño de evaluaciones.
- Los hacedores de políticas a nivel nacional deben buscar la integración de la educación superior en las estrategias nacionales de IA, establecer mecanismos de financiamiento público dedicados expresamente a la implementación y gobernanza

de la IA, desarrollar lineamientos nacionales sobre IA e integridad académica, integrar la gobernanza y alfabetización en torno a la IA a los marcos de acreditación y aseguramiento de la calidad, e invertir en infraestructuras regionales de datos y en una base de evidencias compartidas en torno a los impactos de la IA en la educación superior.

- Las organizaciones regionales e internacionales deben procurar apoyar el desarrollo de una base de evidencias regionales compartidas sobre la IA en la educación superior, proporcionar asistencia técnica dirigida a fortalecer la capacidad de gobernanza de la IA en las instituciones de educación superior, así como movilizar financiamientos para el desarrollo a fin de construir capacidades de gobernanza en IA en los distintos sistemas de educación superior.

Introducción

El mundo se encuentra ante la irrupción sin precedentes de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación superior, lo que produce tanto desafíos de gran urgencia como posibilidades de transformación. El *Informe mundial sobre tendencias de la educación superior* de la UNESCO (2026) revela que la digitalización ocupa un lugar prominente en los planes de educación superior de la mayoría de los países, ya que el 77 % contempla dimensiones relacionadas con los servicios educativos digitales, la IA y el aprendizaje remoto y en línea. Hacia 2024, un total de 56 países ya había adoptado estrategias nacionales de IA; la mayoría de estas subrayaban el papel crítico que debe jugar la educación superior en la educación, investigación e innovación en temas de IA. Más de la mitad de dichos países ya ofrecía programas de grado relacionados con IA para incentivar el desarrollo de profesionales altamente calificados en este rubro (UNESCO IESALC, 2026).

La preparación institucional, sin embargo, no ha podido seguirle el ritmo a la adopción de la IA. Este patrón se ha repetido a lo largo de la historia: la educación superior no logra avanzar a la misma velocidad de las oleadas tecnológicas. En el caso de la IA, sin embargo, el perfil de riesgo y la escala tecnológica incrementan los riesgos y posibles consecuencias (Isaifan, 2026; Jin et al., 2025; Palvia et al., 2018). Una encuesta realizada en 2025 entre 400 Cátedras UNESCO y miembros de la red UNITWIN distribuidos en 90 países halló que, si bien 9 de cada 10 encuestados reportó utilizar herramientas de IA en su vida profesional, apenas el 19 % de sus respectivas instituciones había adoptado políticas formales de IA, mientras que el 42 % estaba en proceso de desarrollar marcos de referencia.

Para entender qué está en juego lo primero es tener claro la misión de la educación superior. La hoja de ruta de la UNESCO *Transformar la educación superior* (2026) afirma que la educación superior tiene tres propósitos vinculados que sirven intereses públicos: (i) enseñanza y aprendizaje, (ii) producción y diseminación del conocimiento y (iii) responsabilidad social a través de la participación comunitaria; y que es necesario desde la universidad aprovechar la intervinculación de estas misiones a favor de la institución (UNESCO, 2026). Este marco resulta significativo, pues establece que la importancia de la IA en la educación superior no se reduce a una única dimensión (ya sea la preparación para el mercado laboral, la productividad de la investigación o la eficiencia administrativa). La IA está reformulando las tres misiones de manera simultánea y su gobernanza debe entenderse en este contexto. También proporciona los fundamentos normativos del marco analítico de este informe, que analiza la adopción de la IA en los ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje, la participación comunitaria, la administración y la gobernanza institucional.

Los cambios en las exigencias del mercado laboral suelen citarse como el principal factor detrás de la transformación de la IA, pero lo cierto es que se trata apenas de una dimensión en un conjunto más amplio de presiones que compiten entre sí. Los cambios estructurales en torno a las formas en que el conocimiento se produce y se valida, el surgimiento de la ciencia sintética, los cambios en el trabajo académico y el creciente papel de los actores no académicos en la investigación y la innovación son de importancia comparable. En este contexto más amplio, el Fondo Monetario Internacional (FMI) estima que casi 40 % del empleo global está en riesgo de ser afectado por la IA, cifra que aumenta a casi 60 % en las economías avanzadas. De los empleos actualmente en riesgo en las economías avanzadas, se estima que aproximadamente la mitad podrían verse afectados negativamente, mientras que la otra mitad podrían beneficiarse de aumentos en la productividad. Pero esto dependerá del nivel de relación entre la IA y la fuerza del trabajo humana, así como de la respuesta de las políticas públicas a este fenómeno (Cazzaniga et al., 2024).

En ALC, estas proyecciones globales no se traducen con exactitud al contexto local. El acceso desigual a la infraestructura digital y los niveles dispares de preparación para la IA crean condiciones de adopción singulares que los estudios centrados en países de ingresos altos no capturan del todo. La región debe preparar a sus graduados para vincularse a mercados de trabajo integrados con la IA al tiempo que navegan dificultades estructurales que la mayoría de los marcos

globales de IA ignoran. Desde el comienzo del actual siglo, la región ha visto un notable crecimiento en el número de estudiantes que se matriculan en la educación superior (niveles 5–8 de la CINE). En dicho periodo, la tasa de matriculación casi se triplicó: pasó de 12 millones en el 2000 a más de 31 millones en 2024. Sin embargo, persisten brechas en la equidad y en las tasas de finalización (UNESCO IESALC, 2026). Los grupos marginalizados, incluyendo los estudiantes de bajos ingresos, pueblos indígenas y personas con discapacidad, siguen enfrentando barreras que dificultan el acceso a una educación superior exitosa; mismas que el crecimiento en la matriculación no ha derribado (UNESCO IESALC, 2024). Al tiempo que ocurre esto, la tasa de adopción de IA en las instituciones de educación superior de la región se está acelerando y con frecuencia avanza a un ritmo superior al de las estructuras de gobernanza, capacidades humanas y marcos regulatorios que se requieren para apuntalar de forma responsable esta tecnología (Jin et al., 2025; Pireci Sejdiu y Sejdiu, 2025; UNESCO IESALC, 2025a).

Los datos a nivel del profesorado refuerzan la importancia del momento actual para la región. La Encuesta Mundial sobre Inteligencia Artificial en la Educación Superior 2025 abordó cuatro regiones del mundo y encontró que el profesorado latinoamericano es uno de los más optimistas: 78 % de los profesores en ALC considera que la IA representa una oportunidad (el porcentaje más alto de entre todas las regiones) comparado con 70 % en Asia y el Pacífico; 65 % en Europa, Medio Oriente y África; y 57 % en Estados Unidos y Canadá. El profesorado latinoamericano también reportó la mayor tasa de intención de incorporar la inteligencia superior a sus planes de estudio (96 %), cifra superior a la media global que ronda el 86 % (Digital Education Council, 2025).

En este contexto, el presente informe mapea la adopción e implementación de la IA en las distintas universidades de ALC en cinco dimensiones: (i) enseñanza y aprendizaje, (ii) investigación, (iii) participación comunitaria, (iv) administración y (v) gobernanza. A partir de una encuesta regional aplicada a más de 200 instituciones de educación superior en 19 países de ALC entre agosto y octubre de 2025, el informe ofrece un panorama a nivel institucional de los espacios donde se está utilizando la IA, cómo se gobierna, qué capacidades existen y qué desafíos persisten. El propósito de estos hallazgos es proporcionar información a directivos de instituciones y hacedores de políticas públicas que buscan integrar de forma responsable, ética e inclusiva la IA, así como apoyar la cooperación regional e internacional para promover una agenda compartida en materia de IA y educación superior.

Este informe está dividido en siete secciones. La Sección 1 arranca explicando la metodología y las características de los encuestados. La Sección 2 introduce perspectivas críticas sobre integración de la IA y la Sección 3 hace un mapeo de los patrones de adopción de la IA en las cinco dimensiones mencionadas anteriormente. En la Sección 4 se examina el desarrollo profesional continuo de los actores universitarios y en la Sección 5 se evalúan preparación institucional, gobernanza, asignaciones presupuestarias, políticas e integridad académica, estructuras de gobernanza, así como mecanismos de monitoreo y de evaluación de las estrategias de IA. La Sección 6 profundiza en los desafíos en torno a la integración de la IA. El informe cierra con una sección de conclusiones y recomendaciones, así como con una propuesta de áreas de conocimiento prioritarias para líderes del mundo de la educación superior (Sección 7). Las siete secciones se complementan con anexos centrados en las áreas prioritarias para el liderazgo en IA y con una encuesta realizada a las universidades de la región.

1. Metodología

El informe ofrece un mapeo de la adopción de la IA en cinco áreas: (i) enseñanza y aprendizaje, (ii) investigación, (iii) participación comunitaria, (iv) funciones administrativas y (v) preparación institucional y gobernanza. Estos dominios abarcan las condiciones necesarias para facilitar, orientar y sostener la integración ética y responsable de la IA, e incluyen aspectos relacionados con las estrategias, la financiación, la regulación, la integridad académica, las estructuras, las capacidades y la cultura, así como con la evaluación.

1.1 Marco teórico

La universidad contemporánea es una institución que promueve misiones diversas que van más allá de una sola actividad. El marco teórico que sostiene este informe confronta dicha complejidad a través de un análisis independiente de cinco dimensiones únicas (**Figura 1**).

A lo largo del último siglo la educación superior ha hecho convergencia en torno a un modelo con tres misiones. La enseñanza (o educación) y la investigación se identifican por lo general como la primera y segunda misión de las universidades, mientras que a partir de 1980 un creciente *corpus* especializado formalizó una tercera: la contribución de la universidad a la sociedad más allá de lo académico; dicha misión incluye la transferencia tecnológica, el servicio comunitario, la participación pública y el desarrollo regional fincado en el conocimiento (Jongbloed et al., 2008; Compagnucci y Spigarelli, 2020). La hoja de ruta de la UNESCO *Transformar la educación superior* (2026) reafirma este modelo y reconoce que las tres misiones no solo se empalman y entrelazan, sino también que las universidades utilizan estas interconexiones a su favor (UNESCO, 2026).

Las tres misiones no existen de forma aislada, sino que se sitúan en un debate amplio y floreciente sobre el papel de la universidad en la era de la IA generativa. Este debate va mucho más allá de dudas sobre la adopción de herramientas o la transformación digital. Están en juego preguntas estructurales sobre la producción, validación y diseminación del conocimiento en tanto que los sistemas de IA pueden generar, sintetizar y simular la producción académica a gran escala, fenómeno que algunos han llamado "ciencia sintética". Parte de este debate se centra en cuestiones relacionadas con el trabajo académico: quién produce el conocimiento, en qué condiciones y con qué tipo de reconocimiento institucional. Todo ello sucede en un momento en que las fronteras entre el trabajo intelectual humano y aquel generado por las máquinas son cada vez más difusas. Asimismo, el hecho de que buena parte de la infraestructura de la IA esté en manos de un pequeño número de empresas

Figura 1. Dimensiones del marco teórico



tecnológicas choca con la misión de la universidad pública. La preponderancia de los contenidos escritos en idioma inglés y producidos en el Norte Global en los datos de entrenamiento de los sistemas de IA obliga a formularnos preguntas urgentes en torno a la diversidad epistémica y los contextos institucionales, los idiomas y la proveniencia de los conocimientos a los que otorgamos importancia (o no).

Estas inquietudes difícilmente se pueden considerar marginales pues a partir de ellas se establecen las condiciones en las que adopta, gobierna y experimenta con la IA en los sistemas de educación superior a escala mundial, y esto tiene consecuencias para ALC. La dimensión quíntuple de este informe (enseñanza y aprendizaje, investigación, participación comunitaria, administración, gobernanza) se diseñó para mapear la adopción y grados de preparación a nivel institucional. Los hallazgos que genera deben interpretarse como parte de una conversación sobre la misión de las universidades y su posible papel en un mundo donde la IA se ha adoptado masivamente.

Las tres misiones de la universidad reflejan aquello que la universidad quiere lograr, pero omiten la maquinaria organizacional que permite su existencia: la rama administrativa. No se trata de una cuarta misión, sino de la infraestructura operativa que facilita las tres misiones anteriores e incluye áreas como gestión financiera, recursos humanos, servicios estudiantiles, instalaciones, tecnología de la información, cumplimiento legal, admisiones, gestión de matriculaciones y coordinación de procesos académicos. El impacto de la IA en lo administrativo es distinto al que tiene en docencia e investigación. Las aplicaciones de IA en este rubro, entre las que destacan *chatbots* que ofrecen atención a estudiantes y sistemas de alerta temprana, pero también algoritmos de admisión y herramientas de planificación financiera, operan principalmente con datos institucionales y crean las condiciones bajo las cuales estudiantes y personal experimentan la universidad (Khairullah et al., 2025; Molina y Medina, 2025). Por dicha razón, lo administrativo se incluye como una dimensión analítica independiente, pues sirve para determinar las maneras en que las tres misiones se procuran, así como los resultados de dicho esfuerzo.

Ni las tres misiones ni la dimensión administrativa evalúan si la adopción de la IA es ética, responsable, efectiva, equitativa o sostenible. Esta tarea recae en la gobernanza, que con frecuencia se confunde con el brazo administrativo (por "administración" se entiende la ejecución operativa de las funciones institucionales). La gobernanza, en cambio, alude a las estructuras, reglas, normas y procesos de toma de decisiones mediante los cuales se hace valer la autoridad, se promueve la rendición de cuentas y se establece un rumbo institucional (Bleiklie y Kogan, 2007). Es la arquitectura dentro de la que opera la administración y mediante la cual se implementan las misiones.

Esta distinción importa en el contexto de la adopción de la IA. Las decisiones administrativas (por ejemplo, la de implementar un sistema de alerta temprana para estudiantes) pueden ser llevadas a cabo y ejecutadas por los administradores. Determinar si el sistema implementado realmente rinde cuentas, es equitativo y se alinea con los valores de la institución, en cambio, compete a la gobernanza. Para responder a esta pregunta, es necesario analizar quién ostenta la capacidad de decisión, sobre qué fundamentos se ejerce, mediante qué procesos deliberativos se articula y qué mecanismos existen para garantizar su supervisión, corrección y rendición de cuentas. La hoja de ruta de la UNESCO *Transformar la educación superior* (2026) menciona que los grandes retos relacionados con políticas y gobernanza en torno a la IA se vinculan con "garantizar que la IA y las tecnologías digitales promuevan la agenda de desarrollo sostenible y que sirvan como remedio y no para exacerbar las inequidades existentes y las asimetrías globales en el acceso a la educación superior y su calidad" (UNESCO, 2026).

La inclusión de la gobernanza como dimensión analítica estructurada y de componentes múltiples parte de dos marcos teóricos complementarios. El marco Tecnología-Organización-Ambiente establece que la adopción de la tecnología en las organizaciones ocurre no solo a partir de las características de las tecnologías como tal, sino en función de una serie de factores organizacionales (que incluyen recursos, estructuras gerenciales y capacidades internas), así como condiciones ambientales entre las que destacan marcos regulatorios y apoyo externo (Baker, 2012).

Esto nos ofrece argumentos para examinar la gobernanza no como variable única sino como una serie de condiciones específicas que en conjunto dan forma al contexto institucional en que ocurre la adopción de la IA. La teoría de la Difusión de innovaciones de Rogers complementa esto al

distinguir entre la adopción inicial de una innovación y su subsiguiente institucionalización. Esta distinción informó la decisión de evaluar no solo si las instituciones habían adoptado la IA, sino también la existencia de condiciones organizacionales para una integración sostenida capaz de rendir cuentas (García Aviles, 2020; Jin et al., 2025; Khairullah et al., 2025). Los subcomponentes relacionados con gobernanza y preparación que se examinan en este informe (estrategias formales de IA, presupuestos dedicados, marcos normativos, estructuras de gobernanza, mecanismos de integridad académica, consideraciones en materia de equidad, sistemas de monitoreo) operativizan las condiciones organizacionales y ambientales que ambos marcos identifican como importantes para la difusión tecnológica y su incorporación institucional.

1.2 Procesos de recolección y validación de datos

Este informe se alimenta de datos recabados a través de una encuesta en línea (el cuestionario completo está disponible en el Anexo II) diseñada para mapear la adopción e implementación de la IA en la educación superior en ALC en las cinco dimensiones presentadas en la sección anterior (2.1). Esta encuesta se aplicó entre agosto y octubre de 2025 tanto en inglés como en español para asegurar una cobertura amplia en la región.

La encuesta fue desarrollada por UNESCO IESALC UNU-IAS y consiste en 33 preguntas organizadas en torno a las cinco dimensiones anteriormente mencionadas. La encuesta se dirigió a un tipo de encuestado específico en cada institución: directivos académicos e institucionales de alto nivel, incluyendo rectores, directores de facultades y funcionarios dedicados a la planificación estratégica.

La encuesta se diseminó a través de dos grandes canales. Se compartió a través de plataformas de redes sociales (el boletín de UNESCO IESALC y LinkedIn) y se distribuyó directamente a través de los canales de UNESCO IESALC y de organizaciones de educación superior en la región, incluyendo redes en la subregión caribeña. A pesar de estos esfuerzos divulgativos, la representación caribeña en la serie de datos final fue limitada. Cuba es el único país caribeño que ofreció respuestas válidas (n=7) y si bien se recibieron respuestas de Jamaica, estas se excluyeron durante el proceso de depuración de datos debido a estar incompletos. Se debe por tanto entender que los hallazgos de este informe reflejan principalmente los sistemas de educación superior en América Latina y no los de ALC en toda su amplitud. La encuesta también se difundió a través de redes sociales, lo que abre la posibilidad de que respondieran individuos cuyos perfiles no se ajustaban a la población objetivo, como profesores o estudiantes.

Se recibieron un total de 375 respuestas, que posteriormente se depuraron para asegurar la validez y relevancia de la serie de datos. Se excluyeron respuestas provenientes de individuos cuyos perfiles no correspondieran con los de la encuesta, así como respuestas incompletas, respuestas que se originaron en países fuera de América Latina y el Caribe, o contestaciones provenientes de más de una misma institución; en este último escenario solo se retuvo la respuesta más completa. Una vez terminado este proceso, n=200 respuestas válidas se incluyeron en el análisis final, representando de este modo a universidades en 19 países.

1.3 Encuestados

El análisis se basa en n=200 respuestas válidas, que corresponden a universidades de 19 países de la región. Dada la naturaleza autoseleccionada de la muestra y su concentración geográfica, los hallazgos deben interpretarse como indicativos de tendencias y patrones, no como una representación estadística de la región en general.

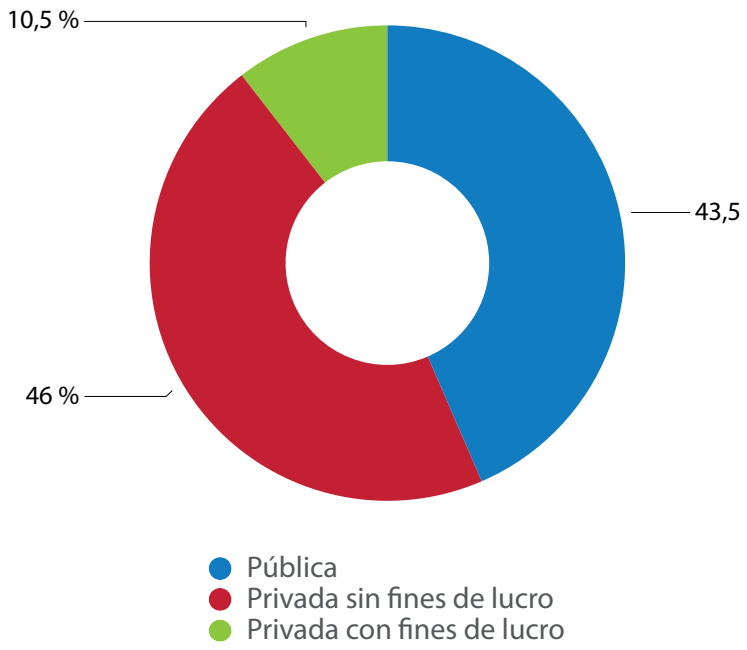
Colombia fue el país más representado (40 instituciones), seguido por México (30) y Argentina (27). En conjunto, estos tres países, que albergan algunos de los sistemas de educación superior más grandes en la región, representan casi la mitad de la muestra total. Otros países contribuyeron con menos respuestas. La distribución completa por país se presenta en la **Tabla 1**.

En cuanto al tipo de institución, la muestra se divide entre instituciones públicas y privadas (con y sin fines de lucro). Esto es de particular importancia en ALC, región que cuenta con la mayor tasa de matriculación privada en el mundo: casi 1 de cada 2 estudiantes asiste a instituciones privadas de educación superior (UNESCO IESALC, 2026). En el presente estudio, las instituciones públicas representan 43,5 % de la muestra; las instituciones privadas sin fines de lucro son 46 %, mientras que las privadas con fines de lucro forman el 10,5 % restante (**Figura 2**).

Tabla 1. Proporción de instituciones participantes por país

País	n
Colombia	40
México	30
Argentina	27
Perú	15
Bolivia	15
Chile	8
Costa Rica	8
El Salvador	8
Paraguay	8
Cuba	7
Venezuela (República Bolivariana de)	7
Ecuador	6
Brasil	5
Honduras	5
Panamá	4
Guatemala	3
Puerto Rico, Estados Unidos	2
República Dominicana	1
Uruguay	1
TOTAL	**200**

Figura 2. Distribución de la participación por tipo de institución



Al considerar la orientación académica de la muestra, encontramos que la mayor parte de las universidades (77 %) se identifican como multidisciplinarias y apenas 15 % y 8 % se consideran especializadas y tecnológicas, respectivamente (**Figura 3**).

La distribución de la muestra varía considerablemente por tipo de institución, lo que refleja diferencias estructurales en cuanto a las formas en que se organiza la educación superior pública y privada en la región. Las universidades públicas tienden a ser instituciones de cierto tamaño: el 42 % de las que participaron en este estudio cuenta con una matrícula superior a los 15 mil estudiantes, lo que las convierte en las instituciones con mayores probabilidades de operar a escala. En contraste, las universidades privadas con fines de lucro son mucho más pequeñas: el 52 % cuenta con 5 mil alumnos o menos y el 33 % tiene entre 5 mil y 15 mil alumnos (el rango medio), lo que significa que menos del 15 % de las instituciones puede considerarse grande. Las universidades privadas sin fines de lucro ocupan una posición intermedia: la mayoría de estas son pequeñas o medianas: 42 % tiene menos de 5 mil estudiantes; 46 % se clasifica como mediana; apenas 12 % tiene más de 15 mil alumnos (**Tabla 2**).

Las diferencias de tamaño se vuelven más pronunciadas cuando examinamos la orientación académica. Las universidades especializadas son, casi en su totalidad, instituciones pequeñas: el 70 % tiene menos de 5 mil estudiantes y apenas 7 % se clasifica como grande. Las universidades politécnicas son también mayoritariamente pequeñas (el 56 % tiene menos de 5 mil estudiantes) y solo el 13 % tiene matrículas superiores a los 15 mil alumnos. Las universidades multidisciplinarias son las más equilibradas en cuanto a sus distintos tamaños: 27 % son pequeñas, 43 % son medianas, 30 % son grandes. Es el único

Figura 3. Distribución de instituciones participantes por su orientación académica

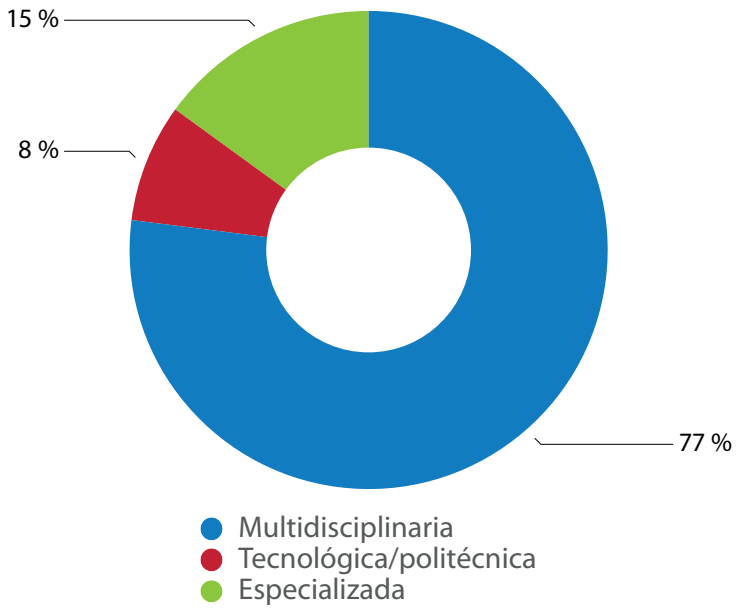


Tabla 2. Tamaño de las instituciones participantes por tipo de institución (Porcentaje)

Tamaño de la institución	Pública (n=87)	Privada sin fines de lucro (n=92)	Privada con fines de lucro (n=21)
Menos de 5000 estudiantes	25	42	52
5000–15 000 estudiantes	33	46	33
Más de 15 000 estudiantes	42	12	15

Tabla 3. Tamaño de instituciones participantes por su orientación académica (Porcentaje)

Tamaño de la institución	Multidisciplinaria (n=154)	Tecnológica/politécnica (n=16)	Especializada (n=30)
Menos de 5000 estudiantes	27	56	70
5000–15 000 estudiantes	43	31	23
Más de 15 000 estudiantes	30	13	7

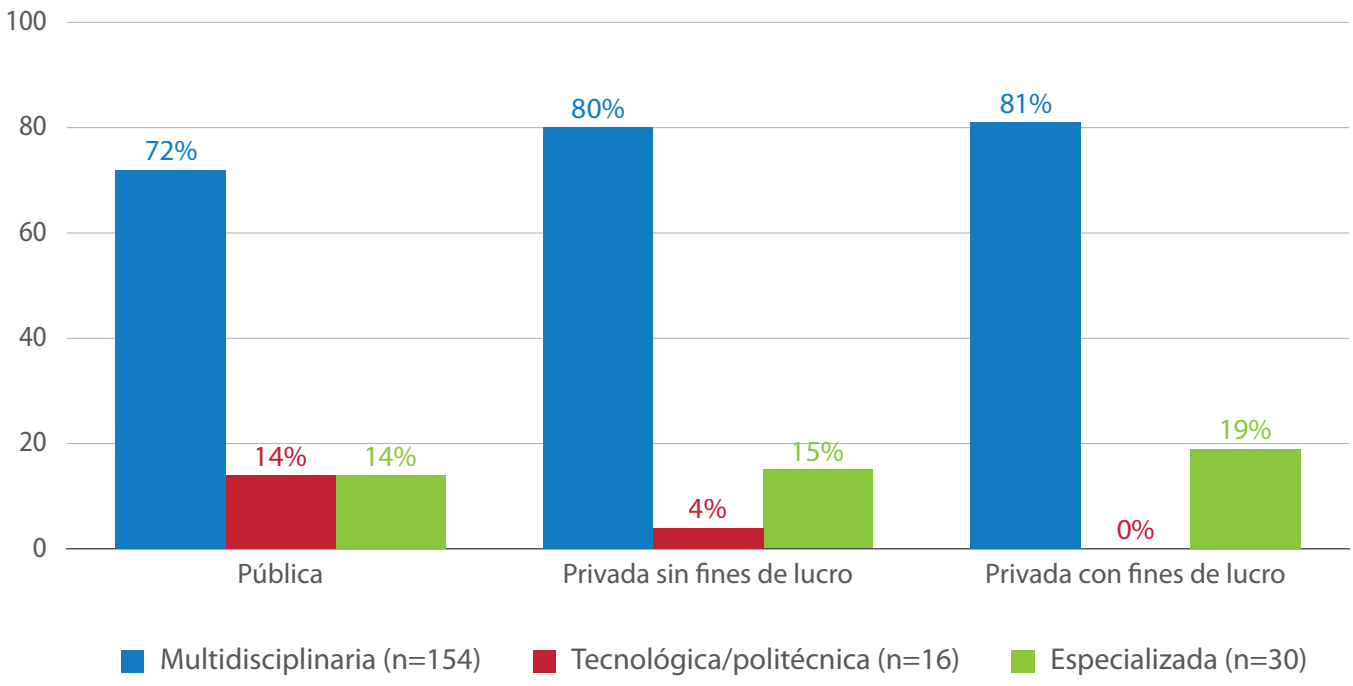
perfil académico en el que las instituciones grandes representan una proporción considerable del total (**Tabla 3**).

Al revisar ambas variables de clasificación de forma simultánea aparecen varias características estructurales de la muestra que resultan importantes al momento de interpretar los hallazgos del presente informe.

Como se demuestra en la **Figura 4**, la mayor parte de las universidades de la muestra son multidisciplinarias sin importar el tipo de institución (72 % de las universidades públicas, 80 % de las universidades privadas sin fines de lucro, 81 % de las universidades privadas con fines de lucro). Esto significa que las universidades multidisciplinarias tienen un peso importante en las cifras absolutas de la muestra y, por tanto, que las diferencias entre los grupos en función de sus perfiles académicos deben interpretarse con esto en mente.

El hallazgo más significativo del informe tiene que ver con las universidades politécnicas: 75 % de todas las universidades politécnicas de la muestra son instituciones públicas y el 25 % restante son privadas sin fines de lucro. No aparecen universidades tecnológicas o politécnicas con fines de lucro en la muestra. Esta característica en materia de composición es importante al momento de interpretar los resultados de dicho grupo a lo largo del informe. Muchos de los patrones identificados en las universidades politécnicas —incluidos un menor compromiso a nivel de los directivos, una mayor dependencia de las políticas nacionales como factores facilitadores y presupuestos dedicados a la IA, en promedio, menores— pueden reflejar, en parte, el carácter predominantemente

Figura 4. Distribución del perfil académico en cada tipo de institución



público de estas instituciones, más que su orientación académica. Ambas variables no son del todo disociables para este grupo y afirmaciones en torno a comportamientos específicos de las universidades politécnicas se deben leer con esto en mente. Más allá de esto, el desglose en materia de orientación académica coloca a las universidades politécnicas en n=16; si bien es cifra suficiente para identificar patrones generales, limita la posibilidad de comparaciones robustas a nivel grupal. Los hallazgos sobre este grupo deben interpretarse con cautela y se presentan a lo largo del informe como indicativos y no como definitivos.

1.4 Análisis de datos

Si consideramos que el propósito del informe es el mapeo, el análisis de datos en la sección que aparece a continuación se tiene que entender como descriptivo. El propósito es ofrecer un panorama del estado actual de la adopción de la IA y de su implementación en la región. A lo largo del informe, los datos se analizan en función de dos variables: el carácter institucional de la universidad (pública, privada sin fines de lucro, privada con fines de lucro) y la orientación académica (multidisciplinaria, tecnológica o politécnica y especializada).

Si bien la clasificación público-privada fue una de las preguntas mismas de la encuesta, la orientación académica se determinó en una etapa posterior. Fue realizada manualmente por el equipo de investigación a través de una revisión sistemática del sitio web oficial de cada institución y una examinación del rango de programas de grado en oferta. Esta clasificación bruta produjo 17 categorías distintas y un nivel de granularidad excesivo, lo que impidió realizar un análisis descriptivo fiable, ya que varias categorías contenían apenas una o dos respuestas. En consecuencia, los porcentajes derivados de estas categorías se basaban en cifras demasiado reducidas y no podrían considerarse robustos.

A partir de esta revisión, las instituciones se consolidaron en tres grupos amplios: multidisciplinarias, politécnicas y especializadas. Las instituciones que ofrecen una gran variedad de programas en múltiples disciplinas (incluyendo aquellas que operan principalmente en modalidades a distancia o híbridas) se clasificaron como "multidisciplinarias" (n=154). Instituciones con clara orientación tecnológica o politécnica se colocaron en la categoría independiente "politécnicas" (n=16) debido a su relevancia en materia de adopción de IA. Las instituciones restantes –aquellas con enfoques más reducidos o dedicadas a rubros específicos– se clasificaron como "especializadas" (n=30); esto incluye campos como ciencias de la salud, negocios y economía, artes y humanidades, educación docente, entre otros

1.5 Limitaciones

Es necesario considerar varias limitaciones del estudio al momento de interpretar los hallazgos que se presentan en el informe.

Muestreo y representación. El conjunto de datos se compone de una muestra de conveniencia autoseleccionada y difundida a través de los canales de UNESCO IESALC, UNU, asociaciones de educación superior y plataformas de redes sociales. Si bien se hicieron esfuerzos de acercamiento con instituciones a lo largo de la región, la participación fue voluntaria y las respuestas no se recabaron a través de procesos de muestreo aleatorios ni estratificados. La muestra está geográficamente concentrada: casi la mitad de las respuestas provienen de tres países (Colombia, México y Argentina), que a su vez se cuentan entre los cinco mayores sistemas de educación superior en la región. Los hallazgos deben, por tanto, interpretarse como indicativos de tendencias y patrones y no como cifras estadísticamente representativas de la región. Cuando el informe alude a patrones regionales, debe entenderse que estos se refieren a tendencias observadas dentro de la muestra y no constituyen afirmaciones generalizables al conjunto de las instituciones de educación superior de ALC.

Subrepresentación caribeña. A pesar de los esfuerzos de divulgación por medio de redes en la subregión caribeña, las instituciones caribeñas resultaron notablemente subrepresentadas en la serie de datos final. Cuba fue el único país caribeño en enviar respuestas válidas (n=7). Si bien se recibieron respuestas de Jamaica, estas se excluyeron luego del proceso de depuración de datos. En consecuencia, los hallazgos del informe reflejan en mayor medida el contexto latinoamericano de la educación superior que el caribeño. Por tanto, las conclusiones de este no deben extrapolarse a la subregión caribeña sin antes llevar a cabo estudios más detallados.

Base de evidencias y bibliografía disponible. El presente informe contribuye a un campo en el que las evidencias empíricas son relativamente nuevas y están en constante evolución. Las perspectivas críticas que se mapean en la Sección 2 se nutren de un corpus creciente pero limitado de investigaciones sujetas a revisiones por pares, así como de informes sectoriales y literatura gris, los cuales varían considerablemente en cuanto a su rigor metodológico e independencia. En aquellos casos en los que se citan informes sectoriales o fuentes no arbitradas, esto refleja el estado de las evidencias disponibles y no significa que la credibilidad de dichas fuentes equivalga a la de las investigaciones académicas. Se invita a los lectores a ponderar las fuentes debidamente. El campo de la IA en la educación está generando nuevas evidencias empíricas a gran velocidad y algunos de los hallazgos que se citan en el presente informe pueden terminar siendo revisados o matizados conforme la base de evidencia madure.

Perfil del encuestado y sesgo de autorreporte. La encuesta se dirigió a directivos académicos de alto nivel (rectores, directores de facultad y responsables de planificación estratégica). Si bien esta decisión de diseño es coherente con el enfoque del informe en la adopción y la gobernanza a nivel institucional, también implica que los hallazgos recogen las percepciones de personas en posiciones de liderazgo, y no las experiencias directas del profesorado, los estudiantes o el personal administrativo. El autorreporteo por parte de directivos institucionales puede introducir un sesgo optimista, pues es posible que los encuestados tiendan a expresarse favorablemente de la preparación y gobernanza en materia de IA de sus instituciones. Estos factores deben tomarse en cuenta al momento de interpretar hallazgos vinculados a la implementación de políticas, al monitoreo y la evaluación, así como en lo relacionado a la capacitación.

2. Perspectivas críticas sobre integración de la IA en la educación superior

Conforme la IA se entreteje cada vez más es los sistemas de educación superior a nivel mundial, crece la consternación de las comunidades académicas sobre los riesgos de una integración sin gobernanza. El apartado que se presenta a continuación ofrece una cartografía de las inquietudes más documentadas en la literatura especializada reciente, seguida de argumentos contra la IA que reciben atención cada vez mayor y son de particular relevancia en el contexto de ALC.

2.1 Implicaciones cognitivas

Si bien es de aparición reciente, hay una creciente veta de investigación que advierte que el uso frecuente e irreflexivo de las herramientas de IA puede erosionar las capacidades cognitivas que las universidades buscan desarrollar; en particular, la reflexión independiente y el pensamiento crítico. Aunque es cierto que las herramientas de IA pueden favorecer el aprendizaje personalizado, el depender excesivamente de ellas podría reducir la participación cognitiva y la retención de memoria a largo plazo (Bai et al., 2023). Gerlich (2025) identificó una correlación negativa entre uso de IA y capacidad de pensamiento crítico. Un estudio de 580 alumnos universitarios halló que la dependencia de la IA tenía un efecto negativo sobre el pensamiento crítico y que la fatiga cognitiva jugaba un papel como factor de mediación en ello (Tian y Zhang, 2025). Diversos estudios empíricos han expresado preocupación por los posibles riesgos que la IA plantea para el pensamiento crítico y las competencias transversales, particularmente en los programas técnicos y profesionales (Baidoo-Anu y Ansah, 2023; Sanchez Ruiz et al., 2023). La implicación pedagógica es clara: si introducimos herramientas de IA sin un rediseño deliberado de la educación, corremos el riesgo de construir dependencia en lugar de desarrollar competencias; este riesgo incrementa en aquellos espacios donde la adopción avanza más rápido que la orientación pedagógica. También es cierto que el estudio de los efectos de la IA en el desarrollo cognitivo se encuentra en etapa temprana, por lo que cualquier conclusión debe tomarse con cautela.

El fenómeno que se describe en el párrafo anterior se ha bautizado como "externalización cognitiva"; se trata de la delegación de tareas cognitivas a herramientas externas de tal modo que se corre el riesgo de reducir el uso activo de la cognición y el desarrollo de habilidades duraderas (Risko y Gilbert, 2016). En el contexto de ALC, hay crecientes evidencias que sugieren que esta dinámica ya es visible. Un caso documentado en Colombia ilustra lo urgente del desafío: luego de que en julio de 2024 Meta incorporara *bots* de IA en Whatsapp, Facebook e Instagram, estudiantes a lo largo del país, incluyendo en zonas rurales que previamente estaban poco expuestos a estas herramientas, comenzaron muy pronto a utilizarlas para completar sus tareas escolares sin tener que llevar a cabo procesos de aprendizaje (Salamanca, 2025).

2.2 Integridad académica y de la investigación

La IA generativa ha complicado el rubro de la honestidad académica. En 2024, el Center for Academic Integrity reportó que un 58 % de estudiantes reconoció haber usado herramientas de IA de forma deshonesta para completar tareas (Tan y Maravilla, 2024). El desafío se profundiza debido a ciertas ambigüedades éticas: los alumnos con frecuencia no consideran que el trabajo asistido por IA sea equiparable al plagio tradicional; al mismo tiempo, los profesores no siempre logran detectar el uso de IA o no consiguen tomar decisiones consistentes en torno a su uso aceptable (Kofinas et al., 2024; Lund et al., 2025). Hay algo igualmente importante en juego en el campo de la investigación: las alucinaciones de los modelos de lenguaje extensos ponen en riesgo el rigor científico, sobre todo si los investigadores no están entrenados o no tienen incentivos para verificar los contenidos generados con IA antes de utilizarlos (Kofinas et al., 2024; Rudolph et al., 2023).

2.3 Sesgo algorítmico

Los sistemas de IA reflejan los datos con los que fueron entrenados. Estos, a su vez, presentan inequidades estructurales (Marwala, 2026). El porcentaje de administradores de educación superior que declaró sentirse preocupado por la existencia de sesgos en los modelos de IA pasó de 26 % a 49 % en apenas

un año (Ellucian, 2024). Estos riesgos se multiplican en ALC pues la mayoría de las herramientas de IA están entrenadas con datos generados en Occidente, redactados predominantemente en inglés, lo que les impide representar la diversidad cultural y lingüística de la región (Guo et al., 2024; Kofinas et al., 2024). Evidencias empíricas del Perú ilustran esta vulnerabilidad: un estudio de 21 universidades halló que una gran proporción de estudiantes y profesores percibía una ausencia de políticas institucionales claras en materia de privacidad de datos y gobernanza de la IA, y que los retos éticos (ej. el sesgo algorítmico) se entienden y atienden mal y poco a nivel institucional (Marín et al., 2025). Que exista tan poca investigación empírica sobre cómo los sesgos algorítmicos se manifiestan en los contextos educativos podría indicarnos que las instituciones de la región están reproduciendo a escala las prácticas discriminatorias de las herramientas de IA sin la base de evidencia necesaria para detectarlas o cuestionarlas.

2.4 Protección de datos y vigilancia

Los sistemas de IA en la educación exigen acceso a grandes volúmenes de datos estudiantiles (desempeño académico, patrones conductuales, historiales de interacción y, en ciertos casos, datos biométricos). Esto genera enormes riesgos en materia de protección de datos, en particular cuando los sistemas se introducen en plataformas comerciales externas cuyas prácticas de uso de datos son poco transparentes (Klimova y Pikhart, 2025). Un estudio sobre lineamientos de uso de IA en universidades que forman parte del ranking global halló que la privacidad y la seguridad son preocupaciones centrales de las políticas institucionales y que las lagunas regulatorias, en especial en lo relacionado al uso de metadatos estudiantiles a manos de los proveedores de IA, siguen desatendidas en muchos contextos nacionales (Ng et al., 2025). El miedo a la vigilancia y a la pérdida de control sobre la información personal también se ha asociado con un incremento en los niveles de ansiedad de los estudiantes y del personal (Klimova y Pikhart, 2025). Para las instituciones de ALC, muchas de ellas carentes de marcos nacionales de protección de datos equiparables al Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) de la Unión Europea, este riesgo es significativo. Una proporción considerable de estudiantes y miembros del profesorado declara percibir una ausencia de políticas institucionales claras en materia de privacidad y uso de la IA (Marín et al., 2025).

2.5 Costos ambientales

El costo ambiental de la IA es notable y está creciendo. Los centros de datos consumen actualmente unos 415 teravatio-horas de electricidad a nivel global (aproximadamente 1,5 % de la demanda energética global) y la Agencia Internacional de la Energía proyecta que podría aumentar a más del doble de aquí a 2030 (IEA, 2024; Mitul y Vijaykumar, 2025). Se estima que para el entrenamiento del Transformador Generativo Preentrenado (GPT-4), uno de los modelos más utilizados en la educación superior al día de soy, se utilizaron unos 50 mil megavatio-horas de electricidad, aproximadamente 40 veces más que para su predecesor, el GPT-3 (Ludvigsen, 2023). Las consecuencias ya son visibles a nivel industrial: Google reportó que su total de emisiones de carbono incrementó 51 % en comparación con la línea de medición establecida en 2019, alcanzando así las 11,5 millones de toneladas; la empresa atribuyó dicho incremento de forma directa a los centros de datos de IA y a la expansión de la cadena de suministros (Google, 2025). A pesar del compromiso de la empresa con alcanzar una neutralidad de carbono, las emisiones totales de Microsoft han incrementado 23,4 % en comparación con la línea de medición de 2020; 97 % de su huella de carbono corresponde a la energía y materiales requeridos para la construcción de los centros de datos necesarios para servicios de IA y de la nube (Microsoft, 2025). La demanda de agua ha seguido una trayectoria similar: los centros de datos de Google han incrementado su consumo de agua casi 17 % en un solo año y la empresa reconoce que la expansión de la IA es el factor principal detrás de ello (Google, 2025). Estos costos acompañan de forma un tanto incómoda los compromisos públicos de sostenibilidad de numerosas universidades. Para las instituciones de ALC, una región que contribuye de manera desproporcionadamente baja a la producción de las tecnologías que generan estas emisiones, pero que está desproporcionadamente expuesta a los efectos del cambio climático, la adopción de herramientas de IA sin una consideración adecuada de la gobernanza institucional plantea una tensión que requiere un reconocimiento explícito por parte de las instituciones (PNUMA, 2024). Debe también notarse que la IA ofrece un potencial transformativo en materia de soluciones ambientales. La educación superior debe colocarse al frente de los esfuerzos por resolver la paradoja de la sostenibilidad de la IA y ser pionera en arquitecturas más ágiles y sistemas

computacionales más eficientes para garantizar que su potencial transformativo exceda sus crecientes costos ambientales (Universidad de las Naciones Unidas, 2025).

2.6 Homogeneización epistémica y cultural

Más allá de las dudas en torno al sesgo individual de la información que produce la IA, hay otra inquietud generalizada: que al adoptar de forma masiva herramientas de IA que fueron entrenadas con datos predominantemente en inglés, provenientes de culturas dominantes y tradiciones occidentales, esto reduzca la categoría de aquello que entendemos como conocimientos legítimos en contextos educativos. Conforme la IA se incorpora a la enseñanza y a la investigación, la capacidad de definir los riesgos en torno a un conocimiento ya no será atributo de docentes e instituciones sino de las empresas dueñas de la tecnología, lo que socavará las posibilidades de mantener la gobernanza epistémica en el terreno de lo público (Lindebaum et al., 2025). Esto se ha explicado utilizando términos como "epistemicidio" (concepto que alude al destierro de sistemas de conocimiento no occidentales) y ya se advierte que las tendencias homogeneizadores de la IA pueden amplificar las asimetrías de poder existentes en la educación superior (Omodan y Marongwe, 2024). De hecho, se ha demostrado que el contenido generado por IA replica sesgos culturales y lingüísticos que los estudiantes, posteriormente, reproducen inconscientemente en sus trabajos escolares. Asimismo, el uso excesivo de herramientas de IA generativa amenaza con socavar los logros alcanzados por los programas educativos en materia de descolonización (Jose et al., 2025). En aquellas universidades de ALC cuyos mandatos demandan servir y trabajar con comunidades históricamente marginalizadas o diversas, estas dudas tocan de forma directa la misión institucional.

2.7 El cambiante papel del profesorado

La integración de la IA en la educación, evaluación e investigación nos obliga a preguntarnos sobre cómo evoluciona el papel que desempeña el personal académico, e incluso sobre el valor de sus conocimientos profesionales. Un análisis de percepciones del profesorado en diversos estudios mostró que la IA está alterando las maneras en que los educadores asignan sus tiempos y definen sus responsabilidades profesionales, pasando de la transmisión del conocimiento a la facilitación de espacios optimizados con IA (Buele y Llerena-Aguirre, 2025). Esta transición va acompañada de cierta ansiedad relacionada con la posible descualificación, la pérdida de autonomía y el posible desplazamiento, especialmente entre aquellos dedicados a tareas administrativas (Buele y Llerena-Aguirre, 2025; Klimova y Pikhart, 2025). La resistencia del profesorado a la adopción de la IA se justifica con frecuencia debido a estas inquietudes; por tanto, debe ser entendida como una inquietud profesional legítima y no solo como una resistencia al cambio.

2.8 Comercialización y dependencia de proveedores privados

La mayoría de las herramientas de IA disponibles para instituciones de educación superior privada son productos desarrollados por empresas tecnológicas privadas cuyos incentivos comerciales no empatan necesariamente con los valores de la educación pública. Las instituciones que incorporan la IA en los sistemas de enseñanza y educación están cediendo una parte de su gobernanza epistémica a actores privados; dicha dependencia conlleva riesgos en materia de soberanía de datos e implica cierta subordinación de las decisiones pedagógicas a una lógica comercial (Lindebaum et al., 2025). Esta preocupación es de particular importancia en ALC, región donde la reducción de los presupuestos públicos y las limitaciones en torno a las infraestructuras tecnológicas pueden obligar a las instituciones a depender excesivamente de proveedores externos y restringir su capacidad de desarrollar o hacer valer sus propias normas. La importancia de promover el desarrollo de herramientas abiertas y transparentes que se supervisen de forma pública en lugar de depender exclusivamente de plataformas comerciales es algo que se discute con frecuencia cada vez mayor por tratarse de un imperativo ético y una necesidad estratégica. (PNUMA, 2024; UNESCO, 2022).

Antes de comenzar una incorporación a escala de la IA, es importante que las instituciones presten atención a estas inquietudes, pues más vale tenerlas en cuenta en una etapa inicial que reconocer su importancia en retrospectiva.

3. Patrones de adopción de la IA

La IA está irrumpiendo en las universidades de América Latina y el Caribe, pero su adopción no es uniforme ni está distribuida de manera equitativa en todas las dimensiones. Los resultados de esta encuesta revelan una jerarquía de adopción en la que la enseñanza y el aprendizaje se perfilan como los principales puntos de entrada de la IA en las universidades de la región, seguidos por la investigación, la administración y la participación comunitaria (**Figura 5**).

3.1 Enseñanza y aprendizaje

La adopción de la IA tiene su mayor difusión en la región en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje: un 74 % de las instituciones informa de su uso actual, una tasa que coincide en líneas generales con las tendencias mundiales. La encuesta de la UNESCO de 2025 sobre Cátedras y Redes UNITWIN en 90 países reveló de manera similar que casi la mitad de los 400 encuestados ya estaban experimentando con la IA en la enseñanza, incluyendo en la planificación de clases y como apoyo a la calificación, lo que refuerza la noción de que la enseñanza y el aprendizaje son el ámbito principal de integración de la IA en la educación superior a nivel mundial (UNESCO, 2025).

Las tasas de adopción en la región varían según el tipo de institución, pues las universidades privadas sin fines de lucro registran los niveles más altos de uso con un 84 %, en comparación con el 68 % de las instituciones públicas y el 52 % de las instituciones privadas con fines de lucro (**Figura 6**).

Figura 5. Uso de la IA por tipo de función en general (Porcentaje, n=200)

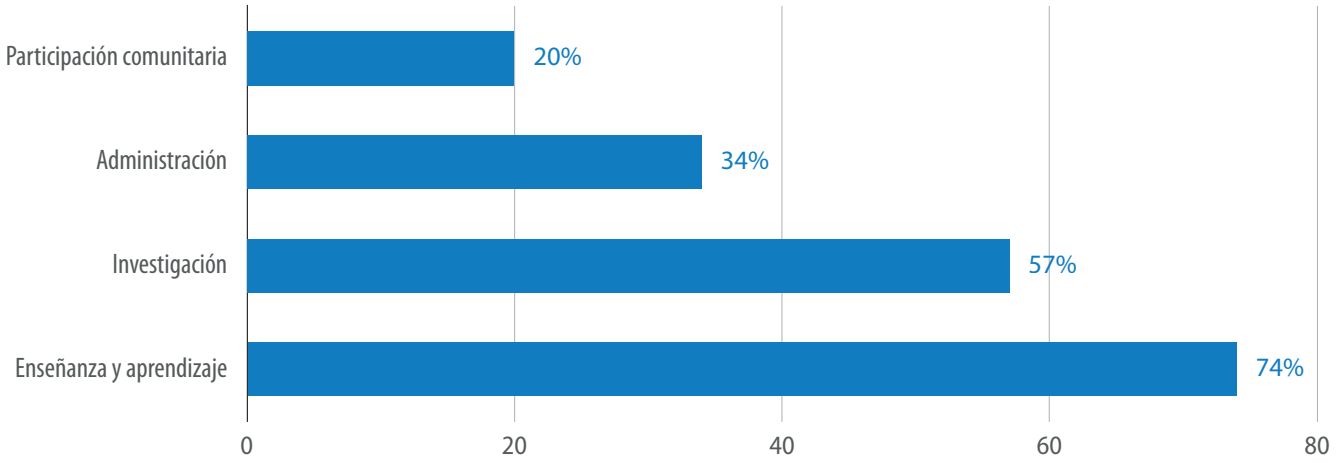
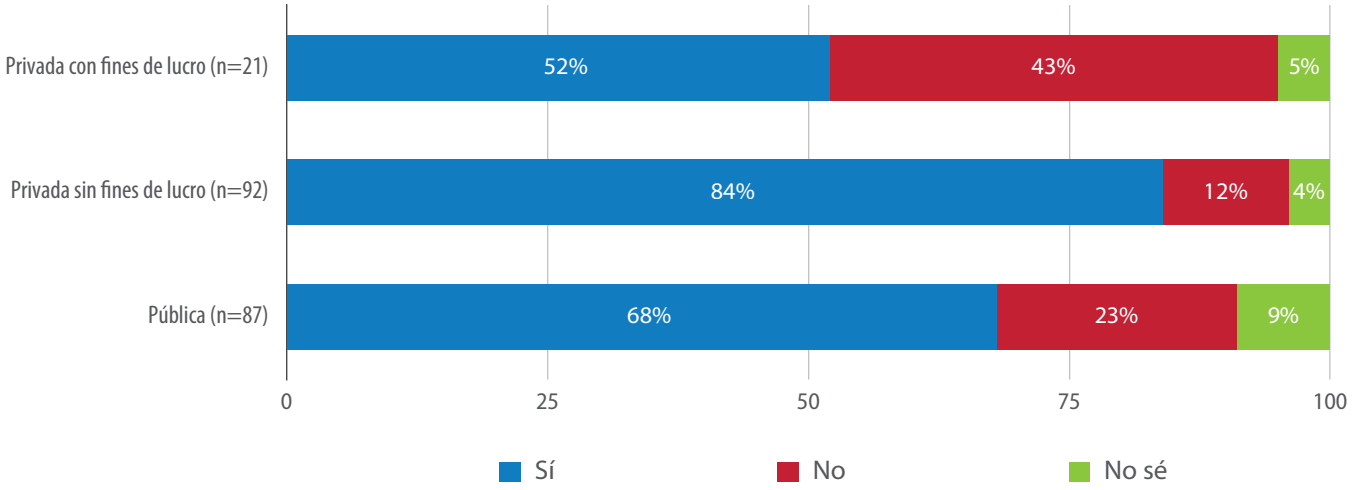


Figura 6. Uso de la IA en la enseñanza y el aprendizaje por tipo de institución (Porcentaje)



Si se toma en cuenta la orientación académica, las tasas de adopción en la enseñanza y el aprendizaje son similares en los tres grupos: las universidades multidisciplinarias (74 %), politécnicas (75 %) y especializadas (70 %) se sitúan todas dentro de un margen de cinco puntos porcentuales entre sí. Esta es una de las pocas áreas de la encuesta en las que la orientación académica no genera una diferencia significativa, lo que sugiere que la penetración de la IA en la enseñanza y el aprendizaje ha sido lo suficientemente amplia y accesible como para tocar casi todas las instituciones, independientemente de su orientación académica (**Figura 7**).

El panorama tecnológico está dominado por la IA generativa. Entre las universidades que utilizan la IA en la enseñanza, el 90 % informa que utiliza herramientas como ChatGPT, Copilot o Gemini, una tasa que es uniforme en todas las instituciones, sin importar su tipo. Este hallazgo refleja evidencias globales, ya que las herramientas de IA generativa han tenido una adopción particularmente rápida entre los estudiantes y el personal docente de la educación superior, especialmente para tareas de redacción, investigación y preparación de cursos (UNESCO IESALC, 2023). Esto podría sugerir que la IA generativa se ha convertido en el punto de entrada predeterminado para la adopción de la IA en la enseñanza y el aprendizaje en toda la región, probablemente impulsada por la disponibilidad gratuita o a bajo costo de estas herramientas y su facilidad de uso, sin necesidad de una infraestructura institucional significativa (**Figura 8**).

Figura 7. Uso de la IA en la enseñanza y el aprendizaje por orientación académica (Porcentaje)

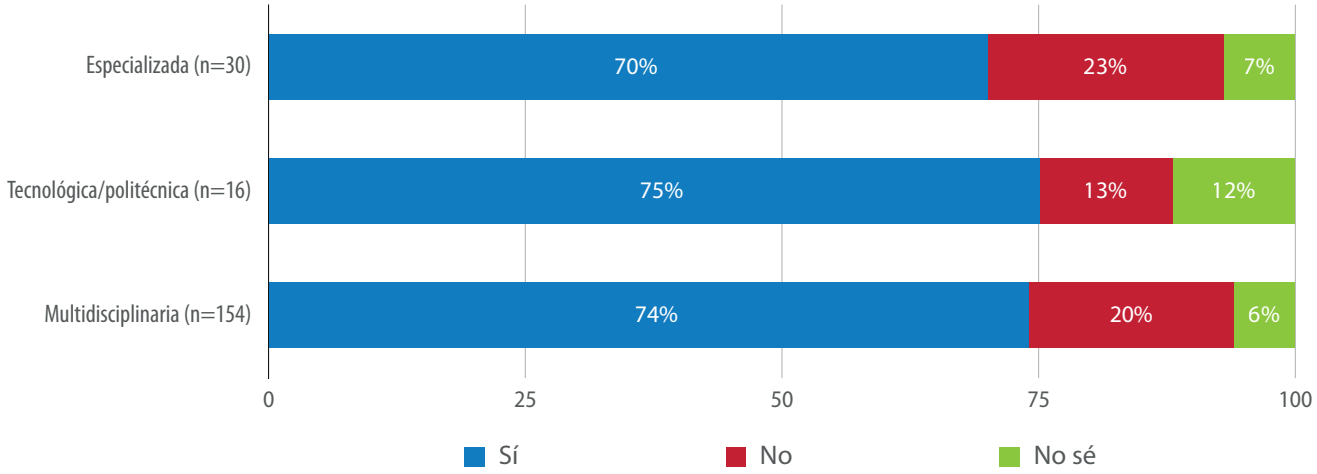
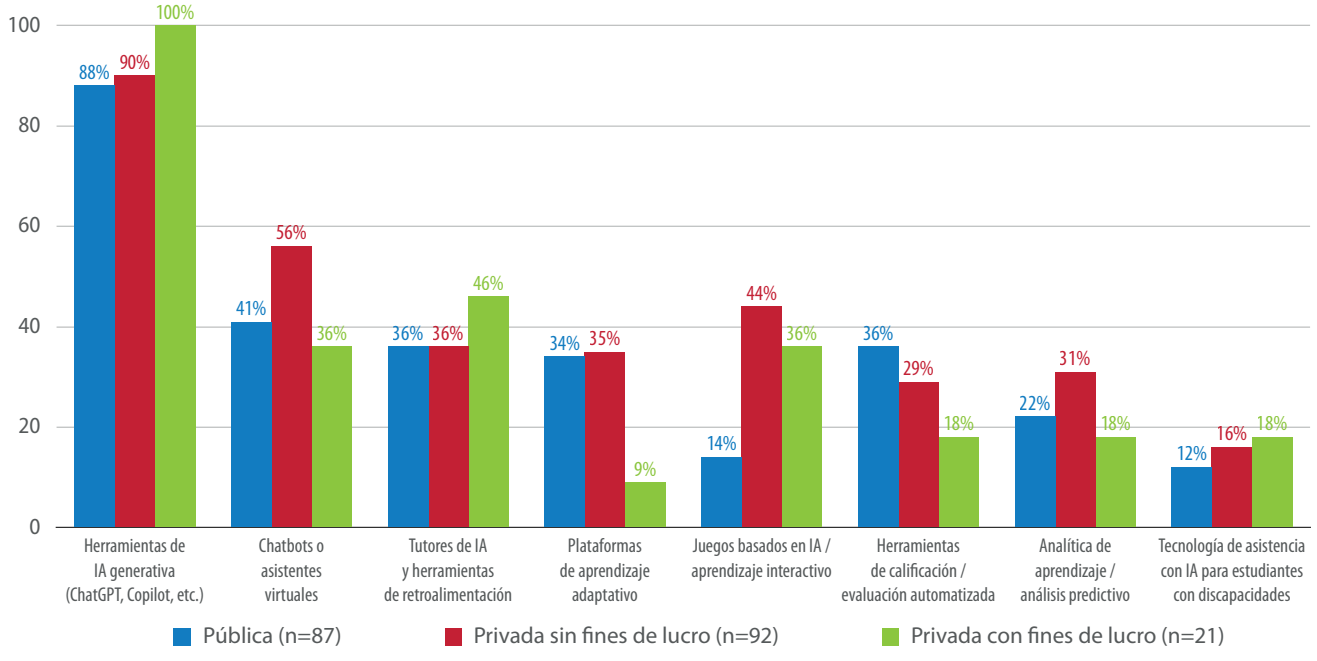


Figura 8. Tipos de tecnologías de IA utilizadas en la enseñanza y el aprendizaje por tipo de institución (Porcentaje)



En términos de orientación académica, la IA en la enseñanza presenta variaciones a pesar de la uniformidad aparente que sugieren sus elevadas tasas de adopción. Las herramientas de IA generativa predominan en los tres grupos de universidades: multidisciplinarias (90 %), politécnicas (92 %) y especializadas (86 %), lo que confirma que esta tecnología ha penetrado por igual en todos los tipos de instituciones. Sin embargo, surgen diferencias si consideramos otras herramientas. Los *chatbots* y los asistentes virtuales son ampliamente utilizados por las universidades multidisciplinarias (54 %) y politécnicas (58 %), pero son menos comunes entre las instituciones especializadas (14 %). De manera similar, los tutores de IA y las herramientas de retroalimentación son utilizados por el 43 % de las universidades multidisciplinarias, pero solo por el 10 % de las especializadas. Este patrón podría sugerir que, más allá de la IA generativa, las universidades especializadas no están invirtiendo en aplicaciones pedagógicas de IA diseñadas específicamente para este fin. Las universidades politécnicas se destacan por su uso comparativamente alto de plataformas de aprendizaje adaptativo (42 %) y de tecnología de asistencia con IA para estudiantes con discapacidades (33 %) (**Figura 9**).

Al considerar los objetivos del uso de la IA en la enseñanza y el aprendizaje, la opción general de "Promover la innovación pedagógica" es la más citada (71 %), seguida de un grupo de objetivos concretos de enseñanza y aprendizaje: "Mejorar la calidad de la enseñanza" (60 %), "Mejorar los resultados de aprendizaje" (54 %), "Aumentar la participación de los estudiantes" (51 %) y "Reducir la carga de trabajo de los docentes" (50 %). En conjunto, estos cinco objetivos principales sugieren que la adopción de la IA en el aula está impulsada por una intención educativa y no solo por el posicionamiento institucional (**Figura 10**).

Los objetivos menos prioritarios aportan más detalles. En general, "Personalizar las trayectorias de aprendizaje" (41 %), "Automatizar la calificación y la retroalimentación" (30 %), "Apoyar la identificación temprana de estudiantes en riesgo" (27 %) y "Ampliar el acceso y la inclusión" (27 %) son mencionados por menos de un tercio de las instituciones. Esto sugiere que, si bien existe una intención pedagógica general, las aplicaciones más transformadoras y orientadas a la equidad de la IA en la enseñanza aún no se han desarrollado lo suficiente.

Si se desglosan los objetivos según la orientación académica de las instituciones, cabe destacar que la diferencia más notable se encuentra en la mejora de los resultados de aprendizaje: las universidades multidisciplinarias la mencionan en un 58 %, en comparación con apenas un 33 % en el caso de las instituciones politécnicas. Por otro lado, "Mejorar la calidad de la enseñanza" (67 %) y "Aumentar la participación de los estudiantes" (58 %) ocupan

Figura 9. Tipos de tecnologías de IA utilizadas en la enseñanza y el aprendizaje según la orientación académica (Porcentaje)

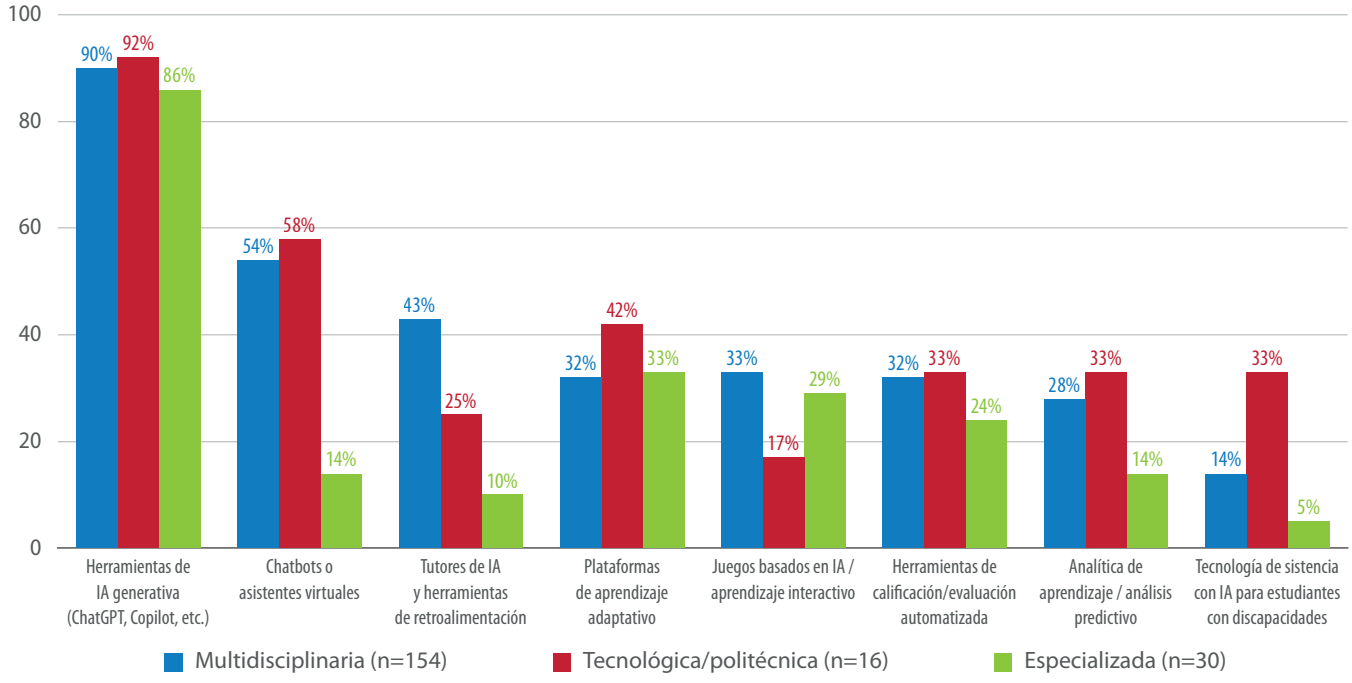


Figura 10. Objetivos generales del uso de la IA en la enseñanza y el aprendizaje (Porcentaje, n=200)

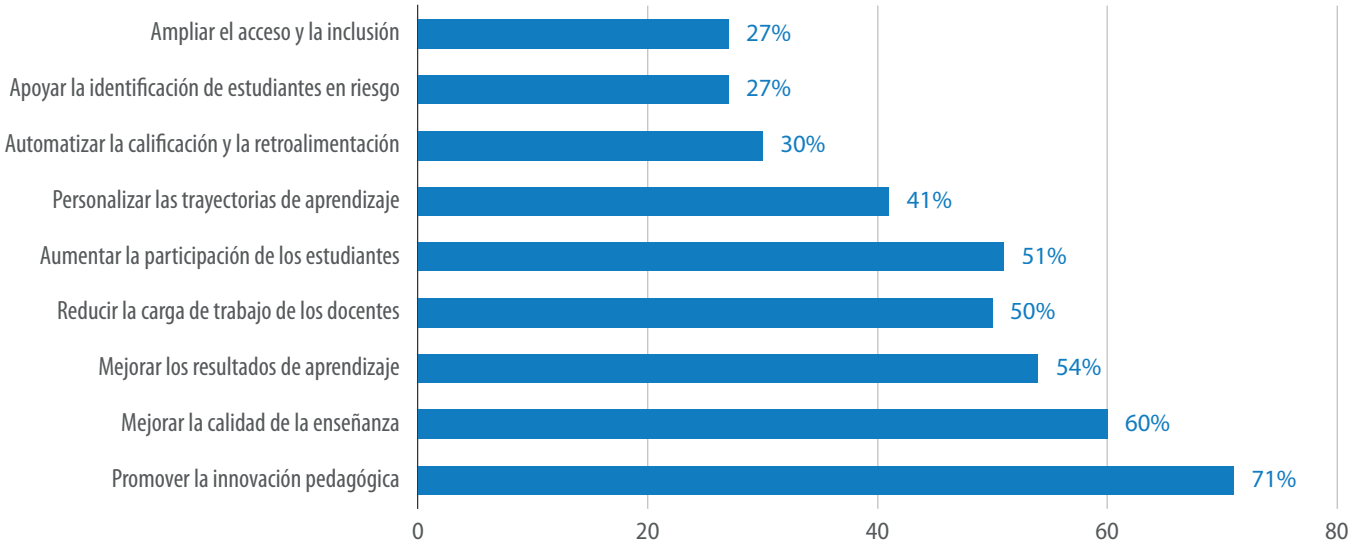
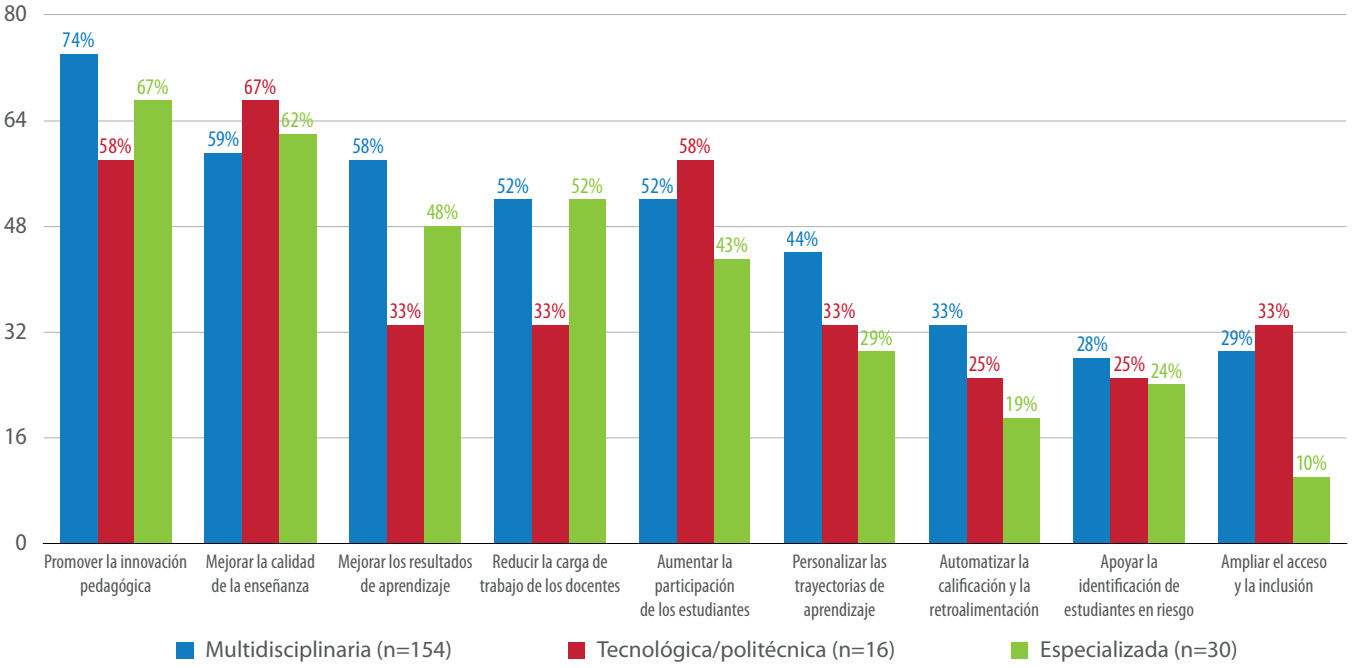


Figura 11. Objetivos del uso de la IA en la enseñanza según la orientación académica (Porcentaje)



posiciones más destacadas en las instituciones politécnicas; esto podría sugerir un enfoque de aprendizaje más orientado y enfocado en la práctica, en contraste con el carácter predominantemente teórico del marco académico que sustenta la IA en la enseñanza (**Figura 11**).

3.2 Investigación

La adopción de la IA en la investigación ocurre a un grado menor que en la enseñanza y el aprendizaje: un 57 % de las universidades informa de su uso. Sin embargo, la alta proporción de encuestados que respondió "no sé" (23 %) es de notarse. Dado que esta encuesta se dirigió a altos mandos institucionales, responder "no sé" a una pregunta sobre la IA en la investigación sugiere que, en muchas universidades, la IA podría estar adoptándose entre investigadores a título personal o en grupos de investigación y estar fuera del radar estratégico de la dirección institucional.

La distribución de quienes respondieron "no sé" es, en términos generales, uniforme entre los distintos tipos de instituciones, incluidas las públicas (24 %), las privadas sin fines de lucro (22 %) y las privadas con fines de lucro (19 %). Esto sugiere que la ausencia de

visibilidad constituye una característica sistémica o sectorial de la distribución actual de la adopción de la IA en la investigación, más que un problema que aflija a cierta categoría institucional (**Figura 12**).

El desglose por tipo de institución es similar en términos generales; sin embargo, si se hace por orientación académica se revela un panorama diferente. Las universidades multidisciplinarias reportan la mayor adopción (60 %), seguidas de cerca por las instituciones politécnicas (56 %), mientras que las universidades especializadas tienen la tasa de adopción más baja, con un 43 %.

Las herramientas de IA que facilitan la síntesis bibliográfica, el análisis de datos y apoyan la redacción han tenido una rápida aceptación entre los investigadores, con aplicaciones que incluyen revisiones bibliográficas automatizadas, la identificación de tendencias y lagunas en grandes conjuntos de literatura científica, y la asistencia en el análisis y la visualización de datos. Dichas herramientas son de particular relevancia en contextos como el de América Latina y el Caribe, donde el acceso a la infraestructura de apoyo a la investigación sigue siendo desigual (Molina y Medina, 2025).

Entre las 114 universidades que sí indican usar la IA en la investigación, los objetivos son, en general, prácticos y orientados a la eficiencia. Predominan "Acelerar el procesamiento y el análisis de datos" (69 %), "Mejorar la calidad de la investigación" (65 %) y "Mejorar la eficiencia de la revisión bibliográfica" (64 %). A estos les siguen "Reducir las tareas repetitivas" (45 %) y "Posibilitar proyectos de investigación a mayor escala" (39 %) (**Figura 13**).

3.3 Administración

Poco más de un tercio de las instituciones encuestadas (34 %) informa sobre la adopción de la IA en funciones administrativas, por lo que dicho fenómeno es menos común que en la enseñanza y el aprendizaje o en la investigación, y va acompañada de la tasa más alta de "no sé" en la encuesta, con un 29 %. En una encuesta dirigida a directivos institucionales de alto nivel, la cifra alcanza peso analítico, ya que más de uno de cada cuatro dirigentes universitarios no puede confirmar si se está utilizando la IA para llevar a cabo las operaciones administrativas de su propia institución. Esto podría indicar una dinámica en la que las herramientas de IA se adoptan a nivel departamental u operativo sin el conocimiento ni la supervisión de la dirección institucional. También podría reflejar un uso *ad hoc* de la IA para tareas básicas como la edición y la redacción, en las que el personal no percibe que la esté utilizando en un sentido formal o de importancia.

Este patrón concuerda tanto con la tendencia histórica de que la adopción de tecnología preceda a la supervisión institucional (Palvia et al., 2018) como con

Figura 12. Uso de la IA en la investigación por orientación académica (Porcentaje)

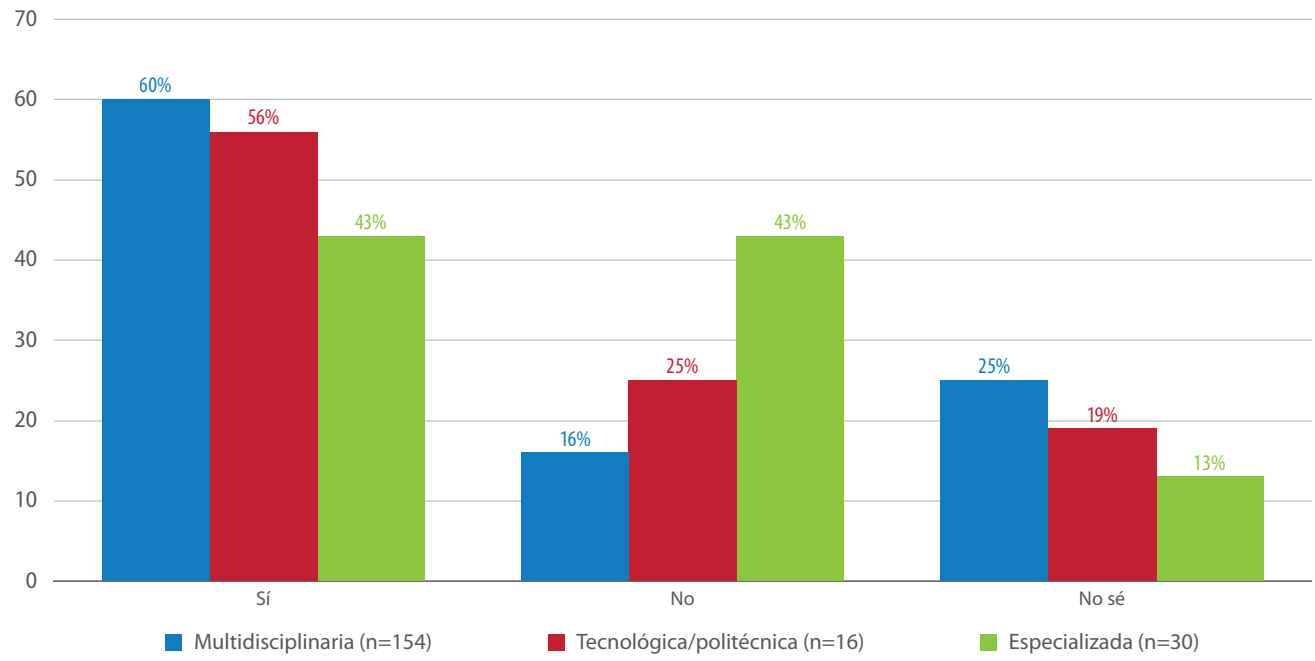


Figura 13. Objetivos generales del uso de la IA en la investigación (Porcentaje, n=200)

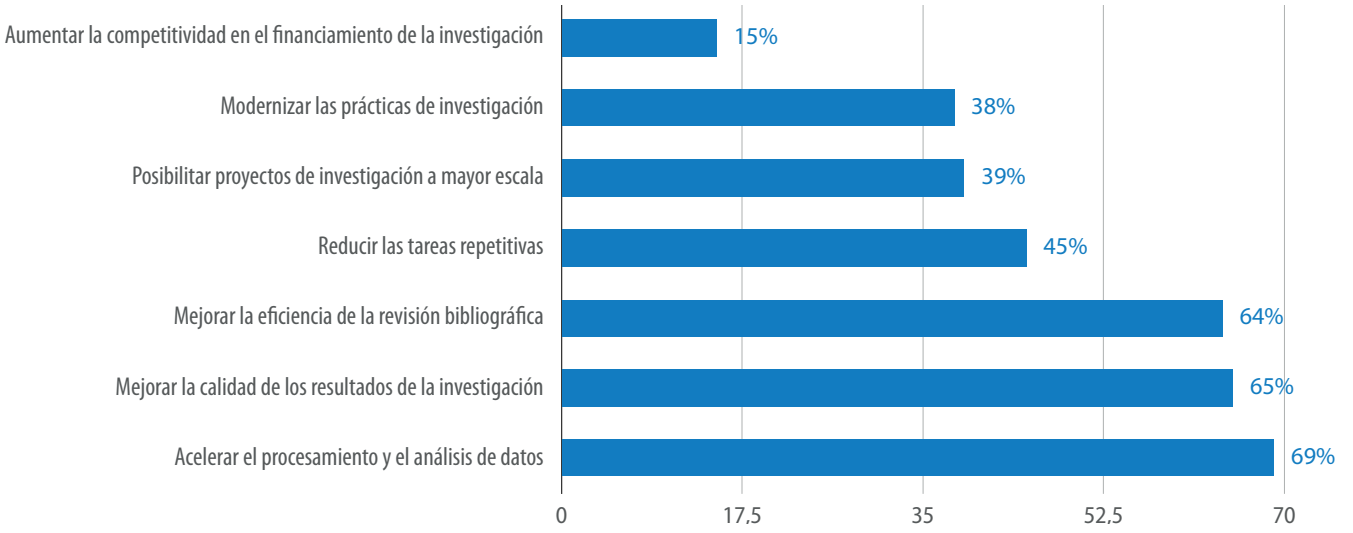
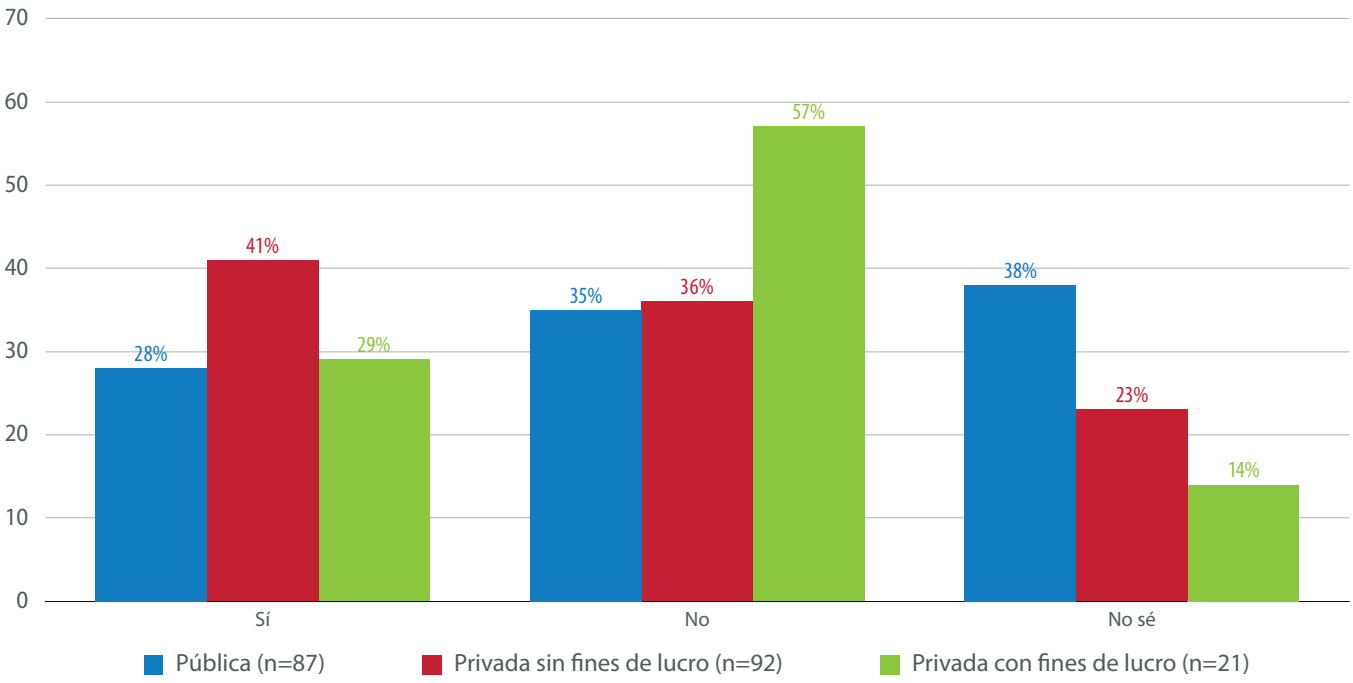


Figura 14. Uso de la IA en la administración por tipo de institución (Porcentaje)



los desafíos específicos de gobernanza documentados a lo largo de este informe. Lo que hace que la IA administrativa sea particularmente difícil de gestionar de manera responsable es que los datos que procesa (desempeño de los estudiantes, conducta, registros financieros) conllevan importantes implicaciones en materia de rendición de cuentas que una adopción no regulada a nivel operativo no está preparada para abordar. La tasa de "no sé" es más alta entre las universidades públicas (38 %), en comparación con el 23 % de las instituciones privadas sin fines de lucro y el 14 % de las instituciones privadas con fines de lucro (**Figura 14**).

Dependiendo de la orientación académica de la institución, la adopción de la IA presenta mayores diferencias entre instituciones que las observadas en los ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje. Las universidades especializadas reportan mayor adopción de IA en lo administrativo (50 %) que las instituciones multidisciplinarias (33 %) o las universidades politécnicas (19 %). Una explicación plausible es que las instituciones más pequeñas pueden encontrar menos obstáculos para implementar herramientas de IA en funciones administrativas específicas que las instituciones más grandes, que cuentan con sistemas heredados y estructuras administrativas más complejas (**Figura 15**).

Figura 15. Uso de la IA en la administración por orientación académica (Porcentaje)

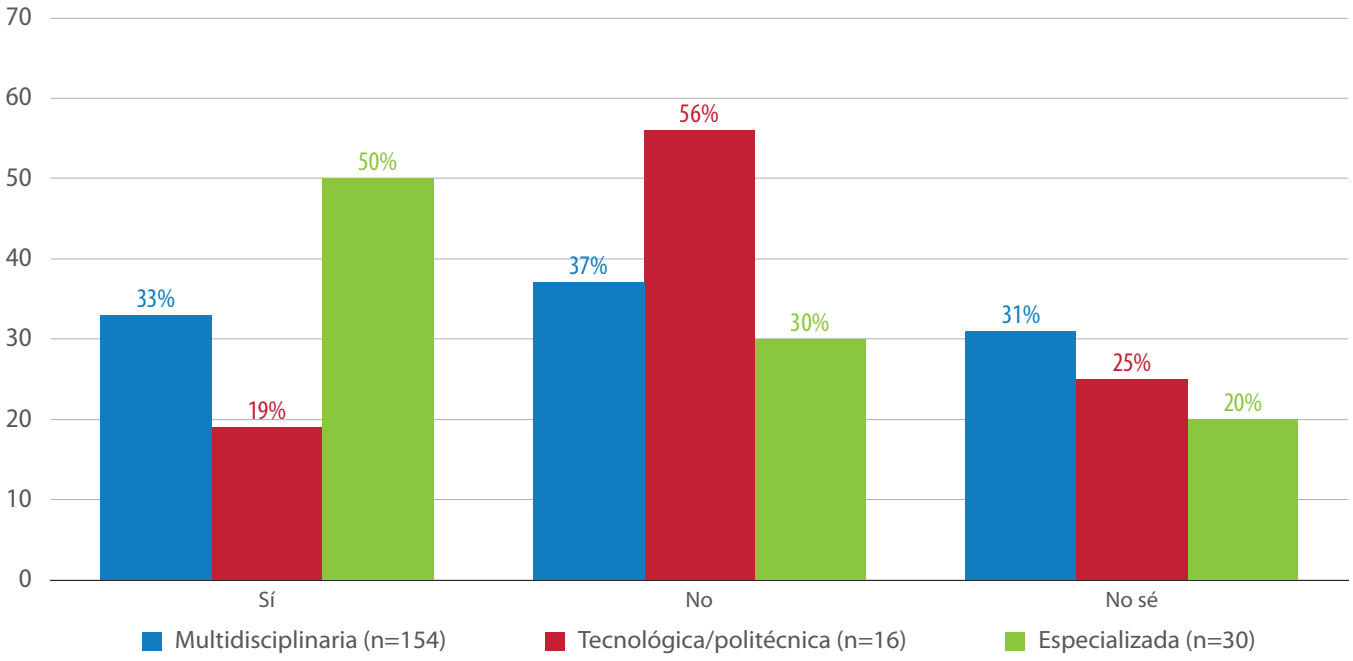
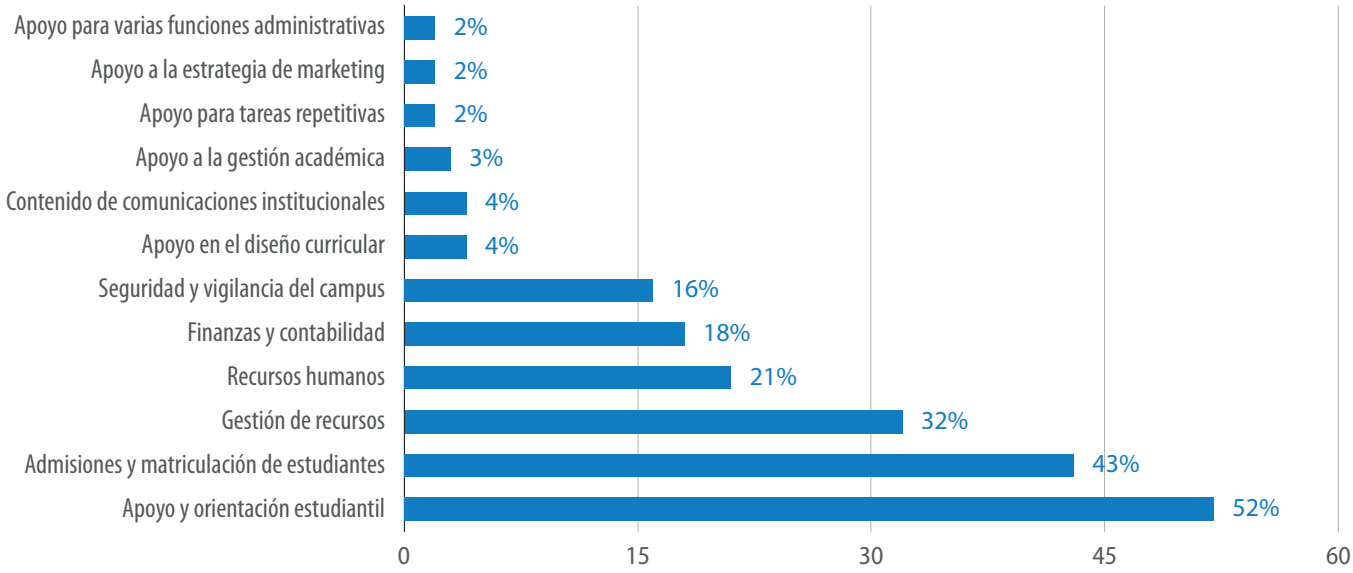


Figura 16. Áreas administrativas generales en las que se aplica la IA (Porcentaje, n=200)



Entre las 68 universidades que informaron utilizar IA en tareas administrativas, las aplicaciones son mayormente para el apoyo de estudiantes: "Apoyo y orientación estudiantil" (52 %) y "Admisiones y matriculación" (43 %) son las dos áreas más comunes. Las herramientas de IA para identificar estudiantes en riesgo —las cuales analizan datos sobre comportamiento, desempeño académico y participación para facilitar una intervención temprana— se encuentran entre las aplicaciones administrativas de IA con mayor respaldo empírico a nivel mundial; los estudios muestran mejoras en las tasas de persistencia y matriculación cuando dichas herramientas están bien diseñadas y se implementan cuidadosamente (Khairullah et al., 2025; Molina y Medina, 2025). Al mismo tiempo, el uso de la IA en rubros como los servicios estudiantiles puede plantear riesgos relacionados con la privacidad de los datos y los sesgos algorítmicos.

Rubros como "Gestión de recursos" (32 %), "Recursos humanos" (21 %) y "Finanzas y contabilidad" (18 %) también aparecen, aunque a tasas menores, lo que sugiere que las funciones administrativas más sensibles desde el punto de vista operativo siguen quedando, en gran medida, fuera del alcance actual de la IA administrativa en la región (**Figura 16**).

Una diferencia notable según la orientación académica es la siguiente: las universidades multidisciplinarias son casi tres veces más propensas que las instituciones especializadas a utilizar la IA en admisiones y matriculación (52 % frente a 20 %), lo que puede reflejar el mayor volumen y complejidad de los procesos de admisión en instituciones más grandes.

Los objetivos relacionados con el uso de la IA en el ámbito administrativo están principalmente orientados a mejorar la eficiencia. El 79 % señala la automatización de tareas rutinarias como el objetivo más frecuente, un hallazgo en línea con la literatura especializada sobre la adopción de la IA en la rama administrativa de las universidades, que suele identificar los incrementos en la eficiencia y la reducción de la carga de trabajo como algunos de los principales impulsores de la adopción institucional (Khairullah et al., 2025; Molina y Medina, 2025; UNESCO IESALC, 2023). "Reducir la carga de trabajo del personal" (62 %), "Apoyar la toma de decisiones basadas en datos" (56 %) y "Mejorar la precisión y la rapidez de los procesos administrativos" (50 %) completan la lista de motivos mencionados con mayor frecuencia (**Figura 17**).

3.4 Servicios de participación comunitaria

La participación comunitaria registra la tasa de adopción de la IA más baja de todas las áreas funcionales encuestadas: apenas 20 %, en comparación con el 74 % de la enseñanza y el aprendizaje y el 57 % de la investigación. Es probable que este patrón refleje una tendencia más amplia a concentrar la integración temprana de la IA en el núcleo académico. También podría reflejar algo más sustancial: la participación comunitaria es intrínsecamente relacional y se basa en la confianza, el conocimiento local y la interacción humana directa con las comunidades; por lo tanto, los argumentos a favor de una integración profunda de la IA en esta misión son menos evidentes que en otros ámbitos. A partir de los datos de la encuesta por sí solos, no es posible determinar si la menor adopción en este ámbito representa una laguna, una elección deliberada o simplemente una consecuencia de la limitada visibilidad institucional. La elevada tasa de encuestados que respondieron "no sé" (32 %) sugiere que la participación comunitaria es la función que menos atención recibe por parte de los directivos de alto nivel, lo que plantea sus propias interrogantes de gobernanza, independientemente del nivel de participación de la IA (**Figura 18**).

Al medir por tipo de institución, las universidades privadas sin fines de lucro muestran la tasa de adopción más alta (27 %), por encima de las instituciones públicas (14 %) y privadas con fines de lucro (14 %). El porcentaje de respuestas "no sé" es más alto entre las universidades públicas (41 %), lo que sugiere que la adopción de la IA en la participación comunitaria es en buena medida invisible para los altos directivos del sector público. Esto puede reflejar la naturaleza descentralizada de las actividades de participación comunitaria en las universidades públicas de mayor tamaño, donde las iniciativas pueden ser impulsadas por facultades o departamentos y no necesariamente desde las estrategias institucionales (**Figura 19**).

Figura 17. Objetivos generales del uso de la IA en la administración (Porcentaje, n=200)

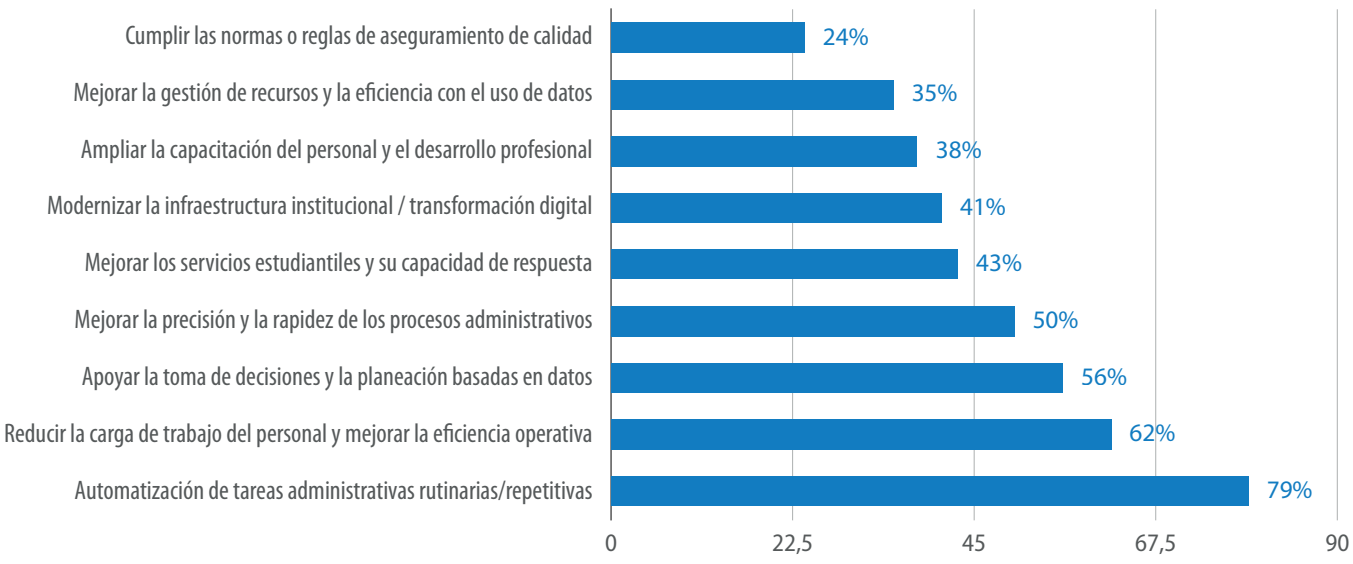


Figura 18. Adopción general de la IA en los servicios orientados a la comunidad (Porcentaje, n=200)

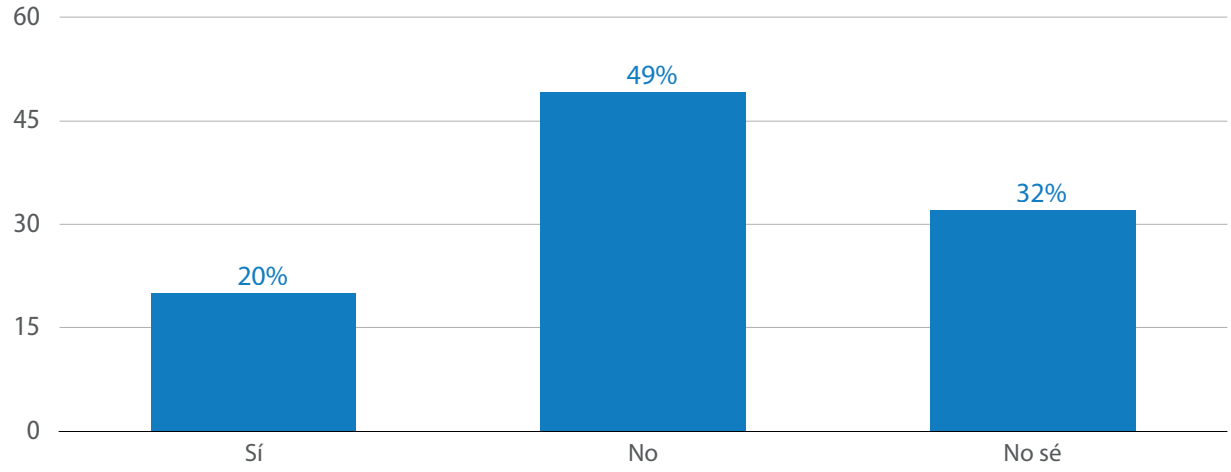
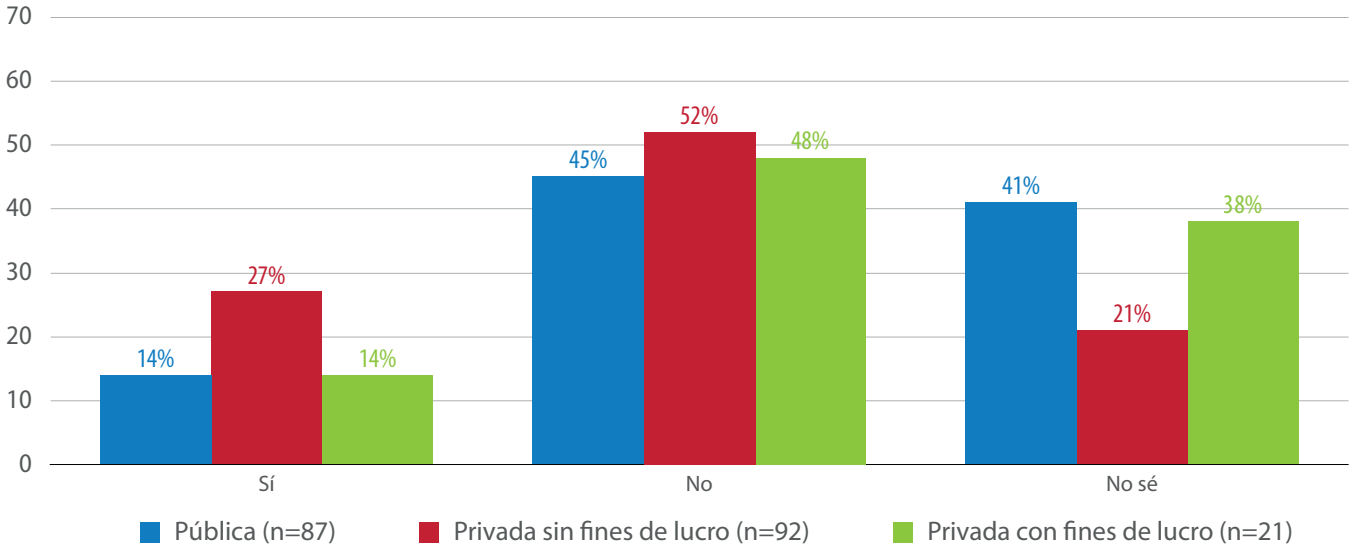


Figura 19. Adopción de la IA en los servicios orientados a la comunidad por tipo de institución (Porcentaje)



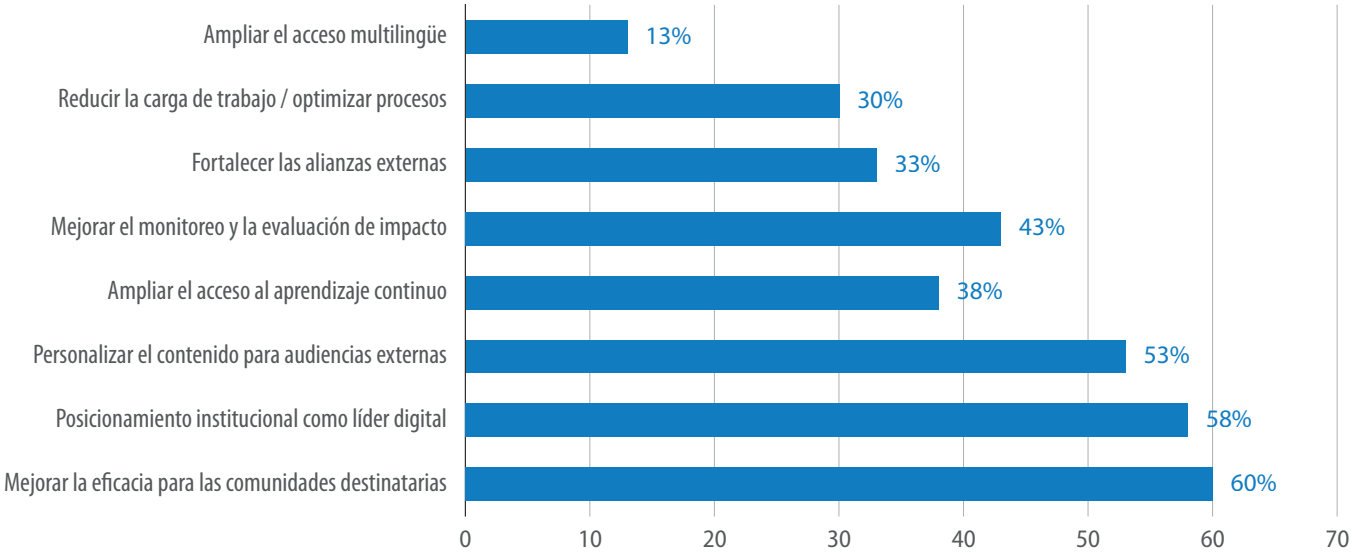
La adopción en este rubro es baja en todos los grupos de universidades, sin importar orientación académica: multidisciplinarias (21 %), especializadas (17 %) y politécnicas (13 %). En consecuencia, el tamaño de los subgrupos de usuarios (n=33, n=5, n=2, respectivamente) es demasiado pequeño para permitir un desglose significativo.

Entre las 40 universidades que indicaron usar la IA en la participación comunitaria, "*Mejorar la eficacia para las comunidades destinatarias*" (60 %) y "*Posicionamiento institucional como líder digital*" (58 %) son los objetivos más citados, seguidos de cerca por "*Personalizar el contenido para audiencias externas*" (53 %). La presencia, en niveles prácticamente iguales, del posicionamiento institucional y del impacto en la comunidad sugiere que, para algunas universidades, el uso de la IA en la participación comunitaria es, en parte, una estrategia de reputación más que una respuesta a una necesidad genuina de la comunidad; vale la pena monitorear esta distinción a medida que avanza la adopción en este ámbito. Dado el pequeño tamaño de la muestra (n=40), todos los hallazgos de esta sección deben interpretarse con considerable cautela, y el desglose de los objetivos por subgrupo no aporta valor analítico adicional (**Figura 20**).

3.5 Hallazgos clave

Los hallazgos que se infieren de las tres misiones principales y la función administrativa revelan jerarquías en la adopción de la IA. Un primer patrón que se observa es que la enseñanza y el aprendizaje tienen tasas de adopción más altas de IA, y por un amplio margen, ya que casi tres cuartas partes

Figura 20. Objetivos generales del uso de la IA en los servicios comunitarios (Porcentaje, n=200)



de las universidades reporta su uso; el número de instituciones que reporta su uso en el rubro de la participación comunitaria es menor. La investigación y la administración se sitúan entre ambos extremos, con un 57 % y un 34 %, respectivamente.

Esto sugiere que las herramientas de IA generativa ingresaron a las universidades mayormente a través del trabajo cotidiano de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, y probablemente fueron impulsadas por la gran disponibilidad de herramientas accesibles y de bajo costo, más que por una planificación institucional intencionada (Jin et al., 2025). Las dimensiones administrativas y de participación comunitaria, que están más limitadas operativamente y menos influenciadas de manera inmediata por las herramientas con las que los estudiantes y el personal docente tienen contacto en su trabajo cotidiano, han avanzado a paso más lento. Este patrón empata con lo que UNESCO IESALC ha observado en trabajos anteriores realizados en más de 40 instituciones de educación superior de la región: la adopción de la IA en la enseñanza y el aprendizaje tiende a seguir una dinámica de abajo hacia arriba, en la que los estudiantes comienzan utilizando herramientas de IA para el aprendizaje y las evaluaciones, el personal docente adapta en segunda instancia sus prácticas y, en una tercera, la gobernanza institucional responde mediante el desarrollo de directrices (UNESCO IESALC, 2025a).

Un segundo patrón se observa en las cuatro dimensiones: las universidades privadas sin fines de lucro reportan, en todos los casos, tasas de adopción de la IA más altas que las instituciones públicas. La brecha, presente en todas las áreas, es más pronunciada en la enseñanza y el aprendizaje (84 % frente a 68 %) y en la administración (41 % frente a 28 %). Esto es importante porque las universidades públicas de muchos países de la región tienen mandatos sociales más amplios, atienden a una mayor población estudiantil, cuentan con una mayor proporción de estudiantes de entornos de bajos ingresos y asumen una mayor responsabilidad en la democratización de la educación superior como bien público. Por lo tanto, una brecha persistente y cada vez mayor en la adopción de la IA entre las instituciones públicas y privadas podría tener implicaciones de equidad que se extiendan más allá de las propias universidades. A falta de una intervención política específica, los estudiantes que más podrían sacar provecho en lo estructural de los beneficios potenciales de la IA (apoyo personalizado, intervención temprana, reducción de la deserción) podrían ser los que menos probabilidades tengan de acceder a ellos a través de sus instituciones, al tiempo que se ven más expuestos a un uso no regulado de la IA donde la supervisión institucional es más débil.

4. Oportunidades de desarrollo profesional continuo

La adopción de la IA en las universidades afecta a quienes enseñan, aprenden y trabajan en estas instituciones, y plantea dudas sobre qué tan bien preparados están para utilizar estas herramientas de manera responsable. En la presente sección se analizan las oportunidades de capacitación que ofrecen las instituciones de educación superior para ayudar al personal y a los estudiantes a desenvolverse en este nuevo contexto.

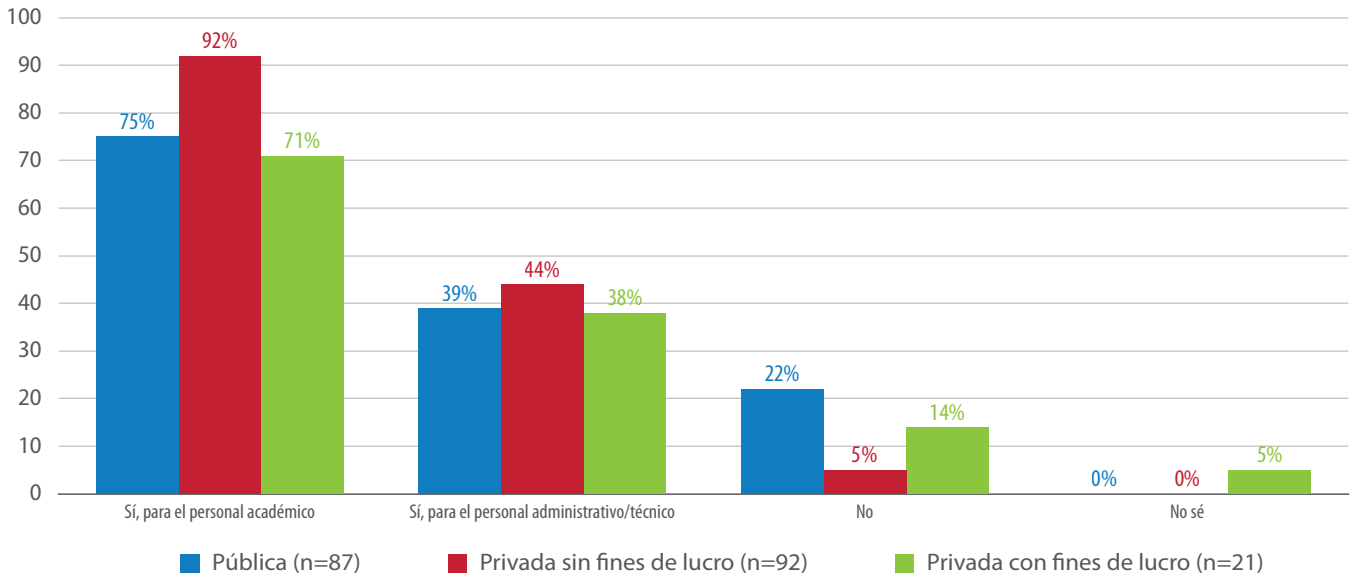
4.1 Capacitación del personal

La gran mayoría de las universidades (83 %) informa haber implementado programas de capacitación en IA para el personal académico, lo que sugiere que el desarrollo de capacidades para el personal docente en el contexto de la IA se ha relativamente generalizado en toda la región.

Sin embargo, la cobertura disminuye cuando se trata del personal administrativo y técnico. Solo el 41 % informa haber proporcionado capacitación a este grupo, lo que revela una brecha significativa en los enfoques institucionales respecto a la preparación para la IA. La literatura especializada muestra que los programas de alfabetización en IA en la educación superior se han centrado predominantemente en el personal académico y docente, mientras que el personal administrativo ha sido sistemáticamente subrepresentado por los esfuerzos de desarrollo de capacidades (UNESCO IESALC, 2023). Esta ausencia de oportunidades de capacitación para el personal administrativo podría contribuir a explicar por qué el uso de la IA es menos frecuente en el ámbito administrativo que en la docencia y la investigación, como se mostró en las secciones anteriores. Al mismo tiempo, esta ausencia de capacitación es problemática, ya que es menos probable que el personal que utiliza la IA en contextos operativos haya recibido formación para usarla de manera responsable.

Las diferencias según el tipo de institución son notables. Las universidades privadas sin fines de lucro registran las tasas más altas de capacitación del personal académico (92 %), mientras que las universidades públicas (75 %) y las instituciones privadas con fines de lucro (71 %) muestran tasas inferiores. Esta distancia concuerda con lo que la literatura especializada identifica como una asimetría estructural en la preparación institucional para la IA. Buele y Llerena-Aguirre (2025) concluyen que los patrones de adopción por parte del personal docente están condicionados por el contexto institucional, específicamente por la disponibilidad de programas de capacitación estructurados y de "espacios claros para la experimentación", elementos que suelen estar más presentes en las instituciones privadas con mayores recursos. Esto implica que la brecha de capacitación que aquí se documenta no es simplemente un reflejo de las actitudes individuales del personal docente, sino de las diferencias en la inversión institucional en materia de desarrollo de capacidades (**Figura 21**).

Figura 21. Capacitación en IA para el personal por tipo de institución (Porcentaje)



Las diferencias en la cobertura de la capacitación del personal también son notables al desagregar los datos por orientación académica de las instituciones. Las universidades politécnicas reportan la tasa más alta de capacitación en IA para el personal académico (88 %), seguidas por las universidades multidisciplinarias (84 %) y las universidades especializadas (70 %). La disparidad es aún más pronunciada en el caso del personal administrativo y técnico: las universidades multidisciplinarias (44 %) y las politécnicas (44 %) ofrecen capacitación a este grupo en proporciones similares, mientras que solo el 23 % de las universidades especializadas lo hace. Las universidades especializadas también presentan la mayor proporción de instituciones que no ofrecen ninguna capacitación (27 %) (**Figura 22**).

En conjunto, estas cifras refuerzan la noción de que las universidades especializadas son el grupo de mayor riesgo y que cuentan con capacidades institucionales limitadas para abordar la IA.

4.2 Capacitación de los estudiantes

La capacitación en IA para los estudiantes está menos extendida que la del personal, y las modalidades a través de las cuales se imparte varían. Las cifras presentadas en este estudio reflejan la capacitación organizada a nivel institucional o integrada en el plan de estudios, tal como la perciben los directivos de alto nivel. No incluyen la orientación específica sobre IA que cada profesor pueda brindar a título personal en sus cursos, fenómeno que podría estar considerablemente más extendido. Teniendo en cuenta esta importante salvedad, el enfoque más común reconocido a nivel institucional es el modelo de curso optativo (41 %), seguido de la integración en el plan de estudios (34 %). Alrededor del 35 % de las universidades informa que no cuenta con ningún tipo de capacitación en IA para estudiantes organizada de manera centralizada o incorporada formalmente.

La prevalencia del modelo de cursos optativos frente a la integración plena en el plan de estudios podría sugerir que muchas universidades se encuentran en una etapa inicial, ofreciendo cursos optativos de IA en lugar de abordar la tecnología como una competencia fundamental integrada en todos los programas. Esto va en contra de las recomendaciones de la literatura especializada, que enfatizan que la alfabetización en IA requiere la integración de la IA no como una materia independiente, sino como una competencia transversal en todas las disciplinas (Jaramillo y Chiappe, 2024) (**Figura 23**).

Al medir por tipo de institución, las universidades privadas sin fines de lucro son las que tienen mayores probabilidades de haber integrado la IA en el plan de estudios (42 %), mientras que las universidades públicas presentan la mayor proporción de instituciones que no ofrecen capacitación. (40 %).

Este patrón refleja una brecha global más amplia. La encuesta global sobre IA para estudiantes realizada por el Digital Education Council reveló que el 86 % de los estudiantes ya utiliza herramientas de IA en su aprendizaje (Digital Education Council, 2024).

Figura 22. Capacitación en IA para el personal por perfil académico (Porcentaje)

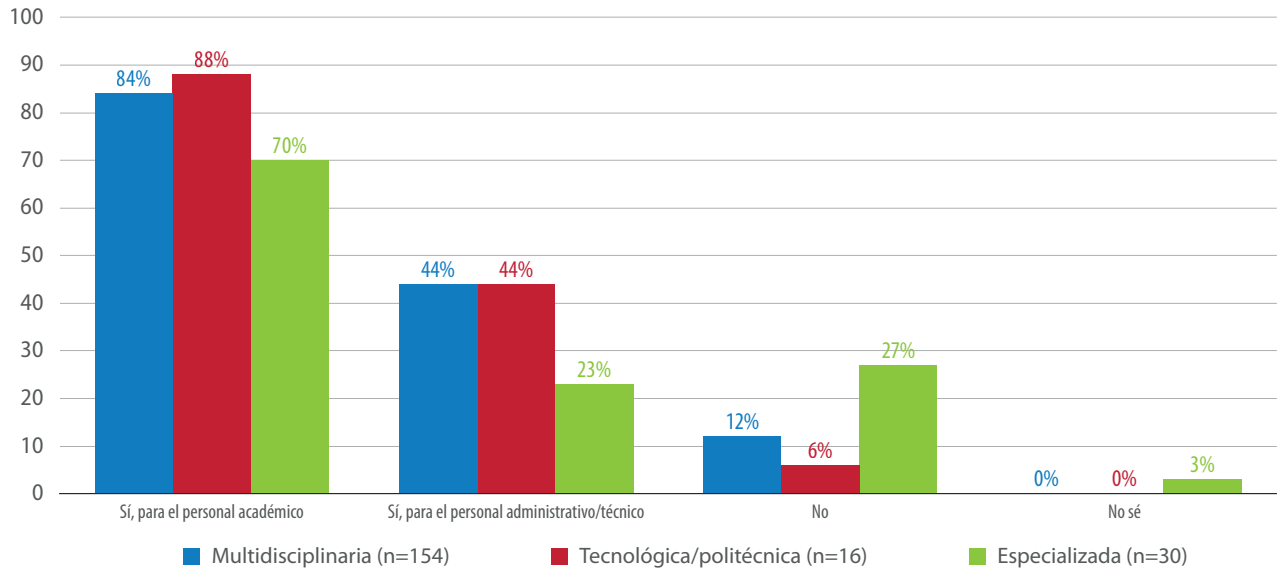


Figura 23. Capacitación en IA para estudiantes por tipo de institución (Porcentaje)

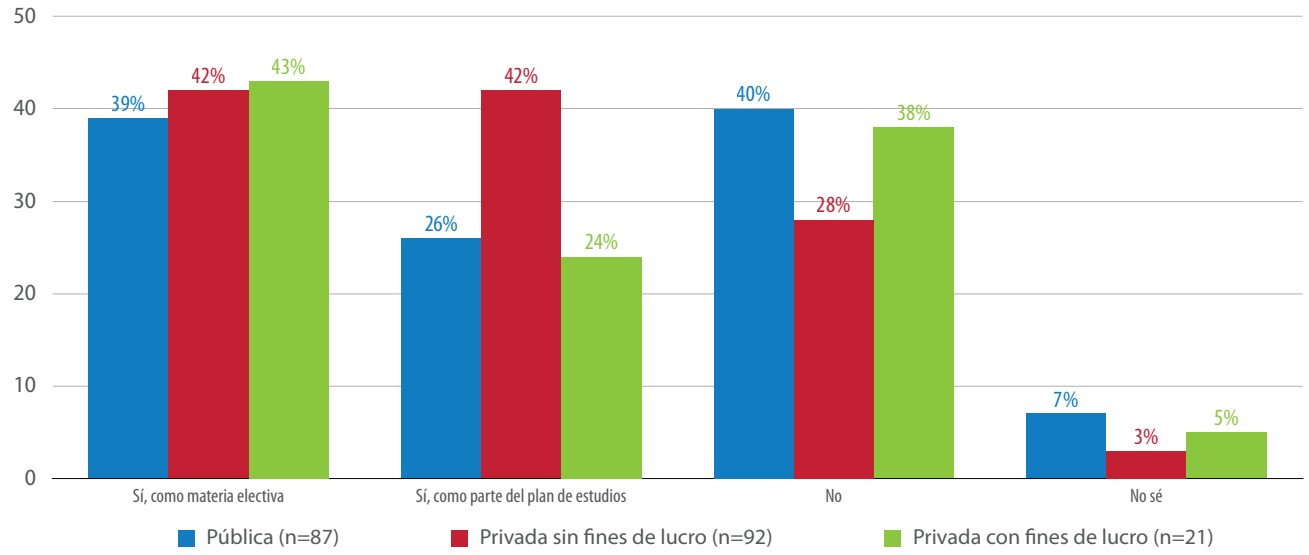
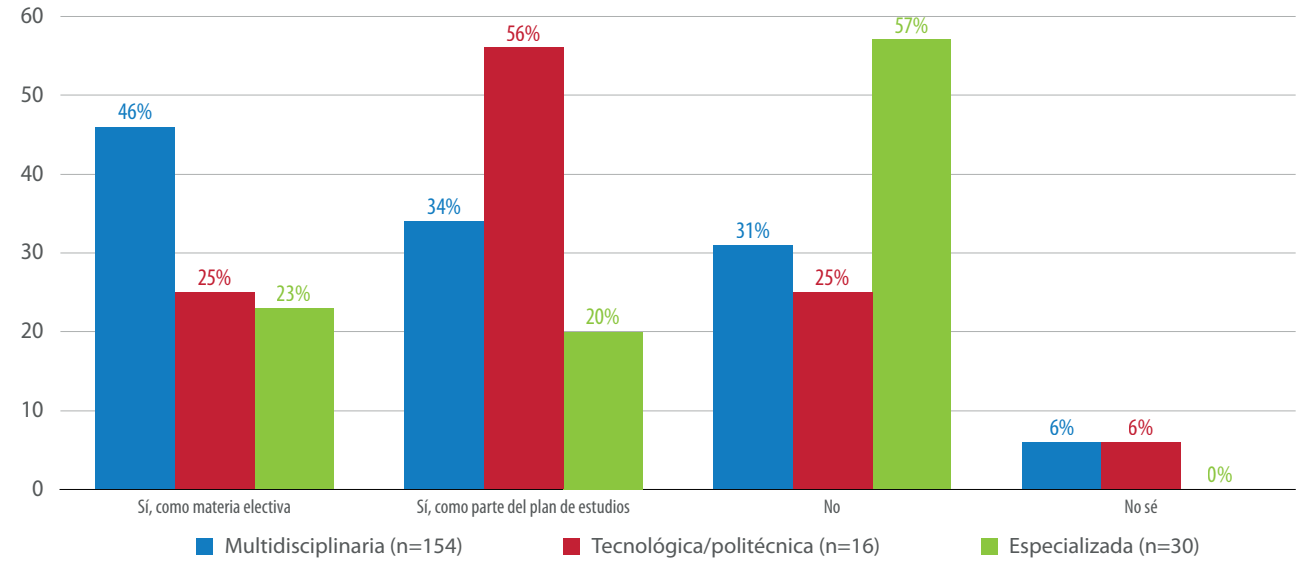


Figura 24. Formación en IA para estudiantes por perfil académico (Porcentaje)



Esto sugiere que la ausencia de una capacitación formalmente reconocida u organizada de manera centralizada no impide que los estudiantes utilicen dicha tecnología. Sin embargo, sí plantea dudas sobre si ese uso va acompañado de una orientación institucional adecuada, un marco ético o un andamiaje pedagógico, ya sea a través del plan de estudios formal o a nivel de cursos individuales. El hallazgo más interesante por tipo de universidad es el contraste entre las instituciones politécnicas y las especializadas. Las universidades politécnicas reportan la tasa más alta de integración en el plan de estudios (56 %), mientras que las universidades especializadas detentan las tasas más bajas en todas las modalidades de capacitación y la mayor proporción de instituciones que informa que los estudiantes no reciben capacitación en IA (57 %). Esta divergencia puede reflejar, en parte, diferencias en la misión institucional: las universidades politécnicas se caracterizan generalmente por una orientación más práctica y enfocada hacia el mercado laboral que otros tipos de instituciones, lo que puede hacerlas más sensibles a las demandas emergentes de habilidades, incluyendo la alfabetización en IA y las habilidades específicas para trabajos relacionados con la IA (Kyvik, 2004). Sin embargo, las tasas de capacitación notablemente bajas entre las universidades especializadas siguen siendo difíciles de explicar a partir de los datos de la encuesta por sí solos. Es posible que exista orientación sobre IA a nivel de cursos dentro de estas instituciones, pero que no se refleje en una encuesta dirigida a los directivos de alto nivel. Se necesita una investigación más profunda entre el personal docente y los programas para llegar a conclusiones más sólidas (**Figura 24**).

4.3 Brechas de capacitación entre las universidades que utilizan la IA en la enseñanza y el aprendizaje

De las 147 universidades que reportan utilizar la IA en la enseñanza y el aprendizaje, el 8 % no cuenta con un programa de capacitación para el personal académico y el 25 % no ofrece ningún tipo de capacitación a los estudiantes. Estas cifras merecen atención, ya que ponen de manifiesto que hay universidades que ya han tomado la decisión de utilizar la IA en sus aulas, pero que no han tomado medidas para preparar ni a su personal ni a sus estudiantes para utilizarla de manera responsable y eficaz.

La brecha en la capacitación del personal se concentra principalmente en universidades del sector público. Entre las universidades públicas que utilizan la IA en la enseñanza (n=59), el 17 % no cuenta con capacitación para el personal académico, lo que representa casi seis veces la tasa de las universidades privadas sin fines de lucro (3 %), y es superior al promedio general del 8 %. Las universidades privadas con fines de lucro que utilizan la IA en la enseñanza no reportan una ausencia de capacitación del personal, lo que sugiere que, cuando estas instituciones se comprometen a adoptar la IA en el aula, lo respaldan con el desarrollo de las capacidades del personal. La brecha en la capacitación de los estudiantes presenta un panorama más uniforme en todos los tipos de instituciones: el 25 % de las universidades públicas, el 25 % de las privadas sin fines de lucro y el 18 % de las privadas con fines de lucro que utiliza IA en la enseñanza no ofrece capacitación a los estudiantes. La brecha es menor entre las instituciones privadas con fines de lucro, lo cual concuerda con su responsabilidad generalmente mayor frente a los estudiantes, pero ningún tipo de institución está libre de esta característica (**Figura 25**).

Según la orientación académica, la brecha en la capacitación del personal es similar en todos los grupos: las universidades multidisciplinarias (8 %), politécnicas (8 %) y especializadas (10 %) muestran tasas comparables de ausencia de capacitación del personal entre los usuarios de IA. La brecha en la capacitación de los estudiantes, sin embargo, diverge marcadamente. Las universidades especializadas que utilizan IA en la enseñanza presentan, con diferencia, la tasa más alta de ausencia de capacitación de los estudiantes, con un 43 %, lo que significa que casi la mitad de las universidades especializadas que implementan IA en sus aulas no está ofreciendo a los estudiantes ninguna capacitación formal para comprender o utilizar esta tecnología. Esta cifra es más del doble de la tasa que presentan las instituciones multidisciplinarias (22 %) y casi el triple de la de las universidades politécnicas (17 %). Este hallazgo es analíticamente significativo, ya que puede sugerir que, en las universidades especializadas, la adopción de la IA en la enseñanza es en gran medida una decisión a nivel del personal y de las herramientas que aún no se ha traducido en una estrategia educativa más amplia para desarrollar las competencias estudiantiles en materia de IA. Dado que las instituciones especializadas suelen capacitar

Figura 25. Estudiantes y personal sin capacitación en las universidades que utilizan IA en la enseñanza y el aprendizaje, por tipo de institución (Porcentaje, n=147)

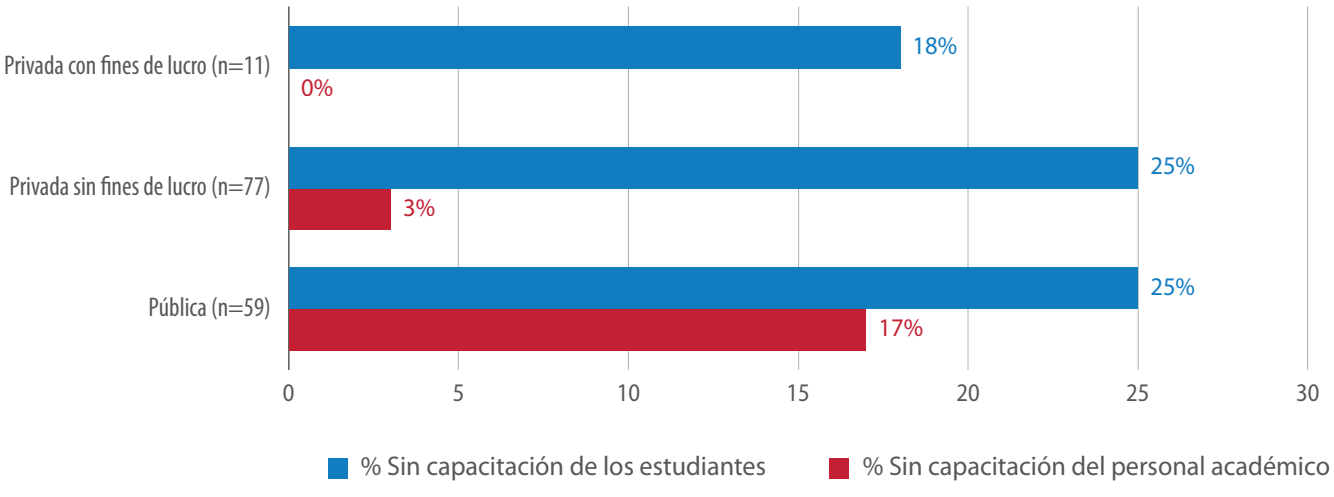
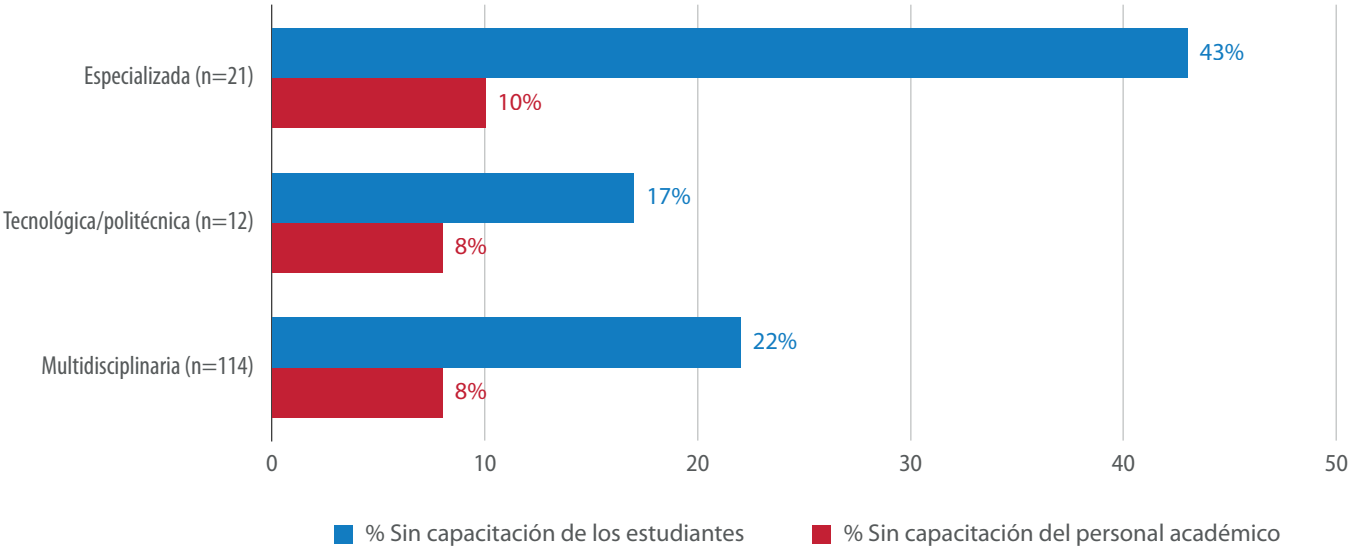


Figura 26. Estudiantes y personal sin capacitación en las universidades que utilizan la IA en la enseñanza y el aprendizaje, por orientación académica (Porcentaje, n=147)



a los estudiantes para campos profesionales específicos —ciencias de la salud, formación docente, negocios—, la ausencia de preparación en materia de IA conlleva consecuencias que podrían extenderse más allá de la universidad e incidir en el mercado laboral (**Figura 26**).

La brecha de capacitación observada concuerda con hallazgos más allá de la región. La encuesta al personal docente del Digital Education Council, por ejemplo, reveló que el 78 % de los docentes de 28 países no considera que sus instituciones hayan proporcionado recursos suficientes para desarrollar la alfabetización en IA, y solo el 6 % está plenamente satisfecho con el apoyo disponible (Digital Education Council, 2025). Esto confirma que la brecha entre el ritmo de adopción de la IA y la inversión institucional en capacitación es un desafío común.

5. Preparación institucional y gobernanza

En las universidades de la región, las herramientas de IA avanzan más rápido que los marcos institucionales diseñados para regularlas. No se trata de un fenómeno nuevo. Las instituciones de educación superior han adoptado a lo largo de la historia las sucesivas oleadas tecnológicas —desde las computadoras e internet hasta los sistemas de gestión del aprendizaje y los cursos en línea masivos y abiertos— antes de desarrollar los marcos de gobernanza, políticos y pedagógicos necesarios para gestionarlas de manera responsable (Feng et al., 2025; Palvia et al., 2018). Las respuestas de gobernanza suelen ocurrir a posteriori de la adopción tecnológica, en lugar de precederla. Es importante comprender la brecha actual en la gobernanza de la IA en este contexto histórico, ya que replantea lo que podría parecer un fracaso institucional y lo presenta como un patrón familiar: uno en el que individuos motivados y aquellos deseosos de experimentar con las nuevas tecnologías impulsan la adopción inicial, mientras que las rutinas institucionales, las políticas y las estructuras de rendición de cuentas avanzan de forma gradual, unos cuantos pasos atrás (Isaifan, 2026; Jin et al., 2025).

Sin embargo, lo que distingue a la IA de tecnologías anteriores es la velocidad, la escala y la profundidad de su penetración en las funciones académicas fundamentales, así como la complejidad de los riesgos que introduce: desde el sesgo algorítmico y los peligros en materia de privacidad de los datos, hasta los riesgos a la integridad académica y una posible dependencia epistémica. Estas características hacen que el desfase en la gobernanza tenga mayores consecuencias que en el pasado y refuerzan la necesidad de una respuesta institucional acelerada.

Los hallazgos presentados en esta sección deben interpretarse tanto como evidencia de un patrón históricamente familiar como una señal de que el sector no puede permitirse esperar tanto tiempo como lo hizo con tecnologías anteriores y de que la brecha tiene consecuencias cuantificables. Como se mencionó en la sección anterior, entre las 147 universidades que informan utilizar la IA en la enseñanza y el aprendizaje, el 8 % no cuenta con capacitación para el personal académico y el 25 % no ofrece ningún tipo de capacitación a los estudiantes, lo que significa que una parte significativa de las instituciones está implementando la IA en el aula sin haber preparado ni a quienes enseñan con ella ni a quienes aprenden a través de ella.

Antes de profundizar en la preparación institucional, vale la pena señalar el contexto estructural en el que se enmarcan estos hallazgos. Como se especifica en la Sección 1.1, la muestra está compuesta predominantemente por universidades multidisciplinarias de todos los tipos de instituciones: el 72 % de las universidades públicas, el 80 % de las privadas sin fines de lucro y el 81 % de las privadas con fines de lucro se incluyen en esta categoría. El tamaño de las instituciones varía considerablemente: las universidades públicas tienden a ser grandes (el 41 % tiene más de 15 mil estudiantes matriculados), mientras que las instituciones con fines de lucro y las especializadas son predominantemente pequeñas. Estas características determinan las capacidades documentadas a lo largo de esta sección: las deficiencias en la gobernanza, los déficits presupuestarios y el subdesarrollo de las políticas no se distribuyen de manera uniforme, sino que son sistemáticamente más graves en las instituciones más pequeñas y, presumiblemente, con mayores limitaciones de recursos.

Cuando se les pidió que identificaran los factores que permiten la adopción de la IA en sus instituciones, más que señalar ciertos recursos o políticas, los directivos universitarios señalaron personas. "Promotores internos de la universidad o grupos de trabajo" (71 %), "Capacitación del personal o iniciativas de desarrollo de capacidades en IA" (66 %) y "Compromiso de la administración universitaria" (52 %) superaron facilitadores estructurales tales como "Una infraestructura digital sólida" (26 %), "Disponibilidad de alianzas externas" (10 %) o "Incentivos de políticas nacionales o regionales" (9 %) (**Figura 27**).

Esta visión de una adopción de la IA que prioriza a las personas podría ayudar a explicar tanto el progreso relativo como la fragilidad relativa del panorama institucional de la IA que se documenta en esta sección. Parecería que la adopción de la IA en la región es impulsada por personas motivadas que operan dentro de instituciones que aún no han creado los marcos necesarios para sostener, gobernar o evaluar lo que dichas personas están haciendo.

Los datos sobre capacitación documentados en la sección anterior complementan este panorama de

Figura 27. Factores facilitadores generales para la adopción de la IA (Porcentaje, n=200)



manera importante. Si bien el 66 % de los directivos universitarios identifican la capacitación del personal o las iniciativas de desarrollo de capacidades en IA como un factor clave para la adopción de la IA, la oferta real revela una realidad desigual. Si bien el 83 % de las universidades informa haber implementado capacitación en IA para el personal académico —lo que sugiere que el desarrollo de capacidades para el personal docente se ha convertido en una práctica relativamente común—, la cobertura disminuye drásticamente cuando se trata del personal administrativo y técnico, ya que solo el 41 % extiende la capacitación a este grupo. Parece existir una brecha entre lo que los directivos institucionales consideran importante para facilitar la adopción de la IA y lo que sus instituciones están ofreciendo en términos prácticos al personal.

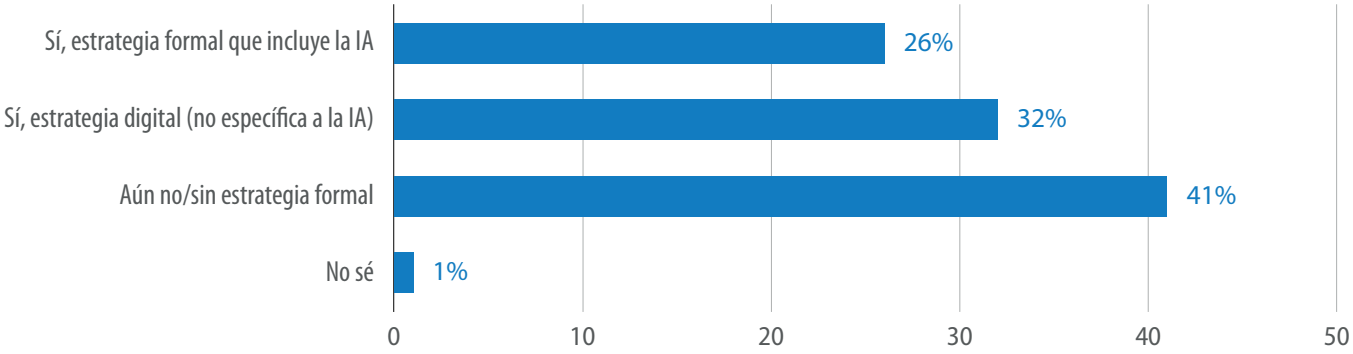
Las investigaciones sobre los factores que influyen en la adopción de la IA entre los educadores identifican el apoyo institucional (incluido el acceso a la capacitación y a la cultura organizacional) como más decisivo que los incentivos externos a la hora de determinar si se produce la adopción (Jin et al., 2025). El papel predominante de los promotores internos como factor facilitador es coherente con el marco de la Teoría de la Difusión de Innovaciones de Rogers, ampliamente utilizado en la literatura especializada sobre la IA en la educación superior. Este enfoque identifica a los innovadores y a los primeros adoptantes dentro de las instituciones como actores clave en la difusión y adopción de nuevas tecnologías (Rogers et al., citado en Jin et al., 2025). La ausencia de programas de capacitación estructurados y de espacios claros para la experimentación agrava la incertidumbre y el estancamiento entre el personal docente; se trata de un patrón que los directivos institucionales y las estructuras de apoyo parecen estar en mejores condiciones de abordar que los individuos en solitario (Buele y Llerena-Aguirre, 2025).

Menos del 10 % de los encuestados mencionan factores externos y sistémicos, incluidos la regulación e incentivos de las políticas nacionales, la infraestructura de ciberseguridad y la disponibilidad de financiamiento. La escasa mención de las políticas nacionales como factor facilitador sugiere que los directivos universitarios no perciben el entorno normativo más amplio como un impulsor significativo de la adopción de la IA a nivel institucional; en otras palabras, el impulso a la adopción desde dentro más que desde fuera. Igualmente llamativa es la casi ausencia de la disponibilidad de financiamiento (3 %) como factor facilitador, lo que sugiere que las limitaciones de recursos se perciben principalmente como barreras más que como facilitadores; esta dinámica se confirma directamente en los datos sobre desafíos (Sección 6), donde la ausencia de recursos financieros se clasifica como el obstáculo más citado para la integración de la IA en toda la región, y en los hallazgos presupuestarios (Sección 5.2), rubro donde el 55 % de las universidades informa no contar con un presupuesto específico para la IA.

5.1 Estrategia institucional

El desarrollo de un marco normativo formal sobre la IA se ha identificado como un paso fundamental para una participación institucional responsable

Figura 28. Adopción general de una estrategia formal de IA (Porcentaje, n=200)



en materia de IA, ya que proporciona la base para tomar decisiones fundamentadas en evidencia en torno a la implementación de herramientas de IA y las condiciones para dicho proceso (UNESCO, 2025; UNESCO IESALC, 2023). Sin embargo, solo el 26 % de las instituciones informa contar con una estrategia formal que incluye explícitamente la IA, mientras que otro 32 % cuenta con una estrategia digital más amplia que no aborda específicamente la IA. El grupo más numeroso (41 %) no cuenta con ningún tipo de estrategia formal, lo que sugiere que, para una parte importante de las universidades de la región, la integración de la IA se está llevando a cabo sin un marco institucional que la guíe (**Figura 28**).

Esto refleja las tendencias observadas en los países de altos ingresos, donde casi un tercio de las universidades de primer nivel de Australia, Canadá, China, el Reino Unido y los Estados Unidos tampoco contaba con una política formal sobre IA (Parker et al., 2025). Además, una encuesta de la UNESCO realizada en 90 países a instituciones de educación superior que albergan una Cátedra de la UNESCO o forman parte de la Red UNITWIN reveló que solo el 19 % contaba con políticas formales sobre IA, con variaciones regionales: alrededor del 70 % de las instituciones en Europa y América del Norte contaba con directrices o las estaba desarrollando, en comparación con el 45 % en América Latina y el Caribe (UNESCO, 2025).

Los resultados del presente informe sugieren que las instituciones encuestadas se sitúan en la media regional de América Latina y el Caribe o ligeramente por debajo de ella, lo que refuerza la percepción de una región en la que las herramientas de IA se utilizan activamente, pero en la que los marcos institucionales formalizados para regular su uso se han desarrollado poco. El contraste entre los distintos tipos de instituciones es uno de los hallazgos más pronunciados de la encuesta. Las universidades privadas sin fines de lucro son casi tres veces más propensas que las universidades públicas a contar con una estrategia formal de IA (39 % frente a 14 %), una brecha que probablemente refleje diferencias en la rapidez de la gobernanza y la agilidad institucional más que en la concientización o la intención. Las universidades públicas, que a menudo se enfrentan con procesos de aprobación más complejos y una mayor rendición de cuentas ante las partes interesadas, parecen estar recuperando terreno mediante estrategias digitales amplias (36 %) en lugar de estrategias específicas de IA. Esto también puede reflejar preocupaciones respecto a la IA y su impacto en la educación, la equidad y los riesgos sociales (**Figura 29**).

Las universidades tecnológicas presentan una contradicción digna de mención: el 63 % afirma contar con una estrategia digital (el porcentaje más alto de todos los grupos); sin embargo, solo el 13 % ha formalizado específicamente la IA dentro de ella, lo que podría sugerir que la madurez digital no se traduce automáticamente en una planificación estratégica específica para la IA. Las universidades especializadas son las menos preparadas estratégicamente, ya que el 63 % afirma no contar con ningún tipo de estrategia formal (**Figura 30**).

5.2 Presupuesto y financiamiento

La inversión financiera en IA es limitada en toda la región. En general, solo el 8 % de las instituciones encuestadas informa contar con un presupuesto específico dedicado a iniciativas de IA. El rubro lo lideran las instituciones privadas sin fines de lucro con un 11 %; las instituciones públicas, en cambio, muestran la tasa más baja, de apenas 4 %. La asignación de recursos para la implementación de la IA sigue siendo baja en toda la región. Más de la mitad de las universidades (55 %) no cuenta con un presupuesto

Figura 29. Estrategia formal de IA por tipo de institución (Porcentaje)

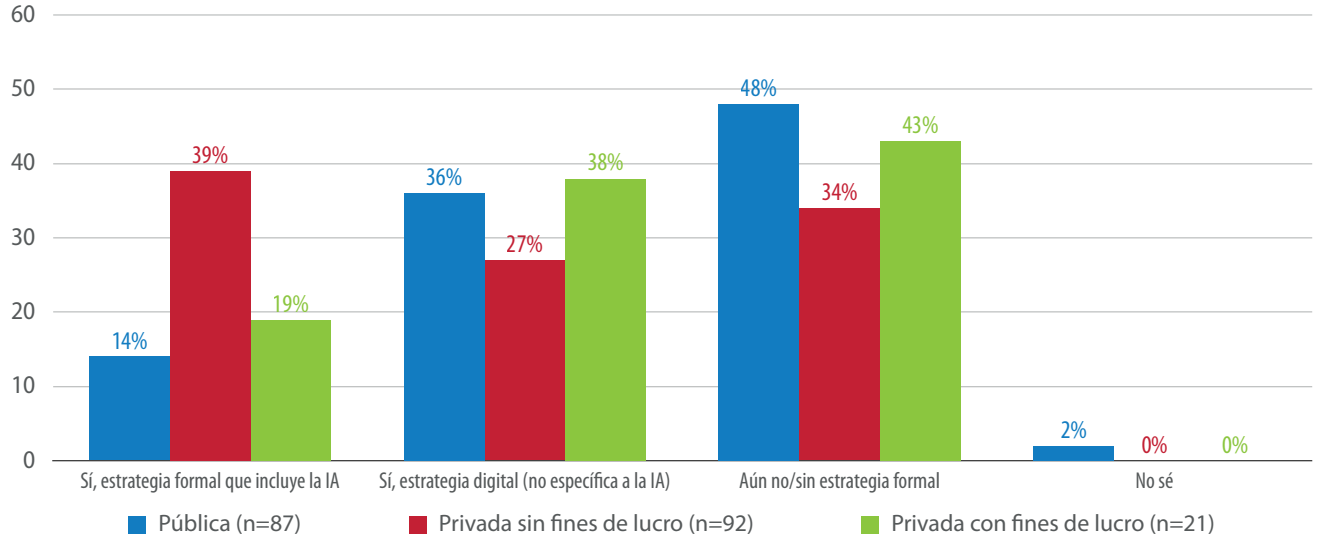
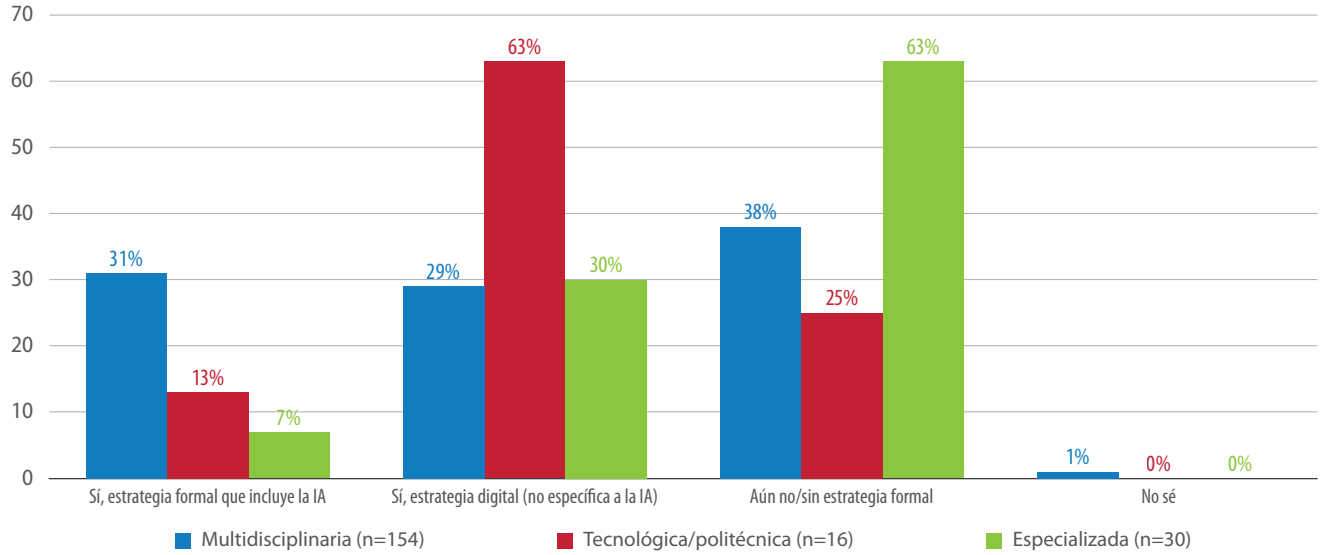


Figura 30. Estrategia formal de IA por orientación académica (Porcentaje)



específico para IA y solo el 8 % tiene un presupuesto específico para iniciativas de IA. Otro 30 % financia las actividades de IA dentro de un presupuesto más amplio destinado a la transformación digital o a la innovación.

La distancia entre el sector público y el privado es marcada. Las universidades públicas son las menos propensas a contar con algún tipo de financiamiento específico para la IA: el 68 % indica que no cuenta con un presupuesto específico, en comparación con el 45 % de las instituciones privadas sin fines de lucro. Sin embargo, las universidades públicas son, con diferencia, las que más dependen del financiamiento del gobierno nacional (49 %), lo que apunta a una dependencia estructural que podría hacer que su inversión en IA dependa más de los ciclos de políticas externas que del compromiso institucional interno. Las universidades privadas sin fines de lucro, por el contrario, dependen abrumadoramente de los presupuestos institucionales centrales (92 %), lo que sugiere una mayor autonomía y autodeterminación financiera en sus inversiones en IA (**Figura 31**).

Las universidades tecnológicas vuelven a destacar: el 69 % indica que no cuenta con un presupuesto específico para IA a pesar de sus niveles comparativamente altos de infraestructura digital. Cabe señalar que este grupo es pequeño (n=16) y predominantemente público (75 %), lo que significa que su perfil presupuestario puede reflejar las limitaciones de recursos y las estructuras de financiamiento de las instituciones públicas, así como los aspectos específicos de su orientación académica. Las universidades especializadas muestran la situación

Figura 31. Presupuesto para IA por tipo de institución (Porcentaje)

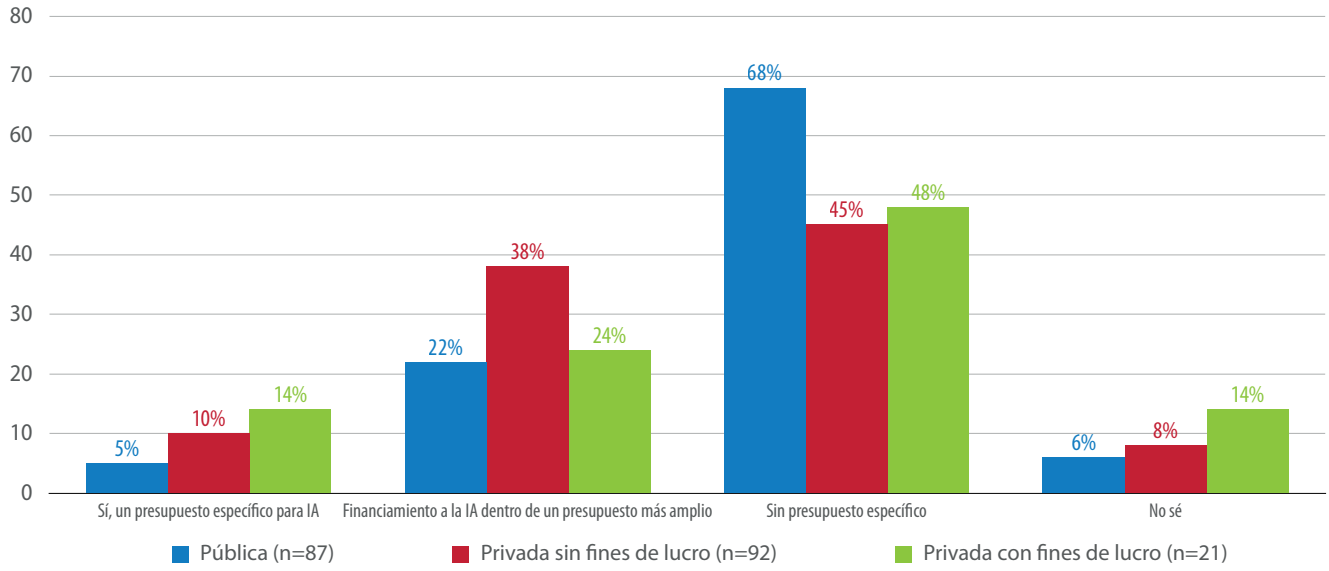
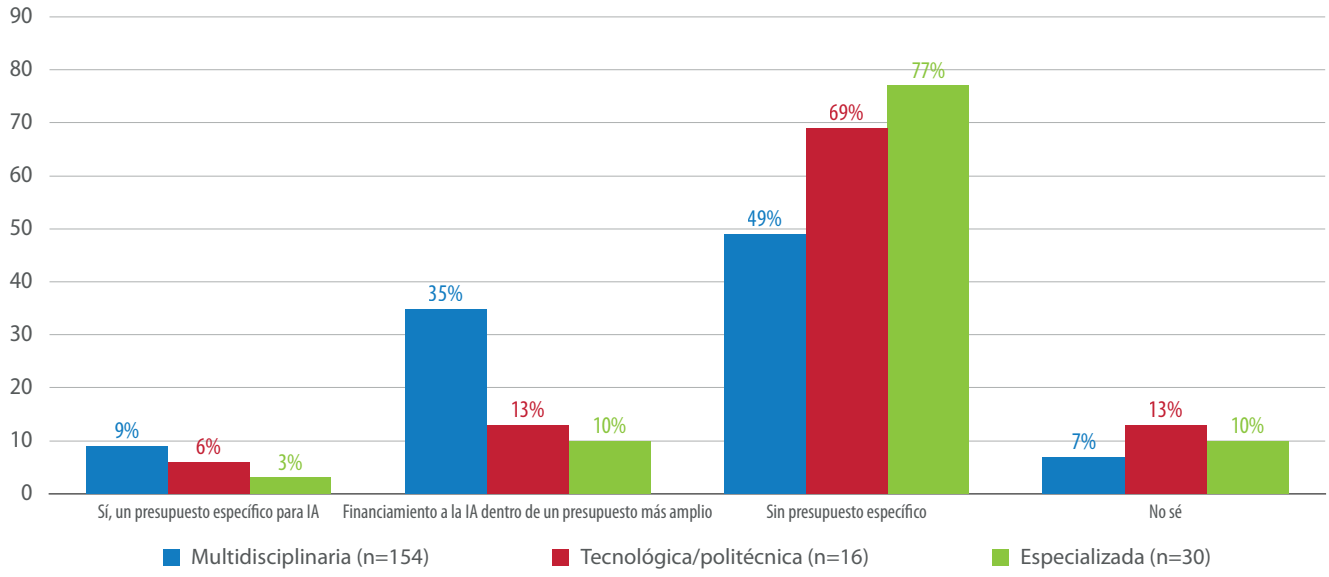


Figura 32. Presupuesto para IA por orientación académica (Porcentaje)



financiera más débil: el 77 % indica que no cuenta con un presupuesto específico para IA y el 13 % señala que no tiene asignación presupuestaria alguna (**Figura 32**).

El hallazgo sobre las limitaciones de recursos a nivel institucional refleja lo que el Índice Latinoamericano de Inteligencia Artificial (ILIA) 2025 documenta a nivel nacional: ningún país de la región supera el promedio mundial en inversión en IA en relación con su Producto Interno Bruto (PIB) per cápita y el promedio regional se mantiene seis veces por debajo de ese umbral (Soto et al., 2025). El patrón es consistente en todos los niveles, desde los gobiernos nacionales hasta las instituciones; la región se caracteriza por un gran interés en la IA que se acompaña de una inversión insuficiente para sostenerlo. El financiamiento representa una barrera estructural para la integración responsable de la IA y, ante la ausencia de mecanismos de financiamiento público dedicados, las instituciones de la región enfrentan dificultades específicas (Ferreyra et al., 2017; Molina y Medina, 2025; UNESCO IESALC, 2023).

5.3 Políticas sobre IA e integridad académica

El panorama normativo sobre la IA en la educación superior aún se encuentra en formación en toda la región. Esto concuerda con una tendencia global más amplia en la que la rápida integración de la IA en la educación superior ha superado en gran medida el desarrollo de marcos normativos y de gobernanza institucionales (Paskevicius, 2024; Pireci Sejdiu y Sejdiu,

2025). Un análisis comparativo de 343 universidades de primer nivel en Australia, Canadá, China, el Reino Unido y los Estados Unidos reveló que casi un tercio no contaba con ningún tipo de política sobre IA y que el 47 % no ofrecía orientación a los estudiantes ni al personal sobre cómo se podía (o no) utilizar la IA (Parker et al., 2025). Para complementar estos hallazgos, la última Encuesta al Profesorado del Digital Education Council (realizada en 28 países) reveló que el 80 % del personal docente no considera que las directrices sobre IA de su institución sean exhaustivas y una proporción equivalente informa que su institución no ha comunicado claramente cómo se puede utilizar (o no) la IA en la enseñanza, mientras que solo el 5 % considera que sus directrices son exhaustivas (Digital Education Council, 2025). En conjunto, estas cifras confirman que la brecha de gobernanza documentada en esta encuesta no es un caso atípico regional, sino un patrón generalizado en muchas regiones del mundo.

En ALC, solo el 19 % de las universidades cuenta con políticas de IA a nivel institución y un 21 % adicional tiene políticas que abarcan áreas específicas, como la enseñanza o la investigación. El grupo más numeroso (29 %) está conformado por instituciones que actualmente están en proceso de formular políticas en la materia, lo que puede indicar una dirección positiva, pero también resalta cuán recientemente esta agenda ha ganado atención institucional. El 15 % del total de las instituciones informa que no cuenta con políticas de ningún tipo. Estas tendencias, en conjunto, señalan la necesidad de acelerar las medidas a nivel institucional y de políticas (**Figura 33**).

Al controlar por orientación académica, es posible afirmar que el desarrollo de políticas está más avanzado entre las universidades multidisciplinarias, de las cuales el 21 % cuenta con políticas a nivel de la institución y otro 21 % tiene políticas en áreas específicas (lo que da una cobertura combinada del 42 %).

La distancia entre el sector público y el privado persiste. Las universidades privadas sin fines de lucro tienen más del doble de probabilidades que las instituciones públicas de contar con políticas a nivel institución (26 % frente a 12 %). Cabe destacar que el 20 % de las universidades públicas informa que profesores a título personal han desarrollado sus propias directrices informales (el porcentaje más alto de todos los grupos), lo que puede reflejar una dinámica de abajo hacia arriba ante la ausencia de marcos institucionales jerárquicos. Este patrón fragmentado y de abajo hacia arriba en el desarrollo de políticas ya fue documentado por Azevedo et al. (2025), quienes constatan que muchas directrices institucionales sobre IA son inconexas, difíciles de hacer cumplir y quedan rápidamente obsoletas, lo que obliga al profesorado a gestionar el uso de la IA de manera independiente y sin una coordinación entre departamentos. Jin et al. (2025), en un estudio global de 40 universidades, identifican de manera similar lagunas considerables en los marcos normativos integrales a pesar de la adopción generalizada de herramientas de IA. Las universidades especializadas vuelven a mostrar una mayor debilidad en el desarrollo de políticas: 40 % las tiene en fase de desarrollo y solo un 10 % las ha implementado a nivel institución (**Figura 34**).

Figura 33. Existencia de políticas de IA (institucionales) (Porcentaje, n=200)

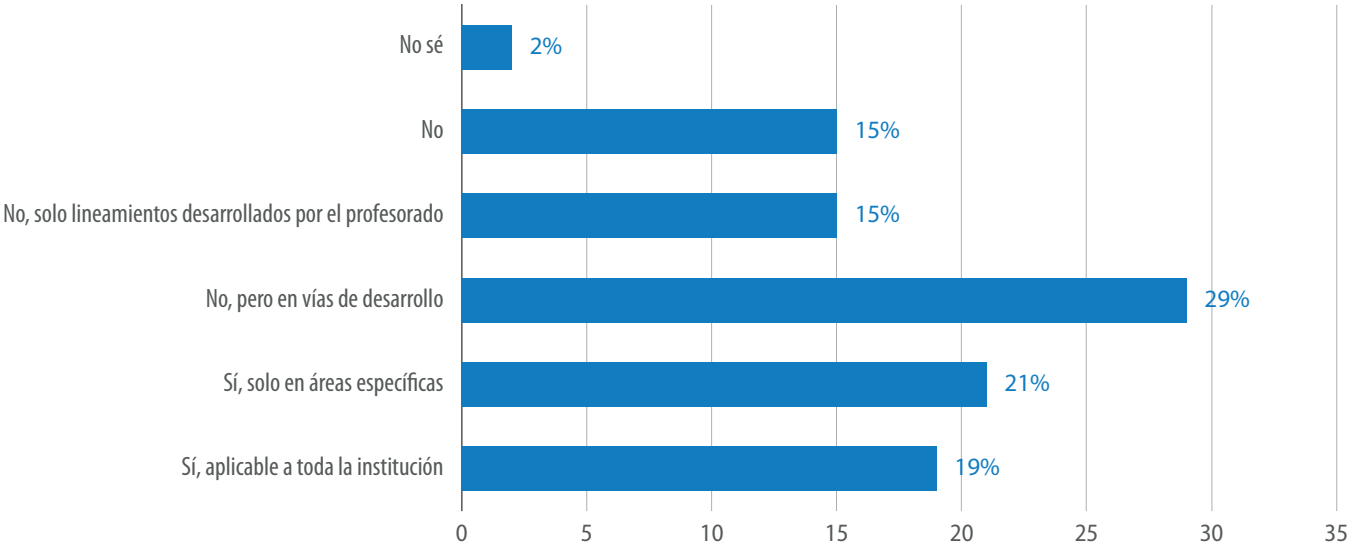


Figura 34. Políticas de IA por tipo de institución (Porcentaje)

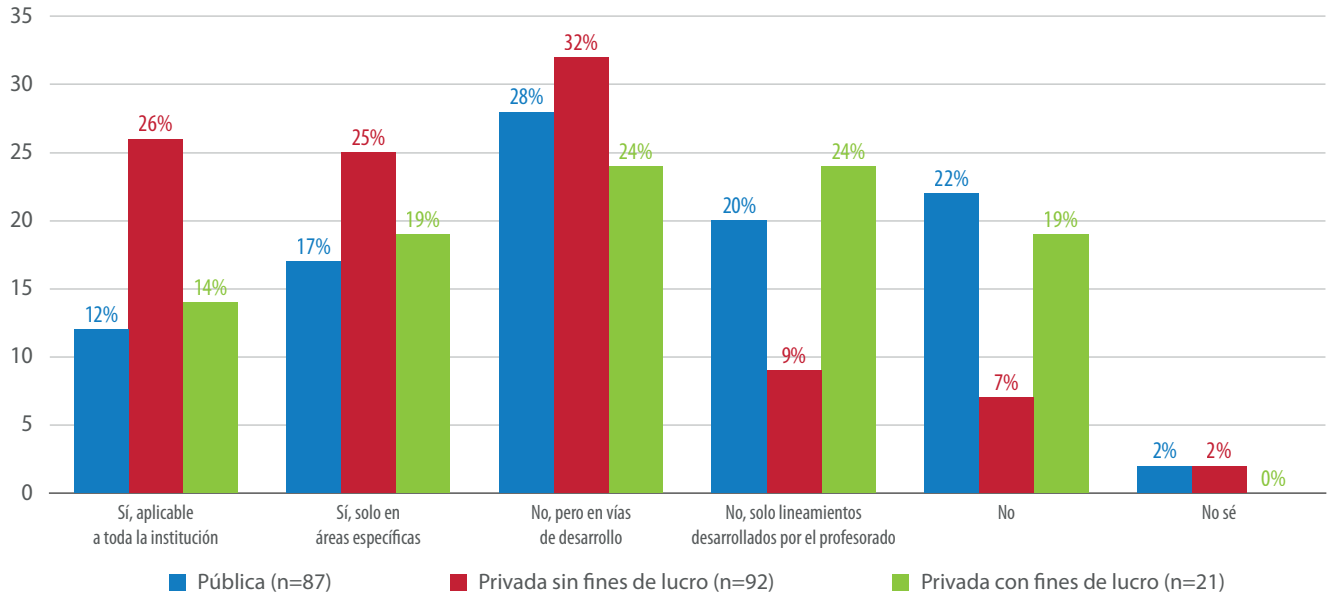
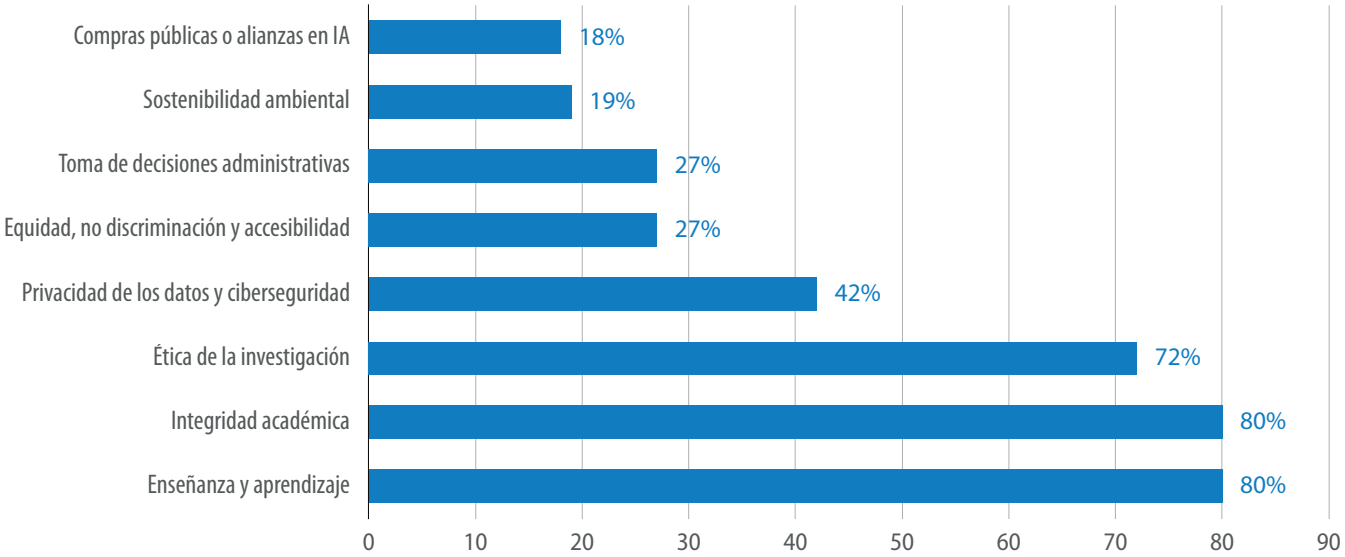


Figura 35. Áreas cubiertas por las políticas de IA (Porcentaje de universidades con políticas, n=79)



Entre las 79 universidades que sí cuentan con políticas, "Enseñanza y aprendizaje" (80 %) e "Integridad académica" (80 %) son las áreas más abordadas, seguidas por "Ética de la investigación" (72 %) y "Privacidad de los datos y ciberseguridad" (42 %). Estas prioridades coinciden con lo que la literatura especializada identifica como las áreas más urgentes en materia de políticas. Como menciona Chan (2023), los marcos normativos de IA para la educación superior deben priorizar la transparencia, la integridad académica y la pedagogía centrada en el ser humano como sus pilares fundamentales (Chan, 2023) ; la gobernanza de datos, la equidad y la ética de la investigación también se destacan como áreas fundamentales de acción política (UNESCO, 2022).

Áreas como "Equidad y no discriminación" (27 %) y "Toma de decisiones administrativas" (27 %) se abordan con menos frecuencia, lo que sugiere que el debate sobre políticas se ha centrado hasta ahora en el ámbito académico, en lugar de hacerlo en las dimensiones institucionales o sociales más amplias de la gobernanza de la IA (**Figura 35**).

Al realizarse según la orientación académica, el desglose por área de políticas revela diferencias entre el número relativamente reducido de instituciones en cada grupo que cuenta con políticas (multidisciplinarias n=65, politécnicas n=6, especializadas n=8). "Enseñanza y aprendizaje" son la máxima prioridad para las universidades

Figura 36. Áreas cubiertas por las políticas de IA (Porcentaje de universidades con políticas, n=79)

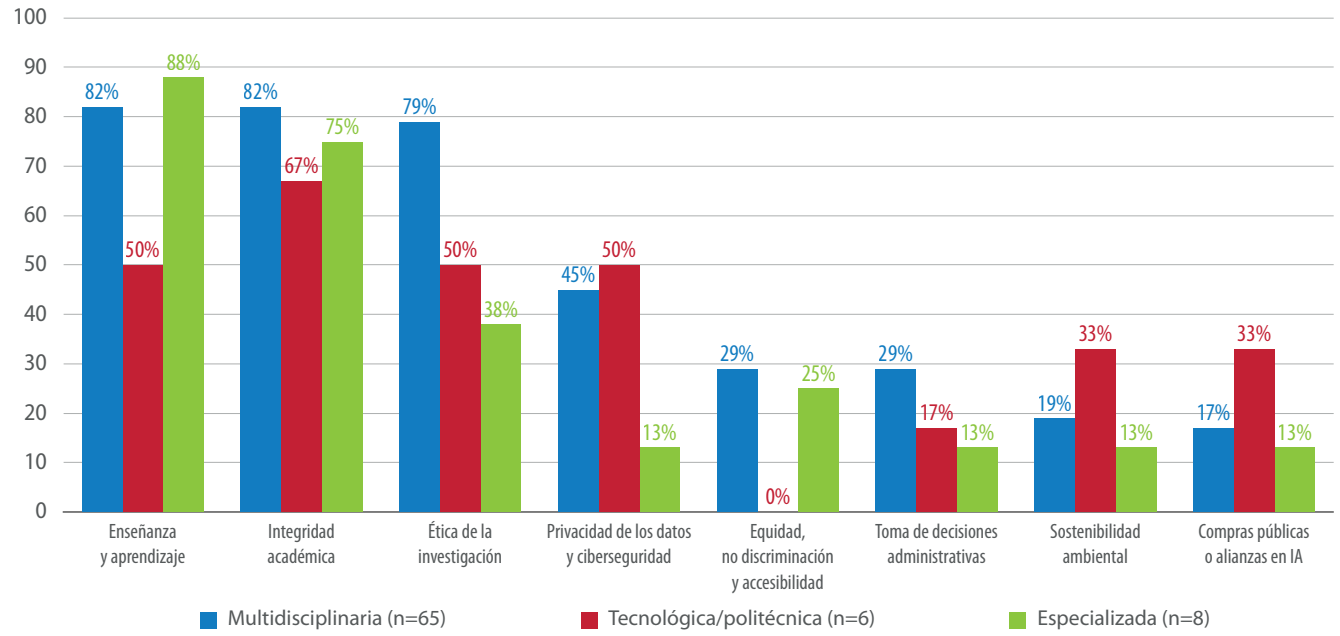
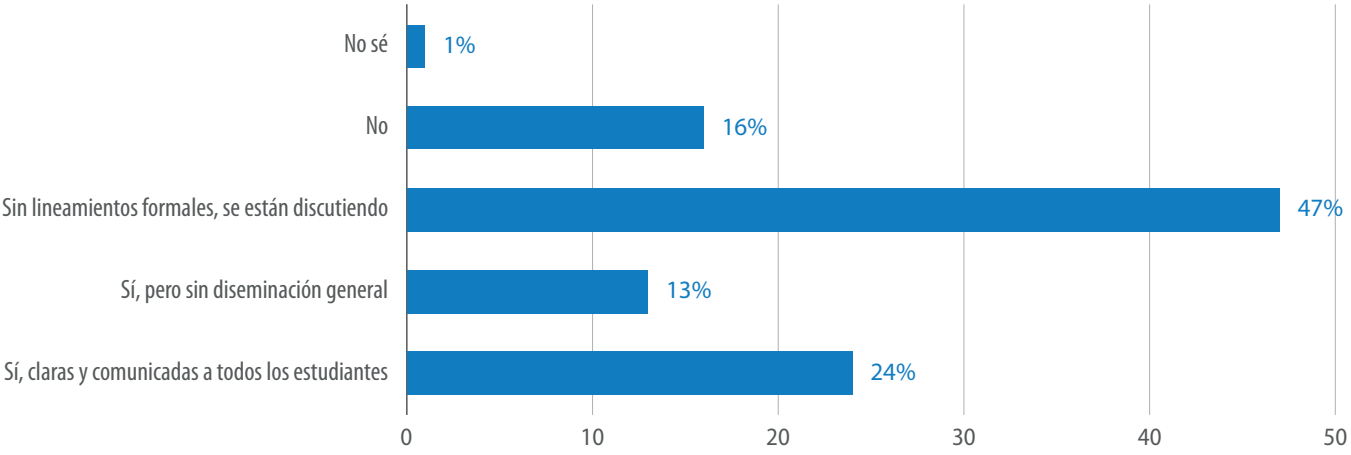


Figura 37. Políticas generales de integridad académica sobre el uso de la IA por parte de los estudiantes (Porcentaje, n=200)



multidisciplinarias (82 %) y especializadas (88 %), mientras que las instituciones politécnicas muestran un perfil más disperso, con "Enseñanza y aprendizaje", "Integridad académica", "Privacidad de los datos" y "Ética de la investigación" citadas en un rango del 50 % al 67 %. La diferencia más llamativa se halla en el rubro de la ética de la investigación: las universidades multidisciplinarias la abordan en el 79 % de los casos, pero solo el 38 % de las universidades especializadas con políticas lo hacen (**Figura 36**).

Al considerar específicamente la integridad académica, los resultados muestran una ausencia de preparación generalizada de las instituciones ante la abrumadora velocidad de los cambios. En términos generales, solo el 24 % de las universidades afirma disponer de directrices claras sobre la integridad académica en el uso estudiantil de la IA y comunicarlas de forma explícita. Otro 13 % cuenta con directrices existentes, pero que no se difunden ampliamente. El grupo más grande, el 47 %, informa que aún no cuenta con directrices formales, pero que se están discutiendo, mientras que el 16 % informa que no cuenta con ninguna directriz (**Figura 37**).

La brecha entre la existencia de políticas y su comunicación también ha sido documentada en un estudio multimétodo sobre las políticas de IA en la educación superior. Este estudio constató que, incluso cuando las instituciones han desarrollado directrices sobre el uso de la IA, los estudiantes con frecuencia siguen sin tener claridad sobre si

Figura 38. Políticas de integridad académica sobre el uso de IA por parte de los estudiantes, por tipo de institución (Porcentaje)

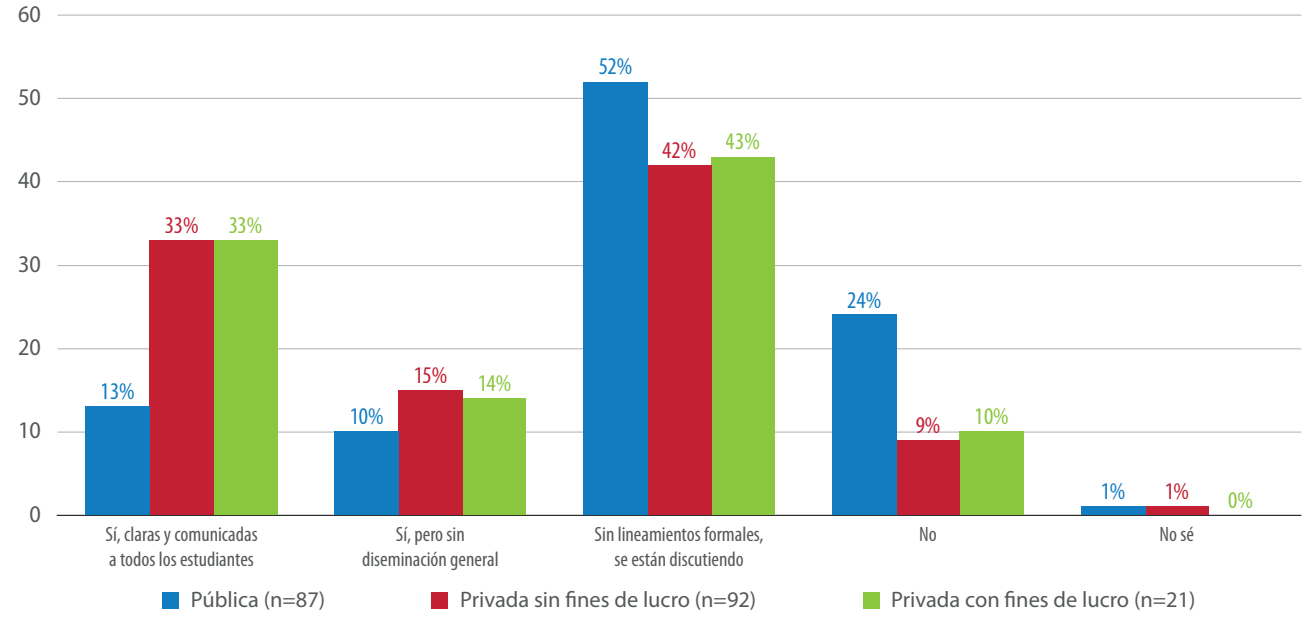
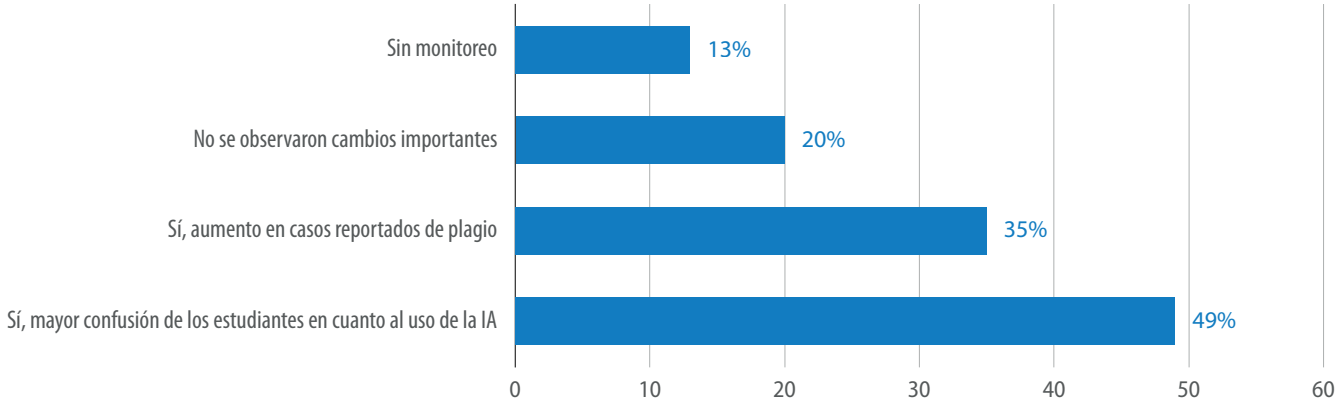


Figura 39. Cambios generales observados en la conducta indebida de los estudiantes (Porcentaje, n=200)



pueden utilizar estas herramientas en sus trabajos académicos y en qué circunstancias, debido a regulaciones poco claras o comunicadas de manera inconsistente (Yingying et al., 2025). Esto sugiere que el problema no es únicamente la ausencia de políticas, sino también la falta de comunicación.

Al revisar el tipo de institución, se observa que las universidades privadas sin fines de lucro son entre dos y tres veces más propensas que las instituciones públicas a contar con directrices de integridad claras y bien comunicadas (33 % frente a 13 %). Las universidades privadas con fines de lucro muestran cifras igualmente robustas (33 %) (**Figura 38**).

Las consecuencias de esta brecha normativa sobre la conducta son evidentes. Casi la mitad de todas las universidades (49 %) informa que ha crecido la incertidumbre entre los estudiantes sobre qué constituye un uso apropiado de la IA y el 35 % de los encuestados reporta un aumento en los casos de plagio (**Figura 39**).

Estos hallazgos empatan con los de la literatura especializada sobre la IA generativa y la integridad académica. En 2024, el Centro Internacional para la Integridad Académica (ICAI) descubrió que el 58 % de estudiantes admitió haber utilizado la IA de manera deshonesta para realizar tareas, lo que pone de relieve la magnitud del desafío (Tan y Maravilla, 2024). Además, los autores sostienen que la IA generativa ha transformado la integridad académica, pasando de ser un problema de plagio a uno de autoría, lo que hace que las herramientas de detección tradicionales resulten insuficientes y exige un replanteamiento fundamental del diseño de la evaluación (Kofinas et al., 2024). Los datos de la

Figura 40. Cambios generales observados en la integridad académica del profesorado (Porcentaje, n=200)

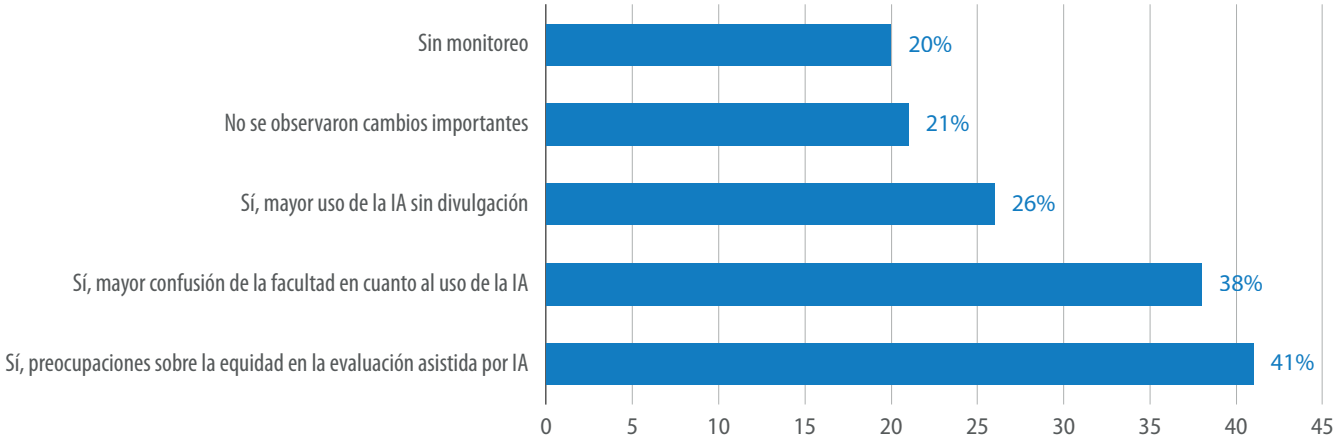
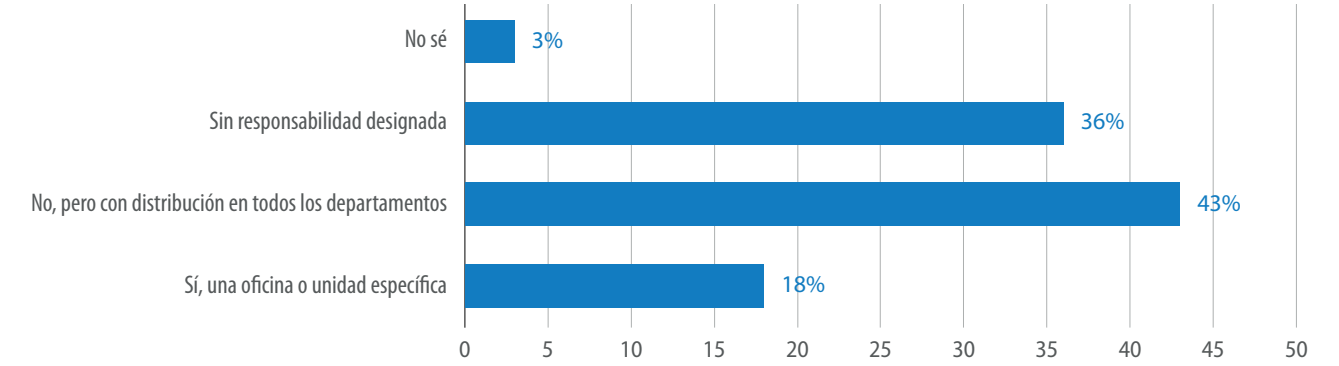


Figura 41. Estructuras generales de gobernanza de la IA (Porcentaje, n=200)



encuesta sugieren que las universidades de la región no cuentan con los marcos normativos necesarios para responder de manera sistemática a este desafío.

Las preocupaciones del profesorado en materia de integridad son igualmente significativas. El 40 % de las universidades reporta inquietudes sobre la equidad y la coherencia en la evaluación asistida por IA, el 38 % señala confusión entre el personal docente respecto al uso adecuado de la IA y el 26 % informa de un mayor uso no divulgado de la IA (**Figura 40**).

El profesorado a menudo presenta dificultades para comprender el uso apropiado de la IA debido a la inconsistencia en las orientaciones institucionales. La ausencia de desarrollo profesional coordinado y de apoyo institucional, particularmente cuando las políticas difieren entre departamentos, genera incertidumbre entre los educadores respecto a las expectativas de implementación (Azevedo et al., 2025; Chan, 2023). La encuesta halló que esta confusión afecta uniformemente a los distintos tipos de instituciones (sin que ningún grupo se sitúe por debajo del 30 %), lo que sugiere que se trata de un desafío sistémico más que institucional, y por tanto que requiere iniciativas de desarrollo profesional a nivel sectorial. También es notable la alta tasa de ausencia de monitoreo (20 %), ya que una de cada cinco universidades informa que no se está dando seguimiento a la conducta del personal docente en materia de IA.

5.4 Estructuras de gobernanza y rendición de cuentas

La gobernanza formal de la IA sigue siendo excepción y no regla. En general, solo el 18 % de las universidades informa contar con una oficina o unidad dedicada a la supervisión de la IA, mientras que la mayoría distribuye las responsabilidades entre distintos departamentos (43 %) o no cuenta con ninguna responsabilidad designada (36 %). En conjunto, esto significa que, en la mayoría de las universidades, la integración de la IA se gestiona sin un marco institucional claro, lo que podría ayudar a explicar muchas de las lagunas en materia de políticas e integridad académica documentadas en secciones anteriores (Azevedo et al., 2025) (**Figura 41**).

Figura 42. Estructuras de gobernanza de la IA por tipo de institución (Porcentaje)

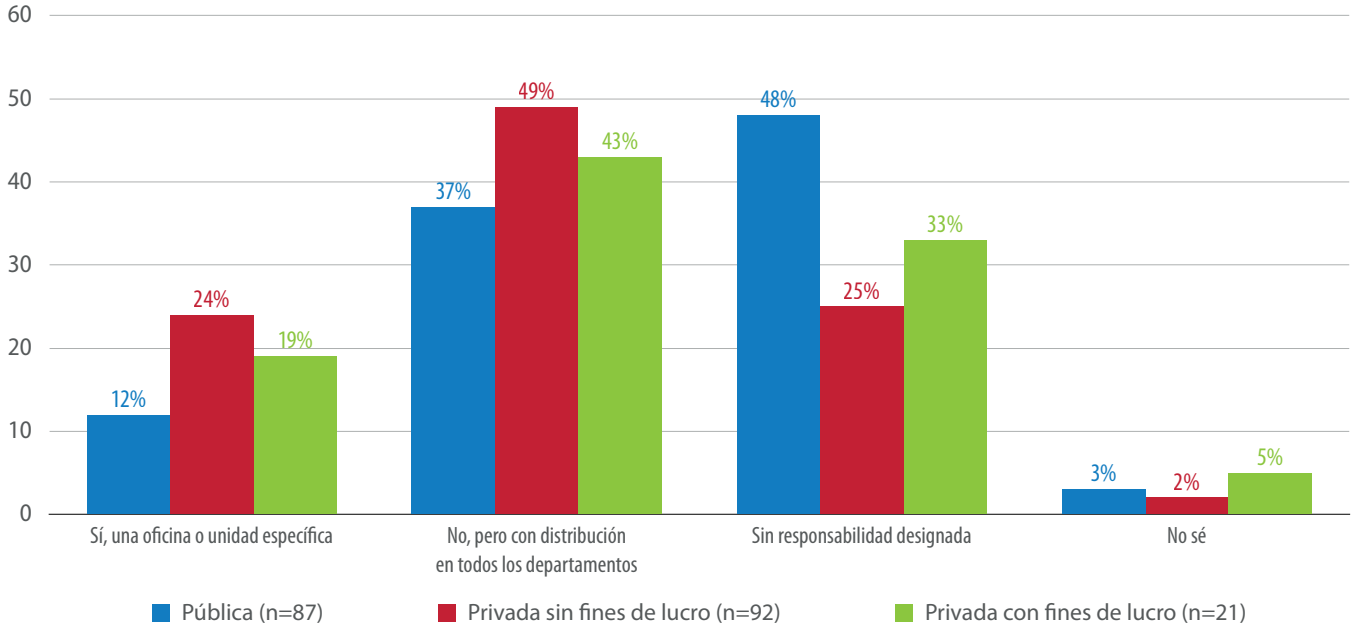
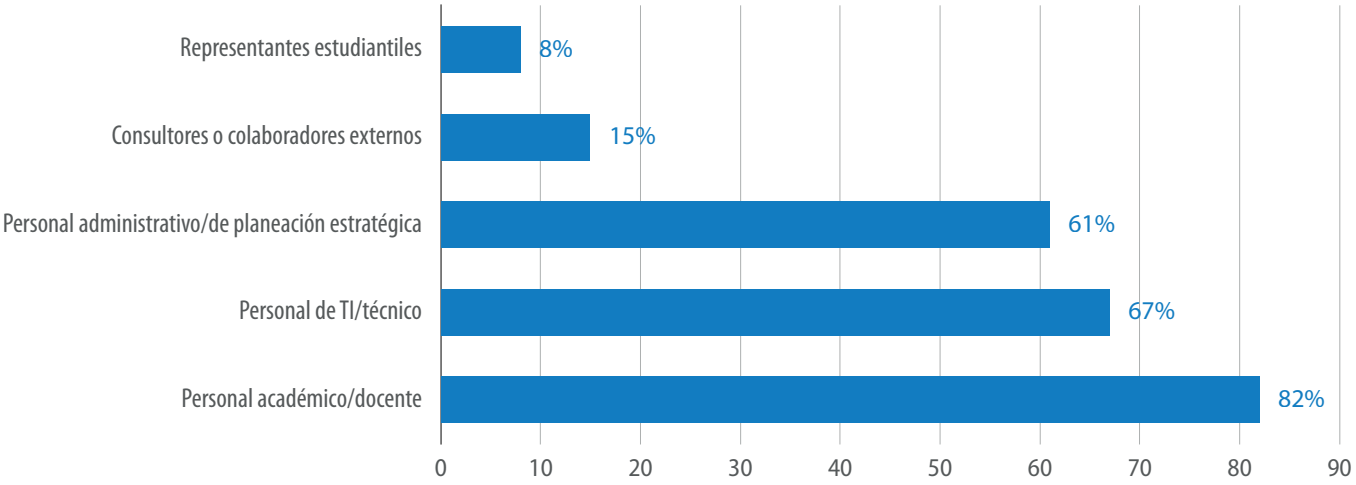


Figura 43. Composición general de la oficina o unidad de IA (Porcentaje, n=120)

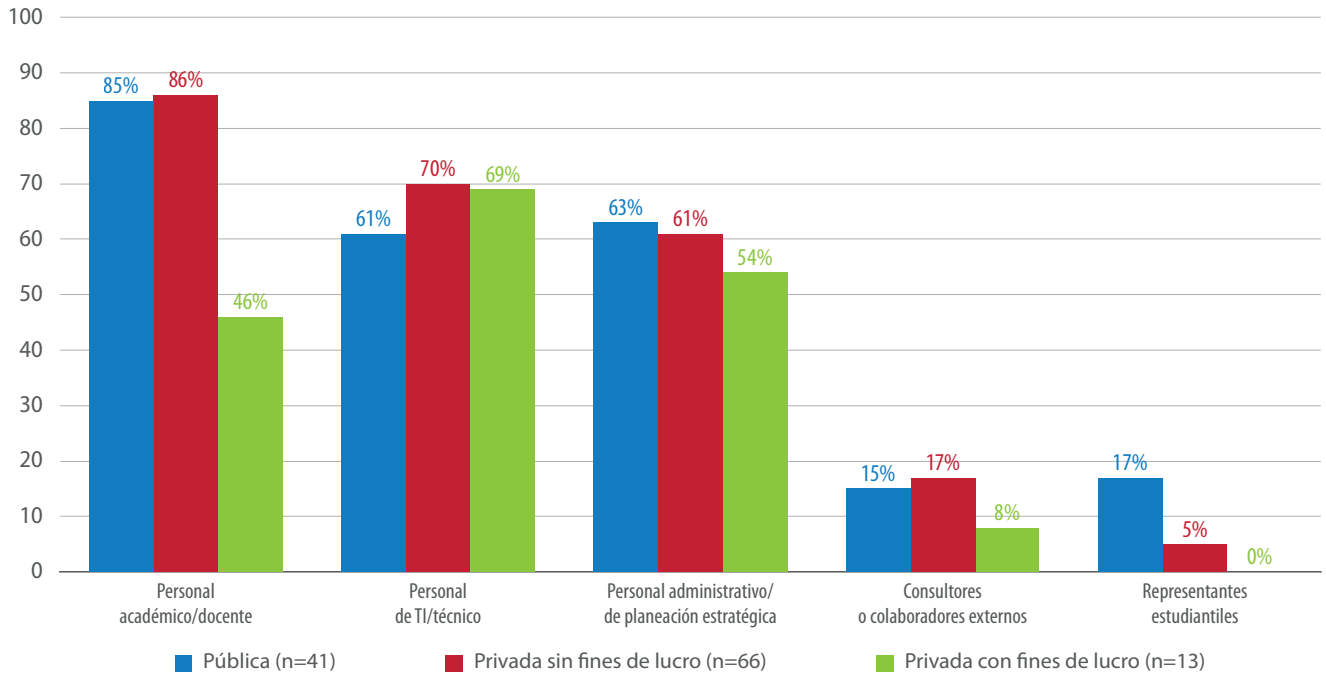


Las universidades públicas son notablemente las más rezagadas en esta dimensión: el 48 % señala no haber establecido responsabilidades específicas en materia de gobernanza de la IA, frente al 25 % de las universidades privadas sin fines de lucro. Esto coincide con los hallazgos sobre las estrategias institucionales y refuerza el patrón de una formalización más lenta de la gobernanza de la IA en el sector público. Las universidades especializadas también muestran capacidades de gobernanza limitadas: solo el 7 % cuenta con una oficina dedicada, la proporción más baja entre todos los grupos (**Figura 42**).

De las 120 universidades que informaron contar con una oficina dedicada o con responsabilidades distribuidas, *Personal académico y docente* es el rubro que está representado de manera más consistente en los mecanismos de gobernanza (82 %), seguido por *Personal técnico y de TI* (67 %) y *Personal administrativo y de planificación estratégica* (61 %). Se mencionó a *Consultores o socios externos* en el 15 % de los casos, lo que refleja una participación relativamente limitada de expertos externos en lo que sigue siendo un modelo de gobernanza predominantemente interno. Se destaca que los *Representantes estudiantiles* figuran en solo el 8 % de los mecanismos de gobernanza en general (**Figura 43**).

Esta cifra, ya de por sí baja, oculta una brecha institucional: el 17 % de las universidades públicas incluye representantes estudiantiles, mientras que apenas el 5 % de las instituciones privadas sin fines de

Figura 44. Composición de la oficina o unidad de IA por tipo de institución (Porcentaje, n=120)



lucro y ninguna universidad privada con fines de lucro lo hace. Al analizar por orientación académica, ninguna universidad especializada incluye representantes estudiantiles en su estructura de gobernanza y solo una universidad politécnica lo hace (13 %) (**Figura 44**).

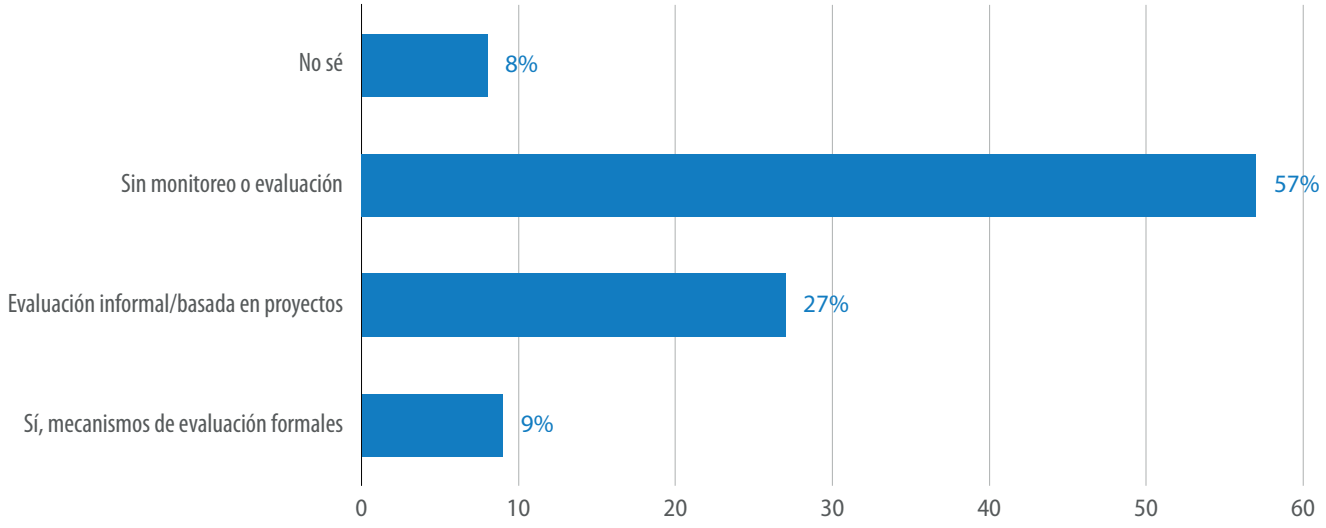
La participación relativamente menor del personal administrativo y de planificación estratégica, en comparación con el personal académico y de TI, puede limitar la capacidad de las decisiones de gobernanza de traducirse en cambios operativos; esta situación coincide con una preocupación recurrente en la bibliografía sobre la gobernanza de la IA en la educación superior (Khairullah et al., 2025). La baja tasa de participación estudiantil en las estructuras de gobernanza de la IA, concentrada casi en su totalidad en el sector público, plantea un problema fundamental de gobernanza.

La Recomendación de la UNESCO de 2021 sobre la Ética de la Inteligencia Artificial —el primer instrumento normativo mundial en este ámbito— establece como principio fundamental una gobernanza inclusiva que incorpora a las múltiples partes interesadas de los sistemas de IA, lo que significa que la gobernanza de la IA debe incluir a todos los grupos de partes interesadas afectados por estas tecnologías (UNESCO, 2022). Para las instituciones de educación superior, este principio exige la inclusión de los estudiantes, quienes son a la vez los principales usuarios de las herramientas de IA y la población más directamente afectada por las decisiones mediadas por la IA en la enseñanza, la evaluación y los servicios estudiantiles. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) también hace hincapié en la participación activa de los estudiantes junto con el profesorado y los trabajadores administrativos, y señala que la compartimentación de las decisiones de gobernanza entre un grupo reducido de actores puede convertirse en un obstáculo para la innovación responsable (OCDE, 2023). Los modelos de gobernanza inclusivos (que abarcan a los estudiantes junto con el profesorado y la administración) son esenciales para garantizar que las políticas de IA reflejen las necesidades y los derechos de todos los miembros de la comunidad académica (Azevedo et al., 2025).

5.5 Monitoreo y evaluación

La capacidad para monitorear y evaluar la implementación de la IA es fundamental: sin ella, las instituciones no pueden determinar si la IA está alcanzando los objetivos previstos, identificar consecuencias no deseadas ni tomar decisiones basadas en evidencia sobre qué iniciativas financiar, ampliar o suspender. El monitoreo y la evaluación continuos son condiciones necesarias para una integración responsable de la IA, ya que permiten a las instituciones comprender cómo la IA está afectando los procesos y resultados de aprendizaje y realizar ajustes informados a lo largo del tiempo (Chan, 2023).

Figura 45. Monitoreo y evaluación general de la implementación de la IA (Porcentaje, n=200)



Los resultados de la encuesta revelan lo poco desarrollados que están los mecanismos de monitoreo y evaluación en toda la región. Solo el 9 % del total de las universidades informa contar con mecanismos formales de evaluación para la implementación de la IA. Un 27 % recurre a evaluaciones informales o basadas en proyectos. El grupo más numeroso, el 57 %, informa que no realiza ningún tipo de monitoreo ni evaluación (**Figura 45**).

Al comparar estas cifras con el panorama de adopción presentado en la Sección 2, la brecha se hace evidente. Alrededor del 87 % de las universidades informa que utiliza la IA en al menos un área (enseñanza y aprendizaje, investigación, administración o participación comunitaria), pero solo el 9 % cuenta con mecanismos formales de evaluación. Hay aproximadamente 10 veces más universidades que implementan la IA que aquellas que miden sistemáticamente sus resultados. Incluso entre las que la adoptan de manera más activa —las que utilizan la IA en tres o más áreas funcionales simultáneamente—, el 37 % indica que no realiza ningún tipo de monitoreo.

Del total de 147 universidades que utilizan la IA en la enseñanza y el aprendizaje —el área de mayor adopción y con mayor impacto directo en los estudiantes— el 49 % no realiza ningún tipo de monitoreo. Se podría argumentar que la región está ampliando la implementación de la IA más rápido de lo que está construyendo la infraestructura necesaria para entender qué tipos de avances está permitiendo dicha implementación.

Si la medimos por tipo de institución, la brecha de monitoreo es más pronunciada entre las universidades públicas: 62 % informa que no cuenta con ningún tipo de monitoreo, la tasa más alta de cualquier tipo de institución y más de 10 puntos porcentuales por encima de las universidades privadas sin fines de lucro (52 %). Esto concuerda con la tendencia general documentada a lo largo del informe, en la que las universidades públicas muestran sistemáticamente un desarrollo de gobernanza más débil en materia de estrategia, políticas, presupuesto y, ahora, evaluación. Las universidades privadas sin fines de lucro presentan la tasa más alta de evaluación informal o basada en proyectos (32 %), lo que sugiere que, incluso cuando no existen mecanismos formales, en este sector se produce una reflexión algo mayor a nivel de las actividades (**Figura 46**).

Al desagregar los resultados por orientación académica, las universidades especializadas presentan la mayor proporción de instituciones que respondieron "Sin monitoreo" (60 %), seguidas por las instituciones politécnicas (56 %) y las multidisciplinarias (56 %). No obstante, las diferencias entre orientaciones académicas son relativamente pequeñas, lo que sugiere que se trata de una brecha generalizada, más que de un problema concentrado en un tipo particular de institución. Asimismo, la evaluación formal sigue siendo marginal en todos los grupos: solo el 9 % de las universidades multidisciplinarias, el 6 % de las politécnicas y el 10 % de las especializadas reportan contar con mecanismos formales de evaluación (**Figura 47**).

Figura 46. Monitoreo y evaluación de la implementación de la IA por tipo de institución (Porcentaje)

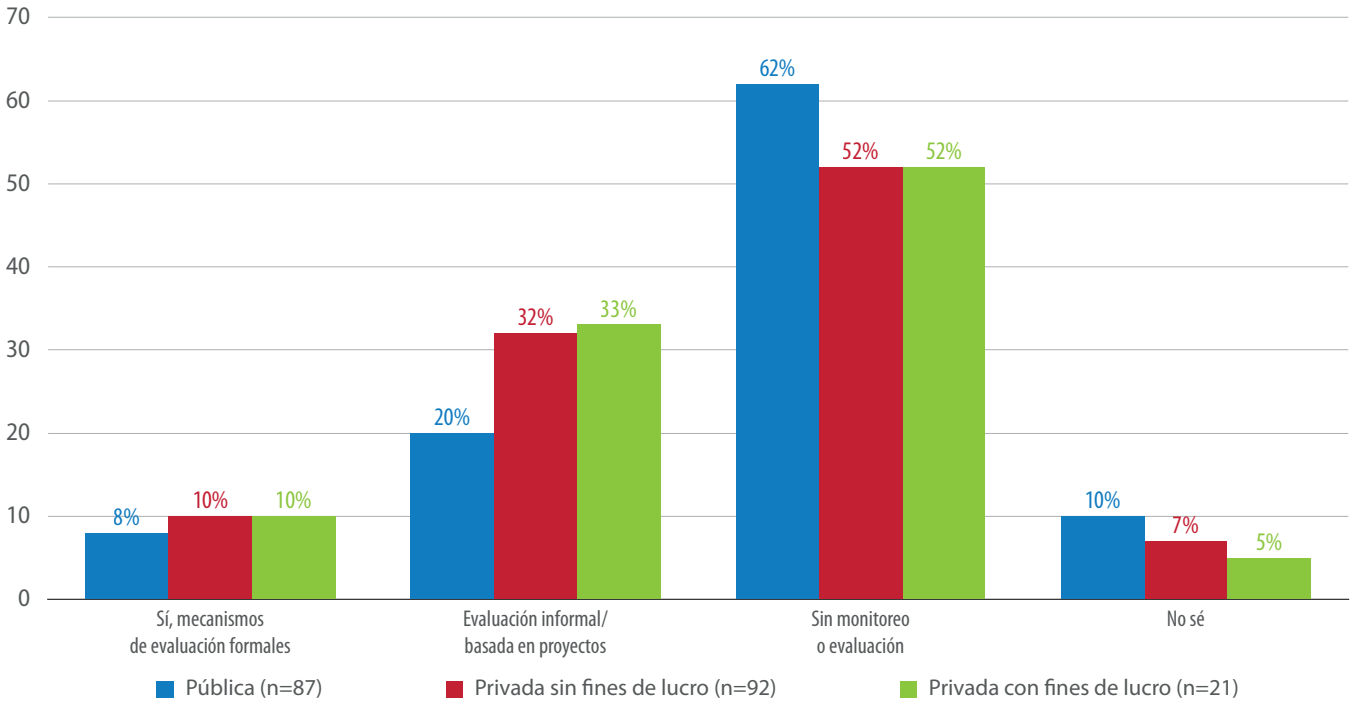
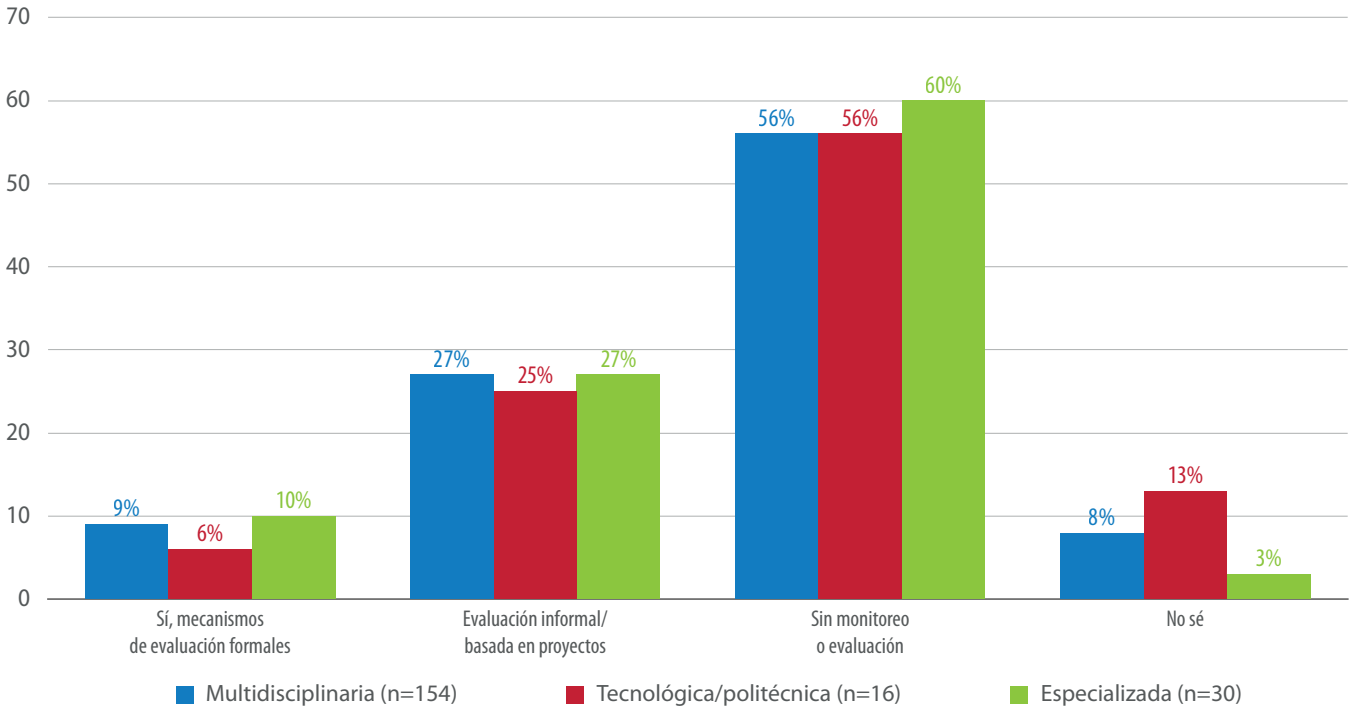


Figura 47. Monitoreo y evaluación de la implementación de la IA por orientación académica (Porcentaje)



La ausencia de una infraestructura de monitoreo tiene consecuencias que van más allá de la eficiencia institucional. Las universidades que no evalúan sistemáticamente su implementación de la IA no pueden rendir cuentas ante los estudiantes, el personal o las partes interesadas externas; no pueden determinar si las herramientas de IA están agravando o reduciendo las brechas de equidad, y tampoco pueden contribuir a la base de evidencia regional necesaria para fundamentar las políticas públicas.

6. Desafíos para la integración de la IA

Se pidió a los representantes institucionales que clasificaran ocho posibles desafíos del 1 (más importante) al 8 (menos importante). La formulación de esta pregunta supone un cierto grado de compromiso con la adopción de la IA; por lo tanto, es menos probable que las instituciones que han optado deliberadamente por limitar o evitar la integración de la IA se vean reflejadas en estas respuestas. Los resultados se muestran en la Tabla 4.

La "Ausencia de recursos financieros" se destacó como el principal reto por un amplio margen, con 3.26 puntos. Las limitaciones financieras aparecen de manera consistente en la evidencia global y regional como una barrera estructural significativa que impide la adopción de la IA. Dicha barrera resulta especialmente pronunciada en el Sur Global, donde las brechas de inversión, los déficits de infraestructura y los limitados mecanismos de financiamiento público se agravan mutuamente (Soto et al., 2025; UNESCO IESALC, 2023) (**Tabla 4**).

Tabla 4. Clasificación de los desafíos

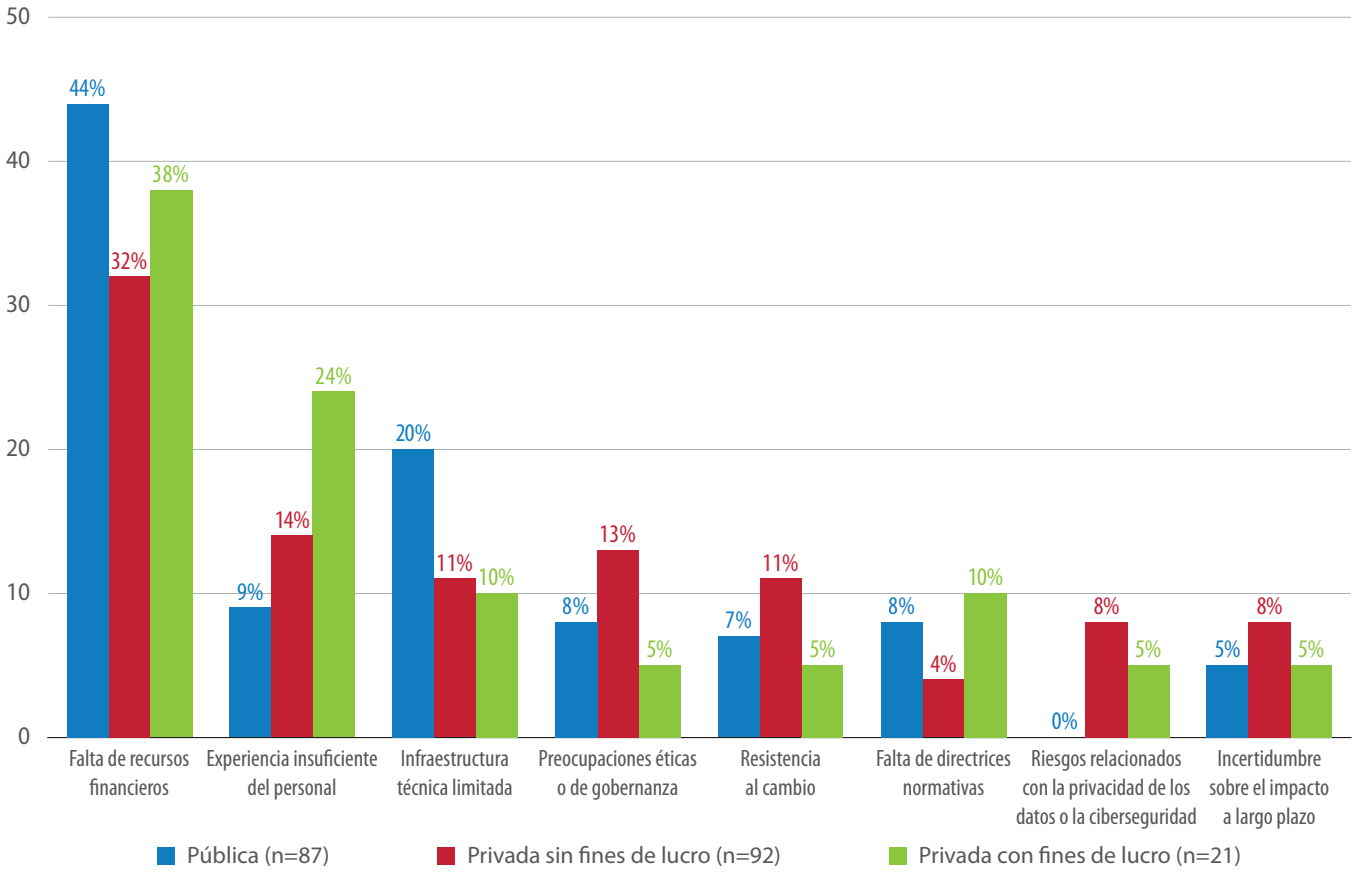
Desafío	Total (n=200)
Ausencia de recursos financieros	3,26
Experiencia insuficiente del personal	3,62
Infraestructura técnica limitada	4,01
Preocupaciones éticas o de gobernanza	4,07
Resistencia al cambio	4,54
Ausencia de directrices normativas	4,71
Riesgos relacionados con la privacidad de los datos o la ciberseguridad	5,78
Incertidumbre sobre el impacto a largo plazo	6,01

La "Experiencia insuficiente del personal" —ya mencionada en este informe— y la "Infraestructura técnica limitada" se citan como los siguientes retos en orden de importancia. El reto de la infraestructura refleja un problema estructural general que se extiende por todas las regiones. Como se señala en la literatura especializada reciente, la brecha digital sigue representando un gran obstáculo, ya que el acceso equitativo a la infraestructura necesaria para la IA suele distribuirse de manera desigual entre las instituciones y las regiones, y este reto es particularmente grave en contextos donde los recursos son limitados (Molina y Medina, 2025).

Las "Preocupaciones éticas o de gobernanza", la "Resistencia al cambio" y la "Ausencia de directrices normativas" también figuran como inquietudes relevantes. En particular, la ausencia de directrices normativas claras ocupa el sexto lugar en la clasificación general (rango promedio de 4.71), a pesar de la importante brecha normativa documentada en secciones previas de este informe. Esta aparente paradoja (que las universidades reconozcan la brecha normativa pero no la clasifiquen como una de las principales limitaciones) es notable: podría sugerir que las instituciones están procediendo con la adopción de la IA independientemente del entorno normativo. La bibliografía en la materia documenta un patrón en el que la adopción institucional de la IA excede constantemente las capacidades de los marcos de gobernanza, ya que las universidades adaptan sus prácticas antes de que las políticas logren adecuarse (Jin et al., 2025; Pireci Sejdiu y Sejdiu, 2025; UNESCO IESALC, 2023); esta dinámica refleja la trayectoria histórica de las oleadas tecnológicas anteriores en la educación superior. Los riesgos relacionados con la privacidad de los datos o la ciberseguridad, así como la incertidumbre sobre el impacto a largo plazo, aparecen como las preocupaciones menos urgentes.

Al desagregar datos por tipo de institución, la disponibilidad de recursos financieros se perfila como el desafío predominante en todos los grupos, si bien con algunos matices. Las universidades públicas son las más consternadas en este aspecto: el 44 % lo clasifica como su desafío más importante, en comparación con el 32 % de las instituciones privadas sin fines de lucro y el 38 % de las instituciones privadas con fines de lucro. La infraestructura técnica adquiere mayor peso en las universidades públicas, donde el 20 % la sitúa en el primer sitio, frente al 11 % de las instituciones privadas sin fines de lucro y el 10 % de las instituciones privadas con fines de lucro. Este patrón es consistente con las brechas de recursos e infraestructura documentadas a lo largo de este informe. Las universidades privadas

Figura 48. Desafíos por tipo de institución (Porcentaje)

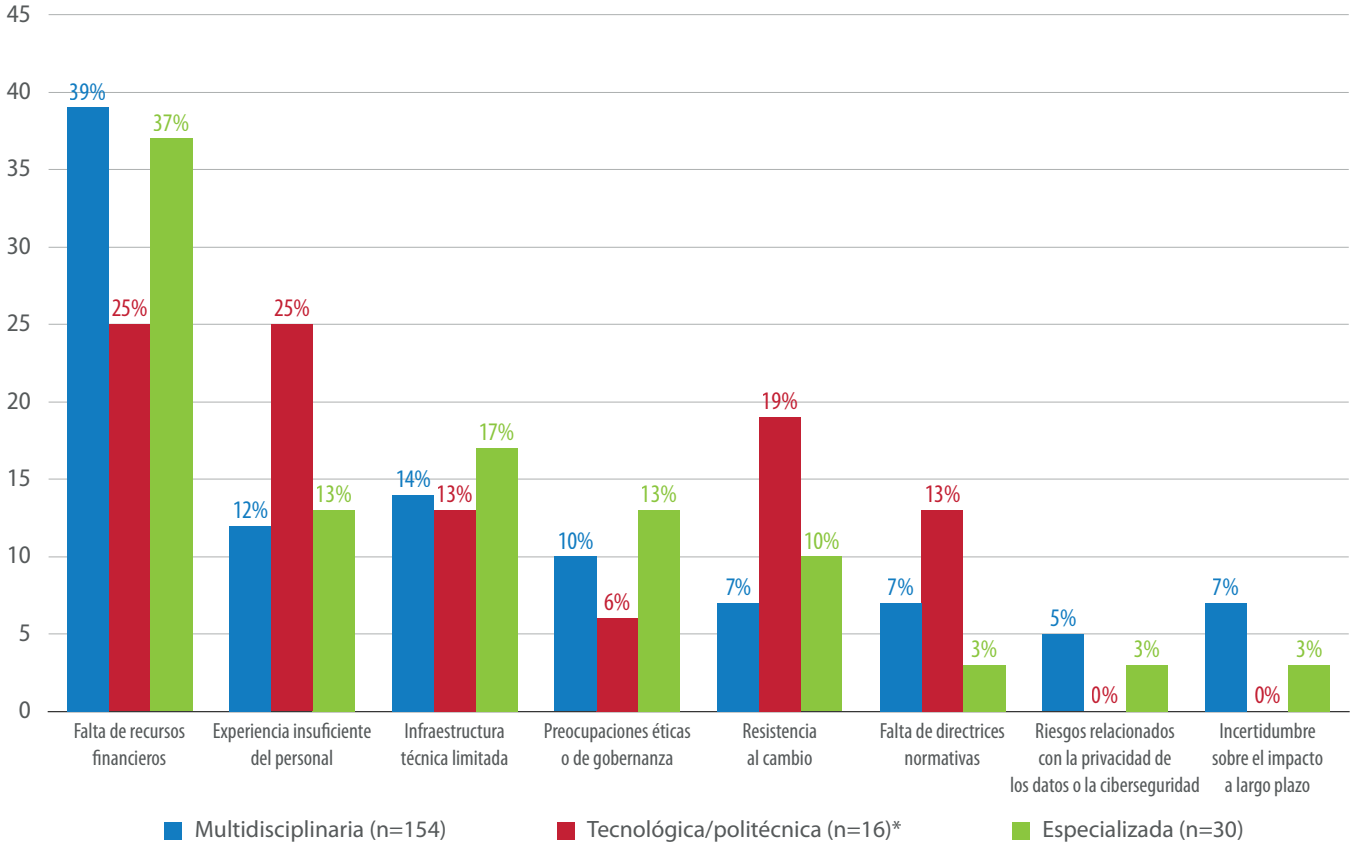


con fines de lucro presentan un perfil diferente: la "experiencia insuficiente del personal" constituye la principal barrera para el 24 % de estas instituciones, la proporción más alta entre todos los tipos de institución y casi el doble del promedio general (13 %). Esto coincide con el hallazgo de la Sección 4, según el cual las instituciones con fines de lucro son, en términos generales, las que ofrecen menos capacitación en IA a su personal (**Figura 48**).

Hay un dato del estudio que requiere especial atención: ninguna universidad pública clasificó la privacidad de los datos y la ciberseguridad como su reto más importante, a pesar de que las instituciones públicas son, de la muestra estudiada, las que suelen gestionar los mayores volúmenes de datos sensibles relacionados con los estudiantes y la investigación. Partiendo únicamente de los datos de la encuesta, no queda claro si esto refleja una confianza genuina en los sistemas existentes, una menor concientización o una perspectiva diferente en torno riesgo institucional; sin embargo, es evidente que este hallazgo entra en cierta tensión con las preocupaciones sobre la privacidad de los datos expresadas en otros segmentos del sector.

Al analizar por orientación académica, las universidades especializadas presentan la calificación promedio más baja en cuanto a recursos financieros (2.87), lo que confirma que las limitaciones de recursos se perciben con mayor intensidad en este grupo, en consonancia con su tamaño predominantemente pequeño y su capacidad presupuestaria limitada, tal como se documenta en la Sección 5.2. Las universidades politécnicas presentan dos hallazgos interesantes. Primero, "Experiencia insuficiente del personal" ocupa el primer lugar para el 25 % de estas instituciones (la tasa más alta de cualquier grupo por orientación académica y casi el doble del promedio general), lo que puede parecer contradictorio dado que dichas instituciones suelen contar con perfiles tecnológicos más sólidos. Esto podría reflejar una distinción entre la competencia técnica en IA y la experiencia pedagógica y de gobernanza necesaria para implementar la IA de manera responsable en contextos educativos.
En segundo lugar, el 19 % de las universidades politécnicas menciona "Resistencia al cambio" como el desafío más importante, en comparación con apenas el 7 % de las instituciones multidisciplinarias. En estas instituciones, predominantemente públicas

Figura 49. Desafíos por orientación académica (Porcentaje)



y de orientación técnica, las barreras culturales y organizativas al cambio parecen más pronunciadas de lo que su orientación académica podría sugerir, lo que nos recuerda que la gobernanza es tanto un desafío cultural como técnico. Dado el reducido tamaño de este grupo (n=16), ambos hallazgos deben interpretarse con cautela (**Figura 49**).

7. Conclusiones y recomendaciones

La encuesta revela que la adopción de la IA en las instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe es un fenómeno complejo y multidimensional que afecta a diferentes áreas funcionales de maneras distintas. La enseñanza y el aprendizaje lideran la adopción de la IA, seguidas de la investigación, la administración y la participación comunitaria, cada una con distintos grados de aceptación, visibilidad e impacto. También son muy importantes las condiciones de gestión y gobernanza dentro de las instituciones —estrategias, políticas, presupuestos y mecanismos de supervisión—que determinan cómo se implementa, supervisa y apoya la IA. En conjunto, estas dimensiones sirven no solo para resaltar en dónde se está utilizando la IA, sino también para hacer más evidentes las lagunas en los conocimientos de los directivos, los marcos institucionales y los recursos habilitadores.

Las conclusiones se organizan en dos niveles complementarios: hallazgos específicos de cada dimensión, que examinan sus principales patrones, y hallazgos transversales, que identifican patrones estructurales que se repiten entre las distintas dimensiones.

7.1 Hallazgos específicos por dimensión

Los siguientes párrafos analizan cada dimensión en detalle y ofrecen información clave para comprender patrones, revelando tanto las oportunidades que presenta la IA como los desafíos estructurales que las universidades deben abordar para integrarla de manera responsable y eficaz.

Adopción de la IA en la enseñanza y el aprendizaje: uso generalizado con una base desigual.
La enseñanza y el aprendizaje son los ámbitos predominantes de adopción de la IA y un 74 % de las universidades indica utilizarla actualmente en esos rubros. Entre las universidades que utilizan la IA en la enseñanza, casi 9 de cada 10 recurren a herramientas de uso general como ChatGPT, Copilot o Gemini, una tasa que es uniforme en todos los tipos de instituciones y orientaciones académicas. Esta uniformidad puede reflejar una dinámica de abajo hacia arriba: la IA ingresa al aula a través de herramientas que los estudiantes y el profesorado ya utilizaban, y no mediante una planificación institucional. Las universidades privadas sin fines de lucro lideran la adopción con un 84 %, frente al 68 % de las instituciones públicas; sin embargo, la brecha más significativa radica en las condiciones en las que se lleva a cabo el uso de la IA, incluyendo la capacitación brindada, las políticas vigentes y los mecanismos de monitoreo disponibles.

IA en la investigación: fuerte adopción con escasa conciencia institucional. El nivel de adopción de la IA en la investigación se sitúa en el 57 %, la segunda más alta de las áreas fundamentales, pero el hallazgo analíticamente significativo es la ausencia de visibilidad hacia el interior de la universidad: 23 % de los altos directivos institucionales manifestó desconocer si se estaba utilizando la IA en la investigación en su propia institución. Dado que se trató de una encuesta dirigida a directivos institucionales y a académicos de alto nivel —como rectores, directores de facultadas y responsables de planificación estratégica—, esto podría implicar un vacío de gestión y gobernanza. Podría también indicarnos que la IA en la investigación se está difundiendo a nivel de los investigadores y grupos de investigación sin la orientación estratégica de los directivos. Los usos que impulsan la adopción de la IA son prácticos —acelerar el procesamiento y análisis de datos, mejorar la calidad de la investigación y agilizar las revisiones bibliográficas— y corresponden con la evidencia global sobre cómo la IA generativa está transformando la investigación (Molina y Medina, 2025). Nuevamente, la principal preocupación radica en la ausencia de supervisión institucional sobre el uso de la Inteligencia Artificial, dado que la investigación que utiliza IA conlleva implicaciones éticas específicas en materia de integridad de los datos, la autoría y la reproducibilidad que los marcos institucionales deben abordar.

IA en la administración: adopción limitada con importantes brechas de visibilidad. Poco más de un tercio de las universidades encuestadas (34 %) reporta haber adoptado la IA en la administración, pero el dato más relevante de este ámbito es la tasa de "no sé" del 29 %, una cifra que se eleva al 38 % entre las universidades públicas. El hecho de que más de uno de cada cuatro directivos de alto nivel no pueda confirmar si se está utilizando la IA en las operaciones administrativas de su propia institución podría ser síntoma de un modelo en el que la IA operativa se está implementando fuera del ojo supervisor y de las posibilidades de rendición

de cuentas de la dirección de la universidad. La preocupación en materia de gobernanza radica en que las herramientas de IA aplicadas en contextos de interacción con los estudiantes conllevan implicaciones significativas en torno al uso de datos y la rendición de cuentas algorítmica, que son difíciles de gestionar de manera responsable cuando la visibilidad de estas implementaciones por parte de los directivos sigue siendo baja.

La IA en la participación comunitaria: un patrón distinto de adopción de la IA. La participación comunitaria registra tanto la tasa de adopción más baja (20 %) como la mayor proporción de respuestas "no sé" (32 %) de todas las dimensiones, lo que podría ser reflejo de su posición como el rubro más alejado del trabajo académico cotidiano y el menos visible para los directivos institucionales. Sin embargo, vale la pena considerar si una menor adopción de la IA en este ámbito es necesariamente una laguna que deba abordarse. La participación comunitaria es fundamentalmente relacional, basada en la confianza, el conocimiento local y la interacción específica con los contextos comunitarios. Los argumentos a favor de una integración profunda de la IA en esta misión son menos evidentes que en otras dimensiones y el papel adecuado de la IA en dicho ámbito merece una deliberación cuidadosa (no podemos dar por sentado que mayores tasas de adopción constituirían un avance). Lo que sí indican los datos es que los directivos institucionales tienen poco conocimiento sobre cómo se está implementando la IA en las actividades orientadas a la comunidad, en aquellos casos en los que sí se utiliza.

La gobernanza de la IA en las universidades: impulsada por individuos y limitada por las capacidades institucionales. Los hallazgos sobre gestión y gobernanza son los más trascendentales de la encuesta, ya que definen las condiciones bajo las cuales se está llevando a cabo la adopción documentada de la IA en las secciones previas del documento. Si bien el 87 % de las universidades informa que utiliza la IA en al menos una dimensión (enseñanza y aprendizaje, investigación, participación comunitaria y administración), solo el 26 % cuenta con una estrategia institucional formal que aborde explícitamente dicha tecnología. A su vez, el 19 % tiene políticas para toda la institución, el 8 % cuenta con un presupuesto específico para la IA, el 18 % tiene una estructura de gobernanza designada y apenas el 9 % cuenta con mecanismos formales para monitorear y evaluar la implementación de la IA. Más de la mitad (57 %) informa que no realiza ningún tipo de monitoreo, lo que significa que la región cuenta con aproximadamente 10 veces más universidades que implementan la IA que universidades que miden sistemáticamente los resultados de dicha implementación. Los factores facilitadores identificados por los directivos universitarios completan este panorama: los grupos de trabajo internos y los promotores individuales lideran con un 71 %, mientras que los facilitadores estructurales (infraestructura digital, alianzas externas e incentivos de políticas nacionales) son citados por menos del 10 % de los encuestados. Se podría decir que la adopción de la IA en la región es impulsada principalmente por individuos motivados que operan dentro de instituciones que aún no han creado los marcos para regular lo que dichos individuos están llevando a cabo. La oferta de capacitación refleja la misma asimetría: el 83 % de las universidades capacita al personal académico, pero solo el 41 % extiende la capacitación al personal administrativo y técnico, y el 35 % no ofrece ninguna capacitación en IA dirigida a los estudiantes. Entre las universidades que ya utilizan la IA en la enseñanza y el aprendizaje, el 25 % no brinda capacitación alguna a sus estudiantes, lo que los deja a la deriva y sin orientación institucional en un entorno saturado de IA, una situación cuyas consecuencias ya son visibles: el 49 % de las universidades reporta una mayor confusión entre los estudiantes sobre el uso adecuado de la IA y el 35 % reporta un aumento en los casos de plagio.

7.2 Conclusiones transversales

Más allá de los hallazgos específicos de cada dimensión analizados en la Sección 7.1, surgen seis patrones estructurales en todas las áreas de adopción y gobernanza de la IA. Estos patrones deben interpretarse en el contexto histórico establecido en la Sección 5: los vacíos en la gobernanza documentados en esa sección reflejan una dinámica estructuralmente familiar en la que la adopción de tecnología en la educación superior avanza a mayor velocidad que los marcos institucionales diseñados para regularla (Isaifan, 2026; Jin et al., 2025; Palvia et al., 2018). Sin embargo, la velocidad y la complejidad de la adopción de la IA (y los riesgos específicos que introduce) hacen que una respuesta acelerada en materia de gobernanza sea más necesaria ahora que en transiciones tecnológicas anteriores (Isaifan, 2026).

1. Jerarquía de adopción

El acceso, y no la estrategia institucional, determina qué ámbitos son los primeros en adoptar la IA. La enseñanza y el aprendizaje lideran la adopción con un 74 %, seguidos por la investigación (57 %), la administración (34 %) y la participación comunitaria (20 %). Esto refleja cuán cercana está cada dimensión a las herramientas que los estudiantes y el personal docente utilizan a diario, en particular la IA generativa, según informa el 90 % de las universidades que ha adoptado la IA en la enseñanza y el aprendizaje. La jerarquía no es el resultado de una priorización institucional deliberada, sino de la accesibilidad diferencial de las herramientas de IA en las distintas dimensiones. La participación comunitaria, la misión más alejada del trabajo académico cotidiano, es también la más invisible para los altos directivos, con una tasa de "no sé" del 32 %, la más alta de la encuesta.

2. Tipo de institución

La brecha entre universidades públicas y privadas representa el vacío estructural más consistente y trascendental de la encuesta. Las universidades privadas sin fines de lucro reportan índices más altos que las instituciones públicas en cada dimensión evaluada. Esta brecha es más pronunciada en la estrategia formal (39 % frente a 14 %), la capacitación del personal en IA (92 % frente a 75 %) y la integración en el plan de estudios (42 % de las universidades privadas sin fines de lucro frente a un 40 % de las universidades públicas que informan no ofrecer ninguna capacitación a los estudiantes). Esta brecha sistemática sugiere que las universidades públicas enfrentan barreras estructurales para la gobernanza de la IA que se agravan en todas las dimensiones. Estos hallazgos también ponen de relieve la capacidad estructural. Las universidades públicas cuentan con la mayor población estudiantil y los mandatos sociales más amplios, y los estudiantes a los que atienden provienen en su mayoría de entornos de bajos ingresos y son los que más necesidad tienen de sacar provecho de los beneficios potenciales de la IA. Por lo tanto, la brecha persistente y cada vez mayor en la preparación para la IA entre las instituciones públicas y privadas tiene implicaciones de equidad que se extienden mucho más allá de la educación superior (Wong et al., 2025).

3. Especialización académica

Las universidades especializadas enfrentan los déficits de gobernanza más agudos y consistentes en todas las dimensiones. En los distintos rubros de gobernanza de la encuesta —estrategia formal (63 % sin estrategia), presupuesto específico (77 % sin presupuesto específico para IA), políticas institucionales (apenas 10 %)—, las universidades especializadas obtienen los resultados más débiles. Esto resulta particularmente preocupante porque se trata de instituciones que capacitan a los estudiantes para campos profesionales específicos (ciencias de la salud, formación docente, derecho, negocios), en los que las implicaciones éticas y prácticas de la IA para su carrera profesional a futuro son inmediatas y concretas. El déficit de gobernanza en las universidades especializadas tiene el potencial de convertirse en un riesgo sistémico para los sectores profesionales en los que trabajarán sus graduados.

4. Modelo de habilitación

El desajuste entre aquello que impulsa la adopción y aquello que la sustenta constituye una vulnerabilidad estructural. Los directivos universitarios señalan a los grupos de trabajo internos y a los promotores (71 %), las iniciativas de capacitación del personal (66 %) y a la dirección comprometida (52 %) como los principales facilitadores de la adopción de la IA en sus instituciones. Los incentivos de las políticas nacionales y el financiamiento externo aparecen en menos del 10 % de las respuestas. Esta dinámica de adopción impulsada por los individuos ayuda a explicar tanto el ritmo del cambio como su fragilidad. La teoría de la Difusión de innovaciones de Rogers identifica a los promotores individuales como el principal mecanismo de transmisión de nuevas tecnologías dentro de las organizaciones, pero también reconoce que la adopción impulsada únicamente por los promotores, sin llegar a la etapa de rutinización institucional, sigue siendo vulnerable a las interrupciones cuando esas personas se van de la institución o pierden apoyo. Cuando las condiciones propicias dependen de individuos, el progreso estriba en gran medida de si las personas adecuadas se encuentran en el lugar adecuado dentro de una institución determinada. Esta dinámica impulsada por los individuos es, en sí misma, un fenómeno históricamente conocido. Las investigaciones sobre la adopción de tecnología en

la educación identifican a los primeros adoptantes como el principal mecanismo de transmisión inicial, mientras que la rutinización institucional se produce solo más tarde y de manera desigual (Jin et al., 2025). El desafío específico que plantea la IA radica en que los riesgos asociados con el uso no regulado de los datos de los estudiantes, la integridad académica y el acceso equitativo son lo suficientemente significativos como para que no sea adecuado esperar a que la rutinización ocurra de manera orgánica.

5. Protección de los estudiantes

Los estudiantes son los principales usuarios de la IA, pero son los actores menos protegidos en el panorama institucional actual. Son los principales usuarios de las herramientas de IA, ya que el 86 % a nivel mundial las utiliza en sus estudios (Digital Education Council, 2024). Sin embargo, según la encuesta, son también el grupo con menos probabilidades de recibir capacitación formal, el menos representado en las estructuras de gobernanza y el más directamente afectado por las consecuencias para la integridad académica derivadas de una orientación institucional inadecuada. Casi la mitad del total de universidades (49 %) informa que hay una creciente confusión entre los estudiantes sobre lo que constituye un uso adecuado de la IA, y el 35 % reporta un aumento en los casos de plagio. Sin embargo, solo el 24 % de las instituciones cuenta con directrices claras y comunicadas de manera activa sobre la integridad académica con relación al uso de la IA por parte de los estudiantes. Los estudiantes participan en las estructuras de gobernanza en apenas el 8 % de las instituciones encuestadas y no participan en absoluto en dichas estructuras en las universidades privadas con fines de lucro o especializadas. Esta brecha en la gobernanza tiene implicaciones de derechos que van más allá de la gestión institucional. Como deja claro la Recomendación de la UNESCO de 2021 sobre la Ética de la Inteligencia Artificial, la gobernanza inclusiva de múltiples partes interesadas no es opcional, sino fundamental para la integración responsable de la IA (UNESCO, 2021).

6. Rendición de cuentas

La ausencia de monitoreo dificulta enormemente la integración responsable de la IA y la formulación de políticas basadas en evidencia. Dado que el 57 % de las universidades informa no realizar ningún tipo de monitoreo o evaluación de la implementación de la IA y solo el 9 % cuenta con mecanismos formales, el sector se encuentra ampliando el uso de la IA sin tener métodos sistemáticos para medir los efectos de dicha expansión. No se trata de un simple problema de gestión: significa que las universidades no pueden demostrarles a los estudiantes, al personal ni a las partes interesadas externas si la IA está logrando los objetivos previstos. Tampoco pueden determinar si las herramientas de IA están ampliando o reduciendo las brechas de equidad, ni contribuir a la base de evidencia regional requerida para que los responsables de la formulación de políticas tomen decisiones informadas.

7.3 Recomendaciones

Las siguientes recomendaciones se organizan en dos niveles: el institucional y el de la política nacional. Se basan directamente en los resultados de la encuesta y pretenden ser concretas y aplicables.

7.3.1 Para las instituciones de educación superior

Desarrollar una estrategia formal de IA que integre la gobernanza desde un inicio. La encuesta revela que el 41 % de las universidades no cuenta con ningún tipo de estrategia institucional formal relacionada con la IA y solo el 26 % tiene una estrategia que la aborde explícitamente. Es poco probable que una estrategia desarrollada sin una dimensión de gobernanza integrada (que abarque políticas, ética y rendición de cuentas, presupuesto y monitoreo) reduzca la brecha entre la adopción y la gobernanza que la presente encuesta ha documentado. Las instituciones deben desarrollar o actualizar sus estrategias de IA para incluir, como mínimo: (i) una estructura de gobernanza designada con responsabilidades claras, (ii) un marco normativo que abarque la enseñanza, la investigación, la integridad académica y la privacidad de los datos, (iii) una partida presupuestaria realista para las actividades de IA, (iv) un plan de desarrollo de capacidades y (v) un plan de monitoreo con indicadores definidos.

Las instituciones que carecen de una estrategia podrían comenzar con un diagnóstico interno, estructurado, que analice el uso actual de la IA en todas las dimensiones e identifique las brechas de gobernanza existentes; posteriormente es necesario que consulten al personal académico y administrativo, así como a los estudiantes, antes de redactar una nueva estrategia.

Las instituciones que ya cuentan con una estrategia podrían auditarla en función de las dimensiones mencionadas anteriormente y publicar los resultados internamente como base para la rendición de cuentas.

Entre las instituciones de la región que han avanzado en ese sentido, el Tecnológico de Monterrey (México) ofrece un punto de referencia documentado públicamente. La universidad ha publicado una estrategia de IA fundamentada en cinco pilares que abarca la enseñanza y el aprendizaje, el uso ético, la investigación y el desarrollo, el desarrollo del talento y la mejora operativa, junto con directrices separadas descargables para el uso ético de la IA dirigidas específicamente a los estudiantes y al profesorado (Tecnológico de Monterrey, s. f.). Las instituciones que busquen un marco estructurado para orientar el desarrollo de políticas también podrían consultar el *Plan de Acción EDUCAUSE 2024: Políticas y Directrices sobre IA*, que ofrece una plantilla práctica que abarca gobernanza, operaciones y uso aceptable, y que las instituciones pueden adaptar a sus contextos (Jenay y McCormak, 2024).

Establecer una estructura de gobernanza dedicada a la IA con representación estudiantil. Solo el 18 % de las universidades cuenta con una oficina o unidad dedicada a la supervisión de la IA, y el 36 % no tiene ninguna responsabilidad de gobernanza designada. Entre las universidades que sí cuentan con algún tipo de mecanismo de gobernanza, solo en el 8 % de los casos se incluye a representantes estudiantiles. Las instituciones deben establecer un órgano de gobernanza designado con un mandato definido, líneas claras de rendición de cuentas y representación estudiantil formal.

En la práctica, esto no requiere necesariamente la creación de una nueva unidad institucional. Cuando los recursos son limitados, un comité multifuncional de IA (que aproveche los roles designados ya existentes en asuntos académicos, TI, asuntos legales o de cumplimiento, y servicios estudiantiles) puede cumplir esta función, siempre que cuente con un mandato formal, se reúna periódicamente y rinda cuentas ante la alta dirección. La representación estudiantil debe ser estructural y no consultiva: es importante que los miembros estudiantiles tengan plenos derechos de participación y un papel definido en los procesos internos de revisión de políticas. Como buena práctica, las instituciones deben publicar la composición de su órgano de gobernanza y poner las decisiones y las actas a disposición de la comunidad universitaria en general.

Un ejemplo externo a la región proviene de la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA) en Estados Unidos, que estableció en 2025 un Comité Asesor formal sobre IA en la enseñanza y el aprendizaje. El comité está constituido explícitamente para incluir a estudiantes, docentes y personal administrativo y su mandato abarca la gobernanza, la alfabetización en IA, la accesibilidad, la capacitación del profesorado y la infraestructura institucional. El comité reporta directamente al Vicerrector de Enseñanza y Aprendizaje y está copresidido por el Director de Datos e IA de la universidad y el Director del Centro de Enseñanza y Aprendizaje, lo que garantiza que la gobernanza de la IA no recae exclusivamente en los departamentos de TI (Eskilson, 2025). Si bien el contexto institucional difiere del de las universidades de ALC, el modelo demuestra que la representación estudiantil en las estructuras de gobernanza de la IA puede formalizarse y ponerse en práctica dentro de los mecanismos de gobernanza universitaria existentes sin necesidad de crear nuevas unidades institucionales.

Cerrar la brecha de capacitación de los estudiantes y hacer de la alfabetización en IA una competencia de nivel de graduación. Entre las universidades que ya utilizan la IA en la enseñanza y el aprendizaje, el 25 % no ofrece ningún tipo de capacitación en IA dirigida a los estudiantes. El 41 % del total de las universidades encuestadas ofrece únicamente un modelo de curso optativo, lo que significa que la alfabetización en IA es un complemento opcional y no una expectativa institucional integrada. Las universidades deben pasar de la oferta de cursos optativos a integrar la alfabetización en IA como una competencia transversal en todos los programas y disciplinas. Esto no requiere que cada institución desarrolle un plan de estudios independiente sobre IA; requiere una planificación académica que incorpore las dimensiones críticas y prácticas del uso de la IA (incluidos sus riesgos, implicaciones éticas y límites) en la enseñanza existente en todos los campos. El 49 % de los estudiantes que reporta confusión respecto al uso adecuado de la IA, junto con el incremento del 35 % en los casos de plagio, constituyen indicadores concretos de las consecuencias de la actual brecha de capacitación y ofrecen a los directivos institucionales una base concreta para orientar acciones específicas.

Un posible punto de partida podría ser un ejercicio de mapeo curricular en el que los departamentos académicos identifiquen los cursos existentes en los que se pueden integrar aspectos de la alfabetización en IA (evaluación crítica de los resultados de la IA, uso ético, aplicaciones específicas de cada disciplina y conciencia de las limitaciones) sin necesidad de nuevos módulos independientes. Las instituciones podrían designar una unidad académica líder a cargo de coordinar este proceso y de desarrollar recursos de aprendizaje compartidos que los departamentos puedan adaptar. El avance hacia la integración de la alfabetización en IA podría recibir seguimiento como parte de los ciclos de revisión curricular existentes, con hitos definidos y resultados reportados.

Dos universidades de la región ilustran cómo aplicar esto en la práctica. En México, el Tecnológico de Monterrey ha lanzado un programa llamado "Develop AI Savvy" con el objetivo de garantizar que los estudiantes se gradúen con competencias en IA integradas en todas las disciplinas y está rediseñando más de 44 programas de grado para incorporar la IA de aquí a 2026. Su Informe sobre Innovación Educativa de 2024 documenta que el 43 % de los estudiantes de nivel profesional ya cursó al menos una asignatura con apoyo de IA durante ese año (Ruiz, 2025). En Chile, la Pontificia Universidad Católica de Chile lanzó su iniciativa ConectIA en mayo de 2024, con el objetivo de lograr una integración integral de la IA a nivel universidad para 2026, y estableció AcademIA, una plataforma dedicada a desarrollar la alfabetización en IA y las capacidades digitales entre su personal y la comunidad estudiantil (Barrera y Azeez, 2024). Ambas instituciones son privadas, y las condiciones de gobernanza y recursos bajo las que operan difieren significativamente de aquellas de la mayoría de las universidades públicas de la región. No obstante, demuestran que incorporar la alfabetización en IA como una expectativa para toda la institución, y no como un complemento opcional, es factible en el contexto de América Latina y el Caribe y no requiere empezar desde cero.

Extender la capacitación en IA al personal administrativo y técnico. Si bien el 83 % de las universidades ofrece algún tipo de capacitación en IA al personal académico, solo el 41 % extiende dicha capacitación al personal administrativo y técnico. Esta brecha es notable pues la adopción de la IA en las funciones administrativas es un fenómeno que ya ocurre. El personal administrativo que utiliza herramientas de IA en su trabajo diario sin haber recibido capacitación para comprender sus limitaciones, implicaciones éticas y requisitos de gobernanza podría convertirse en un potencial riesgo. Las instituciones deben auditar las herramientas de IA que se utilizan actualmente en todas las funciones administrativas y asegurarse de que el personal encargado tenga acceso a una capacitación adecuada, incluso en temas de privacidad de datos y uso aceptable.

Las instituciones podrían comenzar por realizar una auditoría interna de las herramientas de IA que se utilizan actualmente en las funciones administrativas, identificando qué herramientas se implementan, quién las utiliza, con qué fines y con qué autorización institucional (si la hay). Esta auditoría podría servir de base para un plan de capacitación específico, diferenciado por tarea y función: un miembro del personal que utiliza la IA para redactar un documento tiene necesidades de capacitación diferentes a las de alguien que la utiliza para el procesamiento de datos de estudiantes o la presentación de informes financieros. El contenido de la capacitación debe abarcar, como mínimo, las capacidades y limitaciones de las herramientas en uso, las obligaciones en materia de privacidad de datos, los límites del uso aceptable y los procedimientos de escalamiento cuando los resultados de la IA sean inciertos o potencialmente dañinos. Las instituciones también deberían considerar designar a un enlace de IA dentro de cada unidad administrativa principal; no necesariamente un experto técnico, sino alguien con suficiente familiaridad con el tema para apoyar a sus colegas y señalar problemas emergentes al órgano central de gobernanza.

Un ejemplo a nivel sistémico de cómo se puede organizar este tipo de capacitación proviene de Estados Unidos, donde la Universidad de California (UC) lanzó en la primavera de 2025, a través de su Consejo de IA de la UC, una serie de seminarios web de cuatro partes titulada *AI Essentials*, diseñada explícitamente para apoyar a los docentes, al personal y a los administradores de todos los campus de la UC en la adopción y gestión responsable de las herramientas de IA. La serie abordó cuestiones prácticas de gobernanza (incluida la evaluación de riesgos previa a la adopción, la supervisión interfuncional de las adquisiciones y los mecanismos de rendición de cuentas a largo plazo) y se puso a disposición de todo el personal,

independientemente de su formación técnica (Universidad de California, 2025). Si bien la escala del sistema de la UC es excepcional, el modelo subyacente —un programa de capacitación coordinado de manera centralizada, diferenciado por tarea y función, y disponible en múltiples instituciones— es replicable a nivel de un sistema nacional de educación superior o de un consorcio de universidades, lo que podría constituir una vía práctica para instituciones más pequeñas de ALC que carecen de los recursos para desarrollar dichos programas de manera independiente.

Asegurar un marco de monitoreo y evaluación (M&E) para la implementación de la IA como parte integral de la estrategia de IA. Solo el 9 % de las universidades informa contar con mecanismos formales de evaluación para su implementación de la IA, mientras que el 57 % indica que no realiza ningún tipo de monitoreo. Una institución no puede gestionar lo que no mide y, ante la ausencia de monitoreo, no es posible determinar si las herramientas de IA están logrando los objetivos previstos, si están agravando o reduciendo las brechas de equidad, o si están surgiendo consecuencias no deseadas a gran escala. Las instituciones deben establecer, como mínimo, un marco de monitoreo de referencia que supervise el uso de la IA en todas las áreas funcionales, recopile comentarios estructurados de los estudiantes y el personal, y revise periódicamente los resultados y los compare con los objetivos establecidos. Esto no requiere una infraestructura costosa; requiere voluntad institucional y una asignación clara de responsabilidades. Los datos de monitoreo deben incorporarse directamente a la estrategia y a las estructuras de gobernanza, creando un ciclo de retroalimentación entre las decisiones de implementación y la evidencia del impacto.

Como punto de partida, las instituciones podrían definir un conjunto mínimo de indicadores que abarquen cuatro dimensiones: adopción (qué herramientas de IA se están utilizando, en qué misiones y funciones, y a qué escala), preparación (qué proporción del personal y los estudiantes ha recibido capacitación, y de qué tipo), resultados (si se están cumpliendo los objetivos establecidos para el uso de la IA según la retroalimentación estructurada de los usuarios) y riesgo (si han surgido problemas relacionados con la integridad académica, la privacidad de los datos o el acceso equitativo y cómo se han abordado). Estos indicadores no requieren una infraestructura de datos sofisticada; muchos pueden monitorearse a través de los sistemas administrativos existentes, las encuestas anuales al personal y a los estudiantes o a través de los informes periódicos del órgano de gobierno. Las instituciones deben establecer un ciclo de revisión definido, como mínimo anual, y garantizar que los resultados se comuniquen a la alta dirección y se pongan a disposición de la comunidad universitaria.

Un ejemplo de cómo se pueden integrar los requisitos de monitoreo en el aseguramiento de la calidad a nivel nacional proviene de Australia, donde la Agencia de Calidad y Normas en la Educación Terciaria (TEQSA) emitió una solicitud formal a todos los proveedores de educación superior registrados en junio de 2024, exigiendo que cada institución presentara un plan de acción creíble para abordar los riesgos que la IA generativa plantea en materia de integridad. La iniciativa logró una tasa de respuesta del 100 % y, posteriormente, TEQSA publicó un conjunto de herramientas para el sector basado en los planes recibidos; en este se identificaron buenas prácticas emergentes en tres dimensiones: procesos, personas y prácticas (TEQSA, 2024). Si bien el contexto institucional difiere del de las universidades de ALC, el modelo demuestra que los organismos nacionales de garantía de calidad pueden desempeñar un papel catalizador al exigir y apoyar el monitoreo sistemático de la integración de la IA a lo largo de todo un sistema de educación superior.

Abordar la brecha en la integridad académica mediante el rediseño de la evaluación. La encuesta documenta que el 49 % de las universidades reporta una mayor confusión entre los estudiantes sobre el uso adecuado de la IA y el 35 % reporta un aumento en los casos de plagio. Sin embargo, el problema más profundo parece radicar en que la adopción de políticas más claras, por sí sola, no es suficiente para resolver esta cuestión. La IA generativa ha transformado la integridad académica: ha pasado de ser un problema de plagio a un problema de autoría (Kofinas et al., 2024), lo que hace que los enfoques tradicionales de detección sean insuficientes y exige un replanteamiento fundamental de cómo se evalúa el aprendizaje de los estudiantes. Es poco probable que las políticas que prohíben o restringen el uso de la IA, pero mantienen sin cambios las exigencias y formatos de tareas, ensayos y exámenes estandarizados que la IA puede realizar con

relativa facilidad, logren reducir de manera efectiva las conductas indebidas. La intervención más duradera consiste en rediseñar la evaluación. Las instituciones deben invertir en el desarrollo del personal docente que apoye la creación de tareas que requieran razonamiento demostrado, conocimiento contextualizado o desempeño presencial, las cuales resisten mejor la sustitución por IA y resultan, por tanto, más significativas como medidas del aprendizaje. Cuando se permita el uso de la IA en una evaluación, el diseño debe asegurar que el pensamiento del estudiante sea visible y evaluable. Sigue siendo necesario comunicar las políticas con claridad, pero esto no es suficiente: las políticas deben estar respaldadas por un rediseño de las prácticas de evaluación, en lugar de utilizarse como sustituto de este.

En concreto, las instituciones podrían establecer o designar una unidad de desarrollo académico, o bien asignar esta función a un centro de enseñanza y aprendizaje ya existente, con el objetivo específico de apoyar el rediseño de la evaluación en el contexto de la IA. Esta unidad podría ofrecer talleres estructurados para el personal académico sobre el diseño de tareas de evaluación resistentes a la IA y que hagan transparente su posible uso, así como desarrollar y compartir un banco de modelos de evaluación adaptados a diferentes disciplinas y formatos de cursos, y brindar consultas individuales a los departamentos que estén llevando a cabo una revisión curricular. Cuando no exista dicha unidad, las instituciones deberían identificar un pequeño grupo de trabajo integrado por docentes con experiencia relevante y encargarles que elaboren directrices internas dentro de un plazo definido. El avance en el rediseño de la evaluación debería incorporarse al marco de monitoreo, de modo que las instituciones den cuenta de la proporción de programas que han revisado sus prácticas de evaluación teniendo en cuenta la IA e informen sobre los resultados.

El mismo proceso nacional de garantía de calidad de Australia ofrece una referencia relevante para el rediseño de la evaluación. TEQSA ha publicado una guía específica sobre la reforma de la evaluación para la era de la IA, alejándose explícitamente de los enfoques basados en la detección y orientándose hacia un rediseño estructural de las tareas de evaluación que requieran que los estudiantes demuestren su razonamiento y que no puedan ser fácilmente sustituidas por resultados generados por IA (TEQSA, 2023). La guía va acompañada de un repositorio creciente de estudios de caso institucionales de universidades australianas que documentan cómo diferentes tipos de instituciones han abordado este desafío de maneras que reflejan sus propios contextos. Si bien tienen su origen en Australia, los principios pedagógicos que sustentan la guía están vinculados a disciplinas específicas y podrían ser aplicables al contexto de América Latina y el Caribe.

7.3.2 Para los responsables de la formulación de políticas nacionales

Desarrollar o actualizar estrategias nacionales de IA para incluir disposiciones explícitas y aplicables a la educación superior. Los ministerios nacionales a cargo tanto de la IA como de la educación superior deben trabajar para desarrollar estrategias coordinadas que establezcan expectativas claras para la gobernanza institucional de la IA, proporcionen marcos de referencia para el desarrollo de políticas y vinculen la integración de la IA en la educación superior con prioridades nacionales más amplias en materia de innovación, equidad y preparación de la fuerza laboral. Las declaraciones ministeriales de Santiago y Montevideo proporcionan una base normativa regional; el siguiente paso es traducir esa base en instrumentos nacionales que ofrezcan a las universidades un marco concreto al cual alinearse. La Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial 2024–2030 de Uruguay ofrece un punto de referencia regional relevante, ya que combina un marco de gobernanza con estructuras institucionales y mecanismos de supervisión definidos, un pilar de desarrollo de capacidades con programas de capacitación específicos y disposiciones de seguimiento con ciclos de revisión periódicos (AGESIC, 2024). La *Guía de la UNESCO para el uso de la IA generativa en educación e investigación* proporciona un marco normativo complementario al que los países pueden recurrir para desarrollar disposiciones específicas para la educación superior sin tener que empezar desde cero (UNESCO, 2023).

En la práctica, las estrategias nacionales deberían incluir, como mínimo, tres componentes específicos para la educación superior: (i) un marco de expectativas de gobernanza que especifique qué políticas institucionales sobre IA, estructuras de supervisión y mecanismos de rendición de cuentas son obligatorios o recomendados; (ii) una hoja de ruta para el desarrollo

de capacidades que establezca metas nacionales para la alfabetización en IA del personal y los estudiantes e identifique los instrumentos de financiamiento mediante los cuales se perseguirán esas metas; y (iii) un compromiso en materia de datos y monitoreo que defina qué información se espera que reporten las instituciones, con qué frecuencia y ante qué organismo nacional. Los ministerios deben establecer un grupo de trabajo interministerial (que reúna a los responsables de las carteras de educación, ciencia y tecnología, y economía digital) con un mandato y un cronograma definidos para desarrollar estos componentes. Cuando ya existan estrategias nacionales, pero no aborden específicamente la educación superior, se debe elaborar un anexo o plan de implementación dedicado a la educación superior en consulta con los directivos universitarios, los representantes estudiantiles y la sociedad civil.

Establecer mecanismos de financiamiento público dedicado para construir capacidades de gobernanza en materia de IA en las universidades. La encuesta revela que el 55 % de las universidades no cuenta con un presupuesto específico para la IA y que las universidades públicas tienen la tasa más baja de financiamiento dedicado a la IA, con apenas un 3,7 %. El Índice ILIA 2025 confirma que ningún país de la región supera el promedio mundial en inversión en IA en relación con el PIB per cápita y que el promedio regional se encuentra seis veces por debajo de ese umbral (Soto et al., 2025). De acuerdo con la encuesta, las restricciones financieras constituyen la principal barrera para la integración de la IA: el 38 % de los directivos universitarios las identifica como el obstáculo más importante. Los hacedores de políticas públicas deberían establecer mecanismos dedicados de financiamiento público para construir capacidades de gobernanza en materia de IA y no simplemente para su adopción. Más que una inversión destinada únicamente a adquirir herramientas de IA, se trata de una inversión en la capacidad institucional para implementar esas herramientas de manera responsable.

Las universidades públicas podrían ser las principales beneficiarias de dicho financiamiento, dado que la encuesta halló de manera consistente que los vacíos de gobernanza más agudos, las tasas de desarrollo de políticas más bajas y la capacidad presupuestaria más limitada se encuentran en este sector. El financiamiento debería orientarse explícitamente al fortalecimiento de las capacidades de gobernanza, incluyendo el desarrollo de políticas institucionales sobre IA, estructuras de supervisión, programas de capacitación del personal y mecanismos de monitoreo, en lugar de concentrarse en la adquisición de herramientas. De lo contrario, existe el riesgo de profundizar la adopción tecnológica sin fortalecer las condiciones institucionales necesarias para garantizar un uso responsable. Los ministerios de educación podrían colaborar con los organismos nacionales de financiamiento de la educación superior para identificar los instrumentos presupuestarios existentes a través de los cuales se podría canalizar este tipo de asignación específica, ya sea mediante financiamiento competitivo de proyectos, subvenciones institucionales de base o acuerdos regionales de servicios compartidos que permitan a las instituciones más pequeñas acceder a conocimientos especializados en materia de gobernanza y a marcos normativos modelo que de otro modo no podrían desarrollar de manera independiente.

Existen ya a nivel internacional modelos prometedores para la estructuración de inversiones de este tipo. El programa *Responsible AI UK* (RAI UK) del Reino Unido, una inversión estratégica del gobierno británico de 31 millones de libras esterlinas canalizada a través del organismo nacional de financiamiento de la investigación UK Research and Innovation (UKRI), ofrece un precedente. Este programa financia a universidades y organizaciones de investigación específicamente para desarrollar competencias en IA responsables, marcos de gobernanza e instrumentos de política, distinguiendo explícitamente esta categoría de inversión de la adquisición de herramientas de IA y planteando la capacidad de gobernanza como un requisito previo para la implementación responsable (Responsible AI UK, 2024). A nivel institucional, el Centro de Inteligencia Artificial (C4AI) de la Universidad de São Paulo, en Brasil, ilustra un modelo diferente pero complementario: un acuerdo de cofinanciamiento tripartito entre la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de São Paulo), la empresa tecnológica privada IBM y la propia universidad, que juntas financian un centro de investigación en IA integrado a una universidad pública cuyo mandato incluye la investigación sobre el impacto social de la IA y las políticas públicas relacionadas con la IA (Allison, 2020). Si bien el C4AI es principalmente un centro de investigación y no una iniciativa para

construir capacidad de gobernanza, demuestra que la cofinanciación estructurada entre actores públicos y privados puede sostener un trabajo de IA orientado a las políticas e integrado institucionalmente en las universidades públicas, sin que los gobiernos tengan que asumir por sí solos toda la carga financiera.

Desarrollar directrices nacionales sobre estándares de integridad académica en IA que las instituciones puedan adoptar y adaptar. La encuesta documenta que el 46,5 % de las universidades informa que sus directrices de integridad académica están en proceso de discusión sin aún haberse formalizado y un 16 % adicional no cuenta con directrices de ningún tipo. Ante la ausencia de marcos de referencia nacionales, las universidades están desarrollando en solitario estas políticas desde cero, lo que genera el panorama fragmentado del que se advierte en la literatura especializada. Es necesario que los ministerios nacionales de educación, en colaboración con las agencias de la calidad de la educación superior y los organismos de acreditación, desarrollen marcos de orientación nacionales para la integridad académica en materia de IA que establezcan estándares mínimos y, al mismo tiempo, permitan la adaptación institucional. Este no es un llamado a una política nacional uniforme: la diversidad del sector de la educación superior implica que los enfoques que procuran soluciones universales rara vez son efectivos. Por el contrario, es un llamado a proporcionar un punto de referencia compartido que reduzca la carga sobre las instituciones individuales y garantice un nivel mínimo del sector.

En términos prácticos, el desarrollo de dichos marcos podría seguir un proceso consultivo estructurado en el que participen, como mínimo, tres grupos de actores: (i) el personal académico y las asociaciones de docentes que conozcan la diversidad disciplinaria de las prácticas de evaluación, (ii) los representantes estudiantiles, quienes son los más directamente afectados por las políticas de integridad y se encuentran entre los grupos menos consultados por los actuales mecanismos de gobernanza, y (iii) las agencias de garantía de la calidad de la educación superior, que están en la mejor posición para asegurar que los marcos resultantes estén alineados con los estándares de acreditación existentes y puedan integrarse en los ciclos de revisión institucional. El marco en sí mismo debería abordar, como mínimo, cuatro dimensiones: (i) definiciones del uso permisible e inadmisible de la IA en diferentes contextos de evaluación; (ii) requisitos de divulgación y transparencia tanto para los estudiantes como para el personal que utilice la IA en el trabajo académico; (iii) responsabilidades institucionales en lo que respecta a la comunicación clara y coherente de las políticas; y (iv) mecanismos de revisión que permitan actualizar los marcos a medida que evolucionen las capacidades de la IA. La Guía de la UNESCO sobre la IA generativa en la educación y la investigación proporciona una base normativa en la que los marcos nacionales pueden apoyarse y adaptarse a los contextos regionales e institucionales, lo que reduce la necesidad de que cada país desarrolle su propio enfoque partiendo de cero (UNESCO, 2023).

Los mecanismos de garantía de calidad y acreditación descritos en la siguiente recomendación constituyen el vehículo natural a través del cual estos marcos nacionales pueden integrarse y aplicarse a nivel institucional.

Integrar los requisitos de alfabetización en IA y de gobernanza en los marcos nacionales de aseguramiento y acreditación de la calidad de la educación superior. Los estudiantes de toda la región ya están utilizando la IA en proporciones muy elevadas. La brecha entre el uso de la IA por parte de los estudiantes y la preparación institucional puede ser vista como un problema de calidad. Los organismos nacionales de acreditación y las agencias de garantía de calidad están bien posicionados para abordarla mediante el establecimiento de estándares mínimos para la integración de la alfabetización en IA en los planes de estudio como condición para el reconocimiento institucional. Del mismo modo, los marcos de acreditación deberían comenzar a incorporar estándares de gobernanza (para las políticas de IA, la privacidad de los datos y la protección de los estudiantes) como parte de las evaluaciones de calidad institucional. La incorporación de estos requisitos en los ciclos de garantía de calidad existentes es una medida política directa y proporcionada que no requiere la creación de nuevas infraestructuras regulatorias.

Las agencias nacionales de la garantía de la calidad podrían considerar la integración gradual. En una primera fase, las agencias deberían incorporar la gobernanza de la IA como un área temática dentro de los instrumentos de autoevaluación institucional existentes, exigiendo a las universidades que informen si cuentan o no con una política de IA, qué

disposiciones de capacitación existen para el personal y los estudiantes, y cómo se aborda la integridad académica en el contexto de la IA. Esta fase no requiere nuevas normas; lo que se necesita es agregar preguntas estructuradas a los procesos de revisión existentes y utilizar los datos resultantes para construir una base de evidencia nacional sobre la preparación institucional. En una segunda fase, basándose en las evidencias recabadas, las agencias deberían desarrollar umbrales mínimos para la integración y la gobernanza de la alfabetización en IA, sujetos a consulta con las instituciones, los cuerpos estudiantiles y las asociaciones de docentes antes de su adopción. Este enfoque secuencial reduce el riesgo de imponer requisitos que estén desconectados de las realidades institucionales y garantiza que la acreditación sirva como herramienta para la mejora en lugar de como una carga de cumplimiento. La coordinación regional a través de organismos existentes, como la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, podría apoyar la armonización de los enfoques entre los países y reducir la duplicación de esfuerzos.

Invertir en infraestructura regional de datos y en una base de evidencia compartida sobre los resultados de la IA en la educación superior. La brecha de monitoreo documentada en esta encuesta (el 57 % de las universidades informa no realizar ningún tipo de monitoreo de su implementación de la IA) nos da a entender que la región carece de los datos institucionales necesarios para tomar decisiones de políticas fundamentadas en evidencias sobre la IA en la educación superior. En lo singular, aquellas instituciones que no están monitoreando sus propios resultados de IA no pueden contribuir a una base de evidencia compartida y los hacedores de políticas públicas que carecen de esa base de evidencia no pueden diseñar intervenciones efectivas. Los gobiernos de toda la región, trabajando a través de plataformas regionales y globales existentes, como UNESCO IESALC y la Red Global de Inteligencia Artificial de la UNU, deberían invertir en la construcción de una infraestructura regional de evidencia compartida: indicadores comunes, recopilación de datos estandarizada y revisiones regionales periódicas de la adopción, la gobernanza y los resultados de la IA en la educación superior.

La construcción de una infraestructura regional de evidencia compartida requiere acciones en tres niveles vinculados entre sí. A nivel institucional, el marco de monitoreo proporciona la base: las instituciones que dan seguimiento a un conjunto mínimo de indicadores sobre la adopción de la IA, la preparación, los resultados y los riesgos generan los datos que, al agregarse, constituyen una base de evidencia regional. Esta vinculación entre el monitoreo institucional y la infraestructura regional de datos no es automática, ya que requiere que los organismos nacionales y regionales definan indicadores comunes de antemano, de modo que los datos recopilados de manera independiente por las instituciones sean comparables en los distintos contextos. A nivel regional, UNESCO IESALC está bien posicionado para coordinar el desarrollo de un marco común de indicadores, tomando como punto de partida el instrumento de encuesta utilizado en este informe y perfeccionándolo mediante consultas con ministerios nacionales, organismos de garantía de la calidad e instituciones de educación superior de toda la región. A nivel mundial, la Red Global de Inteligencia Artificial de la UNU facilita el desarrollo de sinergias entre la experiencia académica, la innovación del sector privado, la visión de futuro de los hacedores de políticas públicas y la participación de la sociedad civil, recursos que pueden aprovechar las autoridades nacionales y las universidades para compartir conocimientos sobre dichos indicadores y desarrollar herramientas de investigación para su monitoreo**.**

7.3.3 Para las organizaciones regionales e internacionales

Apoyar el desarrollo de una base de evidencia regional compartida sobre la IA en la educación superior. La encuesta documentó una ausencia casi total de monitoreo sistemático en las universidades la región, lo que significa que la base de evidencia de la que disponen los hacedores de políticas públicas para tomar decisiones informadas sobre la IA en la educación superior es extremadamente escasa. Las organizaciones regionales podrían coordinar un esfuerzo periódico de recopilación de datos comparativos sobre la adopción de la IA, la gobernanza y la oferta de capacitación en educación superior en todos los países de ALC, basándose en la metodología desarrollada en esta encuesta. Un marco regional de monitoreo de este tipo permitiría a los países dar seguimiento al progreso a lo largo del tiempo, identificar dónde se están ampliando o reduciendo

las brechas de gobernanza y comparar el desempeño institucional con los promedios regionales de una manera que ningún país puede replicar en solitario.

Brindar asistencia técnica específica para apoyar el desarrollo de capacidades en materia de gobernanza de la IA en las universidades públicas. La encuesta documenta que las universidades públicas enfrentan los déficits de gobernanza más serios. Las organizaciones regionales e internacionales podrían establecer o ampliar programas específicos de asistencia técnica dirigidos a las universidades públicas, proporcionando apoyo mediante la puesta a disposición de marcos normativos modelo, conjuntos de herramientas de gobernanza, recursos de capacitación para el personal y mecanismos de aprendizaje entre pares que permitan a las instituciones con capacidad limitada acceder a conocimientos especializados que no pueden desarrollar de manera independiente. La *Guía de la UNESCO para el uso de la IA generativa en educación e investigación* podría proporcionar un marco normativo de referencia sobre el cual estos programas puedan fundamentarse y adaptarse al contexto regional (UNESCO, 2023).

Movilizar financiamiento para el desarrollo destinado específicamente a la capacidad de gobernanza de la IA en la educación superior. La recomendación a los gobiernos nacionales de establecer mecanismos de financiamiento público específicos para la capacidad de gobernanza de la IA será difícil de implementar en una región donde ningún país supera el promedio mundial de inversión en IA en relación con su PIB per cápita, y donde el promedio regional es seis veces inferior a ese umbral (Soto et al., 2025). Las organizaciones que apoyan el desarrollo en la región podrían desempeñar un papel catalizador al convertir la capacidad de gobernanza de la IA en la educación superior en una categoría explícita y elegible dentro de los instrumentos existentes de financiamiento para la educación y el desarrollo digital. Se trataría de una inversión en las condiciones institucionales para la implementación responsable de la IA, y aborda una falla de mercado que ni las universidades ni los gobiernos nacionales de la región pueden corregir por sí solos en el presente.

Bibliografía

AGESIC. (2024). *Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial del Uruguay 2024 – 2030*. Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información y del Conocimiento. https://www.gub.uy/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento/comunicacion/publicaciones/estrategia-nacional-inteligencia-artificial-del-uruguay-2024-2030

AI at Tec de Monterrey|Tecnológico de Monterrey. (s.f.). Consultado 6 de abril de 2026, https://tec.mx/en/ai

AIE. (2024). *Electricity 2024—Analysis and forecast to 2026*. Agencia Internacional de la Energía

Allison, E. (2020). *Center for Artificial Intelligence supported by FAPESP, IBM and USP starts operating*. AGÊNCIA FAPESP. https://agencia.fapesp.br/center-for-artificial-intelligence-supported-by-fapesp-ibm-and-usp-starts-operating/34467

Azevedo, L., Robles, P., Best, E. y Mallinson, D. J. (2025). Institutional Policies on Artificial Intelligence in Higher Education: Frameworks and Best Practices for Faculty. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *2025*(188), 70–78. https://doi.org/10.1002/ace.70013

Bai, L., Liu, X. y Su, J. (2023). ChatGPT: The cognitive effects on learning and memory. *Brain-X*, *1*(3), e30. https://doi.org/10.1002/brx2.30

Baidoo-Anu, D. y Ansah, L. (2023). Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. *Journal of AI*, *7*, 52–62. https://doi.org/10.61969/jai.1337500

Baker, J. (2012). The Technology–Organization–Environment Framework. En Y. K. Dwivedi, M. R. Wade y S. L. Schneberger (Eds), *Information Systems Theory* (Vol. 28, pp. 231–245). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6108-2_12

Barrera, A. G., and Azeez, G. K. (2024). Artificial Intelligence in Higher Education: Lessons from Chile and Mexico. *International Higher Education*. https://doi.org/10.6017/895b9e0d.36d8e241

Bleiklie, I. y Kogan, M. (2007). Organization and Governance of Universities. *Higher Education Policy*, *20*, 477–493. https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300167

Buele, J. y Llerena-Aguirre, L. (2025). Transformations in academic work and faculty perceptions of artificial intelligence in higher education. *Frontiers in Education*, *10*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1603763

Chan, C. K. Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *20*(1), 38. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3

Compagnucci, L. y Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, *161*, 120284. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284

Digital Education Council. (2024). *Digital Education Council Global AI Student Survey 2024*. Digital Education Council.

Digital Education Council. (2025). *Digital Education Council Global AI Faculty Survey 2025*. https://www.digitaleducationcouncil.com/post/digital-education-council-global-ai-faculty-survey

Ellucian. (2024). *AI in Higher Education Report | Ellucian*. https://lp.ellucian.com/ai-innovation-survey.html

Eskilson, C. (2025). UCLA advisory committee will navigate AI's opportunities and challenges in education. *UCLA*. https://newsroom.ucla.edu/releases/ucla-advisory-committee-artificial-intelligence-opportunities-challenges-learning

Feng, J., Yu, B., Tan, W. H., Dai, Z. y Li, Z. (2025). Key factors influencing educational technology adoption in higher education: A systematic review. *PLOS Digital Health*, *4*(4), e0000764. https://doi.org/10.1371/journal.pdig.0000764

Ferreyra, M. M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F. y Urzúa, S. (2017). *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Banco Mundial, Washington, DC. https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1014-5

García Aviles, J. A. (2020). Diffusion of Innovation. In *The International Encyclopedia of Media Psychology*. https://doi.org/10.1002/9781119011071.iemp0137

Google. (2025). *Google 2025 Environmental Report—Google Sustainability*.

Guo, H., Venkit, P. N., Jang, E., Srinath, M., Zhang, W., Mingole, B., Gupta, V., Varshney, K. R., Sundar, S. S. y Yadav, A. (2024, October 20). *Hey GPT, Can You be More Racist? Analysis from Crowdsourced Attempts to Elicit Biased Content from Generative AI*. arXiv.Org. https://arxiv.org/abs/2410.15467v1

Isaifan, R. J. (2026). Artificial Intelligence in Higher Education: A Global Statistical Synthesis for Policy and Quality Assurance Reform. *Education Sciences*, *16*(3), 483. https://doi.org/10.3390/educsci16030483

Jaramillo, J. J. y Chiappe, A. (2024). The AI-driven classroom: A review of 21st century curriculum trends. *PROSPECTS*, *54*(3), 645–660. https://doi.org/10.1007/s11125-024-09704-w

Jenay, R. y McCormak, M. (2024). *2024 EDUCAUSE Action Plan: AI Policies and Guidelines*. https://library.educause.edu/resources/2024/5/2024-educause-action-plan-ai-policies-and-guidelines

Jin, Y., Yan, L., Echeverria, V., Gašević, D. y Martinez-Maldonado, R. (2025). Generative AI in higher education: A global perspective of institutional adoption policies and guidelines. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *8*, 100348. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100348

Jongbloed, B., Enders, J. y Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, *56*(3), 303–324. https://doi.org/10.1007/s10734-008-9128-2

Jose, B., Cleetus, A., Joseph, B., Joseph, L., Jose, B. y John, A. K. (2025). Epistemic authority and generative AI in learning spaces: Rethinking knowledge in the algorithmic age. *Frontiers in Education*, *10*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1647687

Khairullah, S. A., Harris, S., Hadi, H. J., Sandhu, R. A., Ahmad, N. y Alshara, M. A. (2025). Implementing artificial intelligence in academic and administrative processes through responsible strategic leadership in the higher education institutions. *Frontiers in Education*, *10*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1548104

Klimova, B. y Pikhart, M. (2025). Exploring the effects of artificial intelligence on student and academic well-being in higher education: A mini-review. *Frontiers in Psychology*, *16*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1498132

Kofinas, A., Han Hue Tsai, C. y Pike, D. (2024). *The impact of generative AI on academic integrity of authentic assessments within a higher education context*. https://doi.org/10.1111/bjet.13585

Kyvik, S. (2004). Structural changes in higher education systems in Western Europe. *Higher Education in Europe*, *29*(3), 393–409. https://doi.org/10.1080/0379772042000331679

Lindebaum, D., Nolan, E., Ashraf, M., Islam, G. y Ramirez, M. F. (2025). The Transformation of Epistemic Agency and Governance in Higher Education Through Large Language Models: Toward a future of organized immaturity. *Organization Studies*, 01708406251392002. https://doi.org/10.1177/01708406251392002

Ludvigsen, K. G. A. (2023, July 18). The carbon footprint of GPT-4. *Towards Data Science*. https://towardsdatascience.com/the-carbon-footprint-of-gpt-4-d6c676eb21ae/

Lund, B., Lee, T., Mannuru, N. R., and Arutla, N. (2025). AI and Academic Integrity: Exploring Student Perceptions and Implications for Higher Education. *Journal of Academic Ethics*, *23*, 1545–1565. https://doi.org/10.1007/s10805-025-09613-3

Marín, Y. R., Caro, O. C., Rituay, A. M. C., Llanos, K. A. G., Perez, D. T., Bardales, E. S., Tuesta, J. N. A. y Santos, R. C. (2025). Ethical Challenges Associated with the Use of Artificial Intelligence in University Education. *Journal of Academic Ethics*, *23*(4), 2443–2467. https://doi.org/10.1007/s10805-025-09660-w

Marwala, T. (2026). *The Governance of Artificial Intelligence*. https://shop.elsevier.com/books/the-governance-of-artificial-intelligence/marwala/978-0-443-36322-1

Microsoft. (2025). *Microsoft Environmental Sustainability Report*.

Mitul, J. y Vijaykumar, P. (2025). Measuring AI's Energy/Environmental Footprint to Access Impacts. *Emerging Technology*. https://fas.org/publication/measuring-and-standardizing-ais-energy-footprint/

Molina, E. y Medina, E. (2025). *AI Revolution in Higher Education*. *Digital Innovations in Education Brief 4*.

Ng, B. Y., Li, J., Tong, X., Ye, K., Yenne, G., Chandrasekaran, V. y Li, J. (2025). Analyzing Security and Privacy Challenges in Generative AI Usage Guidelines for Higher Education. *arXiv.Org*. https://arxiv.org/abs/2506.20463v1

OCDE. (2023). *OECD Digital Education Outlook 2023*. https://doi.org/10.1787/c74f03de-en

Omodan, B. I. y Marongwe, N. (2024). The role of artificial intelligence in decolonising academic writing for inclusive knowledge production. *Interdisciplinary Journal of Education Research*, *6*(s1), 1–14. https://doi.org/10.38140/ijer-2024.vol6.s1.06

Palvia, S., Aeron, P., Gupta, P., Mahapatra, D., Parida, R., Rosner, R. y Sindhi, S. (2018). Online Education: Worldwide Status, Challenges, Trends, and Implications. *Journal of Global Information Technology Management*, *21*(4), 233–241. https://doi.org/10.1080/1097198X.2018.1542262

Parker, L., Loper, A. J., Hayes, J., Karakas, A., White, S. y Hallman, H. (2025). Comparative analysis of artificial intelligence policies in universities across five countries. *Discover Computing*, *28*(1), 267. https://doi.org/10.1007/s10791-025-09745-5

Paskevicius, M. (2024). *Policy and Practice of Artificial Intelligence in Teaching and Learning at Post-secondary Educational Institutions in the Commonwealth*. Commonwealth of Learning. https://oasis.col.org/entities/publication/5bec6d06-90f0-4028-8288-fec8b441df8a

Pireci Sejdiu, N. y Sejdiu, S. (2025). The quiet transformation of higher education in the AI era. *Open Research Europe*, *5*, 249. https://doi.org/10.12688/openreseurope.20715.1

PNUMA. (2024). *Navigating New Horizons: A Global Foresight Report on Planetary Health and Human Wellbeing*. https://wedocs.unep.org/items/6377804d-7311-45f0-8564-8965452e343a

Responsible AI UK: Skills programme. (2024, 15 de abril). https://www.ukri.org/opportunity/responsible-ai-uk-skills-programme/

Risko, E. F. y Gilbert, S. J. (2016). Cognitive Offloading. *Trends in Cognitive Sciences*, *20*(9), 676–688. https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002

Rudolph, J., Tan, S. y Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning and Teaching*, *6*(1), 342–363. https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9

Ruiz, R. (2025, 12 de marzo). *Tec's advancements in educational innovation and the use of AI*. https://conecta.tec.mx/en/news/national/education/tecs-advancements-educational-innovation-and-use-ai

Salamanca, L. R. (2025, 30 de julio). *Meta brought AI to rural Colombia. Now students are failing exams*. Rest of World. https://restofworld.org/2025/colombia-meta-ai-education/

Sanchez Ruiz, L. M., Moll-López, S., Nuñez-Pérez, A., Moraño, J. y Vega, E. (2023). ChatGPT Challenges Blended Learning Methodologies in Engineering Education: A Case Study in Mathematics. *Applied Sciences*, *13*, 6039. https://doi.org/10.3390/app13106039

Soto, A., Duran, R., Moreno, A., Adasme, S., Rovira, S., Jordán, V. y Poveda, L. (2025). *Índice Latinoamericano de Inteligencia Artificial (ILIA) 2025*. *Documentos de Proyectos (LC/TS.2025/68/Rev.1)*.

Tan, M. J. T. y Maravilla, N. M. A. T. (2024). Shaping integrity: Why generative artificial intelligence does not have to undermine education. *Frontiers in Artificial Intelligence*, *7*. https://doi.org/10.3389/frai.2024.1471224

TEQSA. (2023). *Assessment reform for the age of artificial intelligence | Tertiary Education Quality and Standards Agency*. https://www.teqsa.gov.au/guides-resources/resources/corporate-publications/assessment-reform-age-artificial-intelligence

TEQSA. (2024). *Gen AI strategies for Australian higher education: Emerging practice | Tertiary Education Quality and Standards Agency*. https://www.teqsa.gov.au/guides-resources/resources/corporate-publications/gen-ai-strategies-australian-higher-education-emerging-practice

Tian, J. y Zhang, R. (2025). Learners' AI dependence and critical thinking: The psychological mechanism of fatigue and the social buffering role of AI literacy. *Acta Psychologica*, *260*, 105725. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105725

UNESCO. (2022). *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence—UNESCO Digital Library*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137?posInSet=2&queryId=cea6a107-650a-48f4-bd36-da7fe8dc0b5e

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research—UNESCO Digital Library*. https://doi.org/10.54675/EWZM9535

UNESCO. (2025). *UNESCO survey: Two-thirds of higher education institutions have or are*. https://www.unesco.org/en/articles/unesco-survey-two-thirds-higher-education-institutions-have-or-are-developing-guidance-ai-use

UNESCO. (2026). *Transforming higher education: Global collaboration on visioning and action*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000397582

UNESCO IESALC. (s.f.). *HE Policy Observatory: World overviews*. Recuperado el 10 de marzo de 2026, de https://hepo.iesalc.unesco.org/pc/policy/mapshow/cp/

UNESCO IESALC. (2023). *Harnessing the era of artificial intelligence in higher education: A primer for higher education stakeholders*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386670

UNESCO IESALC. (2024). *Reaching for the right to higher education: Evidence from 15 countries—UNESCO Digital Library*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392154

UNESCO IESALC. (2025a). *The challenges of AI in higher education and institutional responses: Is there room for competency frameworks? -*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394935

UNESCO IESALC. (2026). *Global Higher Education Trends Report: Towards inclusive, equitable and quality education in an internationally mobile landscape.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000398121.locale=en

Universidad de las Naciones Unidas. (2025). *ClimateTech In Focus 2025 Artificial Intelligence for Sustainability*.

University of California. (2025). Navigating AI in Higher Education: 4 Essential Webinars from the 2025 UC AI Council Series – VIEW NOW. *UC Tech News*. https://uctechnews.ucop.edu/navigating-ai-in-higher-education-4-essential-webinars-from-the-2025-uc-ai-council-series-watch-them-now/

Wong, W., Aristidou, A. y Scheuermann, K. (2025). *The future of learning or the future of dividing? Exploring the impact of generative artificial intelligence on higher education*.

Yingying, J., Lindai, X. y Xiaoyu, C. (2025). Exploring the Effectiveness of Institutional Policies and Regulations for Generative AI Usage in Higher Education. *Higher Education Quarterly*, *79*(4). https://doi.org/10.1111/hequ.70054

Anexos

Anexo I – Áreas prioritarias para desarrollo de IA entre líderes

Las cinco áreas prioritarias que se presentan a continuación derivan de los hallazgos de la encuesta. A partir de las evidencias regionales capturadas en el informe, repasan los puntos más urgentes que los dirigentes universitarios requieren entender para adoptar la IA de forma ética y responsable.

1. Estrategia y gobernanza en IA para directivos universitarios

Los directivos deben entender de qué forma traducir los valores y la misión institucionales en una estrategia de IA coherente; cómo diseñar estructuras de gobernanza con mandatos claros; cómo distinguir entre decisiones administrativas de IA y temas de gobernanza; y cómo construir rutinas administrativas que sostengan la gobernanza en IA más allá de las acciones de unos cuantos promotores individuales. Esto incluye entender las dimensiones centradas en derechos de la gobernanza y, de forma más específica, el por qué la participación inclusiva de los distintos grupos de interesados –incluyendo estudiantes– no es opcional sino parte central de una integración responsable de la IA.

2. Política de IA, integridad académica y protección estudiantil

Los directivos necesitan entender de qué modo desarrollar, comunicar y mantener políticas relacionadas con IA que puedan aplicarse y revisarse periódicamente. También es necesario entender cómo la IA generativa ha trasfigurado la integridad académica en un problema de plagio a uno de autoría y lo que esto exige en materia de diseño de evaluaciones; y es necesario entender cómo incorporar exigencias de transparencia y divulgación en las políticas institucionales, así como aprender a identificar y atender las vulnerabilidades específicas que enfrentan los alumnos en tanto que ellos son la población más directamente afectada por las decisiones mediadas por la IA en lo referente a la enseñanza, la evaluación y los servicios estudiantiles.

3. Alfabetización regulatoria y aseguramiento de la calidad en la era de la IA

Los directivos necesitan entender el cambiante panorama regulatorio en temas de IA tanto a nivel regional como nacional. Esto incluye entender las recomendaciones y requerimientos a nivel institucional de documentos de política pública regional claves adoptados en cumbres ministeriales, en particular la Declaración de Santiago de 2023, la Hoja de Ruta Regional de Montevideo 2024 y la Hoja de Ruta de Santo Domingo de 2026. También requieren entender cómo las estrategias nacionales de IA y los marcos de protección de datos se traducen en obligaciones institucionales, y cómo posicionar sus instituciones ante los requerimientos de aseguramiento de la calidad y acreditación. Traducir los estándares de gobernanza de la IA en marcos formales de acreditación es un área de potencial evolución regulatoria; los directivos institucionales que construyan capacidades de gobernanza hoy en día estarán mejor posicionados para cumplir con nuevos requerimientos conforme estos vayan madurando.

4. Liderazgo para la alfabetización e integración de programas educativos en materia de IA

Los directivos necesitan entender cómo llevar a cabo un análisis de necesidades de alfabetización institucional en materia de IA entre distintos grupos tanto del personal como estudiantiles. Necesitan saber cómo diseñar medios para la provisión de capacidades de diseño que se diferencien en cuanto a sus tareas y funciones (que no sean genéricos); deben saber construir un argumento institucional para extender la capacitación en temas de IA del ramo académico al administrativo y técnico; y deben entender cómo impulsar la incorporación de la alfabetización en temas de IA de una forma transversal de tal modo que toque tanto los programas educativos como la planificación académica (y que la decisión de cómo hacerlo no quede en manos de profesores a título individual).

5. Implementación responsable de la IA (ética, equidad y evidencias)

Los directivos necesitan entender de qué forma diseñar e implementar marcos de monitoreo mínimos para la incorporación de IA; cómo definir indicadores que rastreen la adopción, la preparación, los resultados y los riesgos; cómo identificar y mitigar riesgos en materia de equidad durante la implementación de la IA (incluyendo determinar qué poblaciones estudiantiles son las más expuestas a las decisiones mediadas por la IA). Y cómo utilizar las evidencias para ajustar las decisiones institucionales en lugar de realizar un simple informe de actividades.

Anexo II – Instrumento de encuesta

Sección 1: Perfil institucional

P1. Nombre de la institución *(pregunta abierta)*

P2. País *(pregunta abierta)*

P3. Región *(Menú desplegable – 5 regiones de la UNESCO)*

P4. Su papel en la institución

- Presidente/Rector/Vicerrector
- Vicepresidente/Titular alterno (Académico, Investigador o Administrativo)
- Titular o director de facultad/departamento
- Titular de planificación institucional/estrategia
- Otro: _____

P5. Tamaño de su institución

- Menos de 5 mil estudiantes
- 5 mil–15 mil estudiantes
- Más de 15 mil estudiantes

P6. Tipo de institución

- Pública
- Privada, sin fines de lucro
- Privada, con fines de lucro
- Otra: _____

Sección 2: Facilitadores y apoyo institucional

P7. ¿Cuáles son los principales factores que motivan la adopción de la IA en su institución? *(Elija un máximo de 3)*

- Compromiso de los directivos
- Incentivos y políticas nacionales o regionales
- Promotores internos o grupos de trabajo
- Infraestructura digital robusta
- Iniciativas de capacitación del personal o de construcción de capacidades
- Disponibilidad de alianzas externas
- Disponibilidad de financiamiento
- Acceso abierto a series de datos y herramientas de investigación
- Medidas de ciberseguridad robustas que incrementan la confianza del público en la IA
- Otro: _____

P8. ¿Su institución ha implementado programas de capacitación o de desarrollo de capacidades relacionadas con la IA para el personal? *(Seleccione todas las relevantes)*

- Sí, para el personal académico
- Sí, para el personal administrativo/técnico
- No
- No sé

P9. ¿Su institución ha implementado programas de capacitación o de desarrollo de capacidades relacionadas con IA para estudiantes? *(Seleccione todas las relevantes)*

- Sí, como parte del programa educativo
- Sí, como materia optativa
- Sí, como taller gratuito
- No
- No sé

P10. ¿Cuenta su institución con una estrategia formal que incluya las tecnologías digitales o Inteligencia Artificial (IA)? *(Elija una opción)*

- Sí, una estrategia formal que incluye la IA
- Sí, una estrategia digital, pero no es específicamente para IA
- No se cuenta con estrategia formal aún
- No sé

P11. ¿Su institución ha desarrollado estructuras de gobernanza o grupos de trabajo específicos para supervisar la integración de la IA?

- Sí, una oficina/unidad dedicada
- No, pero las responsabilidades se comparten en los distintos departamentos
- No, aún no se han designado responsabilidades
- No sé

P12. ¿Qué composición tiene la oficina/unidad? *(Si Q11 = Sí; seleccione todas las relevantes)*

- Profesorado o personal académico
- Personal de TI o técnico
- Personal administrativo o de planificación estratégica
- Consultores o socios externos
- Representantes estudiantiles
- Otros: _____

P13. ¿Su institución cuenta con un presupuesto asignado para iniciativas relacionadas con la IA?

- Sí, hay un presupuesto designado
- La IA se financia como parte de un presupuesto general de temas digitales/de innovación
- No hay un presupuesto designado
- No sé

P14. ¿Cuáles son las fuentes principales de financiamiento para las actividades de IA en su institución? *(Seleccione todas las relevantes)*

- Financiamiento público gubernamental/nacional
- Presupuesto institucional
- Alianzas con el sector privado o donativos
- Subvenciones competitivas para la investigación
- Otro: _____

Sección 3: Lineamientos institucionales y uso ético de la IA

P15. ¿Cuenta su institución con lineamientos, políticas o marcos oficiales para el uso de la IA?

- Sí, a nivel institucional
- Sí, únicamente en áreas específicas (ej. enseñanza, investigación)
- Están en proceso de desarrollarse
- No
- No sé

P16. En caso de que existan lineamientos o políticas, ¿qué áreas abarcan? *(Seleccione todas las relevantes)*

- Integridad académica (ej. uso de la IA por parte de estudiantes)
- Enseñanza y aprendizaje (ej. uso de herramientas de IA por parte del profesorado)
- Ética de la investigación
- Toma de decisiones a nivel administrativo
- Privacidad de datos y ciberseguridad
- Equidad, no discriminación y accesibilidad
- Contratación o alianzas con IA
- Otro: _____

P17. ¿Su institución cuenta con lineamientos específicos o políticas relacionadas con la integridad académica y el uso de la IA por parte de los estudiantes?

- Sí, es clara y ha sido comunicada a todos los estudiantes
- Sí, pero no se aplica ni se ha divulgado ampliamente
- No hay lineamientos formales, pero se están discutiendo
- No
- No lo sé

P18. ¿Ha notado cambios en cuanto a conductas académicas impropias o faltas a la integridad académica desde que las herramientas de IA se integraron al salón de clases?

- Sí, un aumento en los casos reportados/plagio
- Sí, hay más confusión en torno a qué constituye hacer trampa
- No hay cambios importantes
- No ha sido monitoreado
- No lo sé

Sección 4: Adopción de la IA en las misiones centrales de la educación superior

Enseñanza y aprendizaje

P19. ¿Actualmente se utilizan tecnologías de IA para la enseñanza y el aprendizaje en su institución?

- Sí
- No
- No sé

P20. ¿Qué tipos de tecnologías de IA se utilizan? *(Se despliega si Q19 = Sí)*

- Plataformas de aprendizaje adaptativo
- Tutores o herramientas de retroalimentación con IA
- Analíticas del aprendizaje o predictivas
- Herramientas de calificación o evaluación automatizadas
- *Chatbots* o asistentes virtuales para los estudiantes
- Otro: _____

P21. ¿Cuáles son los principales objetivos de utilizar la IA en el aprendizaje y la enseñanza? *(Se despliega si Q19 = Sí)*

- Para personalizar las vías de aprendizaje y los contenidos para el alumnado
- Incrementar la participación e interactividad de los estudiantes
- Facilitar la identificación temprana de estudiantes en riesgo
- Automatizar la calificación y los procesos de retroalimentación
- Mejorar la calidad y capacidad de respuesta de la enseñanza
- Reducir la carga de trabajo docente y administrativa
- Promover innovaciones en pedagogía y transformación digital
- Mejorar resultados en materia de aprendizaje y desempeño académico

Investigación

P22. ¿Actualmente se utiliza la IA para apoyar la investigación en su institución?

- Sí
- No
- No sé

P23. ¿De qué modo se utiliza la IA en la investigación? *(Se despliega si Q22 = Sí)*

- Análisis y visualización de datos
- Modelación predictiva
- Procesamiento de lenguaje natural o minería de textos
- Estudios bibliográficos apoyados con IA
- Planificación de la investigación y pronóstico de financiamientos
- Otro: _____

P24. ¿Cuáles son los principales objetivos del uso de la IA en la investigación en su institución? *(Se despliega si Q22 = Sí)*

- Mejorar la calidad y profundidad de los productos de investigación
- Acelerar el procesamiento y análisis de datos
- Mejorar la eficiencia de los estudios bibliográficos y la síntesis de conocimientos
- Facilitar proyectos de investigación más complejos o de mayor escala
- Promover enfoques interdisciplinarios o innovadores de investigación
- Incrementar la competitividad al momento de procurar financiamiento para la investigación
- Reducir la carga de tareas repetitivas o muy tardadas de los investigadores
- Modernizar prácticas e infraestructuras de investigación

Administración

P25. ¿Se utiliza la IA para funciones administrativas en su institución?

- Sí
- No
- No sé

P26. ¿En qué áreas administrativas se utiliza la IA? *(Se despliega si Q25 = Sí)*

- Admisiones y matriculación
- Apoyo y asesoría estudiantil
- Recursos humanos
- Finanzas y contabilidad
- Seguridad o vigilancia del campus
- Otro: _____

P27. ¿Cuáles son los principales objetivos detrás del uso de IA en las funciones administrativas? *(Se despliega si Q25 = Sí)*

- Automatizar tareas de rutina o repetitivas
- Reducir la carga de trabajo del personal y mejorar la eficacia operativa
- Apoyar la planificación y toma de decisiones sustentadas en datos
- Incrementar la precisión y velocidad de los procesos administrativos
- Mejorar los servicios estudiantiles y la capacidad de respuesta (ej. a través de *chatbots* o herramientas predictivas)
- Cumplir con estándares regulatorios o de aseguramiento de la calidad
- Modernizar la infraestructura institucional y promover la transformación digital

Servicios de extensión

P28. ¿Su institución utiliza IA en sus servicios de extensión (ej. comunidad, aprendizaje para toda la vida, participación de la industria)?

- Sí
- No
- No sé

P29. ¿En qué tipo de actividades se utiliza IA? *(Se despliega si Q28 = Sí)*

- Alianzas con la industria o centradas en innovación
- Vinculación o participación comunitaria
- Aprendizaje para toda la vida o educación continua
- Transferencia tecnológica
- Otra: _____

P30. ¿Cuáles son los principales objetivos de utilizar IA en los servicios de extensión? *(Se despliega si Q28 = Sí)*

- Mejorar la efectividad de los esfuerzos de divulgación y su relevancia para las comunidades objetivo
- Personalizar el contenido y los servicios pensando en audiencias externas específicas (ej. alumnos adultos, socios de la industria, organizaciones locales)
- Reducir la carga de trabajo del personal y optimizar procesos operativos
- Mejorar la recolección de datos, el monitoreo y la evaluación de los impactos de las actividades de extensión
- Expandir el acceso a la educación para toda la vida y a la educación informal
- Fortalecer las alianzas con la industria, el gobierno y la sociedad civil
- Modernizar y posicionar la institución como líder en innovación digital

Sección 5: Retos clave

P31. ¿Cuáles son los principales retos que enfrenta su institución al momento de integrar la IA en cualquiera de sus misiones? *(Califica del 1 al 8, siendo 1 = el más difícil; elija hasta 3)*

- Ausencia de recursos financieros
- Infraestructura técnica limitada o sistemas obsoletos
- Conocimientos expertos y oportunidades de capacitación insuficientes para el personal
- Preocupaciones éticas o relacionadas con la gobernanza
- Resistencia al cambio dentro de la institución
- Ausencia de lineamientos claros en materia regulatoria o de políticas
- Riesgos en materia de privacidad de datos o ciberseguridad
- Incertidumbre en torno al impacto a largo plazo de la IA sobre objetivos institucionales
- Otro: _____

Sección 6: Monitoreo y evaluación

P32. ¿Su institución monitorea o evalúa los resultados de la implementación de la IA?

- Sí, contamos con mecanismos formales de evaluación
- La evaluación es informal o por proyecto
- No se llevan a cabo monitoreos ni evaluaciones actualmente
- No sé

Sección 7: Visión y planificación a futuro

P33. ¿Cuáles son las principales preocupaciones de su institución en torno a la adopción de la IA? *(Elija un máximo de 3)*

- Sesgos y riesgos éticos
- Privacidad de datos y ciberseguridad
- Equidad y accesibilidad
- Desplazamiento laboral
- Riesgos reputacionales
- Incertidumbre legal/regulatoria
- Ausencia de conocimientos institucionales expertos
- Sostenibilidad y costo a lo largo del tiempo
- Otro: _____

unesco

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

Investigación aplicada y análisis

Documentos de trabajo

El Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC) lleva a cabo investigaciones aplicadas sobre temas prioritarios de educación superior y transforma sus hallazgos en evidencia relevante para la formulación de políticas, oportunidades de capacitación y diversos productos de difusión.

Las modalidades de investigación incluyen revisiones documentales, encuestas internacionales, estudios de caso por país y análisis comparativos, así como prospectivas sobre educación superior.

El Documento de Trabajo N.º 16, titulado "Implementación de la IA en la educación superior en América Latina y el Caribe", proporciona una sólida base de evidencia sobre cómo las instituciones de educación superior de la región están integrando la inteligencia artificial en cinco dimensiones clave: enseñanza y aprendizaje, investigación, vinculación con la comunidad, administración y gobernanza institucional.

El estudio se basa en una muestra de 200 instituciones de educación superior de 19 países de América Latina y el Caribe. Además de ofrecer una línea de base para medir el progreso, presenta una hoja de ruta para los próximos años mediante una serie de recomendaciones específicas dirigidas a las instituciones de educación superior, los responsables de la formulación de políticas públicas y las organizaciones intergubernamentales.

info-IESALC@unesco.org

iesalc.unesco.org

Newsletter

HEPO

@unesco_iesalc

UNESCO IESALC

@unesco_iesalc

@unesco.iesalc

4 EDUCACIÓN DE CALIDAD

Objetivos de Desarrollo Sostenible