

USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN ESTUDIANTES DE II MEDIO: DEL ACCESO UNIVERSAL A LA DESIGUALDAD EN LA FINALIDAD DE USO

AUTORES Brayan Díaz · Mauricio Bravo · Isaac Fierro

Brayan Díaz. Doctor en Aprendizaje y Enseñanza en STEM, North Carolina State University, EE.UU. Académico Facultad de Educación, UDD.

Mauricio Bravo. Doctor en Educación Superior, Universidad de Leiden, Países Bajos. Vicedecano Facultad de Educación, UDD.

Isaac Fierro. Doctor (c) en Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Académico Facultad de Educación, UDD.

RESUMEN EJECUTIVO

Este policy brief analiza las respuestas de 196.593 estudiantes de II medio al Cuestionario del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) 2025, el cual consulta por seis finalidades de uso de herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG). El cuestionario SIMCE evalúa el uso de sistemas de IAG en tres dimensiones, académica, bienestar y acompañamiento, y ocio.

Nuestros resultados muestran que el uso de IAG entre los estudiantes es prácticamente universal y multipropósito. Un 95,4% de los estudiantes emplea la herramienta con alguna finalidad académica, un 87,9% lo hace con fines recreativos y un 79,6% para finalidades vinculadas al cuidado de sí. Tres de cada cuatro estudiantes utilizan la IAG en las tres dimensiones. Adicionalmente, un 64,1% de los estudiantes declara haber recurrido alguna vez a la IAG para contar problemas personales y pedir consejos. Específicamente, un 44,1% lo hace al menos una vez al mes y un 19,0% casi a diario.

Se observan variaciones en las frecuencias relativas de uso según las características de los establecimientos y de los estudiantes. La proporción de estudiantes que declara usar la IAG para fines académicos al menos una vez al mes aumenta con el grupo socioeconómico del establecimiento, de 78,8% (ingresos bajos) a 87,3% (alto ingresos). En sentido contrario, el uso para bienestar y acompañamiento disminuye a medida que aumenta el grupo socioeconómico, de 62,6% a 50,4%. La dimensión de ocio permanece prácticamente constante entre los grupos. El mismo patrón se reproduce según dependencia administrativa (por ejemplo, particular pagada, pública o municipal).

La evidencia sugiere que el foco de la discusión de política debe desplazarse. El problema ya no es principalmente el acceso a la herramienta, sino la finalidad con que se utiliza y las condiciones institucionales que explican por qué esa finalidad varía sistemáticamente según la posición social del establecimiento. Ello supone incorporar la composición del uso como objeto de monitoreo, fortalecer la enseñanza explícita de los usos de mayor exigencia cognitiva y revisar la

suficiencia de los dispositivos de acompañamiento socioemocional disponibles en las comunidades educativas.

EL PROBLEMA

La discusión pública sobre inteligencia artificial generativa en las escuelas se ha organizado en torno a dos preguntas, *quién accede a estas herramientas y si su uso debe restringirse*.

A pesar de la diferencia entre estas preguntas, las respuestas y discusiones suelen centrarse en los artefactos. Más allá de la IAG, una discusión similar ocurre con el uso de teléfonos celulares y, anteriormente, con el uso de calculadoras. De hecho, la regulación escolar de la tecnología ha operado históricamente sobre el artefacto y no sobre la práctica. Se define qué dispositivo puede ingresar al aula, en qué momento y bajo qué condiciones, a partir de las propiedades atribuidas a la tecnología, antes que de la evidencia sobre lo que efectivamente se hace con ella. El caso de la IAG es particularmente problemático porque una misma herramienta puede sostener finalidades heterogéneas y asumir posiciones distintas. Por ejemplo, Kim y Rachmatullah (2025) encontraron que los docentes de ciencias conceptualizan ChatGPT como una herramienta digital, pero también como un compañero que permite desarrollar actividades. Estos hallazgos empíricos se suman a discusiones conceptuales y teóricas desarrolladas previamente sobre el rol que la IA puede asumir como tecnología o como colega (Díaz y Delgado, 2024). En ese sentido, el llamado es claro, la conversación no debe centrarse en la tecnología en sí, sino en cómo se usa e integra. Regular directamente el artefacto tecnológico supone tratar como homogéneo un conjunto de prácticas que los datos muestran como diferenciado, y hacerlo sin conocer previamente cómo se distribuyen esas prácticas en el sistema escolar. Además, resulta impráctico, por cada tecnología nueva se repetirán las mismas discusiones y errores, sin que los sistemas educativos puedan mejorar.

Es importante mencionar que, si bien el concepto de IA no es nuevo —su introducción se remonta a la década de 1950 con

Turing (Russell y Norvig, 2016)—, uno de los cambios más significativos que ha traído el uso de sistemas de IAG es la eliminación de barreras de acceso. Por un lado, ya no se requiere un alto nivel de conocimiento técnico para acceder a ellos; por otro, su uso se ha simplificado, sin requerir equipamiento especializado y reduciéndose, en muchos casos, al simple acceso a Internet. En el contexto chileno, el hecho de que el acceso a la IA dependa prácticamente de contar o no con acceso a Internet es particularmente significativo, puesto que Chile cuenta con una conectividad de alta calidad y, pese a su complejidad geográfica, con una red de Internet robusta. Esto permite que la IA pueda ser utilizada por una gran parte de los estudiantes, eliminando barreras que otras tecnologías previas no habían logrado superar.

Por lo tanto, la pregunta sobre las prohibiciones tiene dos matices importantes. Por una parte, no basta con conocer el uso general de la IA. La IA tiene distintas capacidades y el tipo de uso radica principalmente en el usuario. De hecho, dos personas con la misma herramienta pueden hacer usos distintos. Por ello, centrarse solo en la herramienta es contraproducente. Por otra parte, la IAG ha eliminado barreras de conocimiento técnico —ya no se requiere saber programación para interactuar o hacer uso de ella— y también la dependencia de equipos sofisticados para acceder a sistemas que desarrollan tareas complejas. En este escenario, debemos preguntarnos quiénes usan la IA y, aún más importante, cómo la están usando nuestros estudiantes.

Esta investigación busca responder estas preguntas mediante el análisis de las respuestas de cerca de 200 mil estudiantes de II medio, evaluados censalmente en 2025 mediante la prueba Simce.

ANTECEDENTES

La historia nos ha mostrado que la adopción de bienes educativos se rige por las formas y características del sistema en el que se inserta. Mientras existe desigualdad de acceso, la ventaja se asegura mediante el acceso diferencial; cuando ese margen se cierra y el bien se universaliza, la ventaja se asegura mediante diferencias cualitativas —formas de uso— y no cuantitativas —posibilidades de uso— (Lucas, 2001). La evidencia sobre brechas digitales resume este proceso al señalar que la desigualdad ha pasado del acceso a las tecnologías educativas al tipo de uso que se hace de ellas (DiMaggio y Hargittai, 2001; van Deursen y van Dijk, 2014).

Chile constituye un caso privilegiado para observar este fenómeno tecnológico. La conectividad domiciliar es muy elevada, un 96,5% de los hogares declara acceso propio y pagado a internet, proporción que alcanza el 99,4% entre aquellos con hijos en edad escolar (Subtel, 2024). Aun así, el

equipamiento personal de los menores de edad conserva diferencias socioeconómicas, con un 73,7% de teléfono propio en el nivel socioeconómico alto frente a un 59,2% en el bajo (Subtel, 2024). Por lo tanto, existe un alto acceso domiciliario a internet, aunque es esperable que este varíe según el nivel socioeconómico.

En la evidencia internacional disponible existen dos consensos sobre el uso de la IAG. El primero es el predominio del uso escolar, un 53% de adolescentes estadounidenses que emplea IAG para tareas (Madden et al., 2024), un 65% de usuarios alemanes que las utiliza con fines escolares (mpfs, 2024) y un 59% de niños y adolescentes brasileños que las emplea para estudiar (Cetic.br, 2025). El segundo es la presencia sostenida de un uso orientado al acompañamiento socioemocional personal, con un 19,2% de adolescentes y jóvenes estadounidenses que ha recurrido a chatbots por consejo de salud mental (McBain et al., 2026), un 12% que declara usarlos para apoyo emocional (McClain et al., 2026) y un 10% de brasileños que conversa sobre problemas personales o emociones (Cetic.br, 2025).

No obstante, la evidencia disponible no establece si la finalidad de uso se distribuye según las características sociales o demográficas de los jóvenes y adolescentes. Tampoco hay razones para esperar un uso único u homogéneo. Como se mencionó anteriormente, las necesidades, los desafíos y las disposiciones de los distintos grupos que componen el sistema escolar son heterogéneos, y las herramientas digitales —como la IAG— deben analizarse desde las diferencias culturales y los contextos específicos para comprender su impacto (Díaz et al., 2024). El World Economic Forum identifica como prioritario ampliar el acceso y la investigación en IA, pues “access to AI-learning opportunities for all learners is essential to prevent deepening the existing digital divide and avoid creating new disparities in education” (Milberg, 2024). Por lo tanto, la pregunta pertinente es si existe una diferencia en el acceso y el tipo de uso de la IA que pueda estar relacionada con las características sociodemográficas de nuestros estudiantes. Este policy brief explora y atiende a este llamado.

MÉTODO

El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) es la evaluación nacional que la Agencia de Calidad de la Educación aplica a los establecimientos del país. En 2025 aplicó, junto con las pruebas de aprendizaje, Cuestionarios de Calidad y Contexto, donde el de estudiantes recoge información sobre distintas dimensiones del contexto escolar, entre ellas la convivencia, la disposición a la lectura, la salud y el uso de tecnologías digitales. La versión 2025 incluye, por primera vez, un bloque sobre inteligencia artificial generativa.

El Cuestionario de Estudiantes de II medio consulta por seis finalidades de uso de herramientas de inteligencia artificial generativa, en una escala de frecuencia de cuatro puntos que va desde nunca hasta todos o casi todos los días. Esas finalidades se ordenan aquí en tres dimensiones definidas

por el contenido de cada enunciado. La académica reúne las tres vinculadas a tareas y trabajos escolares, la de bienestar y acompañamiento las dos que remiten al cuidado de sí, y la de ocio la única explícitamente ajena al colegio. Tabla 1 resume las preguntas.

TABLA 1 Composición de las tres dimensiones de uso

Dimensión	Finalidades incluidas	Opciones
Académica	1. Pedir correcciones de gramática, ortografía o vocabulario a la versión final de una tarea; 2. Generar un borrador de un párrafo o sección que luego adapta con ideas propias; 3. Comprender materias y conceptos difíciles o generar recursos de estudio	4
Bienestar y acompañamiento	1. Contar problemas personales y obtener consejos sobre situaciones difíciles; 2. Obtener sugerencias de ejercicio, alimentación y descanso	4
Ocio	1. Actividades no relacionadas con el colegio, como crear imágenes, música, historias o videojuegos	4

Nota. Los enunciados aparecen abreviados respecto del texto original del cuestionario.

Fuente: Elaboración propia en base a datos Simce 2025.

Un estudiante se considera usuario de una dimensión cuando cumple el criterio de frecuencia en al menos una de sus finalidades. La base corresponde a los 196.593 estudiantes de II medio con respuestas válidas en las seis finalidades; los códigos 0 y 99 se declararon perdidos. En cada pregunta, los estudiantes pueden seleccionar una de cuatro opciones de frecuencia: no la he usado, la he usado alguna vez, la uso al menos una vez al mes y la uso casi a diario.

Tres precisiones acotan el alcance de lo que sigue. Los datos son autorreportados y corresponden a un único momento de medición, por lo que describen frecuencias y no permiten establecer relaciones causales ni efectos sobre los aprendizajes. El grupo socioeconómico corresponde a la clasificación del establecimiento, y no a la situación individual del estudiante; se construye principalmente a partir de los ingresos de los grupos familiares. Finalmente, las dimensiones tienen distinto número de ítems y distinto grado de homogeneidad interna: la de ocio se construye sobre un solo enunciado, mientras que la de bienestar y

acompañamiento agrupa dos finalidades de naturaleza diferente. Por ello, el indicador agregado debe leerse siempre junto con el detalle por finalidad.

HALLAZGOS

El análisis de las respuestas permite identificar tres hallazgos que ayudan a comprender el estado actual del uso de la IAG entre los estudiantes de II medio y sus implicancias para la política escolar.

Hallazgo 1. El uso es prácticamente universal y multipropósito

El análisis de las respuestas muestra que un alto porcentaje de estudiantes ha utilizado la inteligencia artificial generativa, y que la dimensión académica es la más extendida. La Tabla 2 resume los resultados. Un 95,4% de los estudiantes emplea la herramienta con alguna finalidad escolar y un 81,8% lo hace al menos una vez al mes, cifra que supera en quince puntos porcentuales a la de ocio y en veintidós puntos a la de bienestar y acompañamiento.

TABLA 2 Uso de inteligencia artificial generativa según dimensión. Estudiantes de II medio, 2025

Dimensión	Finalidades	% que la usa	% al menos mensual	% casi a diario
Académica	3	95,4	81,8	37,6
Bienestar y acompañamiento	2	79,6	59,2	27,8
Ocio	1	87,9	66,9	25,8
Cubre las tres dimensiones	6	74,2	47,1	—

Nota. La fila de cobertura conjunta considera a quienes cumplen el criterio en las tres dimensiones simultáneamente. El uso casi diario no se reporta para esa fila por tratarse de una combinación de umbrales.

Fuente: Elaboración propia en base a datos Simce 2025.

Entre quienes declaran utilizar la IAG al menos una vez al mes, la dimensión académica es claramente predominante (81,8%), seguida de ocio (66,9%) y bienestar y acompañamiento (59,2%). Esto muestra diferencias en la forma en que utilizan la herramienta. En el uso casi diario, la dimensión de bienestar y acompañamiento (27,8%) supera a

la de ocio (25,8%). Quienes recurren a la herramienta para hablar de problemas personales o consultar sobre hábitos de salud son menos, pero lo hacen con mayor frecuencia. Tres de cada cuatro estudiantes utilizan la IAG en las tres dimensiones.

El punto de partida para cualquier decisión institucional es, por tanto, que el uso ya está instalado y no se restringe al ámbito escolar. Las orientaciones que se elaboren no operan sobre una práctica emergente, sino sobre una práctica extendida y diversificada. Generalizar el uso en una única categoría, sin distinguir entre los usos académicos, de ocio y de bienestar, puede llevar a conclusiones erróneas. Un mismo estudiante puede pedirle a la IAG que le explique una materia que no entendió en clases, que genere una imagen para entretenerse y que le aconseje sobre un problema personal que no ha conversado con nadie. Las tres acciones ocurren en el mismo teléfono o computador y con la misma IAG, pero no constituyen la misma práctica ni interpelan del mismo modo a la escuela. La primera pertenece al trabajo intelectual con los contenidos y la tercera a un terreno formativo para el cual el establecimiento dispone de otros mecanismos. Los datos permiten establecer que no se trata de estudiantes distintos para cada uso, sino de los mismos estudiantes.

Hallazgo 2. La composición del uso está socialmente estratificada

Los resultados muestran diferencias en el tipo de uso —académico, de bienestar y acompañamiento, y de ocio—

según las condiciones económicas del establecimiento. En los establecimientos de mayor grupo socioeconómico, la IAG opera principalmente como recurso de estudio y se concentra en esa función a medida que aumenta la frecuencia de uso. La Tabla 3 resume los resultados según características sociodemográficas y las diferencias en el tipo de uso declarado por los estudiantes. En los establecimientos de menor grupo socioeconómico, la IAG también cumple ese papel, pero con mayor frecuencia ocupa además el lugar de conversación sobre aquello que preocupa al estudiante. Es importante señalar una limitación del Simce: no se pregunta por las herramientas específicas a las que los estudiantes tienen acceso institucional. Por ejemplo, no sabemos si los colegios privados tienen contratada, en mayor proporción, la suite de Google que permite acceder a un conjunto específico de herramientas de IAG —como Gemini o NotebookLM—, lo que podría explicar parte de las diferencias observadas entre tipos de establecimiento y usos, debido a las herramientas disponibles para los estudiantes.

TABLA 3 Uso al menos mensual de cada dimensión según grupo socioeconómico, dependencia administrativa y sexo. Estudiantes de II medio, 2025

Categoría	N	Académica	Bienestar y acompañamiento	Ocio	Cubre las tres
Total	196.593	81,8	59,2	66,9	47,1
Bajo	38.829	78,8	62,6	65,2	49,4
Medio bajo	66.465	80,3	60,9	66,3	48,2
Medio	47.822	82,8	59,1	67,7	46,9
Medio alto	22.283	84,3	56,9	68,1	45,2
Alto	21.194	87,3	50,4	69,0	41,3
Municipal	43.307	80,1	60,9	65,9	48,1
SLEP	22.792	78,8	60,9	64,0	47,3
Part. subvencionado	109.970	82,1	59,9	67,5	47,7
Part. pagado	20.524	87,3	50,4	69,0	41,1
Femenino	91.099	84,6	59,1	68,2	47,2
Masculino	99.792	79,8	59,6	66,3	47,3

Fuente: Elaboración propia en base a datos Simce 2025.

La desagregación se presenta en el umbral de uso “al menos mensual”, que resulta más revelador que el de uso “alguna vez”, donde la práctica está tan generalizada que las diferencias entre grupos se comprimen. Las tres dimensiones se comportan de manera distinta: la académica aumenta con el grupo socioeconómico, de 78,8% a 87,3%. La de bienestar y acompañamiento recorre el sentido contrario, de 62,6% a 50,4%. La de ocio permanece

prácticamente constante, con valores que oscilan entre 65,2% y 69,0%.

La distribución por dependencia reproduce el mismo patrón. Los establecimientos particulares pagados presentan el mayor uso académico (87,3%) y el menor uso de bienestar y acompañamiento (50,4%), mientras los municipales y los dependientes de Servicios Locales de Educación exhiben la relación inversa, con valores en torno a 60,9% en esta última

dimensión. Las diferencias por sexo son menores y se concentran en la dimensión académica, donde las estudiantes superan a sus pares varones en casi cinco puntos porcentuales.

TABLA 4 Uso casi diario de cada dimensión según grupo socioeconómico, dependencia administrativa y sexo. Estudiantes de II medio, 2025

Categoría	N	Académica	Bienestar y acompañamiento	Ocio	Cubre las tres
Total	196.593	37,6	27,8	25,8	13,4
Bajo	38.829	33,7	28,0	23,7	13,2
Medio bajo	66.465	35,5	28,2	25,0	13,5
Medio	47.822	38,7	28,5	26,9	13,8
Medio alto	22.283	40,7	27,7	27,7	13,5
Alto	21.194	45,7	24,3	28,0	12,6
Municipal	43.307	35,0	27,6	24,2	12,9
SLEP	22.792	34,1	27,8	23,9	13,0
Part. subvencionado	109.970	37,8	28,5	26,5	13,9
Part. pagado	20.524	45,8	24,2	28,0	12,5
Femenino	91.099	40,5	28,4	26,5	13,7
Masculino	99.792	35,2	27,1	25,3	13,2

Nota. El umbral corresponde a la categoría “todos o casi todos los días” en al menos una de las finalidades de la dimensión.

Fuente: Elaboración propia en base a datos Simce 2025.

En el caso del uso “casi diario” la estructura se reordena. La dimensión académica amplía su variación socioeconómica, que pasa de 8,5 puntos porcentuales en el umbral mensual a 12,0 en el diario, de 33,7% a 45,7%. La de bienestar y acompañamiento, en cambio, pierde la pendiente que exhibía en el umbral mensual y se mantiene en torno al 28% en casi todas las categorías, con la excepción del grupo socioeconómico alto (24,3%) y de los establecimientos particulares pagados (24,2%).

La herramienta cumple funciones distintas según la posición social del establecimiento. En los grupos socioeconómicos altos el uso se especializa en la tarea escolar y se repliega del terreno del cuidado. En los grupos bajos cubre las tres dimensiones con mayor frecuencia, según muestra la última columna de ambas tablas, y en particular aquella que remite al acompañamiento personal.

Hallazgo 3. Las finalidades no son equivalentes dentro de cada dimensión

Pedirle a la herramienta que corrija la ortografía de un texto ya escrito no es lo mismo que pedirle que explique una

materia que no se entendió. Consultar por hábitos de sueño y alimentación no es lo mismo que contarle un problema personal. Las dimensiones agrupan finalidades que comparten un terreno, pero que difieren en el trabajo que suponen y en su relación con el establecimiento escolar. Al observar un indicador agregado, no se distinguen estas diferencias, y esa indistinción importa porque no es acertado suponer que una dimensión amplia abarque todo.

Las finalidades que componen cada dimensión suponen exigencias cognitivas y consecuencias institucionales distintas, de modo que el indicador agregado requiere leerse junto al detalle. Dentro de la dimensión académica, comprender materias alcanza un 89,9% mientras corregir gramática llega a 84,9%. Dentro de la dimensión de bienestar y acompañamiento, la consulta sobre hábitos de ejercicio y alimentación (73,5%) antecede en casi diez puntos a la conversación sobre problemas personales (64,1%).

TABLA 5 Uso de inteligencia artificial generativa según finalidad específica y dimensión. Estudiantes de II medio, 2025

Dimensión	Finalidad	N	% que la usa	% al menos mensual	% casi a diario
Académica	Comprender materias difíciles o generar recursos de estudio	196.593	89,9	70,1	29,5
Académica	Pedir correcciones de gramática, ortografía o vocabulario	196.593	84,9	60,9	18,0
Académica	Generar un borrador que luego adapta con ideas propias	196.593	85,0	57,6	18,4
Bienestar y acompañamiento	Obtener sugerencias de ejercicio, alimentación y descanso	196.593	73,5	51,5	22,1
Bienestar y acompañamiento	Contar problemas personales y pedir consejos	196.593	64,1	44,1	19,0
Ocio	Actividades no relacionadas con el colegio	196.593	87,9	66,9	25,8

Fuente: Elaboración propia en base a datos Simce 2025.

Dos lecturas se desprenden de este detalle. La primera es que la finalidad académica más extendida no es la corrección formal sino la comprensión de contenidos, con un 70,1% de uso al menos mensual. Los estudiantes recurren a la IAG principalmente como apoyo al estudio y no solo como corrector de textos. La segunda es que la conversación sobre problemas personales, aun siendo la finalidad menos extendida del conjunto, alcanza a casi dos tercios de la cohorte, y que un 19,0% la sostiene casi a diario.

La dimensión de ocio es la que menos varía entre grupos. En el umbral mensual sus valores se ubican entre 64,0% y 69,0% a lo largo de la escala socioeconómica, entre dependencias administrativas y entre hombres y mujeres, y en el umbral diario entre 23,7% y 28,0%. La variación relevante se concentra, por tanto, en la relación entre lo académico y el cuidado de sí, con una diferencia de 12,2 puntos porcentuales entre los extremos de la escala socioeconómica en esta última dimensión.

IDEA FUERZA

El problema ya no es principalmente el acceso a la herramienta, sino la finalidad con que se utiliza y las condiciones institucionales que explican por qué varía según la posición social del establecimiento.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los resultados son concluyentes respecto de que el uso de inteligencia artificial generativa está instalado entre los estudiantes de II medio y no se limita al trabajo escolar. Tres de cada cuatro recurren a ella tanto para estudiar como para entretenerse y tratar asuntos personales. Esa combinación aparece en todos los grupos, aunque se identifican diferencias socioeconómicas. En los establecimientos de mayor grupo socioeconómico predomina el uso para el estudio; en los de menor grupo, ese uso también está presente, aunque convive con una mayor frecuencia de conversaciones sobre problemas personales. Que el uso difiera entre grupos no constituye en sí mismo un problema. Los estudiantes enfrentan situaciones distintas y es razonable que le pidan cosas distintas a la misma herramienta. Los datos muestran que esa diferencia no es azarosa, pues sigue la posición social del establecimiento. Este hecho admite dos lecturas: puede estar reproduciendo una ventaja, si los estudiantes de mayor grupo socioeconómico concentran el uso que más favorece la

trayectoria escolar; o puede estar compensando una carencia, si los de menor grupo recurren a la herramienta para algo que no encuentran en otra parte. Esto queda pendiente para profundizar el conocimiento sobre la IAG en la educación escolar. Considerando las brechas existentes en el acceso a oportunidades de aprendizaje variadas entre colegios privados, públicos y otros contextos, es importante esclarecer si estas diferencias son sistemáticas y si muestran una brecha recurrente. Se requiere más información e investigación para extraer conclusiones; en particular, se requiere mayor investigación para establecer relaciones causales.

Con base en estos resultados, las recomendaciones que se presentan sugieren líneas de acción para potenciar el aporte de la IAG. Estas suponen que al sistema escolar le corresponde hacerse cargo tanto de la formación académica de sus estudiantes como de su cuidado, pues ambas dimensiones aparecen comprometidas en los datos. Cabe destacar que la evidencia muestra una práctica ya instalada

frente a la cual la institución todavía no ha definido una respuesta, ya que la omisión sobre la IAG en estos ámbitos también implica una decisión.

1. Desplazar el foco del monitoreo desde el acceso hacia las formas del uso

Los indicadores construidos sobre la disponibilidad o la frecuencia agregada de uso no son suficientes. La información útil para la política se encuentra en la finalidad y en la intensidad del uso, particularmente en la distancia entre los umbrales mensual y diario, donde las brechas se amplían. Ello supone mantener y refinar la medición de las finalidades de uso en las próximas aplicaciones del Simce, para contar con una serie que permita observar la evolución de esta composición, e incorporar estos indicadores en los sistemas de información que utilizan los sostenedores para caracterizar a sus comunidades.

2. Enseñar explícitamente los usos académicos de mayor exigencia cognitiva

La variación socioeconómica del uso académico se amplía a medida que aumenta la frecuencia, lo que sugiere que la diferencia no está en el acceso sino en la apropiación. Los usos que requieren mayor mediación —generar un borrador y adaptarlo con ideas propias, contrastar explicaciones, evaluar la pertinencia de una respuesta— son también los que suponen más andamiaje previo. La respuesta pertinente es curricular y pedagógica antes que normativa e indica incorporar en las asignaturas la enseñanza explícita de estos usos, con criterios de verificación, contraste de fuentes y valoración crítica de los productos generados, con especial atención a los establecimientos donde la frecuencia de uso académico es menor.

3. Revisar la suficiencia de los dispositivos de acompañamiento socioemocional

Que un 44,1% de los estudiantes recurra al menos mensualmente a una IAG para tratar problemas personales, y que esta práctica sea más frecuente en los establecimientos de menor grupo socioeconómico y de dependencia pública, constituye una señal que interpela directamente a las políticas de convivencia y salud mental escolar. Los datos no permiten afirmar que la IAG esté sustituyendo funciones de acompañamiento ni pronunciarse sobre los efectos de esa práctica. Sí se justifica revisar y explorar cualitativamente qué buscan los estudiantes en estas conversaciones y por qué las sostienen con esa frecuencia.

4. Orientar por finalidad de uso y no por herramienta

Las orientaciones institucionales que se elaboren en establecimientos y sostenedores tienden a organizarse en

torno a la autorización o prohibición de aplicaciones específicas. Los datos muestran que la unidad de análisis pertinente es la finalidad: corregir un texto, generar un borrador que luego se adapta, comprender un contenido, conversar sobre un problema personal y crear contenidos recreativos plantean cuestiones distintas de honestidad académica, evaluación, resguardo de datos y cuidado. Diferenciar las orientaciones por finalidad permite, además, que mantengan vigencia frente al recambio acelerado de herramientas y que las decisiones sobre evaluación y trabajo autónomo se tomen sobre criterios pedagógicos explícitos.

5. Profundizar la evidencia antes de escalar decisiones normativas

La caracterización disponible es descriptiva y se apoya en autorreporte, con las limitaciones que supone. Las decisiones de mayor alcance —restricciones, rediseño de instrumentos de evaluación, definiciones sobre uso en el aula— requieren evidencia adicional sobre la relación entre composición del uso, trayectoria escolar y resultados de aprendizaje. Vincular estos indicadores con los resultados del propio Simce, sostener la medición en el tiempo y complementarla con estudios cualitativos en establecimientos con distintos perfiles de uso permitiría pasar de la constatación de una desigualdad en la finalidad de uso a la comprensión de sus mecanismos y de sus consecuencias educativas.

REFERENCIAS

- Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação [Cetic.br]. (2025, 22 de octubre). *TIC Kids Online Brasil: 65% das crianças e dos adolescentes usam IA generativa para estudar, criar conteúdo e lidar com emoções*. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. <https://cetic.br/pt/noticia/tic-kids-online-brasil-65-das-criancas-e-dos-adolescentes-usam-ia-generativa-para-estudar-criar-conteudo-e-lidar-com-emocoes/>
- Díaz, B., y Delgado, C. (2024). Artificial intelligence: Tool or teammate? *Journal of Research in Science Teaching*, 61(10), 2575–2584. <https://doi.org/10.1002/tea.21993>
- Díaz, B., Nussbaum, M., Greiff, S., y Santana, M. (2024). The role of technology in reading literacy: Is Sweden going back or moving forward by returning to paper-based reading? *Computers & Education*, 213, Artículo 105014. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105014>
- DiMaggio, P., y Hargittai, E. (2001). *From the “digital divide” to “digital inequality”: Studying Internet use as penetration increases* (Documento de trabajo N.º 15). Center for Arts and Cultural Policy Studies, Princeton University.
- Kim, W. J., y Rachmatullah, A. (2025). Science teachers' approaches to artificial intelligence integrated science teaching. *Research in Science Education*, 55(6), 1625–1642. <https://doi.org/10.1007/s11165-025-10233-5>
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690. <https://doi.org/10.1086/321300>
- Madden, M., Calvin, A., Hasse, A., y Lenhart, A. (2024). *The dawn of the AI era: Teens, parents, and the adoption of generative AI at home and school*. Common Sense Media. <https://www.commonsensemedia.org/research/the-dawn-of-the-ai-era-teens-parents-and-the-adoption-of-generative-ai-at-home-and-school>
- McBain, R. K., Cantor, J. H., Breslau, J., Diliberti, M. K., Zhang, L. A., Zhang, F., Burnett, A., Kofner, A., Rader, B., Pataranutaporn, P., Stein, B. D., Mehrotra, A., y Yu, H. (2026). AI chatbot use and disclosure for mental health among US adolescents and young adults. *JAMA Pediatrics*, 180(8), 884–890. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2026.2015>
- McClain, C., Anderson, M., Sidoti, O., y Bishop, W. (2026). *How teens use and view AI*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/internet/2026/02/24/how-teens-use-and-view-ai/>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest [mpfs]. (2024). *JIM-Studie 2024: Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. <https://mpfs.de/studie/jim-studie-2024/>
- Milberg, T. (2024, 28 de abril). *The future of learning: How AI is revolutionizing education 4.0*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/stories/2024/04/future-learning-ai-revolutionizing-education-4-0/>
- Russell, S. J., y Norvig, P. (2016). *Artificial intelligence: A modern approach* (3.ª ed., edición global). Pearson.
- Subsecretaría de Telecomunicaciones [Subtel]. (2024). *Estudio undécima encuesta sobre acceso, usos y usuarios de Internet en Chile* [Presentación de resultados elaborada por Cadem]. <https://www.subtel.gob.cl/wp-content/uploads/2025/02/Presentacion-Subtel-Acceso-y-Uso-Internet-2024.pdf>
- van Deursen, A. J. A. M., y van Dijk, J. A. G. M. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New Media & Society*, 16(3), 507–526. <https://doi.org/10.1177/1461444813487959>

ACERCA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN UDD

La Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo tiene como objetivo —a través de su serie Policy Brief— contribuir al debate público sobre los desafíos claves que enfrenta nuestro sistema educativo. En esta serie se ofrece una visión general de temas educativos complejos, respaldados por investigaciones y datos, y se proporcionan recomendaciones para el diseño, formulación y evaluación de políticas educativas.

SÍGUENOS



linkedin.com/company/educacion-udd



@educacionudd