Enseñar inteligencia artificial: aprendizajes para un giro metodológico

Sistematización de una experiencia docente sobre habilidades blandas, aprendizaje autónomo y aplicación de la IA a problemas reales en la Licenciatura en Economía y Negocios de la Escuela Superior de Economía y Negocios (ESEN)

Datos clave:

+54.3% Aumento del índice global de autopercepción de competencias, de 1.94 a 3.00 puntos, mediante una evaluación retrospectiva pretest-postest.	**22 de 23** Estudiantes que reportaron una mejora en sus conocimientos sobre IA al finalizar el curso.	**78.3%** Valoración positiva de las sesiones de seguimiento por equipos, el componente metodológico mejor evaluado.

"Al final de este curso, reconozco que mis estudiantes crearon muchas cosas que yo, en ese momento, no sabía hacer. No me avergüenza; en parte, es motivo de orgullo, pues la metodología del curso lo incentivaba. En el mundo actual, creo que la educación seguirá ese camino: el docente no puede —ni debe— saber todo lo que el estudiante necesita". **—Reflexión docente.**

Resumen

Este informe sistematiza una experiencia universitaria de enseñanza de inteligencia artificial dirigida a estudiantes de último año de la Licenciatura en Economía y Negocios (LEN). El curso combinó 30 sesiones (12 teóricas, 6 prácticas y 12 de seguimiento grupal de proyectos) y abordó historia de la IA, ética, fundamentos técnicos, prompting, herramientas, agentes y aplicaciones empresariales. Su reto central fue que los equipos diseñaran e implementaran, con IA, una solución para un negocio real.

La autopercepción global de dominio de competencias aumentó 54.3%, de 1.94 a 3.00 puntos en una escala de 0 a 4; 22 de los 23 estudiantes reportaron mejoras. Los efectos fueron heterogéneos: quienes partieron de un nivel básico ganaron 1.98 puntos, frente a 0.40 entre quienes iniciaron en un nivel avanzado. Esta dispersión sugiere que enseñar IA se asemeja a enseñar un idioma en un aula donde conviven niveles A1, B1 y C1. La autonomía también fue central: el estudiantado eligió herramientas, áreas de negocio y rutas de solución. Buena parte del conocimiento aplicado no fue transmitido directamente por el docente, sino descubierto por los equipos y revisado en sesiones de seguimiento.

El informe desarrolla cuatro aprendizajes: la relevancia de las habilidades blandas; la necesidad de secuenciar prompting, TI y ciberseguridad; el potencial formativo de los proyectos reales; y la transición del docente de fuente exclusiva de información a mentor del aprendizaje.

Palabras clave: inteligencia artificial; educación superior; aprendizaje experiencial; habilidades blandas; prompting; ciberseguridad; evaluación auténtica.

1. Introducción

El diseño del curso electivo comenzó en marzo de 2026 para estudiantes de quinto año de la Licenciatura en Economía y Negocios (LEN). La cohorte había iniciado su formación en 2022, el mismo año del lanzamiento de ChatGPT. Durante los años siguientes, la IA generativa pasó de ser una novedad tecnológica a una herramienta de uso transversal; en 2026, ChatGPT alcanzó los mil millones de usuarios activos mensuales (Neira, 2026). La trayectoria universitaria de la cohorte 2022-2026 coincidió, por tanto, con la expansión de estas herramientas en la vida cotidiana, aunque no necesariamente con una formación sistemática sobre su uso.

El plan de estudios de LEN permite incorporar cursos electivos en tecnología, mercadeo o finanzas. En ese marco se diseñó el curso IA-Augmented Word, orientado a articular historia y fundamentos de la IA, uso de herramientas y aplicación a problemas empresariales. Los estudiantes trabajaron con un emprendimiento o negocio para desarrollar una consultoría de simplificación de procesos mediante IA, junto con formación sobre riesgos éticos, sesgos y alucinaciones de los modelos. El curso produjo ocho proyectos para ocho empresas, entre ellos manuales de marca, sitios web, sistemas de seguimiento de clientes, cotizadores automatizados, herramientas para apoyar licitaciones, agentes de creación de contenido y soluciones de análisis financiero basadas en documentos tributarios electrónicos. Algunas soluciones se alojaron en servicios gratuitos y otras se ejecutaron localmente; cuando existían datos sensibles, se priorizó reducir su exposición.

Durante aproximadamente ocho semanas (de los 12 totales del curso), los equipos colaboraron con personas emprendedoras en tareas de diagnóstico, desarrollo, iteración, entrega y retroalimentación. En paralelo se impartieron clases teóricas y talleres prácticos. Al finalizar, el estudiantado completó una evaluación retrospectiva pretest-postest, en la que valoró sus conocimientos antes y después del curso. También aportó comentarios mediante la encuesta, una sesión virtual de retroalimentación con dinámica de grupo focal y un buzón anónimo en Moodle.

2. Revisión bibliográfica

La Cuarta Revolución Industrial y la integración acelerada de la IA generativa están reconfigurando los mercados laborales y plantean la necesidad de revisar los modelos de educación superior (Fundación para la Educación Superior [FES], 2023; Kaul et al., 2026). En El Salvador, la automatización de tareas mecánicas y repetitivas puede afectar ocupaciones de oficina, comercio y servicios, lo que refuerza la urgencia de desarrollar competencias complementarias a las capacidades de los sistemas automatizados (FES, 2023).

Ante esta transformación, la literatura destaca el pensamiento analítico, la resiliencia, la flexibilidad, la creatividad y el aprendizaje continuo como competencias centrales para el trabajo futuro (FES, 2023). Por ello, integrar la IA en la educación en negocios no debería reducirse a incorporar herramientas; supone revisar de manera sistémica la formación profesional y los criterios con los que se validan las capacidades de los graduados (Kaul et al., 2026).

Las instituciones de educación superior necesitan promover un uso de la tecnología que potencie las capacidades cognitivas y éticas, sin sustituir el razonamiento independiente (Kaul et al., 2026; Kennedy & Gupta, 2025). Para hacerlo de forma coherente, la literatura propone marcos estructurados que superen intervenciones aisladas por asignatura y orienten la transformación curricular desde una perspectiva sistémica (Kaul et al., 2026).

Un referente es el AI & Data Acumen Learning Outcomes Framework, que organiza la alfabetización en IA en siete dimensiones (autoeficacia, ética, colaboración, contexto sociocultural, innovación y creatividad, cognitiva y técnica) y cuatro niveles progresivos de competencia (fundacional, intermedio, avanzado y experto). El marco se apoya en perspectivas constructivistas y de andamiaje: el estudiante construye activamente su aprendizaje mediante la experimentación y un apoyo guiado que disminuye conforme aumenta su autonomía (Kennedy & Gupta, 2025).

Debido a la rápida obsolescencia de herramientas y conocimientos instrumentales, la formación debe cultivar la autogestión del aprendizaje continuo y la resiliencia ante la frustración (Kennedy & Gupta, 2025). Sin embargo, la

adopción de IA generativa también puede producir un "bypass cognitivo": si se delegan a los modelos la conceptualización y la delimitación inicial de un problema, el estudiante elude una fase exigente y formativamente valiosa de su razonamiento crítico (Kaul et al., 2026).

Para evitarlo, las consultorías y los proyectos reales deben exigir que el estudiante interrogue críticamente las salidas de la IA, aprenda mediante ciclos de error e iteración y asuma responsabilidad por las decisiones propuestas (Kaul et al., 2026). Además, la capacidad de la IA generativa para producir textos y soluciones plausibles reduce la utilidad de evaluaciones tradicionales, como ensayos o tareas para casa, cuando estas se concentran únicamente en el producto final (Kaul et al., 2026). En respuesta, la formación debe avanzar hacia evaluaciones auténticas y de desempeño que valoren el proceso iterativo, las decisiones de diseño y la capacidad de justificar criterios (Kaul et al., 2026).

Bitácoras de diseño, historiales de prompts, análisis de errores y defensas orales individuales ayudan a documentar la autoría y el aprendizaje. En este enfoque, la salida generada por IA funciona como un punto de partida que el estudiante debe evaluar, refinar, corregir y superar mediante su criterio ético y de negocios. Así, la evaluación auténtica impulsa el pensamiento crítico, la responsabilidad ética y otras habilidades blandas de orden superior (Kaul et al., 2026; Kennedy & Gupta, 2025).

3. Enfoque de la sistematización y reconstrucción de la experiencia docente

La sistematización se organizó como una reconstrucción interpretativa, no como una evaluación experimental. Articula tres fuentes: (a) la reflexión docente sobre el diseño y desarrollo del curso; (b) un reporte de encuesta retrospectiva pretest-postest aplicado a 23 estudiantes; y (c) una reunión de retroalimentación del 16 de julio de 2026, complementada por opiniones escritas. El recorrido comenzó con una pregunta difícil: ¿cómo enseñar un objeto que puede ser distinto al mes siguiente? La planificación intentó cubrir historia, ética, fundamentos técnicos, procesamiento, sesgos, alucinaciones, prompting, herramientas, agentes e implementación. En la práctica, la amplitud temática convirtió la primera mitad del curso en un panorama general de posibilidades. La segunda mitad se desplazó hacia proyectos y clínicas por equipo. Esa transición redujo la exposición docente, pero permitió que los equipos investigaran soluciones que no estaban previstas en el temario detallado.

Figura 1. *Autovaloración promedio antes y después del curso, por competencia.*



Nota. Elaboración propia; n = 23.

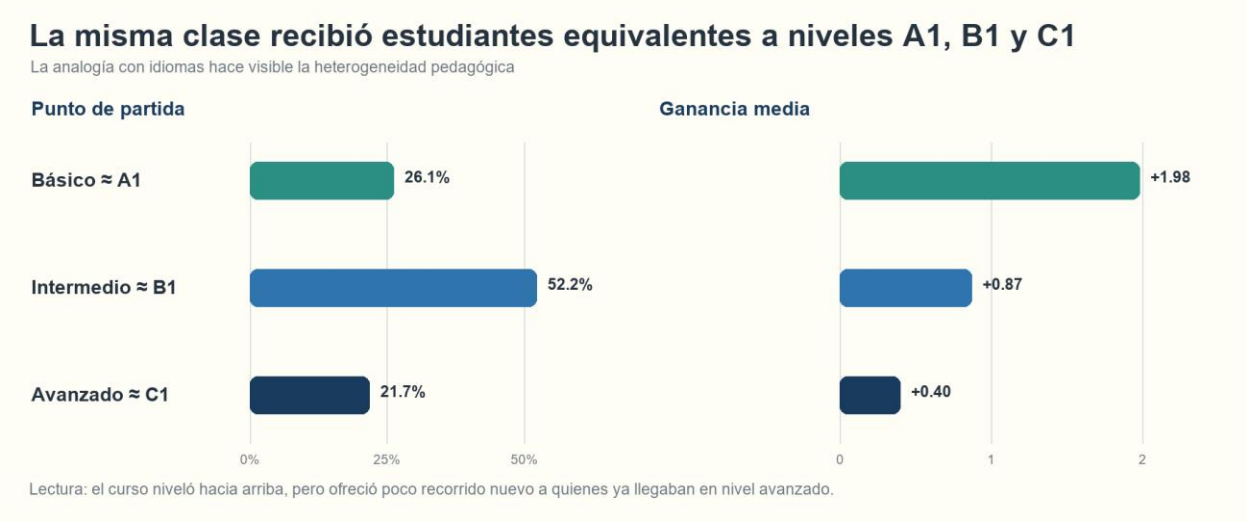
La figura, muestra las valoraciones de conocimientos del estudiantado sobre su dominio en diferentes componentes vistos a lo largo del curso. La evaluación, si bien es cierto es subjetiva y retrospectiva, logra identificar mejoras diversas en los componentes. El desplazamiento fue consistente: el índice global subió de 1.94 a 3.00; las mayores ganancias relativas aparecieron en fundamentos e historia (+134.6%) y automatizaciones (+82.4%). La ética alcanzó el nivel final más alto (3.35). Estos datos sugieren que el curso funcionó como nivelador, aunque la autopercepción retrospectiva no sustituye una prueba de desempeño y se reconoce que puede verse afectada por cambio de criterio, deseabilidad social y techo de escala.

> *"Aprender a cruzar Claude (una IA) con Gamma (otra IA) para mí fue un game changer."*
> Estudiante
>
> *"A mí la materia como tal me gustó bastante. Siento que si aprendí cosas nuevas que nunca había pensado que se podían hacer con la IA."*
> Estudiante
>
> *"Que sí nos las enseñen como punto por punto... y no como 'aprendan ustedes'."*
> Estudiante, reunión de retroalimentación.

4. El reto pedagógico: enseñar a estudiantes que ya saben

La dificultad no fue solamente que las herramientas cambian, sino que los estudiantes llegaron con trayectorias previas muy diferentes. La estimación docente inicial ubicaba aproximadamente 35% en rezago, 50% en nivel medio y 15% listos para agentes o automatizaciones. La encuesta posterior mostró una distribución similar: 26.1% en nivel básico, 52.2% en intermedio y 21.7% en avanzado. La analogía con los idiomas resulta útil: una misma aula contenía estudiantes que necesitaban aprender los "verbos" de la interacción con IA y otros que esperaban una conversación avanzada o una preparación equivalente al TOEFL. Dichas diferencias en los niveles, también influye en las percepciones de estudiantes, algunos están muy satisfechos con partes del curso teóricas, mientras que otros lo consideraron irrelevante; asimismo, algunos hubieran deseado ir más en elementos técnicos, pero otros consideraron dichos talleres como complejos.

Figura 2. *Analogía entre el nivel inicial de IA y los niveles de aprendizaje de un idioma.*



Nota. Elaboración propia

> *"Algo que quizá agregaría o tal vez me hubiera gustado que viéramos más a profundidad son estos últimos temas, todo el tema de las skills y también más que todo el tema de agentes."*
> Estudiante, reunión de retroalimentación.
>
> *"La historia de la IA sí me gustó y sí me pareció importante, sin embargo, pienso que las herramientas sí las tuvimos que haber profundizado más."*
> Estudiante, reunión de retroalimentación.
>
> *"La historia de la IA sí me gustó y sí me pareció importante."*
> Estudiante

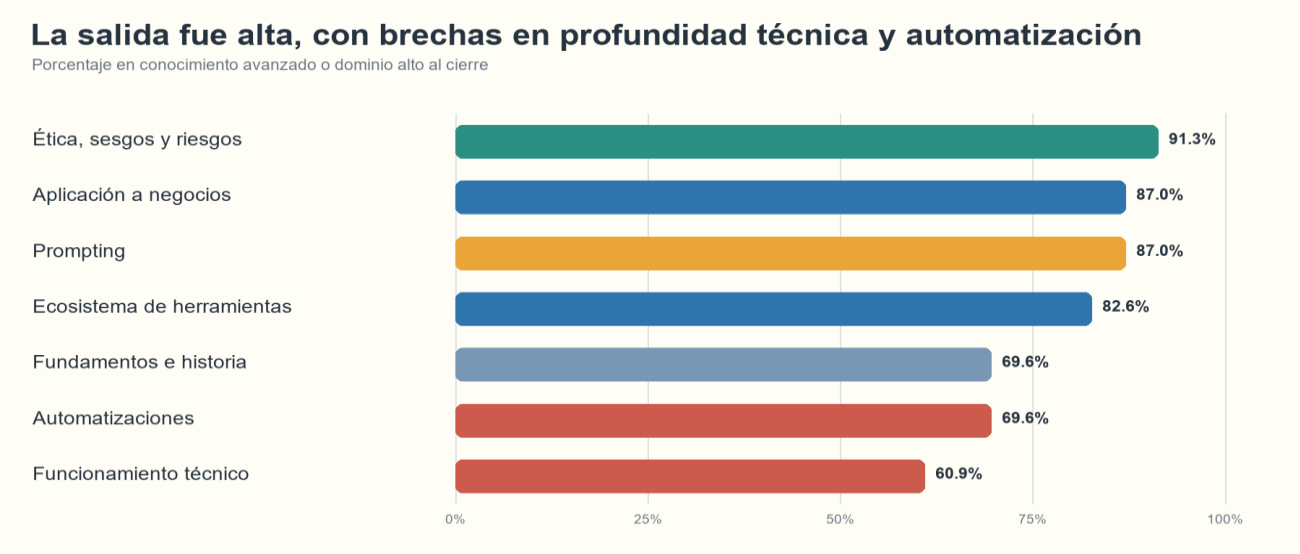
El prompting ilustra exactamente esta tensión, entre la diversidad de los puntos de partida para el curso. En detalle: antes del curso, 47.8% del estudiantado ya se ubicaba en conocimiento avanzado o dominio alto; al cierre, la proporción alcanzó 87.0%. La ganancia media fue de 0.78 puntos, menor que en historia o automatización, porque muchos ya utilizaban chatbots. Un curso uniforme corre dos riesgos opuestos: aburrir al estudiante avanzado con recomendaciones básicas o abandonar al principiante frente a herramientas que presuponen un dominio previo.

La progresión sugerida tiene tres tramos. En el nivel inicial: contexto, rol, tarea, restricciones, formato y verificación. En el intermedio: descomposición, secuencias de prompts, comparación de alternativas y revisión. En el avanzado: instrucciones de sistema, configuraciones reutilizables (skills), agentes, uso de herramientas, evaluación de salidas e integración con datos o código. La ruta común debe enseñar criterio; los retos diferenciados deben permitir mayor profundidad.

5. Crecimiento más allá del prompting: habilidades blandas, TI y ciberseguridad

Los estudiantes, al finalizar el curso valoraron tener un conocimiento alto o avanzado, según competencia, en ética, sesos y riesgos; aplicación a negocios y prompting (más del 80%), acá se nota una brecha hacia la historia de la IA, las automatizaciones y el funcionamiento técnico core. La aplicación a los negocios y la ética demuestran una clara tendencia hacia conocimientos de habilidades blandas en sí; el prompting y el ecosistema de herramientas denotan habilidades duras en sí; demostrando una coexistencia de habilidades en la aplicación en sí.

Figura 3. *Competencias consolidadas al cierre y áreas con mayor brecha.*



Nota. Elaboración propia. Basado en valoraciones personales, sujetas a sesgos.

Habilidades blandas como contenido real

En el caso de los productos complejos (las aplicaciones a los negocios) es destacable que estos no surgieron de un procedimiento cerrado ni guiado de forma técnica. El desarrollo de estos, exigieron autonomía, tolerancia y perseverancia ante el error, curiosidad, comunicación, creatividad, colaboración y metacognición. La habilidad central fue sostener un ciclo: formular una meta, intentar, observar el fallo, investigar y volver a probar. Esta "resiliencia educativa" convierte el error en evidencia y exige explicar decisiones y límites, no solo mostrar un resultado llamativo. Además, los estudiantes tenían que investigar constantemente herramientas, usando la misma IA como buscador y como docente para el desarrollo de lo que ellos tenían que desarrollar. El rol docente, en la mayoría de las ocasiones buscó orientar la comunicación y "el prompteo" de los estudiantes con los diferentes LLMs. Como consecuencia, muchos aprendizajes y soluciones fueron propuestos por la misma IA.

TI y ciberseguridad como base de la experimentación

El desempeño en funcionamiento técnico quedó por debajo de ética, prompting y negocios: 60.9% alcanzó los dos niveles superiores. El uso avanzado conecta con datos, archivos, código, APIs, permisos, infraestructura y privacidad. Sin fundamentos de TI, es posible operar una interfaz sin comprender dónde viaja la información, qué credenciales se exponen o cómo validar el código generado. La ciberseguridad debe integrarse desde el inicio: clasificación de datos, gestión de secretos, permisos mínimos, revisión de código y respuesta ante salidas inseguras.

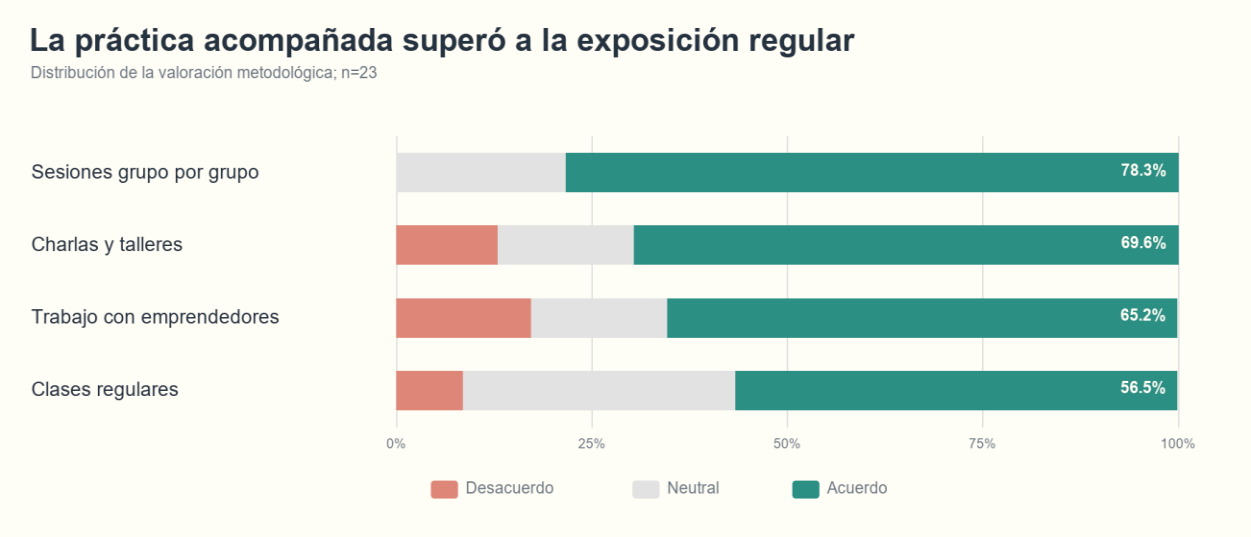
Además, al hablar de elementos de ciberseguridad, es preciso mencionar las variables económicas del acceso, que, en consecuencia, se torna en una variable pedagógica. Las diferencias de equipo y los límites de las versiones gratuitas modifican cuántas veces puede experimentar cada estudiante - en un entorno que requiere de la iteración para generar aprendizaje – siendo así, la variable económica una limitante del aprendizaje. En consecuencia, los estudiantes pueden optar por modelos open source, principalmente de origen asiático, pero donde la ciberseguridad es aún más limitada. EL agotamiento de los créditos puede convertirse en desigualdad de aprendizaje. Se requieren licencias institucionales o laboratorios compartidos con reglas legales y seguras, sin normalizar el intercambio de credenciales, lo cual aumenta aún más la necesidad institucional de comprender los tecnicismos operables de las herramientas como el consumo de tokens, uso de modelos "arneses" de modelos y también el consumo de procesadores y elementos que las computadoras requieren.

> *"Hoy en día ya no se puede explorar bien la IA si no se paga algo."*
> Estudiante, reunión de retroalimentación.

6. Proyectos reales, modalidad de trabajo y docente mentor

Los equipos produjeron manuales de marca, sistemas de gestión de relaciones con clientes (CRM), tableros de control, agentes de mercadeo y ventas, sitios web y automatizaciones de procesos contables para empresas o emprendimientos. La mayoría de estos productos no fue enseñada paso a paso. La experiencia muestra el potencial de la IA para convertir una meta empresarial en un proceso de investigación y construcción. Al cierre, 87.0% se ubicó en conocimiento avanzado o dominio alto para aplicar IA a problemas reales de negocios; entre los cinco estudiantes avanzados, la valoración positiva del proyecto con emprendedores fue 100%, aunque se reconoce que la base "n" es pequeña, como para poder hacer inferencias.

Figura 4. *Valoración de los cuatro componentes metodológicos del curso.*



Nota. Elaboración propia; n = 23.

La estructura híbrida fue la mejor valorada

La evidencia no compara presencialidad con virtualidad, sino formatos de aprendizaje. Las sesiones por equipo fueron el componente mejor valorado (78.3% de acuerdo y ningún desacuerdo), mientras que las clases regulares obtuvieron la valoración más moderada (56.5% de acuerdo y 34.8% neutral). La discusión estudiantil pidió evitar dos extremos: una primera mitad excesivamente teórica y una segunda mitad dedicada por completo a reuniones de proyecto. La preferencia fue combinar talleres comunes, práctica guiada y una clínica semanal de retroalimentación por equipos.

> *"Que las clases sean más prácticas... y que la segunda mitad del ciclo no sea full para reunirte con los equipos, sino que sea mixto."*
> Estudiante, reunión de retroalimentación.

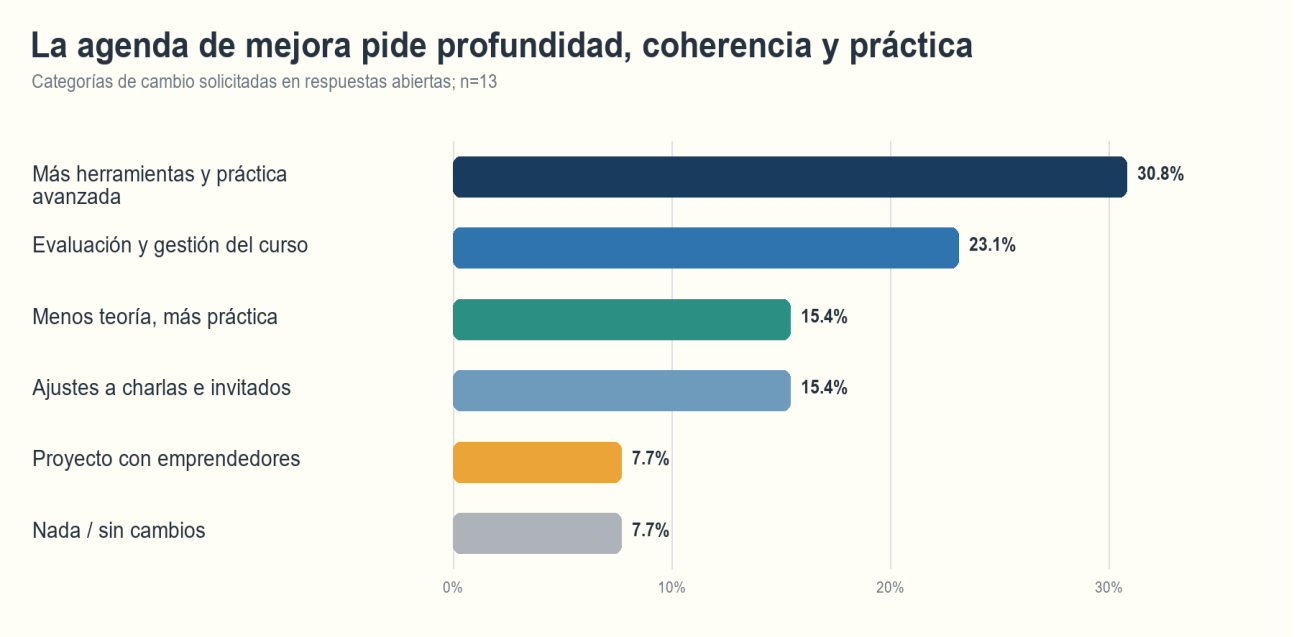
Mentoría con criterios, no abandono

El docente deja de ser la fuente exclusiva de información y se convierte en diseñador de problemas, mentor, crítico y garante de criterios. Acompañar no significa responder cada paso ni delegar la enseñanza a la herramienta. Significa observar avances, formular preguntas, detectar riesgos, ofrecer andamiaje y elevar el reto de quien progresa más rápido. El proyecto con emprendedores debe mantenerse por su autenticidad, pero conviene corregir el compromiso desigual, la duración y la repetición respecto de otras materias; maratones de innovación (hackathons) con empresas, casos simulados o retos breves pueden ampliar las opciones.

7. El reto actual: qué evaluar y cómo hacerlo

La autonomía generó una tensión legítima: algunos estudiantes sintieron que eran evaluados por algo que no se había enseñado. La respuesta no es regresar a tareas cerradas ni premiar únicamente el producto más vistoso. La evaluación debe explicitar desde el inicio que su objeto es la capacidad de investigar, iterar, decidir, usar herramientas con criterio y explicar el resultado. La autenticidad se fortalece con bitácoras, historiales de versiones, muestras de prompts, pruebas descartadas, demostraciones y defensa oral individual.

Figura 5. *Cambios solicitados por quienes respondieron la pregunta abierta.*



Nota. Elaboración propia.

Los estudiantes hicieron sugerencias fuertes en la presencia de métodos mixtos de aprendizajes, pero también, demandando espacios controlados más gestionados. Es decir, si bien es cierto hay una valoración hacia las sesiones de trabajo y mentoría, los estudiantes reconocen que las clases, cuando son trabajo guiado y orientado, aportan aprendizaje valioso para luego implementar en el desarrollo de proyectos. Dejando la distribución de las sesiones abiertas, cada vez más, a múltiples métodos de enseñanza coexistiendo entre sí.

Un elemento llamativo fue la presencia de críticas al trabajo con emprendedores, mencionando "estrés" en la relación o dificultades en la comunicación; así como denominando este proceso como "algo repetitivo" dentro de la institución. Este punto resultó particularmente interesante al momento de hacer la sistematización, pues, a lo largo del curso, los estudiantes manifestaron, en múltiples ocasiones, carecer de "instrucciones claras" sobre como relacionarse con empresas o personas externas a la institución e inclusive, se dedicaron sesiones a instruir en como realizar un diagnóstico, un plan de trabajo y cómo llevar la comunicación con externos. Por tanto, resultó ligeramente contradictorio la percepción de agotamiento de esta vía de aprendizaje, cuando, en la práctica se solicitó reforzamiento de esta.

8. Implicaciones institucionales, lecciones y conclusiones

Algunas de las sugerencias, que los mismos estudiantes en conjunto con el docente, sobre la enseñanza de Inteligencia Artificial compartieron, se pueden englobar en los siguientes 5 puntos:

1. **Secuenciar la formación.** Primer año: TI, historia, ética, privacidad, ciberseguridad y prompting básico; tercer año: herramientas, agentes y automatización; quinto año: implementaciones reales con organizaciones.

2. **Integrar la IA transversalmente.** Integrar en los cursos ya existentes, módulos específicos del uso de IA aplicado a los campos de Finanzas, Contabilidad, Estadística, Mercadeo y otras disciplinas. El reto radica en garantizar que los docentes actuales tienen un dominio real y profundo del uso de IA; y no que únicamente son usuarios de esta. En consecuencia, la Institución debe de buscar la manera de formar a su talento actual y garantizar el aprendizaje de ellos. En caso de separar la enseñanza de IA, de la enseñanza de las competencias, se está preparando a estudiantes para ser más hábiles que algunos de sus docentes, lo que

eventualmente, puede generar tensiones fuertes en las metodologías de enseñanza de las otras materias, al sentir que están viendo elementos obsoletos o al encontrar formas "más ágiles" de resolver los retos de aprendizaje que sus docentes les proponen, poniéndoles además en riesgo de plagio, pero en un entorno de mucha confusión, pues por un lado, se les enseñaría a automatizar, pero por otro se les limitaría el uso de estos conocimientos.

3. **Diagnosticar y diferenciar.** Aplicar una evaluación inicial y asignar retos por nivel: un ritmo único desaprovecha al estudiante avanzado y desorienta al principiante. La manera más sencilla es replicar las estrategias aplicadas para las enseñanzas de idiomas extranjeros.

4. **Asegurar acceso y seguridad.** Planificar equipos, conectividad, licencias y entornos institucionales, con reglas sobre datos, credenciales, privacidad, código generado y declaración del uso de IA.

5. **Medir el desempeño.** Comparar cohortes y carreras, y definir un nivel de mínimos buscados por cada uno de ellos. Tomando de lado, que, en el corto plazo, los cambios en el pensum no permitirán poder formar a los estudiantes ya instalados en la Escuela. Por tanto, hay que optar por mecanismos de formación alternativos, como cursos de formación continua, materias electivas, incentivos o créditos formativos y demás.

9. Conclusión

En síntesis, se concluye que actualmente hay estudiantes con niveles muy distintos en su dominio de IA, por lo que hay que partir de enseñanzas de refuerzo segmentadas y diferenciadas por grupo. A la vez, de demostró que todos los estudiantes, indiferentemente de su grupo, lograron elevar sus competencias y construyeron soluciones para organizaciones reales, en equipo. Se destaca que este logro no provino de transmitir más información, sino de combinar problemas con propósito, práctica, acceso, mentoría y libertad para investigar. Esto nos demuestra, o sugiere, que enseñar IA obliga también a enseñar cómo aprender: formular preguntas, probar, reconocer fallos, proteger información y responder por las decisiones. El docente no desaparece; diseña la experiencia, diferencia el acompañamiento y hace visibles los criterios de calidad.

10. Limitaciones

La experiencia se basa en una muestra de 23 casos, una medición retrospectiva de autopercepción, segmentos pequeños y frecuencias esperadas bajas. La retroalimentación grupal estuvo vinculada a la participación en clase y puede contener sesgo de cortesía; además, las voces del grupo avanzado están subrepresentadas en las preguntas abiertas. Por ello, los resultados deben interpretarse como evidencia descriptiva e ilustrativa, no como estimaciones causales o generalizables. Finalmente, toda la elaboración de este texto está sujeta al sesgo del docente que diseñé e impartió el curso, por lo que puede haber un deseo interno muy fuerte de justificar el método y la experiencia; aun así, se considera un insumo valioso, sabiéndolo analizar y leer bajo esos anteojos y reconociendo el esfuerzo de utilizar herramientas formales de investigación como encuestas, test y grupos focales.

Referencias

Fundación para la Educación Superior [FES]. (2023). *¿Qué necesito aprender para ser parte de la Revolución 4?0?: La percepción de los actores salvadoreños sobre los desafíos de educar para el futuro* (Cuadernos FES No. 8). https://fes.edu.sv/wp-content/uploads/2023/12/Cuaderno-ESEN-FES-8-web.pdf

Kaul, A., Malhotra, S., Bathula, H., & Ullah, A. (2026). A scoping review of generative artificial intelligence in business education: Implications for pedagogy and organisational decision making. *Journal of Management & Organization*, 1-20. https://doi.org/10.1017/jmo.2026.10106

Kennedy, K., & Gupta, A. (2025). AI & data competencies: Scaffolding holistic AI literacy in higher education. *Thresholds in Education, 48*(2), 182-201.

Neira, S. (2026, 4 de junio). ChatGPT alcanza los 1.000 millones de usuarios y supera a TikTok, Instagram y Facebook en velocidad de crecimiento. *Infobae*. https://www.infobae.com/tecno/2026/06/04/chatgpt-alcanza-los-1000-millones-de-usuarios-y-supera-a-tiktok-instagram-y-facebook-en-velocidad-de-crecimiento/

Declaración de uso de inteligencia artificial

Este texto fue elaborado con múltiples herramientas de inteligencia artificial, a lo largo de diferentes periodos y momentos. En síntesis, se podría resumir de la siguiente forma:

- Para la revisión y corrección, así como la discusión de los primeros borradores, se usó ChatGPT
- Para la elaboración de las preguntas de la encuesta, el grupo focal y el formulario del pre y post test, se usó ChatGPT
- Para el procesamiento de datos cuantitativos y cualitativos se usó Claude
- Para la búsqueda de los artículos académicos se usó Perplexity
- Para la sistematización y síntesis de los artículos académicos se usó NotebookLM
- Para la elaboración de las gráficas se usó Codex
- Para la revisión, corrección de estilo y tono y reestructuración de los textos finales se usó Codex

Aun así, se considera que la revisión final, las ideas iniciales, la estructura, el objetivo y el propósito de esta sistematización son producto del autor.