

Inteligencia artificial y trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en educación superior

Artificial Intelligence and Academic Trajectories of Students with Disabilities in Higher Education

José Luis Aguilar Trejo

Universidad Veracruzana

<https://orcid.org/0000-0003-3210-064X>

luisaguilar02@uv.mx

México

Nancy Jácome Ávila

Universidad Veracruzana

<https://orcid.org/0000-0003-2952-4716>

njacome@uv.mx

México

Resumen:

Dentro del presente artículo se traza una línea específica de acción que se marca en el objetivo general de describir el uso de herramientas de Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la facilitación o limitación de las trayectorias escolares de estudiantes universitarios con discapacidad. En este sentido, la relevancia del estudio se ancla en la exposición de las barreras que pueden existir en un contexto educativo universitario, y en el cual la inclusión sigue siendo un reto y una tarea continua. Se abordó a la población total de estudiantes con discapacidad en la Licenciatura de Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad de la Universidad Veracruzana desde un enfoque cuantitativo y se recolectaron los datos a través del diseño de un cuestionario que expuso datos interesantes, como el aparente uso esporádico de la Inteligencia Artificial por parte de los estudiantes con discapacidad, pero justo en este uso, algunos encuentran formas de matizar las barreras existentes en la universidad, lo cual abre el panorama de estudios profundos sobre la diversidad de usos de herramientas digitales como la IAG en estudiantes diversos.

Palabras clave: inteligencia artificial generativa, educación inclusiva, educación superior inclusiva, accesibilidad digital, trayectorias escolares

Abstract:

Within the present article, a specific line of action is outlined, framed by the general objective of describing the use of Generative Artificial Intelligence (GAI) tools in facilitating or limiting the educational trajectories of university students with disabilities. In this regard, the relevance of the study is anchored in exposing the barriers that may exist in a university educational context, where inclusion remains a challenge and a continuous task. The study addressed the total population of students with disabilities in the Bachelor's Degree in Comprehensive Development of Persons with Disabilities at the Universidad Veracruzana using a quantitative approach. Data was collected through a specifically designed questionnaire that revealed interesting findings, such as the apparent sporadic use of Artificial Intelligence by students with disabilities. However, it is precisely through this



use that some find ways to mitigate the existing barriers at the university, which opens the door to further in-depth studies on the diverse uses of digital tools such as GAI among diverse students.

Keywords: *generative artificial intelligence, inclusive education, inclusive higher education, digital accessibility, educational trajectories*

Recibido: 03/03/2026 | **Aceptado:** 19/05/2026 | **Publicado:** 01/07/2026 | pp. 1 – 20

DOI: 10.19136/etic.v9n17.6387

Inteligencia artificial y trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en educación superior

| **Introducción**

Las Trayectorias Escolares (TE) son los caminos de formación de los estudiantes, caminos que no se limitan a solo los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que éstos están enmarcados y permeados por más factores como el sistema institucional, las dinámicas entre pares, el apoyo familiar, el bienestar emocional de los estudiantes y hasta su propia salud. Para Bazzanella (2023) las TE son aquellos caminos que construyen permanentemente los estudiantes, asimismo García et al. (2022) exponen que investigar sobre las TE implica analizar determinados elementos vitales que están articulados por varios campos de la vida de los estudiantes, tales como condicionantes estructurales y contextuales, las influencias institucionales, así como las estrategias subjetivas que cada estudiante pone en juego para transitar de manera particular en su camino de formación escolar.

La complejidad de la TE es notoria, los caminos escolares de los estudiantes no son estándar ni previsibles, cada uno de estos trayectos se configurará a partir de una experiencia particular pero también por todo un ambiente escolar determinado, esto se logra visibilizar con Mayer et al. (2022), quienes identifican cómo las TE de los estudiantes presentan una discontinuidad llamativa al producirse desplazamientos de escuelas urbanas a escuelas rurales. Desde este panorama de factores de discontinuidad y motivos de migración áulica, brota la necesidad de fortalecer el acompañamiento académico, mismo que debe ir más allá de la mirada exclusiva del docente, sino también del estudiante (García et al., 2022). Dentro del mismo tenor, Rangel (2021) advierte que la carencia de este acompañamiento académico impacta en los niveles de rezago y abandono escolar, ya que las dificultades de aprendizaje se intensifican y afectan los caminos de los estudiantes.

Como medida de contención a esta problemática, se rescatan las estrategias de la Unicef (2019), las cuales implican que se fortalezcan las interacciones efectivas entre docente y alumno para facilitar el aprendizaje. En este sentido, también el acompañamiento académico abre su objetivo hacia reconocer que dentro de cada grupo de estudiantes existirán distintas formas de aprender, de pensar y de interactuar, por lo que aceptar la diversidad dentro del aula es favorecer a la trayectoria escolar de los estudiantes (Rangel, 2021).

De este modo, se trae a discusión que el estudio de las TE debe incorporar una visión inclusiva que deconstruya la manera en que se concibe a la comunidad de estudiantes, ya que esta necesita identificarse como un entrelazado de personas con una variedad de diferencias físicas, cognitivas, emocionales, culturales y sociales, por lo que mirar hacia comunidades como los Estudiantes con discapacidad (EcD) es un movimiento necesario e imprescindible (Schewe, 2021).

Lo anterior se enlaza con una evidente necesidad actual de una educación inclusiva que se apoye de cada una de las políticas, estrategias, campañas, recursos y herramientas posibles para asegurar el acceso y permanencia de todos los estudiantes. Ahora, con respecto a la variedad de herramientas que existen para promover la inclusión, actualmente resuena el uso de la IAG por su potencial de promover la igualdad inclusiva (Valle Escolano, 2023). Cabe mencionar que la búsqueda de la igualdad debe estar acompañada de la búsqueda de la equidad.

Rodríguez y Manzano (2024) refieren que una integración de una herramienta como ChatGPT en el currículo universitario sí influye con mejoras significativas en la generación y consolidación de competencias transversales, ya que se puede facilitar la interacción entre estudiante y docentes y, además, se pueden optimizar procesos como el de retroalimentación personalizada. Asimismo, Blanco et al. (2024) se suman a esta exposición de beneficios diciendo que la Inteligencia Artificial (IA) sí logra optimizar la productividad y eficiencia administrativa de los procesos universitarios; del mismo modo, Pérez et al. (2024) colocan a la IA como una herramienta útil para predecir la deserción estudiantil a través de modelos de análisis de datos masivos.

| *Marco teórico*

Terigi (2007) ha analizado los desafíos que existen en las TE, tales como el ya mencionado de la discontinuidad, donde se identifica la movilidad de estudiantes entre modalidades e instituciones urbanas o rurales. Esto invita a la reflexión sobre ¿qué es lo que está orillando o tal vez motivando a los estudiantes a migrar de escuela? Sumado a esto, se incorpora el discurso de Tiramonti (2007) y su mandato de “contener”, el cual indica que este atraviesa todas las instituciones y logra contar con distintas dimensiones dentro del campo educativo, entre ellas la afectiva y social, la disciplinaria, la ambiental y la de seguridad, cada uno de estos campos configura institucionalmente una manera de procurar y/o arropar al estudiante para conservar su bienestar escolar. En apego a este análisis se suma la visión de Nobile (2016), en la cual se hace alusión a una necesaria transformación de la relación entre maestro y estudiante donde se promueva la creación de un vínculo que sí demuestre el interés del docente por apoyar al estudiante desde varias aristas, no solo en aprobar el ciclo escolar.

Un ejemplo del impacto que puede tener en las TE la falta de vínculos conscientes y comprometidos entre docentes y estudiantes, es el estudio realizado por García et al. (2022), en el cual se abordó a estudiantes de sectores de vulnerabilidad de Córdoba, Argentina y su acompañamiento en sus TE durante la pandemia; los autores hallaron que un ambiente caracterizado por un grupo reducido de estudiantes y un sentimiento colectivo estudiantil de contar con docentes entregados desinteresadamente por cuidar la permanencia, aprendizaje y bienestar escolar, desarrolló un aparente sentido de comunidad familiar.

De esta manera se va profundizando teóricamente en cómo las TE se ven impactadas por determinadas variables. Justo en este tenor, es necesario integrar la clásica hipótesis sobre la segmentación de Braslavsky (1985), la cual marcó un antes y un después sobre cómo se concebía al sistema educativo, el cual pasó a ser revelado como una estructura que cuenta con problemas serios de desigualdad en distintos procesos escolares, dentro y fuera del aula, en lo escrito y lo no escrito. Lo importante aquí es analizar que después de 40 años de la hipótesis de Braslavsky, se continúan ejerciendo prácticas de segmentación y/o de desigualdad, tal como lo reflexiona Schewe (2021) en su trabajo sobre las TE de EcD, donde encuentra que persisten los actos de discriminación por parte de docentes y compañeros dentro del salón de clases, tales como el reforzar ideas erróneas como “ellos no deberían estar aquí” o “no tienen el nivel para estar aquí”.

Del mismo modo, autores como Dussel (2020) aportan a la reflexión sobre cómo las dinámicas de desigualdad dentro del campo educativo son fenómenos que han persistido durante décadas, pero que aparentemente se han mantenido tan maquillados que han pasado interesantemente desapercibidas; tiene que suceder un evento detonador para que estas desigualdades se expongan de manera real, tal como se

vivió en la pandemia, donde más que se originaran nuevas a causa de, se resaltaron las ya existentes como las estructurales y las tecnológicas, segmentando así las posibilidades de aprendizaje para estudiantes vulnerables (Dussel, 2020).

Moriña (2010) postula que las TE de EcD se distinguen de las de otros jóvenes de su edad debido a todo el cúmulo de experiencias que han vivido a lo largo de sus estancias de aprendizaje, estancias que han sido en la mayoría de los casos atropelladas y complicadas. Es necesario mencionarlo, la desigualdad en la educación está estructurada de distintas variables, factores que influyen negativamente en las TE de los estudiantes, tales como las condiciones de pobreza, las creencias religiosas, el género, la etnia o grupo poblacional, la preferencia sexual, entre otras (Pereyra, 2015).

En esta sintonía, la desigualdad es una problemática que impacta no solo a un grupo de estudiantes, no solo a EcD, sino que también afecta a todo grupo que esté en situación de vulnerabilidad, como los estudiantes inmigrantes (Rodríguez, 2022).

Con relación a estrategias de contención para todas y todos los estudiantes, se trae a esta discusión la propuesta de Arias y Sierra (2018), quienes con una visión de accesibilidad educativa dialogan el concepto de hospitalidad y su impacto en las TE. En general este proceso de hospitalidad entre docente y estudiantes puede favorecer al sostenimiento de la escolarización de los jóvenes, ya que actos como los de visitas domiciliarias o llamadas de atención durante la pandemia, contrarrestó la incertidumbre de ese contexto y la falta de recursos que se acrecentó aún más en ese momento (Arias y Sierra, 2018).

Cuando se habla de IA se debe entender que esta es una rama que pertenece a las ciencias computacionales, la cual se encarga de estudiar modelos de cómputo que pueden llegar a tener la capacidad de emular actividades propias de los seres humanos (Valle Escolano, 2023). Por otra parte, hay que distinguir la diferencia entre IA e IAG (Inteligencia Artificial Generativa) ya que cada una cuenta con características particulares; la diferencia radica en separar que la IA es la disciplina general y la IAG es un tipo de inteligencia específica que se encarga de la creación de contenido y en la interacción avanzada con los usuarios (Rodríguez y Manzano, 2024), un ejemplo de una IAG es ChatGPT.

Otro punto elemental dentro de esta conceptualización entre inteligencias es conocer que la IA se coloca como un sistema autosuficiente que se conforma a partir de la articulación de diversos algoritmos, mismos que son alimentados continuamente de los macrodatos albergados en el espacio digital (Bariffi, 2021). En cambio, la IAG es aquella tecnología más reciente y específica que se encarga de generar contenido de manera más interactiva a través de la respuesta a preguntas incluso complejas, de la explicación de conceptos elaborados, o hasta del desarrollo de feedbacks instantáneos (Fontenelle, 2024).

Es por esto por lo que, actualmente la IAG está teniendo un impacto interesante de abordar dentro de la educación superior, donde pueden existir beneficios en su uso, o para algunos autores, afectaciones para estudiantes y docentes (González, 2024). Dentro de estos riesgos en el uso de la IAG por parte de los estudiantes, existen ejemplos como los visualizados por Rodríguez y Manzano (2024), donde encontraron que los estudiantes universitarios utilizan ChatGPT como una herramienta complementaria o única para realizar búsquedas de información. Lo crucial aquí es reflexionar sobre qué tan éticas y favorecedoras para el aprendizaje son este tipo de usos, ya que en la mayoría de las veces se cae en prácticas de plagio, donde la mención de autorías a través de citas y referencias correctas es nula (Rodríguez y Manzano, 2024).

Por último, otro de los problemas que actualmente puede estar enmarcando el uso de la IAG en la educación, es la falta de equidad para el acceso a estas tecnologías. Respecto a esto Llerena et al. (2025) demuestran que el uso de la IAG en la actualidad sí demanda cierta condición económica que permita el acceso al dispositivo, a la herramienta y al aprendizaje de ella. Por tal motivo, una aplicación educativa de la IAG que no esté bien fundamentada, analizada y contextualizada, sí puede poner en riesgo el aprendizaje de varios estudiantes en condición de vulnerabilidad (Ponce et al., 2024).

IAG y discapacidad

Enfocar el lente investigativo al uso de la IAG de los estudiantes universitarios con discapacidad puede prometer algunos escenarios positivos como los considerados por Colmenarez y García (2025) al afirmar que la evolución acelerada de las herramientas de IA ofrece una gama de oportunidades clave para la inclusión y la mejora de la experiencia educativa.

Del mismo modo Valle Escolano (2023) se coloca optimista al mencionar que la IA tiene la posibilidad de mejorar las plataformas de aprendizaje haciéndolas más adaptables y personalizadas para los EcD, logrando así una educación más individualizada. Asimismo, Valle Escolano (2023) aboga por esta adaptabilidad con base a la búsqueda de los ajustes razonables a través de la IAG.

En este sentido, algunos de los riesgos a los que se podría enfrentar un estudiante con discapacidad al utilizar la IA es que se refuerce la segregación al interactuar con inteligencias artificiales que solamente han aprendido patrones y valores desde la norma; del mismo modo, los resultados arrojados por la IAG pueden incluir aún estereotipos o prejuicios, por ejemplo el capacitismo; o bien, que se generen otros sesgos algorítmicos por aún no identificar de manera adecuada -por falta de datos certeros e interacción- la diversidad que existe dentro del colectivo de las personas con discapacidad (Valle Escolano, 2023).

Por lo tanto, se identifica que hablar de herramientas tecnológicas educativas es también dialogar sobre una educación inclusiva, que para Hernández y Hernández (2024) no solo es hacer alusión a temas de acceso a instalaciones educativas, sino que al igual es desarrollar un compromiso por derribar barreras. Asimismo, se torna como clave ejercer prácticas que vayan más allá del discurso, tal como lo menciona De la Hoz (2025), se debe optar por abordar las raíces pedagógicas de este fenómeno de exclusión que se manifiesta de forma sistemática, para así, poner manos a la obra dentro y fuera del aula.

Para Correa et al. (2018) la perspectiva capacitista impera en los procesos de acceso y permanencia -hablando de trayectorias escolares-, estableciendo así un perfil de alumno deseable con capacidades y/o habilidades específicas como la percepción visual y auditiva, de tal modo que los ambientes de aprendizaje se tornan excluyentes y colocan a los EcD en entornos no favorables.

En cambio, dentro de un movimiento de reconstrucción de sentidos y prácticas con relación a la discapacidad, se encuentra a Maldonado (2020) y su propuesta anticapitista, en la que se busca una deconstrucción de una homogeneidad impuesta en la que se percibe a la discapacidad con etiquetas de *falta, deficiencia, degeneración y/o tragedia*. De tal manera que, se puede identificar una base que busca el empoderamiento de las personas con discapacidad, para así, disolver muros rígidos en los sistemas de opresión (Freire, 1970), y para ello, uno de los caminos es analizar la ideología de la normalidad (Katz, 2017).

Postura

El presente análisis teórico ha plasmado un panorama de retos y oportunidades dentro de la línea de investigación en Inclusión en Educación Superior, así como en la de Trayectorias Escolares; se ha revisado -con el propósito de transitar entre discursos y mejoras- desde las reflexiones de Braslavsky (1985), Terigi (2007) y Tiramonti (2007) hasta las propuestas de autores como Valle Escolano (2023), De la Hoz (2025) y Maldonado (2020).

De esta manera se dibuja un panorama actual que aún demanda proyectos de acción sobre inclusión educativa, ya que resultados como los de Chaves et al. (2025) revelan que aún existen estigmas de prejuicio en educación superior; para Echeverría (2024) aún persisten las barreras actitudinales en docentes, limitando la participación integral de los estudiantes; o bien, para Pérez (2022) las instituciones de educación superior mantienen dificultades sobre cómo aplicar equilibradamente los ajustes razonables en sus aulas.

En este sentido, este trabajo de investigación se ancla en el objetivo de indagar de manera profunda e integral las dinámicas de los estudiantes universitarios, para así, analizar sus TE de forma no solo teórica, sino también situada.

| **Metodología**

Partiendo desde esta intención investigativa, se pone en marcha el proceso de construcción de la pregunta general de investigación, aquella guía de trabajo que se despliega del planteamiento del problema (Bernal, 2010).

Pregunta general:

¿Cómo es el uso de herramientas de Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la facilitación o limitación de las trayectorias escolares de estudiantes universitarios con discapacidad?

Para delinear senderos más definidos de investigación en este trabajo, se desglosan de esta pregunta general, las siguientes preguntas específicas de investigación:

- *¿Cuál es el propósito de uso de las herramientas de IAG de los estudiantes universitarios con discapacidad?*
- *¿Cómo contribuye el uso de la IAG en la mejora de la autonomía académica de los estudiantes universitarios con discapacidad?*
- *¿Cuáles son las principales barreras con las que los estudiantes universitarios con discapacidad se enfrentan en el uso de herramientas de IAG?*
- *¿Cómo se relaciona el uso de la IAG con la permanencia y la intención de conclusión de estudios de los estudiantes universitarios con discapacidad?*

Asimismo, para Bernal (2010) los objetivos de investigación deben favorecer a la precisión de alcance que desea tener todo trabajo de investigación. Por lo tanto, los objetivos para este proyecto se exponen de la siguiente manera:

Objetivo general

Describir el uso de herramientas de Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la facilitación o limitación de las trayectorias escolares de estudiantes universitarios con discapacidad.

Objetivos específicos

- *Conocer el propósito de uso de las herramientas de IAG de los estudiantes universitarios con discapacidad.*
- *Identificar el impacto en el uso de IAG de los estudiantes universitarios con discapacidad.*
- *Describir la relación del uso de la IAG con la permanencia y la intención de conclusión de estudios de los estudiantes universitarios con discapacidad.*

De manera contextual, a continuación, se describe a detalle la población con la que se trabajó en este proyecto de investigación.

Población

Ya que se está conversando sobre estudiantes universitarios con discapacidad, se encuentra como comunidad clave un programa educativo que, desde hace 4 años, está conglomerando cada vez más a EcD. La Licenciatura en Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad de la Universidad Veracruzana, está situada en la región de Xalapa dentro del sistema escolarizado de la Facultad de Pedagogía; esta licenciatura tiene como objetivo principal el formar profesionales con perspectiva integral para generar proyectos que favorezcan a la integración de las personas con discapacidad a la sociedad (Universidad Veracruzana, 2025).

Muestra

Para la recolección de los datos se utilizará un método de muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que la propia licenciatura en comento ofrece acceso a universitarios con discapacidad, dando pauta a una muestra que mantenga representatividad considerando encuestar a todos los EcD inscritos y de cualquier generación activa (Hernández et al., 2014).

En este sentido, el total de EcD inscritos en la licenciatura son un total de 10 (diez), los cuales conjugan una diversidad de discapacidades (visual, auditiva, socioemocional, cognitiva).

El enfoque establecido en este trabajo es el cuantitativo. De esta manera, con el objetivo de realizar una operacionalización de variables efectiva, se identifica como *variable independiente* al uso de las herramientas de IAG de los EcD, y como *variable dependiente*, a las trayectorias escolares de estos estudiantes.

Lo anterior permite desglosar debidamente cada una de las variables para identificar qué dimensiones son las que se pondrán en juego para realizar una recolección de datos eficiente y efectiva con los estudiantes seleccionados. En este sentido, primero se encuentra la variable de Uso de herramientas de IAG, la cual, a partir de nuestra base teórica, se contemplan las siguientes dimensiones.

- *Frecuencia e intensidad:* Explora el tiempo de uso de las herramientas de IAG entre los EcD, distinguiendo entre horas y/o días de uso (Colmenarez y García, 2025).

- *Tipo de herramientas:* Explora el tipo de herramientas de IAG que utilizan los estudiantes, identificando principalmente aquellas que son específicas para texto, imagen, audio, video y/o programación de código (Fontenelle, 2024).
- *Propósito académico:* Contempla un uso dedicado para el desarrollo de actividades específicamente académicas, enfocando el análisis hacia dinámicas de redacción o corrección de textos, resumen de lecturas, búsqueda de información y/o resolución de problemas (Rodríguez y Manzano, 2024).
- *Propósito de asistencia:* Contempla un uso dedicado a la facilitación de actividades cotidianas y escolares para un desarrollo más accesible. Este tipo de propósito de uso considera la conversión de formatos, la simplificación de lenguaje complejo y/o gestión del tiempo (Valle Escolano, 2023).

Por otra parte, la segunda variable de Trayectorias Escolares se segmenta en las siguientes dimensiones de análisis.

- *Autonomía y dependencia:* Considera las construcciones del estudiante hacia su emancipación de una sociedad anticapacitista, considerando aspectos como el nivel de dependencia logrado, reducción de la necesidad de asistencia humana y/o desarrollo de un sentimiento de autoeficacia (Maldonado, 2020).
- *Rendimiento académico:* Esta dimensión explora cómo el estudiante se percibe con relación a su mejora en calificaciones, en el tiempo ahorrado en tareas y/o en la calidad de los entregables, promoviendo así el empoderamiento escolar (Maldonado, 2020).
- *Barreras:* Explora las limitaciones que el estudiante puede llegar a tener dentro de su camino escolar, contemplando elementos como la curva de aprendizaje que construye la herramienta; los costos, las posibles alucinaciones de la herramienta, y/o los propios problemas de accesibilidad de la herramienta. Cada uno de estos puntos desarrolla barreras educativas de accesibilidad que no permiten una trayectoria escolar positiva (Hernández y Hernández, 2024).
- *Permanencia:* Explora la continuidad escolar del estudiante, su historial de reprobación y/o su motivación para asistir y continuar en clase.
- *Intención de conclusión:* Explora la proyección del estudiante hacia su probabilidad de graduarse, su claridad en su plan de egreso y/o incluso la influencia de la IAG para mantenerse en su camino escolar.

De tal forma, que una vez planteadas las dimensiones para establecer los puntos a recolectar, la tabla de operacionalización se estableció de la siguiente manera:

Tabla 1

Tabla de operacionalización

Variable	Dimensión	Indicador
Uso de herramientas de IAG	<i>Frecuencia e intensidad</i>	Horas de uso por semana
		Frecuencia de uso
	<i>Tipo de herramientas</i>	Texto (ChatGPT, Gemini, etc.)
		Imagen/Video
		Audio/Voz
		Programación de código
		Redacción o corrección de textos
		Resumen de lecturas
	<i>Propósito académico</i>	Búsqueda de información
		Resolución de problemas
	<i>Propósito de asistencia</i>	Conversión de formatos
		Simplificación de lenguaje complejo
		Organización del tiempo
	<i>Autonomía y dependencia</i>	Nivel de independencia
Reducción de asistencia humana		
Sentimiento de autoeficiencia		
Mejora de calificaciones		
Ahorro de tiempo en tareas		
<i>Rendimiento académico</i>	Calidad de entregables	
	Curva de aprendizaje de herramienta	
	Costos de herramienta	
<i>Barreras</i>	Alucinaciones	
	Accesibilidad de herramienta	
	Continuidad	
Trayectorias escolares	<i>Permanencia</i>	Reprobación
		Motivación
	<i>Intención de conclusión</i>	Probabilidad de graduarse
	Claridad en plan de egreso	
	Influencia de herramienta en la decisión de no deserción	

Una vez que se ha estructurado la operacionalización de las variables, se procedió al desarrollo de un cuestionario con 14 (catorce) preguntas clave que se ligaran a la esencia de cada indicador, y así, indagar sobre el uso de las herramientas de IAG de los EcD y su facilidad o dificultad en sus trayectorias escolares. Dicho cuestionario contó con un apartado introductorio que ofreció al estudiante el [Aviso de privacidad y consentimiento informado](#).

Las preguntas se estructuraron a partir de opciones de escala Likert, donde las primeras 4 (cuatro) preguntas fueron en relación a la frecuencia de uso de las herramientas de IAG, estas tuvieron las

siguientes opciones de respuesta y valor correspondiente: Siempre (5), Frecuentemente (4), A veces (3), Raramente (2) y Nunca (1); las 10 (diez) preguntas restantes se redactaron en relación al nivel de aceptación, contando con las siguientes opciones de respuesta y valores correspondientes: Totalmente de acuerdo (5), De acuerdo (4), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), En desacuerdo (2) y Totalmente en desacuerdo (1). Cabe mencionar que para la pregunta 7 (siete) se redactó indicador negativo, el cual reformuló el puntaje de las opciones de respuesta de manera inversa quedando de la siguiente forma: Totalmente de acuerdo (1), De acuerdo (2), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), En desacuerdo (4) y Totalmente en desacuerdo (5).

Pilotaje y fiabilidad

Cabe aclarar que una particularidad de la población de EcD es la de ser un grupo minoritario, por lo que desarrollar un proceso de pilotaje con tan pocos estudiantes puede arriesgar la confiabilidad de los datos al encuestarse por segunda ocasión a la muestra. De tal manera que únicamente se desarrolló el siguiente proceso de fiabilidad del cuestionario.

Se aplicó la prueba de *Alfa de Cronbach* a los 14 ítems a través del software especializado *IBM SPSS Statistics*, arrojando un coeficiente de 0.831, lo cual representa un valor de confiabilidad bueno y adecuado para su aplicación.

Tabla 2

Estadísticas de fiabilidad. Prueba de Alfa de Cronbach aplicado a cuestionario

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,831	,831	14

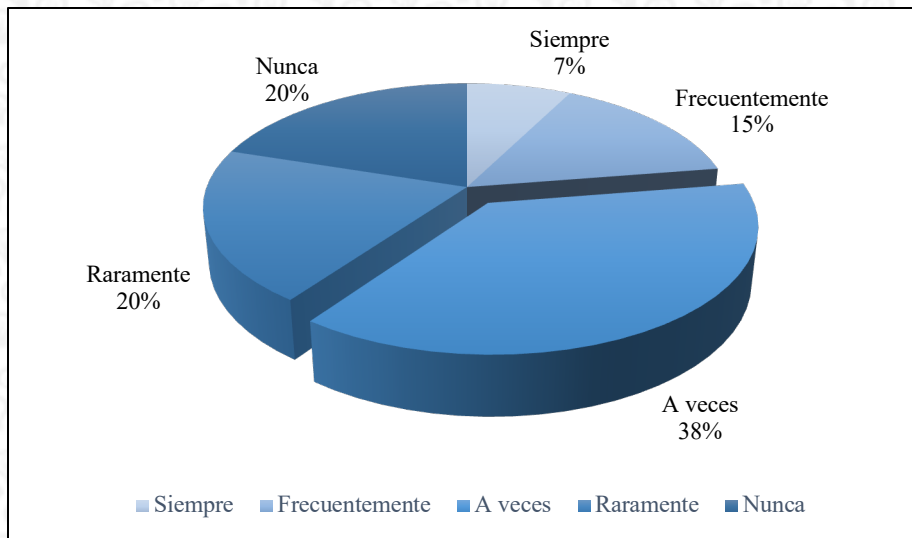
| **Resultados**

Una vez realizada la aplicación del cuestionario a la población completa de EcD de la licenciatura en comento, se depuró la tabla de resultados con relación a los puntajes asignados por opción de respuesta, ofreciendo así los siguientes resultados. Es importante señalar que este trabajo de investigación es de corte descriptivo, por lo que a continuación se presentarán los resultados de la investigación –de nivel descriptivo– a la par de la interpretación.

Dentro del primer dato sobre la frecuencia de uso de las herramientas de IAG por parte de los estudiantes universitarios con discapacidad no se identifica un uso total por parte de los estudiantes; se expone que A veces (38%) y Raras veces (20%) utilizan estas herramientas; por otro lado, la frecuencia de uso no cae en lo Nulo, lo cual puede abrir la posibilidad a una gama de posibilidades a las que pueden acceder los EcD al usar tecnologías de IAG (Colmenarez y García, 2025).

Figura 1

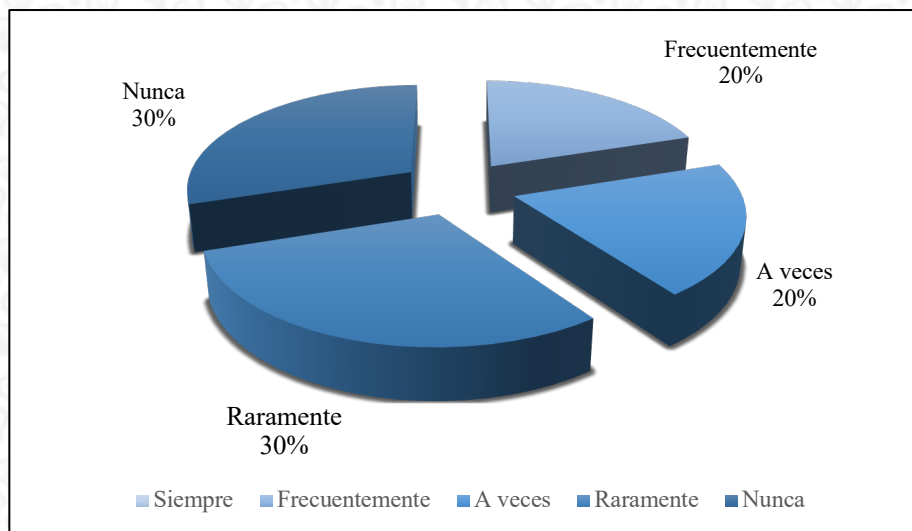
Frecuencia de uso de herramientas de Inteligencia Artificial Generativa de estudiantes universitarios con discapacidad



Ahora, desde el análisis descriptivo de esta primera figura de frecuencia de uso, se torna necesario explorar el tipo de uso de estas herramientas de IAG, es decir responder al ¿para qué usan estas inteligencias artificiales los estudiantes? Con relación a esto, se muestra la Figura 2.

Figura 2

Pregunta 3: Recurro a la IAG para organizar mi tiempo o planificar mis entregas escolares

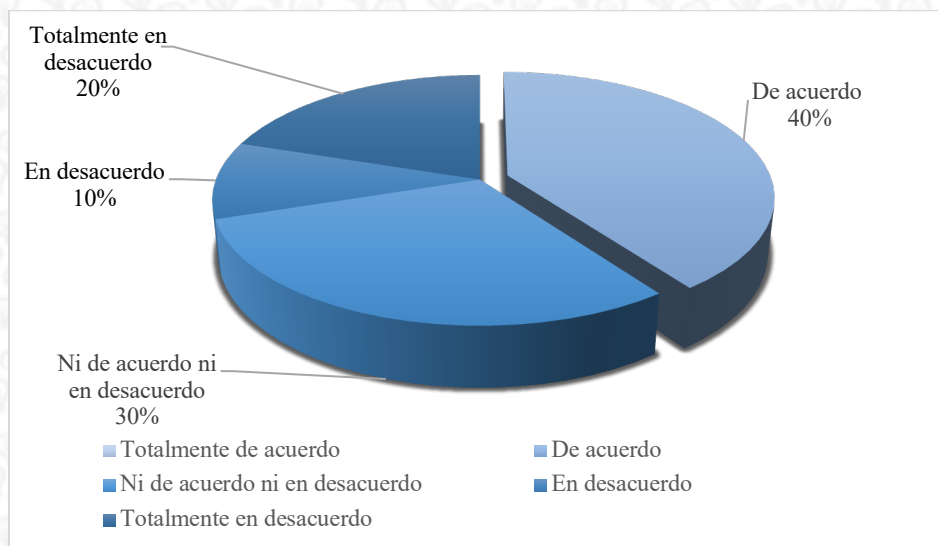


En este caso, los informantes demostraron no ser ajenos a este tipo de uso, identificando que Frecuentemente (20%), A veces (20%) y Raramente (30%) los EcD utilizan la IAG para este fin específico. Este se vincula con el panorama que Valle Escolano (2023) avcina al confiar que las IA y

sus derivados tecnológicos tienen la posibilidad de fortalecer plataformas de aprendizaje que sean cada vez más inclusivas. En este mismo tenor de una educación universal para todas y todos, se expone la pregunta número 6 representada en la Figura 3.

Figura 3

Pregunta 6: Siento que comprendo mejor los temas complejos de mis clases gracias a las explicaciones que me da la IAG

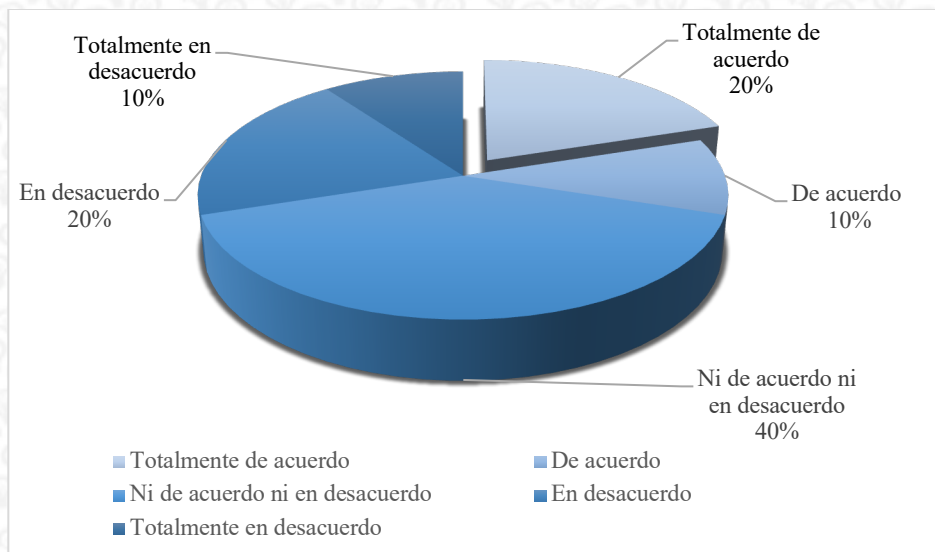


Dentro de la Figura 3 se visualiza que el 40% de los estudiantes están De acuerdo con que las herramientas de IAG les ayudan a comprender mejor los temas complejos de sus clases gracias a las explicaciones que puede generar esta herramienta. Esto, en primer plano, invita a evaluar si este tipo de uso por parte de los EcD les puede ayudar a ir rompiendo con algunas barreras de acceso al conocimiento en la educación superior, y con ello, ir aportando al derribe del modelo social capacitista (Hernández y Hernández, 2024). Aprovechar las ventajas de la IAG y a la par saber sobrellevar las desventajas que podrían provocar un mal uso de ella; un uso adecuado de la IAG por parte de los EcD fomentaría en ellos una actitud anticapacitista tal como la promueve Maldonado (2020), una actitud que dé frente a las etiquetas de deficiencia y/o dependencia.

Hablar de la erradicación de la dependencia en el aprendizaje en los EcD, es evaluar si estos estudiantes están dependiendo del uso de las herramientas de IAG para mantener un desempeño adecuado en el desarrollo y calidad de sus trabajos escolares. Para identificar esto, se expone la siguiente Figura 4.

Figura 4

Pregunta 7: Siento que dependo demasiado de la IAG; si no la tengo, me cuesta mucho avanzar en mis trabajos

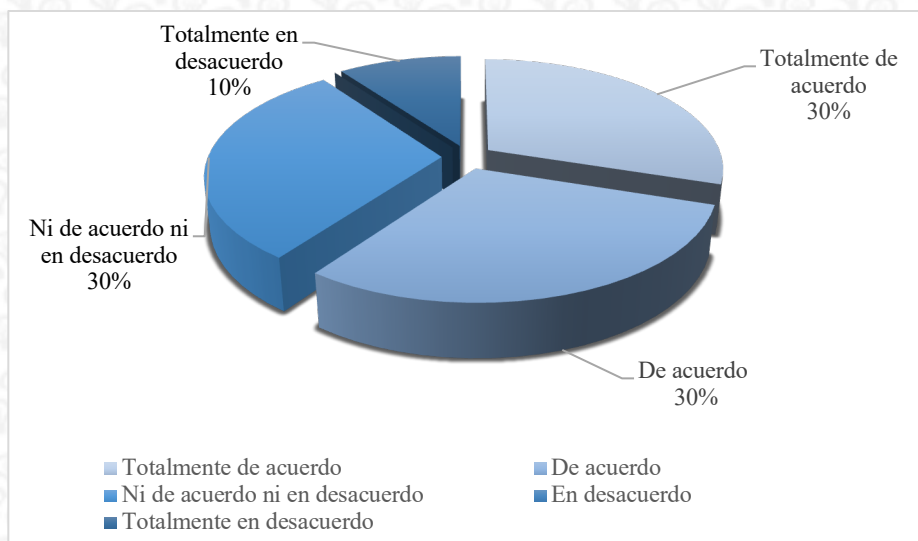


Los resultados son divididos pero interesantes dentro de un contexto donde la discapacidad configura diversidad en muchos sentidos. La discapacidad para las personas no solo es un solo elemento aislado que define a cada individuo, más bien, se debe considerar a la discapacidad como un fenómeno complejo que se articula no solo con los aspectos físicos, sino también sociales, culturales, políticos y educativos. Cada una de estas esferas construyen ambiente desde conceptos y constructos que muchas veces son discriminatorios, justo como el concepto de “normalidad” que para Skliar (2005) es uno de los detonadores de exclusión más permeados en la sociedad actual.

Lo anterior provoca reflexionar sobre las barreras que se imponen a partir de este tipo de ideales, entre lo que es funcional, bello o sano contra aquello que es no funcional, desagradable o incómodo. En este sentido, al preguntar si los estudiantes dependen demasiado de la IAG para realizar sus trabajos, el resultado fue dividido, teniendo datos semejantes en Totalmente en desacuerdo (10%), En desacuerdo (20%), De acuerdo (10%) y Totalmente de acuerdo (20%), pero canalizando el 40% restante para la opción de Ni de acuerdo ni en desacuerdo, exponiendo de esta manera que hay estudiantes que están más permeados por las barreras que otros, en este caso barreras de aprendizaje.

Figura 5

Pregunta 8: Las herramientas de IAG me ayudan a superar barreras específicas relacionadas con mi discapacidad

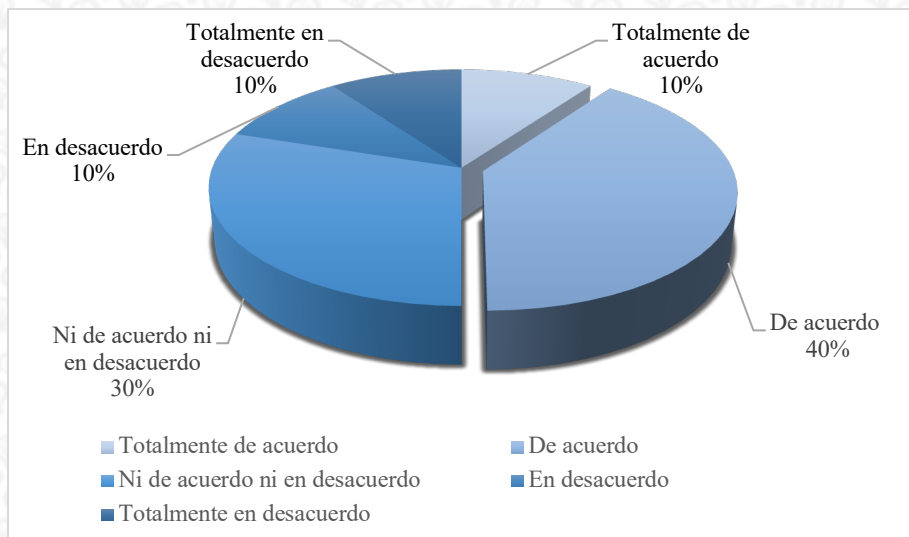


De esta forma el análisis va manteniendo un hilo específico, coherente y claro, ya que la siguiente figura a analizar (Figura 5) se ancla justamente en exponer qué tanto los EcD perciben que las herramientas de IAG les ayudan a superar barreras específicas relacionadas con su discapacidad. Como resultado se encontró un interesante porcentaje del 30% mencionar que están Totalmente de acuerdo con esto y otro 30% De acuerdo.

De esta forma los EcD podrían estar recurriendo a las herramientas de IAG para desvanecer lo más posible estas barreras que incluso los docentes pueden estar fomentando al no capacitarse para atender las necesidades de todas y todos sus estudiantes (De la Hoz, 2025).

Figura 6

Pregunta 12: El uso de la IAG me ayuda a mantener el ritmo de trabajo que exige la universidad



Por último, en la última figura que se llega a repetir una variación similar a la dada en la Figura 4, donde la diversidad en la discapacidad sí influye en la complejidad de barreras a la que se puede enfrentar un universitario con discapacidad. En el caso de esta Figura 6 que recolecta datos sobre cómo el uso de la IAG ayuda al estudiante a mantener el ritmo de trabajo que exige la educación superior, se encontró lo siguiente. El 40% de estudiantes mencionaron que están De acuerdo con ello, y solo un 10% están Totalmente de acuerdo, en correspondencia con los que respondieron Totalmente en desacuerdo (10%), dejando un restante del 10% en desacuerdo y un 30% Ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Para la mitad de los estudiantes encuestados las herramientas de IAG sí les ayudan a mantener el ritmo universitario, pero para la otra mitad no es tan indispensable este uso, por lo que se torna valioso reflexionar sobre cómo la discapacidad en los espacios universitarios demanda una perspectiva de diversidad amplia y consciente, ya que existen varios tipos de discapacidad y cada una se sitúa en diferentes contextos, lo cual hace la tarea de inclusión más compleja.

| Conclusiones

La revisión de los datos es interesante, se alcanza a identificar que la muestra seleccionada de EcD expone un uso esporádico de las herramientas de IAG, esto con relación a los primeros gráficos analizados; pero una vez que se inicia el análisis descriptivo en aspectos más profundos, se comienzan a visibilizar puntos importantes a tomar en cuenta para otras vetas de investigación.

Hablar de dependencia a estas herramientas de IAG, existe un porcentaje alto entre los estudiantes que se perciben en un plano neutro, ni de acuerdo, ni en desacuerdo, pero existen dos estudiantes que, en contraste, apuntaron estar totalmente de acuerdo en depender de esta herramienta. Esto provoca una interrogante del porqué estos dos estudiantes están dependiendo de esta tecnología, lo cual podría

plantear una línea futura de investigación anclada desde una mirada de TE situadas como las de Mayer et al. (2022), quienes señalan que las TE de los estudiantes no son estándar ni previsibles.

Lo anterior, se puede ver complementado por el resultado referente sobre cómo la IAG ayuda a los EcD a contrarrestar las barreras que existen en el contexto de la educación superior, puesto que aquí la mayoría está de acuerdo con ello. Esto revela que pudiera existir un uso moderado de esta herramienta por las demandas éticas de la universidad sobre el uso de la IAG, pero cuando los EcD llegan a utilizar la IAG, estos perciben que se aligeran esas presiones y exigencias educativas que se transforman en barreras cuando no se están ejerciendo prácticas reales de inclusión en el aula. Por lo tanto, abonando a futuros proyectos de investigación, se vislumbra un camino de análisis que refuerce un objetivo anticapacitista dentro de las TE de los EcD (Maldonado, 2020).

Así toma razón el último resultado analizado, que expone que la IAG puede ayudar a los EcD a mantener el ritmo en la educación superior, a lo cual hubo un porcentaje considerable que contestó estar de acuerdo. Sin duda, la diversidad en la discapacidad se hace latente en este análisis, puesto que la muestra seleccionada cuenta no solo con EcD visual, sino también con EcD auditiva, socioemocional y/o cognitiva; por lo que el uso e impacto de la IAG que genere en ellos y en ellas puede ser tan positivo conforme a la cantidad de barreras con las que se enfrentan día a día en distintos contextos (Hernández y Hernández, 2024).

Finalmente, se acepta que una de las limitaciones más claras del presente estudio es la poca cantidad de estudiantes abordados, pero a modo de reflexión, tal limitación se convierte en un parteaguas para continuar encaminando proyectos que refuercen una visión inclusiva anclada en la diversidad (Schewe, 2021), para así cambiar el sentido de minorías y grupos vulnerables.

| Referencias

- Arias, A., y Sierra, N. (2018). Construcción de accesibilidad e Instituciones. En A. Clemente (Dir.), *La accesibilidad como problema de las políticas sociales* (pp. 105–116). Espacio Editorial.
- Bariffi, F. (2021). Inteligencia artificial, derechos humanos y discapacidad, ¿reflejo de los prejuicios humanos u oportunidad del trashumanismo? En R. De Lorenzo y L. C. Pérez (Dirs.), *Nuevas fronteras del derecho de la discapacidad* (Vol. I, p. 121). Aranzadi.
- Bazzanella, M. (2023). Las estrategias institucionales y contextuales de acompañamiento a las trayectorias escolares. Un estudio cualitativo de Tesis Doctoral en dos escuelas secundarias de Villa María. *Diálogos Pedagógicos*, 21(41), 44-66. [https://doi.org/10.22529/dp.2023.21\(41\)03](https://doi.org/10.22529/dp.2023.21(41)03)
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3a ed.). Pearson Educación de Colombia Ltda.
- Blanco, Y., Fragozo, L. y Gómez, M. (2024). Inteligencia Artificial: Posibilidades, límites y desafíos en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(4), 178–187.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. GEL/Flacso.
- Chaves, A., Hernández, M. y Jiménez, E. (2025). Neurodivergencia en la Educación Superior desde la perspectiva del claustro: un estudio de teoría fundamentada sobre representaciones, mitos y

- oportunidades en universidades latinoamericanas. *Psiquemag*, 14(2), 78-102.
<https://doi.org/10.18050/psiquemag.v14i2.3853>
- Colmenarez, A. y García, I. (2025). Educación inclusiva en universidades: modelos, formación docente e impacto de la inteligencia artificial. *Siglo Cero, Anejo 56*, 243-305.
- Correa, L., Rúa, J. y Valencia, M. (2018). *Informe #EscuelaParaTodos: panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia*. DescLAB.
- De la Hoz, M. (2025). Barreras en la comprensión lectora en EcD auditiva en Educación Superior. *REDHECS-Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, [Volumen y Número no especificados]*, 77–97.
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Praxis educativa*, 15, 1–17. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.16482.090>
- Echeverría, C. (2024). Actitudes Docentes y la Participación de Personas con Discapacidades Físicas Motrices en la Educación Superior en El Salvador. *Journal of Multidisciplinary Studies in Human Rights & Science (JMSHRS)*, 6(6). <https://doi.org/10.5281/zenodo.13384325>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2019). Brújula 1: Travesías para comprender, transformar y proteger. Caja de herramientas para proteger trayectorias educativas. Unicef. <https://www.unicef.org/colombia/informes/caja-de-herramientas-para-la-continuidad-pedag%C3%B3gica>
- Fontenelle, D. (2024). Academic writing and ChatGPT: Students transitioning into college in the shadow of the COVID-19 pandemic. *Discover Education*, 3(6).
<https://doi.org/10.1007/s44217-023-00076-5>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, G., Pinto, M. y Paulín, H. (2022). Entre el imperativo de continuar y el riesgo de excluir: miradas juveniles acerca del acompañamiento a sus trayectorias escolares en pandemia. *Praxis educativa*, 26(2), 1-23. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260215>
- González, L. (2024). Inteligencia Artificial Y Educación Superior. Posibilidades, riesgos aceptables y límites que no se deben traspasar. *Education & Law Review / Revista de Educación y Derecho*, (Extraordinario 2), 115-145. <https://doi.org/10.1344/reyd2024.2-extraordinario.49175>
- Hernández, B. y Hernández, T. (2024). Educación superior inclusiva para personas con discapacidad en Colombia: desafiando el capacitismo. *Revista Española de Discapacidad*, 12(2), 77–98.
<https://doi.org/10.5569/2340-5104.12.02.05>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana de México.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores.

- Katz, S. (2017). Discapacidad en la educación superior. Perspectiva latinoamericana. En *Derechos de los pueblos. Andares desde el Sur* (pp. 49–56). (Conferencia dictada en las Primeras Jornadas: Reflexiones y experiencias desde la accesibilidad y la inclusión).
- Llerena, L., Viscaino, F., Culque, W. y Lozada, E. (2025). La transformación de la educación superior mediante la inteligencia artificial y el aprendizaje personalizado. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 12(2), 1-17.
- Maldonado, J. (2020). Sentir la discapacidad en tiempos neoliberales: optimismo cruel y fracaso. *Nómadas*, (52), 45-59. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n52a3>
- Mayer, M., Vlastic, V. y Mayor, A. (2022). Nuevas trayectorias escolares: estudiantes urbanos en escuelas rurales. *Cuadernos de Educación*, 19(20), 49-60.
- Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667–690. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_25.pdf
- Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última década*, 24(44), 109-131. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362016000100005>
- Pereyra, C. (2015). La configuración de circuitos escolares diferenciados en las derivaciones a educación especial de niños/as en contextos de pobreza. *Revista RUEDES*, 4(6), 58–73. <http://www.bdigital.uncuyo.edu.ar/app/navegador/?idobjeto=6906>
- Pérez, J. (2022). Dilemas de la inclusión y discapacidad en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 44(175), 132-150. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2022.175.60179>
- Pérez, J., Gualdrón, O. y Barrera, D. (2024). Modelos de inteligencia artificial en minería de datos educativos para predecir la deserción en Educación Superior: una revisión integral. *Tecnura*, 28(82), 134–155. <https://doi.org/10.14483/22487638.23670>
- Ponce, J., Anzules, H., Rojas, C. y Ortega, C. (2024). El rol de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior. *Roca: Revista Científico-Educacional de la Provincia de Granma*, 20(4), 752-764.
- Rangel, A. (2021). Diagnóstico y atención temprana de las dificultades específicas de aprendizaje como medida de protección de las trayectorias escolares. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 23(1), 101-122.
- Rodríguez, P. y Manzano, A. (2024). Competencias transversales e inteligencia artificial en educación superior: percepciones y aplicaciones. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 22(2), 31-47. <https://doi.org/10.4995/redu.2024.22020>
- Rodríguez, R. (2022). Diversidad de trayectorias escolares de estudiantes inmigrantes. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 67(246), 321-345. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2022.246.77587>
- Schewe, L. (2021). Trayectorias escolares de EcD en la educación secundaria argentina: biografías en contexto. *Revista Española de Discapacidad*, 9(2), 103-118. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.09.02.06>

- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad: Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 9–22.
- Terigi, F. (2007, 28-30 de mayo). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares* [Conferencia]. III Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, Buenos Aires. Fundación Santillana.
<http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>
- Tiramonti, G. (2007). Subjetividades, pertenencias e intereses en el juego de la elección escolar. En M. Narodowski & M. Gómez Schettini (Comps.), *Escuelas y Familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Prometeo.
- Triola, M. (2009). *Estadística* (10a ed.). Pearson Educación de México, S.A. de C.V.
- Universidad Veracruzana. (2025, 29 de octubre). *Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad*. Expo Orienta UV. <https://www.uv.mx/expoorienta/desarrollo-integral-de-las-personas-con-discapacidad/>
- Valle Escolano, R. (2023). Inteligencia artificial y derechos de las personas con discapacidad: el poder de los algoritmos. *Revista Española de Discapacidad*, 11(1), 7-28.
<https://doi.org/10.5569/2340-5104.11.01.01>