

Percepción docente sobre el uso de la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Institución Educativa 24 de Mayo

Teacher perceptions of the use of artificial intelligence in teaching-learning processes at Institución Educativa 24 de Mayo

Alberto Carlos Bader Perez

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5560-5586>

Afiliación: University of Technology and Education UTED, Facultad de Ciencias de la Educación, USA

Correo electrónico: Alberto.baderp2024@uted.us

Liz Minerva Galeano Puche

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6797-9423>

Afiliación: University of Technology and Education (UTED), Facultad de Ciencias de la Educación, USA

Correo electrónico: liz.galeanop2024@uted.us

José David Otero Restrepo

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8412-3440>

Afiliación: University of Technology and Education (UTED), Facultad de Ciencias de la Educación, USA

Correo electrónico: jose.oteror2024@uted.us

DOI: <https://doi.org/10.66707/getc.v1i01.46>

RESUMEN

El presente artículo analiza la percepción de los docentes de la Institución Educativa 24 de Mayo de Cereté Córdoba, sobre el uso de la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza-aprendizaje durante el año 2025, con el propósito de comprender los sentidos pedagógicos, éticos e institucionales que acompañan su incorporación en una institución educativa oficial. La investigación se desarrolló desde un paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y método de estudio de caso. Participaron 8 docentes seleccionados de manera intencional, atendiendo a criterios de diversidad disciplinar, experiencia profesional y nivel de cercanía con herramientas digitales. La producción de información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas y análisis documental, a partir de una ruta analítica centrada en categorías emergentes relacionadas con valor pedagógico, condiciones institucionales y uso responsable de la inteligencia artificial. Los resultados evidenciaron que la percepción docente no se organiza en una oposición simple entre aceptación y rechazo, sino en una valoración matizada en la que se reconocen posibilidades de apoyo para la

planeación, la personalización del aprendizaje, la motivación estudiantil y la optimización del tiempo pedagógico, junto con preocupaciones asociadas al plagio, la dependencia tecnológica, la pérdida de autoría, la privacidad de los datos y el debilitamiento del juicio pedagógico. Asimismo, se identificó que la infraestructura tecnológica, la conectividad, la formación docente y la ausencia de lineamientos institucionales claros condicionan de manera directa la apropiación de estas herramientas. Se concluye que la integración educativa de la inteligencia artificial exige procesos formativos situados, criterios éticos explícitos y decisiones institucionales que mantengan al docente como mediador crítico del aprendizaje y no como simple operador de recursos tecnológicos.

Palabras clave: *apropiación tecnológica, cultura digital docente, ética digital, innovación pedagógica, mediación didáctica.*

ABSTRACT

This article analyzes the perceptions of teachers at the 24 de Mayo Educational Institution in Cereté, Córdoba, with the aim of understanding the pedagogical, ethical, and institutional meanings associated with its incorporation in a public educational institution. The research was developed from an interpretive paradigm, with a qualitative approach and a case study method. Eight teachers participated through intentional selection, considering disciplinary diversity, professional experience, and degree of familiarity with digital tools. Data were produced through semi-structured interviews and documentary analysis, following an analytical route focused on emerging categories related to pedagogical value, institutional conditions, and responsible use of artificial intelligence. The findings showed that teacher perception is not organized as a simple opposition between acceptance and rejection, but rather as a nuanced assessment in which possibilities are recognized for lesson planning, personalized learning, student motivation, and optimization of pedagogical time, together with concerns related to plagiarism, technological dependence, loss of authorship, data privacy, and weakening of pedagogical judgment. Likewise, technological infrastructure, connectivity, teacher training, and the absence of clear institutional guidelines were identified as factors that directly condition the appropriation of these tools. It is concluded that the educational integration of artificial intelligence requires situated training processes, explicit ethical criteria, and institutional decisions that preserve the teacher as a critical mediator of learning rather than a mere operator of technological resources.

Keywords: *digital ethics, pedagogical innovation, pedagogical mediation, teacher digital culture, technological appropriation.*

INTRODUCCIÓN

La presencia de la inteligencia artificial en la educación ha dejado de percibirse como una posibilidad remota y se ha convertido en una realidad que tensiona las formas de enseñar, de

aprender, de evaluar y de comprender el sentido del trabajo pedagógico. Esta transformación no proviene únicamente de la aparición de nuevas plataformas o asistentes digitales, sino de la manera en que dichas herramientas comienzan a incidir en decisiones que antes parecían reservadas al criterio profesional del maestro, a la organización didáctica de la clase y a la producción intelectual de los estudiantes.

Ayuso-del Puerto y Gutiérrez-Esteban (2022) plantean que la inteligencia artificial dentro de la formación docente no puede reducirse a una cuestión instrumental, debido a que su incorporación compromete capacidades pedagógicas, éticas y reflexivas. Mientras Castaneda (2022) insiste en que el verdadero problema no radica en la existencia de esta tecnología, sino en la manera como los sistemas educativos deciden integrarla, regularla y convertirla en experiencia de aprendizaje con sentido formativo.

Esta discusión ha adquirido mayor densidad a medida que distintas investigaciones han mostrado que la inteligencia artificial no genera una respuesta uniforme en el profesorado, sino percepciones heterogéneas mediadas por la trayectoria profesional, la alfabetización digital, la cultura institucional y la experiencia concreta con tecnologías emergentes. Dúo et al. (2023) identificaron que los docentes de etapas no universitarias reconocen posibilidades de apoyo en la innovación metodológica y en la diversificación de recursos, aunque también expresan inquietud frente a la dependencia y a la preparación insuficiente para usar estas herramientas con fundamento pedagógico.

Una línea cercana aparece en Caballero y Salvador (2024), quienes observan que la percepción docente se mueve entre utilidad práctica y cautela, sobre todo cuando la inteligencia artificial interviene en actividades escolares vinculadas con producción académica y acompañamiento didáctico. A su vez, Alfaro Salas y Díaz Porras (2024) muestran que muchos docentes reconocen la importancia del uso ético de la inteligencia artificial, pero no siempre cuentan con un conocimiento amplio sobre sus posibilidades reales para personalizar contenidos y orientar el aprendizaje, lo que revela una distancia entre la conciencia del problema y la preparación efectiva para enfrentarlo.

La literatura reciente también ha mostrado que el valor educativo atribuido a la inteligencia artificial depende menos de la novedad técnica de la herramienta y más de la estructura pedagógica y organizativa dentro de la cual se incorpora. Por eso González González y Silveira Bonilla (2022) proponen pensar la relación entre educación e inteligencia artificial a partir de nodos temáticos que incluyen personalización, analítica, mediación didáctica y transformación de prácticas. Mientras Jiménez-García et al. (2024) sugieren que la pedagogía necesita reorganizar sus rutas de diseño y evaluación cuando trabaja con tecnologías de esta naturaleza, puesto que ya no basta con seleccionar recursos, sino que se vuelve necesario decidir de qué manera dichos recursos intervienen en la producción del saber y en la autonomía del estudiante.

En una dirección semejante, Usart Rodríguez (2023) señala que las evidencias sobre efectividad de tecnologías digitales e inteligencia artificial no pueden separarse de la mediación docente ni de los criterios de implementación, lo que obliga a leer estas herramientas como parte de una arquitectura pedagógica y no como una solución autosuficiente. Junto a estas posibilidades, la bibliografía también advierte que el ingreso de la inteligencia artificial al ámbito educativo trae consigo dilemas delicados sobre autoría, dependencia, honestidad académica y protección de datos.

Lozada Lozada et al. (2023) llaman la atención sobre los riesgos que surgen cuando las instituciones incorporan estas herramientas sin reglas claras, mientras Loján et al. (2024) advierten que una dependencia excesiva puede afectar habilidades críticas y procesos de aprendizaje autónomo. En términos más amplios, Varela et al. (2023) sostienen que la inteligencia artificial obliga a revisar el papel docente, las regulaciones sobre derechos de autor y las exigencias tecnológicas que acompañan cualquier política educativa seria, y Martínez-Márquez (2025) expresa que esta tecnología posee capacidad disruptiva para innovar la enseñanza y mejorar aprendizajes, aunque ese potencial solo puede hacerse efectivo si se fortalecen la alfabetización digital y las normas éticas que orientan su uso.

Morel (2024) sostiene que la inteligencia artificial puede contribuir a renovar métodos de enseñanza y ampliar recursos para el profesor, pero advierte al mismo tiempo que su impacto depende de la preparación profesional con la que se asuma, observación que coincide con Bula et al. (2024), quienes al revisar la presencia de la inteligencia artificial en las escuelas señalan que la integración de estas tecnologías exige procesos formativos, claridad institucional y lectura crítica de sus alcances.

A ello se suma lo expuesto por Mosquera-Gende et al. (2025), quienes destacan que los estudios recientes sobre percepción docente han comenzado a desplazar la atención desde cuestiones puramente técnicas hacia las valoraciones pedagógicas y éticas que acompañan el uso de la inteligencia artificial, mostrando que el profesorado interpreta esta tecnología desde sus propias experiencias, temores, expectativas y condiciones de trabajo. Del mismo modo, Gómez-García et al. (2024) muestran que las percepciones sobre uso educativo de la inteligencia artificial también están vinculadas con creencias previas, confianza en el manejo tecnológico y comprensión de sus efectos sobre la práctica pedagógica, lo que refuerza la necesidad de estudiar estas percepciones desde escenarios concretos y no desde abstracciones generales.

Bajo estas consideraciones, resulta pertinente indagar cómo se construye la percepción docente en una institución educativa oficial, donde la innovación tecnológica convive con limitaciones materiales, ritmos organizativos propios y exigencias pedagógicas que no siempre coinciden con el discurso triunfalista sobre la digitalización. Puche-Villalobos (2024) reporta que una parte importante del profesorado reconoce ventajas de la inteligencia

artificial sobre la calidad de la enseñanza y el pensamiento crítico, pero expresa al mismo tiempo preocupación por la autonomía estudiantil y la dependencia tecnológica, mientras Rodríguez et al. (2024) sostienen que los docentes universitarios frente a la inteligencia artificial manifiestan inquietudes, barreras y facilitadores que dependen tanto de la disposición profesional como del acompañamiento institucional.

Desde esa perspectiva, el presente artículo tiene como objetivo analizar la percepción de los docentes de la Institución Educativa 24 de Mayo de Cereté, Córdoba, sobre el uso de la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza aprendizaje durante el año 2025, con el propósito de comprender los sentidos pedagógicos, las restricciones institucionales y las preocupaciones éticas que acompañan su incorporación en la vida escolar.

La relevancia de esta indagación reside en que no basta con afirmar que la inteligencia artificial transforma la educación, porque todavía resulta necesario escuchar cómo esa transformación es interpretada por quienes sostienen diariamente el acto de enseñar, organizan el trabajo de aula, valoran los productos de los estudiantes y enfrentan la tensión entre innovación tecnológica y responsabilidad pedagógica. De allí que estudiar la percepción docente en este escenario permita ofrecer una lectura sobre la legitimidad educativa de la inteligencia artificial y sobre las condiciones bajo las cuales dicha legitimidad puede sostenerse.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló desde el paradigma interpretativo, en atención a que el interés central consistió en comprender los significados que los docentes atribuyen al uso de la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta decisión metodológica partió de reconocer que la percepción docente no puede entenderse como una reacción lineal o espontánea frente a una innovación tecnológica, sino como una construcción situada en la que intervienen la experiencia pedagógica, la trayectoria formativa, las condiciones institucionales y los juicios éticos que orientan el quehacer docente. En esa medida, el enfoque asumido fue cualitativo, dado que este permite aproximarse a la densidad del discurso, a la argumentación de los participantes y a las tensiones que organizan sus valoraciones sobre un fenómeno emergente dentro de la vida escolar.

El método correspondió a un estudio de caso, debido a que la investigación se concentró en una institución educativa específica, la Institución Educativa 24 de Mayo, con el propósito de interpretar un escenario particular en el que convergen prácticas docentes, decisiones institucionales y recursos tecnológicos asociados a la inteligencia artificial. El estudio de caso resultó pertinente porque permitió una lectura de una realidad concreta, sin pretender generalización estadística, sino comprensión analítica de un fenómeno pedagógico localizado.

Los participantes del estudio estuvieron conformados por docentes de la institución educativa. La selección se realizó de manera intencional, atendiendo a criterios de pertinencia analítica y diversidad de experiencias, por lo que se contó con la participación de ocho docentes pertenecientes a distintas áreas académicas, con trayectorias profesionales diversas y con niveles diferenciados de familiaridad con herramientas digitales. Esta decisión buscó favorecer la heterogeneidad discursiva y la riqueza interpretativa del estudio. En consecuencia, la selección no respondió a propósitos de representatividad numérica, sino a la necesidad de incorporar voces variadas que permitieran una comprensión amplia y situada de las percepciones sobre la inteligencia artificial en el ámbito escolar

Para la producción de información se emplearon dos técnicas principales. La primera fue la entrevista semiestructurada, elegida por su capacidad para recuperar narrativas docentes, experiencias concretas, argumentos y valoraciones sobre el uso pedagógico de la inteligencia artificial. El guion de entrevista se organizó en torno a ejes vinculados con formación docente, experiencias previas de uso, condiciones de infraestructura, evaluación, beneficios percibidos, riesgos asociados, autoría estudiantil, privacidad de datos y apoyos institucionales requeridos.

La segunda técnica fue el análisis documental, aplicado a materiales institucionales y académicos relacionados con el uso de tecnologías educativas, planeaciones, orientaciones pedagógicas y documentos de apoyo vinculados con la incorporación de herramientas digitales. El análisis documental permitió contrastar las voces docentes con referentes institucionales y con el discurso formal que acompaña la integración tecnológica, aportando una mirada complementaria al trabajo interpretativo.

El análisis de la información se desarrolló mediante análisis de contenido temático. En una primera fase se realizó lectura comprensiva de las entrevistas y de los documentos, identificando unidades de sentido recurrentes. Posteriormente se construyó una matriz de categorías emergentes, a partir de la cual se agruparon los significados en tres núcleos analíticos, valor pedagógico atribuido a la inteligencia artificial, condiciones institucionales de integración y preocupaciones éticas.

Esta estrategia permitió reconocer regularidades, tensiones y matices en la percepción docente, así como relaciones entre los discursos y las condiciones objetivas del entorno escolar. La triangulación entre entrevistas y análisis documental fortaleció la consistencia del proceso interpretativo y evitó que la lectura se sostuviera exclusivamente en una sola fuente.

En términos éticos, se garantizó la participación voluntaria de los docentes, la confidencialidad de sus identidades y el uso académico de la información obtenida. Se preservó el anonimato en el tratamiento de los testimonios y se atendió el principio de respeto por las voces participantes, evitando atribuciones individualizantes o exposiciones

innecesarias. En cuanto al rigor cualitativo, se asumieron criterios de coherencia metodológica, trazabilidad del análisis y relación explícita entre categorías, evidencias y conclusiones, con el fin de que la interpretación mantuviera fidelidad respecto del material producido.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos permiten sostener que la percepción docente sobre el uso de la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza aprendizaje no se configura desde posiciones cerradas ni desde juicios absolutos, sino desde una elaboración progresiva en la que confluyen valoraciones pedagógicas, restricciones materiales y preocupaciones éticas que inciden de manera directa en la forma como el profesorado interpreta esta tecnología dentro de la vida escolar.

La información analizada muestra que los docentes no asumen la inteligencia artificial como una solución inmediata capaz de transformar por sí sola la enseñanza, pero tampoco la describen como una amenaza que deba excluirse de manera automática, más bien la comprenden como un recurso cuya legitimidad educativa depende de la intención pedagógica con la que se utilice, del acompañamiento que ejerza el maestro y de las condiciones institucionales que hagan posible su incorporación con sentido formativo. Por ello, del proceso de organización y contraste de la información surgieron tres categorías: valor pedagógico atribuido a la inteligencia artificial, condiciones institucionales para su integración y preocupaciones éticas derivadas de su uso, tal como se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1

Categorías emergentes de la percepción docente

Categoría principal	Subcategorías identificadas	Tendencia interpretativa
Valor pedagógico	Planeación, personalización, apoyo didáctico, motivación, optimización del tiempo	Apertura condicionada
Condiciones institucionales	Conectividad, dispositivos, formación, tiempo, apoyo directivo	Viabilidad restringida
Preocupaciones éticas	Plagio, dependencia, privacidad, autoría, sesgos	Cautela crítica

La primera categoría, correspondiente al valor pedagógico atribuido a la inteligencia artificial, agrupó aquellas expresiones en las que los docentes reconocen posibilidades concretas de apoyo para su trabajo cotidiano. En esta dimensión se advierte que la inteligencia artificial es percibida como una herramienta que puede colaborar con la elaboración de actividades, con la organización de secuencias didácticas, con la búsqueda de ejemplos y con la producción de materiales de apoyo que faciliten la preparación de las clases,

varios participantes consideran que su utilidad se hace visible cuando permite ahorrar tiempo en tareas previas al aula y cuando ofrece alternativas para explicar un contenido desde distintos lenguajes o niveles de complejidad.

Sin embargo, esta valoración positiva no aparece formulada desde una confianza irrestricta, sino desde una postura cuidadosa en la que el profesorado insiste en que todo recurso generado por estas herramientas debe ser revisado, contextualizado y adaptado a las necesidades reales del grupo, de modo que la IA es entendida como apoyo y no como sustituto del criterio docente. Dentro de esta primera categoría también adquirió especial relevancia la percepción relacionada con la personalización del aprendizaje, puesto que varios docentes consideran que la inteligencia artificial podría facilitar el diseño de actividades diferenciadas, ofrecer explicaciones alternativas y favorecer apoyos más ajustados a los ritmos de trabajo de los estudiantes.

No obstante, dicha percepción permanece asociada a una posibilidad todavía parcial, ya que el uso de estas herramientas no se encuentra consolidado en todas las prácticas de aula ni cuenta con una estructura institucional suficientemente estable para garantizar su aprovechamiento continuo. En consecuencia, la percepción favorable sobre el valor pedagógico de la IA no se expresa como convicción definitiva, sino como una apertura que depende de la mediación del docente y de la claridad de los fines formativos perseguidos. Esta diferenciación entre aportes esperados y condiciones concretas puede observarse con mayor detalle en la Tabla 2, donde se sintetizan las principales manifestaciones de valor pedagógico reconocidas por los participantes.

Tabla 2

Manifestaciones del valor pedagógico atribuido a la inteligencia artificial

Subcategoría	Descripción desde la voz docente	Alcance percibido
Planeación de clases	Facilita ideas, secuencias, ejemplos y propuestas de actividades	Apoyo alto, siempre que exista revisión docente
Personalización	Permite ajustar ejercicios y explicaciones a distintos ritmos	Potencial relevante, aún poco sistemático
Apoyo didáctico	Ayuda a generar materiales, preguntas y recursos complementarios	Uso práctico y funcional
Motivación estudiantil	Incrementa interés cuando se integra con tareas dinámicas	Efecto moderado y dependiente del contexto
Optimización del tiempo	Reduce carga operativa en tareas previas al aula	Beneficio frecuente en la percepción docente

La Tabla 2 permite apreciar que el valor pedagógico atribuido a la inteligencia artificial no descansa en una sola expectativa, sino en una serie de apoyos que los docentes consideran posibles dentro del trabajo escolar, especialmente en aspectos vinculados con planeación, producción de materiales y diversificación de estrategias. Aun así, el sentido de estas ventajas se mantiene condicionado por la intervención del maestro, quien sigue siendo reconocido

como la instancia que decide qué recurso resulta pertinente, qué información requiere ajuste y cómo se traduce una propuesta automatizada en una experiencia realmente formativa para el estudiante. Esta insistencia en la mediación docente revela que, incluso en los discursos más favorables, la inteligencia artificial no es concebida como fuente autónoma de enseñanza, sino como herramienta complementaria cuya eficacia depende de la capacidad profesional del educador.

La segunda categoría corresponde a las condiciones institucionales para la integración de la inteligencia artificial, y en torno a ella se concentra una parte decisiva de la percepción docente, dado que los participantes señalan que el valor pedagógico de estas herramientas no puede evaluarse al margen de la realidad material de la institución. En sus apreciaciones surge con claridad la idea de que la conectividad, la disponibilidad de dispositivos, el tiempo para planear propuestas innovadoras y el acompañamiento institucional determinan de manera profunda la posibilidad de usar inteligencia artificial con continuidad y sentido.

Por ello, varios docentes reconocen que las ventajas potenciales de estas herramientas se ven disminuidas cuando el acceso a internet es inestable, cuando no todos los estudiantes disponen de los mismos recursos tecnológicos o cuando la institución no cuenta con lineamientos claros para orientar su incorporación. Esta dimensión se resume en la Tabla 3, donde se presentan las principales condiciones institucionales percibidas y su incidencia directa en la valoración del profesorado.

Tabla 3

Condiciones institucionales percibidas

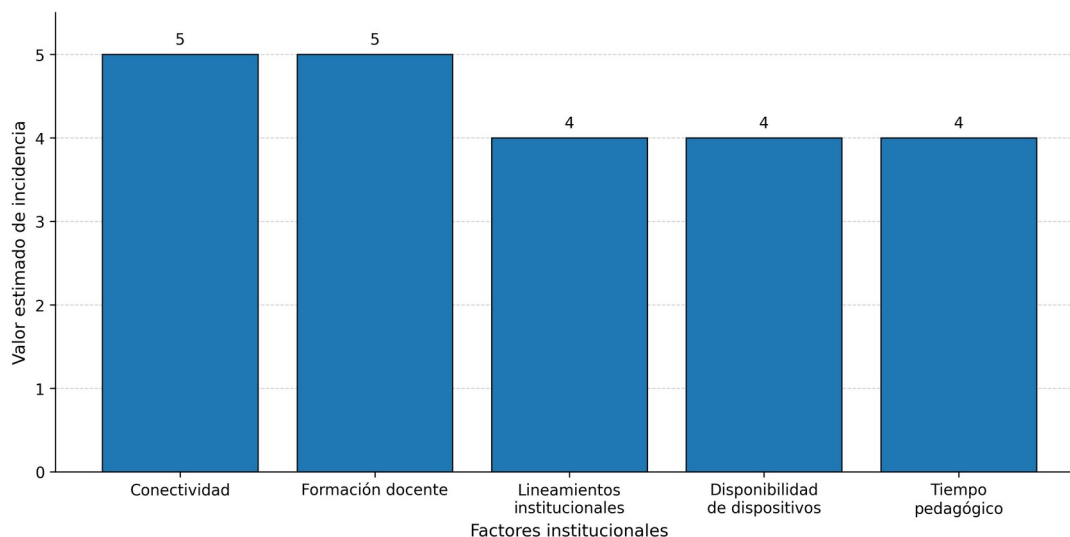
Condición	Descripción desde la voz docente			Incidencia en la percepción	
Conectividad	Acceso inestable o insuficiente a internet			Reduce continuidad del uso	
Dispositivos	Disponibilidad	desigual	de	Limita experiencias directas	
Formación docente	Capacitación autoformación	aislada	o	Genera	inseguridad pedagógica
Lineamientos institucionales	Escasa claridad sobre límites	usos y		Produce	sensación de improvisación
Tiempo pedagógico	Sobrecarga laboral para diseñar actividades			Restringe	apropiación sostenida

Como se observa en la Tabla 3, la percepción docente sobre la inteligencia artificial no depende exclusivamente de la herramienta, sino del entorno en que esta pretende ser incorporada. En particular, la formación docente surge como un factor especialmente sensible, pues los participantes no reclaman únicamente capacitación técnica sobre el manejo de plataformas, sino orientaciones pedagógicas y éticas que les permitan decidir cuándo, cómo y para qué usar inteligencia artificial en el aula.

De ahí que la inseguridad expresada por algunos docentes no se relacione solo con desconocimiento operativo, sino con la ausencia de criterios sólidos para evaluar sus efectos sobre la producción académica, sobre la autoría estudiantil y sobre la calidad misma de los aprendizajes. Esta situación genera una percepción ambivalente, porque el profesor puede reconocer utilidad en la herramienta, pero al mismo tiempo experimentar incertidumbre frente a su aplicación responsable. Para visualizar la intensidad relativa con la que estas condiciones afectan la percepción del profesorado, el Gráfico 1 organiza de forma comparativa los factores institucionales que aparecen con mayor peso en los testimonios analizados.

Gráfico 1

Incidencia percibida de las condiciones institucionales en la integración de la IA



Escala interpretativa: 1 = baja incidencia, 5 = muy alta incidencia.

Para representar de manera comparativa la incidencia percibida de las condiciones institucionales en la integración de la inteligencia artificial, se elaboró una escala interpretativa de cinco niveles, en la que 1 indica baja incidencia, 2 incidencia limitada, 3 incidencia moderada, 4 incidencia alta y 5 muy alta incidencia. Los valores asignados no responden a una medición estadística, sino a una síntesis interpretativa derivada del análisis temático de las entrevistas a los ocho docentes y de su contraste con la información documental. La asignación consideró la recurrencia con que cada factor fue mencionado, la intensidad con que apareció en los discursos y el grado en que fue reconocido como condicionante de la apropiación pedagógica de la inteligencia artificial.

Ahora bien, el Gráfico 1 permite advertir que la conectividad y la formación docente constituyen los elementos de mayor incidencia en la percepción del profesorado sobre la viabilidad de la inteligencia artificial, seguidos por la claridad institucional, la disponibilidad

de equipos y el tiempo pedagógico necesario para diseñar experiencias de aula. Esta distribución resulta significativa porque muestra que las barreras más importantes no se ubican solamente en el desconocimiento de la tecnología, sino en la carencia de soportes estructurales que hagan posible una integración menos improvisada y más consistente, la apertura docente hacia la IA aparece condicionada por un entorno institucional que todavía no ofrece todas las garantías requeridas para una implementación estable y pedagógicamente orientada.

La tercera categoría identificada se refiere a las preocupaciones éticas derivadas del uso de la inteligencia artificial, y esta adquiere un peso considerable dentro de los resultados porque revela que la percepción docente no se agota en valorar ventajas operativas, sino que incorpora preguntas sobre la integridad académica, la autonomía intelectual del estudiante y la responsabilidad institucional frente al uso de plataformas que procesan datos y generan contenidos. En este eje aparece con particular fuerza la inquietud por el plagio, entendido no solo como copia literal, sino como presentación de productos elaborados parcial o totalmente por sistemas inteligentes sin mediación reflexiva del estudiante.

Varios docentes sostienen que el problema no reside únicamente en detectar si una tarea fue producida con ayuda de una herramienta, sino en preservar el sentido formativo del proceso, la escritura propia, la capacidad de argumentar y el esfuerzo intelectual que debe acompañar toda experiencia educativa. Las relaciones entre beneficios y riesgos percibidos pueden apreciarse de manera sintética en la Tabla 4.

Tabla 4

Beneficios y riesgos percibidos

Beneficios percibidos	Riesgos percibidos
Apoyo a la planeación	Plagio académico
Diversificación de recursos	Dependencia tecnológica
Posibilidades de personalización	Pérdida de autoría
Motivación estudiantil	Debilitamiento del pensamiento crítico
Optimización del tiempo	Privacidad y manejo de datos

La Tabla 4 permite observar que cada beneficio atribuido a la inteligencia artificial encuentra su contraparte en una preocupación concreta. La percepción docente se organiza menos como entusiasmo tecnológico y más como una apertura vigilante - por ejemplo-, allí donde los participantes reconocen apoyo en la planeación y diversificación de recursos, también advierten el riesgo de que el estudiante delegue excesivamente sus tareas cognitivas a la herramienta. Donde se valora la personalización del aprendizaje, también surge el temor a que el uso indiscriminado de plataformas reduzca la elaboración propia y debilite la autoría. Donde se aprecia la motivación que produce el contacto con nuevos recursos, aparece al mismo tiempo la inquietud por el desplazamiento del pensamiento crítico.

Esta coexistencia de beneficios y riesgos evidencia que la inteligencia artificial no es percibida por el profesorado como una incorporación neutra, sino como una transformación que exige vigilancia pedagógica, criterio ético y decisiones institucionales más sólidas. Junto a la preocupación por el plagio, los docentes también enfatizan el riesgo de dependencia tecnológica, puesto que consideran que un uso reiterado y poco orientado de estas herramientas puede disminuir la disposición del estudiante a resolver problemas por sí mismo, a sostener procesos de lectura y análisis o a organizar ideas con base en su propio razonamiento.

Esta observación resulta especialmente importante porque desplaza la discusión desde la mera detección del uso de la IA hacia una interrogación más profunda por el tipo de sujeto que la escuela está formando, debido a que la inteligencia artificial es cuestionada no por su existencia, sino por la posibilidad de convertirse en un sustituto del trabajo intelectual que la educación pretende fortalecer. Del mismo modo, la privacidad y el manejo de datos aparecen como una inquietud relevante, aunque no todos los docentes desarrollan esta idea con el mismo grado de detalle, sí se percibe una preocupación compartida frente al desconocimiento de los límites institucionales sobre qué plataformas pueden emplearse, qué información recopilan y bajo qué condiciones se protege esa información, por lo cual la ética digital se integra a la percepción docente como una responsabilidad inseparable del ejercicio pedagógico.

Los resultados permiten sostener que la percepción docente sobre el uso de la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza aprendizaje se organiza como una apertura condicionada y críticamente vigilada, los participantes reconocen que estas herramientas pueden enriquecer la práctica pedagógica, apoyar la planeación, ampliar recursos y favorecer experiencias más flexibles de enseñanza, pero también dejan claro que ninguna de estas ventajas se traduce automáticamente en mejora educativa, porque su validez depende de la formación del profesorado, de la infraestructura disponible, de la claridad de las orientaciones institucionales y de la capacidad de preservar la función del maestro como mediador crítico del aprendizaje, en esa medida, la inteligencia artificial aparece menos como una respuesta cerrada y más como un recurso cuya legitimidad pedagógica solo puede sostenerse cuando su incorporación se encuentra orientada por criterios formativos, decisiones institucionales coherentes y una reflexión ética permanente.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten comprender que la percepción docente sobre el uso de la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza aprendizaje no puede explicarse a partir de una oposición elemental entre adhesión y rechazo, debido a que lo que aparece en el discurso del profesorado es una valoración construida desde la experiencia, la prudencia profesional y la lectura concreta de las condiciones escolares. Esta configuración dialoga de manera directa con Ayuso-del Puerto y Gutiérrez-Esteban (2022), quienes sostienen que la incorporación educativa de la inteligencia artificial exige mucho más que dominio técnico, pues compromete la formación del profesorado en asuntos didácticos, éticos y de toma de decisiones.

Del mismo modo, Castaneda (2022) advierte que el uso de esta tecnología solo adquiere legitimidad cuando puede integrarse a una visión educativa que no desplace la responsabilidad pedagógica del docente ni banalice la formación del estudiante. A la luz de estos planteamientos, la apertura condicionada identificada en los resultados no debe leerse como vacilación, sino como expresión de una posición profesional que reconoce posibilidades, pero exige criterios para discernir su valor real dentro del aula.

Esta interpretación se fortalece al contrastarla con lo expuesto por Dúo et al. (2023), quienes encontraron que la percepción docente frente a la inteligencia artificial y al aprendizaje automático depende de la experiencia previa y del grado de seguridad con el que los educadores usan tecnologías digitales; sin embargo, el estudio aquí desarrollado añade un matiz importante, porque muestra que dicha percepción no se explica únicamente por trayectorias individuales, sino también por la estructura institucional desde la cual se intenta introducir la herramienta.

Por eso, la viabilidad restringida que apareció en los resultados se acerca a lo planteado por Caballero y Salvador (2024), quienes observan que la utilidad atribuida a la inteligencia artificial convive con reservas concretas sobre autoría, creatividad y función docente. En otras palabras, la percepción docente no se organiza exclusivamente desde lo que la herramienta promete, sino desde lo que la escuela realmente puede sostener y desde aquello que el maestro considera pedagógicamente defendible.

La dimensión institucional del problema resulta especialmente significativa, ya que varios participantes vincularon de forma directa su percepción sobre la inteligencia artificial con la conectividad disponible, el acceso a equipos, el tiempo pedagógico y la falta de lineamientos claros. Una situación que coincide con Carrión Salinas y Andrade (2024), quienes afirman que los desafíos de la inteligencia artificial en educación se intensifican cuando la innovación tecnológica avanza más rápido que las políticas de acompañamiento y formación, en una dirección cercana.

Bula et al. (2024) sostienen que la presencia de la inteligencia artificial en las escuelas exige condiciones materiales y pedagógicas para evitar que la integración de estas tecnologías quede reducida a declaraciones de intención o a experiencias aisladas. Igualmente, Rodríguez et al. (2024) muestran que las barreras y facilitadores de uso dependen en gran medida del respaldo organizativo que reciben los docentes. Así, la percepción recogida en el estudio no se limita a describir limitaciones logísticas, sino que revela una relación más profunda entre institucionalidad y significado pedagógico, pues una herramienta valorada como útil puede perder legitimidad cuando se percibe rodeada de improvisación, sobrecarga o ausencia de orientación.

En lo concerniente al valor pedagógico atribuido a la inteligencia artificial, los resultados permiten establecer un diálogo fecundo con González y Silveira (2022), quienes proponen

que la inteligencia artificial en educación debe analizarse desde nodos de inmersión relacionados con personalización, innovación y reorganización del aprendizaje. Esta idea encuentra eco en las voces docentes que reconocen posibilidades de apoyo para la planeación, la producción de materiales y la diversificación de actividades, aunque dicha valoración siempre queda subordinada a la intervención del maestro.

En este punto, Jiménez-García et al. (2024) resultan particularmente útiles, porque al adaptar la rueda de la pedagogía para la inteligencia artificial muestran que la tecnología no reemplaza la planificación educativa, sino que obliga a complejizarla, exigiendo decisiones más finas sobre diseño, evaluación, selección de recursos y seguimiento del aprendizaje. Lo mismo puede advertirse en Usart Rodríguez (2023), quien insiste en que las evidencias de efectividad de tecnologías digitales dependen de la mediación docente, afirmación que coincide con lo encontrado en el estudio, donde el profesorado reconoce que la inteligencia artificial solo adquiere valor cuando se inserta en un proyecto de enseñanza pensado, regulado y contextualizado.

Desde este ángulo, el problema no radica en que la inteligencia artificial produzca respuestas rápidas o materiales diversos, sino en el estatuto pedagógico que esos productos adquieren una vez ingresan al aula. De ahí que Morel (2024) plantee que el impacto de la inteligencia artificial en la formación docente puede ser significativo siempre que no se reduzca a fascinación técnica y que el profesorado conserve una comprensión sólida de sus principios y límites.

Martínez-Márquez (2025) destaca que el potencial innovador de la inteligencia artificial se encuentra estrechamente unido a la alfabetización digital y al establecimiento de reglas éticas de uso. En el estudio realizado, esta articulación entre valor pedagógico y necesidad de mediación profesional se hace evidente cuando los docentes afirman que toda propuesta generada por inteligencia artificial requiere revisión, adecuación y lectura crítica, lo cual desplaza el centro del debate desde la herramienta hacia la acción pedagógica que decide cómo emplearla. La inteligencia artificial, entonces, no aparece como fuente autosuficiente de mejora, sino como recurso cuya eficacia depende de la capacidad interpretativa del docente y de su competencia para integrarlo sin desdibujar el sentido del aprendizaje.

Uno de los núcleos más sensibles de la discusión aparece en las preocupaciones éticas identificadas por los participantes, pues allí se concentra una parte decisiva de la cautela crítica encontrada en los resultados. Este punto coincide con Alfaro y Díaz (2024), quienes muestran que los docentes son conscientes de la relevancia ética del uso de la inteligencia artificial, aunque no siempre cuentan con un conocimiento amplio sobre sus aplicaciones y límites. Lozada Lozada et al. (2023) advierten que los riesgos de la inteligencia artificial en educación no son periféricos, sino constitutivos de la discusión sobre integridad académica.

Mientras Loján et al. (2024) insisten en que la dependencia tecnológica puede afectar habilidades críticas y aprendizaje autónomo.

Lo que se observa en el presente estudio es que estas preocupaciones no aparecen como temor abstracto frente a la innovación, sino como inquietud directamente vinculada a la experiencia de evaluar, exigir producción propia y acompañar procesos formativos donde la autoría, la argumentación y la elaboración personal poseen un valor central. El profesorado no cuestiona la existencia de la herramienta, sino la posibilidad de que esta sustituya procesos cognitivos y responsabilidades académicas que la escuela debe fortalecer.

La preocupación por el plagio, por la pérdida de autoría y por el debilitamiento del pensamiento crítico encuentra también respaldo en Varela et al. (2023), quienes señalan que la inteligencia artificial obliga a revisar regulaciones sobre derechos de autor, requisitos tecnológicos y papel del docente. Observación que ayuda a comprender por qué los participantes no interpretan la ética digital como asunto externo al acto pedagógico, sino como dimensión interna del oficio docente. En la misma línea, Puche-Villalobos (2024) reporta que una parte del profesorado valora la inteligencia artificial por su capacidad de mejorar la enseñanza, pero expresa al mismo tiempo inquietud por la autonomía estudiantil y por la dependencia tecnológica, resultado muy cercano a lo encontrado en esta investigación.

A ello se suma lo planteado por Mosquera-Gende et al. (2025), quienes indican que los estudios recientes sobre percepción docente se han desplazado hacia preguntas por el sentido pedagógico, las reservas éticas y las tensiones que introduce la inteligencia artificial en la práctica profesional, lo que confirma que la discusión no puede limitarse a funciones operativas, sino que exige pensar qué tipo de sujeto se forma cuando la producción académica empieza a compartir espacio con sistemas que generan textos, respuestas o secuencias de trabajo con enorme velocidad.

Otra cuestión importante derivada de los resultados tiene que ver con la resignificación del papel docente, aun cuando esta no se presentó como categoría autónoma en la exposición de resultados, atraviesa de manera transversal las tres dimensiones analizadas, y por ello resulta pertinente traer a colación a Gómez-García et al. (2024), quienes muestran que las percepciones sobre uso de inteligencia artificial en educación están estrechamente relacionadas con las creencias del profesorado sobre su propia función, así como con el grado de confianza para orientar su integración. Esta observación se conecta con lo encontrado en el estudio, donde el maestro aparece cada vez menos como transmisor de información y cada vez más como mediador crítico, orientador ético y garante de la validez pedagógica del recurso tecnológico.

Autores como Jiménez-García et al. (2024) y Morel (2024) coinciden en que la irrupción de la inteligencia artificial complejiza la tarea docente, ya que obliga a combinar saber disciplinar,

lectura ética, alfabetización digital y capacidad de rediseñar estrategias de evaluación. Desde esta perspectiva, el docente no pierde centralidad, sino que la redefine en un nivel de mayor exigencia. Asimismo, los resultados permiten defender que la percepción docente sobre la inteligencia artificial constituye una forma de juicio pedagógico sobre el tipo de educación que se considera legítima en un escenario crecientemente mediado por sistemas automatizados.

Esta idea resulta compatible con Rendón (2023), quien vincula la alfabetización informacional con el impacto de la inteligencia artificial en educación, destacando que la relación con estas herramientas depende de la capacidad crítica para leer, filtrar y usar información, y también con Martínez-Márquez (2025), para quien el potencial transformador de la inteligencia artificial se frustra cuando no va acompañado de alfabetización digital y de normas éticas. En esa medida, la apertura vigilante encontrada en el estudio no puede reducirse a miedo al cambio, sino que debe entenderse como una forma de responsabilidad profesional mediante la cual el docente busca preservar la escritura propia, la argumentación, la autonomía intelectual y el carácter formativo de la evaluación. Lo que está en juego no es únicamente la incorporación de una tecnología novedosa, sino la protección de procesos educativos que no deberían ser sacrificados en nombre de la eficiencia o de la automatización.

CONCLUSIONES

El desarrollo de la investigación permitió establecer que la percepción de los docentes sobre el uso de la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza aprendizaje se configura desde una posición analítica, en la que convergen reconocimiento de posibilidades pedagógicas, lectura crítica de las condiciones institucionales y preocupación por las implicaciones éticas de su incorporación. En relación con el objetivo general, se llegó a la comprensión de que el profesorado no interpreta la inteligencia artificial como una solución suficiente en sí misma, sino como un recurso cuya pertinencia depende de la mediación docente, de la claridad de los propósitos formativos y de la existencia de condiciones escolares que permitan un uso responsable y pedagógicamente orientado.

Se identificó, en primer término, que los docentes atribuyen a la inteligencia artificial un valor pedagógico asociado principalmente al apoyo en la planeación de clases, a la diversificación de recursos, a la posibilidad de ajustar actividades a distintos ritmos de aprendizaje y a la optimización del tiempo destinado a tareas previas al aula. No obstante, este reconocimiento no se expresa como adhesión irrestricta, porque los participantes insisten en que todo recurso generado mediante estas herramientas requiere revisión, contextualización y adaptación, de manera que el valor de la inteligencia artificial no reside en su capacidad de producir respuestas rápidas, sino en la posibilidad de integrarla críticamente al proceso educativo sin desplazar la función intelectual y formativa del maestro.

La experiencia investigativa permitió concluir que las condiciones institucionales constituyen un factor decisivo en la percepción del profesorado y en la viabilidad real de incorporar la inteligencia artificial en la vida escolar, la conectividad inestable, la disponibilidad desigual de dispositivos, la formación fragmentaria y la falta de lineamientos claros limitan la apropiación sostenida de estas herramientas. La apertura docente hacia la innovación tecnológica aparece condicionada por un entorno que todavía no ofrece soportes suficientes para consolidar prácticas pedagógicas más sistemáticas. Esta constatación permite afirmar que la incorporación de la inteligencia artificial no puede quedar reducida a iniciativas individuales, sino que requiere decisiones organizativas, acompañamiento académico y criterios institucionales explícitos.

Asimismo, se concluye que las preocupaciones éticas ocupan un lugar relevante en la percepción docente, especialmente en lo relacionado con el plagio, la pérdida de autoría, la dependencia tecnológica, el debilitamiento del pensamiento crítico y la privacidad de los datos. Estos elementos muestran que la discusión sobre inteligencia artificial en educación no se agota en la utilidad operativa de las herramientas, sino que compromete dimensiones sustantivas del aprendizaje, de la evaluación y de la responsabilidad pedagógica; en este sentido, la principal advertencia derivada del estudio es que una integración acrítica de la inteligencia artificial puede afectar procesos que la escuela está llamada a fortalecer, como la escritura propia, la argumentación, la autonomía intelectual y la elaboración reflexiva del conocimiento.

De igual forma, la investigación permitió reconocer que la presencia de la inteligencia artificial redefine el papel del docente, no para disminuir su importancia, sino para complejizar sus responsabilidades, el profesor aparece cada vez más como mediador crítico, orientador ético y garante de la pertinencia pedagógica del uso tecnológico. Uno de los aportes más relevantes de esta experiencia consiste en evidenciar que la incorporación educativa de la inteligencia artificial solo puede adquirir legitimidad cuando preserva la centralidad del docente en la toma de decisiones, en la selección de recursos y en la conducción del aprendizaje.

En cuanto a las recomendaciones, se considera necesario fortalecer procesos de formación docente continua centrados no solo en el manejo técnico de herramientas de inteligencia artificial, sino también en sus implicaciones pedagógicas, evaluativas y éticas. Resulta pertinente que la institución formule lineamientos claros sobre los usos permitidos, los límites académicos y los criterios de protección de datos; de igual forma, se requiere avanzar en el mejoramiento progresivo de la infraestructura tecnológica y de la conectividad, ya que sin estas condiciones cualquier intento de integración corre el riesgo de mantenerse en un plano discursivo más que práctico.

REFERENCIAS

- Alfaro Salas, H., & Díaz Porras, J. A. (2024). Percepciones del personal docente acerca del uso ético de la inteligencia artificial en su labor educativa. *Innovaciones Educativas*, 26(41), 63–77. <https://doi.org/10.22458/ie.v26i41.4952>
- Ayuso-del Puerto, D., & Gutiérrez-Esteban, P. (2022). La inteligencia artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 347–368.
- Bustamante Bula, R., & Camacho Bonilla, A. (2024). Inteligencia artificial (IA) en las escuelas: una revisión sistemática (2019–2023). *Enunciación*, 29(1), 62–78.
- Caballero, N., & Salvador, E. (2024). Percepción sobre el uso de inteligencia artificial en las actividades escolares de los profesores de la Escuela de Nutrición URSE. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*.
- Carrión Salinas, G. C., & Andrade, L. F. (2024). Los desafíos de la inteligencia artificial en la educación en un mundo tecnologizado. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–15.
- Dúo Terrón, P., Moreno-Guerrero, A. J., López-Belmonte, J., & Marín-Marín, J. A. (2023). Inteligencia artificial y machine learning como recurso educativo desde la perspectiva de docentes en distintas etapas educativas no universitarias. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 15, 58–78. <https://doi.org/10.6018/riite.579611>
- Gómez-García, M., Rodríguez-Jiménez, C., Ramos-Navas-Parejo, M., & Moreno-Guerrero, A. J. (2025). Percepciones de futuros docentes y pedagogos sobre uso educativo de la inteligencia artificial. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*.
- González González, R. A., & Silveira Bonilla, M. H. (2022). Educación e inteligencia artificial: Nodos temáticos de inmersión. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 82, 59–77. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2633>
- Jiménez-García, E., Orenes Martínez, N., & López-Fraile, L. A. (2024). Rueda de la pedagogía para la inteligencia artificial: Adaptación de la Rueda de Carrington. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 87–113.
- Loján, M., Sancho, D., Romero, J., & Romero, A. (2024). Consecuencias de la dependencia de la inteligencia artificial en habilidades críticas y aprendizaje autónomo en los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*.
- Lozada Lozada, R. F., Espinoza Suquilanda, M. J., López Aguayo, E. M., Quille Galarza, G. C., & Arias Gómez, N. J. (2023). Los riesgos de la inteligencia artificial en la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 7219–7234. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8301

- Martínez-Márquez, M. A. (2025). Inteligencia artificial y educación. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(1), 245–257. <https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.614>
- Morel, R. O. R. (2024). El impacto de la inteligencia artificial en la formación docente. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*.
- Mosquera-Gende, I., & Canut Delgado, L. (2025). Percepción docente sobre el uso de la inteligencia artificial en el contexto educativo. *EDUCA. Revista Electrónica de Educación*.
- Puche-Villalobos, D. J. (2024). Inteligencia artificial como herramienta educativa: Ventajas y desventajas desde la perspectiva docente. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 10(especial), 85–100. <https://doi.org/10.55560/arete.2024.ee.10.7>
- Rendón, D. A. G. (2023). La alfabetización informacional y el impacto de la inteligencia artificial en la educación peruana. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8369
- Rodríguez Baca, E. B., Gálvez Suárez, E., & otros. (2024). Docentes ante la inteligencia artificial en una universidad pública del norte del Perú. *Educación*, 33(64).
- Urquilla Castaneda, A. (2022). Un viaje hacia la inteligencia artificial en la educación. *Realidad y Reflexión*, 56, 121–136. <https://doi.org/10.5377/ryr.v1i56.15776>
- Usart Rodríguez, M. (2023). Tecnologías digitales e inteligencia artificial: Evidencias de su efectividad en educación. *Innovaciones Educativas*, 25(especial), 7–11. <https://doi.org/10.22458/ie.v25iespecial.5084>
- Varela, Y. Z., Villalobos, M. A., & Sánchez, J. A. (2023). La inteligencia artificial y el futuro de la educación superior: Desafíos y oportunidades. *Horizontes Pedagógicos*, 25(2).