

LA IA EN LA FORMACIÓN DOCENTE: DISCURSOS, PROCESOS DE DOMESTICACIÓN Y DINÁMICAS DE TRANSFORMACIÓN.

AI IN TEACHER TRAINING: DISCOURSES, DOMESTICATION PROCESSES AND TRANSFORMATION DYNAMICS.

 Carla Vanneza Huerta Romero1*, <https://orcid.org/0009-0004-3087-9367>
 Esther Yessenia Abril Menéndez2, <https://orcid.org/0009-0006-9171-8414>
 Edith Dolores Papa Coquinche3, <https://orcid.org/0009-0005-1510-6216>
 Venancio Yobany Gallegos Cuenca4, <https://orcid.org/0009-0008-6783-6001>

 1 Instituto Superior Tecnológico Oriente, La Joya de los Sachas, Orellana, Ecuador.
 2, 3 Unidad Educativa Agoyán, La Joya de los Sachas, Orellana, Ecuador.
 4 Unidad Educativa Rio Coca, La Joya de los Sachas, Orellana, Ecuador.

Recibido: 19/12/2025

Aceptado: 26/02/2026

*Autor(a) para la correspondencia: carlahr_9@outlook.com

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



RESUMEN

El presente trabajo analizó la incorporación de la inteligencia artificial en la formación docente en el contexto universitario ecuatoriano. El objetivo fue examinar cómo los docentes en formación y en ejercicio significaron la inteligencia artificial. Metodológicamente, se desarrolló un estudio cualitativo con diseño de estudio de caso. Los instrumentos utilizados fueron entrevistas y observación, aplicando un proceso de codificación abierta, axial y selectiva. Los resultados identificaron que la integración de la inteligencia artificial configuró un proceso de domesticación tecnológica que combinó discursos instrumentales y críticos. Este proceso generó transformaciones incipientes en las prácticas pedagógicas y una reconfiguración reflexiva del ejercicio docente en contextos mediados por tecnologías emergentes. Se concluyó que la incorporación de la inteligencia artificial en la formación docente configuró un proceso de domesticación tecnológica caracterizado por la negociación de significados, la adaptación contextual y la reflexión crítica. Los docentes no solo utilizaron estas herramientas, sino que también las resignificaron desde criterios pedagógicos y éticos, evidenciando la coexistencia de discursos instrumentales y críticos.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia artificial, formación docente, discursos pedagógicos, domesticación tecnológica, transformación educativa.

ABSTRACT

The present study analyzed the incorporation of artificial intelligence in teacher education within the Ecuadorian university context. The objective was to examine how pre-service and in-service teachers interpreted and gave meaning to artificial intelligence. Methodologically, a qualitative study with a case study design was conducted. The instruments used were interviews and observation, applying a process of open, axial, and selective coding for data analysis. The results identified that the integration of artificial intelligence configured a process of technological domestication that combined instrumental and critical discourses. This process generated emerging transformations in pedagogical practices and a reflective reconfiguration of the teaching profession in contexts mediated by emerging technologies. It was concluded that the incorporation of artificial intelligence in teacher education constituted a process of technological domestication characterized by the negotiation of meanings, contextual adaptation, and critical reflection. Teachers not only used these tools but also re-signified them from pedagogical and ethical perspectives, demonstrating the coexistence of instrumental and critical discourses.

KEY WORDS: Artificial intelligence, teacher education, pedagogical discourses, technological domestication, educational transformation.

INTRODUCCIÓN

En las primeras décadas del siglo XXI, la expansión acelerada de la inteligencia artificial (IA) ha reconfigurado de manera significativa múltiples esferas de la vida social, entre ellas, el ámbito educativo (Acurio et al., 2022). En particular, la incorporación de sistemas basados en algoritmos de aprendizaje automático, plataformas adaptativas y herramientas generativas en escuelas, universidades y programas de formación docente ha introducido transformaciones que pueden caracterizarse como disruptivas (Cotrina-Aliaga et al., 2021). No se trata únicamente de la adopción de nuevas tecnologías, sino de la modificación sustantiva de prácticas pedagógicas, de la redefinición de los roles profesionales y de la reconfiguración de los saberes que históricamente han estructurado la tarea docente (Cajamarca-Correa et al., 2024).

En este marco, el impacto de la IA en la educación debe comprenderse en relación con su desarrollo histórico y sociotécnico (Padilla, 2019). Desde los primeros sistemas expertos hasta las actuales aplicaciones de aprendizaje profundo, el avance tecnológico ha estado acompañado por discursos de innovación, eficiencia y personalización del aprendizaje (Bolaño-García et al., 2024). Sin embargo, dichas promesas no pueden analizarse al margen de las condiciones institucionales, económicas y culturales que posibilitan, y a la vez orientan su implementación (Crawford et al., 2023). Así, la IA se inserta en sistemas educativos atravesados por demandas de rendimiento, estandarización y evaluación continua, lo que amplifica su capacidad de incidencia en la organización del trabajo pedagógico.

En consecuencia, resulta pertinente afirmar que la IA no constituye simplemente un conjunto de herramientas neutrales destinadas a optimizar procesos. Por el contrario, configura un ensamblaje sociotécnico complejo en el que convergen infraestructuras digitales, marcos normativos, intereses corporativos, políticas públicas y prácticas profesionales (Peña et al., 2020). Este ensamblaje no solo media la producción y circulación del conocimiento, sino que también reconfigura relaciones de poder al redistribuir capacidades de decisión, autoridad epistémica y control sobre los

datos. De este modo, se transforman las expectativas institucionales respecto de la enseñanza, la evaluación y el desempeño docente, al tiempo que se redefinen los criterios de legitimidad y experticia pedagógica (Frutos et al., 2024).

En este escenario, la formación docente emerge como un espacio estratégico de especial relevancia. Allí se negocian los sentidos atribuidos a la IA, se articulan posiciones de aceptación, resistencia o apropiación crítica, y se configuran las competencias consideradas necesarias para el ejercicio profesional en contextos tecnológicamente mediados (Muñoz & Delgado, 2025). Por consiguiente, la formación no puede reducirse a la mera capacitación instrumental en el uso de plataformas digitales; más bien, se convierte en un ámbito de disputa simbólica y política donde se decide cómo integrar, o problematizar, estas tecnologías en coherencia con proyectos educativos, principios éticos y concepciones pedagógicas determinadas (Garcés & Rosales, 2025).

En el contexto de la expansión de la inteligencia artificial en los sistemas educativos, circulan diversos discursos que orientan su comprensión e implementación, entre los que destacan posicionamientos tecnoutópicos; que exaltan su potencial para incrementar la eficiencia y personalizar el aprendizaje, perspectivas tecnocráticas; que advierten sobre riesgos éticos, laborales y pedagógicos, así como sobre la mercantilización de los datos y la pérdida de autonomía profesional, y enfoques pragmáticos que promueven una integración regulada centrada en el desarrollo de competencias digitales (Rama, 2023).

Estas narrativas coexisten en políticas públicas, medios y programas de formación docente, configurando un campo atravesado por tensiones entre las promesas de optimización y las preocupaciones relativas a la estandarización, la vigilancia algorítmica y la precarización del trabajo docente (Usart, 2023). Asimismo, la incorporación de la IA pone en evidencia desigualdades en el acceso a infraestructuras, en los niveles de alfabetización digital y en las condiciones institucionales para una apropiación crítica. No obstante la abundante literatura sobre IA educativa persiste un vacío en estudios que analicen la formación docente desde la perspectiva de los procesos de

domesticación tecnológica y de las dinámicas de transformación subjetiva, institucional y pedagógica, lo que limita una comprensión integral de cómo estas tecnologías son negociadas, resignificadas e incorporadas en la práctica profesional (Morillo et al., 2024).

Resulta necesario estudiar la inteligencia artificial desde la perspectiva de la formación docente en la medida en que las y los docentes no se limitan a “usar” tecnologías, sino que las interpretan, negocian, resignifican y adaptan en función de sus marcos pedagógicos, condiciones institucionales y contextos socioculturales específicos. En efecto, la incorporación de la IA en la enseñanza no constituye un proceso lineal de adopción instrumental, sino una dinámica compleja de apropiación en la que intervienen saberes profesionales, experiencias previas, valores éticos y expectativas sobre el aprendizaje (Rondon et al., 2024).

Desde esta óptica, la formación docente se configura como un laboratorio privilegiado para observar cómo se despliegan procesos de domesticación tecnológica, cómo emergen resistencias y estrategias creativas de integración, y cómo se redefinen el rol profesional, la autoridad pedagógica y las fronteras entre lo humano y lo automatizado en el trabajo educativo (Morillo et al., 2024; Rondon et al., 2024). Asimismo, analizar estos procesos reviste una importancia estratégica para el diseño de políticas públicas y programas de desarrollo profesional, ya que permite superar enfoques meramente instrumentales y promover propuestas formativas contextualizadas y críticas (Sánchez-Trujillo et al., 2025). De igual modo, aporta insumos relevantes para el diseño de tecnologías más sensibles a la práctica pedagógica real, capaces de dialogar con la complejidad del aula y con las necesidades efectivas de quienes enseñan, en lugar de imponer lógicas externas que desatiendan las dimensiones éticas, relacionales y formativas de la educación (Dellepiane & Guidi, 2023).

El presente artículo se orienta a partir de un marco conceptual que articula tres nociones clave para comprender la incorporación de la inteligencia artificial en la formación docente: domesticación tecnológica, discursos sobre IA y dinámicas de transformación. En primer lugar, la domesticación

tecnológica remite al proceso mediante el cual los sujetos integran, adaptan y normalizan las tecnologías en su vida cotidiana y profesional, dotándolas de significados situados que exceden su diseño original; desde esta perspectiva, la IA no es simplemente implementada, sino apropiada y resignificada en función de prácticas, valores y condiciones institucionales específicas.

En segundo lugar, los discursos sobre IA aluden al conjunto de narrativas, tecnoutópicos, tecnocráticas o pragmáticas, que circulan en políticas públicas, medios de comunicación y programas formativos, y que moldean percepciones, expectativas y temores en torno a su uso educativo, influyendo en las decisiones institucionales y en las disposiciones subjetivas de docentes y estudiantes. Finalmente, las dinámicas de transformación refieren a los cambios que se producen en las prácticas pedagógicas, en las identidades profesionales, en las relaciones entre docentes y estudiantes, y en las culturas organizacionales de las instituciones educativas, como resultado de la interacción sostenida con estas tecnologías.

En atención a las transformaciones asociadas a la expansión de la inteligencia artificial en el ámbito educativo, el problema central que orienta este estudio es: ¿cómo los docentes en formación y en ejercicio significan la IA, la incorporan en sus prácticas y, a partir de ello, transforman o reconfiguran sus modos de enseñar, evaluar y comprender su rol profesional?

En coherencia con ello, se proponen las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿qué discursos sobre la IA predominan en los programas de formación docente y cómo influyen en las percepciones y expectativas de quienes participan en ellos?; (2) ¿de qué manera los docentes en formación y en ejercicio domesticar estas tecnologías, es decir, cómo las adaptan, negocian y resignifican en sus contextos específicos de práctica?; (3) ¿qué transformaciones se observan en las prácticas pedagógicas, en las identidades profesionales y en las relaciones educativas a partir de la interacción sostenida con sistemas basados en IA?; y (4) ¿qué tensiones emergen entre las orientaciones institucionales, las políticas educativas y las experiencias concretas de apropiación docente?

En cuanto a su alcance, el estudio se delimita a un

conjunto específico de instituciones de formación docente y a docentes en ejercicio vinculados a dichos espacios, en un contexto educativo determinado que será explicitado empíricamente. Desde el punto de vista teórico-metodológico, se inscribe en un enfoque cualitativo de orientación sociocultural y crítica, apoyado en el análisis de discursos, entrevistas en profundidad y observación de prácticas formativas. Por lo tanto, el propósito de este artículo es contribuir a una comprensión crítica y situada de la incorporación de la inteligencia artificial en la formación docente, abordándola no solo como un recurso técnico, sino como un fenómeno sociotécnico atravesado por discursos, prácticas y transformaciones profesionales.

METODOLOGÍA

Enfoque de la investigación

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, orientado a comprender los significados que los docentes en formación y en ejercicio construyen en torno a la inteligencia artificial, así como los procesos mediante los cuales la incorporan y transforman sus prácticas profesionales. El estudio posee un alcance exploratorio-descriptivo, en tanto aborda un fenómeno emergente y busca caracterizar discursos, modalidades de domesticación tecnológica y dinámicas de transformación profesional.

Tipo y diseño de estudio

El estudio tuvo un diseño no experimental y longitudinal, ya que el fenómeno se analiza en su contexto natural sin manipulación de variables; específicamente, se adopta un estudio de caso múltiple que permitirá comparar distintas instituciones o programas de formación docente. El periodo de estudio se delimita al ciclo académico comprendido entre septiembre de 2024 y junio de 2025, lapso durante el cual se realizará la recolección de información mediante análisis documental, entrevistas semiestructuradas y observación de espacios formativos.

Participantes o unidades de análisis

Las unidades de análisis estuvieron conformadas por actores clave vinculados a los programas de formación docente en los que se integraba la IA. El perfil de los participantes incluyó: a) docentes en formación que

cursaban asignaturas relacionadas con tecnología educativa o que utilizaban herramientas de IA en su proceso formativo; b) docentes en ejercicio que participaban en programas de actualización profesional donde se abordaban aplicaciones pedagógicas de la IA; c) formadores de docentes responsables de diseñar e implementar experiencias formativas con integración tecnológica; y, d) responsables institucionales de innovación o tecnología educativa involucrados en la toma de decisiones estratégicas.

Los criterios de inclusión consideraron la experiencia previa en el uso o exploración de herramientas basadas en IA, la participación en cursos, proyectos o iniciativas institucionales relacionadas con su integración pedagógica y la disposición para reflexionar críticamente sobre sus prácticas. Se excluyeron aquellos actores sin experiencia directa o indirecta con IA en el contexto formativo, así como quienes no otorgaron su consentimiento informado para participar en el estudio. El tipo de muestreo fue intencional por criterios. La muestra final estuvo conformada por aproximadamente 24 participantes, distribuidos entre los distintos perfiles, número que se definió con base en el criterio de saturación teórica propio de la investigación cualitativa.

Técnicas e instrumentos de recolección de dato

Con el fin de responder a las preguntas de investigación y garantizar la triangulación de la información, se emplearon tres técnicas principales de recolección de datos: análisis documental, entrevistas semiestructuradas y observación de espacios formativos:

1. **El análisis documental:** se centró en la revisión de documentos institucionales y académicos tales como planes de estudio, sílabos de asignaturas vinculadas a tecnología educativa, reglamentos internos, lineamientos de innovación pedagógica, proyectos institucionales relacionados con transformación digital y materiales de capacitación docente en inteligencia artificial. Los criterios de selección de los documentos consideraron: a) su vigencia durante el periodo de estudio (agosto de 2025 a julio de 2026), b) su relación explícita o implícita con la integración de tecnologías digitales o IA, y

- c) su relevancia para comprender las orientaciones institucionales y discursivas sobre el tema.
2. **Entrevistas semiestructuradas:** Se diseñó una guía de entrevista semiestructurada con preguntas abiertas organizadas en torno a ejes temáticos previamente definidos, lo que permitió mantener coherencia con los objetivos del estudio y, al mismo tiempo, favorecer la profundización en las experiencias individuales.
 3. Las dimensiones o ejes temáticos abordados incluyeron: a) percepciones y significados atribuidos a la IA en educación; b) experiencias de uso o integración en la práctica formativa; c) procesos de adaptación, negociación o resistencia (domesticación tecnológica); d) transformaciones percibidas en las prácticas pedagógicas y en la identidad profesional; y, e) tensiones entre lineamientos institucionales y experiencias concretas.
 4. **Observación:** Se realizó observación en espacios formativos donde se integraban herramientas de IA, tales como clases, talleres o sesiones de capacitación docente. Esta modalidad permitió registrar interacciones y prácticas sin intervenir directamente en la dinámica pedagógica. Se elaboró una guía de observación estructurada en torno a los siguientes aspectos: a) formas de incorporación de la IA en la actividad formativa; b) interacciones entre docentes y estudiantes en torno al uso de la tecnología; c) discursos explícitos sobre beneficios, riesgos o limitaciones; d) reacciones, resistencias o estrategias de adaptación; y, e) evidencias de transformación en roles o dinámicas pedagógicas.

Procesamiento y estrategia de análisis de datos

El procedimiento del estudio se desarrolló en varias fases articuladas. En una primera fase se realizó la planificación del trabajo de campo, que incluyó la gestión de permisos institucionales, la selección de participantes mediante muestreo intencional y la validación de los instrumentos. En la segunda fase se

llevó a cabo la recolección de información, iniciando con el análisis documental para identificar los discursos y lineamientos institucionales sobre la inteligencia artificial; posteriormente se aplicaron las entrevistas semiestructuradas a docentes en formación, docentes en ejercicio y formadores; y, finalmente, se efectuó la observación no participante de espacios formativos donde se integraban herramientas de IA.

La información recopilada fue organizada y almacenada en formato digital, clasificándose por técnica y tipo de participante, resguardada en archivos protegidos con respaldo seguro y codificada para garantizar la confidencialidad. En cuanto a la estrategia de análisis de datos, se empleó un análisis temático con apoyo del análisis de contenido, articulando categorías teóricas iniciales con categorías emergentes del trabajo de campo; el proceso de codificación se desarrolló en tres niveles, abierta, axial y selectivo.

Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló bajo principios éticos fundamentales, garantizando el consentimiento informado de todos los participantes, quienes fueron debidamente informados sobre los objetivos, procedimientos y uso académico de la información, así como su derecho a retirarse voluntariamente en cualquier momento. Se aseguró la confidencialidad y el anonimato mediante la asignación de códigos a los participantes y la omisión de datos que permitieran su identificación directa o indirecta. Asimismo, la información recopilada fue resguardada en archivos digitales protegidos con contraseña y acceso restringido exclusivamente al equipo investigador, utilizándose únicamente con fines académicos y científicos.

RESULTADOS

La Tabla 1 presenta los resultados correspondientes a la fase de codificación abierta aplicada a los discursos sobre la inteligencia artificial, a partir de fragmentos significativos extraídos de entrevistas y documentos institucionales. En esta etapa inicial del análisis se identificaron unidades de significado que permitieron reconocer las primeras aproximaciones conceptuales sin establecer aún relaciones jerárquicas entre ellas.

Tabla 1*Codificación abierta: Discursos sobre la IA*

Fragmentos significativos (datos)	Códigos abiertos identificados
“La IA nos ayuda a planificar más rápido.”	Optimización del tiempo
“Permite generar materiales en menos tiempo.”	Automatización de recursos
“Me preocupa que los estudiantes dependan demasiado.”	Riesgo de dependencia
“No sabemos cómo se usan nuestros datos.”	Preocupación ética
“Es una herramienta más, no reemplaza al docente.”	IA como apoyo complementario

En primer lugar, se observa la presencia de códigos asociados a una valoración funcional de la IA, tales como “optimización del tiempo”, “automatización de recursos” e “IA como apoyo complementario”. Estos códigos evidencian una percepción predominantemente instrumental, en la cual la tecnología es concebida como herramienta que facilita la planificación, agiliza procesos y amplía posibilidades didácticas. Este tipo de discurso revela una apropiación inicial centrada en la eficiencia y en la mejora operativa de la práctica docente. No obstante, junto a estas valoraciones positivas emergen códigos que expresan preocupación y ambivalencia, como “riesgo de dependencia” y “preocupación ética”. Estos elementos muestran que la incorporación de la IA no se percibe de manera homogénea, sino que está atravesada por cuestionamientos relacionados con la autonomía estudiantil, el uso de datos y los límites del reemplazo tecnológico en el ámbito pedagógico. La coexistencia de códigos favorables y críticos evidencia la complejidad del proceso de significación y anticipa tensiones que posteriormente se articularán en categorías axiales más amplias.

La Tabla 2 presenta los resultados de la codificación abierta aplicada a las evidencias empíricas vinculadas con los procesos de domesticación tecnológica, es decir, las formas concretas en que los docentes integraron adaptaron y resignificaron la inteligencia artificial en su práctica formativa. En esta fase inicial del análisis se identificaron códigos que emergieron directamente de las acciones, decisiones y reflexiones

expresadas por los participantes.

Tabla 2*Codificación abierta: Procesos de domesticación tecnológica*

Evidencias empíricas	Códigos abiertos
Uso de IA para diseñar rúbricas	Adaptación pedagógica
Revisión crítica de respuestas generadas por IA	Supervisión docente
Restricción del uso en evaluaciones	Regulación del uso
Exploración autónoma fuera del aula	Aprendizaje autodirigido
Debate en clase sobre límites éticos	Reflexión crítica

Los códigos “adaptación pedagógica” y “supervisión docente” evidencian que la incorporación de la IA no se produjo de manera automática ni acrítica, sino mediada por criterios profesionales. El uso de herramientas para diseñar rúbricas o generar materiales fue acompañado de procesos de revisión y validación por parte del docente, lo que indica una apropiación reflexiva orientada a mantener el control pedagógico. Esto sugiere que la tecnología fue integrada como apoyo complementario, sin desplazar la responsabilidad profesional.

Asimismo, el código “regulación del uso” muestra la existencia de límites deliberadamente establecidos por los docentes, especialmente en contextos de evaluación. Esta práctica revela una postura cautelosa frente a los posibles efectos de la automatización, particularmente en lo que respecta a la autoría académica y la integridad formativa. La regulación se configuró, por tanto, como una estrategia de domesticación que permitió integrar la herramienta sin perder coherencia con principios pedagógicos previos. Por otra parte, los códigos “aprendizaje autodirigido” y “reflexión crítica” evidencian que la domesticación tecnológica también implicó procesos de exploración autónoma y discusión colectiva sobre los alcances y límites éticos de la IA. Estas dinámicas sugieren que la apropiación no se limitó al plano técnico, sino que incluyó dimensiones formativas y culturales,

favoreciendo la construcción de criterios propios para su uso responsable

Tabla 3

Codificación axial: Agrupación y relación entre categorías

Categorías axiales	Códigos abiertos relacionados	Relación identificada
Discurso pragmático-instrumental	Optimización del tiempo,	La IA es valorada por su funcionalidad práctica
	Automatización de recursos, IA como apoyo complementario	
Discurso crítico-ético	Riesgo de dependencia,	Emergencia de tensiones éticas y profesionales
	Preocupación ética, Regulación del uso	
Domesticación adaptativa	Adaptación pedagógica,	Integración contextualizada y controlada
	Supervisión docente, Aprendizaje autodirigido	
Resistencia parcial	Restricción del uso, Debate sobre límites	Integración condicionada por creencias pedagógicas

La categoría “discurso pragmático-instrumental” integró códigos como “optimización del tiempo”, “automatización de recursos” e “IA como apoyo complementario”. La relación entre estos códigos evidenció una valoración centrada en la funcionalidad y eficiencia de la tecnología, configurando una narrativa institucional y profesional que legitima su uso en términos de mejora operativa. Esta categoría mostró cómo la IA es enmarcada como recurso que fortalece la práctica sin necesariamente cuestionar sus fundamentos pedagógicos.

En contraste, la categoría “discurso crítico-ético” articuló códigos vinculados con “riesgo de dependencia”, “preocupación ética” y “regulación del uso”. Esta agrupación permitió identificar una dimensión reflexiva y problematizadora en los participantes, quienes expresaron inquietudes sobre la autonomía estudiantil, la autoría académica y la transparencia en el uso de datos. La relación entre estos códigos reveló que las preocupaciones no fueron

aisladas, sino que conformaron un eje discursivo coherente que tensiona la narrativa instrumental dominante.

Por otra parte, las categorías “domesticación adaptativa” y “resistencia parcial” permitieron comprender cómo los docentes no solo expresaron discursos, sino que desplegaron prácticas concretas frente a la tecnología. La primera agrupó códigos relacionados con la integración contextualizada y el control pedagógico, mientras que la segunda evidenció estrategias de limitación o cuestionamiento selectivo del uso de la IA. La articulación de ambas categorías mostró que la apropiación tecnológica no fue homogénea, sino modulada por creencias pedagógicas, experiencias previas y marcos institucionales.

Tabla 4

Codificación axial: Dinámicas de transformación profesional

Categoría axial	Evidencias empíricas	Dimensión de cambio
Reconfiguración del rol docente	“Ahora acompañamos más que transmitimos.”	Cambio identitario
Innovación didáctica	Uso de IA para diseño de actividades diferenciadas	Cambio en prácticas
Tensión institucional	Falta de lineamientos claros	Cambio organizacional
Reflexividad profesional	Discusión crítica sobre uso responsable	Cambio cultural

En primer lugar, la categoría “reconfiguración del rol docente” evidencia un desplazamiento en la autopercepción profesional. Expresiones como “ahora acompañamos más que transmitimos” reflejan una transición desde un modelo centrado en la transmisión de contenidos hacia uno más orientado a la mediación, la orientación crítica y el acompañamiento del aprendizaje. Esta transformación no implicó la sustitución del docente por la tecnología, sino una

redefinición de su función en un entorno tecnológicamente mediado. En segundo lugar, la categoría “innovación didáctica” muestra cambios concretos en las prácticas pedagógicas, particularmente en el diseño de actividades diferenciadas y en la diversificación de recursos. La IA fue utilizada como apoyo para generar propuestas más dinámicas o personalizadas, lo que sugiere una ampliación del repertorio metodológico docente. No obstante, estos cambios estuvieron condicionados por la experiencia previa y la disposición individual hacia la experimentación tecnológica.

Asimismo, la categoría “tensión institucional” pone en evidencia que las transformaciones no se produjeron en un vacío estructural, sino en un marco organizacional que presentó limitaciones, como la ausencia de lineamientos claros o tiempos insuficientes de capacitación. Esta dimensión revela que el cambio profesional estuvo mediado por condiciones institucionales que, en algunos casos, favorecieron la innovación y, en otros, generaron incertidumbre. Finalmente, la categoría “reflexividad profesional” destaca la emergencia de espacios de discusión crítica sobre el uso responsable de la IA. Este hallazgo sugiere que la transformación no fue únicamente técnica, sino también cultural, al promover debates sobre ética, autoría y responsabilidad pedagógica.

Tabla 5

Codificación selectiva: Integración teórica central

Categoría selectiva central	Categorías axiales integradas	Interpretación global
Domesticación crítica de la IA en la formación docente	Discurso pragmático-instrumental;	La integración de la IA no fue lineal ni homogénea, sino un proceso de negociación simbólica y práctica que produjo transformaciones incipientes en la identidad y cultura.
	Discurso crítico-ético;	
	Domesticación adaptativa;	
	Resistencia parcial;	
	Reconfiguración del rol docente	

A partir de la articulación de los ejes discursivos, los procesos de domesticación tecnológica y las transformaciones profesionales, emergió como categoría nuclear la “reconfiguración crítica del ejercicio docente en contextos mediados por IA”. Esta categoría central sintetiza que la incorporación de la inteligencia artificial no produjo una simple adopción instrumental, sino un proceso complejo de resignificación profesional. Los discursos pragmáticos e instrumentales identificados previamente se vincularon con prácticas de domesticación adaptativa, mientras que los discursos críticos y éticos se articularon con tensiones institucionales y procesos de reflexividad profesional. De esta manera, la integración analítica evidenció que los docentes negociaron constantemente entre eficiencia tecnológica y responsabilidad pedagógica.

Asimismo, la categoría central mostró que las transformaciones observadas no fueron homogéneas ni lineales. La reconfiguración del rol docente coexistió con resistencias parciales y con la necesidad de establecer límites éticos y normativos. Este hallazgo indica que el proceso de apropiación de la IA estuvo mediado por creencias pedagógicas, culturas institucionales y marcos regulatorios, configurando un escenario de cambio gradual más que disruptivo. En términos interpretativos, la codificación selectiva permitió comprender que la domesticación tecnológica operó como mecanismo articulador entre discurso y práctica, generando transformaciones identitarias y didácticas que redefinieron la relación entre docente, estudiante y tecnología.

DISCUSIÓN

En primer lugar, la coexistencia de discursos instrumentales y críticas éticas observada en los datos empíricos se refleja claramente en estudios que exploran las percepciones docentes. Por ejemplo, investigaciones con docentes de bachillerato señalan que, aunque hay entusiasmo por las oportunidades de personalización del aprendizaje que ofrece la IA, persisten desconfianzas relacionadas con riesgos éticos y falta de apoyo institucional, lo cual condiciona una adopción crítica más que acrítica de la tecnología (Alvarado, 2025). De manera similar, estudios que analizan percepciones de docentes universitarios en Ecuador resaltan actitudes mixtas entre valoración de

beneficios y solicitudes de orientación ética y formativa, evidenciando que los discursos pragmáticos coexisten con preocupaciones sobre su uso pedagógico (González & Nube, 2024).

En relación con los procesos de domesticación tecnológica identificados en las tablas 2 y 3, la literatura respalda que la integración de IA en la práctica docente no es automática: los docentes negocian, adaptan y regulan su uso según sus criterios pedagógicos y capacidades contextuales. Una revisión sistemática internacional en educación revela que la adopción de IA en formación docente todavía es lenta y depende en gran medida de la comprensión de las oportunidades y riesgos por parte de los docentes, así como del apoyo institucional para comprender y aplicar tecnologías como aprendizaje automático y analítica de aprendizaje (Salas-Pilco et al., 2022). Estudios sobre ética y adopción también resaltan que, sin políticas claras ni capacitación continua, los docentes tienden a integrar la IA de formas limitadas o superficiales, lo cual coincide con las estrategias de regulación y resistencia parcial observadas en los datos (Alghamdi & Alghizzi, 2025).

Los resultados que evidencian transformaciones en prácticas pedagógicas y en la identidad profesional docente encuentran eco en la literatura que posiciona al docente no como receptor pasivo de tecnología, sino como mediador activo que guía su implementación y contextualiza su uso con criterios pedagógicos y éticos. En particular, revisiones estructuradas sostienen que la efectividad de la IA depende de cómo los docentes la conciben y coordinan con sus valores profesionales, responsabilizándose del alineamiento ético y pedagógico dentro de sus prácticas (Alghamdi & Alghizzi, 2025).

Asimismo, la literatura internacional subraya que la falta de formación específica en IA y las preocupaciones éticas son obstáculos persistentes para una integración significativa, lo cual es congruente con la brecha identificada entre discursos institucionales de innovación y prácticas reales observadas en el estudio. Revisiones recientes destacadas muestran que los docentes perciben carencias en preparación formal, políticas claras y apoyo institucional para usar la IA de forma pedagógicamente responsable y ética (Tamaraw,

2026). Este hallazgo también va de la mano con investigaciones que muestran que la adopción efectiva de IA está mediada por factores como alfabetización digital, apoyo institucional y claridad ética, reforzando la idea de que la tecnología por sí sola no garantiza transformaciones educativas deseables sin un marco formativo adecuado (Williamson & Eynon, 2020).

La discusión de los resultados revela que los procesos de incorporación de la IA en la formación docente son complejos, multidimensionales y condicionados tanto por discursos institucionales como por prácticas situadas y reflexiones críticas de los actores educativos. Los datos empíricos de este estudio se alinean con hallazgos internacionales que resaltan la necesidad de políticas formativas sostenidas, marcos éticos claros y experiencias de aprendizaje que permitan a los docentes negociar e integrar la IA desde una perspectiva pedagógica, crítica y contextualizada, más allá de una mera adopción técnica de herramientas (Luckin & Holmes, 2016).

CONCLUSIONES

El estudio evidenció que la incorporación de la inteligencia artificial en la formación docente constituye un proceso complejo de construcción de significados, negociación pedagógica y resignificación profesional, más allá de una adopción meramente instrumental. Los docentes, tanto en formación como en ejercicio, no solo utilizan estas tecnologías, sino que las interpretan, adaptan y regulan en función de sus creencias pedagógicas, experiencias previas y condiciones institucionales, configurando procesos de domesticación tecnológica situados. Asimismo, se identificó la coexistencia de discursos pragmáticos orientados a la eficiencia y la innovación con discursos críticos centrados en preocupaciones éticas, de autoría y dependencia tecnológica, lo que refleja un campo profesional tensionado pero reflexivo frente a la expansión de la IA en el ámbito educativo.

En términos de transformación profesional, los resultados mostraron cambios incipientes en las prácticas pedagógicas y en la identidad docente, especialmente en la transición hacia un rol más mediador, orientador y crítico en entornos mediados por tecnología. No obstante, estas transformaciones estuvieron condicionadas por factores institucionales

como la existencia de lineamientos claros, oportunidades de formación continua y marcos éticos explícitos. En conjunto, la investigación aporta una comprensión articulada entre discursos, domesticación tecnológica y dinámicas de cambio profesional, subrayando la necesidad de políticas y programas de desarrollo docente que integren la inteligencia artificial no solo como herramienta técnica, sino como objeto de reflexión pedagógica, ética y profesional.

DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES

Los autores no declaran conflicto de intereses.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acurio, W. P. P., Cuchiye, W. C. C., Castro, D. J. N., & Zamora, L. E. M. (2022). Implementación de la Inteligencia Artificial (IA) como Recurso Educativo. *RECIMUNDO*, 6(2), 402–413.
[https://doi.org/10.26820/recimundo/6.\(2\).abr.2022.402-413](https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(2).abr.2022.402-413)
- Alghamdi, L. H., & Alghizzi, T. M. (2025). Educators' reflections on AI-automated feedback in higher education: a structured integrative review of potentials, pitfalls, and ethical dimensions. *Frontiers in Education*, 10, 1704820.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1704820>
- Alvarado, L. M. (2025). Entre el escepticismo y la adopción: Percepciones docentes sobre la IA en el bachillerato. *Código Científico Revista de Investigación*, 6(1), 408–432.
<https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/n1/898>
- Bolaño-García, M., Duarte-Acosta, N., Bolaño-García, M., & Duarte-Acosta, N. (2024). Una revisión sistemática del uso de la inteligencia artificial en la educación. *Revista Colombiana de Cirugía*, 39(1), 51–63.
<https://doi.org/10.30944/20117582.2365>
- Cajamarca-Correa, M. A., Cangas-Cadena, A. L., Sánchez-Simbaña, S. E., & Pérez-Guillermo, A. G. (2024). Nuevas tendencias en el uso de recursos y herramientas de la Tecnología Educativa para la Educación Universitaria. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(3), 127–150.
<https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n3/124>
- Cotrina-Aliaga, J. C., Vera-Flores, M. Á., Ortiz-Cotrina, W. C., & Sosa-Celi, P. (2021). Use of Artificial Intelligence (AI) as a strategy in higher education. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://doi.org/10.31876/ie.vi.81>
- Crawford, J., Cowling, M., & Allen, K. A. (2023). Leadership is needed for ethical ChatGPT: Character, assessment, and learning using artificial intelligence (AI). *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(3). <https://doi.org/10.53761/1.20.3.02>
- Dellepiane, P., & Guidi, P. (2023). La inteligencia artificial y la educación. *Question/Cuestión*, 3(76), e859.
<https://doi.org/10.24215/16696581e859>
- Frutos, N. D. de, Carrasco, L. C., Maza, M. S. de la, & Etxabe-Urbietta, J. M. (2024). Aplicación de la Inteligencia Artificial (IA) en Educación: los beneficios y limitaciones de la IA percibidos por el profesorado de educación primaria, educación secundaria y educación superior. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 27(1), 207–224.
<https://doi.org/10.6018/reifop.577211>
- Garcés, D. J. F., & Rosales, R. C. B. (2025). Formación docente en inteligencia artificial y su incidencia en la gestión pedagógica. *Prisma Journal*, ISSN-e 3091-1893, Vol. 1, No. 4, 2025, Págs. 452-461, 1(4), 452–461.
<https://doi.org/10.63803/prisma.v1n4.38>
- González, S. J. G., & Nube, N. (2024). Perspectivas de docentes universitarios sobre la inteligencia artificial en la educación. *Yachana*, 13(2), 69–82.
<https://doi.org/10.62325/10.62325/yachana.v13.n2.2024.929>
- Luckin, R., & Holmes, W. (2016). Intelligence
- Huerta Romero C. V., Abril Menéndez E. Y., Papa Coquinche E.D. & Gallegos Cuenca V. Y. (2026). La IA en la formación docente: discursos, procesos de domesticación y dinámicas de transformación. *Revista Ciencia y Desarrollo ISTR*, 6(1)
https://istriobamba.edu.ec/ojs/index.php/revistacienciaydesarrollo_istr/index

- Unleashed: An argument for AI in Education. UCL Knowledge Lab: London, UK., 849–851.
<https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/innovation/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>
- Morillo, J. Y., Castillo, M. M., Aguilar, M. A., & Cazco, G. E. (2024). La Inteligencia Artificial como Herramienta para Generar Recursos Educativos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10521–10536.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13190
- Muñoz, G. F. R., & Delgado, J. C. V. (2025). Integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) e inteligencia artificial (IA) en la formación docente. *Revista de Investigación En Tecnologías de La Información: RITI*, ISSN-e 2387-0893, Vol. 13, No. 29, 2025 (Ejemplar Dedicado a: Enero-junio), Págs. 60-70, 13(29), 60–70.
<https://doi.org/10.36825/RITI.13.29.006>
- Padilla, R. D. M. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *Revista de Investigación En Tecnologías de La Información: RITI*, ISSN-e 2387-0893, Vol. 7, No. 14, 2019 (Ejemplar Dedicado a: Julio-diciembre), Págs. 260-270, 7(14), 260–270.
<https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.022>
- Peña, V. R. G., Marcillo, A. B. M., & Ramírez, J. A. Á. (2020). La inteligencia artificial en la educación. *Dominio de Las Ciencias*, ISSN-e 2477-8818, Vol. 6, No. Extra-3, 2020 (Ejemplar Dedicado a: Especial: junio 2020), Pág. 28, 6(3), 28.
<https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1421>
- Rama, C. (2023). Nueva fase educativa digital con inteligencia artificial. *Perfiles Educativos*, 45(Especial), 9–23.
<https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2023.Especial.61688>
- Rondon, R. O., Pacotaípe, R., Alarcón, E. A., & Yopez, P. N. (2024). El Impacto de la Inteligencia Artificial en la Formación Docente. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(2), 368–375.
<https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.566>
- Salas-Pilco, S. Z., Xiao, K., & Hu, X. (2022). Artificial Intelligence and Learning Analytics in Teacher Education: A Systematic Review. *Education Sciences* 2022, Vol. 12, 12(8).
<https://doi.org/10.3390/educsci12080569>
- Sánchez-Trujillo, M. de los A., Bernabé-Sánchez, E., & Sáenz-Egúsuiza, F. D. (2025). Inteligencia artificial y formación docente: perspectivas de estudiantes de educación. *Revista Eduweb*, 19(3), 22–34.
<https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2025.19.03.2>
- Tamaraw, M. (2026). A Systematic Review on Artificial Intelligence in Education: Opportunities, Challenges, and Ethical Implications.
<https://doi.org/10.20944/preprints202601.0448.v1>
- Usart, M. (2023). Tecnologías digitales e inteligencia artificial: evidencias de su efectividad en educación. *Revista Innovaciones Educativas*, 25(SPE1), 7–11.
<https://doi.org/10.22458/ie.v25iespecial.5084>
- Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 223–235.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995>
- Huerta Romero C. V., Abril Menéndez E. Y., Papa Coquínche E.D. & Gallegos Cuenca V. Y. (2026). La IA en la formación docente: discursos, procesos de domesticación y dinámicas de transformación. *Revista Ciencia y Desarrollo ISTRI*, 6(1)
https://istriobamba.edu.ec/ojs/index.php/revistacienciaydesarrollo_istr/index