UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Maestría en Educación

Representaciones sociales de los docentes sobre la incorporación de la inteligencia artificial generativa en Educación Básica Superior y Bachillerato de la comunidad Oblata.

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Magíster en Educación

Autor:

Christian Xavier Ordoñez Contreras

Tutor/a:

Luisa Patricia Ramón Pacurucu

Azogues - Ecuador

Marzo, 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Trabajo de Titulación

Tesis como forma de socialización de la investigación básica y/o aplicada

Autor/a (maestrante) Christian Xavier Ordoñez Contreras

CÓDIGO ORCID https://orcid.org/0009-0007-8251-0774

Docente tutor/a Luisa Patricia Ramón Pacurucu

CÓDIGO ORCID https://orcid.org/0000-0002-1048-5043

Toda la información contenida en el presente trabajo de titulación es de exclusiva responsabilidad del maestrante y su tutor/a, y dispone de la autorización correspondiente para su publicación.

DEDICATORIA

A Elisa Contreras, aunque ya no caminas a mi lado, habitas eternamente en mi corazón.

Tu recuerdo es fuerza silenciosa, luz que me guía y abrazo que nunca se desvanece.
Este logro también es tuyo, porque en cada paso está presente lo que sembraste en mí.

Con amor eterno.

AGRADECIMIENTO

Agradezco profundamente a Dios por ser mi guía, mi fortaleza y la luz que ha acompañado cada paso de este camino a mi madre María, quien es el pilar fundamental de mi vida, ejemplo de amor, sacrificio y perseverancia a mi abuela Ñaña, por su ternura y sabiduría que siempre me han dado fuerzas a mi tía Janeth, por su apoyo constante y confianza en mí a mi hermano Pepe, por su compañía y respaldo incondicional a mi primo Luis, por su amistad sincera y ánimo permanente a mi tutora Luisa, por su guía, paciencia y acompañamiento en todo este proceso académico y finalmente a mi enamorada Nadia, quien es mi presente y mi futuro, gracias por tu amor, comprensión e inspiración diaria. Cada uno de ustedes es profundamente importante en mi vida y este logro también les pertenece.

RESUMEN

Esta investigación explora las representaciones sociales de los docentes sobre la integración de la IA generativa en la Educación Básica Superior y Bachillerato. El objetivo es entender cómo esta nueva tecnología es interpretada, apropiada e integrada en sus prácticas de enseñanza-aprendizaje en el contexto institucional estudiado. Se abordó desde el paradigma sociocrítico con enfoque cualitativo y diseño interpretativo, se emplearon entrevistas semiestructuradas, análisis documental y la observación; estos datos se analizaron mediante triangulación hermenéutica. Además, se encontró una desconexión entre las orientaciones ministeriales de innovación digital y la institucionalización de políticas para su uso pedagógico. Se determina que su integración exitosa implica procesos de formación docente crítica, marcos éticos y gobernanza tecnológica alineada con las políticas educativas nacionales. Los resultados muestran que la incorporación de la IA generativa es incipiente, de uso principalmente instrumental y mediada, por preocupaciones éticas sobre la autonomía del profesorado, la autenticidad académica y la responsabilidad formativa. Asimismo, se encontró una desconexión entre las orientaciones ministeriales de innovación digital y la institucionalización de políticas para su uso pedagógico y gobernanza tecnológica alineada con las políticas educativas nacionales.

PALABRAS CLAVES: Cultura pedagógica digital, ética tecnológica, formación docente, inteligencia artificial generativa, representaciones sociales.

ABSTRACT

This research explores teachers' social representations of the integration of generative AI in upper secondary education and high school to understand how this new technology is interpreted, appropriated, and integrated into their teaching-learning practices in the institutional context studied. The research was approached from a sociocritical paradigm with a qualitative approach and interpretive design, using semi-structured interviews, document analysis, and observation, whose data were analyzed using hermeneutic triangulation. In addition, a disconnect was found between ministerial guidelines for digital innovation and the institutionalization of policies for its pedagogical use. It was determined that its successful integration involves critical teacher training processes, ethical frameworks, and technological governance aligned with national education policies. The results show that the incorporation of generative AI is in its infancy, mainly instrumental in use and mediated by ethical concerns about teacher autonomy, academic authenticity, and educational responsibility. found a disconnect between ministerial guidelines on digital innovation and the institutionalization of policies for its pedagogical use. and technological governance aligned with national education policies.

KEYWORDS: Digital pedagogical culture, educational training, ethical technology, generative artificial intelligence, social representations.

Contenido

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 12
1.1. Introducción 12
1.2. Línea de investigación 13
1.3. Planteamiento del problema 14
1.3.1 Pregunta de investigación 16
1.4. Objetivos de investigación 17
1.4.1. Objetivo general 17
1.4.2. Objetivos específicos 17
1.5. Justificación 17
1.6. Capítulos de esta investigación 19
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO 22
2.1. Antecedentes sobre la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) y educación 22
2.1.1. Estudios internacionales 22
2.1.2. Estudios latinoamericanos 27
2.1.3. Investigaciones nacionales y locales 33
2.2. Bases teóricas sobre la inteligencia artificial generativa (IAG) 38
2.2.1. Conceptualización y evolución de la IAG 39
2.2.2. La IAG como fenómeno sociotécnico 40
2.2.3. Riesgos, desafíos y dilemas éticos de la IAG en educación 42
2.3. Enfoques pedagógicos y socioculturales en la interpretación docente 44
2.3.1. Construcción social del conocimiento 44
2.3.2. Teoría de las representaciones sociales 46
2.3.3. Perspectivas pedagógicas vinculadas a la incorporación tecnológica 47
2.4. Factores que influyen en la integración de la IAG 49
2.4.1. Factores pedagógicos 49
2.4.2. Factores institucionales 51
2.4.3. Factores culturales 53

2.4.4. Factores tecnológicos 54
2.4.5. Factores éticos y jurídicos 56
2.4.6. Factores de competencia digital del docente 58
2.5. Categorías analíticas iniciales del estudio 60
2.5.1. Cultura pedagógica digital 61
2.5.2. Ética docente y autonomía 63
2.5.3. Apropiación docente de la IAG en la práctica pedagógica 64
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO 68
3.1. Paradigma y enfoque de investigación 68
3.1.1. Enfoque cualitativo interpretativo-hermenéutico 69
3.1.2. Postura epistemológica y rol del investigador 71
3.2. Diseño de estudio 74
3.2.1. Naturaleza y alcance del estudio 75
3.2.2. Escenario educativo y participantes del estudio 76
3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información 78
3.3.1. Entrevista semiestructurada 79
3.3.2. Observación participante y guía de observación 80
3.3.3. Análisis documental 82
3.4. Procedimiento de interpretación 83
3.4.1. Codificación abierta, axial y selectiva 83
3.4.2. Círculo hermenéutico y triangulación interpretativa 85
3.5. Consideraciones éticas 86
3.5.1. Consentimiento informado y confidencialidad 87
3.5.2. Rigor, transparencia y validación interpretativa 88
3.6 Validación de los instrumentos de investigación 90
3.6.1 Validación de instrumentos por juicio de expertos 90
3.6.2 Resultados y ajustes derivados de la validación 91
3.6.3 Operacionalización de las categorías de análisis 93

Tabla 1 94
Operacionalización de las categorías de análisis 94
Tabla 2 96
Resultados de la triangulación de datos 96
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS 99
4.1. Presentación general de los hallazgos 99
4.2. Categorización emergente desde el discurso docente 101
4.2.1. Dimensión pedagógica 102
4.2.2. Dimensión institucional 106
4.2.3. Dimensión cultural 109
4.3. Diálogo teórico-empírico 112
4.4. Triangulación hermenéutica 117
4.5. Reflexión crítica sobre formación docente, ética tecnológica e integración de la IAG 120
4.6. Conclusión 127
Bibliografía 130
ANEXOS 135
Anexo A 135
Anexo B 135
Anexo C 135
Anexo D 136
Anexo E 136
Anexo F 136
Anexo G 136
Anexo H 137

Índice Tablas

Tabla 1 94

Operacionalización de las categorías de análisis..... 94
Tabla 2 96
Resultados de la triangulación de datos 96

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Introducción

La incorporación de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la educación está transformando la enseñanza, aprendizaje y trabajo de los docentes. En Ecuador es relevante en los niveles de Educación Básica Superior y Bachillerato, donde los docentes lidian con el uso ético, pedagógico y reflexivo de estas tecnologías. Conocer lo que los profesores entienden por IAG, no solo revela su sentido en el entendimiento sobre la IAG, sino también sus implicaciones culturales, institucionales y pedagógicas. En esta línea, la investigación indaga por las representaciones sociales que configuran su inclusión en la comunidad educativa Oblata.

Lo cual es de gran importancia, ya que las representaciones sociales influyen directamente en las prácticas pedagógicas, en la apertura hacia la innovación y en la manera en que los profesores acogen resignifican o incluso resisten la incorporación de nuevas tecnologías en los procesos educativos. En este sentido un enfoque hermenéutico-interpretativo permite indagar en los significados que los docentes atribuyen a la inteligencia artificial generativa (IAG), sus expectativas frente a su potencial pedagógico, los temores asociados a su uso y las prácticas que comienzan a configurarse en torno a esta tecnología.

Comprender estas percepciones posibilita identificar no solo los factores que favorecen o dificultan la integración de la IAG en el aula, sino también las condiciones

institucionales, culturales y formativas que influyen en su adopción. A partir de este análisis es posible generar reflexiones críticas que orienten propuestas para la formación continua los docentes, el fortalecimiento de criterios éticos en el uso de tecnologías emergentes y la construcción progresiva de una cultura pedagógica digital que responda a los desafíos educativos del contexto contemporáneo.

1.2. Línea de investigación

La siguiente investigación se une a la línea de "Tecnologías para la educación" de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), dirigida al estudio y la aplicación de recursos digitales, estrategias pedagógicas e innovadoras que fortalezcan el aprendizaje y las competencias digitales de quienes forman parte del proceso educativo.

Se analizarán las representaciones sociales que construyen los docentes de la básica superior y el bachillerato de la comunidad Oblata del cantón Cuenca, frente a la incorporación de herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG) en su práctica profesional. El estudio no se centra únicamente en la brecha tecnológica, sino también en la identificación de factores pedagógicos, institucionales y culturales que condicionan dichas interpretaciones.

La presente investigación se adscribe a la sublínea "Educación, tecnologías, comunicación y sociedad", al abordar la integración de la inteligencia artificial generativa desde un enfoque interpretativo-hermenéutico centrado en la comprensión de las prácticas docentes y los significados que los actores educativos construyen en torno a esta tecnología,

se busca aportar a la comprensión crítica de cómo las tecnologías emergentes son apropiadas, resignificadas o tensionadas en la práctica docente, considerando su impacto en la cultura pedagógica, la ética profesional y las condiciones institucionales de la educación media ecuatoriana.

Esta línea demuestra que la investigación se ajusta a una mirada formativa de análisis crítico de las tecnologías emergentes y sienta las bases para explorar, en el siguiente apartado, el problema de investigación.

1.3. Planteamiento del problema

La integración de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en las instituciones educativas de Cuenca avanza entre obstáculos, como los conflictos pedagógicos, institucionales y culturales. La falta de directrices, los niveles de competencia digital del profesorado y las incertidumbres éticas sobre el uso de tecnologías emergentes en la enseñanza están generando esta presión. Aunque la inteligencia artificial generativa (IAG) puede apoyar la planificación de clases, la creación de materiales y la retroalimentación a los estudiantes su incorporación en el aula no depende únicamente de la tecnología disponible. Su uso está condicionado por la valoración pedagógica que los docentes le atribuyan y por la confianza que desarrollen hacia estas herramientas. Además, influye la coherencia entre su aplicación y el proyecto educativo institucional. Por ello, la integración de la IAG requiere reflexión pedagógica y criterios éticos claros.

A pesar de que la IAG puede apoyar procesos como el análisis, la retroalimentación y la realización de materiales para los docentes, no existen orientaciones de cómo usarla en el Bachillerato y Educación Básica Superior en Ecuador (Jiménez-Viteri, 2025). Esta falta de normativa afecta la práctica docente, porque deja en manos de los profesores la toma de decisiones sin lineamientos institucionales, generando incertidumbre sobre cómo usarlo de forma pedagógica, ética y en el aula. En centros con carácter religioso esta realidad se acentúa, puesto que el profesorado tiene que conjugar la innovación tecnológica con los valores formativos y morales del proyecto educativo, lo que puede generar prácticas más conservadoras o limitadas.

La adopción de tecnologías emergentes en la comunidad Oblata del cantón Cuenca está condicionada por prácticas institucionalizadas, alfabetizaciones digitales diversas y valores espirituales. Según estudios previos, en las escuelas religiosas los maestros tienen la tendencia de leer la tecnología desde marcos específicos culturales y éticos, lo que provoca resistencias o usos limitados ante innovaciones disruptivas (Pérez-Salazar & Carrillo, 2023). En este lugar, la IAG tiene reservas sobre la autenticidad del aprendizaje, la función del maestro, el desarrollo de la conciencia moral en el estudiante y la lealtad a las directrices religiosas de la comunidad.

En el ámbito local, no existen investigaciones que analicen cómo los maestros de la comunidad Oblata discuten significados, expectativas o temores sobre la IAG, ni qué elementos culturales, institucionales y pedagógicos dan forma a estas interacciones. Esta

falta de información dificulta la comprensión de por qué la apropiación tecnológica en estos niveles educativos no progresa al mismo ritmo que en otras instituciones educativas del Ecuador, particularmente en la ciudad de Cuenca, esta falta de conocimiento complica la creación de estrategias formativas contextualizadas, ya que no se comprenden con claridad los marcos interpretativos, las percepciones ni los criterios pedagógicos que los docentes utilizan para decidir adoptar, rechazar o emplear de manera crítica la inteligencia artificial generativa en su práctica educativa.

Por eso, es fundamental comprender las percepciones sociales que poseen los profesores de Educación Básica Superior y Bachillerato de la comunidad Oblata acerca de la Inteligencia Artificial Generativa. En este contexto, resulta fundamental comprender cómo los docentes perciben la presencia de la inteligencia artificial generativa (IAG) en los procesos educativos, analizar estas percepciones permite identificar la utilidad, sus implicaciones pedagógicas y los desafíos que implica la incorporación de la IA en el aula, estas miradas son clave para orientar procesos formativos pertinentes, coherentes y culturalmente situados dentro de esta comunidad educativa.

1.3.1 Pregunta de investigación

Por lo anteriormente mencionado, surge la pregunta de investigación ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los docentes de la comunidad Oblata del cantón Cuenca sobre la incorporación de la inteligencia artificial generativa en la Educación Básica Superior y el Bachillerato?

1.4. Objetivos de investigación

1.4.1. Objetivo general

Conocer cuáles son las representaciones sociales que tienen los docentes de la comunidad Oblata del cantón Cuenca sobre la incorporación de la inteligencia artificial generativa en la Educación Básica Superior y el Bachillerato.

1.4.2. Objetivos específicos

- Describir las representaciones sociales que manifiestan los docentes respecto al uso y significado de la inteligencia artificial generativa en su práctica educativa.
- Examinar los elementos pedagógicos, culturales e institucionales que intervienen en la construcción de dichas representaciones sociales dentro del contexto de la comunidad Oblata.
- Interpretar cómo estas representaciones sociales influyen en las percepciones, decisiones y formas de incorporación de la inteligencia artificial generativa en la Educación Básica Superior y el Bachillerato.

1.5. Justificación

La incorporación de la inteligencia artificial generativa (IAG) en el ámbito educativo plantea retos y oportunidades que necesitan un entendimiento contextual de sus repercusiones éticas, pedagógicas y culturales. Para América Latina, diversos reportes resaltan que la adopción de tecnologías emergentes debe considerar las disparidades en el

acceso, los déficits en las competencias digitales de los docentes y los marcos regulatorios todavía insuficientes para dirigir su empleo pedagógico (UNESCO, 2024). Según investigaciones actuales, la utilización de herramientas potenciadas por inteligencia artificial en Ecuador se caracteriza por una apropiación desigual, sujeta a los recursos disponibles en las instituciones educativas, la capacitación del profesorado y las interacciones culturales propias de cada comunidad educativa (Jiménez-Viteri, 2025). Estos sucesos muestran que es necesario investigar la manera en que los profesores perciben e reinterpretan la IAG en su trabajo.

Este estudio es significativo desde una perspectiva cualitativa-interpretativa, ya que trata el problema a través de la óptica de las representaciones sociales, concebidas como construcciones simbólicas que guían el comportamiento de los docentes, definen la aceptación o el rechazo a tecnologías disruptivas y configuran las prácticas pedagógicas en contextos específicos (Moscovici, 1961; Jodelet, 1984). Examinar estas representaciones en la comunidad educativa Oblata hace posible determinar la manera en que los docentes negocian significados, expectativas, resistencias y oportunidades de formación frente a la llegada de la IAG, especialmente en escuelas donde los valores comunitarios y la identidad religiosa tienen un impacto sobre las prácticas de enseñanza.

Su relevancia en términos sociales, culturales e institucionales se explica porque, dado que no hay directrices ministeriales para el empleo de la IAG en la Educación Básica Superior y el Bachillerato en Ecuador, son los maestros quienes deben regular su uso de

forma independiente, lo cual produce incertidumbre, conflictos éticos y diferentes prácticas dentro del aula (Puga-Macías, 2024). Comprender estos procesos es importante para orientar las políticas institucionales, crear programas de formación continua y significativos promoviendo una cultura pedagógica digital que beneficie a los profesores y alumnos.

En última instancia, la investigación aporta pruebas situadas para la creación de prácticas pedagógicas más éticas, críticas y reflexivas. Este trabajo, permite examinar las voces de los docentes y los componentes pedagógicos, institucionales y culturales que influyen en su agencia con respecto a la IAG, refuerza el debate académico acerca de la innovación tecnológica responsable y el desarrollo de propuestas educativas contextualizadas para entidades educativas con perfiles particulares, como es el caso de la comunidad Oblata.

1.6. Capítulos de esta investigación

CAPÍTULO I: El problema de investigación plantea la situación problemática que origina el estudio, contextualizándola en el ámbito educativo actual en este apartado se delimitan las tensiones relativas a la incorporación de la inteligencia artificial generativa en la práctica docente, se plantean las preguntas de investigación y los objetivos que orientan el proceso investigativo de esta forma, se justifica la importancia del estudio desde una mirada pedagógica, institucional y social, señalando la necesidad de conocer las representaciones de los docentes respecto a esta tecnología emergente.

CAPÍTULO II: En el marco teórico se desarrolla los fundamentos conceptuales principales que sustentan la investigación. En esta sección se aborda los enfoques teóricos sobre la inteligencia artificial generativa en la educación, las representaciones sociales, los dilemas éticos que conllevan el uso de nuevas tecnologías y los factores pedagógicos, institucionales y culturales que influyen en su integración también se describe el tipo de estudio, el papel del investigador, los criterios de selección de los participantes y las técnicas de recolección de información utilizadas, tales como la entrevista semiestructurada, la observación participante y el análisis documental. En el contexto normativo y educativo ecuatoriano, resaltando las particularidades de las comunidades educativas confesionales, lo cual permite ubicar el estudio dentro de un marco teórico y contextual pertinente.

CAPÍTULO III: El marco metodológico se caracteriza por la orientación epistemológica interpretativa que guía la investigación, así como el diseño cualitativo empleado, este capítulo se describe el tipo de estudio, el rol del investigador, los criterios de selección de los participantes y las técnicas de recolección de información utilizadas, como la entrevista semiestructurada, la observación participante y el análisis documental. De forma complementaria, se incorpora el proceso de validación de los instrumentos de investigación, el cual se desarrolló mediante el juicio de expertos, quienes evalúan la pertinencia, coherencia, claridad y relevancia de los ítems, en relación con los objetivos del estudio. En este proceso se identifican aspectos que pueden mejorar, haciendo ajustes en la redacción, precisión conceptual y organización de las preguntas, con el fin de asegurar la

calidad, confiabilidad y validez del instrumento aplicado y se describen los procedimientos de análisis de los datos mediante la codificación abierta, axial y selectiva el círculo hermenéutico y la triangulación y finalmente se incluyen las consideraciones éticas que garantizan la rigurosidad del proceso de investigación.

CAPÍTULO IV: Análisis e interpretación, en este apartado se dan a conocer las categorías emergentes relativas a las formas en que los docentes comprenden, representan, valoran y viven tensiones ante el uso de la inteligencia artificial generativa.

Los resultados se desenvuelven a partir de un proceso interpretativo respaldado por evidencias empíricas, incluyendo fragmentos de entrevistas, observaciones y análisis documental, y manteniendo un diálogo permanente con el marco teórico de esta forma, se efectúa la triangulación de la información, lo cual permite contrastar los distintos instrumentos utilizados y fortalecer la consistencia y profundidad del análisis.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes sobre la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) y educación

Para entender la IAG en educación es necesario hacer un recorrido por los estudios internacionales, latinoamericanos y nacionales que han investigado su uso en las escuelas. Estos datos dan cuenta de cómo los profesores entienden la IAG, qué riesgos pedagógicos y éticos se han identificado y qué factores institucionales facilitan o dificultan su adopción. Además, proporcionan evidencia comparada para situar las representaciones sociales que guían la práctica pedagógica en contextos particulares, como la comunidad Oblata. En esta sección se exponen los resultados más relevantes de dichas investigaciones para definir las bases conceptuales y empíricas de la investigación.

2.1.1. Estudios internacionales

El escaneo de la literatura internacional da cuenta de cómo la IAG se ha conceptualizado y utilizado en diferentes sistemas educativos a nivel mundial. Estos estudios proporcionan información comparada sobre los beneficios, riesgos y dilemas éticos que implica la presencia de la IAG en la práctica pedagógica, y sobre los elementos que determinan su aceptación o rechazo. Analizar estos estudios permite contextualizar el fenómeno y encontrar patrones comunes que den cuenta de las representaciones sociales que los profesores tienen hacia la tecnología en diferentes contextos. A continuación, se presentan los estudios más destacados que tratan sobre estas dinámicas.

Zhang et al. (2024) en su estudio *Teachers' trust in generative AI tolos*, realizado en Hong Kong (China), analiza cómo los profesores de secundaria de Hong Kong, perciben y valoran la incorporación de la IA generativa en su práctica. Su estudio emerge en un momento en que el desarrollo de instrumentos como ChatGPT supera la normativa educativa, dejando en manos de los docentes la tarea de crear sus propios criterios éticos y pedagógicos. Los autores indican que la apropiación tecnológica está mediada por las creencias culturales y la concepción de la función docente en el sistema educativo.

Los hallazgos indican que los docentes valoran la habilidad de la IAG para ajustar explicaciones y asistir en tareas administrativas, aunque les inquieta el carácter variable de las respuestas. Este grado de variabilidad implica que, en ocasiones, las respuestas son correctas y útiles; sin embargo, en otras pueden incluir información errónea o errores sutiles, lo cual dificulta la confianza en la herramienta para propósitos pedagógicos. Además, existe el temor de que los estudiantes desarrollen una dependencia excesiva de la tecnología y pierdan su habilidad para pensar críticamente o para ser originales en el proceso de aprendizaje. Esta falta de transparencia en la forma en que la IAG crea sus respuestas aumenta la desconfianza del profesorado, al no poder comprobar ni conocer los criterios que llevan a una conclusión u otra, genera dilemas profesionales y éticos sin resolver.

Es de interés para la investigación, porque demuestra que la aceptación o rechazo hacia la IAG no está determinada por el acceso tecnológico, sino por los valores,

interpretaciones y significados construidos por los profesores. En el contexto confesional como el de la comunidad Oblata, estos elementos marcan el modo en que se construyen las representaciones sociales sobre la tecnología.

Holmberg et al (2024) en *"Ethical issues of AI in European schools"*, un estudio realizado en Helsinki, en Finlandia, explora las cuestiones éticas que surgen al aplicar IA generativa en escuelas europeas. La investigación muestra que los profesores tienen que hacer elecciones pedagógicas en un ambiente en que la tecnología avanza más rápido que las regulaciones, creando inseguridad laboral. Los autores hacen hincapié en la ética como factor esencial en la integración educativa de la IA, sobre todo en los procesos de evaluación.

Los resultados muestran que la falta de transparencia de los algoritmos preocupa a los docentes, que desconfían al desconocer cómo se generan las respuestas de la IA. También advierten que los modelos generativos pueden replicar sesgos culturales y lingüísticos si no se utilizan de manera reflexiva, lo que puede perjudicar a estudiantes de diversos contextos. Estas preguntas que surgen de los docentes, muestran que la IA crea riesgos que los usuarios no siempre distinguen.

Este trabajo es importante para la investigación, porque demuestra que las inquietudes éticas están presentes en instituciones, donde la dimensión moral y espiritual forma parte del proyecto educativo. Las concepciones profesorales de la IAG pueden verse

afectadas por estas tensiones, por lo que es necesario conocerlas desde una perspectiva comprensiva.

Como señalan Kasneci et al. (2023) en *ChatGPT and educational change*, en este artículo de Tübingen - Alemania analiza el uso pedagógico de ChatGPT para apoyar procesos de aprendizaje y creación de conocimiento. Los autores sugieren que la IAG puede revolucionar la manera en que los estudiantes obtienen información, crean textos y desarrollan habilidades cognitivas fundamentales. Esta es una de las primeras investigaciones en analizar de forma sistemática el impacto de la IA generativa en la educación.

Los hallazgos muestran que la IAG puede apoyar en la elaboración de materiales didácticos o para actividades complejas, pero también puede generar pensamiento superficial y dependencia del sistema. La investigación señala que los estudiantes pueden producir respuestas formalmente coherentes desde el punto de vista lingüístico, pero conceptualmente incorrectas o poco profundas, al apoyarse en la generación automática de contenidos. Esto puede afectar la profundidad del aprendizaje si no hay mediación pedagógica.

Es importante porque los profesores no confían en su totalidad en la IA. En un ambiente educativo preocupado por el pensamiento crítico y la formación ética, como la comunidad Oblata, estos riesgos se vuelven significativos para la construcción de representaciones sociales docentes.

Sailer et al (2024) investigan en *"Teachers' motivation to use generative AI"* que es un artículo de University of Graz (Karl-Franzens-Universität Graz), Austria explica cómo la identidad profesional y las emociones docentes afectan la voluntad de integrar IA generativa en la enseñanza. Los autores afirman que el uso tecnológico no está sujeto al acceso, sino a la concepción de cada profesor sobre su papel formador. La investigación hace hincapié en el carácter subjetivo de la innovación educativa.

Los resultados revelan que algunos profesores sienten que la IAG es una amenaza cuando piensan que la tecnología puede llegar a sustituir funciones propias de su experticia, como diseñar actividades o dar feedback al estudiante. También influye la cultura institucional, que puede reforzar la precaución o la apertura según su filosofía. Estas dinámicas impactan directamente la motivación de los profesores hacia la tecnología.

La investigación se conecta con la realidad de la comunidad Oblata, donde la identidad docente se vive en conexión con los valores espirituales, formativos y éticos. Esto puede determinar cómo los profesores conciben la llegada de la IAG y cómo construyen sus representaciones sociales sobre su uso.

Como señalan Forgasz et al. (2023) en *Teachers' perceptions of AI and professional agency*, este artículo de la Monash University – Melbourne, Australia, señala que la IA afecta la autonomía del profesorado. Los autores hablan de la agencia docente como la capacidad de hacer elecciones pedagógicas informadas por el juicio profesional y alertan de

que la automatización está cambiando eso. El estudio hace énfasis en equilibrar el apoyo tecnológico con el criterio pedagógico propio.

Los resultados revelan que algunos profesores perciben que la IA puede disminuir su creatividad, autoridad pedagógica y control sobre actividades delicadas como la planificación o la evaluación. La preocupación también implica la caja negra de los modelos generativos, donde sus mecanismos internos a menudo son opacos. Estas creencias influyen en la voluntad del profesorado de incorporar la tecnología en su práctica.

Estas investigaciones cobran relevancia en la comunidad Oblata, donde el profesor es un agente ético y formador. Conocer cómo conciben la IAG en términos de autonomía y finalidad pedagógica da cuenta de las representaciones sociales que orientan sus prácticas pedagógicas. Esto proporciona información clave sobre cómo se aprecia la presencia de la IAG en las instituciones ecuatorianas.

2.1.2. Estudios latinoamericanos

El análisis de estudios latinoamericanos permite conocer cómo los sistemas educativos abordan la integración de la inteligencia artificial generativa (IAG). Estos entornos tienen en común problemas estructurales como brechas tecnológicas, capacitación docente desigual y falta de políticas explícitas, las cuales moldean la manera en que los profesores conciben y usan la tecnología. Analizar estos estudios muestra tendencias regionales, conflictos comunes y casos que profundizan el fenómeno. Estos son los principales aportes desarrollados en Latinoamérica.

Guerrero, et al. (2024) en su investigación, *Percepciones docentes sobre el uso de la inteligencia artificial generativa en escuelas latinoamericanas*, exploraron cómo los docentes de Colombia, Chile y México conciben la llegada de la IAG al aula. La literatura indica que, a diferencia de otros continentes, los sistemas educativos latinoamericanos tienen brechas tecnológicas, falta de políticas ministeriales y alfabetización digital docente heterogénea. Estos elementos determinan la manera en que se negocian los significados de la tecnología y sus posibles aplicaciones. La investigación muestra que los profesores tienden a conceptualizar la IA a través de lentes de experiencias previas de innovación educativa, a menudo insuficientes o parciales. Y esto afecta a su grado de apertura o resistencia.

Los resultados revelan inquietudes sobre la confiabilidad de la información creada por IA, la dependencia estudiantil y la susceptibilidad a sesgos algorítmicos. También se reconoce temor a que la tecnología sustituya funciones propias del profesor, como la retroalimentación individualizada. La investigación muestra que, aunque la mayoría de los encuestados ve potencial, aún existe falta de capacitación y políticas claras sobre cómo usarla de manera responsable. Esto obstaculiza la incorporación crítica a la práctica pedagógica y crea posiciones ambivalentes.

La investigación es importante para la comunidad Oblata porque evidencia que, en América Latina, la apropiación de la IAG está influenciada por los mismos elementos culturales, institucionales y formativos que distinguen a dicha institución. Lo que estos

ejemplos muestran es que las representaciones sociales del profesorado no derivan de la disponibilidad tecnológica, sino de los valores, las convicciones y los métodos pedagógicos que determinan cómo se interpreta. En situaciones confesionales como la comunidad Oblata, donde la perspectiva pedagógica se entrelaza con códigos de carácter moral y espiritual, estas dimensiones adquieren más importancia para entender cómo se forman las percepciones de los docentes acerca de la IAG.

García et al (2023), en su investigación *Docentes y automatización educativa: Dilemas éticos de la IA*, esta investigación de Argentina analiza cómo los docentes conciben la incorporación de sistemas automatizados en prácticas pedagógicas como la evaluación o la creación de materiales. La investigación se sitúa en un país donde se habla de IA educativa, pero las políticas públicas todavía están en una etapa inicial. Los autores indican que las concepciones del profesorado mezclan entusiasmo innovador con inquietud por la transformación del rol docente. La ética se erige como nudo gordiano de la aceptación tecnológica.

Los resultados revelan que los profesores se resisten a ceder el poder de evaluación a sistemas que no entienden. También temen la deshumanización de la enseñanza si la IA llega a sustituir a los elementos humanos. Al mismo tiempo, la investigación revela que los profesores consideran que la IA puede ayudar a planificar más rápido y crear materiales didácticos. La tensión entre beneficio y riesgo es una recurrente en los discursos estudiados.

Esta investigación es relevante para la comunidad Oblata, en la que la labor docente se vive como una misión ética y formadora. La investigación permite conocer cómo las tensiones entre autonomía profesional, juicio pedagógico y automatización moldean las representaciones sociales docentes sobre la IAG.

Silva et al. (2024) en su investigación *Representaciones docentes sobre tecnologías emergentes en Ecuador*, exploraron cómo los maestros de educación básica conciben la irrupción de tecnologías avanzadas como la IA y los sistemas automatizados. La investigación revela que las opiniones están influenciadas por la infraestructura deficiente, la capacitación desigual del profesorado y la ausencia de políticas nacionales. Los autores señalan que estas situaciones moldean las representaciones sociales que se construye, a menudo alimentadas por encuentros aislados con la tecnología. La investigación proporciona una mirada situada en el contexto educativo ecuatoriano.

Los resultados revelan que los profesores están interesados, pero con reservas ante la incertidumbre de cómo usarla correctamente. Algunos profesores están preocupados por el efecto de estas herramientas en el pensamiento crítico de los alumnos, mientras que otros señalan los miedos sobre la evaluación automatizada. La investigación constata que la formación del profesorado en IA es escasa y esto dificulta su apropiación pedagógica. La falta de directrices ministeriales agudiza el problema.

Esta investigación es significativa para la comunidad Oblata, ya que evidencia que en Ecuador las concepciones docentes de la IA están mediadas por factores institucionales,

culturales y formativos. Su relevancia local refuerza la necesidad de investigar cómo los profesores negocian sus significados de la tecnología en un contexto escolar confesional.

Ramos y Ceballos (2023) en su investigación *Inteligencia artificial y trabajo docente en escuelas mexicanas* exploraron cómo la IA redefine las labores profesionales del profesorado, sobre todo en la planificación, evaluación y seguimiento del aprendizaje. La investigación se llevó a cabo en escuelas urbanas y rurales, revelando desigualdades de acceso y uso tecnológico. Los autores señalan que la mirada de los profesores está condicionada tanto por la disponibilidad de infraestructura como por los marcos culturales de autoridad pedagógica. La investigación enfatiza la influencia del contexto en la interpretación de la IA.

Los resultados revelan que los profesores se ven presionados a adoptar tecnologías que no siempre dominan. También les preocupa la pérdida de autonomía profesional si las decisiones pedagógicas llegan a estar controladas por algoritmos. Pero al mismo tiempo, aclaran que la IA puede disminuir la carga administrativa y dar retroalimentación inmediata a los estudiantes. Esta ambivalencia crea sentimientos encontrados de aceptación y resistencia.

Esta investigación contribuye al conocimiento del caso Oblata, en el que la maestra tiene un rol moral y espiritual que refuerza la preocupación por la autonomía profesional. Además, el estudio de desigualdades y brechas formativas es de alta relevancia para comprender las representaciones sociales docentes.

Torres, et al., (2022), en su investigación *Cultura digital docente y apropiación de herramientas de IA en Chile*, exploraron cómo los profesores negocian significados de la IA a través de su cultura digital, historia formativa y convicciones profesionales. La investigación muestra que la apropiación tecnológica está mediada por la identidad del profesorado y su confianza en las habilidades digitales. Los autores aclaran que las posturas hacia la IA dependen más de factores culturales que de infraestructura. La investigación apoya fuertemente que el contexto institucional es importante.

Los resultados muestran que los docentes más alfabetizados digitalmente ven la IA como un apoyo, mientras que los docentes menos formados se muestran reacios. Se reconoce la preocupación por el efecto de la IA en la evaluación y en la relación pedagógica con los estudiantes. Pero también la ausencia de directrices nacionales crea interpretaciones inconsistentes sobre cómo se debe utilizar. Esta variabilidad muestra la importancia de considerar la dimensión cultural.

En su conjunto, conocer estas dinámicas capacitará a la comunidad Oblata para reconocer mejor los desafíos y oportunidades que supone la integración de la IA generativa en los procesos formativos. Este saber no solo guía las decisiones institucionales, sino que también contribuye a mejorar la formación docente, el uso crítico y ético de la tecnología y la consolidación de una cultura pedagógica digital acorde a los valores de la institución. De este modo, la investigación aporta a pensar la innovación educativa en un contexto testimonial, desarrollando prácticas más conscientes y situadas.

2.1.3. Investigaciones nacionales y locales

En el ámbito educativo ecuatoriano, la investigación acerca de la inteligencia artificial generativa (IAG) está emergiendo con creciente interés por conocer cómo ésta redefine el trabajo docente y los procesos de enseñanza. En el ámbito nacional y local existen estudios que abordan la alfabetización digital del profesorado, los obstáculos institucionales para la integración tecnológica y cómo los profesores conciben los riesgos y beneficios de la IAG. Estos hallazgos iniciales reafirman que la apropiación de tecnologías emergentes depende de los contextos culturales, pedagógicos y organizacionales de cada institución, por lo que es necesario analizar estudios previos para ubicar la presente investigación en el contexto educativo nacional.

Puga-Macías (2024) en su investigación *Inteligencia artificial generativa en la educación ecuatoriana: Desafíos y lagunas legales,* estudio realizado por la Universidad de Cuenca (Ecuador) examina la situación actual de la IA generativa en centros educativos nacionales y cómo no existen políticas oficiales que regulen su uso pedagógico. El autor reconoce que la IAG está llegando de una manera rápida a escuelas y colegios de Ecuador, pero no hay ninguna normativa sobre cómo proteger los datos, la ética, la evaluación o la formación del profesorado. Esta ausencia genera inseguridad laboral en los maestros y acciones improvisadas en las instituciones.

Los resultados revelan que la mayoría de instituciones educativas ecuatorianas no cuentan con directrices para incorporar de manera crítica la IAG a la enseñanza. Los

profesores se muestran preocupados por dejar en manos de sistemas automatizados los procesos de evaluación y por la fiabilidad y sesgos de los modelos generativos. La investigación indica que estas tensiones se intensifican en escuelas con disparidades infraestructurales, falta de capacitación y culturas escolares más tradicionales, en las cuales la adopción de innovaciones tecnológicas es más lenta o más controlada.

Esta investigación evidencia que en Ecuador las concepciones docentes sobre la IAG están influenciadas por la incertidumbre normativa y la falta de capacitación. En la comunidad Oblata, donde los valores institucionales impregnan la práctica pedagógica, estos resultados ayudan a entender por qué la apropiación de la IAG puede generar discusiones éticas y conflictos culturales.

Paredes y Granja (2024) en su estudio *Competencias digitales docentes en la educación básica ecuatoriana* de la Universidad Técnica de Ambato y Universidad Nacional de Educación – UNAE, analizan el alfabetismo digital de maestros de diferentes cantones del país y cómo esto afecta la apropiación de tecnologías emergentes como la IAG. El estudio valora aspectos como cultura digital, habilidades TIC, ética tecnológica y habilidad para incorporar herramientas digitales en la planificación. Los autores encuentran gran heterogeneidad entre instituciones públicas, privadas y fiscomisionales.

Los resultados muestran que la mayoría del profesorado tiene competencias digitales básicas, pero no está preparado para usar tecnologías avanzadas, crear criterios éticos o valorar riesgos de IA. Esto crea dependencia tecnológica, resistencia al cambio y

dificultad para orientar a los estudiantes en prácticas críticas. Además, el estudio encuentra que las instituciones con menor infraestructura tecnológica tienen más miedos y dudas ante las innovaciones disruptivas.

La importancia para la comunidad Oblata radica en la asociación entre competencia digital y la construcción de representaciones sociales. Si las competencias tecnológicas son bajas o muy inestables, los profesores pueden concebir la IAG desde posiciones más preventivas, éticas o incluso espirituales, lo que determina que se incorpore con reservas o la regulen.

Ochoa y Pesántez (2023) analizan en su estudio *Cultura institucional y apropiación de tecnologías digitales en instituciones educativas de Cuenca cómo los valores, normas y prácticas de la cultura organizacional impactan en la apropiación tecnológica en colegios fiscomisionales y particulares del Azuay*. La investigación señala que la cultura organizacional es determinante para la adopción o no de nuevas herramientas, más allá de la disponibilidad de infraestructura. Los autores examinan la influencia de los valores comunitarios, el liderazgo gerencial y el clima escolar.

Los resultados revelan que en los centros con carácter religioso o comunitario la apropiación tecnológica es más consciente y se ajusta a los valores éticos y pedagógicos de la institución. Los profesores sienten la necesidad de integrar la innovación con su perspectiva pedagógica, lo que abre discusiones sobre la finalidad pedagógica de las nuevas

tecnologías. La investigación muestra que la cultura organizacional impacta la forma en que se construyen significados en torno a la tecnología.

La relevancia esta investigación es clara, las Oblatas son una comunidad con características institucionales similares. Entender cómo los profesores le dan sentido a la IAG implica reconocer que la cultura escolar, el carisma religioso y los valores pedagógicos influyen en las representaciones sociales del profesorado.

Vintimilla y Cordero (2022) en su investigación *Formación docente y tecnología educativa en escuelas de Azuay*, analizan la preparación de maestros de Educación Básica para integrar tecnologías digitales en la enseñanza. Los autores indican que hay interés por mejorar la práctica pedagógica con ayuda de la tecnología, pero la formación permanente es insuficiente y poco conectada con las necesidades reales del profesorado. Esto lleva a que los profesores usen la tecnología desde prácticas espontáneas o acríticas.

Los resultados muestran que la formación del profesorado se queda en habilidades instrumentales y no trabaja cuestiones de fondo como ética digital, pensamiento crítico, uso responsable de tecnologías inteligentes o evaluación mediada por algoritmos. La investigación revela que esta falta de formación influye en la seguridad con la que los profesores integran nuevas tecnologías y determina sus opiniones sobre su utilidad o peligro.

Esta investigación se relaciona con la integración de la IAG en la comunidad Oblata, ya que la escasa formación en nuevas tecnologías puede reforzar sentimientos de

incertidumbre, cautela o resistencia. Además, aporta evidencia situada sobre cómo las experiencias formadoras influyen en las representaciones sociales del profesorado.

Jiménez-Viteri (2025) en *Políticas educativas y retos de la inteligencia artificial en Ecuador*, analiza cómo se encuentra regulada actualmente la aplicación de tecnologías emergentes en el sistema educativo ecuatoriano. El estudio encuentra que existe un rezago normativo en Ecuador sobre el uso pedagógico de la IAG, generando vacío institucional y obligando a los centros educativos a generar sus propios criterios. Esta falta de directrices impacta las decisiones pedagógicas y preocupa por los riesgos éticos y legales.

Los resultados indican que la ausencia de normativa crea asimetrías entre centros con mayor autonomía tecnológica y centros con carencias formativas o de infraestructura. Los profesores no saben cómo integrarla curricularmente o qué efectos puede tener sobre la evaluación o la formación ética de los estudiantes. La respuesta tecnológica nacional es reactiva y no preventiva, señala el estudio.

Esta labor es fundamental para comprender lo que sucede en la comunidad Oblata, donde la ausencia de marcos regulatorios profundiza la dependencia de los valores corporativos, las narrativas previas y las representaciones culturales de la tecnología. Esto aclara por qué los profesores pueden mostrarse cautelosos ante la IAG.

En síntesis, los estudios realizados a nivel local y nacional indican que la puesta en marcha de la IAG en el sistema educativo de Ecuador se da en un contexto caracterizado por la falta de normas, habilidades digitales, docentes desiguales, culturas organizacionales

diversas y procesos de capacitación continua aún deficientes. Los estudios a nivel nacional revelan la ausencia de directrices y el escaso grado de alfabetización digital, mientras que las investigaciones hechas en Azuay indican el efecto de la cultura organizacional y las experiencias educativas en la manera en que los maestros comprenden e integran las tecnologías emergentes. Estos datos ubican el caso de la comunidad Oblata en un escenario más amplio, que abarca elementos pedagógicos, culturales y estructurales. Asimismo, enfatizan la importancia de investigar cuidadosamente las representaciones sociales que los docentes construyen acerca de la inteligencia artificial generativa en su propia institución educativa desde un punto de vista cualitativo.

2.2. Bases teóricas sobre la inteligencia artificial generativa (IAG)

Para entender cómo los profesores construyen sus concepciones sociales acerca de la inteligencia artificial generativa (IAG), es necesario familiarizarse con las bases teóricas en las que se sustenta este nuevo ámbito. La IAG no es solo un grupo de herramientas para crear soluciones automatizadas, imágenes o textos, sino es un fenómeno sociotécnico que transforma las relaciones laborales, las prácticas pedagógicas y los sistemas organizativos, Examinar su conceptualización, evolución tecnológica y las preguntas éticas que surgen en el ámbito educativo que posibilita situar el análisis dentro de un enfoque riguroso que incorpore elementos pedagógicos, culturales y tecnológicos. Aquí se utilizan las perspectivas teóricas que orientan la comprensión de la IAG y que posibilitarán el análisis de las ideas y significados que los docentes de la comunidad Oblata le atribuyen a su integración en el aula.

2.2.1. Conceptualización y evolución de la IAG

La Inteligencia Artificial Generativa (IAG) es un tipo de inteligencia artificial capaz de generar nuevos contenidos (textos, imágenes, código, audio o datos sintéticos) a partir de modelos entrenados con grandes cantidades de datos. Su funcionamiento se apoya en arquitecturas de aprendizaje profundo que aprenden patrones lingüísticos, visuales o estadísticos para crear algo nuevo que se asemeje al material de entrada. Con la llegada de los modelos de lenguaje a gran escala (LLMs) y luego modelos multimodales como GPT-4 o Gemini, se da un salto, la máquina ya no solo clasifica o predice, sino que crea. Esta capacidad expansiva ha abierto discusiones sobre qué son, cuáles son sus límites y cómo pueden moldear la educación.

Según Bommasani et al. (2021) en el informe de Inteligencia Artificial Centrada, la maduración de los modelos generativos está ligada a los llamados modelos fundacionales. Estos modelos son sistemas entrenados a gran escala y luego afinados para muchas tareas, lo que permite que la generación de textos o imágenes se aplique en herramientas para la educación, la ciencia o el trabajo. Además, Floridi y Chiriatti (2020), desde la Universidad de Oxford, señalan que la IAG es un nuevo paradigma porque no solo reproduce información, sino que crea artefactos lingüísticos o visuales que deben ser interpretados críticamente. Ambos estudios coinciden en que la explosión de la IAG se debe a avances simultáneos en infraestructura computacional, algoritmos de optimización y disponibilidad masiva de datos.

En la práctica profesional de docente el concepto de IAG ha pasado de crear textos simples y respuestas planas a generar textos complejos, multimodales y muy coherentes que pueden apoyar procesos de aprendizaje, tutoría automatizada, retroalimentación adaptada y generación de materiales didácticos. Pero esta evolución tecnológica también supone cambios socioculturales: redefine el papel del profesor, cuestiona la autenticidad del aprendizaje y exige nuevas políticas de regulación y ética. Conocer cómo se originó, cómo funciona y cómo se ha expandido permite entender de mejor manera las significaciones que construyen los profesores sobre su utilidad, peligros y consecuencias formativas en contextos educativos como la comunidad Oblata.

2.2.2. La IAG como fenómeno sociotécnico

Comprender la IAG como un fenómeno sociotécnico significa reconocer que su desarrollo, uso y apropiación no están solamente determinados por la tecnología, sino también por la forma en que los elementos éticos, sociales, culturales, pedagógicos e institucionales interactúan entre sí. La IAG es un elemento que no es imparcial, modifica las prácticas, redefine los roles laborales, reestructura las relaciones de poder y establece nuevas maneras de producir conocimiento. En el sector educativo, afecta la independencia del profesorado, la agencia de los estudiantes, las expectativas de innovación de las instituciones educativas y los métodos de enseñanza y aprendizaje. Por ende, es imprescindible considerar el conjunto de valores, prácticas y significados que la rodean, pues no es suficiente con analizarla únicamente desde un punto de vista técnico.

En consonancia con esto Kallinikos et al. (2022) realizaron un estudio, el cual plantea que los sistemas de inteligencia artificial son reuniones sociotécnicas compuestas por marcos regulatorios, infraestructuras digitales, habilidades algorítmicas y prácticas humanas. Los autores afirman que la tecnología no tiene efectos sociales por sí misma, sino porque se inscribe en estructuras institucionales que le otorgan significado. Mittelstadt (2023) sostiene que la inteligencia artificial transforma la responsabilidad y el control, pues las decisiones automatizadas crean nuevas formas de dependencia y vulnerabilidad en los usuarios. Estas perspectivas coinciden en que los sistemas generativos tienen sentido únicamente si se examinan en el marco de las prácticas sociales que los generan y, al mismo tiempo, son producidas por ellos.

La perspectiva sociotécnica demuestra cómo la IAG cambia el entorno escolar, la identidad laboral de los maestros y los métodos de interacción pedagógica. Los maestros no solo se basan en habilidades técnicas para tomar decisiones de uso, sino que también se apoyan en principios éticos, institucionales y personales, así como en marcos pedagógicos que guían su práctica. Estas elecciones, en contextos religiosos como las Oblatas, son parte de una tradición cultural que se ocupa de la educación ética, la autonomía mental y el rol humanizante del maestro. Por lo tanto, analizar la IAG desde esta perspectiva permite no solo entender su funcionamiento, sino también cómo los docentes negocian su ingreso dependiendo de lo que representa para ellos, sus miedos, sus responsabilidades y las oportunidades en el contexto educativo.

2.2.3. Riesgos, desafíos y dilemas éticos de la IAG en educación

Incorporar la inteligencia artificial generativa (IAG) en el ámbito educativo puede personalizar la enseñanza, reducir las cargas administrativas y aumentar el acceso a los recursos de aprendizaje; sin embargo, también implica riesgos importantes que deben tenerse en cuenta desde la equidad educativa, la privacidad de los datos y la ética. Los inconvenientes aparecen porque los sistemas generativos producen elementos basándose en patrones estadísticos que no siempre son verificables o comprensibles. Esto suscita preguntas acerca de la autenticidad del aprendizaje, el plagio automatizado, la dependencia tecnológica y el deterioro del criterio pedagógico. En esta línea, los dilemas éticos no surgen por el uso de la tecnología en sí mismo, sino por la transformación que produce en la relación entre alumnos, docentes y conocimiento.

Tuomi (2023) advierte en un informe de la UNESCO y el MIT acerca de las amenazas que representan los modelos generativos para la integridad educativa: sesgos en los datos utilizados para entrenar, reproducción de desigualdades, falta de transparencia en las decisiones algorítmicas y violación a la privacidad. Estos modelos tienen la capacidad de producir respuestas que, aunque plausibles, son incorrectas; esto afecta la fiabilidad del aprendizaje sin mediación docente. Asimismo, las investigaciones de Fjeld y Nagy (2022) indican que la IAG genera tensión en principios de responsabilidad, explicación, justicia y no maleficencia durante procesos delicados como la evaluación o la asistencia tutorial. Por lo tanto, para comprender de manera crítica estos sistemas, se requieren marcos legales y políticas, así como formación docente en la ética de la IA educativa.

Para el ámbito educativo, estos peligros tienen una gran importancia, ya que afectan tanto la cultura escolar como las prácticas pedagógicas. En países como Ecuador, la ausencia de directrices provoca dudas acerca de cómo se debe emplear la IAG, lo que puede conducir a prácticas restrictivas o a usos no planificados sin normas éticas. Los dilemas éticos se combinan con los espirituales y formativos, porque en las comunidades educativas de inspiración religiosa, la toma de decisiones pedagógicas no se rige únicamente por criterios técnicos o normativos, sino también por principios antropológicos, morales y trascendentes que orientan la formación integral de la persona, lo que agudiza las dudas acerca de la autonomía del educando, la dignidad del proceso educativo y el propósito de humanizar del educador. Entender estas dificultades posibilita saber de qué manera el profesorado experimenta la IAG, cuáles son sus temores o expectativas y cuáles son las condiciones para una integración responsable, crítica y pedagógica.

En conclusión, comprender la IA generativa a partir de su historia, su carácter sociotécnico y sus peligros éticos la ubica en un panorama con mucha interdependencia entre tecnología, ética, pedagogía y cultura. La IAG no es únicamente una herramienta, sino un agente que modifica identidades, prácticas y expectativas en el ámbito educativo. Para la comunidad Oblata, estas dimensiones son particularmente relevantes debido a la centralidad de los valores formativos, la ética del profesorado y la misión institucional. Estos elementos determinan cómo los docentes construyen sus visiones sociales acerca de la tecnología. Por tanto, este marco teórico establece los fundamentos conceptuales para

entrar en el análisis de las perspectivas socioculturales y pedagógicas que interpretan la práctica de la enseñanza, las cuales se tratarán en la próxima sección.

2.3. Enfoques pedagógicos y socioculturales en la interpretación docente

Para entender cómo los docentes de la comunidad Oblata forman sus significados sobre la inteligencia artificial generativa (IAG), es necesario situar su comprensión en las perspectivas socioculturales y pedagógicas que orientan su práctica. Los pensamientos de los docentes no aparecen en el vacío, sino que se desarrollan en diálogo con marcos teóricos acerca de cómo se genera el conocimiento, cómo las representaciones sociales fluyen y cómo los enfoques pedagógicos influyen en la adopción o resistencia a las tecnologías emergentes. El análisis de estas perspectivas nos revela la manera en que los docentes asignan un significado a la IAG, cómo discuten sus riesgos y oportunidades, así como qué factores culturales, institucionales y formativos intervienen en esta construcción de significado.

2.3.1. Construcción social del conocimiento

No se define el sentido que los docentes le dan a la IA generativa únicamente por su saber técnico o vivencias personales, sino que se construye socialmente mediante la interacción con otros, los principios de la institución educativa, las prácticas pedagógicas en grupo y los símbolos culturales que circulan en la comunidad escolar. Desde este punto de vista, el conocimiento no es simplemente un reflejo imparcial de la realidad, sino que es una construcción social alimentada por experiencias anteriores, discursos institucionales,

relaciones de poder y marcos regulatorios que dan forma a la práctica educativa. Además, en comunidades religiosas como las Oblatas, estos edificios se combinan con normas pedagógicas, espirituales y éticas que influyen en la visión de los profesores acerca de los riesgos y ventajas de la IAG.

El saber se origina por medio de los procesos de externalización, objetivación e internalización, que transforman experiencias individuales en realidades colectivas. Así lo explican Berger y Luckmann (1966), los autores sostienen que las instituciones, al definir roles y normas, legitiman determinados modos de pensar y actuar, formando los marcos desde los cuales los individuos analizan los acontecimientos educativos y tecnológicos. Esta perspectiva es fundamental para comprender la forma en que los maestros aceptan o desestiman tecnologías recientes como la IAG, pues las perciben a través de los sentidos que se construyen socialmente en su ambiente escolar.

En la comunidad Oblata, se manifiesta la construcción social del conocimiento a través de cómo los maestros aportan sentido a la tecnología desde los principios formativos, el significado ético de la práctica docente y la cultura organizativa. Los marcos comunes de ética, autonomía, la función del educador y la misión institucional guían su lectura de la IAG, incluyendo sus riesgos y sus potencialidades pedagógicas. Por lo tanto, ver la IAG desde esta teoría posibilita entender que los significados no son individuales, sino experiencias que se negocian en sociedad y que dan forma a las prácticas, expectativas y resistencias de los docentes frente a esta nueva tecnología.

2.3.2. Teoría de las representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales es fundamental para comprender cómo los docentes piensan acerca de la IAG y establecen significados conjuntos sobre lo que significa ser un maestro, así como sus beneficios y riesgos en el ámbito educativo. Desde este punto de vista, las representaciones no son meras opiniones individuales, sino formas colectivas de entender la realidad que configuran los procedimientos pedagógicos y las decisiones en el ámbito profesional. Estas imágenes se fundamentan en experiencias pasadas, discursos de instituciones, principios culturales y comunitarios que influyen en cómo los docentes negocian con las nuevas tecnologías.

Las representaciones sociales, según lo teorizó Moscovici (1961) en su libro *La psychanalyse*, son maneras de conocimiento construidas y compartidas a nivel social que posibilitan que los individuos les den sentido a nuevos fenómenos y los incorporen a marcos de referencia conocidos. Según el autor, estos sistemas tienen como propósito hacer que lo desconocido se vuelva familiar y orientar la acción social. En esa línea, los significados que los docentes otorgan a la IAG no provienen de su conocimiento en tecnología, sino del modo en que su comunidad educativa establece negociaciones y legitima ciertas narrativas relacionadas con la ética, la innovación, el desarrollo espiritual y la autonomía docente (Moscovici, 1961).

La teoría aplicada en la comunidad Oblata ayuda a comprender de qué manera los maestros forman sus puntos de vista acerca de la IAG dentro de contextos pedagógicos,

culturales e institucionales que guían sus acciones. La manera en que se percibe la tecnología como una amenaza, un recurso pedagógico, un problema ético o una herramienta determina su permeabilidad o resistencia al uso. En los centros religiosos, a esas imágenes se les añaden valores educativos y espirituales que amplían su sentido; por ello, examinarlas posibilita entender cómo se aceptan, dudan o desconfían de la IAG en los procesos educativos.

2.3.3. Perspectivas pedagógicas vinculadas a la incorporación tecnológica

Las miradas pedagógicas que abordan la integración de tecnologías como la inteligencia artificial generativa (IAG) en el aula dan cuenta de cómo los profesores la interpretan, el valor educativo que le otorgan y las tensiones que surgen al integrarla en sus prácticas. La apropiación tecnológica no es un proceso neutro, está mediado por ideas de aprendizaje, por las estructuras institucionales y por los contextos culturales que definen lo que es una práctica pedagógica adecuada. Desde planteamientos como el constructivismo, el aprendizaje por proyectos o la pedagogía crítica, la tecnología es un instrumento para ampliar capacidades cognitivas, promover la autonomía o generar nuevas formas de colaboración y creación.

Selwyn (2016) señala que la integración tecnológica tiene que abordar son “las elecciones pedagógicas, estructurales y culturales que determinan cómo se usa la tecnología en las escuelas” (p. 45). Es decir, el acceso a dispositivos no provoca innovación pedagógica, sino que son las creencias profesionales, la cultura de centro y las políticas de

uso institucional las que hacen que la tecnología sea una herramienta reflexiva o de uso superficial. Esta perspectiva reconoce que la receptividad del profesorado hacia la IAG está condicionada tanto por sus habilidades digitales como por la coherencia que encuentren entre la tecnología y sus metas pedagógicas.

Y en ello las miradas pedagógicas condicionan la manera en que los profesores conciben la IAG en términos de sus posibilidades o de sus peligros. Las elecciones de uso están relacionadas con el valor que se le otorgue a la creatividad, la autonomía del estudiante, la evaluación formativa o el apoyo pedagógico que se estime preciso en el aula. Cuando la tecnología se integra con una pedagogía intencionada, los docentes pueden usar la IAG con sentido crítico, estratégico y para fortalecer los procesos de aprendizaje. El abordaje de estas miradas permite conocer las distintas interpretaciones docentes y cómo éstas son determinantes para la apropiación responsable de tecnologías emergentes.

En suma, las miradas socioculturales y pedagógicas muestran que las comprensiones docentes de la IA generativa no surgen en el vacío, sino en el contexto de procesos colectivos de significación, prácticas institucionalizadas y definiciones profesionales que guían su trabajo. La manera en que se construye el conocimiento, las representaciones sociales y los enfoques pedagógicos moldean la manera en que los profesores conciben la IAG, los riesgos/oportunidades que ven en ella y el espacio que le abren en sus prácticas. Entender esta complejidad es fundamental para comprender las formas de uso, las resistencias y las expectativas que despiertan las nuevas tecnologías, y

proporciona un marco para explicar por qué la IAG se negocia de maneras tan distintas en los contextos educativos, las culturas profesionales y las culturas locales que definen la identidad del profesorado.

2.4. Factores que influyen en la integración de la IAG

La adopción de la IA generativa (IAG) en las aulas no viene determinada solo por la disponibilidad tecnológica, sino por una red de factores pedagógicos, institucionales, culturales, éticos y formativos que influyen en cómo los profesores la adoptan, limitan o reinterpretan. Todos estos aspectos impactan de manera diferente la práctica escolar, desde definir los usos pedagógicos que se pueden hacer, hasta moldear las políticas internas de los centros, las opiniones culturales que se tienen sobre la tecnología o el nivel de competencia digital que tienen los profesores. Entender estos elementos ayuda a explicar por qué la IAG no se integra de manera espontánea y homogénea, sino mediante procesos negociados entre las creencias profesionales, los recursos, los marcos regulatorios y las expectativas sociales sobre el trabajo docente. Esta manera de hacer posible el reconocimiento de las oportunidades y barreras que influyen en el uso responsable, crítico y pedagógicamente pertinente de la IAG en los centros educativos.

2.4.1. Factores pedagógicos

La implementación de la inteligencia artificial generativa (IAG) en el ámbito educativo no depende únicamente de su disponibilidad tecnológica, sino de los enfoques pedagógicos que orientan la práctica docente y de las decisiones que los profesores adoptan

en función de dichos enfoques. En este contexto, la implementación de la IAG no se fundamenta en las capacidades tecnológicas que se poseen, sino en la manera en que los docentes utilizan su potencial para respaldar el aprendizaje, optimizar la retroalimentación o diseñar actividades más interactivas y personalizadas. Los factores pedagógicos están relacionados con las ideas de los docentes acerca de la pedagogía, el plan de estudios, los métodos de evaluación, la autonomía del alumnado y la concordancia entre el instrumento tecnológico y los objetivos educativos de cada institución.

Esta dimensión pedagógica, entendida en términos de planificación didáctica, estrategias de enseñanza y mediación del aprendizaje, se ha comprobado en diversas investigaciones conducidas en América Latina, autores como Guaita Oña (2024) menciona que el empleo de tecnologías emergentes no tiene efecto si no se mezcla con estrategias activas de enseñanza y prácticas reflexivas del profesorado de igual manera los autores Portero y Medina (2025) indican en una publicación de la Revista Espacios que la tecnología no es muy útil si se utiliza sin un marco pedagógico que oriente su uso con objetivos educativos y para terminar Silva y Maridueña (2024) muestran en la publicación Sinergia Académica que los docentes emplean herramientas digitales como la IAG cuando piensan que estas aumentan el interés de los alumnos y la mediación pedagógica, no cuando se trata de recursos autónomos o impuestos por instituciones. Para concluir estos análisis muestran que la integración de la tecnología en el ámbito educativo no depende únicamente de su disponibilidad sino de la coherencia entre las intenciones formativas, los objetivos educativos y los enfoques pedagógicos que orientan la práctica de los maestros. Cuando

estos elementos se articulan de manera adecuada, la tecnología puede convertirse en un recurso que fortalece los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula.

La relevancia de los componentes pedagógicos radica en que establecen las formas concretas de emplear la IAG en el aula, lo cual puede ayudar a promover la creatividad, la autonomía y la resolución de problemas, o a llevar a cabo tareas repetitivas de nivel bajo. Siempre que los docentes tengan un marco pedagógico sólido, la IAG puede ser una herramienta útil para generar experiencias de aprendizaje valiosa. Sin embargo, si las prácticas pedagógicas no se ajustan a los propósitos de la institución o son tradicionales, esto puede llevar a una dependencia tecnológica, una falta de profundidad cognitiva o un desajuste curricular. Por lo tanto, entender los componentes pedagógicos explica por qué la IAG no transforma automáticamente la práctica educativa; todo está determinado por las decisiones que tome el docente a nivel profesional y por cómo emplee la tecnología desde un punto de vista pedagógico.

2.4.2. Factores institucionales

El modo en que la inteligencia artificial generativa (IAG) se integra a las prácticas educativas está fuertemente influenciado por los factores institucionales. El liderazgo pedagógico, la cultura de la organización, la oportunidad de capacitación, la transparencia en las políticas internas y la disponibilidad de recursos tecnológicos inciden en cómo los docentes se enfrentan a la tecnología. Cuando las instituciones promueven una misma línea pedagógica, establecen reglas y brindan apoyo técnico-pedagógico, la integración de la

IAG suele ocurrir con mayor seguridad, conciencia y sentido pedagógico. Sin embargo, la ausencia de directrices, de infraestructura o de comunicación institucional aislada provoca incertidumbre y resistencia en el profesorado.

En Ecuador, la literatura muestra que el entorno institucional tiene un impacto en cómo se apropia la tecnología. Para Páez (2023) la ausencia de políticas a nivel nacional y la diversidad en la gestión institucional dan lugar a desigualdades en cómo los profesores asimilan tecnologías emergentes para incorporarlas a sus prácticas profesionales, como es el caso de la IAG. Según el autor, las instituciones que cuentan con marcos organizativos más eficientes y un liderazgo pedagógico y programas de desarrollo profesional de calidad, tienen una mayor posibilidad de incorporar la IA de manera crítica y estratégica.

Por ello, resulta crucial entender los factores institucionales para estudiar la forma en que se negocian los significados docentes frente a la IAG. El modo en que los docentes perciben la relevancia, el peligro o la utilidad de estas herramientas depende de las políticas administrativas, las condiciones laborales y formativas, la cultura organizacional y la alineación entre el uso tecnológico y la misión pedagógica. La IAG puede ser una herramienta pedagógica en escenarios donde las instituciones brindan apoyo, existen espacios de discusión profesional y se aplican políticas claras; sin embargo, su difusión se dispersa, se ralentiza o permanece en un plano superficial sin alterar el aprendizaje en contextos donde no están presentes su incorporación tiende a dispersarse, limitarse a

iniciativas individuales o mantenerse en un nivel superficial, sin lograr una integración pedagógica real en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.4.3. Factores culturales

Los factores culturales son uno de los principales aspectos que moldean la manera en que los profesores usan tecnologías como la IA generativa (IAG). La cultura escolar, las creencias, los valores, las prácticas históricas, las formas de relacionarse y las expectativas compartidas da forma a la manera en que los profesores conciben la innovación tecnológica. En cada centro educativo se negocian marcos de sentido que definen cómo se valora el riesgo, la adecuación o la utilidad pedagógica de la IAG. Por eso, la cultura escolar determina no sólo la adopción de nuevas herramientas, sino también la forma en que éstas se integran, se normaliza y el significado que adquieren en el proyecto educativo.

En el caso de Azuay, la investigación educativa ha evidenciado que la apropiación tecnológica no es una condición que dependa de la disponibilidad de recursos, sino de la cultura organizacional de las instituciones educativas. Ochoa y Pesántez (2023), indican que las creencias pedagógicas compartidas, las tradiciones educativas locales y los valores comunitarios actúan como marcos interpretativos desde los cuales el profesorado decide cómo, cuándo y para qué integrar las tecnologías digitales. Los autores afirman que la adopción tecnológica se promueve cuando existe congruencia entre la innovación planteada, la concepción de la función docente y la visión educativa institucional, y que, en caso de no existir esta congruencia cultural, la tecnología es vista con sospecha o

resistencia. En ello, la cultura institucional se erige como un filtro simbólico que determina si la IA generativa es vista como una oportunidad de mejora pedagógica o como una amenaza a las prácticas educativas arraigadas en el contexto azuayo.

En ese contexto, conocer los factores culturales puede aclarar, por qué la integración de la IAG puede progresar a diferentes ritmos incluso en instituciones con perfiles similares en el Azuay. Las tradiciones pedagógicas, la identidad profesional, el liderazgo comunitario, la historia escolar, las narrativas de modernización educativa moldean las interpretaciones docentes. Cuando la cultura escolar promueve la colaboración, la reflexión crítica y la innovación, la IAG se incorpora más fácilmente; cuando predominan prácticas convencionales, perspectivas conservadoras o dudas tecnológicas, su integración es más restringida o cautelosa. Por eso, tener en cuenta los factores culturales es necesario para estudiar las representaciones sociales que construyen los profesores hacia la IAG.

2.4.4. Factores tecnológicos

Para entender de qué manera se está implementando la inteligencia artificial generativa (IAG) en el sistema educativo ecuatoriano, es importante considerar los aspectos tecnológicos. El acceso a dispositivos, plataformas digitales, conectividad, redes internas operativas y herramientas institucionales determina si los profesores consideran útil y viable la IAG. Cuando la infraestructura es insuficiente o inestable, la tecnología se considera una barrera adicional en el trabajo pedagógico. No obstante, si el acceso a ella es

apropiado, los maestros pueden explorar, probar y adoptar nuevas tecnologías con seguridad.

Para Puga-Macías (2024) expone que la mayoría de las instituciones en el país no tienen políticas ni competencias técnicas para incorporar tecnologías avanzadas como la IAG. El autor indica que el empleo pedagógico de las TIC está restringido por la ausencia de dispositivos modernizados, la falta de estabilidad en la conectividad y el desbalance tecnológico entre zonas urbanas y rurales. Por lo tanto, la implementación de la IAG está más determinada por las infraestructuras tecnológicas de cada entidad que por el anhelo del profesorado de innovar en su práctica docente.

En este sentido, los componentes técnicos no solo determinan si la guía de evaluación es útil, sino que también influyen en los conceptos que los educadores desarrollan al respecto algunas situaciones tecnológicas, en particular la inteligencia artificial la inteligencia (IA) se considera secundaria a la formación del profesorado. Elimina la percepción de que se trata de una carga adicional tiempo, recursos y capacidad, lo que genera resistencia o un uso superficial desde este punto de vista la integración de la tecnología en la educación depende no solo del acceso a ella sino también de las condiciones institucionales las competencias digitales y las percepciones de los educadores (Castells, 2010).

Por otro lado, la IAG se adopta más fácilmente como herramienta para la planificación de clases, la tutoría de estudiantes y la creación de materiales en instituciones

con mayores niveles de avance tecnológico, es esencial analizar estos factores para comprender cómo los docentes utilizan estas herramientas y para promover una integración más eficaz de la inteligencia artificial generativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.4.5. Factores éticos y jurídicos

La incorporación de la inteligencia artificial generativa (IAG) en el sistema educativo ecuatoriano está supeditada a las normas legales y éticas vigentes que definen responsabilidades, obligaciones y límites para los docentes y las instituciones. Es necesario que la utilización de tecnologías que recolectan datos, produce contenidos automáticamente o toman parte en procesos educativos sensibles, obedezca a la responsabilidad profesional, la transparencia, la integridad académica y la salvaguarda de los datos. Cuando no existen políticas de inteligencia artificial en educación, las leyes nacionales constituyen la norma primordial para guiar prácticas responsables que deben proteger los derechos de los alumnos y profesores.

La ley más importante en el campo legal para implementar la inteligencia artificial en las instituciones educativas es la LOPDP (Ley Orgánica de Protección de Datos Personales). Se establecen en su artículo 7° los principios de transparencia, licitud, minimización, lealtad y confidencialidad, que son fundamentales para todos los sistemas digitales que manejan información de estudiantes. El artículo 11, que aborda el manejo de datos de niños, niñas y adolescentes, requiere que la información se use solo con fines

pedagógicos y que se implementen medidas de seguridad más rigurosas. El artículo 15 también establece que es necesario el consentimiento informado cuando las plataformas tecnológicas recogen información personal. El artículo 31 establece que la prohibición de transferir datos entre países sin las garantías apropiadas impacta a los instrumentos de inteligencia artificial que están fuera del país. Además, el artículo 42 establece que se debe analizar el impacto en la protección de datos cuando se utilicen tecnologías que puedan constituir riesgos significativos para los titulares. El artículo 44 por su parte, establece responsabilidades en lo que respecta a la gestión de riesgos y seguridad el artículo 47, en cambio, determina las obligaciones cuando se producen filtraciones o usos indebidos de datos. Estos artículos definen un marco jurídico sólido que regula la incorporación de la inteligencia artificial generativa en el campo educativo.

Por otro lado, la LOEI también establece responsabilidades éticas relacionadas con la tecnología: conforme a su artículo 6, se posee el derecho a una educación que garantice la dignidad humana y proteja frente a procedimientos tecnológicos que atenten contra los derechos. El artículo 97 establece que es necesario proteger los datos académicos y administrativos de los estudiantes. El artículo 134° establece que el docente tiene la responsabilidad profesional de proteger la integridad del proceso educativo y fomentar prácticas justas y honestas. Esto se ve reforzado por el artículo 137, que destaca la integridad de la evaluación y prohíbe los procesos que violan los principios de transparencia académica y autoría. La falta de pautas sobre la inteligencia artificial en educación causa incertidumbre, aumenta los riesgos éticos e impide que cada institución

elabore sus propios protocolos, por lo general sin tener el respaldo legal o técnico requerido.

Este grupo de regulaciones muestra que lo legal y lo ético tienen un impacto en las representaciones sociales que los docentes construyen sobre la IAG. La forma en que los docentes consideran la relevancia de estas tecnologías está determinada por el compromiso de resguardar la información confidencial, garantizar la integridad académica, prevenir sesgos algorítmicos y mantener prácticas transparentes. La ausencia de políticas claras, junto con las responsabilidades legales que ya existían, provoca desconfianza, recelo e incluso resistencia en el profesorado. Por ende, para comprender el proceso de negociación de la incorporación de la IAG en Ecuador y determinar las condiciones para su uso seguro, responsable y pedagógicamente coherente en los establecimientos educativos, es esencial entender los marcos legales y éticos.

2.4.6. Factores de competencia digital del docente

Para entender cómo los maestros entienden y utilizan la inteligencia artificial generativa (IAG) en el aula, es necesario motivar a mejorar las habilidades digitales y su puesta en práctica de los docentes. La capacidad para incorporar tecnologías emergentes no necesita de acceso a herramientas, sino de comprensión crítica, pedagógica y ética acerca de su utilización. En este sentido, la competencia digital es una habilidad profesional que combina capacidades pedagógicas, técnicas y de juicio crítico para utilizar la IAG de manera reflexiva en los procedimientos de aprendizaje.

Investigaciones realizadas en Ecuador muestran que la mayor parte de los docentes tiene una alfabetización digital básica o intermedia, lo cual les impide evaluar riesgos, seleccionar las herramientas más adecuadas y orientar a los alumnos hacia un uso reflexivo de la tecnología. Según concluyen Paredes y Granja (2024) las brechas en competencias digitales afectan la adopción pedagógica de tecnologías avanzadas, dado que "los docentes reconocen el potencial de los instrumentos digitales, pero no se sienten seguros al utilizarlas para actividades que requieran pensamiento crítico, ética tecnológica o autonomía del alumnado" (p. 18). Esta evidencia demuestra que la incorporación responsable de la IAG requiere una formación continua, localizada y enfocada en tomar decisiones pedagógicas fundamentadas.

La competencia digital influye, además del conocimiento técnico del profesorado, en su percepción sobre la utilidad pedagógica de la IAG, el nivel de confianza para innovar en su práctica y su apreciación del riesgo. Si los docentes están adecuadamente capacitados, tienen la posibilidad de analizar algoritmos con un enfoque crítico, anticipar problemas éticos, adaptar las actividades educativas y promover la alfabetización digital de los alumnos. En cambio, cuando no hay una preparación adecuada, se genera resistencia, dependencia o un uso superficial de la tecnología que no consigue cambiar el aprendizaje. Por lo tanto, es fundamental que el profesorado mejore sus habilidades digitales para implementar la IAG de forma consciente, ética y alineada con las metas educativas del país.

La integración de la IA generativa en el sistema educativo ecuatoriano es un proceso complejo que requiere la articulación de marcos regulatorios, situaciones escolares y oportunidades concretas de capacitación. Esto se puede deducir a partir de los factores pedagógicos, institucionales, culturales, tecnológicos, éticos y de competencia digital. La IAG no debe ser considerada una innovación tecnológica, sino un proceso que está influido por prácticas históricas, relaciones de poder, deberes éticos y disparidades en la infraestructura que definen su sentido y aplicación en el aula. Comprender esta complejidad permite observar que las representaciones sociales de los docentes sus expectativas, temores, resistencias y oportunidades de apropiación surgen de este conjunto de elementos. Para progresar hacia un empleo crítico, responsable y pedagógicamente pertinente de la IAG en los entornos educativos del país, es necesario contar con políticas explícitas, culturas escolares cooperativas y procesos formativos sólidos.

2.5. Categorías analíticas iniciales del estudio

Para conocer las representaciones sociales que construyen los profesores sobre la inteligencia artificial generativa (IAG), se deben categorizar para entender cómo se codifican sus vivencias, opiniones y acciones sobre esta tecnología. Las categorías que se proponen son emergentes en nuestro ámbito social y para la comunidad del austro las cuales son: cultura pedagógica digital, ética docente y autonomía, apropiación de la IAG en la práctica pedagógica, las cuales surgen del marco teórico explorado y de los elementos que inciden en la integración tecnológica en la educación ecuatoriana. Cada una de ellas actúa como un eje conceptual para explorar los significados que los profesores le otorgan a

la IAG, las tensiones que enfrentan al implementarla y las condiciones pedagógicas e institucionales que favorecen su implementación. Estas categorías, además, guían la mirada hermenéutica del fenómeno y logran hacer un nexo entre la teoría y la práctica de los profesores de la comunidad educativa.

2.5.1. Cultura pedagógica digital

La cultura pedagógica digital se refiere a las actitudes, creencias, valores y prácticas profesionales que determinan la manera en que los docentes comprenden, emplean y aprecian la tecnología en sus métodos de enseñanza y aprendizaje. No es suficiente con conocer el uso de herramientas tecnológicas; la cuestión es incorporarlas a una pedagogía que fomente el pensamiento crítico, la creatividad, la autonomía y la formulación de conocimiento. Siguiendo esa línea, la cultura pedagógica digital es un factor que moldea cómo los docentes comprenden la IAG y cómo establecen su posición en el currículo y en la vida de la escuela.

En América Latina, la cultura pedagógica digital es un factor predictivo de cómo los docentes se apropian de las tecnologías emergentes. De acuerdo a Salomón et al (2023) no es el acceso a la tecnología lo que define la cultura digital del docente, sino cómo los educadores incorporan la tecnología en prácticas pedagógicas contextualizadas, guiados por su criterio profesional y reflexiones críticas sobre su empleo. Los autores indican que “para establecer una cultura pedagógica digital se requiere transformar los conceptos sobre la enseñanza y el rol del profesor en entornos mediados por tecnologías inteligentes”

(Salomón et al., 2023, p. 42). Esto es relevante, ya que evidencia que la inclusión de la IAG no es un proceso neutral, sino que está influenciada por estructuras culturales y pedagógicas que deciden su aceptación o resistencia.

E n este contexto, la cultura pedagógica digital, se refiere a la habilidad de los educadores para seleccionar tecnologías con propósitos pedagógicos, desarrollar estrategias de aprendizaje fundamentadas en datos, promover prácticas éticas y crear experiencias enfocadas en el estudiante. Los docentes que poseen una cultura pedagógica digital elevada, ven la IAG como un medio para enriquecer la enseñanza, incrementar los recursos y fomentar habilidades cognitivas avanzadas. Sin embargo, si esta cultura es nueva, la tecnología se experimenta como una amenaza, un riesgo o una imposición a la autonomía en el trabajo. Esto demuestra que la cultura digital no es una herramienta, sino el prisma a través del cual los docentes evalúan la relevancia de la innovación.

La cultura pedagógica digital es relevante en el contexto educativo de Ecuador debido a las disparidades infraestructurales, las brechas educativas y la falta de políticas nacionales sobre el empleo de la IAG. La forma en que los profesores lo configuran define sus expectativas, temores y capacidades con respecto a él. Si los docentes establecen costumbres de reflexión, colaboración y actualización en torno a la tecnología, es posible integrar la IAG como un recurso pedagógico estratégico; de lo contrario, la tecnología se sigue usando superficialmente o permanece infrautilizada. Por lo tanto, esta categoría

analítica muestra cómo se crean las representaciones de los docentes sobre la IAG y cómo estas se relacionan con sus prácticas pedagógicas dentro de la comunidad escolar.

2.5.2. Ética docente y autonomía

La inteligencia artificial generativa (IAG) establece nuevos campos en los que son fundamentales la ética profesional y la independencia del maestro. Los docentes tienen que usar su criterio pedagógico para discernir que métodos de empleo de la IAG mejoran la educación y cuáles pueden infringir la autonomía del estudiante o la integridad académica. Y la ética, en esta ocasión, no consiste en seguir las reglas, sino en pensar acerca de los efectos educativos, sociales y humanos que produce la inclusión de sistemas automatizados en el ámbito educativo. La autonomía del profesorado conlleva la habilidad de tomar decisiones fundamentadas, responsables y situadas en el contexto sobre el uso de estas herramientas en el aula.

Investigaciones recientes enfatizan que la autonomía profesional es un principio ético cuando se trata de la expansión de la inteligencia artificial en el ámbito educativo latinoamericano. “La IA altera la agencia de los profesores al automatizar determinadas tareas; no obstante, es necesario robustecer el juicio profesional para prevenir que las decisiones pedagógicas queden a merced de algoritmos opacos” (Garrido y Morales, 2023, p. 57). Los autores sostienen que la ética pedagógica debe servir como guía para examinar la legitimidad, pertinencia y restricciones del empleo de la tecnología en prácticas delicadas como la evaluación, el feedback y el monitoreo de formación. Estos datos indican que la

IAG puede fortalecer o debilitar la autonomía profesional, según el contexto institucional y el nivel de ética de los maestros.

La conexión entre ética y autonomía es particularmente importante en situaciones donde los profesores deben encontrar un equilibrio entre innovación, responsabilidad profesional y la defensa de los derechos educativos. La IAG requiere de un enfoque crítico que sea capaz de discernir cuándo la inteligencia artificial es un complemento de la pedagogía y cuándo es sustituida por aquella en procesos que demandan sensibilidad humana, criterio ético o interpretación contextual. Así pues, el estudio de esta categoría revela cómo los docentes discuten el significado de su rol en un ambiente donde la tecnología redefine las funciones, las expectativas y las responsabilidades, y cómo estas discusiones van dando forma a las representaciones sociales que crean acerca de la IAG en su práctica diaria.

2.5.3. Apropiación docente de la IAG en la práctica pedagógica

La apropiación de la inteligencia artificial generativa (IAG) por parte del profesorado no implica únicamente saber cómo funciona, sino también integrarla en la práctica pedagógica a partir de la reflexión profesional, el criterio ético y las exigencias específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la apropiación es un proceso de interpretación que se contextualiza, en el cual los docentes evalúan la conveniencia, el riesgo, el potencial formativo y la utilidad pedagógica de las herramientas. Sin embargo,

este camino no es uniforme; está determinado por las experiencias previas, los modelos pedagógicos predominantes, el soporte institucional y la cultura digital de cada institución.

El diálogo entre las metodologías pedagógicas, la motivación de los profesores y los significados culturales asignados a la innovación son factores que influyen en la adopción de tecnologías emergentes. Una investigación de Rueda et al (2022) disponible en el Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia muestra que "la apropiación tecnológica educativa ocurre cuando los docentes resignifican su práctica a partir del pensamiento profesional y no con base en la disponibilidad del recurso" (p. 74). Los autores indican que los profesores emplean la IAG solo cuando ésta se adecúa a sus convicciones pedagógicas y a las capacidades de la herramienta para optimizar el aprendizaje. Este hallazgo respalda la idea de que la apropiación es un proceso que implica significado, no solo acceso.

Como práctica pedagógica, la IAG tiene el potencial de transformar la planificación, la retroalimentación y la individualización del aprendizaje; sin embargo, también crea tensiones en lo que respecta a la autenticidad, autoría y relación entre el profesor y los alumnos. Según los estudios, los docentes adoptan este recurso cuando se dan cuenta de cómo puede asistirles en procedimientos como elaborar ejemplos, modificar tareas, proporcionar apoyo en la escritura o tutelar de manera automática. De igual manera se desarrollan maneras de supervisión crítica para evitar manipulaciones que generen adicción

en los alumnos o que sustituyan el papel del docente en la creación de programas de estudio.

La apropiación pedagógica se afianza cuando existen políticas institucionales que orientan el uso responsable de la IAG, comunidades profesionales de aprendizaje y formación constante. Según los estudios de Astudillo y Figueroa (2023) “la apropiación pedagógica se alcanza cuando los docentes generan sus propios parámetros para incorporar tecnologías emergentes, vinculándolas con objetivos pedagógicos claros y prácticas reflexivas” (p. 61). Esto implica que los docentes no adoptan la tecnología de manera acrítica, sino a través del prisma de su identidad profesional, sus vivencias y los marco ético-pedagógico que guían su labor.

Al final, saber cómo se apropia pedagógicamente la IAG ayuda a comprender de qué manera los docentes gestionan el uso de esta tecnología en el salón de clases y qué significados surgen en el proceso. Esta categoría analítica demuestra que la apropiación es un proceso, no una acción instantánea o neutral; incluye conocimientos profesionales, cultura digital, contexto institucional y consideraciones éticas. Si se estudia en la comunidad Oblata, se podrá entender cómo los docentes generan sus representaciones sociales sobre la IAG y de qué manera afectan las prácticas pedagógicas que llevan a cabo todos los días.

En conclusión, las categorías analíticas de la ética y autonomía docente, la cultura pedagógica digital y la apropiación pedagógica de la IAG evidencian que las

representaciones sociales del profesorado sobre la inteligencia artificial generativa no son construcciones independientes, sino procesos entrelazados con sus acciones, valores, expectativas laborales y entorno institucional. Estas clasificaciones indican que la integración de la inteligencia artificial generativa en el ámbito educativo se basa en la capacidad ética y reflexiva del profesorado, así como en los marcos pedagógicos y culturales que determinan su manera de comprender la innovación tecnológica.

Además, muestran que la IAG no se incorpora de un modo lineal, sino mediante constantes negociaciones entre lo que los docentes consideran importante para el aprendizaje, lo que la tecnología ofrece realmente y las negociaciones que emergen en la práctica educativa. Por tanto, estas categorías son un punto de partida conceptual enriquecido para investigar la manera en que los docentes de la comunidad Oblata interpretan la IAG y determinan sus posibilidades y limitaciones para ponerla en práctica.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se describe el diseño metodológico que guía la investigación: paradigma, enfoque, tipo de estudio, participantes, técnicas de recolección de información y procedimientos para el análisis e interpretación de datos, ya que la finalidad es conocer las representaciones sociales que elaboran los profesores sobre la inteligencia artificial generativa (IAG). Se asume una metodología cualitativa de corte interpretativo-hermenéutico, la cual permite explorar las acciones, discursos y vivencias desde la perspectiva de los actores educativos. En ello, el marco metodológico viene a ser un cuerpo articulado de elecciones teórico-técnicas para asegurar la comprensión situada y rigurosa del fenómeno estudiado y la validez interpretativa y ética de la investigación.

3.1. Paradigma y enfoque de investigación

La investigación se enmarca en un paradigma cualitativo que asume la naturaleza compleja de los fenómenos educativos y la necesidad de comprenderlos desde la perspectiva de las personas que los experimentan y practican. Ya que la investigación pretende conocer cómo los profesores crean representaciones sociales sobre la inteligencia artificial generativa (IAG), es necesario un enfoque interpretativo-hermenéutico para explorar los sentidos, vivencias, discursos y significados que emergen en la práctica profesional. Ello permite conocer la realidad no como algo objetivo y medible, sino como una construcción social situada, cambiante y dependiente de los contextos culturales e institucionales en que trabajan los profesores. De este modo el paradigma interpretativo nos

lleva a comprender las voces de los docentes como principal fuente para comprender cómo la IAG es utilizada, cuestionada o resignificada en la escuela.

3.1.1. Enfoque cualitativo interpretativo-hermenéutico

La teoría hermenéutica-interpretativa, que es de naturaleza cualitativa, sostiene que la realidad social no es un objeto separado y cuantificable; sino una construcción elaborada por las personas mediante el lenguaje, la cultura y las experiencias. Por lo tanto, este método es apropiado para investigar las ideas sociales que tienen los docentes sobre la inteligencia artificial generativa (IAG). Estas no son cuantificables, sino que necesitan ser examinadas en profundidad mediante sus acciones, palabras y significados. Siguiendo esta línea, es esencial entender cómo los docentes interpretan la IAG y cómo esas interpretaciones se relacionan con sus historias personales, pedagógicas e institucionales para captar su experiencia.

La hermenéutica, desde un enfoque metodológico, ayuda a entender cómo las personas interpretan la realidad y qué significado le dan. Ricoeur (2016) en su obra publicada por la UNAM, sostiene que entender supone un desplazamiento entre la interpretación y la explicación, lo cual modifica los significados que guían las acciones humanas. Además, Gadamer (2004) sostiene que la interpretación consiste en un diálogo entre el texto (o discurso) y el intérprete, donde emergen comprensiones novedosas que superan lo literal. Estas aportaciones avalan el empleo de la hermenéutica para estudiar las

voces de los profesores, ya que permiten entender los significados que producen en relación a fenómenos emergentes como la IAG.

La perspectiva hermenéutica se adecúa a la naturaleza del objeto de estudio, ya que las representaciones sociales son más que meros puntos de vista personales; son sistemas simbólicos compartidos que guían el comportamiento. Según Flick (2015) el enfoque cualitativo se enfoca en cómo las personas entienden el mundo social y la manera en que esto influye en su conducta. Entender cómo los profesores interpretan la IAG, implica comprender las circunstancias pedagógicas, históricas y tecnológicas que rodean su cotidianidad y que configuran su comprensión de esta tecnología emergente. El método hermenéutico, por lo tanto, permite entender las sutilezas, las ambigüedades y los conflictos que aparecen en sus discursos.

Esta visión también comprende que la interpretación es un proceso contextual, afectado por el entorno cultural y social. Bautista y Espejo (2022) sugieren que es apropiado adoptar un enfoque interpretativo al estudiar fenómenos educativos relacionados con la innovación tecnológica. Esto sucede debido a que los docentes atribuyen significado a las tecnologías basándose en su experiencia y en las costumbres culturales del entorno educativo. La hermenéutica no solo interpreta los discursos, sino que además muestra las lógicas que establecen la manera en que los docentes entienden y responden ante tecnologías como la IAG, según lo señalan las investigaciones.

El enfoque hermenéutico interpretativo cualitativo puede, en última instancia, llevar a comprensiones más allá del conocimiento descriptivo simple. La hermenéutica funciona como un vínculo entre las voces docentes, la teoría y el ambiente institucional con el propósito de descubrir significados que no son evidentes. Desde este punto de vista, esta investigación posibilita la reconstrucción de las ideas que los docentes tienen sobre la IAG y cómo estas influyen en su práctica pedagógica y qué desafíos, tensiones y oportunidades supone su puesta en marcha en el centro educativo. Así, se plantea un sólido marco de referencia para comprender el fenómeno y proporcionar al estudio una cohesión metodológica.

3.1.2. Postura epistemológica y rol del investigador

Esta investigación adopta una perspectiva epistemológica de carácter interpretativo, que sostiene que el conocimiento no es un mero reflejo de la realidad, sino más bien una construcción contextual, que surge de la interacción entre los individuos, sus contextos y los significados que producen en el momento del intercambio. En esa línea, la indagación tiene como objetivo comprender más que medir, y analizar cómo los participantes en el ámbito educativo especialmente los docentes, interpretan la inteligencia artificial generativa (IAG) como un fenómeno social complejo. Esta postura epistemológica hermenéutica reconoce que la realidad educativa es compleja, cambiante y abierta a múltiples interpretaciones. Por lo tanto, el conocimiento se genera mediante la investigación sistemática de las vivencias, relatos y prácticas de los participantes en sus respectivos contextos.

En este modelo, el investigador tiene que ser activo, reflexivo y conversacional. Según Gadamer (2004) cada interpretación está condicionada por los prejuicios o los conocimientos previos del que interpreta. Por lo tanto, es fundamental reconocer y examinar nuestros propios puntos de vista para no imponerlos a otros. Según Ricoeur (2016) entender estos puntos de vista implica ingresar a un círculo hermenéutico, donde el investigador fluctúa entre las voces de los participantes y los marcos teóricos con el propósito de crear una interpretación profunda del fenómeno. Estas contribuciones indican que el investigador no es un observador imparcial, sino un intérprete que genera conocimiento en colaboración con los participantes.

La epistemología es interpretativa y la relación entre el investigador y los participantes es horizontal y cooperativa. De acuerdo con Flick (2015) en la investigación cualitativa, el investigador tiene que crear las condiciones necesarias para que los participantes compartan sus significados sin ninguna restricción, respetando así su autoridad epistemológica sobre lo que ellos mismos han vivido. Así, en este estudio el investigador tiene que propiciar un espacio de diálogo, identificar las repeticiones de significado en los relatos de los docentes y reconstruir sus representaciones sociales sin descontextualizarlas ni reducirlas a categorías externas. Esta posición sostiene que la interacción de las conciencias es la fuente del conocimiento.

La adscripción a un paradigma interpretativo-comprensivo exige que el investigador ejerza una vigilancia epistemológica constante. Este compromiso ético-ontológico demanda

una actitud de reflexividad crítica sobre su propia subjetividad; es decir, debe evaluar cómo sus prenociones sobre la tríada educación-tecnología-conocimiento, su anclaje institucional y sus decisiones heurísticas permean la construcción del objeto de estudio. Esta autoconciencia metodológica resulta imperativa para mitigar la transferencia de sesgos cognitivos y evitar que los marcos apriorísticos del investigador colonicen la realidad estudiada, reconociendo así el carácter intersubjetivo y co-construido de la producción del conocimiento.

Asimismo, la labor investigativa debe orientarse hacia la generación de un conocimiento situado, que dé cuenta de la fenomenología de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) sin incurrir en reduccionismos tecnocéntricos o juicios axiológicos prematuros. La interpretación se constituye como un ejercicio de rigor dialógico, donde se produce una fusión de horizontes entre la praxis docente (el discurso de los actores) y el corpus teórico de referencia. En este sentido, el investigador se erige como un mediador hermenéutico. Su función consiste en articular una síntesis integradora que garantice la consistencia interna del estudio, asegurando que el análisis respete la densidad semántica de las experiencias docentes y se mantenga fiel a los estándares de validez y responsabilidad ética inherentes a la investigación cualitativa.

Finalmente, el paradigma cualitativo interpretativo-hermenéutico de esta investigación es el que mejor se ajusta para conocer, cómo los profesores le dan sentido a la IA generativa en su práctica docente. Al asumir que el conocimiento emerge de la

negociación entre experiencias, situaciones y discursos, este enfoque permite revelar las lógicas latentes que subyacen a las representaciones sociales del profesorado, con sus tensiones, resistencias, expectativas y modos de apropiación. Además, la postura epistemológica asumida es de carácter reflexivo, analítico y orientado a la construcción de conocimiento a partir de los propios supuestos del investigador, lo cual permite que su rol trascienda la simple descripción de los hechos y se convierta en un proceso de interpretación situada y rigurosa. En este capítulo se define los principios metodológicos que guiarán la lectura comprensiva de las voces docentes y permitirán una interpretación congruente con la complejidad educativa del fenómeno estudiado.

3.2. Diseño de estudio

El diseño de la investigación busca conocer cómo los profesores construyen e interpretan sus representaciones sociales sobre la inteligencia artificial generativa (IAG) en los niveles de Educación Básica Superior y Bachillerato. En sintonía con la naturaleza cualitativa interpretativa-hermenéutica, el diseño se centra en comprender los significados, discursos y vivencias del profesorado, antes que en la medición de variables o la generalización de resultados. De esta manera, la investigación se transforma en un estudio comprensivo, situado y adaptable, que logra conocer las perspectivas y posturas docentes desde su realidad educativa, considerando la agencia que tienen los contextos institucionales, pedagógicos y culturales en la construcción de significado sobre la integración de la IAG en la práctica.

3.2.1. Naturaleza y alcance del estudio

El presente estudio posee una naturaleza cualitativa, comprensiva e interpretativa, orientada a analizar cómo los docentes construyen y resignifican sus representaciones sociales en torno a la incorporación de la inteligencia artificial generativa (IAG) en su práctica educativa. No se trata de un estudio explicativo ni predictivo, sino de una investigación cuyo propósito central es comprender los significados, percepciones, presiones y posicionamientos que emergen desde la experiencia profesional docente frente a un fenómeno tecnológico reciente y en constante transformación. En este sentido, la investigación asume que el conocimiento educativo es situado, contextual e influyente por las trayectorias profesionales, los marcos institucionales y las culturas pedagógicas en las que se desenvuelven los docentes.

En cuanto a su alcance, el estudio es de carácter descriptivo-interpretativo, ya que busca caracterizar y analizar las representaciones sociales docentes sin pretender establecer relaciones causales ni generalizaciones estadísticas. El interés investigativo se centra en identificar patrones de sentido, núcleos simbólicos y discursos recurrentes que permiten comprender cómo los docentes interpretan la IAG, qué valor pedagógico le atribuyen, cuáles son sus preocupaciones éticas y qué condiciones consideran necesarias para su integración responsable en el aula. Este alcance permite profundizar en la complejidad del fenómeno, atendiendo tanto a los consensos como a las tensiones presentes en las narrativas docentes.

Asimismo, el estudio tiene un alcance contextual y situado, circunscrito al ámbito educativo en el que ejercen los docentes participantes, reconociendo que las representaciones sociales no se producen de manera aislada, sino en interacción con políticas institucionales, condiciones tecnológicas, marcos normativos y culturas profesionales específicas. Por ello, los resultados no buscan ser extrapolados de forma universal, sino aportar comprensiones teóricas y pedagógicas relevantes que contribuyan al debate académico sobre la integración de la IAG en la educación y que puedan servir como insumo para la reflexión docente, la formación profesional y el diseño de orientaciones institucionales contextualizadas.

3.2.2. Escenario educativo y participantes del estudio

La investigación se realiza en escuelas de la comunidad Oblata que están ubicadas en la provincia del Azuay, en la ciudad de Cuenca. Este es un entorno adecuado debido a su condición institucional, su historia pedagógica y su continua participación en procesos de innovación educativa. Se elige este contexto para examinar las representaciones sociales de los docentes en un ambiente educativo con marcos pedagógicos definidos y prácticas institucionalizadas, lo que facilita la comprensión de cómo se incorpora la inteligencia artificial generativa (IAG) desde una práctica situada y contextualizada. La investigación cualitativa se enfoca en examinar fenómenos educativos en contextos específicos, ya que el significado se negocia según las condiciones históricas, culturales y organizativas (Flick, 2015).

Los participantes serán profesores y profesoras en funciones de las instituciones Oblatas de Cuenca, seleccionados a través de un muestreo intencional y acorde con el enfoque hermenéutico-interpretativo cualitativo. Se opta por una participación de varios docentes por cada centro, una elección de método que se fundamenta en el diseño cualitativo del estudio, en el que no se persigue la representatividad estadística, sino la profundidad de comprensión del fenómeno. Como señala Patton (2015), los diseños cualitativos suelen escoger informantes clave que sean capaces de ofrecer discursos profundos y reflexivos hasta alcanzar el entendimiento teórico completo es decir el momento en que no surgen nuevos significados importantes. En la misma línea Hernández et al. (2018) afirman que, el propósito es interpretar significados y no generalizar resultados, son escasos los participantes que cumplen con los criterios metodológicos pertinentes.

Los criterios de importancia profesional y académica determinan el perfil de los participantes. Se priorizará a los profesores que tengan estudios de cuarto nivel en áreas como la inteligencia artificial, la educación digital, las tecnologías para la educación, la innovación educativa o la gestión educativa con el empleo de tecnología. Esta elección se fundamenta en la necesidad de contar con informantes que tengan experiencia docente y, al mismo tiempo, conocimientos teóricos para llevar a cabo una reflexión crítica acerca de la IAG y sus consecuencias éticas y pedagógicas. Investigaciones realizadas en contextos universitarios de América Latina indican que la formación avanzada del profesorado tiene

un impacto en su habilidad para hacer análisis crítico y emplear con reflexión las tecnologías emergentes (Area et al., 2020).

Asimismo, los docentes tienen que contar con experiencia en la aplicación pedagógica de tecnologías digitales o en procesos de formación institucional para innovar en educación o aplicar de una forma constante la (IAG). La norma se fundamenta en investigaciones que indican que las representaciones sociales acerca de la tecnología se construyen a partir de la práctica profesional, no desde lo teórico o normativo (Cabero et al., 2020). Así, el escoger a los participantes garantiza la coherencia entre el objeto de estudio, el método que se utiliza y la profundidad del análisis requerida para robustecer la validez interpretativa del análisis de las representaciones sociales docentes acerca de la inteligencia artificial generativa.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información

La recolección de datos en una investigación cualitativa con enfoque interpretativo-hermenéutico necesita técnicas e instrumentos que posibiliten acceder a la comprensión de los significados, vivencias y discursos de los participantes. Para conocer las representaciones sociales que elaboran los docentes de la comunidad Oblata sobre la inteligencia artificial generativa (IAG), se eligen técnicas que favorecen la palabra, la reflexión y el diálogo como principales fuentes de información. Estas técnicas no pretenden medir variables, sino interpretar significados, reconstruir historias profesionales, entender cómo los profesores construyen, negocian y resignifican su relación con la IAG en el día a

día de su práctica. Así, los instrumentos se transforman en mediadores hermenéuticos para hacer posible una aproximación rigurosa, ética y situada a la experiencia docente.

3.3.1. Entrevista semiestructurada

Se selecciona la entrevista semiestructurada como método central para recolectar información debido a su capacidad de explorar las percepciones, experiencias y significados que los maestros desarrollan en relación con la inteligencia artificial generativa (IAG). En ella, es posible dirigir la conversación hacia temas previamente acordados (relacionado con las categorías analíticas del estudio), sin que esto impida que los participantes expresen sus reflexiones, inquietudes y valoraciones. La entrevista semiestructurada es apropiada para entender los discursos de los profesores en sus contextos profesionales, culturales e institucionales, y para reconstruir las representaciones sociales que guían su práctica docente. Esto se ha demostrado en una investigación de tipo hermenéutico-interpretativo.

La entrevista semiestructurada es respaldada por la literatura científica en términos metodológicos para investigaciones cualitativas que intentan entender significados. La entrevista semiestructurada, según Flick (2015) combina la sistematización del guion con la flexibilidad interpretativa para investigar las estructuras de sentido de los participantes. Según el autor, la entrevista semiestructurada es apropiada cuando se intenta entender la manera en que los actores sociales interpretan fenómenos complejos y emergentes, puesto

que posibilita obtener narrativas detalladas, mejor estructuradas y contextualizadas sin imponer categorías externas a lo que dice el entrevistado.

La entrevista semiestructurada recoge para este estudio la manera en que los profesores de la comunidad Oblata de Cuenca comprenden la IAG, lo que esperan, temen y dudan, así como los principios pedagógicos según los cuales la incorporarían al salón de clase. Esta metodología posibilita un diálogo reflexivo en el que se reconoce al docente como sujeto de conocimiento, teniendo en consideración su trayectoria profesional y su capacidad de interpretación autónoma. Además, su flexibilidad posibilita que las preguntas se adapten al perfil de cada participante, examinen a fondo los temas emergentes y conserven la consistencia con la naturaleza cualitativa del estudio, lo que fortalece su valor interpretativo y nos da mayor peso analítico.

3.3.2. Observación participante y guía de observación

Por su capacidad para descubrir las prácticas situadas, las interacciones cotidianas y los métodos pedagógicos en los que se encuentra el uso de la inteligencia artificial generativa (IAG), ya sea explícito o no, la observación participante se suma como técnica complementaria a la entrevista semiestructurada. La observación participante posibilita corroborar lo que los profesores hacen. Esta técnica es particularmente apropiada para las indagaciones cualitativas interpretativas, porque permite entender los fenómenos educativos desde el interior, en los entornos profesionales, culturales e institucionales que dan forma a la práctica de la enseñanza.

La observación participante, es un método que se distingue en la investigación cualitativa debido a su habilidad para entender prácticas y significados sociales. Esta técnica da la oportunidad de descubrir facetas de la conducta que no siempre los participantes expresan verbalmente, pero que son claves para entender sus marcos de significado, según lo expone Angrosino (2012) en Etnografía y observación participante, la cual posibilita un entendimiento completo del fenómeno investigado, ya que incorpora las acciones y palabras de las personas, las normas no escritas y las prácticas diarias de la organización. De esta manera se refuerzan, tanto la profundidad analítica como la validez interpretativa (Angrosino, 2012).

En este estudio, la observación participante se fundamenta en una guía de observación que se creó a partir de las primeras categorías analíticas. Esta guía tiene como objetivo registrar sistemáticamente las interacciones pedagógicas, el empleo de recursos tecnológicos, la actitud hacia la innovación, el uso de IAG y los principios éticos que surgen en la práctica. El manual de observación es un instrumento que asegura la consistencia en términos metodológicos sin limitar la perspectiva del investigador, lo cual permite el registro de situaciones emergentes no anticipadas. En este sentido, la observación participante contribuye a entender cómo los docentes concretan y llevan a cabo sus representaciones sociales de la IAG en la práctica, lo que mejora el análisis hermenéutico del estudio.

3.3.3. Análisis documental

La técnica del análisis documental se utiliza para investigar las planificaciones pedagógicas que los maestros desarrollan, con el fin de identificar cómo demuestran ya sea de manera implícita o explícita sus conceptos, elecciones y criterios para el uso de la inteligencia artificial generativa (IAG) en la práctica educativa. Las planificaciones son un instrumento pedagógico fundamental, ya que detallan las metas de la enseñanza, los métodos utilizados, las maneras de evaluar y el tipo de recursos que los docentes consideran adecuados y legales para la instrucción y el aprendizaje.

Desde una perspectiva cualitativa, el análisis de documentos pedagógicos permite acceder a las interpretaciones que los docentes hacen de la innovación tecnológica más allá del lenguaje los documentos relacionados con el currículo, como las planificaciones, no es solo lo que puede pasar un el futuro sino también marcos de razonamiento profesional, hipótesis pedagógicas y prioridades educativas que orientan la práctica. En este sentido el análisis documental resulta útil para los estudios interpretativos, porque posibilita identificar patrones, vacíos, acentos y coherencias en lo que el docente planifica y lo que crea como representaciones de herramientas emergentes como la IAG (Bowen, 2009).

El análisis documental de la investigación se fundamenta en las unidades didácticas, las planificaciones curriculares y las secuencias de clases de los profesores que participan, con el objetivo de identificar si se utilizan criterios de evaluación, enfoques pedagógicos, estrategias digitales y referencias a tecnologías inteligentes como la IAG. Esta revisión

posibilita la triangulación de información, al cotejar lo que se planeó con lo que dicen hacer en las entrevistas y lo que se observa. En este contexto, el análisis de las planificaciones se presenta como un medio para descubrir la manera en que la IAG es integrada, reinterpretada o excluida del ejercicio pedagógico, mostrando pruebas empíricas sobre las representaciones sociales que orientan la labor de los docentes.

3.4. Procedimiento de interpretación

El proceso interpretativo permite codificar los datos obtenidos por medio de la observación participante, entrevistas y análisis documental en comprensiones sobre las representaciones sociales que los docentes tienen acerca de la inteligencia artificial generativa (IAG). Desde la perspectiva hermenéutica, interpretar no es un procedimiento mecánico de clasificación, sino una práctica reflexiva que concilia las voces de los participantes, las instituciones y los marcos teóricos que respaldan el estudio. Siguiendo esta línea, el análisis se desarrolla en una conversación constante entre los discursos de los docentes, los documentos curriculares y las primeras categorías analíticas con el objetivo de reconstruir las significaciones, tensiones y sentidos que se intercambian en la práctica profesional al recibir la IAG.

3.4.1. Codificación abierta, axial y selectiva

En la investigación cualitativa interpretativa, se emplea un método analítico llamado codificación abierta, axial y selectiva para organizar, explorar más detalladamente y dar sentido a los datos recolectados en el trabajo de campo. En el estudio actual, se emplean

estas técnicas de codificación para analizar de forma sistemática los discursos docentes, las observaciones anotadas en notas de campo y las planificaciones institucionales, con el objetivo de establecer la forma en que se crean las representaciones sociales acerca de la inteligencia artificial generativa (IAG). Esto no solo implica clasificar la información, sino también llevar a cabo una lectura consciente y progresiva de los significados que surgen del trabajo profesional docente, considerando el carácter localizado y contextual del fenómeno que se estudia.

La codificación abierta es la primera etapa del análisis, durante la cual se segmentan los datos en componentes significativos para identificar las ideas, expresiones y conceptos que aparecen repetidamente en las narrativas de los participantes. La codificación axial, más adelante, posibilita la creación de vínculos entre esas categorías iniciales, reestructurándolas en torno a ejes conceptuales que muestran las circunstancias, interacciones y conclusiones del fenómeno analizado. Por último, la codificación selectiva reestructura e incorpora esas categorías en torno a núcleos centrales de significado que estructuran la interpretación del fenómeno. De acuerdo con Strauss y Corbin (1998) sostienen que la codificación abierta genera explicaciones teóricas a partir de los datos, en un constante intercambio entre la observación empírica y la conceptualización analítica.

El presente estudio, mediante la codificación abierta, axial y selectiva, analiza de forma rigurosa cómo los maestros entienden la IAG, qué significados le otorgan, qué dilemas éticos o pedagógicos identifican y cuándo se encuentran listos para incorporarla a

su práctica docente. Este método posibilita que las primeras interpretaciones se transformen en análisis más complejos, entrelazando los discursos de los docentes con las categorías analíticas del estudio. Por lo tanto, la codificación no solo se utiliza para estructurar la información, sino también para revelar lo que es complejo en las representaciones sociales de los docentes y conservar la consistencia metodológica del enfoque hermenéutico cualitativo que se ha puesto en práctica.

3.4.2. Círculo hermenéutico y triangulación interpretativa

El círculo hermenéutico constituye un principio del método interpretativo que permite comprender los significados mediante un proceso de interpretación continuo entre las partes y el todo. En esta investigación se emplea este enfoque para analizar las entrevistas, las observaciones participativas y los documentos institucionales. Los significados que los docentes atribuyen a la inteligencia artificial generativa (IAG) no se interpretan de manera aislada, sino en relación con sus trayectorias profesionales, los contextos institucionales en los que trabajan y los marcos culturales que influyen en su práctica educativa. Este proceso implica revisar y reinterpretar la información recopilada de manera constante, contrastando las diferentes fuentes y perspectivas, por lo cual el análisis permite construir una comprensión progresiva y profunda del fenómeno estudiado dentro de su contexto educativo.

Gadamer (2004), en su libro *Verdad y método*, sostiene que interpretar siempre supone un diálogo entre el texto y quien lo interpreta, comenzando desde sus

precomprensiones, que se modifican durante el proceso de interpretación. La investigación cualitativa contemporánea ha rescatado esta idea para demostrar que el investigador no descubre significados preexistentes, sino que los genera en un proceso de interacción continua entre datos empíricos, marco teórico y reflexión. Siguiendo esta línea, el círculo hermenéutico garantiza que la interpretación de las representaciones sociales docentes en torno a la IAG sea situada, crítica y propensa a ser revisada continuamente, evitando así interpretaciones simplistas o sin un peso real para la investigación.

El análisis cualitativo se hace más válido y profundo gracias a la triangulación interpretativa, que viene a complementar este proceso. Para alcanzar la triangulación en este estudio, se utilizan y combinan diversas fuentes de información (entrevistas, observación participante y análisis de documentos), además de cotejar las categorías emergentes con el marco teórico. Esta estrategia permite identificar contradicciones, matices y puntos de coincidencia en los discursos de los docentes, mirando que las interpretaciones no estén limitadas a una única voz o perspectiva. De esta forma la triangulación interpretativa y el círculo hermenéutico respaldan un entendimiento sólido y sistemático de cómo los docentes elaboran, negocian y resignifican sus percepciones sociales de la IAG en su trabajo.

3.5. Consideraciones éticas

Las cuestiones éticas son un tema transversal en esta investigación, ya que el objetivo es conocer las experiencias, opiniones y significados que construyen los docentes

en relación con la Inteligencia Artificial Generativa (IAG). Por ser una investigación cualitativa interpretativa, es fundamental el respeto a la dignidad, autonomía y derechos de los participantes y la integridad del proceso de investigación. En ello, las decisiones metodológicas y analíticas están guiadas por principios éticos como el consentimiento informado, la confidencialidad, el anonimato, la participación voluntaria y el uso responsable de la información, garantizando que los datos recogidos sean utilizados únicamente para fines académicos y en cumplimiento de la legislación y estándares de la investigación educativa.

3.5.1. Consentimiento informado y confidencialidad

La confidencialidad y el consentimiento informado son los principios éticos esenciales de esta investigación, que aseguran la protección de la dignidad, autonomía y derechos de los profesores involucrados. Antes de comenzar la recopilación de datos, se les hará saber a todos los participantes las finalidades del estudio, el diseño metodológico, los métodos utilizados, el uso académico que recibirán los datos y su derecho a desistirse sin penalizaciones en cualquier momento. Este procedimiento garantiza que la participación sea voluntaria, informada y con una comprensión completa del alcance de la investigación.

El consentimiento informado, según la perspectiva ética que se acepta en la investigación cualitativa, no es solo la firma de un formulario; es un proceso continuo de confianza y negociación entre los sujetos de estudio y el investigador. Según el Informe Belmont de la Comisión Nacional para la Protección de Sujetos Humanos de Investigación

Biomédica y del Comportamiento, que es posible consultar en archivos académicos como los de Georgetown University, demostrar respeto por las personas significa reconocer su autonomía y proteger a aquellos que puedan estar en una posición vulnerable (National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research, 1979). Este principio también implica que la información sea confidencial y que no se pueda identificar a los participantes de manera directa o indirecta.

Siguiendo estas pautas, la investigación garantizará la confidencialidad a través de la codificación de datos, el empleo de seudónimos y la salvaguarda segura de archivos tanto físicos como digitales. No se divulgará información que permita identificar a profesores o centros en los resultados, informes o publicaciones del estudio en ningún momento. De esta manera, el consentimiento informado y la confidencialidad mejoran la legitimidad ética de la investigación y crean un ambiente de confianza que permite identificar las concepciones sociales que tienen los educadores acerca de la inteligencia artificial generativa.

3.5.2. Rigor, transparencia y validación interpretativa

La precisión metodológica en una investigación cualitativa que tiene un enfoque interpretativo-hermenéutico, se fundamenta en la consistencia interna del diseño, la claridad de los procedimientos y el compromiso con las voces de los participantes. En esta ocasión, el rigor no es control estadístico, sino que es fortaleza interpretativa, profundidad analítica y coherencia teórica. Para garantizar la transparencia, se especifica cada etapa del proceso de investigación, desde la elección de los participantes hasta la codificación y el análisis.

De esta manera, se puede mostrar cómo se generan las interpretaciones y qué criterios se utilizan para tomar decisiones analíticas.

La confianza, la credibilidad y la transferibilidad de los resultados son los tres pilares que sostienen la validación interpretativa desde el enfoque cualitativo. Según Flick (2015), la rigurosidad se alcanza cuando el investigador hace transparentes los marcos teóricos, razona las decisiones metodológicas y reflexiona de manera sistemática acerca de su propio papel en la producción del conocimiento. Siguiendo esa línea, la coherencia entre el enfoque epistemológico, los métodos de recolección y el análisis de datos, así como la reflexión del investigador, son criterios de validez en las indagaciones interpretativas.

En este estudio, se robustece la validación interpretativa mediante el análisis de documentos, la observación como participante y las entrevistas semiestructuradas; el cotejo entre categorías teóricas y emergentes; así como la revisión incesante de las interpretaciones por medio del círculo hermenéutico. Este procedimiento asegura que las explicaciones otorgadas a los discursos de los docentes se basen en la teoría y en la evidencia empírica, evitando así interpretaciones sesgadas o superficiales. Así, la transparencia, la rigurosidad y la validación interpretativa garantizan que los resultados de la investigación representen de manera fiel las concepciones sociales que los profesores tienen acerca de la IA generativa, además de fortalecer su calidad científica.

3.6 Validación de los instrumentos de investigación

Un paso crucial en el proceso metodológico es la validación de los instrumentos de investigación, el cual se centra en garantizar la calidad, la relevancia y la coherencia de los datos recopilados en relación con los objetivos del estudio. Este estudio se realizó con base en el criterio de expertos, quienes evaluaron la entrevista semiestructurada, la guía de observación y la revisión documental, teniendo en cuenta factores como la claridad, la relevancia y la correspondencia con las categorías de análisis. La revisión condujo a la identificación de aspectos que podían mejorarse, los cuales posteriormente se ajustaron en función de las observaciones realizadas, para reforzar la fiabilidad de los instrumentos y garantizar su uso adecuado en el trabajo de campo, este proceso también contribuirá al rigor del estudio.

3.6.1 Validación de instrumentos por juicio de expertos

La validación de los instrumentos de la recolección de información se realizó mediante el juicio de expertos, participando tres profesionales con formación de cuarto nivel y experiencia en investigación educativa, didáctica y el uso de tecnologías en el aula. Este procedimiento tuvo como fin asegurar la calidad de la entrevista semiestructurada, la guía de observación participante y la ficha de análisis documental en relación con la congruencia que tuviesen con el propósito de la investigación. La verificación permitió constatar que los instrumentos responden al enfoque interpretativo adoptado, facilitando la

exploración de las representaciones sociales docentes sobre la inteligencia artificial generativa en contextos reales de enseñanza.

Este proceso de validación se realizó a partir de criterios específicos entre los que se incluyó la claridad de la redacción, la coherencia interna de los instrumentos y la pertinencia de los ítems con relación al objeto de estudio cada experto estudió la relación entre las preguntas planteadas y los objetivos de la investigación, evaluando su potencial para producir información relevante. La revisión permitió no sólo identificar posibles debilidades, sino que también aportó sugerencias concretas para fortalecer la calidad de los instrumentos especialmente en cuanto a comprensión, enfoque y aplicabilidad en el campo educativo.

La elección de los expertos tuvo que ver con la necesidad de contar con miradas complementarias que enriquecieran el proceso de validación. Uno de ellos lo hizo desde la rigurosidad metodológica evaluando la estructura y consistencia del diseño, otro se centró en la pertinencia pedagógica y la relación de los instrumentos con la práctica docente, mientras que el tercero contribuyó con una revisión técnica orientada a la precisión conceptual y al uso adecuado del lenguaje. La diversidad de los enfoques permitió la consolidación de instrumentos sólidos ajustados al contexto, capaces de recoger información relevante para el desarrollo del estudio, los documentos de este proceso se hallan en los anexos del trabajo.

3.6.2 Resultados y ajustes derivados de la validación

Los resultados del proceso de validación muestran que los instrumentos diseñados presentan un nivel adecuado de coherencia con los objetivos de la investigación, lo cual garantiza su pertinencia para el estudio. Los expertos coincidieron que la entrevista, la guía de observación y la ficha de análisis documental son herramientas que permiten indagar de manera efectiva las percepciones, significados y prácticas docentes relacionadas con el uso de la inteligencia artificial generativa. Destacó, además, que las preguntas formuladas propician la reflexión del participante y hacen posible obtener información contextualizada, acorde al enfoque cualitativo del estudio.

Aunque la valoración fue positiva, los expertos detectaron algunos puntos concretos que podrían mejorar. Entre las observaciones más importantes se destaca la necesidad de ajustar la redacción de algunos ítems a fin de eliminar ambigüedades, clarificar ciertos conceptos vinculados con la inteligencia artificial generativa y reordenar la secuencia de las preguntas para mejorar la fluidez de su aplicación. A manera de responder a estas observaciones, se realizaron ajustes tendientes a reforzar la funcionalidad de los instrumentos. Por ello los ajustes realizados fortalecen la coherencia entre los instrumentos de recolección de información y las categorías de análisis definidas en el estudio. A partir de ello se presenta a continuación la operacionalización de las categorías, con el propósito de evidenciar la relación entre los elementos teóricos, los indicadores y los instrumentos utilizados.

3.6.3 Operacionalización de las categorías de análisis

La operacionalización de las categorías es una fase clave del proceso metodológico, puesto que permite establecer una relación clara entre los fundamentos teóricos de la investigación y los instrumentos de recolección de información, el presente estudio está orientado al análisis de las representaciones sociales docentes sobre la inteligencia artificial generativa al facilitar la organización de las categorías en función de los elementos que se desean indagar en el contexto educativo.

Por ello la operacionalización no sólo organiza la información teórica sino que también orienta el proceso de recolección de datos, al vincular cada categoría con técnicas e instrumentos específicos como la entrevista semiestructurada, la observación participante y el análisis documental. A partir de las categorías definidas en el marco teórico, se identificaron subcategorías e indicadores que guían la construcción de los instrumentos, asegurando que cada uno de los ítems responda de manera directa al objetivo de la investigación. La estructuración permite delinear el objeto de estudio y garantizar que la información recolectada sea pertinente, coherente y útil para el análisis interpretativo.

Entonces la operacionalización no sólo organiza la información teórica sino que también orienta el proceso de recolección de datos, al vincular cada categoría con técnicas e instrumentos específicos como la entrevista semiestructurada, la observación participante y

el análisis documental. A continuación, se muestra la tabla correspondiente a la operacionalización de las categorías de análisis.

Tabla 1

Operacionalización de las categorías de análisis

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Instrumentos
1. Representaciones sociales docentes sobre la inteligencia artificial generativa	1.1 Concepciones y significados sobre la IA generativa	- Definición que el docente atribuye a la IA generativa. - Percepción sobre su utilidad en el ámbito educativo. - Nivel de conocimiento sobre herramientas de IA generativa.	Guion de entrevista semiestructurada Ficha de análisis documental
	1.2 Actitudes frente al uso de la IA generativa	- Opinión sobre el uso de IA en la enseñanza. - Nivel de aceptación o resistencia. - Percepción de riesgos y beneficios.	Guion de entrevista semiestructurada Guía de observación
	1.3 Creencias sobre el impacto de la IA en el aprendizaje	- Valoración del impacto en el rendimiento académico. - Percepción sobre el desarrollo del pensamiento crítico. - Opinión sobre la autonomía del estudiante.	Guion de entrevista semiestructurada Ficha de análisis documental
2. Prácticas docentes mediadas por inteligencia artificial generativa	2.1 Uso pedagógico de herramientas de IA generativa	- Tipos de herramientas utilizadas. - Frecuencia de uso en el aula.	Guion de entrevista semiestructurada Guía de observación

		- Finalidad didáctica de la IA generativa.	
	2.2 Estrategias didácticas apoyadas en IA generativa	- Integración de la IA en actividades de aprendizaje. - Diseño de recursos con IA generativa. - Adaptación de contenidos mediante IA.	Guion de entrevista semiestructurada Guía de observación
	2.3 Interacción docente-estudiante mediada por IA	- Formas de acompañamiento docente en el uso de IA. - Nivel de participación estudiantil. - Orientación en el uso responsable de la IA.	Guion de entrevista semiestructurada Guía de observación
3. Desafíos y oportunidades en la integración de la IA generativa en el contexto educativo	3.1 Limitaciones en el uso de la IA generativa	- Dificultades técnicas y pedagógicas. - Acceso a recursos tecnológicos. - Nivel de formación docente en IA.	Guion de entrevista semiestructurada Ficha de análisis documental
	3.2 Oportunidades para la innovación educativa	- Potencial de la IA para mejorar el aprendizaje. - Innovación en prácticas pedagógicas. - Apoyo en la planificación docente.	Guion de entrevista semiestructurada Guía de observación
	3.3 Consideraciones	- Uso responsable de la información. - Riesgos asociados	Guion de entrevista semiestructurada

	éticas en el uso de la IA generativa	al uso de IA. - Normas y criterios éticos en el aula.	Ficha de análisis documental

Nota. Elaboración propia.

Tabla 2

Resultados de la triangulación de datos

Categorías	Observación docente	Entrevista semiestructurada	Análisis documental
1. Representaciones sociales docentes sobre la inteligencia artificial generativa	Durante la observación en el aula se evidenció que el uso de la inteligencia artificial generativa es limitado y, en algunos casos, inexistente. Los docentes muestran interés, pero también inseguridad en su aplicación, lo que se refleja en prácticas tradicionales de enseñanza y en la ausencia de integración de herramientas tecnológicas avanzadas en el proceso educativo.	En las entrevistas, los docentes expresan diversas concepciones sobre la inteligencia artificial generativa, destacando tanto su potencial como sus riesgos. Algunos la consideran una herramienta innovadora que puede mejorar el aprendizaje, mientras que otros manifiestan dudas respecto a su uso adecuado, evidenciando niveles variados de conocimiento y posturas frente a su incorporación en el aula.	El análisis de documentos institucionales evidencia una escasa inclusión de la inteligencia artificial generativa en la planificación curricular y en los lineamientos pedagógicos. Se observa que, aunque se promueve el uso de tecnologías, no existen orientaciones específicas sobre la integración de la IA en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. Integración pedagógica de la inteligencia artificial generativa en la práctica docente	En el desarrollo de las clases observadas, se identificó que la integración de herramientas de	Los docentes señalan que el uso de la inteligencia artificial generativa depende de su formación y acceso a recursos	Los documentos analizados reflejan una incorporación general de tecnologías educativas, pero no

	inteligencia artificial generativa es incipiente. Las actividades se centran principalmente en metodologías tradicionales, con uso limitado de recursos digitales, lo que evidencia una brecha entre el potencial de la IA y su aplicación real en el aula.	tecnológicos. Algunos manifiestan haber experimentado con herramientas digitales, pero reconocen que su integración pedagógica aún no es sistemática ni planificada, lo que limita su impacto en el aprendizaje.	evidencian estrategias concretas que orienten el uso pedagógico de la inteligencia artificial generativa. Esto sugiere una falta de articulación entre las políticas institucionales y las prácticas docentes.
3. Factores que limitan y potencian el uso de la inteligencia artificial generativa en el contexto educativo	A partir de la observación docente, se identifican limitaciones relacionadas con el acceso a recursos tecnológicos, el tiempo disponible para la planificación y el nivel de formación en herramientas digitales. Sin embargo, también se evidencian oportunidades cuando los docentes muestran disposición para innovar y explorar nuevas estrategias.	En las entrevistas, los docentes destacan como principales limitaciones la falta de capacitación en inteligencia artificial, el desconocimiento de herramientas específicas y la preocupación por el uso inadecuado por parte de los estudiantes. A su vez, reconocen oportunidades vinculadas al apoyo en la planificación, la personalización del aprendizaje y la generación de recursos educativos.	El análisis documental permite identificar que, si bien existen políticas que promueven la innovación educativa, no se establecen lineamientos claros sobre el uso de la inteligencia artificial generativa. Esto limita su implementación efectiva, aunque abre posibilidades para futuras propuestas de integración pedagógica.

Nota. Elaboración propia, a partir de la triangulación de la información obtenida mediante observación docente, entrevistas semiestructuradas y análisis documental.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El análisis e interpretación de los resultados que se lograron a través de entrevistas semiestructuradas, revisión de documentos y observación del contexto institucional se describe en este capítulo, siguiendo la perspectiva cualitativa que guía la investigación. Se analizan los significados, las percepciones, las tensiones y las posturas que los maestros establecieron en relación con la incorporación de la inteligencia artificial generativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde el punto de vista de las representaciones sociales. El análisis se lleva a cabo organizando categorías emergentes y triangulando fuentes, lo que posibilita ir más allá de la mera descripción de datos y avanzar hacia una comprensión interpretativa de la cultura pedagógica digital institucional, los dilemas éticos detectados y las dinámicas que determinan la integración (o resistencia) ante esta tecnología en el entorno educativo analizado.

4.1. Presentación general de los hallazgos

La evaluación de la información recopilada ayudó a determinar un grupo de descubrimientos que demuestran cómo los maestros desarrollan y reinterpretan la integración de la inteligencia artificial generativa en su actuación pedagógica. En general se nota que la IA se muestra principalmente como un instrumento de soporte que simplifica el planeamiento y la diversificación de tareas didácticas, pero su implementación real en las aulas todavía está en una fase inicial. Esta representación se encuadra en una cultura pedagógica digital que está en vías de consolidación, la cual se distingue por la utilización

habitual de tecnologías digitales convencionales el empleo concreto de herramientas de inteligencia artificial tiene poca institucionalización.

Por esto surgen importantes tensiones vinculadas a la autonomía profesional y los dilemas éticos. Los profesores expresan inquietud ante la amenaza de dependencia tecnológica, el deterioro del pensamiento crítico y un uso inapropiado por parte de los alumnos, en particular en lo que se refiere a las prácticas de copiar y reproducir contenidos automáticamente. Estas percepciones expresan un entendimiento ético de la IAG, aunque admite su capacidad para innovar, enfatiza que es esencial establecer lineamientos pedagógicos claros y continuos e instruir adecuadamente su uso en el ámbito educativo.

En esta última instancia la triangulación de entrevistas, planificación microcurricular y análisis del contexto institucional revela una discrepancia entre lo que se dice y lo que se lleva a cabo, a pesar de que la innovación tecnológica es recibida a nivel institucional no se han establecido guías oficiales ni protocolos concretos para incorporar la inteligencia artificial generativa su aplicación depende en gran medida de iniciativas individuales, lo cual resulta en una implementación desarticulada y no sistemática. La inclusión de la inteligencia artificial en la institución analizada no es todavía el fruto de una política pedagógica bien establecida, sino de procesos progresivos de apropiación que marcan una etapa de cambio dentro del ámbito digital docente. A continuación, se presentan los hallazgos.

4.2. Categorización emergente desde el discurso docente

El análisis inductivo del discurso de los profesores se da a través de las narrativas en las entrevistas, las partes comunes de las planificaciones y las regularidades encontradas en el contexto institucional, llevaron a la categorización emergente, siguiendo la naturaleza cualitativa de la investigación, las categorías no fueron predefinidas, sino que surgieron del significado que los propios participantes atribuyen a la inclusión de la IA generativa en su práctica docente. Esta técnica permitió recoger tanto opiniones como tensiones, preocupaciones, juicios implícitos y posiciones profesionales sobre el fenómeno estudiado.

El discurso de los profesores se analizó desde la perspectiva de las representaciones sociales según tres dimensiones principales: la práctica (formas particulares de integración en el aula), la cognitiva (el conocimiento o las creencias que tienen sobre la IA) y la actitudinal, (los juicios y valoraciones hacia la IA). La triangulación interna del discurso, permitió codificar categorías que no solo dan cuenta de lo que se expresa de manera explícita sino también del contexto simbólico que construye la cultura pedagógica digital de la institución.

La categorización además se basó en la detección de patrones discursivos, núcleos temáticos comunes entre los participantes y unidades de significado que aparecían con frecuencia. La reiteración de algunas ideas como responsabilidad, ética, regulación, innovación, dependencia y apoyo, mostró que existen marcos de interpretación compartidos que van más allá de las experiencias individuales y dan forma a una representación

colectiva en desarrollo. Este descubrimiento es importante porque evidencia que la incorporación de la inteligencia artificial no se restringe a una práctica instrumental, sino que está impregnada de aspectos culturales, éticos y profesionales.

Por ello, las categorías emergentes que se presentan después no solo organizan los datos recolectados, sino que también posibilitan entender la forma en que el pensamiento docente se organiza ante la inteligencia artificial generativa. Estas categorías son el eje interpretativo del capítulo y permiten examinar la conexión entre discurso, práctica y contexto institucional, lo que permite profundizar en los procesos de resignificación, resistencia y apropiación tecnológicas en el contexto educativo investigado.

4.2.1. Dimensión pedagógica

En la primera institución evaluada, la dimensión pedagógica se distingue por una integración tecnológica en transición en la que se considera a la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) como un instrumento de soporte para el planeamiento y diversificación de actividades. Aunque los maestros reconocen su capacidad innovadora la mayoría de las veces se utiliza en la etapa anterior al proceso educativo, sobre todo en la creación de recursos ejemplos o actividades dinámicas. La práctica pedagógica conserva una sólida estructura metodológica fundamentada en modelos como el aula invertida, el ERCA y el pensamiento crítico. Esto permite que la IA no se incorpore de manera específica como estrategia didáctica en el desarrollo de la clase, lo que evidencia un aprovechamiento más instrumental que transformador.

En la segunda institución en lo que es la dimensión pedagógica pone en evidencia un enfoque más organizado del uso de las tecnologías digitales y una presencia significativa de los recursos digitales y de las metodologías activas en las planificaciones, esta situación también se corrobora a partir de las entrevistas realizadas, donde se señala que “no hay protocolos claros para el uso de la IA” (Entrevistado 004) lo que evidencia una implementación todavía incipiente y poco sistematizada, pero la inteligencia artificial generativa no está específicamente incorporada al diseño microcurricular, lo cual limita su integración formal en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que su empleo depende principalmente de la voluntad individual del docente y no de directrices pedagógicas institucionales bien definidas.

De este modo, se puede deducir que, aunque se observa una cultura digital emergente, todavía no se ha consolidado una adopción institucional de la inteligencia artificial generativa, lo que plantea la necesidad de establecer directrices claras que orienten su aplicación pedagógica de manera coherente y sostenible.

En la tercera institución existe una tensión entre la apertura y la incertidumbre en lo que respeta a la dimensión pedagógica. Esto demuestra una cultura digital operativa en la que la tecnología está presente; sin embargo, la IA todavía no transforma las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, permaneciendo como un complemento externo y no como el eje central de la metodología.

En relación con lo anteriormente expuesto, se evidencia que los educadores manifiestan interés por la innovación y reconocen la importancia de la inteligencia artificial generativa como motor del proceso educativo, también se advierte que la aplicación de estas herramientas puede “restringir el desarrollo propio del estudiante si no se controla adecuadamente” (Docente 2, Institución C, comunicación personal, 23 de febrero de 2026) lo que refleja una postura ambivalente frente a su integración. Esta dualidad incide directamente en la práctica pedagógica, ya que evidencia tensiones entre la apertura hacia nuevas tecnologías y la preocupación por sus posibles efectos en la autonomía del estudiante. Esta dualidad incide directamente en la práctica pedagógica, dado que la integración de la inteligencia artificial se realiza de manera cautelosa y limitada, siendo aceptada siempre que no sustituya la función mediadora del educador. Además, en las planificaciones analizadas no se evidencia una integración óptima de estas herramientas, lo que evidencia que su implementación se encuentra más influenciada por decisiones individuales que por directrices institucionales.

Desde una visión integral, el estudio del universo investigado posibilita determinar que la faceta pedagógica de la inteligencia artificial generativa se establece mayormente a partir de un razonamiento instrumental y no transformacional. En las tres instituciones, la IAG se emplea como un recurso auxiliar para planificar o diseñar actividades mas no se observa una transformación significativa en los procesos pedagógicos, de evaluación o de interacción pedagógica. El papel del docente como mediador sigue siendo el eje principal

de la enseñanza, lo cual evidencia que la tecnología no ha sustituido al núcleo pedagógico tradicional, sino que se incorpora de manera periférica.

Desde un Punto de vista interpretativo, estos resultados indican que la adopción pedagógica de la inteligencia artificial generativa está en una etapa temprana. Se puede apreciar un proceso de adaptación paulatino dentro de marcos metodológicos ya establecidos, más que una innovación disruptiva. Por lo tanto, la dimensión pedagógica representa una cultura de los docentes que antepone el pensamiento crítico, la ética y la responsabilidad profesional a la automatización. Esto permite una integración cautelosa que tiene potencial para avanzar hacia modelos más colaborativos entre tecnología y docente, siempre y cuando haya procesos formativos e instrucciones institucionales que guían dicho cambio.

Los resultados de esta dimensión muestran que la integración de la inteligencia artificial generativa en la educación es un proceso gradual que está influenciado por las percepciones, experiencias y prácticas de los docentes. Los discursos de los participantes el profesor 2 de la institución A (Lengua y Literatura) y el profesor 4 de la institución B (Ciencias Sociales) indican una valoración positiva de la IA como herramienta para mejorar el aprendizaje, pero surgen preocupaciones con respecto a la pérdida de autonomía profesional y la dependencia tecnológica. Entonces, se reafirma que, la integración de estas herramientas no reemplaza el rol del docente más bien, requiere una redefinición de su función como mediador crítico, ético y reflexivo dentro del proceso educativo.

Se concluyó que, la apropiación pedagógica de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) está estrechamente vinculada a las condiciones institucionales y a los procesos de formación docente. Las aportaciones del directivo 1 de la institución C, demuestran que, la existencia de directrices claras y oportunidades de formación facilita una integración más deliberada y pertinente de la tecnología en el aula. Desde ahí que, esta dimensión se convierte en un elemento clave de las diferencias entre innovación y tradición, lo que permite avanzar hacia prácticas docentes más colaborativas que fomenten el pensamiento crítico, siempre y cuando se garantice el apoyo institucional y una mayor autonomía profesional para el profesorado.

4.2.2. Dimensión institucional

La primera institución estudiada, muestra una apertura hacia la innovación tecnológica en lo que respeta a la dimensión institucional, este acercamiento no está completamente alineado con los lineamientos del ministerio que fomentan el avance de habilidades digitales y el empleo responsable de tecnologías emergentes en el sector educativo. A pesar de que el discurso institucional reconoce la relevancia de la transformación digital, la inteligencia artificial generativa no se encuentra incluida en las normativas internas los protocolos pedagógicos ni en los planos de formación docente organizados. Esta circunstancia pone de manifiesto una discrepancia entre el marco regulatorio nacional, que promueve la modernización tecnológica, y su implementación efectiva en la institución.

El uso de plataformas digitales y herramientas TIC se consolida mejor en la institución B, lo cual está relacionado con la implementación de directivas enfocadas en la innovación educativa y el fortalecimiento de las competencias digitales de los docentes a pesar de los avances. La Inteligencia Artificial Generativa (IAG) aún no se ha integrado como un componente estratégico en el diseño institucional, si bien existe en líneas generales asociadas a los procesos de digitalización, no hay orientaciones específicas que rijan su uso desde una perspectiva ética, pedagógica y evaluativa según declaró Docente 3 de la institución B (Matemáticas) "utilizamos plataformas digitales de forma continua, pero no tenemos directrices claras sobre cómo incorporar la inteligencia artificial en la planificación o la evaluación" (Docente 3, comunicación personal, 25 de febrero de 2026). La situación refleja una incorporación que se centra principalmente en el uso individual de herramientas, más que en una integración planificada y coherente a nivel institucional lo que indica un enfoque no institucionalizado

En la institución C, se evidencia un sólido discurso ético, en consonancia con los principios ministeriales de integridad académica, responsabilidad y educación en valores, más la falta de protocolos institucionales específicos para la implementación de la inteligencia artificial generativa, genera que su regulación dependa en gran medida de los criterios individuales de cada docente, lo que puede resultar en prácticas heterogéneas y poco articuladas. En el escenario actual, a pesar de la evidente inquietud ética, esta no se materializa en instrumentos normativos formales que guíen su implementación dentro del proceso educativo, como señala el Docente 5 de la institución C (Lengua y Literatura)

“cada docente decide cómo usar estas herramientas, porque no hay lineamientos claros desde la institución” (Docente 5, Institución C, comunicación personal, 23 de febrero de 2026) lo que evidencia una administración descentralizada del uso de la IAG. A pesar de que los lineamientos nacionales actúan como marco de referencia a escala global, estos aún no han sido incorporados de manera concreta en políticas internas claras y sistemáticas dentro de la institución.

Desde una perspectiva global del universo analizado, se observa que las instituciones educativas siguen las directrices ministeriales en cuanto a la integración de TIC y la promoción de la innovación educativa, pero su implementación se encuentra en un proceso de transición, donde la política pública promueve la digitalización. Estas directrices no se implementan de manera efectiva en los niveles microcurriculares como en la planificación de aula, la evaluación y el uso didáctico de la IAG ni en el ámbito organizativo como en la existencia de protocolos, lineamientos internos o procesos de apoyo docente pero si se evidencia una discrepancia entre las directrices macro del sistema educativo y su implementación en la práctica institucional, lo que restringe una integración coherente, ética y pedagógicamente fundamentada de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG).

Aunque las directrices ministeriales fomentan la capacitación en habilidades digitales y la modernización tecnológica, las entidades aún no han establecido métodos de gobernanza tecnológica que incluyan la inteligencia artificial generativa de forma

específica en sus estrategias. La tensión entre el marco normativo macro y la práctica educativa específica se manifiesta en términos interpretativos a través de la dimensión institucional. Las directrices ministeriales fomentan la capacitación en habilidades digitales y la modernización tecnológica. Las entidades aún no han establecido métodos de gobernanza tecnológica que incluyan la inteligencia artificial generativa de forma explícita en sus estrategias. Esta brecha representa un reto estructural, pero también una oportunidad para crear políticas institucionales que integren la formación de los docentes, la regulación ética y el acompañamiento pedagógico, garantizando una integración coherente con las directrices educativas del país.

4.2.3. Dimensión cultural

La primera institución en el ámbito cultural muestra una comunidad educativa que valora lo importante de innovar tecnológicamente, pero su cultura profesional todavía está en un proceso de transición hacia el uso crítico de la Inteligencia Artificial Generativa. La cultura pedagógica tradicional que se ha potenciado con metodologías activas y el uso de las TIC, la tecnología es vista como un apoyo no como un factor que transforma el paradigma educativo. La inteligencia artificial es aceptada siempre que no desplace el papel central del maestro, lo cual indica una cultura profesional que aprecia la mediación humana como el eje del proceso de formación, en línea con los principios ministeriales que destacan la función orientadora del docente.

En la segunda institución se distingue por ser funcionalmente abierta hacia la digitalización basada en el cumplimiento de las directrices ministeriales sobre innovación y competencia digital, esta apertura no conlleva necesariamente una transformación cultural significativa. La inteligencia artificial generativa se considera un complemento de las herramientas tecnológicas preexistentes, lo que demuestra una cultura organizacional que incorpora la tecnología a partir de la lógica de continuidad en lugar de la disrupción. La identidad profesional de los docentes se sostiene firme y la inteligencia artificial está integrada como un complemento, no como un elemento que redefine las prácticas educativas.

La institución C, exhibe una cultura organizacional que se caracteriza por una fuerte conciencia ética y una identidad institucional vinculada a valores de compromiso social y formación integral, para ellos es importante que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico, la autenticidad y la responsabilidad en su desempeño académico. Si bien se siguen estos principios, la inteligencia artificial generativa se incorpora con cautela debido a las preocupaciones sobre la autonomía, la integridad y la honestidad académica, la docente 3 (Ciencias Sociales) señala que “la tecnología es útil pero si no está regulada, puede afectar la integridad académica” (Docente 3, Institución C, comunicación personal, 26 de febrero de 2026) mientras que la Docente 2 de la institución C (Lengua y Literatura) afirma que “es importante que el estudiante se comprenda a sí mismo, por lo que el uso de estas herramientas debe estar muy controlado (Docente 2, Institución C, comunicación personal,

26 de febrero de 2026). Estas percepciones muestran una cultura institucional que acoge la innovación, pero exige un uso reflexivo y sustentado en fundamentos teóricos.

Desde una perspectiva más amplia, los resultados muestran que la cultura educativa está experimentando una transformación, pasando de una visión instrumental de la tecnología a una comprensión más crítica, en la que el profesor desempeña un papel mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien la innovación se valora positivamente, se integra de una manera que depende de los principios institucionales y las orientaciones ministeriales que fomentan el uso responsable de los recursos digitales.

La inteligencia artificial generativa (IaG) no está diseñada para sustituir el trabajo pedagógico, sino para ser utilizada como una herramienta que debe ser integrada con consideración de criterios éticos y profesionales. Esto demuestra que, en el entorno educativo implica una reflexión crítica sobre su uso, de modo que no se convierta en un mecanismo de automatización del aprendizaje, sino en un recurso que potencie el desarrollo del pensamiento autónomo en los estudiantes en el contexto educativo local, la responsabilidad formativa del docente continúa siendo prioritaria frente a la incorporación de tecnologías emergentes, ya que es el profesorado quien orienta, regula y da sentido al uso de estas herramientas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello su valor únicamente se articula con una práctica pedagógica consciente, que garantice el respeto a los principios de integridad académica, pensamiento crítico y formación integral.

Desde un Enfoque interpretativo, la dimensión cultural revela que el despliegue de la inteligencia artificial generativa no se fundamenta únicamente en recursos o directrices normativas, sino también en las significaciones colectivas construidas por los docentes sobre la misma. La cultura institucional sirve de filtro interpretativo que establece los márgenes y las oportunidades para innovar de forma gradual, mediada por valores profesionales, identidad institucional e ideas sobre el rol del docente, mientras que las directrices ministeriales fomentan la digitalización. Dinámicamente verifica que la transformación tecnológica en la educación es, principalmente, un proceso cultural más que simplemente algo técnico.

4.3. Diálogo teórico-empírico

El análisis empírico de los datos recopilados mediante entrevistas a docentes y directores muestra que la introducción de la inteligencia artificial (IAG) no puede entenderse técnicamente como un evento tecnológico, sino más bien como un proceso de construcción de significado que se desarrolla dentro de un marco de prácticas pedagógicas, principios profesionales, normas institucionales y marcadores normativos a partir de sus propias experiencias, creencias y condiciones institucionales, lo que afecta directamente a la forma en que esta tecnología se integra en el ámbito educativo.

En este contexto los hallazgos conversan con la perspectiva sociocultural adoptada en el marco teórico las acciones de los maestros y sus decisiones de no actuar respecto a la IAG están fuertemente influenciadas por interpretaciones comunes sobre la evaluación, la

responsabilidad, el aprendizaje, la autoridad y el rol pedagógico, por lo tanto, en la investigación la IAG se presenta más como un símbolo en disputa que como una innovación inevitable, un instrumento apreciado por su utilidad, pero también abordado por su capacidad para cambiar aspectos delicados de la profesión docente.

Los descubrimientos desde el punto de vista de la teoría de las representaciones sociales muestran claramente cómo un fenómeno inédito se vuelve familiar. La IAG se ancla en repertorios previos del profesorado relacionados con la cultura digital existente (uso de TIC, plataformas, recursos audiovisuales, tácticas activas) y se coloca como objetivo en el discurso en imágenes comunes como “peligro de copia”, “dependencia”, “atajo”, “riesgo de copia” o “peligro para la autenticidad”. Este proceso de aclaración es la razón por la que a pesar de que se reconoce el potencial pedagógico, la apropiación tiende a situarse en un ámbito instrumental. La IAG se incorpora principalmente como una herramienta para planificar, elaborar materiales o diversificar actividades. Esto es poco común que se establezca como estrategia didáctica, documentos específicos dentro del aula o en los curriculares, por ello la representación predominante no es la de una tecnología que cambia el paradigma educativo, sino la de un recurso secundario cuya legitimidad está determinada por condiciones profesionales y éticas.

Esta tendencia empírica también se articula con la perspectiva de la constitución social del conocimiento las instituciones educativas actúan como contextos, en los que se establecen marcos interpretativos que guían la acción, la falta de protocolos institucionales

específicos sobre IAG, lo cual tiene una consecuencia cultural importante en la investigación, dado que no hay acuerdos colectivos suficientemente consolidados, la regulación se traslada hacia el ámbito del criterio personal. Así la apropiación se vuelve diversa algunos maestros experimentan con precaución, otros limitan su uso y otros lo emplean de manera invisible (fuera del aula y sin que aparezcan explícitamente en las planificaciones). Esto es importante, ya que demuestra que la integración tecnológica cuando no tiene gobernanza pedagógica suele depender de más de trayectorias individuales, formas profesionales y percepciones morales, que de una política institucional común.

Al mismo tiempo, los hallazgos respaldan la concepción de la IAG como un fenómeno sociotécnico su influencia no radica en el instrumento en sí, sino en cómo se inserta en estructuras de infraestructura, expectativas, normas y responsabilidades. Esto respalda la idea teórica de que el cambio en la educación no se produce por el acceso sino por el sentido pedagógico, la cultura organizacional y cómo la tecnología modifica (o pone en peligro) la agencia del profesorado. En el ámbito empírico se nota que la IAG no se institucionaliza de manera automática a pesar de que haya recursos TIC y prácticas digitales relativamente consolidadas. Específicamente la investigación demuestra que la agencia profesional se convierte en un eje de interpretación, los maestros respaldan la IAG cuando esta robustece su papel como mediador, sin embargo, se alejan de ella si siente que reemplaza el juicio pedagógico o disminuye la autonomía del alumno.

Siguiendo esta misma, idea el diálogo entre teoría y datos destaca los dilemas éticos como un elemento fundamental en las representaciones de los docentes. El miedo a perder autenticidad a que se produzca un plagio, a depender de manera cognitiva y al debilitamiento del pensamiento crítico, no se presenta como una resistencia ilógica ante el cambio sino como una inquietud pedagógica coherente con una ética profesional enfocada en el desarrollo del alumno y en la integridad de los procedimientos evaluativos. En otras palabras, la IAG es aceptable siempre que la responsabilidad docente se mantenga como garantía del aprendizaje, la autoría y la equidad educativa. Esto posibilita entender que la dimensión ética no es un agregado externo, sino el marco en el cual se aprueba o se restringe la integración de la IAG.

Tras el análisis se evidencia que, la conexión entre lo normativo y lo institucional. A nivel macro las directrices ministeriales guían el desarrollo de competencias digitales y la innovación, no obstante, a nivel micro los hallazgos revelan que estas recomendaciones no se convierten directamente en protocolos para IAG. En este punto surge una brecha importante si bien la transformación digital se promueve como un objetivo general, la incorporación de tecnologías emergentes sobre todo las que impactan en la autoridad los datos y la evaluación necesita de marcos más concretos. Por tanto, las instituciones quedan en un punto intermedio, fomentan la implementación de TIC y metodologías activas, pero todavía no logran establecer acuerdos que dirijan la IAG desde criterios éticos, pedagógicos y legales de manera sistemática. La diferencia entre el discurso positivo (o cauteloso) y la

limitada explicitación en la documentación curricular se explica, en gran parte, por esta brecha.

Los resultados también indican un fenómeno importante para el debate la "invisibilización pedagógica" de la IAG a pesar de que los profesores pueden emplearla para preparar clases, producir ejemplos o mejorar materiales, este uso tiende a estar fuera de la interacción específica en el aula y de los documentos. Teóricamente esto puede Interpretarse como un mecanismo de adaptación cultural al percibirse la tecnología como útil, pero con ambigüedad moral, se conserva en un margen operativo que minimiza la exposición y previene los conflictos. Estas percepciones evidencian una cultura institucional que valora la innovación, pero que exige un uso reflexivo, regulado y sustentado en fundamentos teóricos. En términos empíricos se evidencia en las TIC, en los métodos activos y evaluaciones formativas, aunque no hacen referencia directa a la IAG, lo cual indica que la institución ha progresado en su cultura digital pero todavía no se ha desarrollado una cultura específica de integración de IAG.

Al contrastar la teoría con la realidad observada, queda claro que la visión de los docentes sobre la inteligencia artificial generativa (IAG) gira en torno a tres grandes preocupaciones, tales como: qué tan útil es realmente en clase la IAG, los dilemas éticos que emerge por la IAG y la falta de reglas claras por parte de la institución sobre la IAG, estos elementos no funcionan por separado, se entrelazan para crear una adopción tecnológica que, por ahora, es más bien instrumental y fragmentada. Los profesores

avanzan con cautela, lo que demuestra que todavía estamos en una etapa muy temprana de aprendizaje y apropiación real de estas herramientas en el aula.

Esta evidencia no solo confirma lo que dicen el marco teórico, sino que va más allá al mostrar cómo el cambio tecnológico se traduce en acciones diarias, siempre limitadas por la cultura y el entorno del colegio. La llegada de la IAG no es solo una cuestión de "querer innovar" está marcada por un tira y afloja entre las ganas de modernizarse, el miedo a que baje la calidad educativa y la necesidad urgente de contar con un marco legal que respalde su adecuada integración. La Inteligencia Artificial Generativa, no es un cambio automático, sino un proceso lento y negociado, donde cada docente adapta la tecnología según sus propios valores y las condiciones que tiene a mano, buscando siempre que su uso tenga un sentido ético y pedagógico.

4.4. Triangulación hermenéutica

En esta investigación la triangulación hermenéutica no se restringió a una mera confrontación de fuentes, sino que requirió un proceso interpretativo circular enfocado en entender el sentido profundo que los maestros le otorgan a la inteligencia artificial generativa en su contexto educativo. En consonancia con el enfoque cualitativo que se utilizó, se interpretó la información de las entrevistas, el análisis documental y la revisión del contexto institucional de forma relacional, lo que permitió que cada fuente aportara y resignificará a las demás. Este procedimiento permitió ir más allá de una descripción

fragmentada de los datos y progresar hacia un entendimiento completo del fenómeno investigado.

La triangulación en un primer nivel de análisis posibilitó determinar similitudes y diferencias entre el discurso del docente y la planificación microcurricular, aunque las entrevistas revelaron una disposición para utilizar la inteligencia artificial como instrumento de apoyo en la enseñanza, los documentos de la institución evidenciaron que su empleo en el diseño curricular no es explícito suficientemente. Esta tensión mostró que la IA se integra de manera "invisible" siendo utilizada sobre todo en la etapa de planeación, pero sin estar formalizada en el aula o institucionalizada en documentos oficiales. En este contexto la triangulación posibilitó entender que el empleo de la IAG no es inexistente, sino que se sostiene en una dimensión operativa no declarada.

Aunque las políticas educativas fomentan el progreso de las habilidades digitales y la innovación tecnológica, la incorporación precisa de la inteligencia artificial generativa todavía no está claramente regulada en el ámbito educativo. La interpretación hermenéutica ayudó a comprender que este vacío normativo no siempre significa resistencia institucional, sino que es un reflejo de un proceso de transición.

En segundo lugar, la conversación entre el discurso de los docentes y las directrices del ministerio nos da la disparidad identificada entre la normativa a nivel macro y la práctica a nivel micro institucional se explica porque, aunque las políticas educativas promueven el desarrollo de habilidades digitales y la innovación tecnológica, la

incorporación de la inteligencia artificial generativa aún no cuenta con una regulación clara en el ámbito educativo. Desde una interpretación hermenéutica, este vacío normativo no necesariamente implica resistencia institucional, sino que responde a un proceso de transición en el que la cultura escolar avanza a un ritmo distinto al de la política pública.

La triangulación en un tercer nivel interpretativo conectó los elementos culturales, pedagógicos e institucionales, se obtuvo como resultado que la incorporación de la inteligencia artificial generativa está principalmente influenciada por significados éticos y profesionales. La preocupación por la autonomía de los docentes, la veracidad del aprendizaje y el compromiso con la formación se comportan como un tamiz cultural que influye en cómo se integra la tecnología. Por tanto, la triangulación hermenéutica permitió entender que integrar la IA no se basa únicamente en los recursos tecnológicos existentes, sino también en el conjunto de principios que forman la identidad profesional del docente.

Es así que, la triangulación hermenéutica permitió comprender que la inteligencia artificial generativa se encuentra en una etapa inicial de integración, caracterizada por un uso instrumental, fragmentado y limitado. Este hallazgo no proviene de una única fuente, sino que surge de la síntesis interpretativa de marcos teóricos, directrices normativas y discursos de los actores educativos como señala el docente 3 de la institución B (Matemáticas), “utilizamos herramientas digitales, pero aún no sabemos cómo integrar la inteligencia artificial en la enseñanza” (Docente 3, Institución B, comunicación personal,

24 de febrero de 2026) lo que demuestra que estas tecnologías todavía no se utilizan de manera adecuada.

Es importante, mencionar que, la triangulación hermenéutica no solo valida los resultados obtenidos, sino que también permite profundizar en el significado que la comunidad educativa atribuye a la inteligencia artificial generativa, evidenciando que su incorporación está mediada por valores, creencias y condiciones institucionales. Un representante de la institución C (Lengua y Literatura) afirma que: “Debemos tener cuidado con estas herramientas porque pueden cambiar la forma en que aprenden los estudiantes” (Docente 1, Institución C, comunicación personal, 23 de febrero de 2026) lo que demuestra que existe una preocupación ética. La integración de la IAG no representa un cambio inmediato en el sistema educativo, sino que constituye un proceso cultural gradual en el que los actores negocian su implementación en medio de la innovación tecnológica, la responsabilidad pedagógica y la necesidad de establecer directrices institucionales claras.

4.5. Reflexión crítica sobre formación docente, ética tecnológica e integración de la IAG

La implementación de la inteligencia artificial generativa en el campo de la educación no puede limitarse a una cuestión instrumental o simplemente a un avance tecnológico. Los resultados de este estudio muestran que la formación docente, la cultura institucional y los marcos éticos guían la práctica pedagógica mediana en gran medida su

integración. En el universo analizado, la IAG es vista como una herramienta con potencial innovador, no obstante, su adopción continúa restringida debido a la falta de procesos formativos sistemáticos que faciliten entender sus posibilidades en términos epistemológicos, didácticos y evaluativos. No basta con saber cómo funciona la inteligencia artificial generativa, sino comprender cómo influye en la autoría, el pensamiento crítico, la valoración del aprendizaje y la construcción del conocimiento es fundamental. Esto demuestra que la transformación digital no solo depende de tener acceso a herramientas, sino también de la habilidad crítica del maestro para incorporarlas con un sentido pedagógico.

La investigación evidencia que, en la formación docente tiene la necesidad de avanzar más allá de capacitaciones centradas únicamente en aspectos técnicos hacia procesos de alfabetización digital crítica. En este estudio no basta con que los docentes sepan cómo funciona la inteligencia artificial generativa, también necesitan comprender cómo afecta a la autoría, el pensamiento crítico, el valor del aprendizaje y la construcción del conocimiento. El Docente 1 de la institución A (Ciencias Naturales) señala: “Sabemos usar algunas herramientas, pero no siempre entendemos cómo afectan realmente al aprendizaje de los estudiantes” (Docente 1, Institución A, comunicación personal, 23 de febrero de 2026) Esto evidencia una diferencia entre el dominio técnico y la comprensión pedagógica de la tecnología. Esta perspectiva implica reconocer que la formación docente debe trascender el uso instrumental, centrándose en una comprensión profunda y reflexiva de sus implicaciones educativas y su aplicación.

La formación debe centrarse en cultivar habilidades que permitan discernir cuándo, cómo y con qué propósito integrar la IA en el proceso educativo, evitando tanto el rechazo por desconocimiento como la dependencia tecnológica sin criterio desde un punto de vista ético, los resultados muestran que la principal preocupación de los profesores no es la tecnología en sí, sino sus posibles efectos sobre la autonomía del estudiante, la honestidad académica y la autenticidad del aprendizaje. En este sentido como señaló el Docente 3 de la institución B (Matemáticas) “el problema no es la herramienta sino cómo se utiliza y cuánto afecta al trabajo del propio alumno” (Docente 3, Institución B, comunicación personal, 24 de febrero de 2026) lo que evidencia una preocupación centrada en la integridad académica. Por ello la integración responsable de la inteligencia artificial generativa requiere educadores reflexivos que asuman un papel mediador consciente frente a las tecnologías emergentes, orientando su uso hacia una educación integral y con fundamentos éticos.

Desde la perspectiva ética, los hallazgos muestran que la inquietud principal de los docentes no es la tecnología en sí misma, sino sus eventuales repercusiones sobre la autonomía del estudiantado, la honestidad el ámbito académico y lo genuino del aprendizaje. Esta preocupación representa una señal de madurez profesional, porque evidencia que la integración tecnológica se valora basándose no solo en la eficiencia operativa, sino también en criterios pedagógicos y formativos. A pesar de ello, la ética de la tecnología no puede basarse solamente en el compromiso individual del profesor, necesita marcos institucionales claros, protocolos comunes y pautas explícitas que guíen el uso pedagógico de la IAG en consonancia con los principios educativos del país.

La investigación muestra que hay una discrepancia entre las directrices ministeriales dirigidas a la innovación digital y el establecimiento de políticas internas concretas para la inteligencia artificial generativa, en lo que respeta a la dimensión institucional. Por último, la incorporación de la IA generativa debe entenderse como un proceso pedagógico y cultural que va avanzando, no como una imposición tecnológica ni como una adopción instantánea. Esta distancia crea una situación en la que la integración está sujeta a esfuerzos individuales, lo cual puede dar lugar a disparidades en la implementación y a una falta de coherencia pedagógica. La reflexión crítica propone que la gobernanza tecnológica en las instituciones educativas necesita progresar hacia modelos más organizados que combinen formación continua, orientación pedagógica y regulación ética, garantizando una integración sistemática y contextualizada.

La inteligencia artificial en la construcción debe entenderse como un proceso cultural y pedagógico que avanza gradualmente, en lugar de como una imposición tecnológica o una adopción inmediata, la evidencia empírica confirma que el docente sigue desempeñando un papel crucial como mediador del aprendizaje, lo cual es esencial para evitar que el proceso educativo se vuelva deshumanizador. Como afirma el (Docente 2, Institución C, comunicación personal, 24 de febrero de 2026) "la tecnología puede ayudar, pero el maestro sigue siendo quien guía el aprendizaje y le da sentido". Esto demuestra un concepto en el que la IAG se considera un recurso complementario en lugar de un sustituto.

Del análisis de los documentos se desprende que las orientaciones ministeriales fomentan el uso responsable, ético y pedagógico de las tecnologías digitales, pero estas directivas no se traducen completamente en pautas específicas sobre el uso de la inteligencia artificial generativa a nivel institucional. Esta situación es coherente con lo señalado por el Docente 4 de la institución B (Ciencias Sociales) quien afirma que “no existen normas claras sobre cómo utilizar la inteligencia artificial en el aula, cada docente la gestiona según sus propios criterios” (Docente 4, Institución B, comunicación personal, 24 de febrero de 2026) lo que indica una implementación no sistemática hasta la fecha.

La Inteligencia Artificia Generativa logra convertirse en una aliada pedagógica siempre que su integración se realice desde una perspectiva contextualizada, ética y crítica. Pero cuando este proceso carece de orientación institucional y de preparación docente, existe el riesgo de que provoque conflictos en el ámbito educativo, en particular en lo que respecta a la autonomía del alumnado y el aprendizaje auténtico. De este modo, se reafirma que el reto no reside únicamente en integrar la tecnología, sino también en comprender sus implicaciones y orientar su uso hacia prácticas pedagógicas coherentes con los principios educativos.

En resumen, los hallazgos indican que la integración de la inteligencia artificial generativa en el ámbito educativo, va más allá de una perspectiva puramente instrumental o tecnológica, posicionándose como un proceso complejo influenciado por factores pedagógicos, éticos e institucionales que indican la integración de la inteligencia artificial

generativa. La evidencia empírica obtenida mediante entrevistas, indica que, aunque los docentes reconocen el potencial de la IAG como herramienta de apoyo para la planificación y diversificación de actividades, su incorporación efectiva en el aula depende del nivel de comprensión pedagógica que se posee sobre ella como lo indicó el Profesor 1, de la Institución A (Ciencias Naturales) existe una competencia técnica inicial en el uso de estas herramientas pero no siempre una comprensión profunda de sus implicaciones para el aprendizaje. Este hallazgo demuestra que el verdadero reto no consiste en el acceso o uso de la tecnología, sino en la creación de un conocimiento docente crítico que facilite su integración con un enfoque educativo.

Desde la perspectiva ética, los hallazgos indican que las tensiones primordiales no emergen de la tecnología, sino de sus potenciales repercusiones en la autonomía del estudiante la autenticidad del aprendizaje y la integridad académica. Esta preocupación que comparten varios participantes, como lo indica el Docente 3 de la institución B (Matemáticas) evidencia una postura profesional que prioriza la formación integral del estudiante sobre la eficiencia tecnológica. El análisis documental reveló que, si bien las instituciones abogan por la utilización de las TIC y la innovación educativa, no existen directrices específicas ni protocolos sistemáticos para orientar la aplicación de la inteligencia artificial generativa en la práctica pedagógica a nivel individual, lo que lleva a prácticas poco coordinadas y variadas. Esto muestra que es necesario fortalecer los marcos normativos y pedagógicos que apoyan este proceso.

4.6. Conclusión

A partir de los resultados obtenidos, se concluye que las representaciones sociales de los docentes de la comunidad Oblata del cantón Cuenca con respecto a la inteligencia artificial generativa se constituyen como construcciones complejas, dinámicas y situadas en un contexto educativo específico. Estas representaciones no son homogéneas, sino que articulan percepciones diversas que oscilan entre el reconocimiento de su potencial pedagógico y la preocupación por sus implicaciones éticas, académicas y formativas, por esto los docentes consideran que la inteligencia artificial generativa es una herramienta innovadora que puede enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y a su vez convierte en un recurso que, si no se regula adecuadamente podría incidir en la autenticidad del trabajo estudiantil y fomentar prácticas de dependencia tecnológica.

En cuanto al primer objetivo específico se identificó que las representaciones sociales de los docentes se estructuran a partir de significados construidos desde su experiencia directa en el aula, nivel de familiaridad con la tecnología y concepciones pedagógicas previas. Desde esta perspectiva la inteligencia artificial generativa es vista como un recurso que facilita la búsqueda de información, la creación de contenidos y el apoyo en las tareas académicas y por otro, como una herramienta que abre interrogantes en cuanto a la evaluación, la autoría y el desarrollo de capacidades cognitivas. Esta dualidad demuestra que se está consolidando una comprensión donde se dan en convivencia posturas abiertas, cautelosas y en algunos casos de resistencia. Esta interacción de factores genera un

escenario en el que la implementación de la inteligencia artificial es heterogénea y responde más a iniciativas individuales que a una estrategia educativa institucional consolidada.

En cuanto al segundo objetivo, se comprobó que las representaciones sociales están fuertemente condicionadas por factores pedagógicos, culturales e institucionales que definen cómo los docentes interpretan e incorporan la inteligencia artificial generativa. Desde este punto de vista pedagógico, el nivel de capacitación docente en competencias digitales y la capacidad de integrar tecnologías de forma didáctica son factores que influyen directamente en las creencias sobre el aprendizaje, el rol del estudiante y el valor del esfuerzo académico desempeñan un papel importante y a nivel institucional, se observa una escasa presencia de directrices normativas y orientaciones claras que regulen el uso de estas herramientas la interacción de factores genera un escenario en el que la implementación de la inteligencia artificial es heterogénea y responde más a actividades individuales que a una estrategia educativa institucional consolidada.

Con respecto al tercer objetivo, se interpretó que las representaciones sociales inciden directamente en las decisiones pedagógicas, las prácticas de enseñanza y las formas concretas de incorporación de la inteligencia artificial generativa en el aula. Estos docentes que poseen una visión crítica, reflexiva y contextualizada, tienden a ver el uso de la inteligencia artificial como un recurso complementario, orientando su uso hacia el fortalecimiento del pensamiento crítico, la autonomía y la producción original de los estudiantes por el contrario los docentes, manifiestan incertidumbre o desconocimiento

respecto a estas herramientas, adoptan posturas más restrictivas o limitan su uso, lo que evidencia la necesidad de procesos de acompañamiento y formación que permitan una integración más consciente y pedagógicamente en la comunidad educativa.

Por ello, se llega a la conclusión de que la incorporación de la inteligencia artificial generativa en la educación no debe ser abordada desde una lógica instrumental o tecnológica, sino como un proceso progresivo de construcción pedagógica, cultural e institucional, de esta forma la inteligencia artificial generativa puede convertirse en una herramienta importante para transformar las prácticas educativas, siempre y cuando su incorporación se haga de manera contextualizada y orientada al desarrollo integral de los estudiantes. Este proceso requiere fortalecer la formación docente, generar marcos normativos claros y promover una cultura educativa orientada al uso crítico, ético y reflexivo de la tecnología. La inteligencia artificial generativa puede ser un recurso para transformar las prácticas educativas, siempre y cuando su incorporación se haga de manera contextualizada y orientada al desarrollo integral del estudiantado.

Bibliografía

Abric, J. C. (2001). *A structural approach to social representations*. En K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the social*. Blackwell.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Penguin Books. **https://archive.org/details/socialconstructi0000berg**

Bommasani, R., Hudson, D., Adeli, E., et al. (2021). *On the opportunities and risks of foundation models*. Stanford University. **https://arxiv.org/abs/2108.07258**

Docente 1, Institución A (Lengua y Literatura). (2026). *Entrevista semiestructurada sobre el uso de inteligencia artificial generativa en el aula*. Archivo del investigador.

Docente 2, Institución A (Matemáticas). (2026). *Entrevista semiestructurada sobre el uso de inteligencia artificial generativa en el aula*. Archivo del investigador.

Docente 3, Institución B (Matemáticas). (2026). *Entrevista semiestructurada sobre el uso de inteligencia artificial generativa en el aula*. Archivo del investigador.

Docente 4, Institución B (Ciencias Sociales). (2026). *Entrevista semiestructurada sobre el uso de inteligencia artificial generativa en el aula*. Archivo del investigador.

European Commission. (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence in education*. https://education.ec.europa.eu/document/ethical-guidelines-on-the-use-of-artificial-intelligence

Fjeld, J., & Nagy, A. (2022). *Principled artificial intelligence: Mapping consensus in ethical and rights-based approaches to principles for AI*. Berkman Klein Center for Internet & Society, Harvard University. **https://cyber.harvard.edu/publication/2020/principled-ai**

Floridi, L., & Chiriatti, M. (2020). GPT-3: Its nature, scope, limits, and consequences. *Minds and Machines, 30*, 681–694. **https://doi.org/10.1007/s11023-020-09548-1**

Floridi, L., et al. (2018). AI4People—An ethical framework for a good AI society. *Minds and Machines, 28*(4), 689–707. **https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5**

Forgasz, H., Leder, G., & Hall, J. (2023). Teachers' perceptions of AI and professional agency. *Educational Technology Research and Development*. **https://doi.org/10.1007/s11423-023-10245-8**

García, M., López, P., & Novoa, R. (2023). Docentes y automatización educativa: Cuestiones éticas de la IA en Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*. **https://rieoei.org**

Grassini, S. (2023). Shaping the future of education: Exploring the potential and consequences of AI and ChatGPT in educational settings. *Education Sciences, 13*(7), 692. **https://doi.org/10.3390/educsci13070692**

Guerrero, J., Ramírez, C., & Soto, L. (2024). Percepciones docentes sobre el uso de la inteligencia artificial generativa en escuelas latinoamericanas. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. **https://relatec.unex.es**

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign. https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/AIED-Report-2019.pdf

Holmberg, J., Saarinen, J., & Vuorikari, R. (2024). *Ethical issues of AI in European schools*. European Commission – Joint Research Centre. **https://publications.jrc.ec.europa.eu**

Jiménez-Viteri, J. (2025). *Políticas educativas y desafíos de la inteligencia artificial en Ecuador*. Universidad Andina Simón Bolívar. **https://repositorio.uasb.edu.ec**

Jodelet, D. (1984). Représentations sociales: Un domaine en expansion. En S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale*. Presses Universitaires de France. **https://books.openedition.org/pur/10752**

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., et al. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual*

Differences, 103, 102274.
https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson. https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf

Mittelstadt, B. (2023). Principles alone cannot guarantee ethical AI. *Nature Machine Intelligence, 5*, 86–88.
https://doi.org/10.1038/s42256-023-00602-5

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.
https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1963_num_4_2_5856

OECD. (2021). *AI in education: Challenges and opportunities for sustainable development*. https://www.oecd.org/education/ai-in-education/

Ochoa, P., & Pesántez, M. (2023). *Cultura institucional y apropiación de tecnologías digitales en instituciones educativas de Cuenca*. Universidad de Cuenca.
https://dspace.ucuenca.edu.ec

Páez Santos, L. (2023). *Innovación digital y liderazgo institucional en Ecuador*. FLACSO Ecuador.
https://repositorio.flacsoandes.edu.ec

Paredes, G., & Granja, M. (2024). *Competencias digitales docentes en la educación básica ecuatoriana*. Universidad Nacional de Educación.
https://repositorio.unae.edu.ec

Puga-Macías, C. (2024). *Inteligencia artificial generativa en la educación ecuatoriana: Desafíos y vacíos legales*. Universidad de Cuenca.
https://dspace.ucuenca.edu.ec

Ramos, D., & Ceballos, P. (2023). Inteligencia artificial y trabajo docente en escuelas mexicanas. *Perfiles Educativos*.
https://www.scielo.org.mx

Sailer, M., Motschnig, R., & Hochleitner, M. (2024). Teachers' professional identity and AI adoption. *University of Graz Repository*. **https://unipub.uni-graz.at**

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.

Silva, R., & Maridueña, L. (2024). Representaciones docentes sobre tecnologías emergentes en Ecuador. *Sinergia Académica*. **https://revistas.uta.edu.ec**

Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments, 10*(1). **https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x**

Torres, A., Medina, F., & Vásquez, L. (2022). Cultura digital docente y apropiación de herramientas de IA en Chile. *Revista Educación y Tecnología*. **https://revistas.uchile.cl**

Trust, T., Whalen, J., & Mouza, C. (2023). Editorial: Educators' perceptions of AI in education. *Computers & Education: Artificial Intelligence, 4*, 100124. **https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100124**

Tuomi, I. (2023). *Artificial intelligence and the future of education*. UNESCO & MIT Press. **https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385877**

UNESCO. (2024). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO Publishing. **https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693**

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), 1–27. **https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0**

Zhang, X., Li, Y., & Wong, G. (2024). Teachers' trust in generative AI tools. *Computers & Education*. **https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.104912**

ANEXOS

Con el propósito de garantizar la transparencia metodológica y la rigurosidad del proceso investigativo, se presentan los anexos que contienen los instrumentos utilizados y la documentación complementaria del estudio. Estos incluyen evidencias relacionadas con la recolección de datos, tales como audios, entrevistas, planificaciones institucionales, consentimientos informados, autorizaciones oficiales y el proceso de validación por juicio de expertos.

Anexo A
Audios de entrevistas a docentes

Este anexo contiene los registros de audio obtenidos durante la aplicación de las entrevistas, los cuales respaldan la información recolectada y su posterior análisis.

Enlace: https://drive.google.com/drive/folders/1jd6Owb2NdFd0wVbs69YRxc9Cm4EwtUj-?usp=drive_link

Anexo B
Autorizaciones de autoridades institucionales

Se presentan los documentos oficiales que autorizan la ejecución de la investigación en las instituciones educativas participantes.

Enlace: https://drive.google.com/drive/folders/1dE9VD2i00-v0SD1VcBcwioeqkaeKzK7z?usp=sharing

Anexo C
Consentimientos informados de los docentes

Incluye los consentimientos firmados por los participantes, garantizando su participación voluntaria, informada y confidencial.

Enlace:
https://drive.google.com/drive/folders/1I1nz6TJZ6EkRBp43rU4dIk76cdvlqcWn?usp=drive_link

Anexo D
Planificaciones institucionales (ALM)

Contiene documentos utilizados en el análisis documental del área ALM, permitiendo identificar prácticas pedagógicas vinculadas al uso de tecnología.

Enlace:
https://drive.google.com/drive/folders/1ncVZgGUZIUgGAPv0S0qAzNbYqyYjZseT?usp=sharing

Anexo E
Planificaciones institucionales (CM)

Se incluyen las planificaciones del área CM, analizadas para comprender la integración de herramientas digitales en los procesos de enseñanza.

Enlace:
https://drive.google.com/drive/folders/19iWYlnfOMixLyJWfc7o4zx6LfomgW7qQ?usp=drive_link

Anexo F
Planificaciones institucionales (SC)

Este anexo reúne las planificaciones del área SC, utilizadas como evidencia en el análisis documental del estudio.

Enlace: https://drive.google.com/drive/folders/16Yx8qrrLdHqzU32l_H-jOqSl1XfUlYzk?usp=drive_link

Anexo G
Redacción de entrevistas

Contiene las transcripciones o redacciones elaboradas a partir de las entrevistas realizadas, utilizadas para el análisis cualitativo de la información.

Enlace:
https://drive.google.com/drive/folders/13JxtRjzmH28UKvD2zGUJIzIGKzK0tPMY?usp=drive_link

Anexo H
Validación de instrumentos por juicio de expertos

Incluye los documentos correspondientes al proceso de validación, tales como formatos evaluados, observaciones de expertos y evidencias de aprobación.

Enlace: https://drive.google.com/drive/folders/1CEJ0sYmLugbDbSz0UxHGO-xqPt4LeGjr?usp=drive_link