

De la alfabetización digital al empoderamiento del docente universitario: experiencias ante la incorporación de la IA generativa

From Digital Literacy to Empowering University Faculty: Experiences with the
Integration of Generative AI

Da literacia digital ao empoderamento do docente universitário: experiências face à
integração da IA generativa

Fiallos Barrionuevo Alex Rosendo¹
Universidad Técnica Estatal de Quevedo
afiallos@uteq.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-2777-1791>



Gutiérrez Soto Marcos Vinicio²
Universidad Técnica Estatal de Quevedo
mgutierrezs@uteq.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-4846-1765>



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v7/nE1/1398>

Como citar:

Fiallos Barrionuevo, A. R. & Gutiérrez Soto, M. V. (2026). De la alfabetización digital al empoderamiento del docente universitario: experiencias ante la incorporación de la IA generativa. *Código Científico Revista de Investigación*, 7(E1), 1902-1924.

Recibido: 28/02/2026

Aceptado: 24/03/2026

Publicado: 31/03/2026

Resumen

El artículo examina las experiencias del profesorado universitario frente a la incorporación de la inteligencia artificial generativa en la docencia, analizando su papel en el paso desde una alfabetización digital principalmente instrumental hacia formas más complejas de competencia digital pedagógica y crítica. El objetivo es interpretar dichas experiencias y su relación con procesos de empoderamiento docente en escenarios de transformación digital. Se adopta un paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y método fenomenológico. La producción de información se basa en una revisión documental sobre competencia digital docente, inclusión digital, inteligencia artificial en educación superior y empoderamiento profesional, y en entrevistas semiestructuradas a docentes universitarios y a una persona especialista. El análisis, mediante codificación cualitativa, genera tres categorías: reconfiguraciones de la alfabetización y la competencia digital docente ante la inteligencia artificial generativa; significados, usos y dilemas de la inteligencia artificial generativa en la práctica universitaria; y configuraciones de empoderamiento docente en contextos de transformación digital. Los resultados muestran tensiones entre las posibilidades didácticas de la inteligencia artificial generativa y las preocupaciones éticas y pedagógicas que suscita, junto con iniciativas orientadas a definir condiciones de uso y promover la reflexión crítica del estudiantado universitario.

Palabras clave: Inteligencia artificial; Competencia digital; Alfabetización digital; Educación superior; Profesorado.

Abstract

This article examines university faculty members' experiences with the integration of generative artificial intelligence into teaching, analyzing its role in the transition from primarily instrumental digital literacy to more complex forms of pedagogical and critical digital competence. The objective is to interpret these experiences and their relationship to processes of teacher empowerment in contexts of digital transformation. An interpretive paradigm is adopted, employing a qualitative approach and a phenomenological method. The data is based on a literature review of digital pedagogical competence, digital inclusion, artificial intelligence in higher education, and professional empowerment, as well as on semi-structured interviews with university faculty and an expert. The analysis, using qualitative coding, generates three categories: reconfigurations of digital literacy and teacher competence in the face of generative artificial intelligence; meanings, uses, and dilemmas of generative artificial intelligence in university practice; and configurations of teacher empowerment in contexts of digital transformation. The results reveal tensions between the pedagogical possibilities of generative artificial intelligence and the ethical and pedagogical concerns it raises, alongside initiatives aimed at defining conditions of use and promoting critical reflection among university students

Keywords: Artificial intelligence; Digital competence; Digital literacy; Higher education; Faculty.

Resumo

O artigo examina as experiências do corpo docente universitário face à incorporação da inteligência artificial generativa no ensino, analisando o seu papel na transição de uma literacia digital essencialmente instrumental para formas mais complexas de competência digital

pedagógica e crítica. O objetivo é interpretar essas experiências e a sua relação com processos de empoderamento docente em cenários de transformação digital. Adota-se um paradigma interpretativo, com enfoque qualitativo e método fenomenológico. A produção de informação baseia-se numa revisão documental sobre competência digital docente, inclusão digital, inteligência artificial no ensino superior e empoderamento profissional, e em entrevistas semiestruturadas a docentes universitários e a um especialista. A análise, através de codificação qualitativa, gera três categorias: reconfigurações da literacia e da competência digital docente face à inteligência artificial generativa; significados, usos e dilemas da inteligência artificial generativa na prática universitária; e configurações de empoderamento docente em contextos de transformação digital. Os resultados revelam tensões entre as possibilidades didáticas da inteligência artificial generativa e as preocupações éticas e pedagógicas que suscita, a par de iniciativas orientadas para definir condições de utilização e promover a reflexão crítica dos estudantes universitários.

Palavras-chave: Inteligência artificial; Competências digitais; Literacia digital; Ensino superior; Corpo docente.

Introducción

En la última década, los procesos de digitalización de la educación superior han situado la alfabetización y la competencia digital docente como requisitos estructurales para garantizar la calidad de la enseñanza, la equidad en el acceso al conocimiento y la pertinencia de la formación universitaria en sociedades crecientemente mediadas por tecnologías digitales (Ferrando-Rodríguez et al., 2025; García Contador & Gutiérrez-Esteban, 2021; Gutiérrez & Cabero, 2016; Rodríguez-García et al., 2022; Sanz Benito et al., 2023). En este contexto, la incorporación de la inteligencia artificial, y en particular de la inteligencia artificial generativa, ha introducido un nuevo umbral de complejidad al reconfigurar tanto las herramientas disponibles para la docencia como las formas de producir, validar y comunicar el conocimiento académico en la educación superior (Ayuso del Puerto & Gutiérrez Esteban, 2022; Carbonell Bernal & Hernández Prados, 2024; Saez-Zevallos & Montalvo-Apolín, 2025).

Para el profesorado universitario, ello implica pasar de una alfabetización digital centrada en el uso instrumental de plataformas y recursos digitales hacia formas de empoderamiento profesional que integren dimensiones críticas, éticas y pedagógicas en el uso

de sistemas basados en inteligencia artificial (García Contador & Gutiérrez-Esteban, 2021; Serrano Fernández et al., 2022). En los contextos universitarios contemporáneos, este paso se ve tensionado por brechas en inclusión digital, condiciones de acceso y oportunidades de formación, que afectan tanto al estudiantado como al profesorado (Ferrando-Rodríguez et al., 2025; Naranjo Crespo & Carrasco Temiño, 2022; Sanz Benito et al., 2023). La literatura reciente muestra avances significativos en el desarrollo de la competencia digital docente y en la incorporación de prácticas de literacidad digital mediadas por tecnologías, pero también evidencia desafíos persistentes vinculados con la apropiación crítica de las herramientas, la resignificación de las prácticas pedagógicas y la construcción de criterios compartidos sobre el uso aceptable de tecnologías basadas en inteligencia artificial en la enseñanza y la evaluación (Berríos Barra, 2024a, 2024b; Gutiérrez & Cabero, 2016; Villatoro Moral & de-Benito Crosetti, 2022).

En particular, la emergencia de sistemas generativos de texto, imagen y código, accesibles masivamente, interpela directamente las concepciones docentes sobre autoría, originalidad, acompañamiento al aprendizaje y evaluación auténtica del estudiantado, lo que obliga a repensar tanto los marcos éticos como las estrategias didácticas en educación superior (Ayuso del Puerto & Gutiérrez Esteban, 2022; Carbonell Bernal & Hernández Prados, 2024; Saez-Zevallos & Montalvo-Apolín, 2025). Desde una perspectiva interpretativa, el interés no se limita a describir el nivel de competencia digital del profesorado, sino a interpretar las experiencias, significados y narrativas que las y los docentes construyen en torno a la incorporación de la inteligencia artificial generativa en sus prácticas pedagógicas, así como las formas en que dichas experiencias se vinculan con procesos de empoderamiento profesional.

Los aportes sobre inclusión digital, competencia digital docente y atención a la diversidad muestran que las tecnologías pueden contribuir tanto a reproducir desigualdades como a generar oportunidades de agencia y transformación, dependiendo de las condiciones de

uso, los marcos institucionales y las mediaciones pedagógicas que las acompañan (Ferrando-Rodríguez et al., 2025; Naranjo Crespo & Carrasco Temiño, 2022; Serrano Fernández et al., 2022). Este enfoque permite identificar trayectorias que van desde usos incipientes e instrumentales de la tecnología hasta formas de apropiación más reflexiva y crítica, asociadas a mayores niveles de autonomía, toma de decisiones informada y protagonismo docente en la configuración de sus prácticas (Berríos Barra, 2024a, 2024b; García Contador & Gutiérrez-Esteban, 2021).

La relevancia de este análisis radica en que las decisiones institucionales sobre formación docente, regulación del uso de la inteligencia artificial y diseño curricular en la educación superior requieren ser informadas por evidencias que den cuenta de las experiencias y percepciones del profesorado, y no solo por diagnósticos cuantitativos de acceso o uso de tecnologías (Ayuso del Puerto & Gutiérrez Esteban, 2022; Villatoro Moral & de-Benito Crosetti, 2022). Interpretar cómo las y los docentes universitarios significan la inteligencia artificial generativa, qué oportunidades y riesgos identifican y qué estrategias despliegan para integrarla —o resistirla— en sus prácticas pedagógicas puede aportar insumos clave para el diseño de políticas y programas de desarrollo profesional que favorezcan un empoderamiento docente basado en criterios éticos, pedagógicos y sociocríticos (Naranjo Crespo & Carrasco Temiño, 2022; Rodríguez-García et al., 2022; Sanz Benito et al., 2023).

Asimismo, el estudio contribuye a profundizar la discusión teórica sobre la relación entre alfabetización digital, competencia digital docente, inclusión digital y empoderamiento profesional en escenarios atravesados por tecnologías emergentes como la inteligencia artificial generativa (Ferrando-Rodríguez et al., 2025; Gutiérrez & Cabero, 2016; Serrano Fernández et al., 2022). En coherencia con este planteamiento, el objetivo general de la investigación es: interpretar las experiencias del profesorado universitario frente a la incorporación de la

inteligencia artificial generativa y su contribución al paso desde la alfabetización digital al empoderamiento docente en las prácticas pedagógicas.

Alfabetización digital, competencia digital docente y empoderamiento en la educación superior

Los procesos de digitalización en la educación superior han situado la alfabetización y la competencia digital docente como dimensiones clave para garantizar prácticas pedagógicas pertinentes, equitativas y de calidad. Estudios recientes evidencian que la competencia digital del profesorado universitario no se reduce al dominio técnico de herramientas, sino que integra dimensiones pedagógicas, comunicativas, éticas y de creación de contenidos digitales, fuertemente vinculadas al desarrollo profesional y a la capacidad de innovación docente (Ferrando-Rodríguez et al., 2025; García Contador & Gutiérrez-Esteban, 2021; Gutiérrez & Cabero, 2016).

En esta línea, las investigaciones sobre creación de contenido digital interactivo y uso de recursos tecnológicos en contextos universitarios muestran que la competencia digital se configura como un proceso dinámico, que se construye mediante experiencias formativas, reflexión pedagógica y participación en entornos de aprendizaje mediados por tecnología (Gutiérrez & Cabero, 2016; Lorenzo-Rial, 2022; Villatoro Moral & de-Benito Crosetti, 2022). La inclusión digital aparece como un eje transversal: los estudios sobre participación estudiantil, inclusión digital y formación inicial del profesorado subrayan que el desarrollo de la competencia digital docente está estrechamente ligado a la capacidad de generar oportunidades equitativas de acceso, uso significativo y participación en entornos virtuales (Naranjo Crespo & Carrasco Temiño, 2022; Sanz Benito et al., 2023).

Los trabajos centrados en la formación inicial del profesorado muestran que las prácticas de literacidad digital y mediación de la lectura, cuando se articulan mediante dispositivos reflexivos como portafolios digitales, contribuyen a la construcción de identidades

docentes más críticas y autónomas, potenciando el empoderamiento profesional en el uso de tecnologías (Berríos Barra, 2024a, 2024b). Este empoderamiento se expresa en la capacidad de diseñar experiencias de aprendizaje mediadas por TIC alineadas con criterios pedagógicos y éticos, así como en la disposición a cuestionar los modelos de uso puramente instrumentales de la tecnología (García Contador & Gutiérrez-Esteban, 2021).

En paralelo, diferentes estudios han analizado la competencia digital docente desde marcos como DigCompEdu, destacando la relevancia de dimensiones vinculadas con el diseño de experiencias de aprendizaje, la evaluación y la atención a la diversidad (Serrano Fernández et al., 2022; Palacios-Rodríguez et al., 2023). La evidencia indica que factores como la experiencia profesional, el contexto institucional, las oportunidades de formación y las variables demográficas influyen en los niveles de competencia digital reportados por el profesorado y, por extensión, en su capacidad de apropiación crítica de las tecnologías (Ferrando-Rodríguez et al., 2025; Palacios-Rodríguez et al., 2023). Asimismo, investigaciones recientes subrayan la importancia de factores académicos y emocionales en el desarrollo de la competencia digital de futuros docentes, poniendo de relieve la necesidad de abordar esta competencia desde una perspectiva integral que articule lo cognitivo, lo afectivo y lo ético (Cepa-Rodríguez & Mogas-Recalde, 2025; Pinto-Santos et al., 2022).

Desde este marco, la alfabetización digital docente no se entiende solo como adquisición de habilidades técnicas, sino como un proceso de construcción de agencia profesional, en el que el profesorado desarrolla capacidades para tomar decisiones informadas, diseñar propuestas pedagógicas innovadoras y posicionarse críticamente ante los discursos y políticas sobre tecnología educativa (García Contador & Gutiérrez-Esteban, 2021; Naranjo Crespo & Carrasco Temiño, 2022). En este sentido, la noción de empoderamiento docente se vincula con la posibilidad de que las y los profesores asuman un rol activo en la configuración de los usos de la tecnología en la universidad, superando lógicas de mera implementación

técnica para avanzar hacia prácticas reflexivas, contextualizadas y orientadas a la inclusión y la justicia social (Berríos Barra, 2024a; Sanz Benito et al., 2023).

Inteligencia artificial generativa y experiencias docentes en la educación superior

La incorporación de la inteligencia artificial en la educación superior ha abierto nuevas posibilidades para la personalización del aprendizaje, la automatización de procesos de evaluación y la generación de contenidos, pero también ha generado debates intensos en torno a la ética, la autoría y la integridad académica (Ayuso del Puerto & Gutiérrez Esteban, 2022; Carbonell Bernal & Hernández Prados, 2024). Las revisiones sobre sistemas de tutoría inteligente y recursos basados en IA señalan que estas tecnologías pueden apoyar el seguimiento formativo, ofrecer retroalimentación adaptativa y enriquecer los entornos virtuales, siempre que su diseño y uso se orienten por criterios pedagógicos claros (Carbonell Bernal & Hernández Prados, 2024; Villatoro Moral & de-Benito Crosetti, 2022).

En el caso específico de la inteligencia artificial generativa, los estudios de revisión sistemática en literatura hispanohablante muestran que se trata de un campo emergente, caracterizado por una rápida expansión de experiencias y propuestas, pero aún con limitaciones en cuanto a evidencia empírica robusta sobre sus impactos en la docencia y el aprendizaje universitario (Sánchez et al., 2025). Estas revisiones destacan tanto el potencial de la IA generativa para apoyar el diseño de experiencias de aprendizaje, la producción de recursos y la personalización de actividades, como los riesgos asociados a sesgos algorítmicos, privacidad de datos y usos no éticos por parte de estudiantes y docentes (Ayuso del Puerto & Gutiérrez Esteban, 2022; Sánchez et al., 2025).

La literatura sobre adopción de IA en contextos de formación inicial del profesorado aporta elementos relevantes para comprender las disposiciones docentes hacia estas tecnologías. Estudios basados en modelos de ecuaciones estructurales evidencian que la competencia digital previa, las actitudes hacia la tecnología y las oportunidades de formación

influyen de manera significativa en la aceptación y el uso de la IA en escenarios educativos (Cepa-Rodríguez & Mogas-Recalde, 2025; Morales-Cevallos et al., 2025). En particular, se observa que niveles elevados de competencia digital pueden favorecer una actitud más crítica y reflexiva hacia la IA, mientras que competencias centradas en la creación de contenidos digitales se asocian con posiciones más favorables a su adopción, siempre que se integren consideraciones éticas y pedagógicas (Morales-Cevallos et al., 2025; Palacios-Rodríguez et al., 2023).

Desde una perspectiva cualitativa e interpretativa, estos hallazgos sugieren que las experiencias docentes frente a la IA generativa no pueden entenderse únicamente en términos de aceptación o rechazo tecnológico, sino como procesos complejos en los que intervienen trayectorias formativas, creencias pedagógicas, emociones y contextos institucionales. Las revisiones sistemáticas sobre competencia digital docente y desarrollo de dicha competencia en la formación inicial refuerzan la idea de que la integración de tecnologías emergentes exige capacitación técnica y espacios de reflexión crítica y acompañamiento que permitan resignificar el rol docente en la sociedad digital (Pinto-Santos et al., 2022; Serrano Fernández et al., 2022).

En este marco, el paso desde la alfabetización digital hacia el empoderamiento docente en relación con la IA generativa implica que el profesorado universitario desarrolle la capacidad de interpretar sus propias experiencias con estas herramientas, identificar oportunidades y riesgos para la enseñanza y el aprendizaje, y tomar decisiones informadas sobre su incorporación a las prácticas pedagógicas. La evidencia disponible sugiere que cuando la competencia digital se articula con procesos de reflexión crítica, inclusión digital y desarrollo profesional, la IA generativa puede convertirse en un campo privilegiado para fortalecer la agencia docente y reconfigurar, desde una perspectiva ética y pedagógica, el sentido de la

innovación en la educación superior (Ferrando-Rodríguez et al., 2025; Naranjo Crespo & Carrasco Temiño, 2022; Sánchez et al., 2025).

Metodología

La investigación se orienta a comprender las experiencias del profesorado universitario frente a la incorporación de la inteligencia artificial generativa en sus prácticas, en el marco de un paradigma interpretativo que centra la atención en los significados que las y los docentes atribuyen a este fenómeno y en la forma en que lo viven en contextos reales de docencia (Guba & Lincoln, 1994; Lincoln & Guba, 1985). En esta línea, se asume una perspectiva cualitativa que privilegia la profundidad interpretativa y la reconstrucción de sentidos sobre la medición de variables, lo que resulta especialmente pertinente cuando se pretende dar cuenta de procesos de cambio profesional vinculados con la alfabetización digital, la toma de decisiones pedagógicas y el posible empoderamiento docente en escenarios de alta complejidad tecnológica (Martínez Miguélez, 2006; Sandín Esteban, 2003).

El estudio se estructura a partir del método fenomenológico de corte hermenéutico, adecuado para explorar experiencias vividas y narradas por el profesorado en torno a la IA generativa, considerando lo que hacen con estas herramientas, y cómo las comprenden, qué valoraciones construyen y qué tensiones identifican en su incorporación a la enseñanza universitaria (Fuster Guillen, 2019). Desde esta lógica, la investigación procura acceder a las perspectivas de los actores implicados, reconociendo la singularidad de cada trayectoria docente y, al mismo tiempo, buscando patrones de significado que permitan interpretar el paso desde una alfabetización digital centrada en el uso básico de tecnologías hacia formas más críticas y autónomas de apropiación (Elías Hernández, 2019; Sandín Esteban, 2003).

Para articular teoría y experiencia, se combinan dos fuentes de información. Por un lado, se realiza una revisión documental de 20 estudios recientes sobre competencia y

alfabetización digital docente, inclusión digital, empoderamiento profesional y uso de inteligencia artificial en educación superior, organizados en una matriz de revisión que facilita la comparación de contextos, enfoques y hallazgos y, con ello, la delimitación de categorías de análisis vinculadas al objeto de estudio (Arias, 2012; Sandín Esteban, 2003). Por otro lado, se desarrollan entrevistas semiestructuradas con cuatro informantes clave, tres docentes universitarios y un especialista en educación y tecnología, que aportan relatos detallados sobre sus experiencias, preocupaciones y expectativas respecto de la IA generativa en la docencia, permitiendo contrastar discursos académicos y vivencias concretas en el aula universitaria (Elías Hernández, 2019; Fuster Guillen, 2019).

El tratamiento de la información se realiza mediante un proceso de codificación cualitativa aplicado tanto a los datos sistematizados en la matriz documental como a las transcripciones de las entrevistas, identificando inicialmente unidades de significado relacionadas con alfabetización digital, usos de la IA generativa, cambios percibidos en la práctica y formas de agencia docente, para luego agruparlas en categorías y subcategorías que dialogan directamente con el objetivo del estudio (Fuster Guillen, 2019; Martínez Miguélez, 2006). Estas categorías se afinan a través de un ejercicio de triangulación entre la evidencia derivada de la literatura, las voces del profesorado y la mirada del especialista, con el propósito de construir interpretaciones sólidas y coherentes sobre el lugar que la IA generativa ocupa en los procesos de alfabetización digital y empoderamiento docente (Guba & Lincoln, 1994; Lincoln & Guba, 1986).

En todo el proceso se cuidan los criterios de rigor propios de la investigación cualitativa en educación, prestando atención a la calidad de las descripciones, a la transparencia en las decisiones metodológicas y a la fundamentación de las interpretaciones en los datos disponibles (Lincoln & Guba, 1985, 1986). Igualmente, se garantizan la obtención de consentimiento informado, la confidencialidad y el anonimato de las personas participantes, el respeto a la

propiedad intelectual en el uso de fuentes documentales y una actitud reflexiva constante sobre el papel del propio investigador en la construcción del conocimiento sobre la IA generativa y la docencia universitaria (Arias, 2012; Elías Hernández, 2019; Sandín Esteban, 2003).

Resultados

Proceso de codificación y categorización

El análisis de la matriz de revisión documental elaborada a partir de las 20 fuentes validadas permitió una primera codificación de unidades de significado vinculadas con alfabetización y competencia digital docente, inclusión digital, empoderamiento profesional e incorporación de la inteligencia artificial, con especial atención a la IA generativa, en la educación superior (Ferrando-Rodríguez et al., 2025; García-Ruiz et al., 2023; Pinto-Santos et al., 2022). A partir de esta codificación inicial, los códigos se agruparon en cuatro categorías principales derivadas de la literatura: a) “alfabetización y competencia digital docente en educación superior”, b) “inclusión digital y condiciones para el desarrollo de la competencia digital”, c) “enfoques y tensiones en la incorporación de la IA/IA generativa a la docencia universitaria” y d) “empoderamiento y desarrollo profesional docente en contextos de transformación digital” (Cepa-Rodríguez & Mogas-Recalde, 2025; Serrano Fernández et al., 2022). En la figura 1 se puede apreciar dichos procesos.

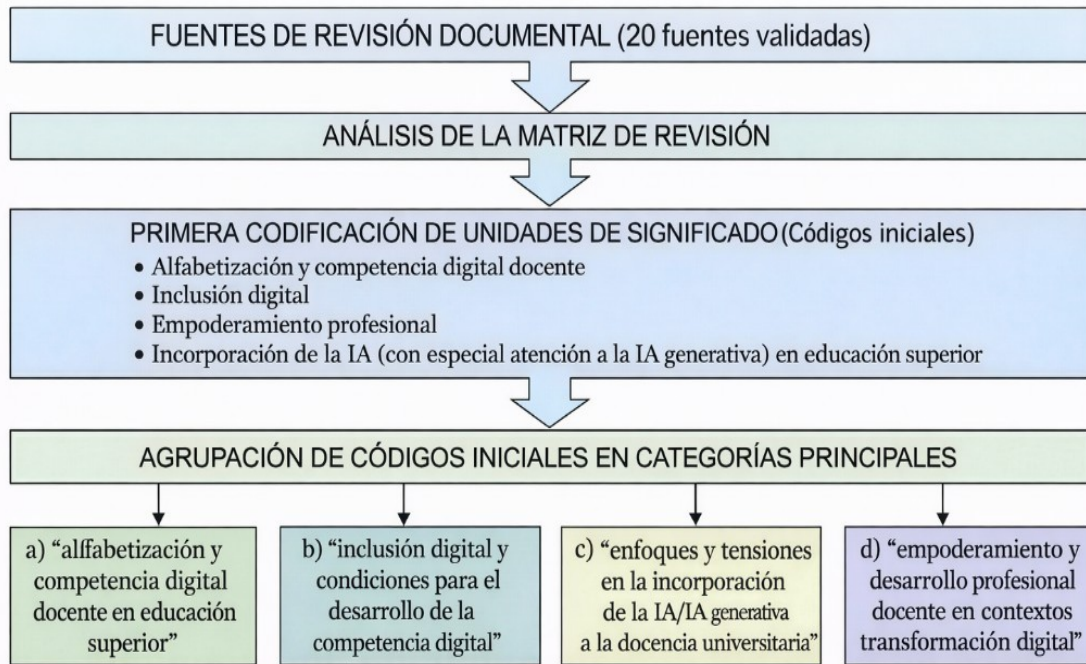


Figura 1. Proceso de codificación y categorización de la revisión documental
Nota. Elaboración propia (2026)

En paralelo, se aplicó un proceso de codificación cualitativa a las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas realizadas a tres docentes universitarios y a un especialista, tomando como ejes iniciales el objetivo de investigación y las dimensiones conceptuales emergentes de la revisión documental (Ayuso del Puerto & Gutiérrez Esteban, 2022; Fuster Guillen, 2019). Este análisis dio lugar a cuatro categorías principales de orden empírico: a) “experiencias docentes de acercamiento, uso y no uso de la IA generativa”, b) “percepciones de oportunidades, riesgos y dilemas éticos asociados a la IA generativa”, c) “cambios percibidos en la práctica, en la relación pedagógica y en la evaluación” y d) “iniciativas docentes en la toma de decisiones sobre uso y límites de la IA generativa y proyecciones de desarrollo profesional”.

Estas categorías empíricas dialogan directamente con las categorías teóricas, permitiendo articular los aportes de la literatura con los sentidos construidos por los informantes (Morales-Cevallos et al., 2025; Naranjo Crespo & Carrasco Temiño, 2022). Dicha lógica se encuentra representada en la figura 2.



Figura 2. Proceso de codificación y categorización de las entrevistas
Nota. Elaboración propia (2026).

Proceso de triangulación

La triangulación se realizó articulando tres niveles de información: las categorías derivadas de la revisión documental, las categorías emergentes de las entrevistas a los docentes universitarios y las categorías procedentes de la entrevista al especialista, con el propósito de contrastar cómo se configuran la alfabetización digital, la IA generativa y el empoderamiento docente desde cada una de estas miradas (Figura 3). En el plano de la alfabetización y la competencia digital, la literatura revisada destaca la necesidad de avanzar desde habilidades instrumentales hacia una competencia pedagógica y crítica, estructurada en dimensiones que incluyen diseño de experiencias de aprendizaje, evaluación y atención a la diversidad (Ferrando-Rodríguez et al., 2025; Serrano Fernández et al., 2022; Pinto-Santos et al., 2022).

Los docentes entrevistados, por su parte, reconocen avances en su manejo de recursos digitales, pero enfatizan lagunas formativas para comprender y trabajar con IA generativa, lo que se traduce en sentimientos de preparación parcial y en demandas de formación específica;

mientras que el especialista subraya la importancia de integrar la IA generativa en marcos de competencia digital ya consolidados, insistiendo en que sin una base sólida en competencia digital general es difícil que el profesorado pase a un uso crítico y pedagógicamente fundamentado de estas tecnologías (Cepa-Rodríguez & Mogas-Recalde, 2025; García Contador & Gutiérrez-Esteban, 2021; Morales-Cevallos et al., 2025).



Figura 3. Alfabetización digital e IA generativa
 Nota. Elaboración propia (2026)

En relación con la IA generativa en la práctica universitaria (figura 4), la revisión documental muestra una postura ambivalente que combina el reconocimiento de su potencial para apoyar la personalización del aprendizaje, la generación de recursos y la retroalimentación con advertencias sobre riesgos asociados a la integridad académica, la dependencia tecnológica y la opacidad de los sistemas (Ayuso del Puerto & Gutiérrez Esteban, 2022; Carbonell Bernal & Hernández Prados, 2024; Sánchez et al., 2025; Saez-Zevallos & Montalvo-Apolín, 2025). Los docentes entrevistados coinciden en percibir la IA generativa como un recurso con

posibilidades didácticas, pero expresan mayor preocupación por el impacto en la evaluación y en la autoría estudiantil, así como dudas sobre los límites de su uso aceptable; el especialista, en cambio, adopta una posición algo más propositiva, al destacar la necesidad de convertir la IA generativa en objeto de reflexión y aprendizaje crítico en el aula, insistiendo en que los dilemas éticos deben abordarse mediante marcos institucionales claros y procesos de acompañamiento, no solo mediante prohibiciones (García Contador & Gutiérrez-Esteban, 2021; Morales-Cevallos et al., 2025).



Figura 4. IA generativa en la educación Superior
Nota. Elaboración propia (2026)

Finalmente, en lo referente al empoderamiento y al desarrollo profesional (figura 5), la literatura resalta que la participación, la inclusión digital, la literacidad y la posibilidad de incidir en decisiones sobre tecnología son condiciones clave para fortalecer el protagonismo docente (Berríos Barra, 2024a, 2024b; Naranjo Crespo & Carrasco Temiño, 2022; Sanz Benito

et al., 2023). Los docentes entrevistados describen iniciativas individuales para definir usos y límites de la IA generativa en sus asignaturas, pero señalan la falta de políticas y apoyos institucionales; el especialista coincide en que el empoderamiento no puede reducirse a estrategias personales, sino que requiere políticas de formación continua, espacios de deliberación y marcos regulatorios que reconozcan al profesorado como actor clave en la gobernanza de la IA generativa en la educación superior (Palacios-Rodríguez et al., 2023; García-Ruiz et al., 2023).



Figura 5. Empoderamiento docente ante la IA
Nota. Elaboración propia (2026)

Discusión

Los resultados muestran que la alfabetización y la competencia digital docente se encuentran en un proceso de reconfiguración frente a la presencia de la IA generativa, coherente con la evolución descrita por la literatura desde un enfoque centrado en habilidades técnicas hacia modelos que integran dimensiones pedagógicas, críticas y de creación de contenido (Ferrando-Rodríguez et al., 2025; Gutiérrez & Cabero, 2016; García Contador & Gutiérrez-Esteban, 2021). En las voces de los docentes aparecen trayectorias que oscilan entre

un dominio instrumental de plataformas y recursos digitales y esfuerzos por integrar la IA generativa en el diseño de materiales, la planificación de actividades y el acompañamiento al estudiantado, lo que sugiere un desplazamiento hacia formas más complejas de competencia digital pedagógica y crítica, aunque todavía con avances desiguales (Serrano Fernández et al., 2022; Pinto-Santos et al., 2022).

Al mismo tiempo, los relatos evidencian la persistencia de brechas de inclusión digital y de oportunidades formativas, especialmente en lo que respecta a la comprensión de los fundamentos, límites y potencialidades de la IA generativa, en sintonía con los estudios que subrayan la importancia de condiciones institucionales y formativas para el desarrollo de la competencia digital en la formación inicial y continua (Cepa-Rodríguez & Mogas-Recalde, 2025; Naranjo Crespo & Carrasco Temiño, 2022; Sanz Benito et al., 2023). Estas tensiones indican que la alfabetización digital, entendida en términos amplios, sigue siendo un requisito para el empoderamiento docente, pero que la irrupción de la IA generativa exige ampliar su alcance hacia la interpretación crítica de los algoritmos, la ética del uso y la capacidad de diseñar escenarios de aprendizaje donde la tecnología no sustituya, sino que complemente y enriquezca la mediación pedagógica (Berríos Barra, 2024a, 2024b; García-Ruiz et al., 2023).

En relación con la IA generativa, los resultados muestran una diversidad de significados y usos emergentes, que van desde su empleo puntual como apoyo para la elaboración de recursos y la organización de contenidos, hasta experiencias más sistemáticas de integración en actividades de retroalimentación, tutoría y diseño de tareas, en consonancia con las revisiones que identifican un abanico amplio de aplicaciones potenciales en la educación superior (Ayuso del Puerto & Gutiérrez Esteban, 2022; Carbonell Bernal & Hernández Prados, 2024; Saez-Zevallos & Montalvo-Apolín, 2025). Sin embargo, la mayoría de los discursos docentes reflejan una fase exploratoria marcada por la prudencia y la necesidad de clarificar criterios de uso, lo que coincide con los estudios que describen la IA generativa como un campo emergente

donde coexisten entusiasmo, incertidumbre y cautela (Sánchez et al., 2025; Morales-Cevallos et al., 2025).

De manera paralela, los entrevistados expresan preocupaciones en torno a riesgos y dilemas éticos, especialmente relacionados con el plagio, la irresponsabilidad del estudiantado, la opacidad de los sistemas y la posible homogeneización de producciones académicas, cuestiones que la literatura ya ha señalado como desafíos centrales para la evaluación auténtica y la preservación de la integridad académica en escenarios mediados por IA (Ayuso del Puerto & Gutiérrez Esteban, 2022; Sánchez et al., 2025). Estas tensiones se reflejan en decisiones concretas sobre el grado de permisividad, las condiciones de uso y las estrategias de comunicación con el estudiantado, mostrando que la IA generativa no es asumida de manera acrítica, sino como un objeto de negociación pedagógica y ética en la práctica universitaria (Carbonell Bernal & Hernández Prados, 2024; García Contador & Gutiérrez-Esteban, 2021).

Finalmente, los resultados evidencian configuraciones incipientes de empoderamiento docente en escenarios de transformación digital atravesados por la IA generativa. Por una parte, los docentes describen iniciativas concretas en la toma de decisiones sobre el uso y los límites de la IA generativa —por ejemplo, definir condiciones de uso aceptable, adaptar tareas para fomentar la reflexión crítica o diseñar actividades que integren explícitamente la herramienta como objeto de análisis—, lo que se alinea con una concepción de competencia digital que incluye capacidades de planificación, regulación y evaluación de la tecnología en clave pedagógica (García Contador & Gutiérrez-Esteban, 2021; Ferrando-Rodríguez et al., 2025). Por otra parte, el especialista enfatiza la necesidad de articular estas iniciativas con políticas institucionales de formación, acompañamiento y regulación, reforzando lo que la literatura señala sobre la importancia de marcos institucionales que favorezcan el desarrollo profesional y la participación del profesorado en las decisiones sobre tecnología (Naranjo Crespo & Carrasco Temiño, 2022; Berríos Barra, 2024a; Sanz Benito et al., 2023).

En este sentido, el empoderamiento docente frente a la IA generativa se configura como un asunto de capacidades individuales y como el resultado de la intersección entre competencia digital, experiencias formativas, reflexión crítica y posibilidades de incidencia en la cultura institucional, en línea con los estudios que vinculan adopción de IA, competencia digital avanzada y disposición a un uso responsable y pedagógicamente fundamentado de estas tecnologías (Cepa-Rodríguez & Mogas-Recalde, 2025; Morales-Cevallos et al., 2025; Palacios-Rodríguez et al., 2023). Las experiencias recogidas sugieren que, cuando el profesorado dispone de recursos formativos, espacios de diálogo y reconocimiento institucional, la IA generativa puede convertirse en un catalizador para fortalecer su protagonismo en la definición de modelos de enseñanza y evaluación acordes con los retos de la sociedad digital, manteniendo como horizonte el paso desde la alfabetización digital al empoderamiento docente en la educación superior (García-Ruiz et al., 2023; Berríos Barra, 2024a, 2024b).

Conclusión

Los hallazgos permiten afirmar que las experiencias del profesorado universitario entrevistado frente a la inteligencia artificial generativa se sitúan en un escenario de transición desde formas de alfabetización digital principalmente instrumentales hacia configuraciones más complejas de competencia digital pedagógica y crítica. Este tránsito se refleja en la necesidad de superar el mero dominio técnico de las herramientas digitales e incorporar consideraciones éticas, pedagógicas y evaluativas en las decisiones cotidianas sobre el uso de la IA generativa en la docencia.

Las experiencias analizadas muestran que la IA generativa es percibida simultáneamente como recurso y como problema. Por una parte, el profesorado identifica posibilidades para apoyar la elaboración de materiales, diversificar actividades, orientar al

estudiantado y optimizar tareas de gestión académica. Por otra, emergen preocupaciones en torno al plagio, la posible irresponsabilidad estudiantil, la opacidad de los sistemas y la homogeneización de los productos académicos, lo que conduce a un uso prudente y a la búsqueda de criterios claros para delimitar lo aceptable en la práctica universitaria.

En este contexto, el empoderamiento docente aparece como una construcción en curso. Los docentes describen iniciativas para definir condiciones de uso de la IA generativa, rediseñar actividades que favorezcan la reflexión crítica y explicitar en el aula los dilemas éticos asociados a estas tecnologías; sin embargo, estas acciones se apoyan sobre todo en esfuerzos individuales o de pequeños grupos y se ven limitadas por la falta de políticas institucionales consolidadas, espacios formales de deliberación y propuestas sistemáticas de formación específica. El paso desde la alfabetización digital al empoderamiento docente frente a la IA generativa se perfila, así, como un proceso que combina capacidades individuales, trayectorias formativas y marcos organizativos, y que requiere condiciones estructurales que reconozcan al profesorado como actor clave en la gobernanza de la innovación tecnológica.

En el plano teórico, el estudio integra las nociones de alfabetización y competencia digital docente, IA generativa y empoderamiento profesional, mostrando que la comprensión de las experiencias del profesorado exige considerar conjuntamente dimensiones técnicas, pedagógicas, éticas y de inclusión digital. Metodológicamente, la combinación entre revisión documental y entrevistas de orientación fenomenológico-interpretativa ha permitido construir categorías que recogen tanto las tendencias presentes en la literatura como las ambivalencias y matices de las narrativas, reforzando la pertinencia de enfoques cualitativos para fenómenos emergentes.

Entre las principales limitaciones se encuentran el tamaño reducido y focalizado de la muestra y la naturaleza cambiante del campo de la IA generativa, lo que restringe la generalización y sitúa las interpretaciones en un momento específico del desarrollo tecnológico

y normativo. A partir de ello, se perfilan líneas de investigación futura orientadas a estudios comparativos entre instituciones y sistemas universitarios, investigaciones longitudinales y análisis más detallados de las relaciones entre competencia digital avanzada, confianza en estas tecnologías, empoderamiento docente y resultados de aprendizaje

Referencias Bibliográficas

- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. *Episteme*.
- Ayuso del Puerto, D., & Gutiérrez Esteban, P. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 347–362. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332>
- Berrios Barra, L. (2024a). Prácticas de literacidad digital y mediación de la literatura en el profesorado en formación: Experiencias a través de portafolios reflexivos digitales. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 17, e51684. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2024.51684>
- Berrios Barra, L. (2024b). Práticas de letramento digital e mediação literária em professores em formação: Experiências através de portfólios reflexivos digitais. *Texto Livre*, 17, e51684. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2024.51684>
- Carbonell Bernal, N., & Hernández Prados, M. Á. (2024). Impacto de los sistemas de tutoría inteligente: Una revisión sistemática. *EduTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (89), 121–143. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.89.3025>
- Cepa-Rodríguez, E., & Mogas-Recalde, J. (2025). Digital competence in the master's degree in training for teachers: The influence of academic and emotional factors on its development. *Education Sciences*, 15(12), 1586. <https://doi.org/10.3390/educsci15121586>
- Elías Hernández, J. A. (2019). El paradigma en investigación educativa: Construyendo conciencia sobre lo que se hace. *Eutopía*, 11(30), 59–74. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7042313.pdf>
- Ferrando-Rodríguez, M. de L., Marín-Suelves, D., Gabarda Méndez, V., & Ramón-Llin Más, J. (2025). Competencia digital y creación de contenido en la universidad: Influencia de la titularidad y la región. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(1), 197–216. <https://doi.org/10.5944/ried.28.1.41475>
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201–229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García Contador, Y., & Gutiérrez-Esteban, P. (2021). El rol docente en la sociedad digital. *Digital Education Review*, 38, 1–19. <https://doi.org/10.1344/der.2020.38.1-22>
- García-Ruiz, R., Buenestado-Fernández, M., & Ramírez-Montoya, M. S. (2023). Evaluación de la competencia digital docente: Instrumentos principales y líneas de actuación. *Educación XX1*, 26(1), 45–68. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33520>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage.
- Gutiérrez, I., & Cabero, J. (2016). Aprender a crear contenido digital interactivo para enseñar ciencias. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1–24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.accd>

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 1986(30), 73–84. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>
- Lorenzo-Rial, D. (2022). Aprender a crear contenido digital interactivo para enseñar ciencias. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1–24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.accd>
- Martínez Miguélez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Morales-Cevallos, M. B., Alonso-García, S., Martínez-Menéndez, A., & Victoria-Maldonado, J. J. (2025). Artificial intelligence adoption amongst digitally proficient trainee teachers: A structural equation modelling approach. *Social Sciences*, 14(6), 355. <https://doi.org/10.3390/socsci14060355>
- Naranjo Crespo, M., & Carrasco Temiño, M. (2022). Participación estudiantil e inclusión digital en la universidad: Un estudio en contextos iberoamericanos. *Foro de Educación*, 20(1), 119–142. <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/632e688dc8a9c459bc044343>
- Palacios-Rodríguez, A., Guillén-Gámez, F. D., Cabero-Almenara, J., & Gutiérrez-Castillo, J. J. (2023). Teacher digital competence in the stages of compulsory education according to DigCompEdu: The impact of demographic predictors on its development. *Interaction Design and Architecture(s)*, (57), 115–132. <https://doi.org/10.55612/s-5002-057-007>
- Pinto-Santos, A. R., Garcias, A. P., & Mesquida, A. D. (2022). Development of teaching digital competence in initial teacher training: A systematic review. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 14(1), 1–15. <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i1.6250>
- Rodríguez-García, A. M., Raso Sánchez, F., & Ruiz Palmero, J. (2022). Evaluación de la Competencia Digital Docente: Instrumentos principales y líneas de actuación. *Educación XX1*, 25(1), 45–68. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33520>
- Saez-Zevallos, N. S., & Montalvo-Apolín, D. E. (2025). Strategies for learning English in higher education: A systematic mapping. *Frontiers in Education*, 10, 1570602. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1570602>
- Sánchez, N., Michay, G., & Calderón, J. (2025). Inteligencia artificial generativa en educación superior: Una revisión sistemática de literatura hispanohablante. *Revista Espacios*, 46(6), 14–25. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n06p02>
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Sanz Benito, I., Lázaro Cantabrana, J. L., & Grimalt Álvaro, C. (2023). La inclusión digital en la formación inicial del profesorado: Una revisión sistemática. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 75(1), 127–146. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94541>
- Serrano Fernández, L., Vela Llauradó, E., Martín Martínez, L., & Rodríguez García, C. (2022). Digital competence in the attention of students with special educational needs: An overview from the European Framework for Digital Teaching Competence “DigCompEdu”. *Digital Education Review*, 41, 168–188. <https://doi.org/10.1344/der.2022.41.284-305>
- Villatoro Moral, S., & de-Benito Crosetti, B. (2022). La inclusión del uso de itinerarios de aprendizaje en Educación Superior. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (79), 95–113. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2365>