

---

## Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

---

# Concepciones, estrategias y emociones docentes frente al uso de IA

María de los Ángeles Sánchez-Trujillo, Alexandra María González-de Ramírez, Marianella Suárez-Pizzarello  
Universidad Continental, Lima, Perú

*Recibido: 25 de noviembre 2024 - Revisado: 09 de mayo 2025 - Aceptado: 30 de mayo 2025*

---

### RESUMEN

---

La inclusión de la inteligencia artificial en el ámbito educativo ha cobrado fuerza en los últimos años. Para la presente investigación, se han considerado dos objetivos: a) comprender las concepciones, estrategias y emociones experimentadas por los docentes de posgrado respecto de la incorporación de IA en sus procesos de enseñanza; y b) analizar las oportunidades que reconocen los docentes en la incorporación de estas herramientas en sus prácticas educativas. Este es un estudio cualitativo de diseño fenomenológico, analizado desde un modelo dialógico de la identidad docente. Se aplicó una pauta de entrevista a una totalidad de 11 docentes de posgrado pertenecientes a dos universidades privadas peruanas. Entre los resultados, destacan emociones adversas iniciales, como el miedo y la desconfianza hacia las nuevas tecnologías, aunque algunos profesores están transformando sus prácticas mediante la adopción reflexiva de la IA. El reconocimiento y posterior gestión de la IA como contingencias o incidentes críticos facilita el enriquecimiento de las estrategias educativas, lo que contribuye significativamente a la transformación de la identidad docente y al desarrollo profesional. El aporte de este trabajo radica en su novedad al profundizar en las emociones y concepciones docentes frente a IA, e identificar sus posibilidades de uso.

*Palabras clave:* Emociones docentes; enseñanza superior; incidentes críticos; identidad docente; Inteligencia artificial

---

\*Correspondencia: [María de los Ángeles Sánchez Trujillo](mailto:msanchezt@continental.edu.pe) (M. Sánchez).

 <https://orcid.org/0000-0002-5228-4688> (msanchezt@continental.edu.pe).

 <https://orcid.org/0009-0003-3918-1224> (agonzalesd@continental.edu.pe).

 <https://orcid.org/0000-0002-2793-2268> (msuarezp@continental.edu.pe).

# Teachers' conceptions, strategies, and emotions regarding the use of AI

---

## ABSTRACT

---

The inclusion of artificial intelligence in the educational field has gained strength in recent years. For this research, two objectives have been considered: a) to understand the conceptions, strategies, and emotions experienced by graduate-level professors regarding the incorporation of AI in their teaching processes; and b) to analyze the opportunities that professors recognize in incorporating these tools into their educational practices. The present paper is a qualitative study with a phenomenological design, analyzed through a dialogical model of teacher identity. An interview guide was applied to a total of 11 graduate-level professors from two private Peruvian universities. Among the results, initial adverse emotions, such as fear and distrust towards new technologies, stand out, although some professors are transforming their practices through the reflective adoption of AI. Recognizing and subsequently managing AI as contingencies or critical incidents facilitates the enrichment of educational strategies, which significantly contributes to the transformation of teacher identity and professional development. This work contributes by providing new insights into teachers' emotions and perceptions of AI, as well as identifying its potential applications.

*Keywords:* Artificial intelligence; critical incident; teaching emotions; teacher identity; university education.

---

## 1. Introducción

Con miras al logro de los Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda de Educación 2030, la UNESCO ha destacado el potencial que la Inteligencia Artificial (IA) tiene para la consolidación de una educación de calidad, equitativa e inclusiva, y manifiesta su compromiso por promover su incorporación en la educación a partir del Consenso de Beijing, donde además se establecen los lineamientos para su utilización con foco en el bienestar del estudiante (Unesco, 2019).

En línea con lo anterior, durante los últimos años, ha habido un aumento de investigaciones sobre la IA en el ámbito educativo, cuyos hallazgos evidencian consenso sobre los beneficios de la IA, particularmente en dos ámbitos:

1. En la inclusión educativa y personalización de la enseñanza (Ayuso y Gutiérrez, 2019; García et al., 2023; Luckin, 2017) en cuanto a que es una herramienta que permite optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y práctica educativa, al favorecer la creación de experiencias de aprendizaje dinámicas e interactivas, facilitar la personalización del aprendizaje y proporcionar retroalimentación en tiempo real (Chan y Tsi, 2023), con impacto en la interacción y reflexión crítica de los estudiantes (Infante, 2023; Morocho et al., 2023).

2. En el soporte a la ejecución de las actividades administrativas e investigativas de los docentes (Celik et al., 2022), así como en la corrección de las actividades de evaluación (Troncoso et al., 2023), lo que permite a los profesores dedicar más tiempo a la mentoría y el apoyo emocional (Luckin, 2017), actividades fundamentales, aunque en ocasiones desplazadas.

Pese a lo anterior, algunos autores como [Cordón \(2023\)](#) consideran que la inclusión de IA en el ámbito educativo conlleva ciertos desafíos, como los sesgos que podrían revelar sobre la base de algoritmos previamente programados y acarrear ciertos prejuicios sociales o culturales. A su vez, algunos estudiantes podrían no tener acceso a tecnología de alta calidad, lo que les impediría emplear este tipo de herramientas de forma avanzada, dada la desigualdad en el desarrollo tecnológico de acuerdo con la región mundial ([Georgieva, 2024](#)). De igual forma, para una incorporación efectiva, es necesario que los docentes lleven a cabo una planificación adecuada, que contemple el diseño de estrategias pre, co y post-instruccionales ([Vargas-Murillo, 2020](#)). Esto exige capacitaciones suficientes al profesorado, de modo que puedan incorporar la IA adecuadamente en sus sesiones de clase ([Vera, 2023](#)).

A pesar de la relevancia de estos hallazgos, es importante destacar que la mayoría de las investigaciones han dejado de lado la mirada que los propios docentes tienen sobre la incorporación de la IA en la enseñanza, a pesar del papel fundamental que estos actores cumplen en la transformación digital de la educación. Adicionalmente, entre los pocos estudios que existen sobre las percepciones de los docentes respecto de la inclusión de la IA ([González-González, 2023](#); [Hurtado, 2020](#); [Infante, 2023](#); [Morocho et al., 2023](#); [Parreira et al., 2021](#)), los hallazgos no son concluyentes.

A pesar de los beneficios reportados, las investigaciones apuntan a un uso insuficiente en las prácticas pedagógicas por falta de dominio sobre el uso de la IA ([Hurtado, 2020](#)); y, por el contrario, suelen emplearse mayormente para la búsqueda de información o apoyo a la investigación ([Infante, 2023](#)), ya que los docentes perciben la IA como desafiante e impactante, e incluso amenazante para su ejercicio docente ([Parreira et al., 2021](#)). En lo que podría considerarse el polo opuesto del espectro, al reconocer el potencial de la IA para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, algunos docentes adoptan una actitud positiva y reflexiva, en tanto perciben la IA como una herramienta para optimizar sus prácticas educativas y fomentar una mayor interacción y reflexión crítica en sus estudiantes ([Infante, 2023](#); [Morocho et al., 2023](#)), lo que da cuenta de la aceptación de la IA y la predisposición a incluirlas en sus prácticas pedagógicas ([González-González, 2023](#)).

Estos hallazgos poco consistentes exigen que se aborde esta problemática desde un enfoque más amplio, que dé cuenta de la multiplicidad de factores asociados a las posturas que los docentes adoptan frente a la inclusión de la IA en su quehacer profesional. Para responder a esta necesidad, el presente estudio se enmarca en una perspectiva dinámica del posicionamiento individual, basado en el modelo dialógico de identidad ([Hermans y Hermans-Konopka, 2010](#); [Hermans, 2014](#)).

Según este modelo, la identidad se conforma a partir de un conjunto de concepciones, estrategias y sentimientos que interactúan para crear diferentes posiciones identitarias ([Bohórquez y Rodríguez-Cárdenas, 2014](#)), y se ven moldeadas por factores tales como: emociones, discursos y narrativas; que, a su vez, están influenciados por contextos organizacionales ([Rushton et al., 2023](#)). Por lo tanto, es posible identificar posiciones internas (propias) y externas (de otros significativos que se invocan en determinadas circunstancias) que interactúan dialógicamente; por consiguiente, una persona puede tener múltiples voces, que evidencian un punto de vista particular sobre una acción ([Badia et al., 2021](#)) o situación.

[Akkerman y Meijer \(2011\)](#) proponen, dentro de este enfoque, cuatro voces docentes: la voz personal, la voz pedagógica, la voz relacional y la voz institucional. Muchas de las voces corresponden a discursos educativos que se producen en escenarios institucionales, sociales o académicos ([Badia y Becerril, 2016](#)), y que permiten a los docentes ser conscientes de sus propias posturas.

En los últimos años, se han realizado numerosos estudios sobre identidad profesional e identidad docente. Un meta-análisis realizado con artículos desde 1997 hasta el 2017 sobre la identidad profesional, y en particular sobre la identidad de investigador, apunta a que predomina una noción de identidad como resultado de una construcción social. Se considera dinámica con posibilidad de cambiar a lo largo del tiempo, en donde pueden convivir múltiples identidades que pueden entrar en contradicción de acuerdo con la participación que los individuos pueden tener en diferentes contextos; y que la acción antes que el pensamiento prevalece en la configuración de la identidad, es decir a través de la participación en diferentes contextos o Comunidades Prácticas (Castelló et al., 2021).

A pesar del consenso anterior, es necesario destacar que la mayoría de las investigaciones se desarrollan en países lejanos geográficamente y culturalmente del contexto donde se realizó esta investigación, siendo la mayoría (60%) de USA, China, UK y Australia, con especial ausencia de investigaciones sobre identidad docente en países del Sur Global (Rushton et al., 2023). Por lo tanto, es relevante y necesario el desarrollo de investigaciones que permitan contribuir con la comprensión sobre la identidad docente en otras latitudes.

Entendiendo el concepto de identidad como múltiple, dinámica, contextual y basada en la acción (Castelló et al., 2021), así como interactiva o dialógica (Hermans y Hermans-Konopka, 2010; Hermans, 2014), se puede afirmar que diferentes posiciones identitarias surgen en respuesta a las diversas contingencias que se presentan en cualquiera de las dimensiones de la actividad docente (Monereo, 2010a, 2010b). A su vez, es importante considerar la competencia docente para responder a estos retos, lo que puede exigir el desarrollo de nuevas posiciones, especialmente cuando enfrenta situaciones inciertas que demanden una revisión de su identidad profesional. Entre estas situaciones pueden surgir desencuentros que generan re-acomodaciones, las cuales conducen a la creación de nuevas posiciones y al desarrollo de competencias y habilidades adicionales para enfrentarlas (Monereo y Domínguez, 2014).

Dentro de las múltiples contingencias a las que los docentes se enfrentan constantemente, existen eventos significativos que pueden tener un alto impacto emocional y requieren una respuesta inmediata del docente; cuando dicha situación es inesperada y despliega una emoción intensa, se considera un incidente crítico (en adelante, IC), (Monereo, 2023). En algunas situaciones, estos eventos pueden generarse por la implementación súbita de nuevas tecnologías o el uso de herramientas de IA que producen un impacto emocional, en tanto confrontan y cuestionan las posiciones identitarias preexistentes de los docentes.

Así pues, a pesar de que la educación puede considerarse una profesión principalmente intelectual, un factor con gran influencia en el quehacer docente es la experiencia o afecto vinculado al sentido de la profesión y por tanto a la identidad docente (Shapiro, 2010). Las investigaciones realizadas en las últimas décadas han podido establecer relaciones entre los aspectos emocionales de los docentes y: a) identidad docente y emocional; b) enfoques de enseñanza; y c) estrategias de afrontamiento.

La identidad emocional (Shapiro, 2010) y las dimensiones afectivas de los docentes se relacionan con los enfoques de enseñanza (Badia et al., 2021; Kordts-Freudinger, 2017) y la identidad docente (Badia et al., 2021; Shapiro, 2010). Sin embargo, en contextos académicos, existe la tendencia a regular o suprimir las emociones para otorgar prevalencia a la actuación de lo que se espera de un docente modelo, es decir, calmado, agradable orientado a cumplir y/o exceder con las expectativas, lo que resulta en una identidad docente poco auténtica (Monereo y Domínguez, 2014; Shapiro, 2010).

De acuerdo con Shapiro (2010), las emociones positivas experimentadas por los docentes, tienen en común que son una respuesta a las relaciones humanas donde existen refuerzos afectivos por parte de colegas, estudiantes o padres por el trabajo realizado. Por el contrario,

según la autora, las emociones negativas, como ira, desesperanza o frustración, se relacionan con la sensación de poco empoderamiento para el logro de los objetivos educativos y, a su vez, con ansiedad sobre el desempeño de los estudiantes o la autoevaluación continua.

Las emociones de los docentes también se correlacionan significativamente con los enfoques de enseñanza (Badia et al., 2021; Kordts-Freudinger, 2017). Badia et al. (2021) encontraron que la motivación por la enseñanza, actitud positiva, pertinencia de la enseñanza, optimismo en la mejora de la enseñanza, flexibilidad y calma, así como la autoevaluación que los docentes realizan de sí mismos como profesores, profundidad, tener las cualidades necesarias, adecuación de la enseñanza, gratificación y completud, se relaciona positiva y significativamente con un enfoque basado en el cambio, la transformación y centrado en los estudiantes. En contraste, un enfoque de transmisión de la enseñanza enfocado en los contenidos no presenta correlaciones significativas con las dimensiones afectivas mencionadas (Badia et al., 2021).

Adicionalmente a la comprensión de la relación entre estas variables, también se ha explorado la relación entre la regulación de las emociones y los enfoques de enseñanza (Kordts-Freudinger, 2017), y se ha identificado una correlación positiva entre emociones positivas, tales como la esperanza, alegría, orgullo, contento, alivio, compasión y sorpresa, con la estrategia reinterpretativa de regulación emocional y el enfoque orientado a los estudiantes.

Ahora bien, cuando se analizan las estrategias de regulación que los docentes emplean frente a contingencias, ya sean conflictos o incidentes críticos, se consideran relevantes cuatro aspectos: actitudes, emociones de los docentes, comunicación con los estudiantes y emociones de los docentes al finalizar el IC (Badia et al., 2021). Los autores evidencian que una actitud positiva, que favorezca la comunicación con los estudiantes, una aproximación sistemática y mayor control emocional, son claves para la resolución de conflictos. Las respuestas de afrontamiento innovadoras y estratégicas contribuyen con el desarrollo y construcción de una nueva posición identitaria, mientras que las respuestas de negación, resignación, huida o reactividad no contribuyen al cambio (Monereo, 2010a, 2010b).

Para fines de la presente investigación, comprender el papel que cumplen las percepciones de los docentes, es decir, las concepciones, estrategias y emociones, estas últimas, entendidas en el marco de la investigación como reacciones a contingencias, en la incorporación de la IA en la enseñanza es fundamental. Su importancia radica en la influencia que tienen en la práctica docente, entendidas desde el marco más amplio de la identidad profesional y su relación con enfoques de enseñanza, respuestas de afrontamiento frente a las contingencias, y la manera en que se combinan para favorecer, o no, la transformación de la práctica educativa, particularmente en la adopción efectiva de la IA en el entorno académico.

Por lo tanto, la pregunta de investigación que conduce el presente estudio es:

¿Cuáles son las concepciones, estrategias y emociones experimentadas por los profesores de posgrado respecto de la incorporación de IA en sus prácticas educativas?

Los objetivos del estudio son los siguientes: a) comprender las concepciones, estrategias y emociones experimentadas por los docentes de posgrado respecto de la incorporación de IA en sus procesos de enseñanza; y b) analizar las oportunidades que reconocen los docentes en la incorporación de estas herramientas en sus prácticas educativas.

## 2. Diseño metodológico

Desde un paradigma fenomenológico, se planteó una ruta metodológica cualitativa, a partir del empleo de entrevistas en profundidad, realizadas virtualmente a través de la plataforma Zoom, como instrumento de recolección de datos. La investigación se orientó a recabar información acerca del empleo de la IA, como fenómeno particular, desde la realidad vivenciada y experimentada por los docentes entrevistados.

La pauta de la entrevista fue validada previamente por 6 jueces expertos para garantizar el cumplimiento de criterios de relevancia, profundidad, claridad, adaptabilidad, neutralidad y apertura para cada pregunta, al igual que la validez, variedad, estructura lógica y flexibilidad de la pauta de entrevista en general.

Se realizaron 11 entrevistas virtuales. La selección de los participantes se realizó de manera incidental y por conveniencia de acuerdo con la disponibilidad y disposición para participar en el estudio. A su vez, el tamaño muestral fue determinado por el criterio de saturación. Con la finalidad de obtener mayor riqueza y amplitud de datos, se seleccionaron docentes de diferentes especialidades pertenecientes a la Escuela de Postgrado de dos universidades privadas peruanas. La influencia de la pertenencia a una facultad o área de especialización fue contemplada en el análisis, como medida de control metodológico. En la Tabla 1, se muestran las codificaciones realizadas para la identificación de cada docente, en este caso se empleó la denominación S, por sujeto, procediendo a enumerar a cada uno de los participantes y no consignando la Escuela de Posgrado a la que pertenecen, de modo que se resguarde su identidad, la privacidad de los participantes, así como de las instituciones educativas en las que se desarrolló el estudio. Los rangos de edades se mantuvieron para analizar si en las respuestas dadas por los participantes había algún tipo de afectación o condicionamiento por el uso de la IA.

**Tabla 1**

*Datos de la muestra.*

<b>Codificación del docente entrevistado/a</b>	<b>Sexo</b>	<b>Edad</b>	<b>Formación académica</b>
S1	Femenino	45 años	Bachiller en Comunicaciones, Magíster en Gestión de la Educación.
S2	Masculino	49 años	Ingeniero de Sistemas, Magíster en Docencia Universitaria y Gestión Educativa, Maestro en Dirección de Proyectos. Actualmente, cursa el quinto ciclo del Doctorado de Educación.
S3	Femenino	60 años	Bachiller en Educación Primaria, Magíster en Docente de nivel Superior. Egresada del Doctorado de Educación.
S4	Masculino	35 años	Bachiller en Literatura, Licenciado en Educación con mención en Lengua y Literatura, Magíster en Gestión Educativa. Actualmente, curso el segundo ciclo del Doctorado de Filosofía.
S5	Femenino	37 años	Lingüista, Magíster en Psicología Organizacional, Doctora en Educación.
S6	Femenino	40 años	Licenciada en Educación Integral, Magíster en Administración de la Educación, Doctora en Educación.
S7	Femenino	47 años	Licenciada en Educación, Doctora en Educación.
S8	Masculino	44 años	Licenciado en Educación, Magíster en Educación.
S9	Femenino	42 años	Licenciada en Educación, Maestría en Docencia Superior, Doctora en Educación.
S10	Femenino	32 años	Licenciada en Educación, Magíster en TIC aplicada la Educación, Magíster en Gestión Educativa, Doctora en Educación.
S11	Masculino	36 años	Licenciado en Educación, Magíster en Evaluación y Acreditación Educativa, Doctor en Ciencias de la Educación.

Las entrevistas fueron ejecutadas y grabadas a través de la plataforma Zoom y posteriormente transcritas con el programa [Transkriptor \(2021\)](#). Sin embargo, fue necesario realizar una revisión y corrección de las transcripciones, pues existe un margen de error en el que la operación no es completamente precisa. Para ello, se descargó la transcripción inicial ofrecida por el programa, y se cotejó con el audio de la grabación de la entrevista para garantizar que la información sea completamente fidedigna. En los casos en que no se evidenciaron correspondencias, se efectuaron las correcciones manualmente.

Se realizó un análisis temático de las entrevistas, empleando el programa ATLAS.ti.23. Durante el proceso interpretativo, y para garantizar el rigor científico, en términos de consistencia interna y externa, se llevó a cabo la validación de las categorías temáticas, considerando el siguiente procedimiento: en una fase inicial, los tres investigadores analizaron y generaron categorías temáticas para el mismo conjunto de datos (representantes del 30% de las entrevistas totales). Posteriormente, cada investigador realizó el análisis temático con un grupo diferente de las entrevistas restantes. En ambos casos, se verificó la generación de categorías temáticas similares, y resultaron las siguientes: percepciones sobre IA, estrategias frente al uso de la IA, emociones frente a la IA, IA como contingencia, IA como Incidente Crítico, IA como conflicto, enfoques de enseñanza, transformación de la identidad docente.

En este procedimiento de triangulación entre los tres investigadores que participaron en el presente estudio, se emplearon, además, otras fuentes de datos como memos analíticos o la bitácora de datos que diera cuenta de la toma de decisiones en el proceso de codificación abierta.

A pesar de lo anterior, se reconoce, en la presente investigación, como limitación metodológica, los posibles sesgos o creencias inconscientes que pudieran afectar la interpretación de los datos, tanto de los autores, como de los participantes en la investigación, aunque se hayan tomado suficientes medidas para evitarlo. Además de lo expuesto, se debe tener en cuenta que el presente estudio no es generalizable, al haber sido realizado en dos Escuelas de Posgrado de Lima, Perú. No obstante, se recomienda poder realizar futuras investigaciones en torno a los hallazgos obtenidos.

### **3. Resultados**

La presente investigación se llevó a cabo con dos objetivos iniciales: por un lado, comprender y describir las concepciones y emociones experimentadas por los docentes de Posgrado respecto de la incorporación de IA en sus procesos de enseñanza; y, por otro, analizar las oportunidades que reconocen los docentes en la incorporación de estas herramientas en sus prácticas educativas. Sin embargo, posterior al análisis de las entrevistas, fue posible identificar una categoría temática emergente vinculada con las estrategias de afrontamiento que los docentes emplean frente a los conflictos generados por la IA, y el potencial que su incorporación tiene en la transformación de la identidad y práctica docente. A continuación, se exponen los resultados de los objetivos específicos de la investigación; y, posteriormente, se presentan los hallazgos significativos adicionales.

#### **Resultados relacionados con los objetivos 1 y 2**

La incorporación de la IA en el ámbito educativo ha sido percibida por muchos docentes como un conflicto o incidente crítico. Por un lado, es posible vislumbrar situaciones de carácter imprevisible para los docentes: "Entonces cuando veo esos trabajos veo que pues... este... me ha respondido un autor de inteligencia artificial, no una persona" (S7), y otras que, aunque previstas, aún generan sorpresa y malestar en los docentes:

“Entonces yo notaba que los estudiantes hacían un uso, un uso indiscriminado de la herramienta, ¿no? Para parafrasear sus textos, ¿no? O para presentar esquemas de trabajo que evidentemente no respondían a una reflexión profunda sobre el tema, sino que básicamente era un producto plano, sin ninguna complejidad ni atención al contexto específico, ¿no? Y como en investigación todo está... O todo debe estar delimitado y circunscrito a realidades puntuales, es evidente cuando alguien usa un... O hace un uso indiscriminado de la herramienta de la inteligencia artificial” (S4).

Ante estas situaciones, y la dificultad para gestionarlas adecuadamente, fue posible identificar emociones negativas, como la frustración y preocupación en los docentes:

“Mira, inicialmente como que me frustraba un poco. Porque me sentía muy limitada en cuanto a esto. Escuchaba a algunos colegas que hablaban de las herramientas que incluían, qué tal. ¿Qué tal el programa? ¿Qué tal el recurso? ¿Qué tal el aplicativo? Es muy bueno. (...) Entonces inicialmente uno de los sentimientos que me surgió fue como que cierta frustración al no conocer cómo aplicarlas. Y eso me resulta todo un reto” (S3).

En ese sentido, los entrevistados manifestaron su preocupación por la carencia de humanidad en los textos o la superficialidad del abordaje para la investigación, más aún tratándose de ámbitos de educación superior a nivel de posgrado. A su vez, en cuanto al control emocional de los docentes, estas situaciones sobrepasan la capacidad de gestión emocional de los docentes, en cuanto no consideran tener la capacidad de hacerles frente: “La mayoría le tenía miedo, decía que nos iba a reemplazar, al final eso iba a generar desempleo (...) siento que a veces como que ocurren, salen nuevos temas tecnológicos y me quedo un poco en el aire (...)” (S3).

Se evidenciaron también emociones de desconfianza, y de respeto ante lo que todavía algunos consideran como desconocido, que podría llegar a generar un conflicto de valores y principios: “Bueno, mis emociones, yo diría que le tengo cierto respeto a esas herramientas. No le tengo miedo, pero sí le tengo respeto porque nosotros podemos saber muchas cosas, ¿no? Pero cada uno de nosotros tiene sus valores, sus principios” (S3).

Ahora bien, también se observa una adaptación positiva en algunos casos, donde los docentes se sienten aliviados y satisfechos al integrar la IA en sus prácticas pedagógicas:

“Y para mí me alivió el trabajo. ¿Entonces qué sucedió? Porque si yo duraba ocho semanas y ya duraba una o dos en ese tema, o sea, era bastante eficiente, me ayudaba a eso (...) una maravilla. Yo me siento muy bien. A mí me ha caído como anillo al dedo porque sí, porque cuando yo tenía jefe de cátedra, que son estas asistentes, me ayudaban un montón; incluso, ella te ayuda hasta corregir, porque las rúbricas te las hace y ya bien las tendencias” (S6).

En esta línea, algunos docentes han adoptado posturas críticas y estrategias reflexivas, utilizando la IA como una herramienta complementaria para optimizar sus prácticas educativas. Asimismo, al emplear las diversas herramientas IA, en especial chatGPT, no solo resultan en emociones positivas, sino en procesos de aprendizaje y auto-aprendizaje.

La siguiente cita del S8 resume una postura crítica; no obstante sugiere la incorporación de la IA en el trabajo docente, especialmente en contextos de posgrado:

“Me parece una herramienta que todavía tiene que explorarse más. ¿Qué es lo que está pasando? Como toda novedad, está siendo muy utilizada, (...) muchos estudiantes están requiriendo el uso de la inteligencia artificial para el tema de resolver algunas actividades o tareas, o los profesores para tratar de demostrar cierto nivel de innovación. Lo presentan, pero no hacen un seguimiento adecuado. Cuando uno presenta una nueva estrategia o un nuevo recurso didáctico debe haber fases previas, desde la implementación, desde el sustento por el cual lo voy a hacer, hasta ver los efectos y luego poder comparar lo que pasa. Es que como es una novedad hay una gran cantidad de publicaciones de textos como experiencias docentes, pero muchas de estas experiencias docentes todavía no han llegado a un campo de análisis crítico para ver si realmente hay un cambio en el aprendizaje un antes y un después (...)” (S8).

Finalmente, se evidenciaron algunas situaciones asociadas a la gestión pedagógica en el uso de IA. Es preciso mencionar que S1 y S4, además de ejercer la docencia, cumplen labores administrativas. Al respecto, se identificó una percepción positiva en cuanto al uso de IA en sus tareas en este ámbito. Incluso, S4 señaló haberse sentido obligado a indagar más acerca de IA con el propósito de diseñar asignaturas específicamente orientadas a responder las necesidades de los estudiantes, así como a las exigencias propias del contexto actual. Por tanto, defiende la idea de la inteligencia artificial aplicada a la investigación académica como parte de la malla curricular de los estudiantes de posgrado. A su vez, S1 señaló el aprovechamiento de la inteligencia artificial para la optimización de ciertos procesos, como la búsqueda de información o la redacción. Sin embargo, desde su percepción, ello debe realizarse siempre y cuando la persona que utiliza IA domine los contenidos en cuestión, pues, caso contrario, las respuestas generadas no serán útiles en la investigación o podrían ser imprecisas. Cabe precisar la preocupación de S4 de establecer normativas justamente para regular el uso de IA en clases:

“Justamente por la vaguedad, por la falta de precisión teórica. No se puede creer ciegamente en todo lo que indica la inteligencia artificial. Así como tampoco se puede creer ciegamente en todos los resultados que uno encuentra en un navegador web, ¿no? Hay que tener mucha criticidad, mucho criterio, mucha capacidad analítica y sobre todo conocimientos previos para poder discernir entre lo que es útil y lo que no lo es. Entonces, a nivel de gestión es fundamental que existan normativas (S4).”

Los enfoques de enseñanza y las estrategias empleadas por los docentes para hacer frente a los conflictos e incidentes críticos generados por la incorporación de la IA tienen un papel relevante en su potencial para transformar el quehacer profesional a través de un cambio en su identidad docente.

Las emociones de miedo se asocian típicamente a estrategias o conductas de afrontamiento relacionadas con la huida o el ataque. Si bien pueden cumplir una función adaptativa, estas reacciones no generan transformaciones, ni oportunidades de mejora a largo plazo.

Por otro lado, se pueden observar indicios de transformación entre la población docente. Así, un docente expresó lo siguiente: "Ellos sí pueden utilizarlo pero no incentivo el uso del GPT en mi curso porque yo sé que ellos lo usan" (S5). Por otro lado, se observaron estrategias de afrontamiento locales por parte de los docentes, algunas más activas que otras, pero que dan pie a la incorporación y transformación de la enseñanza, en cuanto dan cuenta de un proceso reflexivo que supone una decisión intencional a partir del análisis consciente de la situación contingencial.

“(…) lo que hago comúnmente es a partir de ese trabajo les pido que hagan un análisis crítico o sea ya me presentaste esto ahora quiero que tú proceses lo que está aquí y me digas por qué es importante lo que has colocado, hacia dónde te conduce toda esta información: tú, como persona, qué conclusión llega después de haber plasmado tus supuestas ideas aquí en el texto porque no siempre conocen incluso lo que presenta ya” (S9).

Un ejemplo destacado fue el de un docente que integró la IA en su metodología de enseñanza a manera de “experimento”, lo que permitió a los estudiantes utilizar herramientas de IA para investigar y desarrollar sus proyectos, pero enfatizando la importancia de la ética y la crítica en el uso de estas tecnologías.

“Mira, hice una experiencia de experimento (…) mi producto en el curso es un ensayo, o sea, ellos en 16 semanas tienen que generar ensayos. Yo me demoraba el solo hecho de escoger el tema, delimitarlo y el cuerpo argumentativo que ellos tenían que armar con las fuentes, yo me demoraba hasta ocho semanas (…) En el ciclo pasado, cuando hice el experimento, duramos una semana nada más, o sea, la primera clase nos presentamos, le hablé de la inteligencia artificial (…) Al siguiente día, les dije cómo íbamos a usar el chat, no solamente el chat, ahora ya ellos conocen otras herramientas, por ejemplo, los del doctorado ya usamos perplexity, consensus, o sea, muchas herramientas, pero en ese momento íbamos a usar el chat. Y bueno, en ese momento pues los chicos no podían, no podían creerlo que le metían el prompt y decían qué tema de su área y les aparecía un listado de cosas, entonces se maravillaron, empezaron a perder el miedo porque había como un rechazo, pero no, ya después de ahí me dijeron no miss, ya con esto. Y para mí me alivió el trabajo ¿Entonces qué sucedió? Porque si yo duraba ocho semanas y ya duraba una o dos en ese tema, o sea, era bastante eficiente, me ayudaba a eso, entonces ya hablaba más con ellos, ya tenía la oportunidad, vamos a debatir un poco más la parte ética, o sea, ya me dedicaba a otras actividades con ellos. Entonces para mí, y yo siento que sí, a los chicos le trasladé, ellos también quedaron de que lo iban a usar constantemente” (S7).

En el caso de la docente S9, este proceso es evidente: inicialmente, experimentó frustración por sus limitaciones en el uso de la inteligencia artificial (IA). Sin embargo, al reflexionar sobre el impacto positivo que la IA podría tener en la motivación de sus estudiantes, aceptó el desafío de incorporar en su práctica docente. Esta integración no solo le permitió superar su frustración, sino también hacer sus clases más interactivas, lo que enriquece la experiencia de aprendizaje. Este ejemplo ilustra cómo la identidad docente puede evolucionar y fortalecerse mediante la incorporación de nuevas herramientas y enfoques pedagógicos, respondiendo así a las demandas del contexto educativo.

“Entonces inicialmente uno de los sentimientos que me surgió fue como que cierta frustración al no conocer cómo aplicarlas. Pero ya luego representar. Y eso me resulta todo un reto. A veces me emociono y empiezo a ver con qué aplicativo puedo, ¿no? O que cómo los voy a hacer trabajar. Con qué herramienta virtual vamos a tratar de colaborar. Cómo van a presentar sus resultados. Y me parece interesante cuando los voy a interactuar allí. Y es interesante también ver cómo personas ya adultas, porque a nivel de posgrado estamos hablando de personas adultas, les gustan. Les gustan los juegos en la educación. Y es interesante también ver cómo personas ya adultas, porque a nivel de posgrado estamos hablando de personas adultas, les gustan. Les gustan los juegos en la educación. Los juegos en las clases. Este tipo de herramientas. Y las hacen tan interactivas” (S9).

Adicionalmente, puede verse cómo las voces internas limitantes, en diálogo con las voces externas de los colegas, promueven la consideración de su postura (I-position) inicial para crear una nueva, motivada por los retos: "Mira, inicialmente como que me frustraba un poco. Porque me sentía muy limitada en cuanto a esto. Escuchaba a algunos colegas que hablaban de las herramientas que incluían. Pero ya luego de pensar, esto me resulta todo un reto" (S3).

Por el contrario, cuando las emociones iniciales son negativas y los docentes tienen un enfoque de enseñanza orientado a los contenidos, es decir un enfoque tradicional, se emplean estrategias principalmente evitativas que no promueven la gestión de las contingencias, cambios en los procesos instruccionales o actividades de aprendizaje-enseñanza; y, por tanto, no ocurre transformación del rol.

La siguiente cita sirve para ejemplificar el escenario previo:

"Ellos sí pueden utilizarlo, pero no incentivo el uso del GPT en mi curso porque yo sé que ellos lo usan, ellos pueden sacar información de ahí, pero de repente yo puedo verificar a ver, esto lo sacó de ahí, puedo mirar para ver, pero no los incentivo. ¿Por qué? Porque en el mismo sílabo no se propone eso (...) lo importante de esa herramienta es que hay que analizarla, no así usarla tal cual. Es plagio. Entonces plagio no nos ayuda y a veces los... algunos alumnos no conocen la forma de procesar esa información y pueden incurrir en eso y ese no es el servicio de ese medio (...) no lo uso frecuentemente porque como te digo, hay otros criterios de evaluación en la evaluación del desempeño manejado con una metodología pertinente de acuerdo al sílabo" (S3).

La formación continua y contextualizada es esencial para que los docentes puedan desarrollar las competencias necesarias que exige la inclusión de la IA en la enseñanza. La formación tradicional, basada en conferencias y talleres, no resulta suficiente para enfrentar los desafíos actuales. Al respecto, un docente señaló: "Mira, si bien es cierto se dan capacitaciones, no siempre estas capacitaciones aterrizan en lo que es la aplicación con ejemplos y casos prácticos en una sesión de clase" (S1). La necesidad de un acompañamiento más personalizado y práctico se hace relevante para la efectiva integración de la IA en la educación.

#### 4. Discusión de resultados

La IA, como tecnología emergente, ha generado una serie de emociones y transformaciones en el rol docente, lo cual ha reflejado tanto oportunidades como desafíos significativos.

La incorporación de la IA en el ámbito educativo ha sido percibida por muchos docentes como un conflicto o incidente crítico. Según el marco conceptual de contingencias en el aula (Monereo, 2010a, 2010b), estos incidentes críticos combinan situaciones inesperadas con una falta de control emocional, lo que puede llevar a reacciones inadecuadas.

Las emociones resultantes de la incorporación de la IA varían significativamente entre los docentes, desde el miedo y la frustración hasta la curiosidad, expectación y la aceptación. Estas emociones de miedo están asociadas con estrategias de afrontamiento relacionadas con la huida o el ataque, que, aunque pueden ser adaptativas a corto plazo, no resultan efectivas a largo plazo (Martín et al., 2000).

A pesar de las dificultades, algunos docentes han comenzado a incorporar la inteligencia artificial de manera reflexiva, viéndola como una aliada para mejorar sus prácticas educativas. En este contexto, cobran vigencia los planteamientos de Litwin (2005) sobre cómo la revolución digital y el avance tecnológico impactan en la enseñanza y el aprendizaje, al facilitar el acceso al conocimiento. Sin embargo, el verdadero impacto de esta integración depende, en gran medida, de cómo los docentes perciben y responden a estos cambios. En este sentido,

estrategias como incluir debates éticos en el aula o adaptar la enseñanza a las necesidades de cada estudiante han demostrado ser útiles para enfrentar los retos que trae la IA. Estas formas de trabajo no solo ayudan a los docentes a manejar situaciones complejas de manera más positiva, sino que también abren la puerta a un desarrollo profesional más profundo y significativo. [Shapiro \(2010\)](#) destaca que las emociones positivas, especialmente aquellas asociadas al reconocimiento y apoyo de colegas y estudiantes, facilitan la adopción de la IA. Los resultados de este estudio muestran que el apoyo recibido promueve emociones como alivio y satisfacción, y transforma el miedo inicial en una actitud abierta hacia la IA. Estas emociones positivas no solo mejoran el bienestar docente, sino que también favorecen el desempeño en el aula, lo que permite percibir la tecnología como una oportunidad, y facilita la adaptación y evolución de la identidad docente.

Según [Monereo y Pozo \(2011\)](#), la identidad docente se define como un conjunto de representaciones auto-referenciales sobre diferentes aspectos de la profesión docente, cuya construcción es tanto interna como externa al individuo. Las dimensiones que facilitan la transformación identitaria de esta identidad son las siguientes: a) cambios en el rol profesional y en las concepciones sobre los procesos instruccionales, b) cambios en las estrategias de enseñanza, evaluación y gestión de IC, y c) cambios en las emociones y su interpretación a través de los sentimientos asociados a la práctica docente, que puede vivirse como positiva y satisfactoria, o lo contrario. Resulta relevante mencionar que, en dos de las docentes entrevistadas, se observó una identidad docente en transformación en donde precisamente se visualizaron las tres dimensiones.

Sobre la base de la aplicación del concepto de yo dialógico en el análisis de la identidad docente, [Akkerman y Meijer \(2011\)](#) destacan cómo la identidad de un docente se forma y transforma mediante un proceso continuo en el que diversas perspectivas internas se negocian y reconfiguran. Estas posiciones yo pueden entrar en conflicto, pero son fundamentales para desarrollar una identidad profesional adaptable a las cambiantes exigencias del entorno educativo, tal como se observó en el S9.

Cuando el enfoque de enseñanza está centrado en los estudiantes, este tipo de transformaciones sugiere que la IA puede actuar como un catalizador para la evolución de las prácticas docentes, promoviendo una mayor interacción y reflexión crítica. Así, la participante S7, inicia el proceso de transformación identitaria, al tomar un rol de mediadora de los aprendizajes y enseñando a los estudiantes a emplear herramientas IA, que como bien dice la docente, tienen cada vez más presencia en la vida cotidiana, esto quiere decir, que desde el aula se empiezan a incorporar habilidades significativas para los requerimientos sociales actuales. Por otro lado, esa posición de mediación, permite el abordaje de cuestiones más humanas, fomentando el debate y los cuestionamientos éticos que se entrelazan con estas tecnologías.

Ahora bien, las percepciones y emociones de los docentes respecto del uso de IA varían ampliamente en los estudios identificados, lo que concordó con este estudio. [Hurtado \(2020\)](#) identificó una falta de dominio de herramientas de IA entre los docentes y una percepción negativa del alumnado respecto a cambios significativos en la metodología de enseñanza. [Parreira et al. \(2021\)](#) hallaron que los docentes de Humanidades se sienten más amenazados por la IA que los de otras disciplinas. [Infante \(2023\)](#) reportó percepciones positivas sobre el uso de IA para optimizar la enseñanza, mientras que [Morocho et al. \(2023\)](#) destacaron la resistencia de los docentes debido a la brecha digital. Estas variaciones en las percepciones sugieren que el contexto disciplinario y la experiencia previa con tecnología pueden influir significativamente en cómo los docentes perciben la IA.

Para enfrentar los desequilibrios emocionales, se emplean estrategias de afrontamiento que Monereo distingue entre inapropiadas y apropiadas. A su vez, se alude a estrategias de

evitación, compuestas por la negación del problema, considerarlo transitorio o simplemente irresoluble, o bien reactivas, en las que se muestran comportamientos agresivos, irónicos, o de huida, y finalmente reflexivas, que suponen una decisión intencional en base a un análisis consciente de la situación.

Las emociones de miedo se asocian típicamente a estrategias o conductas de afrontamiento relacionadas con la huida o el ataque. Si bien pueden cumplir una función adaptativa, estas reacciones no generan transformaciones ni oportunidades de mejora a largo plazo. A su vez, reflejan el conflicto, a pequeña escala, entre el rechazo a la tecnología y la aceptación de la misma. Las estrategias educativas tradicionales, al no contemplar mayor flexibilidad, pueden generar frustración entre los docentes, así como resistencia al cambio, tal como lo mencionan [Morochó et al. \(2023\)](#). Desde otra perspectiva, las estrategias reflexivas, como la incorporación de debates éticos y la personalización de la enseñanza, han demostrado ser efectivas para enfrentar los desafíos de la IA. Estas estrategias permiten a los docentes abordar los incidentes críticos de manera más constructiva y orientada al crecimiento profesional. Un ejemplo destacado fue el de un docente que integró la IA en su metodología de enseñanza, lo que permitió a los estudiantes utilizar herramientas de IA para investigar y desarrollar sus proyectos, pero enfatizando la importancia de la ética y la crítica en el uso de estas tecnologías.

En suma, la integración de nuevas tecnologías en la enseñanza no solo transforma la práctica educativa, sino que también exige una reconfiguración profunda del rol docente. [Cabero-Almenara et al. \(2020\)](#) indican que el uso de herramientas digitales obliga a los docentes a transitar de meros transmisores de conocimiento a facilitadores del aprendizaje, especialmente en entornos virtuales. Esta transición demanda que los educadores desarrollen competencias tecnológicas avanzadas, no solo para manejar estas nuevas herramientas, sino para integrarlas de manera efectiva en sus estrategias pedagógicas. Además, la integración tecnológica tiene un impacto directo en la gestión académica, lo que requiere una revisión y adaptación de las estrategias institucionales. Las instituciones educativas deben asumir un papel proactivo en la creación de entornos de aprendizaje que apoyen esta transición, lo que asegura que las tecnologías digitales se incorporen de manera coherente con los objetivos pedagógicos. Esto implica una planificación estratégica que no solo contemple la implementación de tecnologías, sino también la capacitación continua del cuerpo docente y la adaptación curricular, lo que garantiza que la incorporación de estas herramientas enriquezca verdaderamente la experiencia educativa y responda a las demandas contemporáneas del contexto educativo, de igual manera, se vuelve esencial la implementación de protocolos y regulaciones pertinentes que ayuden con los dilemas éticos que cada institución educativa puede identificar relacionados al uso de la IA, para ello pueden basarse en los lineamientos establecidos por otros países, así por ejemplo, la Universidad de los Andes en Colombia, publicó un documento llamado "Lineamientos para el uso de inteligencia artificial generativa (IAG)" en el 2024, que establece recomendaciones para el uso de la IA generativa a nivel académico.

La brecha digital en la era de la inteligencia artificial (IA) trasciende la falta de acceso a dispositivos o conectividad; es el resultado de múltiples factores estructurales, económicos y sociales que profundizan las desigualdades existentes. A pesar de los avances tecnológicos, muchas regiones carecen de la infraestructura necesaria para beneficiarse de la IA, como acceso confiable a internet o electricidad, lo que limita significativamente su implementación efectiva ([Banco Mundial, 2024](#)). Además, la falta de habilidades digitales y de pensamiento crítico impide que amplios sectores de la población interactúen de manera significativa con estas tecnologías, exacerbando la exclusión digital ([UNESCO, 2024](#)). Esta desigualdad se agrava cuando las inversiones en innovación se concentran en países desarrollados, de-

jando atrás a aquellos con menor capacidad económica y tecnológica, lo que puede ampliar aún más las diferencias entre naciones (Fondo Monetario Internacional [FMI], 2020). Por lo tanto, abordar la brecha digital en tiempos de IA requiere políticas públicas integrales que fomenten no solo el acceso a la tecnología, sino también la formación, la inclusión y el desarrollo de capacidades críticas para su uso consciente y responsable.

## 5. Conclusión

A partir de los hallazgos, se concluye que las emociones de los docentes frente a la integración de la inteligencia artificial en la educación, oscilan desde la frustración y el miedo inicial hasta la aceptación y satisfacción, dependiendo de sus estrategias de afrontamiento y enfoque pedagógico. Este proceso, en muchos casos, ha propiciado una transformación significativa en la identidad docente, lo que evidencia el potencial de la IA no solo como herramienta de apoyo, sino también como catalizador de cambio en las prácticas educativas y en las relaciones docentes-estudiantes. La relevancia de estos resultados se evidencia al mostrar cómo la inclusión de tecnologías emergentes puede tanto desafiar como enriquecer la enseñanza, lo que, en gran medida, depende de la capacidad de los educadores para adaptarse y aprender.

En este contexto, es imprescindible que los directivos de las instituciones educativas prioricen la capacitación continua y contextualizada de los docentes, enfocándose en el desarrollo de competencias tecnológicas y pedagógicas que favorezcan la integración efectiva de la IA. Asimismo, resulta muy recomendable un acompañamiento sistemático que incluya espacios para la reflexión ética y el análisis crítico sobre el uso de estas herramientas. Solo mediante un enfoque integral será posible no solo superar las barreras iniciales, sino también aprovechar plenamente las oportunidades que la IA ofrece para transformar la educación superior, de manera que pueda alinearse efectivamente con las demandas y desafíos del siglo XXI

## Referencias

- Akkerman, S. y Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>.
- Ayuso, D. y Gutiérrez, P. (2019). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 347-362. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332>.
- Badia, A. y Becerril, L. (2016). Renaming teaching practice through teacher reflection using critical incidents on a virtual training course. *Journal of Education for Teaching*, 42(2), 224-238. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1143146>.
- Badia, A., Becerril, L. y Gómez, M. (2021). Four types of teachers' voices on critical incidents in teaching. *Teacher Development*, 25(2), 120-135. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1882549>.
- Banco Mundial (2024). *Developing AI for development*. <https://accountability.worldbank.org/en/news/2024/Developing-AI-for-development>.
- Bohórquez, C. y Rodríguez-Cárdenas, D. E. (2014). Percepción de amistad en adolescentes: el papel de las redes sociales. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(2), 325-338. <https://doi.org/10.15446/rcp.v23n2.37359>.
- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Palacios-Rodríguez, A. y Llorente-Cejudo, C. (2020). Marcos de Competencias Digitales para docentes universitarios: su evaluación a través del coeficiente competencia experta. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.413601>.

- Castelló, M., McAlpyne, L., Sala-Bubaré, A., Inouye, K. y Skakni, I. (2021). What perspectives underlie 'researcher identity'? A review of two decades of empirical studies. *High Education*, 81, 567-590. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00557-8>.
- Cordón, O. (2023). Inteligencia Artificial en Educación Superior: Oportunidades y Riesgos. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (15), 16–27. <https://doi.org/10.6018/riite.591581>.
- Chan, C.K. y Tsi, L.H. (2023). The AI Revolution in Education: Will AI Replace or Assist Teacher in Higher Education? *ArXiv*, abs/2305.01185. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.01185>.
- Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, D., y Järvelä, H. (2022). The Promises and Challenges of Artificial Intelligence for Teachers: a Systematic Review of Research. *TechTrends*, 66, 616–630. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00715-y>.
- Fondo Monetario Internacional (2020). *How artificial intelligence could widen the gap between rich and poor nations*. <https://www.imf.org/en/Blogs/Articles/2020/12/02/blog-how-artificial-intelligence-could-widen-the-gap-between-rich-and-poor-nations>.
- García, J. A., Sakibaru, L.A., Ortega, Y.K., García, B.L., Guevara, Y. y Vargas, C.A. (2023). *Inteligencia artificial en la praxis docente: vínculo entre la tecnología y el proceso de aprendizaje*. <https://hcommons.org/deposits/item/hc:59889/>.
- Georgieva, K. (2024). *La economía mundial transformada por la inteligencia artificial ha de beneficiar a la humanidad*. <https://www.imf.org/es/Blogs/Articles/2024/01/14/ai-will-transform-the-global-economy-lets-make-sure-it-benefits-humanity>.
- González-González, C. S. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en la educación: transformación de la forma de enseñar y de aprender. *Revista Currículum*, 36, 51-60. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/32719>.
- Hermans, H. J. M. (2014). Self as a society of I-positions: A dialogical approach to counseling. *Journal of Humanistic Counseling*, 53, 134–159. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1939.2014.00054.x>.
- Hermans, H. J. M., y Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge University Press.
- Hurtado, M. F. (2020). *Liderazgo pedagógico e inteligencia artificial Maestría en educación de una institución de educación superior. Estudio de caso* [Tesis de maestría]. Universidad Militar Nueva Granada. <http://hdl.handle.net/10654/36061>.
- Infante, A. (2023). Percepción de los docentes sobre la inteligencia artificial en la educación superior. *Scripta Mundi*, 2(1), 45–56. <https://revistas.ug.edu.ec/index.php/scmu/article/view/2181>.
- Kordts-Freudinger, R. (2017). Feel, think, teach - Emotional underpinnings of approaches to teaching in higher education. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 217-229. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n1p217>.
- Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Amorrortu editores.
- Luckin, R. (2017). Towards artificial intelligence-based assessment systems. *Nature Human Behaviour*, 1, 0028. <https://doi.org/10.1038/s41562-016-0028>.
- Martín, M.D., Jimenez, M.P. y Fernández-Abascal, E. (2000). Estudio sobre la escala de estilos y estrategias de afrontamiento (E3A). *Revista electrónica de motivación y emoción*, 3(4). <https://reme.uji.es/articulos/agarce4960806100/texto.html>.
- Monereo, C. (2010a). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52,148-179. <https://rieoei.org/RIE/article/view/615/1158>.

- Monereo, C. (2010b). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/276>.
- Monereo, C. (2023). Aprender de las crisis. Los incidentes críticos como metodología para educar, también, emocionalmente. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 15-37. <https://rieeb.iberomex.mx/index.php/rieeb/article/view/43>.
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, 17(2), 83-104. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2011). *La identidad en psicología de la educación. Necesidad, utilidad y límites*. Narcea.
- Morocho, R.A., Tipán, A. M., Ríos, M.B., Cartuche, A.P., y Guevara, A.M. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 2032-2053. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i6.8832](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8832).
- Parreira, A., Lehmann, L. y Oliveira, M. (2021). O desafio das tecnologias de inteligência artificial na Educação: percepção e avaliação dos professores. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 29, 975-999. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002803115>.
- Rushton, E. A. C., Rawlings Smith, E., Steadman, S. y Towers, E. (2023). Understanding teacher identity in teachers' professional lives: A systematic review of the literature. *Review of Education*, 11, e3417. <https://doi.org/10.1002/rev3.3417>.
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the Teachers' Lounge: Reflections on Emotional Experience and Teacher Identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 616-621. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.009>.
- Troncoso Heredia, M. O., Dueñas Correa, Y. K. y Verdecia Carballo, E. (2023). Inteligencia artificial y educación: nuevas relaciones en un mundo interconectado. *Estudios Del Desarrollo Social: Cuba Y América Latina*, 11(2), 312-328. <https://revistas.uh.cu/revflaco/article/view/4815>.
- Unesco (2019). *Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>.
- Unesco (2024). *AI literacy and the new digital divide: A global call for action*. <https://www.unesco.org/en/articles/ai-literacy-and-new-digital-divide-global-call-action>.
- Universidad de los Andes. (2024). *Lineamientos para el uso de inteligencia artificial generativa (IAG)*. <https://www.uniandes.edu.co/es/noticias/inteligencia-artificial/un-documento-pionero-en-colombia-para-usar-la-ia-generativa>.
- Vargas-Murillo, G. (2020). Estrategias educativas y tecnología digital en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 61(1), 114-129. [http://www.scielo.org/bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1652-67762020000100010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org/bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762020000100010&lng=es&tlng=es).
- Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades. *Transformar*, 4(1), 17-34. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/84>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).