

Capítulo 2

Competencias digitales docentes en la era de la inteligencia artificial

Edgar Eduardo Gutiérrez Alcántara

<https://orcid.org/0009-0005-1563-4780>

Universidad Autónoma de Baja California

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

José Candelario Osuna García

<https://orcid.org/0000-0002-5426-8534>

Universidad Autónoma de Baja California

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Francisco José López Hernández

<https://orcid.org/0000-0002-9804-3169>

Universidad Autónoma de Baja California

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

<https://doi.org/10.61728/AE26001104>



Introducción

¿Puede la universidad seguir formando profesionales como si la inteligencia artificial no existiera? La pregunta no es retórica por provocación, sino por urgencia. En pocos años, la inteligencia artificial (IA) ha pasado de ser una curiosidad tecnológica a convertirse en una herramienta de uso cotidiano en la producción de textos, la organización de información y la resolución de tareas académicas. En consecuencia, las prácticas docentes no quedan al margen de este fenómeno educativo.

La discusión suele plantearse en términos extremos. Para algunos, su incorporación amenaza la honestidad intelectual y el pensamiento crítico. Para otros, representa una oportunidad de innovación y optimización de procesos. Entre la prohibición absoluta y la adopción acrítica, se abre un espacio más complejo que exige análisis pedagógico y reflexión ética.

Este capítulo plantea que la IA no es, por sí misma, ni garantía de innovación educativa ni causa inevitable de deterioro académico. Su impacto depende de las competencias digitales de estudiantes y profesores, del encuadre pedagógico que la oriente y del marco institucional que regule su integración en las aulas. La cuestión central no es si debe estar presente, sino bajo qué criterios se incorpora y con qué fines formativos.

A lo largo del texto se examina la IA desde una perspectiva filosófica y pedagógica. Es decir, se realiza una delimitación conceptual, se analizan las competencias digitales docentes como dimensión medular del desempeño universitario y se reflexiona sobre las transformaciones pedagógicas que puede propiciar. Asimismo, se aborda la dimensión ética que atraviesa su uso, las necesidades de formación docente continua y la importancia de contar con políticas institucionales claras que articulen innovación, responsabilidad y coherencia curricular con la IA.

En lugar de reducir el debate a aceptación o rechazo, la propuesta que aquí se desarrolla apuesta por una integración consciente y crítica. Esto implica reconocer el potencial de la IA para enriquecer los pro-

cesos formativos, sin delegar en ella la responsabilidad intelectual que corresponde a las y los docentes, así como al estudiantado universitario. Incluyendo la identificación de las limitaciones o áreas de oportunidad que esta herramienta presenta y que son susceptibles de mejora. Por ello, las universidades, tanto públicas como privadas, no pueden ignorar el entorno tecnológico que configura la vida profesional contemporánea y su impacto en el mercado laboral. Abriendo nuevos debates sobre el papel de la universidad en la era de la IA.

Entre la resistencia y la integración crítica

En la actualidad, la IA se ha convertido en uno de los temas discutidos con reiteración dentro del ámbito educativo. Este debate no es homogéneo ni ha seguido una sola ruta. Por el contrario, se ha caracterizado por posturas de contraste que, en muchos casos, parecen irreconciliables. Por un lado, existen personas que se niegan tajantemente a su incorporación, bajo el argumento de que se está mermando el pensamiento autónomo del estudiantado, o que el profesorado que la utiliza está incentivando prácticas académicas poco éticas. En cambio, otras posturas sostienen que, mientras su uso sea responsable y se comprenda como complemento y no como sustitución, la IA puede convertirse en una herramienta que optimice procesos y favorezca nuevas formas de enseñar y aprender.

Esta tensión pedagógica no es menor. De acuerdo con lo señalado por González (2023), “la inteligencia artificial ha demostrado su potencial para transformar numerosos campos, y la educación no es una excepción” (p. 51). La relevancia de esta afirmación radica en que no estamos frente a una herramienta aislada, sino ante un fenómeno que incide en la estructura misma de nuestras prácticas de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. Si la educación forma parte de los ámbitos de impacto de la IA, la universidad tampoco puede situarse al margen de ese proceso.

Ahora bien, reconocer esa aplicabilidad no implica asumir que toda herramienta innovadora deba adoptarse sin cuestionamiento. Más bien, exige preguntarnos de qué manera está influyendo desde ahora en los procesos de planificación del proceso educativo, de elaboración de materiales didácticos y de producción de tareas escolares, etcétera.

Es precisamente esa presencia cotidiana la que obliga a una reflexión profunda y fundamentada, sin polarizaciones ni estridencias. En este sentido, González (2023) también señala que “la inteligencia artificial ha emergido como una tecnología disruptiva en el campo de la educación” (p. 52), como en su momento lo fue la computadora o el internet. El término “disruptivo” no debe entenderse como sinónimo de mejora automática, sino como indicio de cambio estructural. Por esa razón, el debate no debe centrarse en aceptar o rechazar la IA de manera absoluta, sino en definir bajo qué criterios pedagógicos y éticos se está incorporando a los procesos académicos que tienen lugar en la educación superior, así como en determinar qué acciones se tienen que desarrollar en las universidades para alfabetizar a la población estudiantil y docente para un buen uso.

Delimitación conceptual de la inteligencia artificial generativa

Antes de continuar, conviene hacer una aclaración conceptual para evitar confusiones. Cuando se menciona IA, no se hace referencia únicamente a programas que automatizan tareas repetitivas, sino a sistemas capaces de producir contenido nuevo a partir de patrones previamente aprendidos. En palabras de González (2023), “la inteligencia artificial generativa es un campo de la inteligencia artificial que se enfoca en crear sistemas que puedan generar nuevos contenidos, como imágenes, música, texto y otros tipos de datos” (p. 56). Otros autores, como Lasse Rouhiainen (2018), la definen como “la capacidad de las máquinas para usar algoritmos, aprender de los datos y utilizar lo aprendido en la toma de decisiones tal y como lo haría un ser humano” (p. 17).

Con ambas conceptualizaciones se desplaza la idea de que se trata simplemente de una herramienta tecnológica auxiliar. Pues no estamos frente a una calculadora avanzada que ejecuta instrucciones cerradas, sino ante sistemas que pueden redactar textos académicos, sugerir actividades didácticas, estructurar esquemas de evaluación o incluso simular escenarios de aprendizaje, tal como lo desarrolla un docente o estudiante en una escuela convencional. Esto repercute directamente en la manera

en la que concebimos tanto la práctica de enseñanza como la producción del conocimiento dentro de las aulas universitarias.

No obstante, reconocer esta capacidad generativa no significa asumir que su incorporación sea automática ni sencilla. Martínez (2025) advierte que “a pesar del crecimiento acelerado en el uso de la inteligencia artificial (IA) en diversos sectores, la educación enfrenta serias dificultades para integrar de forma pedagógica, ética y contextualizada” (p. 2). Esta observación resulta clave, puesto que pone el acento en la dimensión pedagógica y no únicamente en la tecnológica.

En consecuencia, el desafío no radica en que todas y todos tengan acceso a esta nueva tecnología, sino en la capacidad del profesorado para enseñar a sus alumnos a integrar la IA con sentido formativo a sus estudios universitarios, reconociendo sus alcances y límites. En consecuencia, tener disponible una tecnología capaz de generar contenido no garantiza que dicho contenido responda a objetivos de aprendizaje claros, ni que promueva un pensamiento autónomo y crítico. Por esa razón, la aclaración conceptual no es un ejercicio meramente teórico, sino un paso necesario para evitar confundir disponibilidad tecnológica con pertinencia pedagógica.

La educación superior frente a la disrupción tecnológica

En el ámbito universitario, la discusión adquiere matices particulares. No porque otros niveles educativos sean menos relevantes, sino porque la universidad cumple funciones específicas vinculadas con la producción de conocimiento especializado, la formación profesional y el desarrollo de pensamiento crítico avanzado. Por esa razón, los cambios tecnológicos que impactan la enseñanza superior no pueden analizarse únicamente desde la dimensión instrumental, sino desde su implicación académica, social y ética.

Fernández et al. (2018) señalan que la sociedad actual demanda nuevas formas de organizar la vida social, política, económica y educativa de los países y, en consecuencia, nuevos profesionales, con una amplia gama de competencias, entre ellas, la competencia digital. Esta afirmación no

describe una tendencia circunstancial, sino una transformación estructural del entorno en el que se insertan las egresadas y egresados universitarios. Si la sociedad se articula cada vez más a partir de dinámicas digitales, la formación profesional no puede desligarse de esa realidad.

Ahora bien, este tránsito no ha sido completamente planificado. Los mismos autores advierten que “los docentes se han encontrado sin mayores preámbulos con una progresiva imposición tecnológica en el desempeño de sus funciones” (Fernández et al., 2018, p. 214). La palabra “imposición” permite situar a las prácticas docentes dentro de un proceso de adopción tecnológica que ha estado acompañado de tensiones y resistencias, que es gradual, pero obligatorio, en donde la enseñanza tradicional pierde terreno frente al uso de dispositivos móviles y sus aplicaciones. De forma similar a como el profesorado experimenta la integración de la IA en sus espacios de trabajo, en algunos casos, en contra de su propia voluntad.

Sin embargo, independientemente de la postura, el ejercicio docente debe adaptarse a las nuevas generaciones y sus formas de aprender. De Miguel (2005) y Marqués (2000), como se citó en Fernández et al. (2018), señalan que el profesorado se ha convertido en “mediadores, facilitadores y motivadores de procesos de aprendizaje significativos, contextualizados y autónomos” (p. 215). La autoridad académica ya no descansa exclusivamente en la posesión de información, especialmente en un contexto donde el acceso al conocimiento es inmediato. Se redefine, más bien, en la capacidad de orientar y regular procesos formativos en entornos complejos.

Desde esta perspectiva, las competencias digitales docentes no constituyen una destreza adicional, sino una dimensión integrada del desempeño profesional. Fernández et al. (2018) sostienen que “las competencias digitales se reflejan en todas las dimensiones de la profesionalización docente” (p. 215). Esto significa que atraviesan la planeación, la enseñanza, la evaluación, la comunicación académica y la gestión escolar.

Si observamos la práctica cotidiana, esta transversalidad se hace evidente cuando los autores señalan que “en el ámbito universitario el profesorado dedica su tiempo principalmente al ordenador” (Fernández et al., 2018, p. 221). La docencia universitaria implica hoy, además de

la impartición de clases, el diseño de materiales didácticos digitales, la revisión de producciones en plataformas, la evaluación y retroalimentación del aprendizaje, así como la gestión académica mediada por sistemas institucionales. En consecuencia, fortalecer competencias digitales con énfasis en IA no es una cuestión accesorio, sino una condición necesaria para el ejercicio docente en la actualidad.

En este escenario, en donde la IA comienza a ocupar un lugar relevante, no como sustituta del profesorado, sino como herramienta que puede reorganizar ciertas tareas docentes operativas, Martínez (2025) afirma que “es claro que la IA ha cambiado la forma en que los docentes enseñan, al apoyarse de estas herramientas para la realización de sus tareas diarias, automatizando las tareas administrativas y de evaluación” (p. 3). Automatizar, en este contexto, no significa delegar la responsabilidad pedagógica, sino redistribuir el tiempo hacia actividades que exigen análisis, acompañamiento y juicio profesional.

Por ello, la discusión no puede circunscribirse a la aceptación o rechazo de la IA. La cuestión central radica en los criterios que regulan su integración en el aprendizaje y sus usos potenciales, reconociendo alcances, limitaciones y aspectos susceptibles de mejora. Sin que esto llegue a comprometer o condicionar el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico en estudiantes y docentes universitarios que la utilizan con frecuencia.

Competencias digitales docentes como dimensión profesional

Cuando hablamos de competencias digitales docentes, conviene aclarar algo desde el inicio. No estamos hablando únicamente de habilidades técnicas. Reducir la discusión a saber usar una plataforma o manejar una aplicación educativa sería empobrecer el problema. Lo verdaderamente relevante es el sentido pedagógico que adquiere la tecnología cuando entra en el aula universitaria.

La Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente (2022) define a las competencias digitales como “los conocimientos y habilidades necesarias para el uso de tecnologías, con el objetivo de fortalecer la

pedagogía docente y el desempeño de los estudiantes, y facilitar su uso de manera crítica, creativa y segura, favoreciendo un aprendizaje flexible y autónomo” (p. 4). Lo que interesa subrayar aquí no es la cantidad de conocimientos y habilidades distintivos de este dominio competencial, sino su propósito, el cual busca fortalecer la práctica didáctico-pedagógica del educador en ambientes de aprendizaje en donde predomina el uso de dispositivos móviles y otras herramientas tecnológicas. Lo anterior, debido a que la tecnología, incluyendo a la IA, no sustituye la presencia ni el rol docente, sino que le exige mayor preparación para una incorporación equilibrada y funcional de la misma en la enseñanza universitaria.

En este punto conviene hacer una distinción. No es lo mismo usar tecnología que integrarla pedagógicamente. Usar tecnología implica, en un ejemplo cotidiano, proyectar diapositivas o emplear una plataforma educativa para subir tareas. Integrarla pedagógicamente supone preguntarse qué tipo de aprendizaje se está promoviendo con esa mediación, o bien, qué herramienta tecnológica es más funcional para el logro de aprendizajes esperados. Esa diferencia, aunque parezca sutil, es la que delimita la competencia digital docente.

El mismo documento agrega que lo trascendente de este dominio es que los docentes cuenten con “la capacidad no solamente para usar el equipamiento tecnológico de una manera apropiada y comprensiva, sino que lo vean como un instrumento para avanzar en su pedagogía y puedan tomar decisiones acertadas sobre cuándo y cómo usarlo para maximizar el desempeño estudiantil” (Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente, 2022, p. 4). La expresión cuándo y cómo resulta clave. No se trata de incorporar herramientas por moda ni por presión institucional, sino de decidir su inclusión con pertinencia y responsabilidad.

Un ejemplo concreto permite visualizar esta diferencia. El uso de ChatGPT puede adoptar sentidos opuestos dependiendo de la intención docente. Pedirle que redacte un ensayo completo desplaza el proceso cognitivo que se desea desarrollar; en cambio, utilizarlo para generar contraargumentos, formular preguntas problematizadoras o analizar sesgos en la información producida puede convertirse en una oportunidad formativa. La herramienta es la misma; lo que cambia es el encuadre pedagógico.

Desde esta perspectiva, Rangel (2015) advierte que en los nuevos escenarios de aprendizaje, “en donde el conocimiento se ha convertido en la principal fuente de riqueza y las TIC en las herramientas más efectivas para su producción y difusión, el profesor debe ser capaz de movilizar otro tipo de recursos” (p. 236). Movilizar recursos no significa acumular aplicaciones, sino articular dimensiones tecnológicas, informacionales y pedagógicas en función de objetivos formativos claros.

El mismo autor señala que “las competencias docentes digitales implican el desempeño efectivo basado en la movilización de recursos de tipo tecnológico, informacional, axiológico, pedagógico y comunicativo” (Rangel, 2015, p. 241). Aquí aparece un elemento que no puede pasarse por alto, la dimensión axiológica. La competencia digital no solo involucra saber hacer, sino saber decidir y saber actuar. Implica asumir que toda mediación tecnológica conlleva consecuencias formativas bajo un marco ético.

En consecuencia, integrar IA en la universidad no puede reducirse a una cuestión instrumental. Supone juicio profesional, reflexión constante y conciencia sobre el tipo de pensamiento que se está promoviendo. La competencia digital docente, entendida de este modo, no es una habilidad añadida al perfil profesional; es una forma de discernimiento pedagógico en contextos atravesados por la tecnología y la saturación de información.

Inteligencia artificial generativa y transformación pedagógica

Hasta este punto hemos reconocido que la IA no constituye una moda pasajera, sino que su presencia en la enseñanza superior es un fenómeno educativo susceptible de examinación. Por ello, la cuestión ya no es únicamente cómo regular, sino qué tipo de transformaciones pedagógicas puede propiciar cuando es integrada con criterio.

González (2023) señala que “una de las áreas más destacadas de la investigación en IA en educación es la personalización del aprendizaje” (p. 58). Esta posibilidad resulta particularmente pertinente en el contexto universitario, donde convergen trayectorias académicas heterogéneas y ritmos de aprendizaje diversos. La personalización no implica diseñar

itinerarios completamente aislados para cada estudiante, sino generar condiciones más flexibles que permitan diversificar apoyos sin fragmentar el proceso formativo.

En términos prácticos, la IA puede facilitar la elaboración de explicaciones alternativas, la creación de ejemplos diferenciados o la adaptación de materiales según niveles de comprensión. Esto no sustituye el diseño didáctico, pero sí amplía el margen de intervención docente. La herramienta no reemplaza la planificación, la complementa.

Ahora bien, esta oportunidad no se limita al rendimiento académico inmediato. Ayuso y Gutiérrez (2022) sostienen que “la IA se presenta como una tecnología emergente que facilita la personalización del aprendizaje y prepara a la juventud para un cambiante mercado laboral marcado por nuevos requerimientos sociales” (p. 347). La relevancia de esta afirmación radica en que sitúa la discusión más allá del aula. La universidad no solo transmite contenidos, forma profesionistas que deben saber actuar con apoyo de tecnologías complejas en su vida laboral.

En consecuencia, integrar IA implica preparar al estudiantado para reconocer y comprender críticamente esta tecnología emergente, no solo utilizarla. Por ello, dicha integración no es posible que se realice de manera improvisada y atropellada, sin un propósito claro. Los mismos autores advierten que “las Instituciones educativas deben reflexionar sobre las prácticas educativas y diseñar espacios de enseñanza flexibles que contemplen la utilización de la IA”, para potenciar el aprendizaje (Ayuso y Gutiérrez, 2022, p. 348). En otras palabras, reflexionar supone revisar objetivos curriculares, metodologías de enseñanza y modelos de retroalimentación del aprendizaje para su rediseño.

Desde este marco de referencia, Ayuso y Gutiérrez (2022), citando a Gisbert y Esteve, recomiendan que es “necesario rediseñar los procesos formativos del alumnado universitario y orientarlos al desarrollo de la alfabetización digital a lo largo de todo el grado para que desarrollen las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para el uso de las TIC” (p. 348). La alfabetización digital no puede quedar confinada a un curso aislado, que debe acreditarse en un momento específico de la trayectoria universitaria, sino que es indispensable que adopte un carácter transversal e integrador.

Además, los beneficios no son meramente estructurales. Los autores reportan que “el profesorado aprecia los beneficios asociados a la incorporación de la tecnología y en concreto de la IA, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como son el aumento de la motivación, el desarrollo de habilidades ligadas a la resolución de problemas o el fomento de la creatividad” (Ayuso y Gutiérrez, 2022, p. 354). Este punto es importante porque desplaza la discusión del plano administrativo al plano formativo y curricular. Motivación, creatividad y resolución de problemas son ejes centrales de la formación universitaria.

Sin embargo, estos efectos no son automáticos. Para que puedan concretarse, el rol docente debe transformarse. Los mismos autores señalan la importancia de “redefinir el rol del profesorado universitario y contemplarlo no solo como instructor, sino como acompañante en los procesos de creación de recursos y desarrollo de habilidades tecnológicas” (Ayuso y Gutiérrez, 2022, p. 354). Acompañar implica orientar el uso de la tecnología hacia fines formativos, no delegar el proceso cognitivo en ella.

Finalmente, los autores concluyen que “la IA enriquece los entornos de aprendizaje en el contexto de la educación superior” (Ayuso y Gutiérrez, 2022, p. 354). Enriquecer no equivale a sustituir. Implica ampliar posibilidades dentro de un marco pedagógico claro. El potencial de la IA no reside en su capacidad técnica, sino en el modo en que se integra a proyectos formativos coherentes y facilita el logro de aprendizajes esperados.

Ética de la inteligencia artificial

Hasta ahora hemos examinado las oportunidades pedagógicas de la IA en la educación superior. Sin embargo, un análisis riguroso no puede limitarse al entusiasmo tecnológico y pedagógico. Incorporar esta herramienta exige asumir también sus riesgos.

La UNESCO (2021) advierte sobre “las repercusiones positivas y negativas profundas y dinámicas de la inteligencia artificial (IA) [...] en particular en la mente humana, debido en parte a las nuevas formas en que su utilización influye en el pensamiento, las interacciones y la adopción de decisiones de los seres humanos y afecta a la educación [...]” (p. 5).

Esta advertencia sitúa el debate en un plano más amplio que el meramente técnico. Si la IA incide en la forma en que pensamos y tomamos decisiones, entonces su impacto no es superficial. Para la universidad, cuya función central es formar personas con juicio crítico, esta influencia no puede pasar inadvertida.

Por ello, la discusión ética no se reduce a vigilar el plagio o detectar usos indebidos. Se trata de reconocer que estas herramientas intervienen en la construcción misma del conocimiento. No solo responden preguntas, también sugieren estructuras, priorizan información y configuran modos de argumentar. Esa mediación tiene efectos formativos.

En este punto, la cuestión no es prohibir ni aceptar sin reservas. Es regular y formar para un buen uso. La UNESCO (2021) define “la ética de la IA como una reflexión normativa sistemática, basada en un marco integral, global, multicultural y evolutivo de valores, principios y acciones interdependientes, que puede guiar a las sociedades a la hora de afrontar de manera responsable los efectos conocidos y desconocidos de las tecnologías de la IA” (p. 10). Hablar de reflexión normativa implica establecer criterios claros antes de que surjan los conflictos, no solo reaccionar ante ellos.

Desde esta perspectiva, la integración de la IA no puede quedar en decisiones aisladas. Requiere lineamientos institucionales que orienten su uso. Martínez (2025) advierte que “es fundamental considerar los retos éticos que conlleva su implementación y la necesidad de establecer políticas y regulaciones dentro de las instituciones educativas para garantizar su uso responsable” (p. 4). La ética, entonces, no depende únicamente de la voluntad individual, sino también del marco institucional que delimita prácticas y responsabilidades.

Al mismo tiempo, no conviene sobredimensionar el riesgo hasta convertirlo en pánico moral. González (2023) recuerda que “no podemos olvidarnos de que el uso de aplicaciones como ChatGPT en educación conlleva riesgos potenciales” (p. 58). Estos pueden traducirse en delegación acrítica del trabajo intelectual o en dependencia excesiva de respuestas automatizadas. Pero centrarse exclusivamente en la sanción no forma criterio.

Aquí resulta decisiva la dimensión formativa. Martínez (2025) sostiene que “no basta con proporcionar acceso a estas tecnologías; es fundamen-

tal que los docentes enseñen a los estudiantes a utilizarlas de manera crítica y ética” (p. 4). La reducción del riesgo no se logra solo mediante prohibiciones, sino mediante orientación sistemática. Si la universidad no enseña a interactuar críticamente con la IA, difícilmente podrá exigir un uso responsable.

En última instancia, la responsabilidad sigue siendo humana. La UNESCO (2021) es contundente al afirmar que “un sistema de IA nunca podrá reemplazar la responsabilidad final de los seres humanos y su obligación de rendir cuentas” (p. 22). Este principio es fundamental para la educación superior. La IA puede asistir a procesos, pero no asume consecuencias. Puede generar contenido, pero no responde éticamente por él.

En la misma línea, González (2023) subraya que “la IA no reemplaza a los educadores humanos, sino que puede ser una herramienta útil para complementar el proceso de enseñanza y mejorar el aprendizaje de los estudiantes” (p. 59). Complementar no significa dirigir; implica integrarse a un proyecto pedagógico previamente definido. La herramienta amplía posibilidades, pero el criterio que las orienta sigue siendo del docente.

De este modo, la dimensión ética no se agota en la regulación ni en la vigilancia. Se construye en la articulación entre políticas institucionales, formación docente y desarrollo del discernimiento estudiantil. La IA puede formar parte del entorno universitario, pero la responsabilidad intelectual continúa siendo indelegable.

Transformación del perfil docente y comunidades de práctica

Si bien hemos reconocido que la IA puede enriquecer el aprendizaje y, al mismo tiempo, generar riesgos, entonces la pregunta ya no es si debe estar presente en la universidad, sino cómo preparar al profesorado para ser integrada con criterio pedagógico y responsabilidad ética. La formación docente no puede limitarse a capacitaciones instrumentales ni informativas. Saber usar una aplicación o formular instrucciones eficaces puede ser útil, pero no transforma por sí misma la práctica educativa. El desafío es más profundo porque involucra la manera en que el docente comprende su papel en un entorno donde el acceso a la información es inmediato y la producción de contenidos puede automatizarse parcialmente.

En este sentido, Rangel (2015) advierte que “la integración de las TIC en la educación exige un cambio en el perfil profesional de los profesores universitarios” (p. 239). Este cambio no se reduce a adquirir nuevas destrezas técnicas. Supone revisar concepciones didácticas y pedagógicas, repensar modelos de evaluación y retroalimentación del aprendizaje, así como redefinir la autoridad académica en contextos digitalizados. El docente deja de ser únicamente transmisor de información y se convierte en diseñador de experiencias formativas mediadas por tecnología.

Por ello, la cuestión de fondo no es dominar la herramienta, sino comprender su impacto formativo. Un profesor puede utilizar IA para generar actividades con rapidez, pero si no analiza cómo estas actividades inciden en el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico en sus estudiantes, su uso será superficial. La formación, entonces, debe articular dimensión técnica, pedagógica y ética. No como compartimentos aislados, sino como partes de un mismo ejercicio profesional.

Aquí cobran relevancia las comunidades de práctica. El cambio en el perfil docente difícilmente se consolida de manera individual. Requiere diálogo entre pares, intercambio de experiencias y construcción colectiva de criterios. La integración de la IA no puede depender exclusivamente de la iniciativa personal. Necesita análisis y discusión colaborativa de casos, así como acuerdos que den coherencia institucional a las decisiones pedagógicas.

Una comunidad de práctica no es un repositorio de materiales. Es un espacio sostenido de reflexión profesional. Allí se problematizan usos, se revisan errores y se contrastan estrategias. En el caso de la IA, esto permitiría discutir cuestiones concretas. Por ejemplo, ¿cuándo es pertinente su integración en la evaluación del aprendizaje? ¿Cómo detectar dependencia excesiva? ¿De qué manera diseñar actividades que amplíen la reflexión sin sustituir el pensamiento del estudiante? Este intercambio evita respuestas improvisadas y fortalece la deliberación académica. Desde esta perspectiva, la formación docente deja de ser un evento fugaz, poco articulado, y se convierte en un proceso continuo de carácter colaborativo.

La IA evoluciona con rapidez; por lo tanto, la profesionalización docente también debe ser dinámica. No como reacción ante cada innova-

ción tecnológica, sino como disposición permanente a revisar la práctica educativa y ajustar criterios.

En esta línea, Rangel (2015) sostiene que “el nuevo rol del profesor consiste, fundamentalmente, en formar un alumno autónomo, capaz de aprender a aprender” (p. 238). Situada en el contexto de la IA, esta afirmación adquiere un matiz particular. Formar autonomía no significa permitir que el estudiante delegue todo en la tecnología. Significa enseñarle a interactuar críticamente con ella. Reconociendo su uso, alcances y limitaciones.

De allí que la formación docente deba ser permanente y accesible para todos, especialmente para el profesorado en servicio. La Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente (2022) señala que “resulta prioritario desarrollar y fortalecer programas de formación docente que contribuyan al mejoramiento de las competencias digitales y tecnológicas” (p. 4). La palabra prioritario no es menor. Indica que la actualización no es opcional, sino condición para ejercer con pertinencia la docencia universitaria.

Por su cuenta, Ayuso y Gutiérrez (2022) proponen “capacitar a los docentes en formación inicial y en activo en el uso de IA, asegurando el acompañamiento pedagógico a través del establecimiento de una comunidad de práctica nacional o internacional en un entorno virtual al que puedan acceder en cualquier momento y lugar” (p. 355). Esta propuesta articula dos elementos clave: formación y acompañamiento. No se trata de acumular cursos, sino de sostener un espacio de diálogo reflexivo y permanente.

En este punto, la idea de comunidad de práctica adquiere un sentido estratégico. Permite que la experiencia individual se convierta en conocimiento compartido. Facilita que las decisiones pedagógicas no se tomen desde la improvisación, sino desde la reflexión colectiva. Y sobre todo, evita que cada docente enfrente el desafío tecnológico en soledad.

El planteamiento anterior es coherente con lo señalado por Fernández (2018), al enfatizar la esencialidad de las competencias digitales docentes. Lo esencial o imprescindible no es sinónimo de deseable. Significa lo necesario para el ejercicio docente en el contexto actual. De allí que pensar en prácticas de enseñanza universitaria desconectadas de las di-

námicas digitales sea negarse a reconocer una nueva realidad educativa, que es cambiante, flexible y, hasta cierto punto, personalizada.

Ahora bien, esta exigencia debe acompañarse de condiciones reales. La misma autora menciona “los aspectos de formación, tiempo de preparación de las sesiones, disponibilidad de tecnologías, grado de necesidad y relación con la materia” (Fernández-Márquez, 2018, p. 221). Esto nos recuerda que las competencias no se desarrollan en abstracto. Requieren tiempo, recursos y coherencia institucional.

Integrar inteligencia artificial en una asignatura implica rediseñar actividades, ajustar criterios de evaluación y anticipar posibles dilemas éticos. Todo ello demanda planeación. Si la institución exige actualización, pero no genera condiciones para sostenerla, la formación se convierte en carga adicional y no en proyecto académico compartido.

Por ello, la formación docente en IA no puede reducirse a aprender a usar una herramienta específica. Debe incluir reflexión ética, análisis pedagógico y espacios de deliberación colectiva. Solo así la competencia digital deja de ser un discurso aspiracional y se convierte en práctica profesional coherente con la misión y visión de la universidad del siglo XXI.

Evaluación formativa de las competencias digitales docentes

Si la formación del profesorado es un proceso obligado para la integración efectiva de la IA, la evaluación de la práctica docente también lo es. No como mecanismo de vigilancia o castigo, sino como instrumento para saber dónde estamos y qué necesitamos fortalecer como docentes universitarios. Sin un modelo evaluativo, la transformación profesional corre el riesgo de quedarse en declaración de buenas intenciones.

En este sentido, la Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente (2022) advierte que en este “proceso de transformación también se debe contar con instrumentos para evaluar las competencias digitales y así, utilizar sus resultados para tomar decisiones de mejora de manera informada” (p. 5). La clave está en esa expresión, decisiones de mejora. Evaluar no es sinónimo de etiquetar o castigar; equivale a usar la información para fortalecer las prácticas docentes.

Desde esta perspectiva, evaluar competencias digitales docentes no puede limitarse a comprobar si el maestro o maestra universitaria domina una herramienta específica o si sabe utilizar la IA para generar materiales didácticos. Una valoración exclusivamente técnica resultaría insuficiente. Las competencias digitales atraviesan dimensiones pedagógicas y éticas. Por ello, la evaluación debe centrarse en cómo se integra la tecnología al diseño didáctico, cómo se explicitan sus límites y cómo se promueve un uso crítico en el estudiantado. Haciendo uso de una diversidad de técnicas e instrumentos, como la autoevaluación y coevaluación, por mencionar algunos ejemplos.

Esto implica abrir a la observación externa nuestras prácticas docentes, a fin de determinar si la IA se vincula con objetivos formativos claros o si aparece como recurso accesorio. Si el docente modela criterios sobre su uso académico o deja el tema en la ambigüedad. Lo que se evalúa no es la frecuencia de uso, sino el propósito pedagógico en el que se basa la integración de esta herramienta al proceso instruccional.

Adicionalmente, la Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente (2022) propone la necesidad de contar con marcos estructurados de desempeños de la competencia digital docente. En donde se identifiquen con precisión las tareas profesionales que tiene que realizar el profesorado para gestionar ambientes de aprendizaje mediados por IA. No se trata de estandarizar prácticas, sino de contar con referentes compartidos que den claridad en el desarrollo de prácticas de enseñanza efectivas, como base para la ejecución de buenas prácticas de evaluación de la docencia universitaria.

Un aspecto relevante de mencionar es que la IA podría ampliar brechas si su integración depende exclusivamente de iniciativas individuales o de contextos privilegiados. No obstante, también puede contribuir a reducirlas si existe acceso para todos a ella en el espacio universitario, criterios académicos comunes, orientaciones éticas explícitas y programas de acompañamiento docente. Ya que no todas las personas cuentan con un dispositivo móvil o pueden adquirir una licencia de uso para aplicaciones basadas en IA.

En paralelo, la dimensión ética resulta ineludible. La UNESCO (2021) sostiene que “la sensibilización y la comprensión del público respecto

de las tecnologías de la IA y el valor de los datos deberían promoverse mediante una educación abierta y accesible, la participación cívica, las competencias digitales y la capacitación en la materia” (p. 23). Esto amplía el horizonte de la evaluación. No basta con verificar destrezas operativas. Es necesario valorar si el docente promueve comprensión crítica, uso responsable de datos y deliberación ética. Sin embargo, esto no se reduce a la evaluación de la práctica docente, sino que trasciende a una evaluación de carácter institucional.

Desde esta perspectiva, evaluar competencias digitales frente a la IA no es un fin en sí mismo. Es un medio para sostener la profesionalización docente y asegurar que la tecnología permanezca subordinada al proyecto formativo. La IA puede complementar la labor pedagógica, pero el criterio que la orienta sigue siendo humano.

En última instancia, la evaluación formativa no introduce control, sino conciencia y autonomía. Permite revisar prácticas, ajustar decisiones y mantener coherencia entre innovación tecnológica y responsabilidad educativa. Sin esa revisión constante, la integración de la IA corre el riesgo de dispersarse. Con ella, en cambio, puede convertirse en una oportunidad de fortalecimiento y mejora continua de las prácticas de enseñanza y los ambientes de aprendizaje.

Gobernanza universitaria e integración de la inteligencia artificial

Hasta ahora, el análisis se ha centrado en el profesorado, en su formación y en la evaluación de sus competencias digitales. Sin embargo, atribuir la integración de la IA únicamente a decisiones individuales sería insuficiente. La universidad no es la suma aislada de sus docentes, sino una estructura académica que define marcos curriculares, criterios de evaluación y orientaciones éticas. Por ello, la incorporación de la IA debe asumirse también como política institucional.

En esta línea, Martínez (2025) sostiene que “la integración de la IA en la educación debe estar alineada con los objetivos de aprendizaje, los contenidos curriculares y el perfil de ingreso y egreso de los estudiantes” (p. 3). No obstante, esto únicamente se limita a los planes de estudio.

Para que la integración trascienda a nivel de política institucional, es necesario que permee otras actividades sustantivas de las universidades, como la gestión, investigación, tutoría, extensión y vinculación, es decir, más allá de la docencia, como se ilustra en la Tabla 1. Así como a otros actores, no solo al profesorado universitario, entre ellos: autoridades académicas, investigadores, personal especializado y administrativo, etcétera. Puesto que la adaptación de la universidad y sus procesos a las nuevas dinámicas sociodigitales no es responsabilidad exclusiva del personal docente.

Tabla 1

Dimensiones de integración de la IA en el ámbito universitario

Dimensiones	Actores universitarios involucrados
Política y gestión institucional: Eficiencia en procesos.	Autoridades académicas y directivos. Personal especializado y administrativo.
Docencia: Currículo y procesos formativos.	Personal docente.
Investigación: Nuevas metodologías, conocimientos y ética.	Investigadores y becarios.
Tutoría: Acompañamiento estudiantil.	Personal docente.
Extensión universitaria: Vínculos con la sociedad y retribución social.	Personal docente. Investigadores y becarios. Personal especializado.
Vinculación: Relación con el sector productivo.	Comunidad universitaria en general.

Nota. Elaboración propia con apoyo de Gemini.

La falta de un marco institucional sobre el uso de la IA en la universidad genera dispersión. Cuando no existen lineamientos claros y accesibles para todos, se produce incertidumbre. El estudiantado recibe mensajes ambiguos y el profesorado actúa con titubeos y sin respaldo institucional. Por ello, la responsabilidad universitaria no consiste en imponer restricciones rígidas, sino en ofrecer dichos lineamientos flexibles, pero contundentes, que articulen innovación tecnológica y coherencia académica.

En este sentido, Ayuso y Gutiérrez (2022) afirman que “las instituciones educativas deben reflexionar sobre las prácticas educativas y diseñar

espacios de enseñanza flexibles que contemplen la utilización de la IA” (p. 348). Reflexionar institucionalmente implica diseñar reglamentos y guías orientadoras, dialogar sobre casos reales, así como ajustar metodologías. No basta con permitir el uso de herramientas digitales; es necesario definir bajo qué criterios se integran y qué finalidad pedagógica cumplen.

La ética ocupa aquí un lugar estructural. La UNESCO (2021) advierte que “las cuestiones éticas relativas a los sistemas de IA atañen a todas las etapas del ciclo de vida de estos sistemas” (p. 10). Esta observación amplía el horizonte de regulación, pues su impacto no puede limitarse al uso final en el aula. También exige comprender, al menos de forma general, cómo operan estos sistemas, qué datos emplean y qué sesgos pueden reproducir. Integrar IA sin esta conciencia crítica debilita la misión formativa de la universidad.

Asimismo, la misma institución (UNESCO, 2021) subraya que “la transparencia y la explicabilidad de los sistemas de IA [...] son condiciones previas fundamentales para garantizar [...] los principios éticos” (p. 22). En el ámbito universitario, esto se traduce en un marco ético-normativo concreto. Las instituciones tienen el reto de establecer qué usos son académicamente aceptables, cómo se declara la participación de la IA en un trabajo y qué criterios evaluativos se aplican. La ambigüedad no promueve la autonomía universitaria; genera confusión y malas prácticas.

Cuando no existen políticas institucionales, los extremos se radicalizan. Puede asumirse que todo está permitido o, por el contrario, prohibirse sin ofrecer alternativas formativas. Ninguna de estas posturas fortalece la cultura académica. La regulación responsable no sustituye la autonomía docente, sino que la encuadra dentro de un proyecto institucional coherente.

En consecuencia, asumir la responsabilidad institucional significa reconocer que la IA ya forma parte de la realidad universitaria. No se trata de convertirla en eje central, sino de situarla dentro de marcos pedagógicos y éticos definidos. La universidad no pierde autoridad al regular; la consolida. En ese equilibrio entre innovación, claridad normativa y responsabilidad formativa se juega buena parte de la solidez académica contemporánea.

Reflexiones de cierre

Al inicio de este capítulo se planteó una inquietud de fondo sobre el lugar que ocupa la IA en la universidad contemporánea y no se trata de decidir si la tecnología debe estar o no en el aula, porque ya forma parte del entorno en el que docentes y estudiantes piensan, producen y se relacionan con el conocimiento. La cuestión es más profunda. Tiene que ver con el tipo de formación que queremos sostener en un contexto donde las herramientas pueden generar información, pero capacidad para la toma de decisiones con autonomía.

A lo largo del análisis se ha mostrado que la IA puede ampliar posibilidades didácticas, facilitar procesos y ofrecer apoyos diferenciados. También se ha evidenciado que su integración sin orientación puede debilitar el esfuerzo intelectual o generar prácticas académicas ambiguas. Entre ambos extremos se sitúa el verdadero desafío. No es técnico, sino pedagógico. No es instrumental, sino ético.

Formar en la era de la IA implica asumir que el acceso a respuestas inmediatas no equivale a comprensión, que producir un texto no es lo mismo que elaborar un argumento y que delegar procesos cognitivos no fortalece la autonomía que la universidad afirma promover. La competencia digital docente, la evaluación formativa y las políticas institucionales no aparecen como requisitos burocráticos, sino como condiciones para que la tecnología permanezca subordinada al proyecto formativo y no a la inversa.

En este sentido, la IA no redefine por sí sola la educación superior. Lo que verdaderamente redefine el escenario es la manera en que decidimos integrarla. Si se incorpora con un propósito pedagógico concreto, puede convertirse en aliada del pensamiento crítico y la capacidad creativa. Si se asume sin reflexión ni cuestionamiento, puede vaciar de sentido el trabajo académico. La diferencia no está en la herramienta, sino en la conciencia pedagógica que la orienta.

La pregunta inicial no busca una respuesta cerrada, sino una toma de postura. La universidad no enfrenta un dilema entre aceptar o rechazar la IA. Afronta la tarea de educar en un entorno digitalizado y dinámico, que, en última instancia, sigue siendo un acto de formar juicio, respon-

sabilidad y autonomía. Ningún sistema automatizado puede asumir esa tarea por nosotros.

Referencias

- Ayuso del Puerto, D., y 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://www.redalyc.org/journal/3314/331470794017/331470794017.pdf>
- Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente. (2022). *Compendio competencias digitales docentes*. Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2022/08/Compendio-Competencias-Digitales-Docentes.pdf>
- Fernández Márquez, E., Leiva Olivencia, J., y López Meneses, E. (2018). Competencias digitales en docentes de Educación Superior. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 213–231. <https://www.redalyc.org/pdf/4985/498573002006.pdf>
- González González, C. (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/bitstream/handle/915/32719/Q_36_%20\(2023\)_03.pdf](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/32719/Q_36_%20(2023)_03.pdf)
- Rouhiainen, L. (2018). *Inteligencia artificial. 101 cosas que debes saber hoy sobre nuestro futuro*. Planeta.
- Martínez, I. (2025). Inteligencia artificial generativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje: Retos y oportunidades. *Revista Psicología Educativa*, 13, 1–8. <https://revistapsicologiaeducativa.unam.mx/index.php/psicologiaeducativa/article/view/146/118>
- Rangel, A. (2015). Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil. Píxel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, (46), 235–248. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36832959015.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa