

ADOPCIÓN Y USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DE ACADÉMICOS ADSCRITOS A UN CONTEXTO REGIONAL

ADOPTION AND USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN UNIVERSITY TEACHING BY ACADEMICS IN A REGIONAL CONTEXT

Juan Muñoz-Tapia¹

Académico Investigador, Universidad de Aconcagua

Doctor en Educación

Santiago, Chile.

juan.munoz@uac.cl

ORCID: [0000-0002-7260-516X](https://orcid.org/0000-0002-7260-516X)

David Román-Soto

Académico Investigador, Universidad de Aconcagua

Doctor en Educación

Santiago, Chile.

david.roman@uac.cl

ORCID: [0000-0002-0075-4094](https://orcid.org/0000-0002-0075-4094)

Resumen: En la actualidad, lo educativo se encuentra marcado por las transformaciones que se están llevando a cabo a partir del uso de las nuevas tecnologías. En ese contexto, la presente investigación identifica la manera en que docentes de una universidad chilena con sedes en diversas regiones del país emplean la inteligencia artificial (IA) para favorecer el desarrollo de su trabajo. A partir de un paradigma pragmático, de enfoque metodológico mixto y con un diseño secuencial anidado, se encuestó a profesores con la finalidad de identificar sus prácticas, percepciones y desafíos relacionados con la implementación de la IA en contextos de educación superior. Entre los resultados preliminares destacan que los docentes participantes si utilizan, en su mayoría la IA como herramienta para el aprendizaje, en tanto facilitador del proceso en la creación de material, pero no como una estrategia didáctica que permita robustecer aspectos didáctico-curriculares del quehacer pedagógico.

Palabras claves: inteligencia artificial, docencia, contexto regional, educación superior.

Resumo: Atualmente, o campo educacional é marcado pelas transformações que vêm sendo realizadas a partir do uso das novas tecnologias. Nesse contexto, a presente pesquisa identifica a forma como docentes de uma universidade chilena, com campi em

¹ Académico, Universidad de las Américas, juanguillermo.munoz.tapia@edu.udla.cl

diversas regiões do país, utilizam a inteligência artificial (IA) para favorecer o desenvolvimento de seu trabalho. A partir de um paradigma pragmático, com abordagem metodológica mista e desenho sequencial aninhado, foram aplicados questionários a professores com o objetivo de identificar suas práticas, percepções e desafios relacionados à implementação da IA em contextos de educação superior. Entre os resultados preliminares, destaca-se que os docentes participantes utilizam, em sua maioria, a IA como ferramenta para a aprendizagem, enquanto facilitadora do processo de criação de materiais, mas não como uma estratégia didática que permita fortalecer aspectos didático-curriculares do fazer pedagógico.

Palavras-chave: inteligência artificial, docencia, contexto regional, educação superior.

Abstract: Currently, education is marked by the transformations that are taking place as a result of the use of new technologies. In this context, this research identifies how teachers at a Chilean university with campuses in various regions of the country use artificial intelligence (AI) to enhance their work. Based on a pragmatic paradigm, a mixed methodological approach, and a nested sequential design, teachers were surveyed to identify their practices, perceptions, and challenges related to the implementation of AI in higher education contexts. Preliminary results show that the majority of participating teachers use AI as a learning tool, facilitating the process of creating material, but not as a teaching strategy to strengthen the didactic and curricular aspects of their pedagogical work.

Keywords: artificial intelligence, teaching, regional context, higher education.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la inteligencia artificial (IA) se ha consolidado como una herramienta clave en contextos educativos diversos, incluida la educación universitaria, donde tiene el potencial de transformar las prácticas pedagógicas, optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y personalizar la atención a los estudiantes (Rivero y Beltrán, 2024). Sin embargo, el acceso y el uso efectivo de estas tecnologías en docentes no son conocidas del todo, debido a que existen contextos formativos que no poseen recursos tecnológicos adecuados, infraestructura proclive al desarrollo docente y una buena capacitación del cuerpo académico que sea coherente con el dominio tecnológico (Ramón, 2020). Esta brecha tecnológica plantea desafíos significativos para los docentes que trabajan en estas áreas, quienes enfrentan mayores dificultades para implementar y aprovechar herramientas basadas en la IA durante sus actividades formativas (Alfaro y Díaz, 2024).

La falta de dominio de las IA en las áreas de educación puede definirse como la carencia de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, implementar y aprovechar las herramientas que ofrece esta tecnología en las prácticas

docentes. Este fenómeno está profundamente relacionado con el concepto de analfabetismo digital, el cual refiere a la incapacidad de utilizar tecnologías digitales de manera efectiva (Llorent y Pablos, 2022). En el caso de los docentes, esta falta de conocimiento tecnológico no solo limita su potencial profesional, sino que también afecta directamente la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

De tal modo, esta investigación se ocupa de esta problemática, teniendo como objetivo general Identificar el nivel de adopción, uso y percepciones de la inteligencia artificial (IA) en la docencia universitaria en contextos regionales, con el propósito de comprender sus prácticas, desafíos y potencial impacto en el desarrollo pedagógico en Educación Superior. La relevancia de la problemática radica en el desconocimiento o el limitado uso de herramientas que brinda la IA al desarrollo docente en contextos universitarios en que la tecnología es limitada, perpetuando las desigualdades educativas, e impidiendo el acceso de las y los estudiantes a las innovaciones tecnológicas que potencian el aprendizaje (Ramón, 2020). Por tanto, entender la situación actual del dominio explicativo en cuanto al uso de la IA por parte de los docentes, no solo permitiría identificar necesidades específicas de formación, sino que también contribuiría a diseñar políticas educativas más inclusivas y programas de capacitación adaptados a contextos de enseñanza enfocado en necesidades regionales específicas, que apunten a resolver problemáticas locales.

MARCO TEÓRICO

El desconocimiento de nuevas tecnologías en lo educativo.

El desconocimiento tecnológico puede abordarse desde diversas dimensiones, incluyendo las competencias digitales, las actitudes hacia la innovación y las barreras estructurales que impiden su adopción (UNESCO, 2024). Según Paidicán-Soto et al., (2024), la integración efectiva de la tecnología en la educación requiere un dominio del conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido (TPACK, por sus siglas en inglés). La ausencia de cualquiera de estas dimensiones puede generar un vacío en la capacidad de los docentes para aprovechar herramientas avanzadas como lo es el caso de la IA.

Una primera dimensión del desconocimiento tecnológico es la falta de competencias técnicas. Esta se manifiesta en la incapacidad para utilizar aplicaciones y plataformas de IA debido a la ausencia de formación específica en su uso (Kus y Mert, 2024). Si bien, este planteamiento del año 2017 se manifestaba de manera mucho más transversal, en la actualidad el acceso y uso de herramientas digitales se ha masificado. Sin embargo, en universidades con alta presencia regional, la brecha tecnológica continúa existiendo.

La segunda dimensión es la actitud hacia la innovación tecnológica. Pérez y González (2024), afirman que la percepción de facilidad de uso y la utilidad percibida de una tecnología son factores clave en su adopción. Sin embargo, muchos docentes pueden mostrar resistencia al cambio debido al temor a lo desconocido o a una

percepción negativa de la IA puesto que lo consideran una amenaza para su rol profesional (Delgado de Frutos et al., 2024). Esta resistencia, combinada con el desconocimiento, perpetúa una reiteración de sucesos que dificulta la innovación educativa.

Una tercera dimensión son las barreras estructurales e institucionales. Estas incluyen la falta de políticas educativas que promuevan la alfabetización tecnológica, la ausencia de recursos financieros para la adquisición de herramientas orientadas hacia tales fines, y la carencia de tiempo para que los docentes participen en programas de formación continua (Ferede et al., 2004). En universidades con presencia regional estas barreras son especialmente significativas, ya que las condiciones contextuales limitan las oportunidades de los docentes para interactuar con tecnologías de vanguardia, esto se puede deber a los bajos recursos con los que se puede contar en la zona o la poca accesibilidad tecnológica y de la comunicación (Elen y Goeman, 2022).

A pesar del creciente interés en el impacto de la IA en la educación superior, existe poca evidencia empírica sobre el grado de conocimiento, dominio y uso que poseen en relación a esta tecnología las académicas y académicos que imparten clases en contextos educativos regionales. A partir de lo mencionado, es que surge la interrogante: ¿Cuál es el uso de la inteligencia artificial en el desarrollo en las actividades académicas por parte de las y los docentes que imparten la formación en una universidad con una alta presencia regional?

Factores que Influyen en el desconocimiento del Uso de IA en lo educativo

El desconocimiento del uso de IA entre los docentes no surge de manera aislada, sino que es el resultado de diversos factores interrelacionados. Estas variables abarcan aspectos individuales, contextuales y estructurales que dificultan la apropiación de la tecnología en el ámbito educativo. Analizar estos factores es esencial para comprender las causas profundas del problema y plantear soluciones efectivas (De León et al. 2024).

Entre los factores individuales destacan la falta de formación y actualización profesional. Muchos docentes carecen de conocimientos básicos sobre IA debido a la ausencia de oportunidades de capacitación durante la trayectoria formativa o en su desarrollo profesional continuo (Pérez y González de Pirela, 2024). Esto es especialmente evidente en contextos regionales, donde el acceso a programas de formación tecnológica es limitado. A esto se suma la falta de competencias digitales, entendido como la falta de habilidades necesarias para interactuar con herramientas digitales avanzadas, lo cual dificulta el entendimiento de tecnologías como la IA (Llorent y Pablos, 2022). Además, la actitud hacia la tecnología desempeña un papel crucial. Según UNESCO (2024), la percepción de autoeficacia tecnológica, en otras palabras, la confianza en la propia capacidad para aprender y usar tecnologías afecta directamente la disposición de los docentes a adoptar nuevas herramientas. Aquellos con baja autoeficacia tienden a evitar interactuar con tecnologías emergentes, perpetuando su desconocimiento.

En segundo lugar, el contexto guarda profunda relevancia para este propósito. En el caso de las universidades con alta presencia regional, las brechas digitales representan un obstáculo significativo (Cortés et al., 2022). Estas brechas se manifiestan tanto en el acceso a infraestructuras tecnológicas como en la disponibilidad de recursos para el aprendizaje. Según Van Dijk (2020), la desigualdad digital no solo es un problema de acceso a dispositivos, sino también de habilidades y oportunidades para utilizarlos de manera efectiva. En muchas universidades regionales, los docentes podrían enfrentar limitaciones como la falta de conexión a internet confiable y el acceso restringido a softwares o hardwares especializado en IA (Cortés et al., 2022).

Otro aspecto relevante es el apoyo institucional insuficiente. La falta de políticas educativas claras que promuevan el uso de IA y tecnologías digitales en la enseñanza superior genera un vacío en la orientación de los docentes. A niveles nacionales no existe un incentivo o alguna política que promueva en las y los docentes el desarrollo de competencias digitales. Esto se traduce en una ausencia de incentivos o motivaciones para adquirir competencias tecnológicas (Kus y Mert, 2024).

En un nivel más amplio, las barreras culturales y económicas también contribuyen al desconocimiento del uso de IA. Culturalmente, la resistencia al cambio es común en sistemas educativos tradicionales, donde prevalece un foco en métodos pedagógicos convencionales (Teräs, 2022). Económicamente, los presupuestos limitados de las universidades con alta presencia regional dificultan la inversión en tecnología y formación docente, perpetuando la desigualdad en el acceso a innovaciones educativas.

Los desafíos éticos y legales relacionados con la IA generan incertidumbre entre los docentes. Temas como la privacidad de los datos, el sesgo algorítmico y la falta de regulación adecuada pueden desincentivar el uso de esta tecnología en el aula (Polimeno et al., 2025). En conjunto, estos factores crean un entorno complejo que inhibe la adopción de IA entre las y los académicos. Superar estas barreras requiere un enfoque integral que combine formación profesional, apoyo institucional y las políticas públicas orientadas a tales fines.

En términos culturales, el desafío adquiere nuevas complejidades. Las barreras de acceso, comprensión y uso de la IA en contextos de enseñanza y aprendizaje podrían estar asociados a temáticas que afectan a diversos grupos que han sido sistemáticamente excluidos, como lo son, por ejemplo, personas en situación de discapacidad o en contextos de ruralidad. De tal manera, poseer una mirada interclusiva de lo educativo (Román-Soto, 2024), es decir, que valoren las características individuales y culturales de los participantes, permitiría mitigar el desconocimiento y aprovechar el potencial transformador de la IA en la educación.

Impacto del Desconocimiento de la Inteligencia Artificial en el Desempeño Docente

El desconocimiento del uso de IA por parte de los docentes podría tener un impacto significativo en su desempeño profesional, afectando tanto la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje como su capacidad de adaptarse a las demandas de la educación en el siglo XXI. Hay que considerar que la demanda laborar está tendiendo constantemente al desarrollo de capacidades asociadas a la IA. Este fenómeno no solo limita la implementación de prácticas innovadoras en el espacio didáctico, sino que también contribuye a una brecha entre las habilidades docentes y las expectativas de los estudiantes en un mundo cada vez más digitalizado (Pérez y González, 2024).

Uno de los efectos más evidentes del desconocimiento de la IA es la dificultad para contextualizar el aprendizaje al nivel que esta lo permite. La IA tiene el potencial de analizar grandes volúmenes de datos para identificar las necesidades individuales de los estudiantes y proporcionar estrategias de enseñanza adaptativas (Touretzky et al., 2023). Sin embargo, los docentes que no comprenden estas herramientas no pueden utilizarlas de manera efectiva, lo que resulta en estrategias pedagógicas genéricas que no responden a las necesidades particulares de las y los estudiantes. Esto limita la capacidad de los docentes para mejorar los resultados de aprendizaje y fomentar la participación en el espacio didáctico.

La incomprendión sobre la IA podría afectar negativamente la capacidad de los docentes para evaluar formativamente acorde a las necesidades actuales. Las plataformas impulsadas por IA pueden proporcionar retroalimentación inmediata y análisis detallados sobre el progreso de los estudiantes, que es crucial para el ajuste continuo de las estrategias de enseñanza y aprendizaje (Xing et al., 2025). Sin estas herramientas, los docentes enfrentan dificultades para identificar áreas de mejora en tiempo real, lo que compromete la efectividad de sus intervenciones pedagógicas. También perpetúa una brecha de innovación entre las y los académicos y los desarrollos tecnológicos.

Según Teräs (2022), la resistencia al cambio tecnológico en el ámbito educativo puede ser tanto una causa como una consecuencia de la falta de conocimiento tecnológico. Esta resistencia impide que los docentes exploren nuevas metodologías basadas en IA, como el aprendizaje basado en datos y la enseñanza automatizada, lo que los coloca en desventaja frente a quienes adoptan estas herramientas. Cabe mencionar, que el bajo dominio de las IA tiene implicaciones importantes para el desarrollo profesional docentes. Según Johns y Jones (2023), el dominio de las tecnologías emergentes es un componente esencial del conocimiento pedagógico-tecnológico. Las y los académicos que no adquieren estas competencias enfrentan desafíos para mantenerse relevantes en un sistema educativo que exige habilidades digitales avanzadas. Esto puede generar sentimientos de frustración y desmotivación, afectando su desempeño y satisfacción laboral (Pérez y González, 2024)

En el contexto de las universidades con alta presencia regional, este impacto es aún más pronunciado. Los docentes que no están familiarizados con la IA podrían estar limitados a depender de métodos tradicionales que pueden no ser suficientes para preparar a los estudiantes para un entorno laboral altamente tecnificado. Esto no solo afecta la empleabilidad de los estudiantes, sino que también refuerza las desigualdades en contextos educativos diversos (Van Dijk, 2020).

METODOLOGÍA

La investigación se fundamenta en un paradigma pragmático, el cual se centra en la aplicación de múltiples métodos para abordar problemas complejos desde diferentes perspectivas, integrando fortalezas de ambos enfoques (Smith y Bazis, 2021). Se adopta un diseño secuencial anidado, el que concede la combinación de enfoques, permitiendo explorar primeramente un análisis cuantitativo y posteriormente una revisión cualitativa (Maione y García, 2025), las que en su conjunto permiten análisis más robustos asociados a la complejidad de las temáticas abordadas. En este contexto, este artículo se ocupa de mostrar algunos resultados parciales de la investigación, es decir, una selección arbitraria del ítem cuantitativo.

En cuanto a la muestra, está conformada por 26 docentes universitarios que imparten clases presenciales y virtuales en una universidad chilena con alta presencia regional, en este particular, la Universidad de Aconcagua. La muestra fue seleccionada por conveniencia, un método que, según Xing et al. (2025) se basa en la accesibilidad y disponibilidad de los participantes. El método se eligió por las limitaciones logísticas y la dificultad de acceso a docentes cuando trabajan en sedes regionales.

El objetivo que desea alcanzar esta investigación guarda relación con Identificar el nivel de adopción, uso y percepciones de la inteligencia artificial (IA) en la docencia universitaria en contextos regionales, con el propósito de comprender sus prácticas, desafíos y potencial impacto en el desarrollo pedagógico en Educación Superior.

Para llevar a cabo la investigación, se confeccionó una encuesta validada por expertos, y enviada de manera masiva y personalizada a cada docente que forma parte de la Universidad. El instrumento consta de 10 preguntas cuantitativas cerradas tipo Likert y 2 preguntas abiertas cualitativas, diseñadas para evaluar prácticas, percepciones y desafíos en el uso de la IA. La validez de contenido del instrumento fue revisada por un comité de tres expertos en educación y tecnología, quienes evaluaron la claridad, pertinencia y relevancia de los ítems. A partir de sus sugerencias se realizaron ajustes de redacción y estructura antes de la aplicación definitiva.

Las respuestas se recolectaron por medio de un formulario de GoogleForms. Los datos cuantitativos fueron analizados mediante estadística descriptiva utilizando los softwares Jupyter Notebook y RStudio, junto con las bibliotecas Matplotlib y Pandas. Respecto de las respuestas abiertas, aplicando un análisis de contenido temático, a travé

de una codificación inicial y posterior categorización, organizando y sistematizando las percepciones. Los ítems que conforman el cuestionario son los siguientes:

Tabla 1.

Cuestionario empleado para determinar el uso de IA en docentes.

Pregunta	Respuesta
¿Realiza clases virtuales o presenciales?	Presencial o Virtual
¿Desde qué región realiza sus clases?	Una de las 16 regiones de Chile (indicada por el encuestado).
¿Utiliza para el desarrollo de sus clases la Inteligencia Artificial?	Sí la utilizo o No la utilizo
¿En qué etapa de la clase se utiliza la Inteligencia Artificial?	Planificación, Material de apoyo, Inicio, Desarrollo, Cierre, Evaluación, o Otra (nómbrela). Puede marcar una o más opciones.
¿Qué Inteligencia Artificial y/o aplicaciones que tienen la IA incorporada utiliza para las clases?	ChatGPT, TensorFlow, PyTorch, Scikit-learn, Gamma, Gemini, Socratic, RapidMiner, H2O.ai, DataRobot, u Otra (nómbrela). Puede marcar una o más opciones.
¿En qué nivel considera que aporta el material proporcionado por la Inteligencia Artificial en el proceso de enseñanza aprendizaje?	Escala del 1 al 10 (1 = nivel más bajo de aporte, 10 = nivel más alto de aporte).
¿De qué manera cree que afecta el uso de Inteligencia Artificial a la preparación de profesionales?	Escala del 1 al 10 (1 = completamente negativo, 10 = completamente positivo).
En términos generales, ¿En qué grado cree que sus estudiantes utilizan la Inteligencia Artificial para las actividades de clases?	Escala del 0 al 10 (0 = no utilizan, 10 = utilizan completamente).
¿Ud. Cree que el uso de la IA por parte de los estudiantes fomenta la participación en las clases?	Escala del 1 al 10 (1 = nivel más bajo de aporte, 10 = nivel más alto de aporte).
¿En qué nivel considera que aporta la Inteligencia Artificial en éxito académico de los estudiantes?	Escala del 1 al 10 (1 = nivel más bajo de aporte, 10 = nivel más alto de aporte).
¿Cuál es su perspectiva sobre la incorporación de la Inteligencia Artificial como herramienta pedagógica por parte de los docentes en la Educación Superior?	Respuesta abierta .
Finalmente, argumente su perspectiva sobre la incorporación de la Inteligencia Artificial como herramienta de aprendizaje por parte de los estudiantes en la Educación Superior.	Respuesta abierta .

Fuente: Elaboración propia.

Se presentó un consentimiento informado a los participantes, garantizando la confidencialidad de su identidad y el manejo adecuado de sus datos. Se informó que

podían abandonar la investigación en cualquier momento sin consecuencias. Los principios éticos se siguieron estrictamente para asegurar la transparencia y el respeto hacia los participantes.

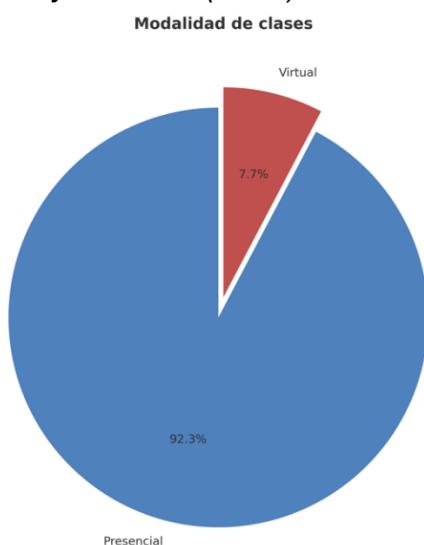
Una limitación metodológica relevante corresponde al muestreo por conveniencia, lo que restringe la posibilidad de generalizar los resultados a la totalidad de los docentes universitarios. No obstante, este procedimiento permitió acceder a participantes en contextos regionales donde la recolección de datos suele ser más compleja.

RESULTADOS

El primer análisis realizado corresponde a una revisión de 6 ítems cuantitativos, seleccionados de manera arbitraria, donde se llevó a cabo un estudio descriptivo de las respuestas proporcionadas por los participantes de la investigación. Este análisis se desarrolló explorando los valores de posición y las frecuencias de las respuestas mediante gráficos. De la primera pregunta se obtuvo el siguiente gráfico:

Figura 1.

Comparación de clases presenciales y virtuales (n=26).



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2.

Comparación de clases presenciales y virtuales (n=26).

Modalidad	Frecuencia	Porcentaje (%)
Presencial	24	92.3
Virtual	2	7.7
Total	26	100

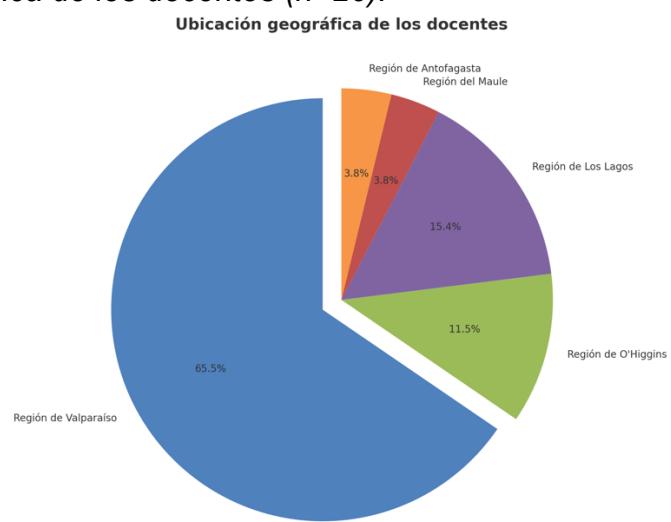
Fuente: elaboración propia.

El gráfico de la figura 1 presenta la modalidad en la que los docentes desarrollan sus clases (n=26). El área azul del grafico representa el porcentaje de docentes que realizan sus clases en un formato presencial, correspondiente a un 92,3% los que indican que quienes respondieron pertenecen a las regiones donde se desempeñan como académicos.

Los datos obtenidos de la segunda pregunta, la cual tenía el propósito de identificar la ubicación geográfica donde los entrevistados se desempeñaban como docentes, arrojo los siguientes resultados expresados en la figura 2 (n=26).

Figura 2.

Ubicación geográfica de los docentes (n=26).



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.

Ubicación geográfica de los docentes (n=26).

Región	Frecuencia	Porcentaje (%)
Valparaíso	17	65.4
O'Higgins	3	11.5
Los Lagos	3	11.5
Maule	2	7.7
Antofagasta	1	3.9
Total	26	100

Fuente: Elaboración propia.

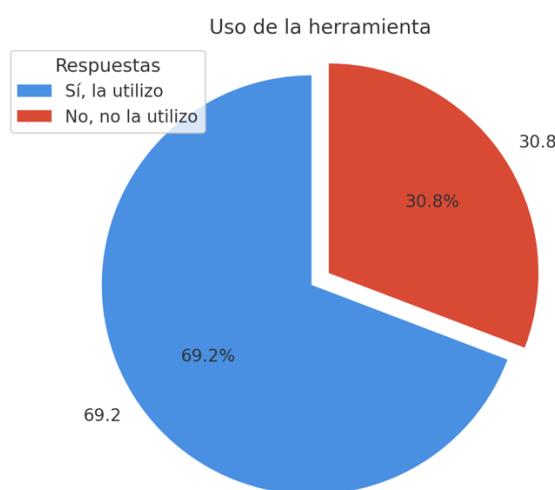
El área azul corresponde a la región de Valparaíso cubriendo un 65,4% del total de participantes, considerando que las sedes que tiene la Universidad analizada se encuentran en esta región, específicamente en las localidades de Los Andes y San Felipe, lo que indica que el mayor porcentaje de los entrevistados son docentes que realizan sus clases en estas localidades. Lo mismo ocurre en la región de O'Higgins y la

Región de Los Lagos, en donde la universidad también tiene presencia. Por el contrario, los académicos pertenecientes a las regiones de Antofagasta y de El Maule, se asume que realizan su labor en modalidad no presencial.

De la tercera pregunta, la cual buscaba identificar el porcentaje de docentes que utiliza IA se obtuvo el siguiente gráfico.

Figura 3.

Uso de IA en docentes (n=26).



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4.

Uso de IA en docentes (n=26).

Uso de IA	Frecuencia	Porcentaje (%)
Sí, la utiliza	18	69.2
No la utiliza	8	30.8
Total	26	100

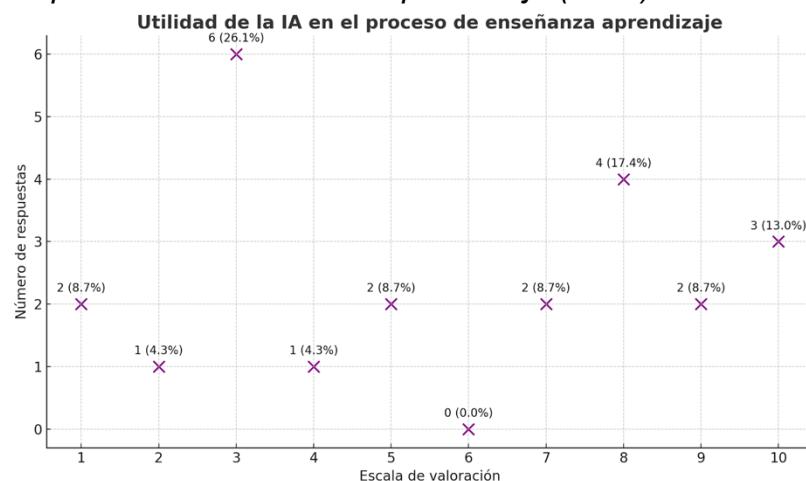
Fuente: elaboración propia.

La figura 3 (n=26) presenta la cantidad de docentes que utilizan IA en su quehacer pedagógico. El área azul, corresponde al porcentaje de docentes que utilizan la IA, abarcando un 69,2% de los participantes. El área roja, la cual está representada en menor medida, corresponde a los docentes que no utilizan la herramienta, cubriendo el 30,8% del total.

La cuarta pregunta tiene como propósito identificar la percepción de los docentes sobre la utilidad de la IA en el proceso de enseñanza aprendizaje, los resultados de esta pregunta se presentan en la figura 4 (n=26).

Figura 4.

Utilidad de la IA en el proceso de enseñanza aprendizaje (n=26).



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5.

Utilidad de la IA en el proceso de enseñanza aprendizaje (n=26).

Escala (0-10)	Frecuencia	Porcentaje (%)
0-2	2	7.7
3	6	23.1
4-5	7	26.9
6-7	5	19.2
8-10	6	23.1
Total	26	100

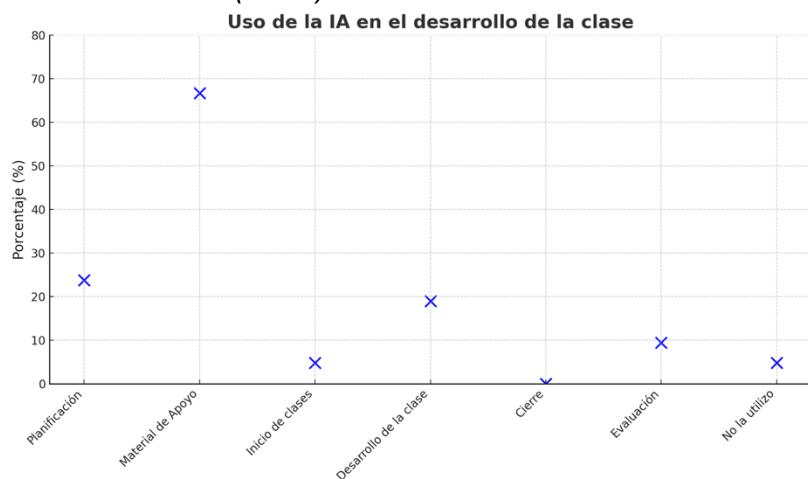
Fuente: Elaboración propia.

Considerando que la escala valora como mínima utilidad las respuestas “0” y como máxima utilidad el “10” se puede observar que las respuestas son variadas y no se encuentran ubicadas en una sola alternativa. Sin embargo, se puede constatar que la mayor concentración de docentes se encuentra ubicado en la respuesta tres, con un total de 6 participantes, pero un total de 13 participantes presentaron una respuesta sobre la escala 5; lo que podría indicar que, aun cuando no coincidieron en una respuesta, una mayor cantidad de docentes considera que la IA tiene una utilidad relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La pregunta 6 tiene la intención de identificar en que etapa del desarrollo de las clases los docentes utilizan la IA. Los resultados se presentan en la figura 5 (n=26).

Figura 5.

Uso de la IA en el desarrollo de la clase (n=26).



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6.

Uso de la IA en el desarrollo de la clase (n=26).

Etapa de la clase	Frecuencia	Porcentaje (%)
Planificación	4	15.4
Material de apoyo	18	69.2
Inicio de la clase	2	7.7
Desarrollo	2	7.7
Cierre	0	0.0
No utiliza IA	3	11.5
Total	26	100

Fuente: Elaboración propia.

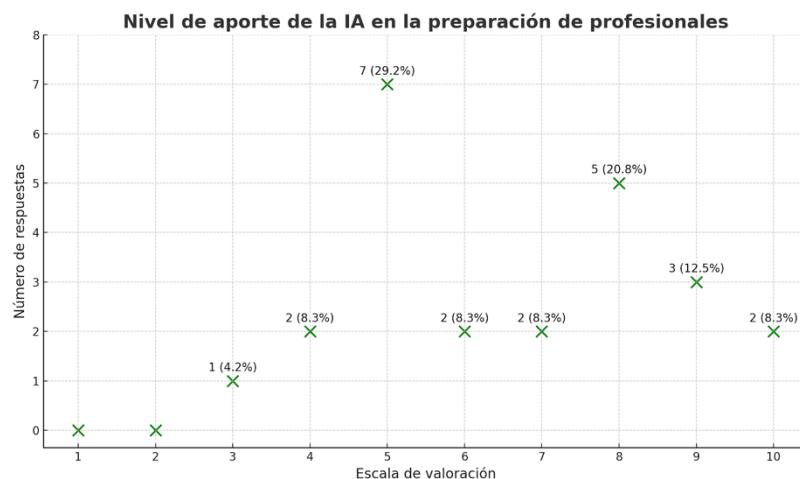
Cerca de un 70% de los docentes indicó utilizar la IA para la elaboración de material de apoyo, lo que abriría las puertas a investigar si la utilidad de la IA en los docentes tiene un propósito de enriquecer el conocimiento de los estudiantes o un posible proceso de facilitar su desempeño pedagógico.

En contraste, se puede observar que un bajo porcentaje de docentes, es decir, el 10% no utilizaron la IA en el desarrollo de sus clases, lo que podría traducirse en que utilizan formas tradicionales para la elaboración de la acción didáctica. Además, ningún docente indicó utilizar la IA para el cierre, lo que podría abrir un espacio de desconocimiento sobre el porqué esta etapa de la clase no es considerada, que percepción tienen los docentes sobre esta etapa, o cuál es el propósito docente de utilizar la IA en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La pregunta 10 busca identificar la percepción que tienen los docentes sobre el nivel de aporte que podría tener la IA en la preparación de profesionales. Los resultados se presentan de forma pictórica en la figura 6 (n=26).

Figura 6.

Nivel de aporte de la IA en la preparación de profesionales (n=26).



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7.

Nivel de aporte de la IA en la preparación de profesionales (n=26).

Nivel de aporte percibido	Frecuencia	Porcentaje (%)
Ninguno	0	0.0
Bajo	4	16.7
Medio	7	29.2
Alto	6	25.0
Muy alto	9	29.1
Total	26	100

Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar figura 6 (n=26) que ningún docente consideró que la IA no tenía ningún aporte en la preparación de profesionales. Al contrastar esta información con el grafico de la figura tres, se puede observar que, aun cuando algunos de los docentes encuestados no utilizan la IA, si encuentran que tiene un grado de utilidad en la preparación profesional. Además, se puede observar que un 29,2% de los encuestados, siendo el mayor porcentaje, consideran que tiene una mediana utilidad en la preparación de profesionales. Contrastando esta información con el grafico presentado en la figura 5, se puede observar que, aunque el mayor porcentaje de los docentes utiliza la IA para la preparación de la clase, medianamente consideran que no tiene utilidad en la formación de profesionales.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten observar que se evidencia el uso de IA en los docentes que realizan clases en la universidad analizada. Los datos revelan que el mayor porcentaje de los docentes utiliza la IA en un contexto universitario regional, y esta información se contradice con lo que menciona la literatura, la que indica que los docentes que se encuentran en estos contextos tienen poco acceso al uso de tecnologías digitales (Alfaro y Díaz, 2024).

En una universidad de estas características se puede generar una desventaja en el dominio de herramientas digitales muy marcada (Llorent y Pablos, 2022). En la bibliografía se aprecia que existe un dominio y un acceso evidente del uso de la IA, lo que puede reflejar un avance significativo en la incorporación de esta herramienta en el ámbito educacional Elen y Goeman (2022), lo que se evidencia en los resultados obtenidos por esta investigación.

Se puede observar, además, que existe un mayor uso de la IA por parte de los docentes en la elaboración de material complementario, en contraposición con el nivel de utilidad de la IA en la acción pedagógica propiamente tal, lo que podría indicar que su uso es más cercano a facilitar su trabajo que a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta desconfianza que podrían tener los docentes con respecto a la utilidad de la IA en la educación tiene coherencia con lo que plantea la literatura. Según Teräs (2022), existe una resistencia al cambio y una desconfianza con el uso de nuevas tecnologías, lo que se puede ver reflejado en la poca utilidad que los docentes perciben de la inteligencia artificial.

Estos resultados pueden interpretarse a la luz de modelos de adopción tecnológica como el TAM (Technology Acceptance Model) (Xing et al., 2025), que plantea que la percepción de utilidad y la facilidad de uso determinan la adopción. Asimismo, el modelo UTAUT (Pérez y González, 2024) permite explicar la influencia de factores como el esfuerzo requerido, la presión social y las condiciones institucionales para facilitar o limitar la integración de la IA en la docencia.

Si bien se podría constatar que el uso de la IA está orientado hacia contextos más urbanizados que rurales, según lo indicado por Cortés (2022), los datos obtenidos demuestran todo lo contrario, lo cual se explicaría por dos factores principales. El primero responde a la alta presencia regional que posee la universidad analizada, y la segunda radica en que el uso de la IA es trasversal a contextos geográficos y es considerada como una herramienta propia para el ejercicio docente en el siglo XXI. Sin embargo, aún existe un porcentaje de los docentes participantes del estudio que no utilizan la IA en el desarrollo didáctico curricular. Investigaciones recientes publicadas en revistas de corriente principal (Scopus/WoS) también han destacado estas tensiones, señalando que la adopción de la IA en educación superior se encuentra condicionada por factores institucionales, capacitación docente y políticas de innovación, lo que refuerza la necesidad de contextualizar los hallazgos en la realidad latinoamericana.

El estudio llevado a cabo logra dar respuesta a la pregunta de investigación, que guarda relación con la utilización de la IA en una universidad chilena con alta presencia regional, permitiendo entregar resultados preliminares desde la arista cuantitativa sobre la manera en que académicas y académicos conciben esta herramienta en tanto estrategia didáctico-curricular y las posibilidades reales y concretas para su utilización.

Considerando que la Universidad de Aconcagua tiene una mayor presencia regional, la mayor cantidad de los participantes sí utiliza la inteligencia artificial en la praxis pedagógica. Su uso está más cercano a facilitar su quehacer docente que a presentar recursos que ayuden al proceso de enseñanza-aprendizaje. Rivero y Beltrán (2024) señalan que el uso de la inteligencia artificial va avanzando progresivamente y cada vez más se hace partícipe en la educación superior.

CONCLUSIONES

La presente investigación abre las puertas a profundizar en diferentes áreas del uso de la inteligencia artificial en docentes, tales como el dilema ético del uso de la IA en la preparación de materiales. Otra área para investigar sería las estrategias que podrían utilizar los docentes para evitar un mal uso de la IA en evaluaciones o actividades desarrolladas por estudiantes. La novedad de este estudio radica en abordar la adopción de IA en una universidad regional chilena con amplia cobertura territorial, lo que constituye un escenario poco explorado en la literatura. Este énfasis en contextos descentralizados aporta evidencia original al debate académico latinoamericano sobre la incorporación de IA en educación superior.

Desde una perspectiva práctica, los resultados sugieren la necesidad de que las universidades diseñen programas de capacitación docente en IA, establezcan políticas institucionales claras para su uso ético y responsable, y generen condiciones tecnológicas equitativas en todas sus sedes regionales. De este modo, se favorecería tanto la innovación pedagógica como la calidad en la formación de profesionales.

El no conocer o entrevistar personalmente a los docentes limita la cantidad de resultados que se podría obtener o la comprensión de las respuestas. Además, se debe considerar que la muestra se tomó solo de una universidad, aunque esta misma tiene facultades en diferentes regiones del país. Una proyección de este estudio radica en observar y analizar las trayectorias educativas durante la formación. Finalmente, otra área a estudiar sería cómo asegurar la calidad de la educación entregada, así como también la calidad de los profesionales egresados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro Salas, H., y Díaz Porras, J. A. (2024). Percepciones del personal docente acerca del uso ético de la inteligencia artificial en su labor educativa. *Revista Innovaciones Educativas*, 26(41), 63–77. <https://doi.org/10.22458/ie.v26i41.4952>
- Cortés, F., De Tezanos-Pinto, P., y Helsper, E. (2022). ¿Se ha reducido la brecha digital en Chile? Diferencias entre acceso, uso y factores asociados al empleo de internet. *MIDevidencias*, (22), 1–12. <https://mideuc.cl/wp-content/uploads/2022/11/MIDevidencias-N22.pdf>
- Creswell, J. W., y Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- De León, C. H., Ábrego, A., y Gutiérrez, L. (2024). La brecha de conocimiento sobre inteligencia artificial entre catedráticos y estudiantes universitarios en Guatemala: Percepción desde el punto de vista del docente. *Revista Espacios*, 45(2), 16–28. <https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n02p02>
- Delgado de Frutos, N., Campo-Carrasco, L., Sainz de la Maza, M., y Etxabe-Urbieto, J. M. (2024). Aplicación de la inteligencia artificial (IA) en educación: Los beneficios y limitaciones de la IA percibidos por el profesorado de educación primaria, educación secundaria y educación superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 207–224. <https://doi.org/10.6018/reifop.577211>
- Ertmer, P., y Ottenbreit-Leftwich, A. (2010). Teacher technology change: How knowledge, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Ferede, B., Elen, J., y Goeman, K. (2022). Instructors' educational ICT use in higher education in developing countries: Evidence from three Ethiopian universities. *Journal of Computing in Higher Education*, 34(3), 658–678. <https://doi.org/10.1007/s12528-022-09316-3>
- Johns, B. T., Jamieson, R. K., y Jones, M. N. (2023). Scalable cognitive modelling: Putting Simon's (1969) ant back on the beach. *Canadian Journal of Experimental Psychology / Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/cep0000306>
- Kus, Z., y Mert, H. (2024). Digital competence of educators in Turkey according to the European Digital Competence Framework. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 9(1), 102–114. <https://doi.org/10.53850/joltida.1301592>

- Llorent-Vaquero, M., y De Pablos Pons, J. (2022). Estudio comparado de políticas educativas digitales autonómicas en España. *Revista Fuentes*, 24(1), 28–38. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.18564>
- Maione, E., y García, G. V. (2025). Limits and possibilities for a transfeminist foreign policy. *Relaciones Internacionales-Madrid*, 58, Article 006. <https://doi.org/10.15366/relacionesinternacionales2025.58.006>
- Mishra, P., y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Paidicán-Soto, M. Á., y Arredondo-Herrera, P. A. (2024). Conocimiento técnico-pedagógico del contenido (TPACK) en contextos rurales: Una revisión bibliográfica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(51), 128–152. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.2183>
- Pérez Pérez, O. J., y González de Pirela, N. J. (2024). Formación docente para el uso de la inteligencia artificial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 11772–11788. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14594
- Polimeno, A., Mignone, P., Braghin, C., Anisetti, M., Ceci, M., Malerba, D., y Ardagna, C. A. (2025). Balancing protection and quality in big data analytics pipelines. *Big Data*, 13(2), 127–143. <https://doi.org/10.1089/big.2023.0065>
- Ramón Fernández, F. (2020). Inteligencia artificial y agricultura: Nuevos retos en el sector agrario. *Campo Jurídico*, 8(2), 123–139. <https://doi.org/10.37497/revcampojur.v8i2.662>
- Recsko, M., y Aranyossy, M. (2024). User acceptance of social network-backed cryptocurrency: A unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT)-based analysis. *Financial Innovation*, 10(1), Article 57. <https://doi.org/10.1186/s40854-023-00511-4>
- Rivero Panaqué, C., y Beltrán Castañón, C. (2024). La inteligencia artificial en la educación del siglo XXI: Avances, desafíos y oportunidades. *Educación*, 33(64), 5–7. <https://doi.org/10.18800/educacion.202401.p001>
- Román-Soto, D. (2024). Interclusión: Aproximaciones epistemológicas y didácticas para el devenir educativo contemporáneo. *Revista Electrónica Educare*, 28(3), 1–19. <https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18476>
- Smith, M. C. H., y Bazis, P. S. (2021). Conducting mixed methods research systematic methodological reviews: A review of practice and recommendations. *Journal of*

Mixed Methods Research, 15(4), 546–566.
<https://doi.org/10.1177/1558689820967626>

Tashakkori, A., y Teddlie, C. (2010). Putting the human back in “human research methodology”: The researcher in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(4), 271–277. <https://doi.org/10.1177/1558689810382532>

Teo, T. (2011). Factors influencing teachers’ intention to use technology: Model development and test. *Computers & Education*, 57(4), 2432–2440. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.008>

Teräs, M. (2022). Neil Selwyn: Education and technology: Key issues and debates. *International Review of Education*, 68(5), 757–760. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09971-9>

Touretzky, D., Gardner-McCune, C., y Seehorn, D. (2023). Machine learning and the five big ideas in AI. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 33(2), 233–266. <https://doi.org/10.1007/s40593-022-00314-1>

UNESCO. (2024). Qué necesita saber acerca del aprendizaje digital y la transformación de la educación. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/digital-education/need-know>

Van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. Polity Press.

Xing, W. L., Nixon, N., Crossley, S., Denny, P., Lan, A., Stamper, J., y Yu, Z. (2025). The use of large language models in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 35(2), 439–443. <https://doi.org/10.1007/s40593-025-00457-x>