

DEL SER AL DEVENIR DOCENTE ANTE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL: UNA REFLEXIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

From being to becoming a teacher in the age of Artificial Intelligence: A reflection within the university context

Recibido: 15-08-2026

Aceptado: 07-09-2026

Publicado: 25-09-2026

DOI: <https://doi.org/10.53485/ret.v5i3.790>

Elba Francisca Ávila Perozo

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

avilaelbap@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2794-2658>

Resumen

Este ensayo reflexiona sobre la resignificación del ser docente universitario ante la transformación de la producción, circulación y mediación del conocimiento asociada con la inteligencia artificial generativa. Se parte de los hallazgos de un estudio cualitativo fenomenológico-hermenéutico realizado con cuatro docentes universitarios, a partir del cual se construyó una Estructura Semántica Ontológica del Ser Docente configurada en las dimensiones humana, epistémica, pedagógica y social, permitiendo una reinterpretación hermenéutico-teórica de segundo orden. Estos hallazgos se ponen en diálogo con literatura científica reciente sobre inteligencia artificial, educación superior, identidad y agencia docente, mediación pedagógica y responsabilidad ética. La reflexión muestra que la inteligencia artificial no debe comprenderse únicamente como una innovación instrumental ni como un mecanismo de sustitución de funciones docentes, sino como una condición que modifica las relaciones con los estudiantes, el conocimiento, la enseñanza y la comunidad universitaria. De este diálogo emerge la categoría interpretativa devenir docente, entendida como un proceso permanente de reconstrucción de saberes, prácticas, relaciones y responsabilidades frente a las transformaciones del contexto educativo y del conocimiento. Se concluye que la centralidad del docente se desplaza desde la posesión de información hacia la capacidad de interpretarla, validarla, contextualizarla y dotarla de sentido educativo, preservando al mismo tiempo la relación pedagógica, la agencia humana y la responsabilidad social. El aporte conceptual del ensayo radica en proponer el devenir docente como clave para comprender la transformación profesional en contextos universitarios mediados por inteligencia artificial.

Palabras clave: docencia universitaria; inteligencia artificial generativa; identidad docente; mediación pedagógica; conocimiento.

Abstract

This essay reflects on the resignification of university teaching in response to transformations in the production, circulation, and mediation of knowledge associated with generative artificial intelligence. This study is based on the findings of a qualitative phenomenological-hermeneutic study conducted with four university professors, from which an Ontological Semantic Structure of the Teaching Profession was constructed, comprising the human, epistemic, pedagogical, and social dimensions, thereby enabling a second-order hermeneutic-theoretical reinterpretation. These findings are placed in dialogue with recent scientific literature on artificial intelligence, higher education, teacher identity and agency, pedagogical mediation, and ethical responsibility. The reflection shows that artificial intelligence should not be understood solely as an instrumental innovation or as a mechanism for replacing teaching functions, but as a condition that modifies relationships with students, knowledge, teaching, and the university community. This dialogue leads to the interpretive category becoming a teacher, understood as a continuous process of reconstructing knowledge, practices, relationships, and responsibilities in response to transformations in educational contexts and knowledge. The essay concludes that the teacher's centrality shifts from possessing information toward interpreting, validating, contextualizing, and giving educational meaning to it, while preserving pedagogical relationships, human agency, and social responsibility. The conceptual contribution lies in proposing becoming a teacher as a key for understanding professional transformation in university contexts mediated by artificial intelligence.

Keywords: university teaching; generative artificial intelligence; teacher identity; pedagogical mediation; knowledge.

Introducción

*El ser docente universitario no desaparece ante la
inteligencia artificial; deviene*

La educación superior se encuentra ante una transformación acelerada de sus formas de enseñar, aprender y relacionarse con el conocimiento, particularmente a partir de la expansión de la inteligencia artificial generativa (IAGen). Desde la aparición de herramientas capaces de producir textos, imágenes, códigos y otros contenidos a partir de instrucciones formuladas por los usuarios, la discusión académica ha trascendido la incorporación instrumental de estas tecnologías y ha comenzado a interrogar sus implicaciones pedagógicas, epistemológicas y profesionales. En el ámbito universitario, la literatura reciente identifica nuevas posibilidades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, al tiempo que advierte sobre desafíos vinculados con el pensamiento crítico, la autonomía, la evaluación y la posible externalización de procesos cognitivos y metacognitivos (Qian, 2025; Wang et al., 2024; Dempere et al., 2023; Kasneci et al., 2023).

La relevancia de esta transformación radica en que la inteligencia artificial generativa interviene en procesos estrechamente vinculados con la actividad académica: búsqueda y procesamiento de información, elaboración de contenidos, generación de explicaciones,

retroalimentación y apoyo a determinadas tareas de evaluación. De este modo, no solo se incorporan nuevas herramientas al proceso educativo, sino que se modifican las condiciones bajo las cuales el conocimiento es producido, circula y es mediado en el espacio universitario. La revisión sistemática realizada por Qian (2025) evidencia una expansión de las aplicaciones pedagógicas de la IAGen en educación superior y señala, simultáneamente, la necesidad de atender los riesgos derivados de una dependencia excesiva de estas tecnologías y de la posible externalización de capacidades cognitivas y metacognitivas. En consecuencia, el desafío contemporáneo no consiste únicamente en determinar qué herramientas puede utilizar el docente, sino en comprender cómo se transforma su función cuando las condiciones de producción, circulación y mediación del conocimiento dejan de depender exclusivamente de la acción humana. (Labadze et al., 2023; Lo, 2023).

Esta transformación interpela directamente al docente universitario, no solo en relación con las tecnologías que utiliza, sino respecto de los saberes, funciones, responsabilidades y formas de actuación que configuran su ejercicio profesional. La revisión sistemática con componente metaanalítico desarrollada por Baggia et al. (2026) evidencia un creciente interés científico por las percepciones, actitudes y prácticas del profesorado universitario frente a la IAGen, mostrando que su integración se relaciona con factores individuales, pedagógicos e institucionales. A su vez, Kahn et al. (2025) muestran que el uso extendido de modelos de lenguaje por parte de los estudiantes introduce nuevas condiciones para la agencia docente y para la relación entre la actuación del profesor y la agencia epistémica del estudiante. La cuestión, por tanto, ya no puede reducirse a determinar si el docente utilizará inteligencia artificial, sino a comprender qué significa ejercer la docencia cuando determinadas funciones asociadas con la producción y mediación del conocimiento pueden ser realizadas, parcialmente, por sistemas algorítmicos. (Baggia et al., 2026; Zhai, 2025)

La incorporación de la IAGen plantea, además, una cuestión de naturaleza humana y ética. Si determinados procesos relacionados con la generación, organización y comunicación de información pueden ser parcialmente automatizados, adquieren renovada importancia el juicio, la responsabilidad, la interacción y la construcción de sentido dentro de la experiencia educativa. En esta dirección, la UNESCO (2023) propone un enfoque centrado en el ser humano para el uso de la inteligencia artificial generativa en educación e investigación, sustentado en la protección de la agencia humana y en condiciones de utilización ética, segura, equitativa y pedagógicamente

pertinente. Desde esta perspectiva, el desafío no consiste en establecer una oposición entre humanidad y tecnología, sino en comprender cómo preservar y fortalecer el sentido educativo dentro de ecosistemas universitarios crecientemente mediados por sistemas algorítmicos. (UNESCO, 2023; Miao & Cukurova, 2024).

Esta problemática contemporánea puede ser reinterpretada a partir de los hallazgos de un estudio desarrollado por la autora sobre el ser docente universitario desde la perspectiva pedagógica. El estudio, realizado en el contexto de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa”, fue de naturaleza cualitativa, sustentado en el paradigma interpretativista y desarrollado mediante el método fenomenológico-hermenéutico. Participaron cuatro docentes universitarios, cuyas experiencias fueron abordadas mediante entrevistas en profundidad. El proceso interpretativo permitió construir una Estructura Semántica Ontológica del Ser Docente, configurada por cuatro dimensiones: el yo docente desde lo humano; el yo epistémico desde el ser y hacer docente; el yo docente como pedagogo; y el yo docente como sujeto social (Autor/a, 2020).

Los hallazgos del estudio adquieren particular relevancia ante el actual escenario tecnológico. La dimensión epistémica permitió comprender al docente como un sujeto en formación permanente, cuya experiencia, conocimiento y reflexión participan en un proceso continuo de construcción y reconstrucción de saberes. Las voces de los participantes vincularon la formación permanente con la posibilidad de mantenerse actualizado y señalaron la investigación y la escritura como prácticas que permiten producir y renovar conocimiento y asumir nuevas posturas frente a los estudiantes (Autor/a, 2020). De manera complementaria, la dimensión pedagógica mostró que el ser pedagogo trasciende la transmisión de contenidos: supone comprender al estudiante, comunicarse, escuchar, orientar, motivar e interactuar con él desde una perspectiva humana y comprensiva.

Desde esta perspectiva, el presente artículo constituye una reflexión científica orientada a examinar la resignificación del ser docente universitario ante el escenario contemporáneo de la inteligencia artificial. No se pretende atribuir a los participantes del estudio original experiencias, opiniones o valoraciones sobre inteligencia artificial que no fueron objeto de las entrevistas; se propone, en cambio, poner en diálogo los hallazgos obtenidos con la literatura científica contemporánea para explorar las nuevas condiciones en las que se configura la docencia universitaria.

En consecuencia, la reflexión se articula alrededor de la siguiente interrogante:

¿Qué significa ser docente universitario cuando la producción, circulación y mediación del conocimiento están siendo transformadas por la inteligencia artificial?

En correspondencia con esta interrogante, el artículo tiene como propósito reflexionar sobre la resignificación del ser docente universitario ante las transformaciones de la producción, circulación y mediación del conocimiento asociadas con la inteligencia artificial, tomando como punto de partida las dimensiones humana, epistémica, pedagógica y social identificadas en el estudio y poniéndolas en diálogo con la literatura científica contemporánea.

Desarrollo reflexivo-argumentativo

La dimensión humana del ser docente ante la mediación algorítmica

El ser docente universitario se configura más allá de las funciones asociadas con la transmisión de contenidos y el cumplimiento de responsabilidades académicas. En el estudio, la dimensión humana emergió vinculada con valores, principios, emociones, pasión por la docencia, comprensión del otro y reconocimiento de la alteridad. Esta dimensión permite comprender la práctica docente como una experiencia relacional en la que el vínculo con los estudiantes forma parte constitutiva del ejercicio profesional (Autor/a, 2020).

Esta perspectiva adquiere nuevas implicaciones ante la incorporación de sistemas de inteligencia artificial en los procesos educativos. La capacidad de estas tecnologías para generar contenidos, responder interrogantes, proporcionar explicaciones y apoyar determinadas actividades académicas modifica las condiciones en las que se produce la interacción con el conocimiento. Sin embargo, la disponibilidad de respuestas generadas algorítmicamente no resuelve por sí misma los procesos mediante los cuales el estudiante interpreta, cuestiona, contextualiza y atribuye significado a aquello que aprende. La discusión, por tanto, no debería centrarse exclusivamente en las capacidades técnicas de la IA, sino en las condiciones pedagógicas bajo las cuales dichas capacidades son incorporadas al proceso formativo. (Kasneci et al., 2023; Almazán-López et al., 2025)

Desde esta perspectiva, la dimensión humana del ser docente adquiere especial relevancia como espacio de relación, comprensión y construcción de sentido. La comunicación pedagógica no se limita al intercambio de información; implica reconocer las particularidades del estudiante, interpretar sus necesidades, comprender sus dificultades y acompañar su proceso formativo. Los hallazgos del estudio muestran precisamente que la función pedagógica se relaciona con mirar al

estudiante, comprenderlo, orientarlo y motivarlo, mientras que la comunicación y la escucha constituyen componentes esenciales de la relación educativa (Autor/a, 2020).

En el contexto de la inteligencia artificial, esta dimensión relacional adquiere una nueva complejidad. La posibilidad de acceder inmediatamente a respuestas y explicaciones puede ampliar las oportunidades de aprendizaje autónomo, pero también plantea la necesidad de fortalecer capacidades para valorar la calidad de la información, reconocer sus límites, identificar posibles sesgos y establecer relaciones significativas entre el conocimiento generado y las circunstancias concretas del estudiante. En este sentido, la interacción pedagógica no pierde relevancia ante la tecnología; cambia el tipo de mediación que se espera del docente.

La UNESCO (2023) plantea que la utilización educativa de la IAGen debe priorizar la agencia humana y desarrollarse mediante interacciones éticas y pedagógicamente apropiadas. Esta perspectiva permite desplazar la discusión desde una oposición entre tecnología y humanidad hacia una cuestión más pertinente: cómo integrar la tecnología sin perder de vista los propósitos formativos que dan sentido a la educación. (UNESCO, 2024)

En consecuencia, la dimensión humana del ser docente no constituye un elemento estático que deba preservarse frente a la innovación tecnológica. Se trata de una dimensión que se resignifica ante nuevas formas de interacción con el conocimiento. La presencia docente adquiere valor en la capacidad de acompañar, contextualizar, problematizar y orientar los procesos de aprendizaje, particularmente cuando el estudiante dispone de sistemas capaces de generar respuestas de manera inmediata.

Kahn et al. (2025) señalan que la expansión de estas tecnologías modifica las condiciones de actuación del profesorado y las relaciones entre la agencia docente y la agencia epistémica de los estudiantes, destacando la importancia del diálogo como componente de la práctica educativa. Esta perspectiva resulta compatible con los hallazgos del estudio, en los cuales la comunicación, la escucha y la comprensión aparecen como elementos constitutivos de la relación pedagógica. (Kahn et al., 2025; Zhai, 2025)

Por tanto, frente a la mediación algorítmica, el ser docente se resignifica en su dimensión relacional, ética, pedagógica y comprensiva. La inteligencia artificial puede ampliar las posibilidades de acceso, generación y procesamiento de información, pero la tarea docente adquiere especial relevancia en la construcción de condiciones para que esa información sea interpretada, cuestionada, contextualizada y transformada en experiencia formativa.

La dimensión epistémica: del conocimiento disponible al conocimiento interpretado

En el estudio, la dimensión epistémica permitió comprender al docente como un sujeto en permanente formación y transformación. El conocimiento no aparece como un conjunto estático de contenidos que el profesor posee y transmite, sino como una construcción vinculada con la experiencia, la investigación, la reflexión y la actualización profesional. Los participantes asociaron la formación permanente con la posibilidad de mantenerse actualizados y la investigación y la escritura con prácticas vinculadas con la producción y renovación del conocimiento (Autor/a, 2020).

Esta concepción adquiere una particular relevancia cuando la inteligencia artificial puede producir, sintetizar, reorganizar y presentar información en cuestión de segundos. La transformación no consiste únicamente en disponer de una herramienta adicional para buscar información; afecta la relación entre el sujeto y el conocimiento. El estudiante y el docente pueden acceder a contenidos generados mediante sistemas algorítmicos sin que ello garantice, por sí mismo, su validez, pertinencia, contextualización o valor epistemológico (Qian, 2025; Wang et al., 2024).

Aquí aparece una diferencia fundamental: tener acceso a información no equivale a construir conocimiento. La expansión de la IA puede incrementar exponencialmente la disponibilidad de contenidos, pero precisamente por ello adquieren mayor importancia los procesos de selección, contrastación, interpretación y contextualización. Qian (2025) advierte que la integración pedagógica de la IA generativa debe considerar tanto sus posibilidades para apoyar el aprendizaje como los riesgos asociados con la externalización de procesos cognitivos y metacognitivos.

Desde esta perspectiva, el valor epistémico del docente ya no puede descansar exclusivamente en la posesión de información. Su función se desplaza hacia la capacidad de establecer relaciones entre información, evidencia, contexto y significado. El docente está llamado a problematizar aquello que la IA produce, contrastar sus afirmaciones, identificar inconsistencias, valorar la calidad de las fuentes y orientar al estudiante en la construcción de criterios para relacionarse críticamente con el conocimiento (Miao & Cukurova, 2024).

Esta transformación no implica que el docente deje de ser productor de conocimiento. Por el contrario, la investigación, la reflexión y la generación de conocimiento adquieren nuevas exigencias. Si la IA puede generar textos plausibles y reorganizar información disponible, la

actividad académica debe otorgar mayor importancia a la formulación de problemas, la originalidad de las preguntas, la interpretación crítica de los fenómenos y la producción de conocimiento situado.

De ahí que la alfabetización en IA no deba reducirse al dominio operativo de herramientas. La formación docente requiere integrar conocimientos tecnológicos con capacidades de evaluación crítica, comprensión epistemológica, criterio pedagógico y responsabilidad ética. La literatura reciente sobre profesorado universitario muestra que la integración de la IA generativa está condicionada no solo por la disposición individual hacia la tecnología, sino también por las competencias profesionales y las condiciones institucionales que acompañan su utilización (Baggia et al., 2026; Miao & Cukurova, 2024).

Por tanto, la dimensión epistémica del ser docente se resignifica ante la IA a partir de un desplazamiento fundamental: del énfasis en disponer del conocimiento hacia la capacidad de interpretarlo, validarlo, contextualizarlo y producir nuevo conocimiento con sentido académico y social.

La dimensión pedagógica ante la transformación de la mediación educativa

En el estudio, la dimensión pedagógica permitió comprender que el ser docente no se limita al dominio disciplinar ni a la transmisión de contenidos. La acción pedagógica se configura mediante procesos de comunicación, interacción, comprensión y orientación del estudiante, en los que el docente participa activamente en la construcción de experiencias de aprendizaje (Autor/a, 2020).

La expansión de la inteligencia artificial generativa modifica las condiciones en las que esta mediación tiene lugar. Los estudiantes pueden recurrir actualmente a sistemas capaces de explicar conceptos, generar ejemplos, reformular textos, proponer soluciones y proporcionar retroalimentación inmediata. La revisión sistemática de Qian (2025) muestra que la IAGen está siendo incorporada en múltiples actividades de enseñanza y aprendizaje y plantea la necesidad de reconsiderar los modelos tradicionales de interacción educativa (Qian, 2025; Batista et al., 2024).

Esta transformación permite cuestionar una concepción de la enseñanza basada predominantemente en la transmisión de información. Cuando el estudiante dispone de herramientas capaces de ofrecer respuestas inmediatas, la disponibilidad de contenidos deja de constituir por sí misma el principal diferencial de la acción docente. El desafío pedagógico se

desplaza hacia la capacidad de diseñar experiencias que permitan preguntar, contrastar, interpretar, argumentar, crear y reflexionar a partir de los recursos tecnológicos disponibles.

En este sentido, la inteligencia artificial no debería comprenderse únicamente como un recurso adicional dentro de una práctica pedagógica previamente establecida. Su incorporación puede exigir modificaciones en la planificación, las actividades, las formas de interacción y los procedimientos de evaluación. Liang et al. (2025) identificaron, en una revisión sistemática de la literatura temprana, impactos relacionados con la generación de materiales, la reducción de cargas de trabajo, la automatización u optimización de la evaluación y nuevos desafíos para currículo, instrucción y evaluación. (Xia et al., 2024; Liang et al., 2025)

Uno de los ámbitos donde esta transformación resulta especialmente visible es la evaluación. La posibilidad de que los sistemas generativos produzcan respuestas académicas plausibles cuestiona aquellas actividades cuya finalidad se concentra exclusivamente en obtener un producto final. En consecuencia, adquieren mayor relevancia estrategias orientadas a valorar procesos, argumentaciones, decisiones, proyectos, producciones contextualizadas y evidencias del desarrollo del aprendizaje. (Xia et al., 2024; Weng et al., 2024)

La transformación alcanza también la planificación pedagógica. La literatura reciente sobre integración de GenAI identifica competencias que trascienden el dominio técnico de las herramientas, entre ellas el diseño pedagógico adaptado, la evaluación crítica de resultados generados por IA, la orientación al estudiante, la reformulación de estrategias de evaluación y el razonamiento ético (Baggia et al., 2026). Esto permite sostener que la incorporación pertinente de IA requiere una articulación entre conocimiento tecnológico y conocimiento pedagógico, en lugar de una simple capacitación instrumental. (Baggia et al., 2026; Zhai, 2025)

Esta consideración dialoga con la concepción del pedagogo construida en el estudio. Si el docente fue comprendido como quien comprende, escucha, orienta y acompaña al estudiante, la expansión de la IA no elimina esas funciones, sino que modifica aquello que necesita ser mediado pedagógicamente. El contenido puede estar disponible de manera inmediata; la orientación sobre qué hacer con él, cómo cuestionarlo, cómo relacionarlo con otros conocimientos y cómo utilizarlo responsablemente continúa formando parte del problema educativo.

Desde esta perspectiva, la mediación pedagógica adquiere una naturaleza más compleja. El docente debe favorecer escenarios en los que la IA sea utilizada como recurso para ampliar las posibilidades de aprendizaje sin convertirse en sustituto de los procesos intelectuales que se

pretende desarrollar. Esto supone enseñar también a interrogar la respuesta generada, verificar sus fundamentos, reconocer sus limitaciones, contrastarla con otras fuentes y tomar decisiones argumentadas.

Por consiguiente, la dimensión pedagógica del ser docente se resignifica ante la inteligencia artificial mediante un desplazamiento que va de la transmisión de contenidos hacia el diseño, orientación y acompañamiento de experiencias de aprendizaje mediadas por tecnología.

La dimensión social y ética del ser docente ante la inteligencia artificial

En la construcción desarrollada a partir del estudio, el docente universitario aparece como un sujeto cuya existencia profesional se configura en relación con los otros y con el contexto en el que desarrolla su actividad. La dimensión social comprende la interacción con estudiantes y colegas, la pertenencia institucional, la participación en la vida universitaria y la responsabilidad frente a las demandas de la sociedad. Desde esta perspectiva, la docencia no constituye una actividad aislada, sino una práctica situada en un entramado de relaciones, valores, responsabilidades y condiciones históricas (Autor/a, 2020).

Esta dimensión adquiere nuevas implicaciones cuando la inteligencia artificial comienza a intervenir en los procesos académicos. La incorporación de sistemas generativos no constituye únicamente una decisión individual relacionada con el uso de una herramienta, sino que introduce cuestiones que afectan a la comunidad universitaria en su conjunto: protección de datos, equidad en el acceso, transparencia, integridad académica, propiedad intelectual, sesgos algorítmicos y responsabilidad sobre las decisiones que involucran sistemas de IA. Alfiras et al. (2026) identifican la privacidad y protección de datos, la equidad algorítmica, la transparencia, el bienestar y la rendición de cuentas mediante supervisión humana como ámbitos centrales de la gobernanza responsable. (Alfiras et al., 2026; Meyer et al., 2023)

En consecuencia, la utilización de inteligencia artificial en la universidad no puede analizarse únicamente desde la perspectiva de la eficiencia o de la innovación pedagógica. Cada decisión relacionada con su uso tiene una dimensión social, debido a que puede producir efectos diferenciados sobre los integrantes de la comunidad académica. La disponibilidad desigual de herramientas, por ejemplo, puede ampliar brechas preexistentes si determinados estudiantes cuentan con mejores condiciones de acceso o con mayores competencias para utilizarlas.

Desde esta perspectiva, la dimensión social del ser docente adquiere una expresión ética que no puede delegarse completamente en la institución ni en los desarrolladores de las

tecnologías. El docente participa directamente en la definición de las condiciones bajo las cuales sus estudiantes utilizan estas herramientas: establece criterios, orienta su utilización, diseña actividades, determina formas de evaluación y ayuda a interpretar las consecuencias de las decisiones adoptadas. Esto no significa atribuirle individualmente toda la responsabilidad por la gobernanza de la IA, sino reconocer que su actuación constituye una instancia concreta de mediación entre las políticas institucionales, las tecnologías disponibles y las experiencias educativas.

Esta responsabilidad se vuelve particularmente evidente en relación con la integridad académica. La capacidad de los sistemas generativos para producir contenidos plausibles obliga a reconsiderar las formas tradicionales de comprender autoría, originalidad y evidencia del aprendizaje. Sin embargo, responder a este desafío exclusivamente mediante mecanismos de detección o sanción resultaría insuficiente. La transformación exige revisar las prácticas educativas que sustentan la producción académica y favorecer actividades en las que el estudiante pueda hacer visible su proceso de razonamiento, justificar sus decisiones y asumir responsabilidad sobre los productos que presenta. An et al. (2025) muestran que las universidades están desarrollando orientaciones dirigidas al profesorado sobre políticas de uso de IA, rediseño de actividades y evaluación, integridad académica y uso responsable. (An et al., 2025; Lo, 2023)

En este punto, la pregunta central de la dimensión social y ética es qué responsabilidad asume el docente frente a las consecuencias de las decisiones educativas mediadas por inteligencia artificial. La respuesta no puede reducirse a establecer normas de uso. Supone desarrollar una ética de la responsabilidad docente, entendida como la capacidad de anticipar consecuencias, reconocer límites, proteger derechos, promover condiciones equitativas y hacer explícitos los criterios que orientan la incorporación de estas tecnologías.

Por consiguiente, el docente como sujeto social se resignifica ante la inteligencia artificial no solamente como usuario de tecnologías, sino como agente responsable dentro de una comunidad académica que debe negociar nuevas formas de producir, compartir, validar y utilizar el conocimiento. Su responsabilidad se amplía hacia la construcción de prácticas educativas que consideren la equidad, la transparencia, la privacidad, la integridad académica y la participación crítica de los estudiantes.

Esta resignificación tampoco puede entenderse como una responsabilidad exclusivamente individual. La universidad constituye un espacio institucional en el que deben establecerse

políticas, mecanismos de formación y criterios comunes para el uso de IA. La evidencia disponible muestra que las instituciones están desarrollando progresivamente estas orientaciones; sin embargo, persisten diferencias en su alcance y en las formas en que se traducen en las prácticas docentes (An et al., 2025). Por ello, la responsabilidad del docente debe articularse con una responsabilidad institucional compartida (An et al., 2025; UNESCO, 2024).

Desde esta perspectiva, la dimensión social y ética amplía la comprensión del ser docente: enseñar en tiempos de inteligencia artificial implica también participar en la construcción de una cultura universitaria capaz de establecer límites, reconocer posibilidades y tomar decisiones fundamentadas sobre el uso de tecnologías que afectan las relaciones educativas y las formas de producir conocimiento.

Hacia una resignificación integral del ser docente universitario en tiempos de inteligencia artificial

Las cuatro dimensiones identificadas -humana, epistémica, pedagógica y social- no constituyen componentes aislados del ser docente, sino dimensiones interdependientes que adquieren sentido en la práctica universitaria. La incorporación de inteligencia artificial generativa introduce nuevas condiciones para su articulación, debido a que modifica simultáneamente las relaciones con los estudiantes, las formas de acceso y producción del conocimiento, las estrategias de enseñanza y evaluación y las responsabilidades asociadas con la utilización de tecnologías en la educación superior. En consecuencia, la transformación tecnológica no puede comprenderse únicamente como una modificación de las herramientas disponibles para el docente, sino como una condición que interpela la manera en que este comprende, ejerce y reconstruye su función profesional.

Desde la dimensión humana, la transformación se relaciona con la necesidad de fortalecer procesos de acompañamiento, comprensión y construcción de sentido. La disponibilidad de sistemas capaces de generar respuestas no elimina la necesidad de interacción pedagógica; modifica las condiciones en las que esta se desarrolla. Desde la dimensión epistémica, la transformación se relaciona con la abundancia y velocidad de producción de contenidos, lo que desplaza la centralidad desde la posesión de información hacia la interpretación, contrastación, validación y contextualización del conocimiento.

La dimensión pedagógica articula estas transformaciones al trasladarlas al diseño de experiencias de aprendizaje. La función docente no desaparece porque determinadas tareas puedan

ser apoyadas o parcialmente realizadas mediante inteligencia artificial; se modifica aquello que requiere mediación pedagógica. Planificar, orientar, formular preguntas, diseñar actividades, evaluar procesos y acompañar el aprendizaje adquieren nuevas exigencias cuando el estudiante dispone de recursos generativos.

Finalmente, la dimensión social y ética incorpora la responsabilidad asociada con las consecuencias de las decisiones que se adoptan en estos nuevos escenarios. El uso de inteligencia artificial involucra cuestiones de equidad, privacidad, integridad académica, transparencia y responsabilidad que trascienden la relación individual entre docente y estudiante. La UNESCO (2023) plantea que la utilización educativa de la IA generativa debe sustentarse en la protección de la agencia humana, la inclusión, la equidad y el uso ético y seguro de estas tecnologías.

Esta articulación permite proponer una comprensión del ser docente universitario que se distancia tanto de la figura tradicional del docente como transmisor exclusivo de información como de una concepción tecnocéntrica en la que la inteligencia artificial ocupa el centro del proceso educativo. El docente se configura, más bien, como un mediador crítico del conocimiento y de las experiencias de aprendizaje, capaz de integrar tecnologías emergentes con criterios pedagógicos, epistemológicos, relacionales y éticos.

En este sentido, la cuestión fundamental no consiste en determinar qué tareas puede realizar la inteligencia artificial en lugar del docente, sino en comprender qué responsabilidades, saberes y formas de actuación adquieren mayor relevancia cuando determinadas tareas pueden ser automatizadas o asistidas por sistemas generativos. Esta perspectiva desplaza el debate desde la sustitución hacia la transformación y permite comprender la innovación tecnológica como una oportunidad para revisar críticamente las finalidades, prácticas y responsabilidades de la educación universitaria.

A partir de esta integración, puede sostenerse que el ser docente universitario en tiempos de inteligencia artificial no se define por su capacidad para competir con los sistemas algorítmicos en la producción de información, sino por su capacidad para articular conocimiento, pedagogía, relación y responsabilidad y convertir las posibilidades tecnológicas en experiencias educativas dotadas de sentido.

Tabla 1

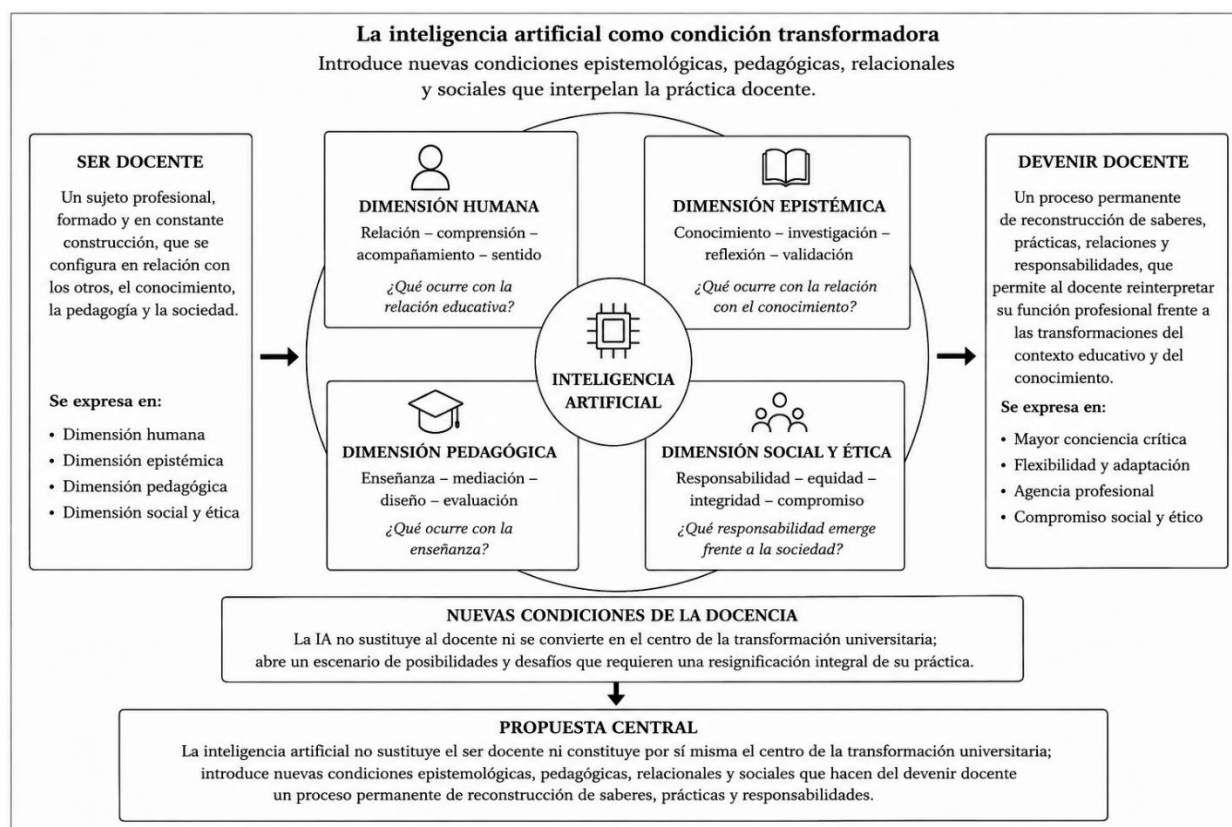
Resignificación de las dimensiones constitutivas del ser docente ante la inteligencia artificial

Dimensión	Condición transformada por la IA	Resignificación del ser docente
Humana	Mayor mediación tecnológica de la interacción educativa	Acompañar, comprender y construir sentido
Epistémica	Amplificación de la producción y disponibilidad de información	Interpretar, validar, contextualizar y producir conocimiento
Pedagógica	Automatización o asistencia de determinadas tareas educativas	Diseñar, orientar, mediar y evaluar experiencias de aprendizaje
Social y ética	Nuevos riesgos y responsabilidades asociados con IA	Promover equidad, integridad, transparencia y responsabilidad

Fuente: elaboración propia a partir de las dimensiones identificadas en el estudio de Autor/a (2020) y su reinterpretación en diálogo con literatura científica contemporánea.

Figura 1

Marco conceptual: del ser docente al devenir docente en tiempos de inteligencia artificial



Fuente: elaboración propia. La figura representa la inteligencia artificial como condición transformadora de las cuatro dimensiones constitutivas del ser docente y su articulación con el devenir docente.

Discusión: del ser docente al devenir docente en tiempos de inteligencia artificial

La construcción del ser docente desarrollada en el estudio no remite a una identidad estática ni a un conjunto definitivo de atributos profesionales. Por el contrario, los hallazgos permiten comprender al docente como un sujeto en permanente construcción, cuya manera de comprenderse y de ejercer su profesión se encuentra vinculada con la experiencia, la formación, el conocimiento, las relaciones con los otros y las transformaciones del contexto (Autor/a, 2020). Esta condición dinámica adquiere una particular relevancia ante la incorporación de la inteligencia artificial generativa, debido a que las transformaciones actuales no solo introducen nuevas herramientas en la práctica educativa, sino que modifican algunas de las condiciones bajo las cuales el docente construye su identidad, ejerce su autoridad y establece su relación con el conocimiento.

Desde esta perspectiva, la pregunta por el ser docente conduce necesariamente a una segunda interrogante: ¿cómo se transforma ese ser cuando cambian las condiciones epistemológicas, pedagógicas y sociales en las que desarrolla su práctica? La respuesta que emerge de esta reflexión permite proponer la noción de devenir docente como una categoría interpretativa. No se trata de sustituir el concepto de ser docente desarrollado en el estudio, sino de reconocer que dicho ser se encuentra en permanente proceso de configuración y que la inteligencia artificial introduce nuevas condiciones para ese proceso.

Esta interpretación encuentra correspondencia con investigaciones contemporáneas sobre identidad docente en contextos mediados por IA. Li y Zhang (2026) encontraron que docentes universitarios experimentan procesos de negociación identitaria ante la incorporación de inteligencia artificial, con cambios en la percepción de autoridad y agencia profesional. Estos resultados sugieren que la transformación tecnológica no elimina la identidad profesional, sino que genera condiciones para su reposicionamiento y reconstrucción (Li & Zhang, 2026; Almazán-López et al., 2025).

En este sentido, hablar de devenir docente permite destacar el carácter procesual de la profesión. El docente no llega a ser definitivamente en un momento determinado de su trayectoria, sino que se reconstruye en función de nuevas experiencias, conocimientos, relaciones y desafíos. La IA introduce precisamente uno de esos desafíos: obliga a revisar qué significa conocer, enseñar, evaluar, orientar y asumir responsabilidad dentro de un entorno en el que la generación de contenidos puede ser compartida con sistemas algorítmicos.

Esta transformación resulta especialmente visible en la relación entre conocimiento y autoridad docente. La disponibilidad de sistemas generativos modifica la condición del profesor como fuente inmediata de información. Sin embargo, esta situación no necesariamente implica una pérdida de autoridad, sino una reconfiguración de aquello que otorga legitimidad a la actuación docente. La autoridad puede desplazarse desde el control de información hacia la interpretación, el establecimiento de criterios y el juicio pedagógico y ético. Esta reconfiguración resulta coherente con estudios recientes que muestran una expansión del uso de IAGen en comunidades universitarias latinoamericanas y la necesidad de fortalecer capacidades para su utilización académica crítica (Universidad Nacional Autónoma de México, 2025).

Esta transformación permite profundizar uno de los hallazgos centrales del estudio: el docente como sujeto epistémico no se define únicamente por poseer conocimientos, sino por su disposición a investigar, reflexionar, producir y renovar saberes. En el contexto actual, esa condición adquiere una nueva expresión. La autoridad académica puede depender cada vez menos de saber más información que el estudiante y más de saber qué hacer con la información disponible. Esto implica formular preguntas pertinentes, valorar evidencias, reconocer incertidumbres, contextualizar conocimientos, identificar sesgos y construir argumentos fundamentados.

Por ello, el devenir docente no debe entenderse como una adaptación pasiva a la tecnología. Adaptarse significaría simplemente incorporar nuevas herramientas a prácticas previamente establecidas. Lo que aquí se propone es diferente: la transformación implica una reconstrucción reflexiva de la práctica y de los significados que sustentan el ejercicio profesional.

La agencia adquiere entonces un papel central. Kahn et al. (2025) plantean que la utilización extendida de modelos de lenguaje por parte de los estudiantes modifica las condiciones de la agencia docente y obliga a comprender la enseñanza como una respuesta situada ante transformaciones en la agencia epistémica del estudiante. Esto permite establecer una conexión importante con los hallazgos del estudio: si el docente se configura en interacción con los otros y mediante procesos permanentes de construcción, la agencia docente en tiempos de IA no puede comprenderse como una capacidad individual aislada, sino como una actuación situada dentro de relaciones pedagógicas, institucionales y tecnológicas. (Kahn et al., 2025; Zhai, 2025)

En consecuencia, el devenir docente debe comprenderse como parte de un devenir institucional y educativo más amplio. La transformación del ser docente requiere condiciones que

permitan experimentar, reflexionar, compartir prácticas, discutir dilemas y construir criterios colectivos. De esta manera, la inteligencia artificial deja de ser únicamente un asunto de capacitación tecnológica y se convierte en una cuestión relacionada con el proyecto educativo de la universidad.

¿Qué significa, entonces, devenir docente?

A partir del diálogo entre los hallazgos del estudio y la literatura contemporánea, proponemos comprender el devenir docente como un proceso permanente de reconstrucción de saberes, prácticas, relaciones y responsabilidades mediante el cual el docente reinterpreta su función profesional frente a las transformaciones del contexto educativo y del conocimiento.

Esta definición no sustituye la categoría ser docente. La relación propuesta es la siguiente: ser docente expresa la configuración ontológica, profesional, pedagógica y social del sujeto; devenir docente expresa el carácter dinámico, procesual y abierto de esa configuración.

En este sentido, el ser docente no desaparece ante la inteligencia artificial; deviene. La IA no constituye el centro ontológico de la docencia. Es una condición contemporánea que interpela y moviliza las formas en que el docente se relaciona con el conocimiento, con los estudiantes, con la pedagogía, con las instituciones y con la sociedad.

Conclusiones

La reflexión desarrollada permite sostener que la expansión de la inteligencia artificial generativa está transformando las condiciones en las que se ejerce la docencia universitaria. Esta transformación no puede comprenderse únicamente como incorporación de nuevas herramientas tecnológicas, puesto que alcanza las formas de relacionarse con los estudiantes, de producir y validar conocimiento, de diseñar experiencias de aprendizaje y de asumir responsabilidades frente a la comunidad universitaria y la sociedad.

En conjunto, estas dimensiones permiten responder a la interrogante que orientó la reflexión: ¿qué significa ser docente universitario cuando la producción, circulación y mediación del conocimiento están siendo transformadas por la inteligencia artificial? Significa, fundamentalmente, reconstruir el sentido de la profesión sin abandonar sus dimensiones constitutivas. El docente ya no puede comprender su función únicamente desde la transmisión de información, pero tampoco debe definirse por oposición a la tecnología. Su centralidad se desplaza hacia la capacidad de articular conocimiento, pedagogía, relación y responsabilidad para convertir las posibilidades tecnológicas en experiencias educativas significativas.

En consecuencia, la inteligencia artificial no constituye el centro ontológico de la docencia ni implica la desaparición del ser docente. Representa una condición contemporánea que interpela y transforma las maneras de conocer, enseñar, relacionarse y asumir responsabilidad. El desafío para la educación superior consiste, por tanto, en acompañar este proceso de transformación mediante formación docente, reflexión crítica, políticas institucionales y criterios éticos que permitan aprovechar las posibilidades de la IA sin reducir la educación a la eficiencia tecnológica.

Finalmente, la reflexión permite sostener como proposición central que: el ser docente universitario no desaparece ante la inteligencia artificial; deviene. Se reconstruye permanentemente a partir de la interacción entre conocimiento, pedagogía, relación y responsabilidad, en un contexto educativo donde las formas de producir, circular y mediar el conocimiento se encuentran en transformación. Esta proposición constituye el principal aporte conceptual del artículo y abre una línea de reflexión para futuras investigaciones orientadas a estudiar empíricamente cómo los docentes universitarios están experimentando, negociando y reconstruyendo su identidad, agencia y práctica profesional en contextos educativos mediados por inteligencia artificial.

Referencias

- Alfiras, M. I. I., Emran, A. Q., & Mohamed, A. M. (2026). Ethics and governance of generative AI in education: A systematic review on responsible adoption. **Discover Education, 5**, Article 37. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-01051-y>
- Almazán-López, O., Hasbún, H., & Osuna-Acedo, S. (2025). Generative artificial intelligence and (post)digital teacher identity. **IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation, 24**, 1–17. <https://doi.org/10.46661/ijeri.11160>
- An, Y., Yu, J. H., & James, S. (2025). Investigating the higher education institutions' guidelines and policies regarding the use of generative AI in teaching, learning, research, and administration. **International Journal of Educational Technology in Higher Education, 22**, Article 10. <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00507-3>
- Autor/a. (2020). **El ser docente universitario, un estudio fenomenológico desde la perspectiva pedagógica** [Tesis doctoral, institución anonimizada].
- Baggia, A., Tratnik, A., & Brezavšček, A. (2026). University teachers' perceptions, attitudes, and practices with generative AI: A systematic literature review with a meta-analytic

- component. *Quality & Quantity, 60*, 14107–14139. <https://doi.org/10.1007/s11135-026-02717-x>
- Batista, J., Mesquita, A., & Carnaz, G. (2024). Generative AI and higher education: Trends, challenges, and future directions from a systematic literature review. *Information, 15*(11), 676. <https://doi.org/10.3390/info15110676>
- Carranza Alcántar, M. del R., Macías González, G. G., Gómez Rodríguez, H., Jiménez Padilla, A. A., & Jacobo Montes, F. M. (2024). Percepciones docentes sobre la integración de aplicaciones de IA generativa en el proceso de enseñanza universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. <https://doi.org/10.4995/redu.2024.22027>
- Dempere, J., Modugu, K., Hesham, A., & Ramasamy, L. K. (2023). The impact of ChatGPT on higher education. *Frontiers in Education, 8*, 1206936. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1206936>
- Kahn, P., Carrigan, M., Smith, P., Murtagh, L., Liu, R., & Song, F. (2025). Teacher agency and generative artificial intelligence: Teaching in higher education as a responsive, cultural activity. *Learning, Media and Technology*. <https://doi.org/10.1080/17439884.2025.2575993>
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., Weller, J., Kuhn, J., & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences, 103*, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Li, J., & Zhang, Q. (2026). Teacher identity negotiation in AI-enhanced higher education and its implications for professional development. *Teaching and Teacher Education, 176*, 105499. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105499>
- Liang, J., Stephens, J. M., & Brown, G. T. L. (2025). A systematic review of the early impact of artificial intelligence on higher education curriculum, instruction, and assessment. *Frontiers in Education, 10*, 1522841. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1522841>
- Miao, F., & Cukurova, M. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>

- Pérezchica-Vega, J. E., Sepúlveda-Rodríguez, J. A., & Román-Méndez, A. D. (2024). Inteligencia artificial generativa en la educación superior: usos y opiniones de los profesores. *European Public & Social Innovation Review, 9*. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-986>
- Qian, Y. (2025). Pedagogical applications of generative AI in higher education: A systematic review of the field. *TechTrends, 69*, 1105–1120. <https://doi.org/10.1007/s11528-025-01100-1>
- Rivarola Prados, P., & Fernández Paradas, A. R. (2026). Competencias docentes para la inteligencia artificial generativa en educación superior: perfiles diferenciados y orientaciones para el desarrollo profesional. *MLS Educational Research*. <https://doi.org/10.29314/51n99h35>
- UNESCO. (2023). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2025). Presencia y uso de la inteligencia artificial generativa en la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Digital Universitaria, 26*(1). <https://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2025.26.1.10>
- Weng, X., Xia, Q., Gu, M., Rajaram, K., & Chiu, T. K. F. (2024). Assessment and learning outcomes for generative AI in higher education: A scoping review on current research status and trends. *Australasian Journal of Educational Technology, 40*(6), 37–55. <https://doi.org/10.14742/ajet.9540>
- Xia, Q., Weng, X., Ouyang, F., Lin, T. J., & Chiu, T. K. F. (2024). A scoping review on how generative artificial intelligence transforms assessment in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21*, Article 40. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00468-z>
- Zhai, X. (2025). Transforming teachers' roles and agencies in the era of generative AI: Perceptions, acceptance, knowledge, and practices. *Journal of Science Education and Technology, 34*(6), 1323–1333. <https://doi.org/10.1007/s10956-024-10174-0>

Declaración de uso de inteligencia artificial

Durante la elaboración del manuscrito se utilizó ChatGPT (GPT-5.6 Luna) como herramienta de apoyo técnico para la revisión de coherencia textual, organización discursiva, adaptación editorial, actualización y verificación de referencias bibliográficas. La herramienta no

fue considerada autora ni substituyó el análisis académico, la interpretación de los hallazgos, la construcción de los argumentos ni las decisiones intelectuales de la autora. La autora asume responsabilidad plena por la originalidad, veracidad, integridad y versión final del manuscrito.