

Inteligencia Artificial y educación rural: un análisis cualitativo de las experiencias y expectativas de docentes de secundaria

Artificial Intelligence and rural education: a qualitative analysis of secondary school teachers' experiences and expectations

Recibido: 02-02-2026

Aceptado: 13-04-2026

Publicado: 25-05-2026

DOI: <https://doi.org/10.53485/rsu.v9i2.739>

Kaury Yismer Santana Galván

Ministerio de Educación (MINERD)

República Dominicana

Kaurysg07@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0009-5080-8677>

Resumen

Este artículo analiza las experiencias y expectativas de los docentes de educación secundaria en un distrito de República Dominicana, respecto a la integración de la Inteligencia Artificial (IA). Bajo un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cinco informantes clave para explorar sus conocimientos, prácticas y las barreras que enfrentan. Los resultados revelan que, aunque existe un conocimiento profesional incipiente que posiciona a la IA como un asistente para la planificación y evaluación, su uso es asistemático y está marcado por una vigilancia pedagógica debido a la desconfianza en la veracidad de los contenidos. Se identificaron barreras multidimensionales, destacando la precariedad de la infraestructura (falta de luz y equipos) y factores actitudinales como el miedo al desplazamiento laboral. El estudio concluye que la alfabetización digital en contextos rurales debe superar el enfoque instrumental para centrarse en una formación continua, colaborativa y profundamente humana. Los docentes demandan un acompañamiento que respete los ritmos de la ruralidad y ancle la tecnología al currículo nacional, permitiendo que la IA sea percibida como un aliado para la dignificación de su labor y no como un factor de exclusión adicional.

Palabras clave: inteligencia artificial, educación rural, educación secundaria, investigación cualitativa, práctica docente.

Abstract

This article analyzes the experiences and expectations of secondary education teachers in a rural district of the Dominican Republic, regarding the integration of Artificial Intelligence (AI). Using a qualitative approach and a phenomenological design, semi-structured interviews were conducted with five key informants to explore their knowledge, practices, and the barriers they encounter. The results reveal that, although there is an incipient professional knowledge that positions AI as an assistant for planning and assessment, its use is unsystematic and characterized by "pedagogical vigilance" due to distrust in the accuracy of generated content. Multidimensional barriers were identified, highlighting precarious infrastructure (lack of electricity and equipment) and attitudinal factors such as the fear of professional displacement. The study concludes that digital literacy in rural contexts must move beyond an instrumental approach to focus on continuous, collaborative, and deeply human training. Teachers demand support that respects rural rhythms and anchors technology to the national curriculum, allowing AI to be perceived as an ally for the dignity of their work rather than an additional factor of exclusion.

Keywords: artificial intelligence, rural education, secondary education, qualitative research, teaching practice.

Introducción

En el escenario de la transformación digital contemporánea, la Inteligencia Artificial (IA) es un fenómeno con un profundo potencial disruptivo que interpela las estructuras mismas de los sistemas educativos. Si bien la literatura ha destacado su capacidad para individualizar las trayectorias de aprendizaje, optimizar la gestión evaluativa y producir analíticas en tiempo real (Holmes, Bialik y Fadel, 2019; Luckin et al., 2016; Mero et al., 2025), la realidad en el aula sugiere que su integración no es un proceso uniforme ni exento de tensiones. Esta complejidad se agudiza en los contextos rurales, donde la promesa de la innovación converge con deudas estructurales, brechas de acceso y desafíos persistentes en el desarrollo profesional docente (Martínez Molina, 2025; Macas Collaguazo et al., 2026).

La evidencia científica sugiere que el éxito de las tecnologías emergentes en la escuela trasciende la mera dotación de infraestructura. En última instancia, la integración tecnológica está mediada por el universo subjetivo del profesorado: sus percepciones, sus sistemas de creencias y los procesos de apropiación que construyen en su cotidianidad (Ramírez Candamil et al., 2025). Cuando el docente logra dotar de sentido pedagógico a la herramienta, la adopción fluye; no obstante, cuando prevalecen la desconfianza o creencias arraigadas sobre la enseñanza tradicional, se erigen barreras invisibles que limitan el cambio (Marín-Díaz et al., 2024). Por tanto, ignorar la

dimensión humana y emocional del educador pone en riesgo cualquier esfuerzo de transformación digital (Ramírez Candamil et al., 2025; Marín-Díaz et al., 2024).

Bajo esta mirada, las tecnologías emergentes deben entenderse como un fenómeno pedagógico y cultural que redefine la identidad del docente y su práctica en el diseño de situaciones de aprendizaje. La adquisición de habilidades instrumentales es solo una dimensión del proceso; se requiere una competencia digital situada que armonice lo técnico con una capacidad innovadora auténtica (Fernández-Cruz et al., 2024). En este sentido, es crucial comprender que la resistencia al cambio puede ser el síntoma de una formación continua insuficiente y de una fragilidad institucional que no logra sostener el esfuerzo de la innovación (Morales-Loor et al., 2025). Esto sitúa a la reflexión crítica sobre la práctica como el eje articulador de cualquier proceso formativo.

Finalmente, la literatura actual demanda una alfabetización en IA que supere el uso de interfaces y se adentre en las dimensiones éticas y políticas de la tecnología. El profesorado necesita herramientas para discernir críticamente los alcances y límites de la IA en su labor diaria (Williamson y Eynon, 2020). Tal como proponen Flores-Vivar y García-Peñalvo (2023), la reflexión ética debe ser el garante de una educación de calidad, equitativa y con sentido humano. Esta urgencia es particularmente sensible en los entornos rurales y vulnerables, donde las expectativas de los docentes se construyen a menudo desde la escasez, demandando una mirada investigativa que reconozca sus voces y experiencias singulares frente a la incertidumbre tecnológica.

En la República Dominicana, el camino hacia la digitalización educativa ha estado marcado por políticas ambiciosas, tales como el Programa República Digital y el Proyecto de Conectividad Escolar. Sin embargo, la brecha entre la norma escrita y la realidad del aula sigue siendo profunda. Persisten retos críticos en la apropiación pedagógica de las herramientas digitales, especialmente en el nivel secundario, donde la capacitación docente y la equidad en el acceso permanecen como asignaturas pendientes (Batista y Gallur, 2023). En este escenario, la comunidad rural de Sabana Higüero, en la provincia de Elías Piña, se erige como un espacio analíticamente relevante. Además de ser un punto geográfico, es un ecosistema donde los docentes de secundaria interpretan, experimentan y dotan de significado a la posible llegada de la IA a sus vidas profesionales, construyendo relatos desde sus propias trayectorias y resistencias.

Investigaciones recientes en el ámbito dominicano (Romero Encarnación y Alcántara Carela, 2025) confirman que, si bien la digitalización impacta positivamente en el rendimiento

académico, el sistema aún padece una formación docente intermitente y una integración tecnológica superficial en la planificación. Al reconocer que gran parte de la evidencia actual se circunscribe a entornos urbanos, surge la urgencia de explorar la realidad rural. Este estudio atiende dicho vacío, situándose en la frontera de la exclusión digital para analizar las dinámicas de aquellos actores que suelen quedar invisibilizados por las métricas nacionales.

En el centro educativo objeto de estudio, la integración de la inteligencia artificial es prácticamente inexistente en la cotidianidad pedagógica. Desde una perspectiva cualitativa, esta ausencia trasluce inseguridades profesionales y percepciones ambivalentes que revelan una desconexión profunda entre las políticas macro y la realidad micro del aula. Esta brecha trasciende la falta de infraestructura; se manifiesta como un conflicto de formación y confianza que demanda una reevaluación urgente de la gestión de recursos tecnológicos en entornos vulnerables (Álvarez-Flores, 2024).

Las condiciones estructurales de la ruralidad -falta de conectividad y ausencia de contenidos contextualizados- actúan como potentes condicionantes de la subjetividad docente. Bajo estas precariedades, la tecnología que promete equidad corre el riesgo de convertirse en un nuevo vector de desigualdad (Martínez Molina, 2025). A esto se suman inquietudes éticas sobre la autonomía del rol docente, lo que refuerza la necesidad de un enfoque humanista.

En el marco del currículo por competencias de la República Dominicana (MINERD, 2016), la incorporación de la IA exige una reconfiguración del docente como mediador (Coll, 2001) y una articulación coherente bajo el modelo TPACK, donde convergen los conocimientos disciplinar, pedagógico y tecnológico (Mishra y Koehler, 2006); integración que depende de procesos formativos que promuevan competencias críticas y reflexivas (Area Moreira, 2010; Bennett y Maton, 2010, Torres et al., 2024). Bajo un enfoque cualitativo-interpretativo, esta investigación se propone comprender las experiencias y expectativas del profesorado de secundaria, reconociéndolos como actores clave cuyas voces revelan tanto las barreras de adopción como las necesidades formativas esenciales para una integración de la IA que sea, ante todo, crítica y situada en la realidad rural.

Por consiguiente, esta investigación busca interpretar la complejidad del tejido humano que sostiene la educación en Sabana Higüero frente al avance tecnológico de la inteligencia artificial, explorando las experiencias y expectativas locales, desde una integración situada, ética y respetuosa de la identidad pedagógica rural.

Proceso metodológico

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo-interpretativo, empleando la fenomenología como marco teórico epistémico y el estudio de caso como estrategia para comprender de forma profunda y contextualizada las percepciones docentes sobre la IA en su entorno natural. Se adoptó un diseño emergente y flexible que permitió ajustar el proceso de indagación a las dinámicas propias del escenario rural (Stake, 2005).

Participantes y escenario: El estudio se realizó en un liceo de la comunidad rural de Sabana Higüero, República Dominicana. Se seleccionó una muestra intencional de cinco docentes de nivel secundario bajo criterios de experiencia profesional (7 a 14 años de servicio), titulación (licenciatura y maestría) y disposición para la innovación tecnológica. Este contexto fue elegido por su relevancia analítica, dadas las limitaciones de infraestructura y conectividad que caracterizan a la zona.

Técnicas e instrumentos: La técnica principal fue la entrevista semiestructurada a profundidad, diseñada para explorar cuatro dimensiones: conocimiento sobre IA, experiencias previas, barreras percibidas y necesidades formativas. El instrumento fue validado mediante juicio de expertos (metodólogos y especialistas en educación virtual), asegurando la coherencia y pertinencia de los ítems antes de su aplicación.

Procedimiento de análisis: La información fue procesada mediante la transcripción íntegra de los relatos y su posterior organización en matrices analíticas. Se aplicó un procedimiento de codificación abierta y categorización temática para identificar patrones y divergencias en los discursos, partiendo de categorías orientadoras como *conocimiento profesional, experiencia docente, barreras y formación necesaria*. Este análisis permitió la emergencia de categorías vinculadas a la competencia digital situada y las tensiones ético-pedagógicas de la IA.

Rigor y ética: Para garantizar el rigor, se aplicó la triangulación de fuentes y se atendieron los criterios de credibilidad y transferibilidad mediante la descripción densa del contexto y la validación de hallazgos con los participantes (Gurdián, 2010). El estudio cumplió con los protocolos éticos de permisos institucionales, consentimiento informado y anonimato, garantizando que el uso de los datos tuviera fines estrictamente académicos y de mejora de la práctica docente rural.

Resultados e interpretación de los hallazgos

Categoría orientadora: Conocimiento Profesional

El análisis de los discursos docentes revela que el conocimiento profesional sobre la Inteligencia Artificial (IA) se sitúa en un estadio de transición entre el reconocimiento de una modernidad técnica y la percepción de una realidad aún inalcanzable para el aula rural. A continuación, se desglosan las categorías emergentes que configuran esta dimensión:

La IA como asistente docente

Para los informantes, la IA se configura como un recurso de apoyo orientado a la eficiencia administrativa y operativa del docente. Esta percepción se fundamenta en la capacidad de la tecnología para aliviar la carga burocrática de la planificación y la evaluación. Sin embargo, emerge un matiz crítico donde el conocimiento profesional se reivindica frente a la automatización:

Para mí, es una tecnología que uno puede usar para apoyar el trabajo en el aula, pero que debe ir de la mano con el juicio del profesor. No se trata de que haga el trabajo por ti, sino que te ayude a hacerlo mejor (I.3).

Este informante sugiere que, aunque el docente visualiza a la IA como un asistente virtual, existe una conciencia del papel humano como filtro indispensable. El conocimiento profesional, en este caso, se manifiesta desde la defensa de la mediación pedagógica como un acto irremplazable, dejando en un segundo plano el dominio técnico de las herramientas.

Conocimiento limitado y la construcción de la IA como alteridad

A pesar de identificar funciones potenciales, el discurso mayoritario revela un vacío cognitivo alimentado por la falta de contacto directo con la herramienta. La IA es significada como algo ajeno o perteneciente a un ecosistema mediático y cinematográfico, lo que genera una brecha entre el saber teórico y la aplicabilidad práctica en la institución:

Bueno, yo entiendo que la IA es como una tecnología que ayuda a los profesores a hacer su trabajo más fácil... Es como tener un asistente virtual, pero todavía lo veo como algo de película, no algo real en nuestras aulas (I.1).

Esta percepción de lejanía se ve reforzada por la ausencia de canales institucionales de difusión, lo que obliga al docente a construir su saber profesional de manera informal a través de fuentes externas:

Es una herramienta moderna que sirve para automatizar tareas. He oído que ayuda a planificar, generar ejercicios, incluso evaluar. Pero aquí no se habla mucho de eso, uno lo que sabe es por las redes sociales (I.2).

Las categorías emergentes, sugieren que el conocimiento profesional sobre la IA en el contexto de Sabana Higüero es de carácter exploratorio y periférico. Los docentes se encuentran en una fase de alfabetización informal donde, si bien existe una apertura hacia la automatización de procesos como la creación de exámenes y la corrección *“He visto que algunos profesores la usan para crear exámenes, corregir tareas, pero yo no tengo mucha experiencia”* (I.4), esta se ve frenada por la invisibilidad institucional de la herramienta. No se observa un rechazo ideológico, sino una incertidumbre epistemológica: los docentes comprenden qué es desde el imaginario social, pero desconocen cómo aplicarlo en su realidad concreta.

Categoría orientadora: Experiencia docente

El análisis cualitativo permite identificar que la interacción con estas herramientas no sigue un patrón institucionalizado, sino que emerge de iniciativas individuales marcadas por la curiosidad o el temor.

Uso exploratorio y funcional: La IA como generador de estructuras pedagógicas

Los hallazgos sugieren que, cuando existe una aproximación a la IA, esta se limita a un nivel operativo enfocado en la productividad. Los docentes significan la herramienta como un motor de búsqueda avanzada capaz de diversificar los recursos de aula y optimizar la gestión del tiempo, especialmente en el diseño de rúbricas y actividades de redacción: *“He probado una vez ChatGPT para ver cómo podía dar una clase de redacción. Me ayudó bastante con ideas, pero después no supe cómo adaptarlo del todo”* (I.2). Esta experiencia revela una tensión técnica: el docente reconoce el valor del insumo generado por la IA, pero se enfrenta a una brecha metodológica al intentar contextualizar dicho producto a la realidad de sus estudiantes. La IA provee la estructura, pero el docente aún no posee el dominio pedagógico para integrarla orgánicamente en su planificación.

Necesidad de revisión y mediación humana: La construcción de la desconfianza crítica

Una categoría emergente fundamental es la percepción de la IA como una entidad falible. La experiencia docente ha derivado en un estado de alerta constante, donde la validación humana se erige como el último bastión de calidad educativa. Los informantes no asumen la tecnología como una autoridad, sino como un colaborador que requiere supervisión permanente: “*Sí, he usado ChatGPT para generar actividades y ejemplos. Me ha ahorrado tiempo, pero siempre reviso lo que me da. Me parece útil, pero también peligrosa si uno se confía demasiado*” (I.3).

Esta ambivalencia funcional (reconocer la utilidad mientras se percibe el peligro) sugiere que la experiencia del profesorado rural del caso, está imbuida de un pensamiento crítico intuitivo. El docente se posiciona como un guardián del contenido, manifestando que “*no siempre es confiable, hay que revisarlo todo*” (I.5).

Falta de experiencia directa y el miedo como barrera ontológica

En el extremo opuesto del espectro, la ausencia de práctica no es solamente por la falta de acceso, sino parece haber una resistencia emocional y ética. El miedo a la dependencia y a la deformación de la información actúa como un factor disuasorio que impide incluso el primer acercamiento: “*No, la verdad no. He visto a otros usarla, pero yo no me he atrevido. Me da un poco de miedo usar mal la información o confiarme demasiado*” (I.4).

Para este sector de los informantes, la IA no es una oportunidad, sino un riesgo para su identidad profesional. La falta de experiencia directa se nutre de una percepción de inseguridad donde el docente teme perder el control sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluso, el desconocimiento llega al punto de no poder distinguir entre herramientas de búsqueda tradicionales y sistemas de IA generativa: “*A veces uso el celular para buscar ideas en Google, pero no estoy seguro si eso cuenta como IA*” (I.1).

La experiencia docente en Sabana Higüero se caracteriza por ser asistemática y cautelosa. La transición de una *falta de experiencia directa* a un *uso funcional* está mediada por la superación individual de barreras psicológicas. La interpretación de estas voces sugiere que el docente se encuentra en un estado de vigilancia pedagógica; aquellos que la usan, lo hacen bajo una sospecha constante, y aquellos que no, lo hacen por una precaución ética. Esta dinámica refuerza la idea de que la alfabetización digital en contextos rurales no debe centrarse solo en el *saber usar*, sino en

el *saber confiar* y *saber evaluar*, mitigando los miedos que hoy segregan a una parte del profesorado de las posibilidades de la innovación.

Categoría orientadora: Barreras

El análisis de las categorías emergentes revela que la resistencia a la IA es el resultado de un ecosistema de precariedades que los docentes significan como un muro multidimensional. Las barreras identificadas trascienden lo técnico para instalarse en lo emocional y lo sistémico.

La infraestructura como limitante estructural y simbólica

Para los informantes, la carencia de recursos básicos impide el uso de la IA y al mismo tiempo envía un mensaje de exclusión. La ruralidad se vive como un espacio donde la innovación se percibe como algo ajeno, diseñado para contextos de mayor desarrollo. Esta brecha material se traduce en una desmotivación profunda: *“Primero, el centro educativo no tiene las condiciones tecnológicas. A veces ni luz hay. Y también hay un tema de actitud: muchos docentes están en su zona de confort... hace falta una motivación institucional” (I.2).*

La falta de “una computadora por aula” o la inestabilidad del servicio eléctrico son narradas como realidades que invalidan cualquier intento de actualización. La infraestructura es, por tanto, la primera barrera que ancla al docente en métodos tradicionales, reforzando la idea de que la IA es una “tecnología de película” inaccesible en su cotidianidad.

Barreras actitudinales: El miedo al desplazamiento y la vulnerabilidad profesional

Emerge con fuerza una categoría de orden emocional: la inseguridad ante lo desconocido. Los docentes manifiestan una tensión ontológica entre la necesidad de actualizarse y el temor a ser superados por la máquina o por sus propios estudiantes. Este “miedo al ridículo” o al reemplazo genera una parálisis que se justifica en la identidad profesional:

Hay un miedo real de que esa tecnología venga a reemplazarnos. Uno se siente inseguro, piensa que, si no se actualiza, se va a quedar fuera. También hay compañeros que dicen ‘eso no es para nosotros, eso es para países desarrollados’ (I.1).

Esta percepción de riesgo sugiere que la IA es vista como una amenaza a la estabilidad laboral y a la autoridad del saber. El docente no se opone a modernizar sus métodos, su resistencia se puede interpretar como un mecanismo de defensa frente a una transformación para la cual no se sienten acompañados ni protegidos por la institución.

Burocracia y ética: La falta de un marco de confianza

Finalmente, los discursos revelan que la lentitud del sistema y la ausencia de una guía ética actúan como barreras de segundo orden, pero igualmente determinantes. El docente siente que el tiempo escolar es absorbido por la burocracia, dejando escaso margen para la experimentación pedagógica: *“A nivel institucional, no hay apoyo. No hay programas de formación ni recursos. Y también está el tema ético: uno no sabe hasta qué punto se puede confiar en lo que la IA genera. Falta orientación en ese sentido”* (I.5).

La preocupación por la confiabilidad del contenido (I.5) y la percepción de que *“el sistema es lento”* (I.3) evidencian que el profesorado requiere algo más que capacitación técnica; demanda un marco de referencia institucional que valide y asegure su práctica. Sin un acompañamiento que dote de sentido ético y facilite el tiempo para la exploración, la IA permanece en el terreno de la incertidumbre. Las barreras en Sabana Higüero configuran un escenario de exclusión acumulativa. La precariedad física (infraestructura) alimenta el escepticismo (actitud), y la falta de apoyo (institucional) consolida la brecha ética. En este sentido, la formación docente debe ser un proceso de reconstrucción de la confianza profesional.

Los hallazgos sugieren que el docente rural se siente en una carrera desigual donde *“se va quedando atrás”* (I.1) no por falta de voluntad, sino por la ausencia de un suelo firme -técnico y emocional- sobre el cual caminar hacia la innovación. La IA, en este contexto, se vive como un vector que profundiza la desigualdad en lugar de mitigarla.

Categoría orientadora: Formación necesaria

Frente al escenario de incertidumbres y barreras previamente analizado, los discursos docentes convergen en una demanda clara: la transición hacia la IA requiere una reestructuración del acompañamiento profesional, alejada de visión aislada de la instrucción. Las necesidades de formación emergen como un reclamo por una pedagogía del hacer, que respete los ritmos y contextos de la ruralidad.

Formación práctica y gradual: Del “saber qué” al “saber cómo”

La categoría emergente más insistente es el deseo de un aprendizaje basado en la experiencia directa y la progresión lógica. El docente rural, consciente de su brecha digital, solicita un espacio seguro donde el error sea parte del proceso de aprendizaje, alejándose de la teoría abstracta para centrarse en la experimentación funcional: *“Deberían hacer talleres desde cero. Explicarnos qué es eso, cómo se usa, para qué sirve. Y no solo teoría, sino práctica. Que nos pongan a experimentar, sin miedo a equivocarnos” (I.1).*

Esta demanda por una formación *“paso a paso”* (I.4) sugiere que la alfabetización digital debe ser andragógica y empática, reconociendo que el punto de partida es la curiosidad mezclada con la inseguridad profesional.

Formación continua y colaborativa: El fin del taller transaccional

Los informantes rechazan el modelo tradicional de capacitación de sesión única (*“un taller y ya”* I.2). En su lugar, proponen un modelo de sostenibilidad pedagógica basado en la mentoría y el intercambio horizontal entre pares. La formación es significada como un proceso social donde el aprendizaje se consolida en la colectividad: *“No es lo mismo enseñar lengua que matemática. También sería bueno tener comunidades de práctica donde uno pueda compartir lo que va aprendiendo con otros colegas” (I.5).* Esta necesidad de comunidades de práctica y seguimiento (I.4) revela que el docente busca soporte emocional y técnico a largo plazo, entendiendo que la IA evoluciona a un ritmo que la formación institucional estática no logra alcanzar.

Formación pedagógica y contextualizada: El anclaje al currículo dominicano

Para los docentes, la tecnología solo adquiere sentido cuando se traduce al lenguaje de su práctica diaria y a las exigencias normativas de su entorno. Sugieren se evite una capacitación genérica, apostando por una traducción didáctica de la IA que responda a las áreas específicas del conocimiento y a la realidad del aula en la institución. Expresa uno de los informantes: *“Capacitación enfocada en el uso pedagógico. No tanto en lo técnico, sino en cómo se puede aplicar en las clases, con ejemplos del currículo dominicano” (I.3).*

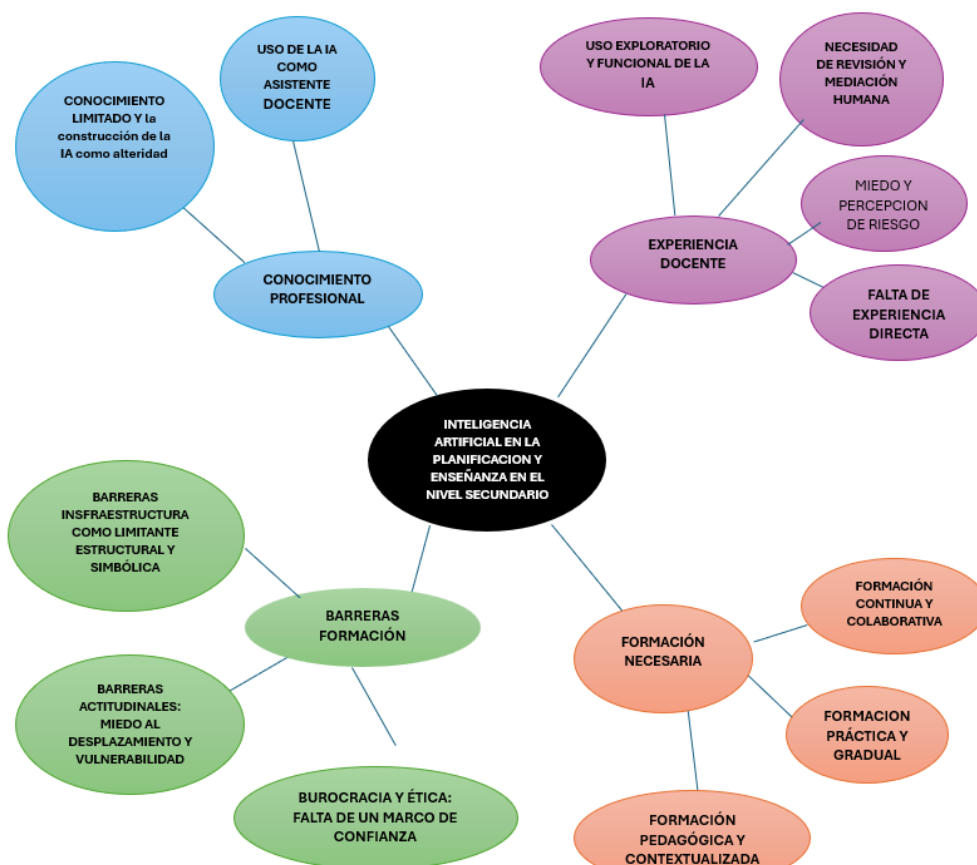
La interpretación holística de los resultados permite concluir que el profesorado de secundaria en Sabana Higüero se encuentra en un umbral de expectativa crítica. Aunque el

conocimiento profesional es incipiente y la experiencia directa es asistemática, existe una apertura hacia la IA bajo la condición de que esta se presente como un aliado para la dignificación de su labor y no como un vector de desplazamiento.

Las barreras identificadas -materiales, emocionales y burocráticas- no han anulado el deseo de innovación, pero sí han definido un perfil de formación necesario: uno que sea práctico, continuo y profundamente humano. En última instancia, los docentes no demandan simplemente herramientas, sino un ecosistema de confianza que les permita transitar desde la percepción de la IA como algo “de película” hacia una herramienta que, mediada por su juicio pedagógico, fortalezca la enseñanza en el contexto rural.

Figura 1

Red de categorías orientadoras y emergentes



Nota: Elaboración propia a partir de los hallazgos.

Discusión de los hallazgos

La integración de la Inteligencia Artificial (IA) en la práctica pedagógica de los docentes de Sabana Higüero revela una tensión fundamental entre la tecnificación del aula y la preservación de la identidad docente en contextos de vulnerabilidad rural. Los hallazgos de esta investigación sugieren que el profesorado no percibe a la IA como una entidad transformadora *per se*, representa más bien, un asistente condicionado que requiere de una vigilancia epistemológica constante. Esta postura coincide con lo reportado por Nogaibayeva y Yersultanova (2025), quienes en el contexto de Kazajistán identificaron una actitud pragmática donde la IA es aceptada siempre que no diluya el rol protagónico del profesor. Esta “distancia precautoria” es, en esencia, un ejercicio de agencia docente que busca salvaguardar el vínculo humano frente a la frialdad del algoritmo, una preocupación que Tripathi et al. (2025) también subrayan al explorar cómo el compromiso docente con la IA está mediado por la necesidad de mantener el control pedagógico.

Al contrastar la realidad dominicana con otros escenarios del Sur Global, como el caso de Rivers State en Nigeria analizado por Egwurugwu y Amaewhule (2024), se observa una convergencia en la percepción de la IA como un motor de eficiencia administrativa, aunque limitada por barreras estructurales infranqueables. Mientras que en Uruguay, Questa-Tortero et al. (2025) destacan una apertura hacia la IA en secundaria marcada por la curiosidad, en la zona rural dominicana este entusiasmo se ve matizado por lo que se puede denominar como “incertidumbre situada”: un temor legítimo a que la tecnología profundice la exclusión. Esta visión se alinea con las advertencias de Macas Collaguazo et al. (2026) en Ecuador, quienes señalan que la aceptación de la IA en la planificación depende estrictamente de su capacidad para adaptarse a las carencias del entorno real del docente.

Un punto crítico emerge al analizar las implicaciones éticas y didácticas del uso de estas herramientas. Barco Arias et al. (2025) sostienen que en el análisis literario escolar, la IA debe ser usada con cautela para no erosionar el pensamiento crítico, una idea que resuena en las voces de nuestros informantes al cuestionar la confiabilidad de los contenidos generados. Esta desconfianza es una respuesta a la falta de formación pedagógica específica. Como bien señala Giordano (2024), existe una brecha significativa entre tener acceso a la herramienta y saber implementarla de forma que potencie el aprendizaje, lo que deja al docente en un estado de vulnerabilidad profesional si no se acompaña de reformas curriculares profundas.

Finalmente, la discusión sugiere que la formación docente actual es percibida como descontextualizada. Al igual que en Argelia, donde Serbah (2025) reporta que la IA facilita el acceso a recursos globales pero genera una dependencia técnica preocupante, los docentes dominicanos demandan un modelo de acompañamiento que trascienda la instrucción técnica. Para que la IA sea verdaderamente inclusiva, debe dejar de ser vista como una promesa externa y ser apropiada como un recurso que potencie la labor del docente, quien sigue siendo el único capaz de dotar de sentido, ética y afecto al proceso de enseñanza en la periferia rural.

Conclusiones

La integración de la Inteligencia Artificial en la educación secundaria rural se encuentra en una etapa de expectativa crítica, donde la apertura hacia la innovación colisiona con barreras estructurales y emocionales profundas. El estudio concluye que el profesorado no rechaza la tecnología, sino que la somete a una vigilancia pedagógica constante, utilizándola de forma operativa para la planificación, pero manteniendo una distancia ética debido al miedo al reemplazo y la falta de infraestructuras básicas. Para que la IA trascienda su estatus de "tecnología de película" y se convierta en una herramienta de equidad, es fundamental transitar desde capacitaciones técnicas aisladas hacia un ecosistema de acompañamiento continuo, humano y contextualizado que fortalezca la agencia docente y mitigue la brecha digital en las periferias.

Referencias

- Álvarez-Flores, E.A. (2024). Integración de las TIC en la enseñanza y aprendizaje en estudiantes del nivel Secundario en una provincia de la República Dominicana. *RiiTERevista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, 17, 101-115. <https://doi.org/10.6018/riite.621161>
- Barco Arias, A. F., Ramírez Apolo, D. I., Martínez Cordero, Z. P., Torres De La Cruz, D., & Tapia Pincay, M. M. (2025). La inteligencia artificial como herramienta didáctica en el análisis literario escolar: implicaciones éticas y pedagógicas. *Prisma Journal*, 1(3). <https://doi.org/10.63803/prisma.v1n3.13>
- Batista-Pérez, D. R., y Gallur-Santorun, S. (2023). Percepción sobre competencias digitales en docentes de segundo ciclo de secundaria de la República Dominicana. *Desafíos*, 14(2), 109-17. <https://doi.org/10.37711/desafios.2023.14.2.403>
- Egwurugwu, D. C. (2024). Teacher and administrator perceptions of AI integration in educational management in public senior secondary schools in Rivers State. *Journal of Association of Educational Management and Policy Practitioners*, 5(1), 300-317. <https://journals.aemapp.org/index.php/JAEMAPP/article/view/204>

- Fernández-Cruz, F. J., Rodríguez-Legendre, F., & Sainz, V. (2024). La competencia digital docente y el diseño de situaciones innovadoras con TIC para la mejora del aprendizaje. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 76(2), 11–24. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.106342>
- Flores-Vivar, J. M., & García-Peñalvo, F. J. (2023). Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la inteligencia artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4). *Comunicar*, 31(74). <https://doi.org/10.3916/C74-2023-03>
- Giordano, M. E. (2024). *Teacher perceptions of artificial intelligence in the classroom: A basic qualitative study* [Disertación doctoral, American College of Education].
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign. <http://bit.ly/AIED-BOOK>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education.
- Macas Collaguazo, D. F., Toapanta Andrango, L. B., & Maliza Cruz, W. I. (2026). Percepción y aceptación docente del uso de la inteligencia artificial como apoyo a la planificación y evaluación pedagógica en docentes de educación secundaria de la Unidad Educativa Fiscal Abdón Calderón, Quito-Ecuador. *Sinergia Académica*, 9(4), 547-567.
- Marín Díaz, V., Sampedro, B. E., & Cáceres, M. del P. (2024). Percepciones de los docentes en formación de educación secundaria sobre la dimensión inclusiva de la realidad mixta. *EDUCAR*, 60(2), 397–412. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1926>
- MINERD. (2016). *Diseño curricular del nivel secundario: Segundo ciclo*. Ministerio de Educación de la República Dominicana.
- Martínez Molina, O. A. (2025). Educación Rural Digital: Superando la Brecha en América Latina: Digital Rural Education: Bridging the Gap in Latin America. *Revista Científica*, 10(Ed. Esp. 6), 10–21. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.E6.0.10-21>
- Mero Baquerizo, C. A. ., Vasco Delgado, J. C. ., Macas Padilla, B. A. ., & Ruiz Muñoz , G. F. . (2025). Impacto de la inteligencia artificial en las prácticas didácticas y la personalización del aprendizaje. *Revista Social Fronteriza*, 5(6), e-986. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(6\)986](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(6)986)
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108, 1017-1054. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Morales-Loor, K. P., Romero-Amores, N. V., Bayas-Jaramillo, C. M., & Vasco-Delgado, J. C. (2025). Integración de la tecnología en la formación docente: Tendencias y desafíos: Integration of technology in teacher education: Trends and challenges. *Multidisciplinary Latin American Journal (MLAJ)*, 3(1), 448-467. <https://doi.org/10.62131/MLAJ-V3-N1-022>
- Nogaibayeva, A., & Yersultanova, G. (2025). 'It is not the same as a classroom teacher': A qualitative study of foreign language teachers' perspectives on artificial intelligence-

- supported tools in Kazakhstan. *Contemporary Educational Technology*, 17(4), ep599. <https://doi.org/10.30935/cedtech/17405>
- Questa-Tortorolo, M., Cabrera Borges, C., Padrón Maurino, Y., & Pereira Ramón, N. (2025). Inteligencia artificial en secundaria: perspectivas y percepciones de docentes uruguayos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 16(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.2.4139>
- Ramírez Candamil, J., Peláez-Arango, A., & Castaño Duque, G. A. (2025). Análisis sobre las percepciones de docentes en el uso y apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación. *Educación Y Educadores*, 28(1), e2816. <https://doi.org/10.5294/edu.2025.28.1.6>
- Romero Encarnación, B. E., & Alcántara Carela, J. (2025). Integración de la tecnología digital en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación secundaria de la República Dominicana. *Ciencia Y Reflexión*, 4(3), 1443–1452. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i3.522>
- Serbah, F. Y. (2025). The impact of artificial intelligence on secondary school EFL teachers' lesson planning and pedagogical approaches: A qualitative study of teachers in Djelfa. *Pegegog Journal of Education and Instruction*, 15(4), 2307-2318. <https://www.pegegog.net/index.php/pegegog/article/view/4421/1391>
- Stake, R. E. (2005). *The art of case study research*. Sage.
- Torres Chipana, A., Espinoza Rivas, G. R., Zuloaga Candia, P. R., & Rimasca Rodríguez, I. K. (2024). Alfabetización digital en docentes de educación superior. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10714274>
- Tripathi, T., Sharma, S. R., Singh, V., Bhargava, P., & Raj, C. (2025). Teaching and learning with AI: a qualitative study on K-12 teachers' use and engagement with artificial intelligence. *Frontiers in Education*, 10, 1651217. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1651217>
- Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 223–235. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995>