



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

“Francisco García Salinas”

Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas

Orientación

Comunicación y praxis

Imaginario social sobre la Inteligencia Artificial Generativa y sus herramientas en la práctica docente de la Unidad Académica de Docencia Superior.

TESIS

Que para obtener el título de

Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas

Presenta

José Eduardo Nungaray Turcott

Nombre del director (a) de Tesis

Dra. Carla Beatriz Capetillo Medrano

Coasesor:

Dr. Marcos Manuel Ibarra Núñez

Zacatecas, Zacatecas, México, 2026

Agradecimientos

Expreso mi más profundo agradecimiento a mi asesora de tesis, la Doctora Carla Beatriz Capetillo Medrano, no solo por su excelencia académica, sino por su inagotable paciencia y calidad humana. Su guía constante, sus acertadas correcciones y sus palabras de aliento fueron el faro que iluminó mi camino en los momentos de incertidumbre, dándome la confianza necesaria para no desistir y culminar este proyecto con éxito.

Agradezco a mi coasesor, el Dr. Marcos Manuel Ibarra Núñez, por su valiosa colaboración y sus acertadas observaciones que enriquecieron sustancialmente esta investigación. Gracias por sumar su experiencia y visión para fortalecer este trabajo.

Agradezco a mi familia, por ser el cimiento de mi vida. Gracias por su apoyo incondicional, por comprender mis ausencias durante las largas noches de escritura y por alentarme a no desistir, incluso cuando el camino se tornaba difícil. Este logro es también suyo.

Agradezco a la Universidad Autónoma de Zacatecas por la oportunidad de realizar mis estudios de maestría y por facilitarme los recursos necesarios para desarrollar esta investigación, demostrando siempre su vocación por una educación de calidad.

Extiendo mi gratitud al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por el respaldo económico otorgado a través de su programa de becas. Este apoyo fue fundamental para cursar mis estudios de posgrado y concluir exitosamente la presente investigación.

Agradezco a mi red de apoyo, mis amigos Fer, Yowis y Dany. Gracias por escuchar mis crisis sobre la tesis, por la música, las risas y por recordarme que hay vida más allá de la investigación. Ustedes fueron la pausa necesaria y la energía vital para continuar.

Mi agradecimiento a la Pontificia Universidad Católica de Campinas por haberme recibido en una estancia internacional sumamente enriquecedora. Por último, gracias a mis profesores, quienes a lo largo del posgrado guiaron mi aprendizaje y sembraron en mí el interés genuino por el quehacer investigativo.

Dedicatorias

Dedico este trabajo a mis abuelitos, Eduardo Nungaray Rico y Elena Macias Gómez. A ustedes, que con amor infinito me criaron y guiaron mis pasos. Gracias por ser mis raíces, mi refugio y mi mayor apoyo en la vida. Este logro les pertenece tanto a ustedes como a mí. Los amo profundamente.

A mi padre, Eduardo Mario Nungaray Macias, quien con amor y valentía asumió el doble rol de ser padre y madre para mí. Gracias por tu entrega absoluta y por sostenerme siempre, sin dejarme caer nunca. Tu fortaleza es mi mayor ejemplo.

A Virginia González Ramírez, quien desde que llegó a nuestras vidas ha sido un pilar fundamental para mí. Gracias por tu cariño y por asumir también, con tanta entrega, el rol de madre.

A mi hermano Carlos González Ramírez. Gracias por ser un ejemplo de resiliencia y por tu apoyo incondicional en los momentos en que más te he necesitado

A los profesores María Guadalupe Ramírez Rodríguez y Jorge Gerardo González Carreón. Gracias por el apoyo incondicional que siempre han brindado a nuestra familia y por distinguirse como personas de inmensa nobleza y calidad humana.

Y finalmente, a mí mismo. Por no rendirme, por la resiliencia ante la incertidumbre y por demostrarme que, a pesar de los miedos y la ansiedad, soy capaz de alcanzar mis metas. Este logro es la prueba de mi propia fortaleza. ¡Plus Ultra!

Resumen

La irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la educación superior representa un quiebre paradigmático que desafía las estructuras tradicionales de enseñanza y aprendizaje. La presente investigación tiene como objetivo analizar los imaginarios sociales y la reconfiguración de la subjetividad docente frente a la integración de la IAG en los posgrados en educación de la Unidad Académica de Docencia Superior, UAZ. Bajo un enfoque cualitativo y fundamentado en la teoría de los imaginarios sociales de Cornelius Castoriadis, se realizaron entrevistas semiestructuradas a siete docentes con perfiles diversos. Los resultados revelan una tensión dialéctica entre un imaginario instituido, anclado en el temor al plagio, el reemplazo laboral y mitos de la ciencia ficción; y un imaginario instituyente, que visualiza la tecnología como una oportunidad para la co-creación, la eficiencia administrativa y la innovación pedagógica. El estudio identifica hallazgos críticos, como la emergencia de una cultura de la competencia que presiona a los docentes a actualizarse para no ser desplazados por sus pares, y la preocupación latente por la atrofia cognitiva en los estudiantes, derivada de la desconexión entre lenguaje y pensamiento crítico. Asimismo, se evidencia un vacío normativo institucional que ha derivado en prácticas docentes polarizadas, oscilando entre la vigilancia punitiva y el diseño didáctico proactivo. La investigación propone la necesidad urgente de una gobernanza institucional que supere la capacitación instrumental en favor de una formación epistemológica, garantizando que la inteligencia artificial potencie, sin subordinar, a la inteligencia natural y humanista.

Palabras clave: Inteligencia Artificial Generativa, imaginario social, práctica docente, comunicación, educación y cultura.

Abstract

The emergence of Generative Artificial Intelligence (GAI) in higher education represents a paradigm shift that challenges traditional teaching and learning structures. This research aims to analyze social imaginaries and the reconfiguration of teachers' subjectivity in the face of GAI's integration into postgraduate education programs at the Academic Unit of Higher Education, UAZ. Using a qualitative approach grounded in Cornelius Castoriadis's theory of social imaginaries, semi-structured interviews were conducted with seven teachers with diverse profiles. The results reveal a dialectical tension between an established imaginary, rooted in the fear of plagiarism, job displacement, and science fiction myths; and an emerging imaginary that views technology as an opportunity for co-creation, administrative efficiency, and pedagogical innovation. The study identifies critical findings, such as the emergence of a competitive culture that pressures teachers to stay current in order not to be displaced by their peers, and the latent concern about cognitive decline in students, stemming from the disconnect between language and critical thinking. It also reveals an institutional regulatory gap that has led to polarized teaching practices, oscillating between punitive surveillance and proactive instructional design. The research proposes the urgent need for institutional governance that moves beyond instrumental training in favor of epistemological development, ensuring that artificial intelligence enhances, rather than subordinates, natural and humanistic intelligence.

Keywords: Generative Artificial Intelligence, social imaginary, teaching practice, communication, education and culture.

Índice

Índice	1
Introducción	3
1.1 Presentación.....	3
1.2 Descripción del problema.....	4
1.3 Preguntas de investigación	6
1.4 Objetivos de la investigación.....	6
1.5 Supuesto hipotético	7
1.6 Justificación	7
1.7 Estado del Arte	8
Capítulo I. Marco Contextual.....	20
1.1 Contexto histórico y social de la Inteligencia Artificial.....	20
1.2 Impacto Global	22
1.3 IAG en la Educación Superior.....	24
1.4 Unidad Académica de Docencia Superior (UADS)	26
1.5 Integración de la IAG en la Educación.....	29
1.6 Contexto Cultural y Social	31
1.7 Actitudes de los Docentes hacia la IAG	33
1.8 Políticas Educativas sobre la IAG	35
1.9 Ética y Privacidad.....	37
1.10 Ejemplos de Integración Exitosa de la IAG	39
Capítulo II. Marco teórico-conceptual.....	43
2.1 Comunicación como categoría de análisis.....	43
2.2 Paradigma Comunicación-Educación-Cultura	44
2.3 Impacto de las TIC en la comunicación educativa	45
2.4 Imaginario Social.....	46
2.4.1 Construcción del imaginario social.....	48
2.4.2 El rol de los medios de comunicación en la formación del imaginario social.....	49
2.4.3 Imaginario social y tecnología	51
2.5 Inteligencia Artificial Generativa (IAG)	53
2.5.1 Conectivismo	55
2.6 Docentes de Posgrado y la Inteligencia Artificial Generativa.....	58

2.6.1 Ética y desafíos de la Inteligencia Artificial Generativa en la educación	60
2.6.2 Innovación Educativa y Tecnológica	61
Capítulo III. Marco Metodológico.....	63
3.1 Tipo de investigación	63
3.2 Paradigma o enfoque de la investigación	63
3.3 Diseño de la investigación del enfoque cualitativo	64
3.3.1 Técnica de investigación.....	64
3.3.2 Instrumentos	65
3.3.3 Sujetos o participantes de la investigación	66
3.3.4 Procedimiento para recolección de datos y análisis de estos.....	66
3.3.5 Categoría de análisis.....	67
3.3.6 Matriz de Congruencia	69
Capítulo IV. Análisis de resultados.....	70
4.1 Análisis de resultados cualitativos.....	70
4.1.1 Análisis de entrevista DOC-01	71
4.1.2 Análisis de entrevista DOC-02	74
4.1.3 Análisis de entrevista DOC-03	80
4.1.4 Análisis de entrevista DOC-04	83
4.1.5 Análisis de entrevista DOC-05	89
4.1.6 Análisis de entrevista DOC-06	96
4.1.7 Análisis de entrevista DOC-07	102
Discusiones	105
Conclusiones	111
Referencias bibliográficas.....	113
Anexos	123
Anexo 1. Cuadro del Estado del Arte.....	123
Anexo 2. Consentimiento informado	125
Anexo 3. Guion de entrevista semiestructurada	127

Introducción

1.1 Presentación

El propósito central de esta investigación titulada “Imaginario social sobre la inteligencia artificial generativa y sus herramientas en docentes de posgrado” es explorar y comprender las percepciones, creencias e ideas que los docentes de posgrado de la Unidad Académica de Docencia Superior, de la Universidad Autónoma de Zacatecas albergan sobre la Inteligencia Artificial Generativa (IAG), así como su impacto potencial en la educación superior.

En el entorno actual, la revolución digital evoluciona la manera en que las personas acceden a la información y adquieren conocimiento. En esta dinámica, la IAG funciona a modo de potenciador en múltiples ámbitos, como en la esfera educativa, que es un Programa Nacional Estratégico dentro del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT, 2023). Este programa tiene como objetivo fundamental impulsar investigaciones y acciones de mediano a largo plazo para promover la inclusión social y la autonomía del aprendizaje.

El término “imaginario social” se refiere al conjunto de valores, símbolos, y prácticas compartidas que conforman la realidad social de un grupo (Anzaldúa, 2012). En el contexto de esta investigación, el imaginario social de los docentes de posgrado respecto a la Inteligencia Artificial Generativa es de particular interés, ya que puede revelar no solo sus expectativas y preocupaciones, sino también las posibilidades y desafíos que perciben en la integración de estas tecnologías en sus metodologías de enseñanza.

Dentro del ámbito educativo, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2023) reconoce la importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y en este contexto, la IAG se erige como una TIC que amplía las oportunidades para lograr esa autonomía deseada, pues tiene la capacidad de proporcionar instrumentos y recursos personalizados, adaptados a las necesidades y estilos de aprendizaje de cada individuo.

En este contexto de transformación, las herramientas impulsadas por dicha Inteligencia Artificial están desempeñando un rol fundamental en la promoción de la autonomía del aprendizaje entre los estudiantes y profesionales de la comunicación. Al empoderarlos con recursos personalizados y oportunidades de desarrollo continuo, se abre el camino para un crecimiento más efectivo y eficiente en este ámbito esencial. No obstante, es crucial abordar

estas herramientas con responsabilidad, tomando en cuenta los aspectos éticos y sociales asociados a su implementación. La combinación de la IAG y el discernimiento humano tiene el potencial de elevar la calidad y el impacto de la comunicación en la sociedad contemporánea zacatecana.

Por consiguiente, la relevancia de esta investigación de tipo cualitativa radica en su capacidad para identificar y analizar las narrativas que circulan entre los docentes de posgrado sobre la Inteligencia Artificial Generativa. Estas narrativas pueden influir en la adopción y adaptación de herramientas de IAG en la educación, así como en la preparación de los estudiantes para un futuro donde esta tendrá una presencia constante. Al comprender mejor el imaginario social de los docentes, podemos anticipar las direcciones futuras de la educación superior y fomentar un diálogo constructivo sobre el papel de la Inteligencia Artificial Generativa en la formación de las próximas generaciones de profesionales.

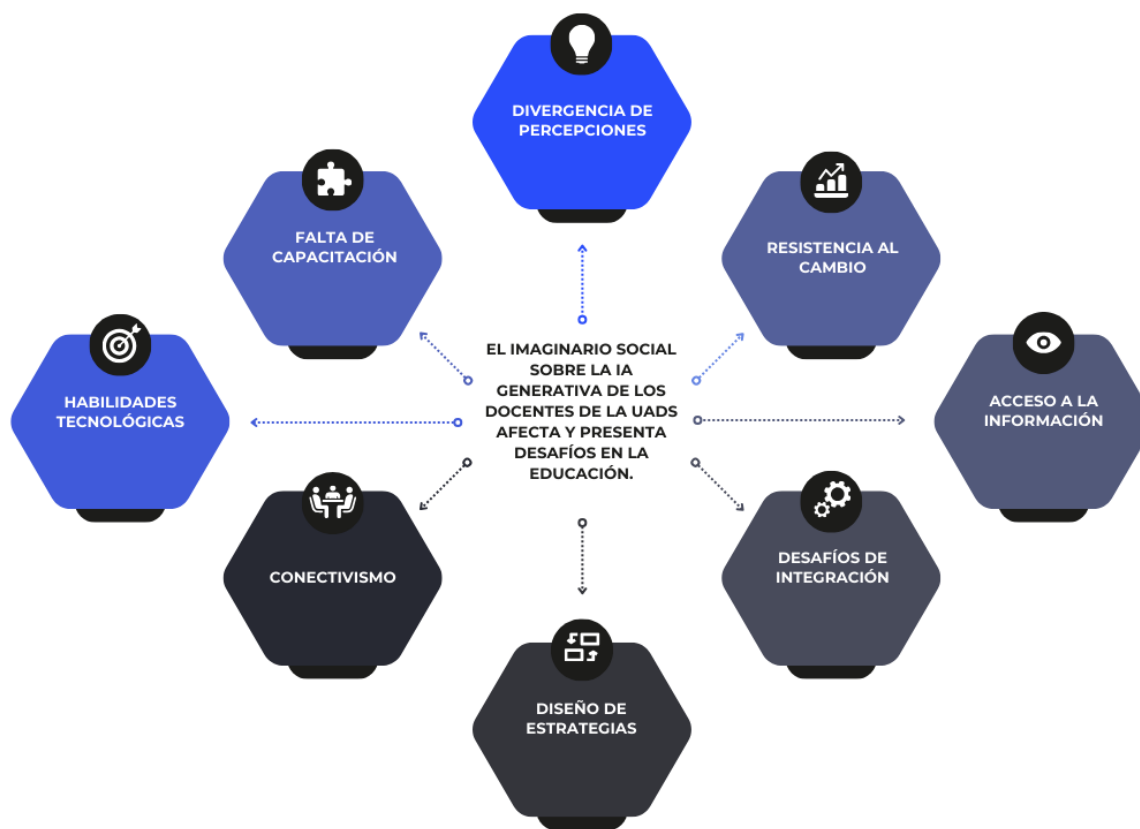
1.2 Descripción del problema

La principal problemática que se trabaja en la presente investigación es dilucidar el imaginario social que los docentes de posgrado de la Unidad Académica de Docencia Superior tienen sobre la Inteligencia Artificial Generativa y su aplicabilidad por medio de herramientas digitales. Por lo que se explora la percepción que se tiene sobre dicha tecnología, ya sea como una amenaza para la práctica docente tradicional o como una herramienta que genere oportunidades positivas en el ámbito pedagógico, además de indagar cuáles son las creencias fundamentales que constituyen las ideas que tienen sobre la IAG y como repercuten en su disposición a la implementación de las herramientas digitales basadas en dicha tecnología, a la hora de llevar a cabo su práctica docente. El escenario actual de la educación está siendo intervenido por la Inteligencia Artificial Generativa a través de distintas modalidades, trayendo consigo proposiciones de transformación para la mejora del proceso educativo que se da entre profesor y estudiante. No obstante, no está exenta de enfrentar desafíos que causan distintos cuestionamientos por parte de los docentes que buscan comprender su funcionamiento y aplicación. Por lo que es relevante conocer su percepción para determinar si existe resistencia al cambio, falta de formación, o alguna otra preocupación como la deshumanización en la comunicación con los estudiantes, que les suponga un problema a la hora de adoptar las herramientas de IAG en su labor docente.

El presente estudio explora la diversidad de opiniones surgidas a través de la experiencia e ideas construidas desde la intersubjetividad de los docentes de posgrado, en la búsqueda de ofrecer una visión integral de sus creencias y percepciones. Con el fin de construir estrategias de integración de las herramientas de IAG en la práctica docente de manera armónica y eficaz. Garantizando la coherencia con los objetivos pedagógicos y los valores educativos que la Unidad Académica de Docencia Superior propone en sus diversos programas de posgrado, de manera que el impacto de las nuevas tecnologías sea lo más positivo posible.

Figura 1.

Esquema de la descripción del problema.



Nota. Elaboración propia

1.3 Preguntas de investigación

A continuación, se presentan las preguntas que guían esta investigación. Dichas preguntas están elaboradas para profundizar en la comprensión de la problemática principal.

Pregunta general

¿Cuál es el imaginario social que poseen los docentes de posgrado de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ sobre la Inteligencia Artificial Generativa y sus herramientas?

Preguntas específicas

- ¿Cuáles son las creencias o ideas más significativas que prevalecen en el imaginario social de los docentes de posgrados en educación sobre la IAG?
- ¿Cómo afecta el imaginario en la disposición para integrar la IAG en la práctica docente?
- ¿Qué sugerencias se pueden plantear para que a partir del estudio de los imaginarios los docentes de Docencia Superior puedan utilizar la IAG en su práctica docente?

1.4 Objetivos de la investigación

Objetivo General

Explorar y describir el imaginario social que poseen los docentes de posgrado de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ sobre la Inteligencia Artificial Generativa y sus herramientas.

Objetivo Específico

- Identificar las creencias o ideas más significativas que prevalecen en el imaginario social de los docentes de posgrados en educación de la UADS sobre la IAG y sus herramientas.
- Explorar los efectos del imaginario en la disposición para integrar la IAG y sus herramientas en la práctica docente.

- Proponer sugerencias para que los docentes de Docencia Superior puedan utilizar la IAG y sus herramientas en su práctica docente a partir del estudio de los imaginarios.

1.5 Supuesto hipotético

El imaginario social de los docentes coadyuva a integrar la IAG en los procesos educativos en los posgrados en educación de la UADS.

1.6 Justificación

El imaginario social sobre la Inteligencia Artificial Generativa en docentes de posgrado es un factor determinante en la adopción y la integración de esta tecnología en el ámbito educativo. Comprender las percepciones, creencias y actitudes de estos profesionales es fundamental para diseñar estrategias de implementación y desarrollo profesional que promuevan una integración armoniosa y efectiva de la IAG en el proceso educativo.

Algunos docentes pueden percibirla como una herramienta que mejora la eficiencia y la personalización del aprendizaje, mientras que otros pueden tener preocupaciones sobre su impacto en la pérdida de empleo o en la calidad de la interacción humana en el aula. Entender el imaginario de los docentes es elemental para diseñar estrategias de implementación y desarrollo profesional que promuevan una integración de la IAG; sin esta comprensión, las iniciativas de su implementación corren el riesgo de ser percibidas como ajenas o incluso amenazantes por parte de los docentes, lo que puede obstaculizar su adopción y limitar su impacto en la mejora del aprendizaje. Además, si se identifican preocupaciones comunes entre los docentes, como la falta de capacitación o la incertidumbre sobre el impacto de la IAG en la enseñanza y el aprendizaje, se pueden desarrollar programas de desarrollo profesional específicos para abordar estas inquietudes y políticas institucionales que fomenten una adopción más amplia y efectiva de la IAG en la educación superior. Esta investigación contribuirá al avance del conocimiento en el campo de la integración de la Inteligencia Artificial Generativa en la educación superior, al proporcionar una comprensión más profunda y contextualizada del imaginario social de los docentes de posgrado, los resultados obtenidos permitirán identificar áreas de oportunidad, desafíos y posibles soluciones para promover su integración responsable y efectiva en el ámbito educativo. Por

otro lado, la investigación aportará conocimiento teórico y metodológico que puede ser aplicado en futuras investigaciones en este campo.

1.7 Estado del Arte

A continuación, se presentan los estudios que conforman el estado del arte de esta investigación. Dichos artículos permiten conocer los hallazgos más recientes del fenómeno estudiado. Los trabajos recogidos abordan la relación entre la Inteligencia Artificial Generativa y la percepción que se tiene sobre esta en el ámbito de la educación superior, donde a partir de los resultados obtenidos se pueden analizar los enfoques predominantes, los desafíos éticos y las problemáticas que configuran el nuevo escenario educativo.

La totalidad de las investigaciones presentados en el siguiente apartado se obtuvieron principalmente de dos repositorios que albergan artículos científicos, como lo son Google Scholar y Redalyc, en los cuales se publica y difunden trabajos de alta calidad editorial y científica. Así como la respectiva consulta de diversas tesis, ponencias de congresos y libros correspondientes al campo estudiado.

En el estudio exploratorio de tipo mixto elaborada por Sossovi y Lin (2021) cuyo título es “Creencias, representaciones y saberes de los estudiantes universitarios benineses de ele sobre la inteligencia artificial” se analiza los conocimientos, pensamientos y creencias de 160 alumnos de la universidad d'Abomey-Calavi acerca del empleo de la IA en la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Aplicaron un cuestionario al total de participantes y fue complementado por más de veinte entrevistas semiestructuradas realizadas individualmente. Los resultados obtenidos permitieron identificar distintas perspectivas entre los alumnos. Aunque la gran mayoría dijeron visualizar de forma favorable la utilización de la Inteligencia Artificial en el aula para ofrecer soluciones innovadoras a los retos de la educación. Sin embargo, destacaron que el trabajo realizado por profesores humanos es irremplazable y que es necesario el análisis de aspectos éticos relacionados con el uso de la IA. Los hallazgos de este artículo y otros similares pueden funcionar como un punto de partida para generar debates entre la comunidad académica para descifrar las formas más idóneas de hacer uso de las nuevas tecnologías a través de propuestas didácticas y normativas que regulen su empleo. La importancia de preparar a las nuevas generaciones de estudiantes con habilidades que permitan la usanza de la IAG para afronta los distintos retos del futuro, es una premisa que se destaca en el estudio exploratorio titulado “Imaginaros de IA Generativa en educación.

Chatbots que enseñan, bicicletas eléctricas y el quinto Beatle”, elaborado por Artopoulos (2023) mediante el análisis de textos en los que se identifican hasta cuatro tipos de concepciones de la Inteligencia Artificial Generativa en la educación. La primera es la escuela inteligente, seguido del robot tutor, la amplificación de la inteligencia humana y finalmente la IAG como currículo básico. Dichas concepciones nacientes de la visión de empresas tecnológicas como las que se encuentran en Silicon Valley y en China, se relacionan directamente con el capitalismo informacional en concreto a su fase algorítmica. En esta investigación de tipo cualitativa se establecen interrogantes acerca de cómo los avances tecnológicos referentes a la Inteligencia Artificial Generativa pueden modificar el proceso educativo y aboga por la necesidad de trabajar en narrativas que justifiquen los cambios. Además de hacer cuestionamientos acerca de la desigualdad que surge a partir del capitalismo informacional y de cómo será el futuro de las escuelas en dicho contexto en el que se vuelve fundamental la alfabetización tecnológica.

Por otro lado, Berrío (2021) en la investigación, “Integración de la inteligencia artificial en la gestión del talento humano” en la que se utiliza metodológica cualitativa como la revisión bibliográfica, análisis documental y observación no participante. Menciona que según los resultados obtenidos la IA proporciona un abanico de nuevas opciones para la capacitación del personal y con ello el desarrollo de nuevas plazas laborales en la que se tomen en cuenta la innovación, la creatividad y habilidades de desarrollo social. Se menciona además que es importante adaptarse a los nuevos contextos para mantenerse competitivo en las dinámicas de los mercados cambiantes que atravesamos en la actualidad, buscando evadir la obsolescencia adquiriendo nuevas habilidades que le saquen provecho a las tecnologías para generar nuevas oportunidades en lo que se refiere a la gestión de talento humano.

La repentina aparición de las nuevas realidades sociales producto de los avances tecnológicos y científicos da lugar a escenarios en los que se plantea la posibilidad de convivir con entidades no humanas con cierto grado de conciencia, según el estudio de carácter cualitativo “Formas de consciencia, Inteligencia Artificial y nuevos retos para la Sociología” de Belzunegui-Eraso (2020) en el que se realizó una revisión bibliográfica de artículos científicos. A partir de los cuales se concluyó que la sociología enfrentará desafíos importantes en los que se deberá adecuar el enfoque analítico y conceptual para comprender las nuevas formas de interacción social entre los humanos y la Inteligencia Artificial.

Aunado a lo anterior en el artículo realizado por Álvarez (2020) y titulado “El amor en los tiempos de la inteligencia artificial. Paradojas y realidades de los imaginarios sociotécnicos sobre las inteligencias artificiales de acompañamiento y la sustitución de las personas” se discute la discordancia entre la vertiginosa evolución de la capacidad tecnológica computacional y la necesidad de comprender la inteligencia verdadera en las máquinas y si esta tiene lugar para las emociones. Esta investigación cualitativa se llevó a cabo con el método de revisión bibliográfica con el objetivo principal de estudiar los imaginarios sociales sobre la inteligencia artificial. Se observó que la perspectiva de las personas se ve influenciada por narrativas vistas en cine, libros y representaciones en general de la ciencia ficción. Dando pie a una excesiva especulación de las capacidades y límites que la Inteligencia Artificial posee. Por lo que es necesario la formación que permita la convivencia con esta tecnología para evitar sensacionalismos.

Además, en la investigación realizada por Sandoval, Bianchi y Varela (2022) titulada “Anticipar el futuro: la inteligencia artificial, entre ficción e imaginación” realizan un estudio exploratorio de tipo cualitativo cuya metodología consistió en aplicar entrevistas grupales e individuales a personas de entre 16 y 26 años. Con el fin de dilucidar si el imaginario social que estos individuos poseían sobre la inteligencia artificial estaba influenciado por metrajés audiovisuales de ciencia ficción. Al analizar los resultados se percataron de que los entrevistados recurrían frecuentemente a series de televisión y películas para ilustrar sus ideas

El desarrollo de las habilidades tecnológicas es crucial para el dominio y la integración de la IA en la práctica docente, tal como se analiza en la investigación titulada “Desarrollo profesional en docentes de Pedagogía de las Artes y Humanidades de la Universidad Nacional de Chimborazo” en la que Obregón et al. (2024) hace un estudio de tipo mixto donde utiliza como metodología la revisión bibliográfica y el trabajo de campo, en el que aplica una encuesta al cuerpo docente de la licenciatura en Pedagogía de las Artes y Humanidades, perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación Humana y Tecnologías en la Universidad Nacional de Chimborazo. El instrumento que aplicó fue un cuestionario con preguntas relacionadas a la formación e integración del profesorado. Con los datos recopilados se concluyó que el progreso profesional de los docentes está ligado a las

competencias que pueden adquirir y a la mejora continua mediante el uso de tecnologías como la Inteligencia Artificial y el análisis de datos a gran escala.

Otro caso similar se presenta en la investigación de Sánchez-Santamaría y Olmedo-Moreno (2023) “El Despertar de la Inteligencia Artificial: Implicaciones para la Competencia Investigadora en Educación” de tipo cualitativa en la que se realizó una revisión bibliográfica y documental de tres eventos en concreto. El XIII seminario de la red interuniversitaria del profesorado de orientación, que se llevó a cabo en el mes de mayo de 2023, organizado por la Universidad de Oviedo, fue el primer evento considerado. Mientras que el segundo ocurrió en junio del mismo año en las Décimas Jornadas Doctorales, esta vez organizadas por la comisión académica del programa de doctorado en ciencias de la educación de la facultad de educación perteneciente a la Universidad de Granada. Finalmente, el último evento fue la dieciseisava reunión de área MIDE en la Universidad de Zaragoza en el mes de junio del año 2023. Los resultados arrojaron de manera general que las funciones de la IA en la enseñanza universitaria se deben de abordar en temas como la metodología de la investigación educativa.

En la investigación de Salas, Siles y Carazo-Barrantes (2023) “Imaginarios de periodistas costarricenses sobre la inteligencia artificial y otras tecnologías digitales” Examinan las perspectivas de periodistas costarricenses sobre la Inteligencia Artificial y como esta tecnología puede representar un elemento disruptivo para el periodismo como profesión. Dicho estudio fue realizado a través de un enfoque cualitativo mediante la aplicación de 20 entrevistas a profesionales del periodismo. Dando como resultado dos perspectivas principales, las cuales se contrastan entre si, puesto que los periodistas más jóvenes tienden a percibir esta tecnología como una solución para hacer más eficiente el proceso de escritura y dotar de mayor calidad a los trabajos a publicar en los distintos medios. Mientras que los veteranos de la comunicación romantizan la profesión y consideran la IA como un elemento que, si bien es útil, les quita la calidez a los textos periodísticos. Finalmente, los periodistas que desempeñan un rol de liderazgo mantienen una percepción equilibrada en la que reconocen el valor como herramienta de dicha tecnología pero destacan la importancia de la supervisión humana en su utilización.

El papel de los imaginarios sobre la IAG es de suma importancia para la construcción de una opinión, sin embargo, como los hallazgos de distintas investigaciones coinciden en que la

opinión de un individuo que no se desempeña en el área de las Tecnologías de Información y Comunicación se ve influenciado por dos ideas principales, la ciencia y la ciencia ficción. Tal es el caso de la investigación presentada por Aragón (2015) titulada “El imaginario tecnocientífico: Notas para su estudio” en el que hace un estudio de tipo cualitativo y con un enfoque metodológico exploratorio, en el que realiza análisis de textos para proponer un primer vistazo al imaginario social sobre la Inteligencia Artificial. En sus hallazgos relata la existencia de dos realidades que parecen similares por el nombre pero que son totalmente distintas; la ciencia y la ciencia ficción. Siendo la ciencia la disciplina que busca la verdad en base a sucesos comprobables, mientras que la ficción se centra en explorar realidades inventadas y fundamentadas en la imaginación. Sin embargo, suelen confundirse debido a que comparten esquemas y estructuras que influyen en sus realidades.

Hernández y López (2023) encontró hallazgos similares en su trabajo con enfoque cualitativo “Un imaginario social: transcomplejo y transhumanista”. Realizado a través de una metodología hermenéutica que consistió en el análisis de documentos y aportes de transhumanismo y transcomplejidades, con el fin de anticipar respuestas sociales. Los resultados arrojaron que la sociedad se apoya de recursos audiovisuales como películas de ciencia ficción para construir sus imaginarios sobre la realidad actual y futura. Con el fin de proyectar problemas que podrían suscitarse en el futuro, para buscarles una posible solución. Además, se reconoce que es difícil proyectar de manera totalmente acertada el imaginario social debido las percepciones individuales que se ven influenciadas por ideologías sociales y políticas.

Los hallazgos anteriores denotan la importancia del entendimiento de la IAG desde una perspectiva científica y realista para poder implementarla en distintos ámbitos, siendo la educación uno de los más importantes. Cárdenas et al. (2023) en su investigación “El rol de la inteligencia artificial en la enseñanza-aprendizaje de la educación superior” destaca el papel que puede jugar la Inteligencia Artificial Generativa en la educación superior, no solo como una herramienta que se puede adquirir, sino como una tecnología que se puede apropiar y desarrollar en los centros educativos para adaptarla a las necesidades del entorno, tanto en universidades públicas como privadas, cobrando mayor relevancia en países que están en vías de desarrollo. Dichas conclusiones fueron obtenidas después de aplicar un estudio de enfoque cualitativo en la que empleo la técnica de revisión bibliográfica.

Aunado a lo anterior, en el artículo de Litardo et al. (2023) titulado “Retos y oportunidades docente en la implementación de la inteligencia artificial en la educación superior ecuatoriana” realizado mediante un estudio de enfoque mixto en el que, en su parte cuantitativa, se aplicó una encuesta por medio de Google Forms a una muestra de 104 profesores adscritos a instituciones de educación superior. Mientras que en su parte cualitativa se utilizó un análisis interpretativo de documentos. Con el fin de tener una visión amplia y profunda del fenómeno estudiado. Dentro de los hallazgos, se identificaron varios retos que obstaculizan el uso de la IA en la educación superior, tales como la falta de capacitación docente en el tema, la poca inversión en tecnología, la brecha de conocimiento tecnológico y políticas públicas que promuevan el acceso equitativo. A partir de las problemáticas se pueden visualizar oportunidades en las que se destacan la capacitación, la adaptación al contexto y la transparencia. Finalmente, el documento hace incapie en la importancia de atender la falta de entendimiento de la IA en el personal docente y la población estudiantil.

Del mismo modo Cotrina-Aliaga et al. (2021) en su artículo titulado “Uso de la Inteligencia Artificial (IA) como estrategia en la educación superior” presenta una investigación de enfoque cualitativo cuyo objetivo es implementar una evaluación de tendencias de manera sistemática para indagar sobre las repercusiones de la Inteligencia Artificial en la educación. Para ello, emplea una metodología que consiste en la revisión documental de experiencias, conceptualizaciones y tendencias de la IA en la educación superior. El trabajo habla acerca de que la Inteligencia Artificial debe ser tratada como una herramienta que beneficie el proceso de enseñanza y para lograrlo es necesario desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes para que no se caiga en vicios o prácticas poco éticas. Los autores proponen que las instituciones deben trabajar en un plan estructurado para que esta tecnología novedosa no los tome por sorpresa, sino al contrario, que se emplee de forma integral y controlada, para que lejos de ser una amenaza se convierta en una aliada. Se concluye, además, que es importante que los países de América Latina inviertan en el aprendizaje y desarrollo de la IA para impulsar la competitividad en entornos globales.

Sobre la misma línea, González-González (2023) en su publicación “El impacto de la inteligencia artificial en la educación: transformación de la forma de enseñar y de aprender” realiza una investigación de enfoque cualitativo de tipo exploratorio. En la que aplica como

metodología el análisis de documentos conformados por investigaciones cuyo tema principal es la Inteligencia Artificial en la educación. Con el objetivo de definir la influencia que la IA puede ejercer en el ámbito educativo para la transformación de este. Además, se profundiza en dos vertientes, el aprendizaje profundo cuya función es la de reconocer patrones como los de la voz o el aprendizaje. Y la IA Generativa que permite crear contenidos audiovisuales y textos mediante la interacción entre el usuario y las herramientas basadas en esta tecnología por medio del lenguaje natural. Lo que facilitaría la creación de contenidos educativos que sirvan de apoyo en el proceso de aprendizaje de los alumnos y en la práctica docente.

Continuando con la relación entre la Inteligencia Artificial y la educación, González et al. (2023) presentan en el artículo llamado “Aplicación de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior” un estudio exploratorio con enfoque cualitativo y cuya metodología es el análisis de documentos que permitan definir los efectos transformadores causados por la Inteligencia Artificial en la educación, especialmente con distintas herramientas basadas en esta tecnología para hacer más eficientes los procesos de enseñanza y aprendizaje. En dicho estudio se encontró que hay inseguridad respecto a como la IA y sus herramientas podrán promover competencias importantes como la creatividad, el pensamiento crítico y la ética. Por lo que, es de gran importancia que los docentes dirijan el uso correcto de las herramientas basadas en la tecnología mencionada, de tal manera que su uso sea responsable para que la calidad de los procesos educativos no se vea comprometida. Y a su vez, se tenga en cuenta un marco regulatorio que de lugar a prácticas éticas.

De igual manera, Gomez (2023) aborda la transformación de la educación con el surgimiento de la Inteligencia Artificial en su investigación titulada “La inteligencia Artificial y su Incidencia en Educación: Transformando el Aprendizaje para el Siglo XXI” en la que ejecuta un estudio cualitativo por medio del método de revisión documental. Se explora como las herramientas de Inteligencia Artificial Generativa ofrecen una gama de funcionalidades como la personalización de recursos para el aprendizaje, la evaluación automatizada y la asistencia adaptativa a los estilos de aprendizaje que pueden cambiar las dinámicas que se suscitan en la práctica docente. No obstante, el análisis encuentra importante prestar atención a los aspectos éticos que conlleva el uso de las herramientas mencionadas, para evitar situaciones de plagio, de incumplimiento de privacidad, de falta de responsabilidad, sesgos y desinformación. Por ello, se concluye que es necesario el desarrollo del pensamiento crítico

en los estudiantes para el uso asertivo, ético e inclusivo de las herramientas basadas en Inteligencia Artificial Generativa.

En la siguiente investigación los autores analizan la implementación de una herramienta de Inteligencia Artificial Generativa para impulsar la educación: Artiles et al. (2021) en su estudio “Agente conversacional virtual: la inteligencia artificial para el aprendizaje autónomo” ponen en marcha una investigación descriptiva de enfoque cuantitativo en la que se analiza por medio de un cuestionario, la interacción de estudiantes de distintos programas de licenciaturas relacionados con la educación con un agente conversacional virtual conocido también como “chat bot” desarrollado con Inteligencia Artificial Generativa y enfocado a resolver dudas con los respectivos trabajos de fin de curso. Se tomaron en cuenta variables como el género, el grado, el nivel conocimientos y la experiencia en el uso de esta tecnología. Los resultados arrojaron que los estudiantes de la licenciatura en educación primaria tuvieron experiencias de interacción similares con la herramienta virtual que resultaron ser positivas. Mientras que los estudiantes de la carrera en educación social presentaron interacciones diversas, aunque con resultados satisfactorios. Los resultados obtenidos destacan aspectos importantes que influyen en la interacción efectiva con el asistente conversacional virtual, como lo es la facilidad de uso, experiencias previas con este tipo de tecnología, competencias tecnológicas del usuario y la temática para la que esta orientada la herramienta.

Así mismo, Sandoval (2018) realiza un estudio cualitativo en el que recurre dentro de su metodología a la revisión teórica de documentos para analizar la complejidad de integrar la Inteligencia Artificial dentro de la práctica docente, dentro de su investigación “Aprendizaje e inteligencia artificial en la era digital: implicancias socio-pedagógicas ¿reales o futuras?” en la que se analiza el impacto socioeducativo entre los procesos de aprendizaje y el uso de la Inteligencia Artificial en el aula. Se menciona, además, que la transición del aprendizaje convencional al digital es necesario debido a las nuevas competencias y destrezas demandadas por el sector laboral.

Sin embargo, es importante señalar que la transformación digital de las instituciones educativas debe darse dentro de un marco normativo que beneficie la práctica docente y no entorpezca los procesos de aprendizaje de los estudiantes como lo comentan Fernandez et al. (2019) en la investigación “Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior” hecha con enfoque cualitativo a través del análisis documental de textos

relacionados a la implementación de tecnologías en la educación superior. Estableciendo a partir de sus resultados que se deben trabajar en conformar políticas claras que equilibren las capacidades de la IA con el desarrollo educativo de la población universitaria. Dotándola así de asistencia automatizada tanto de una perspectiva dinámica y adaptativa a la práctica docente.

Dentro de las herramientas tecnológicas impulsadas por Inteligencia Artificial Generativa para desarrollar el proceso de educación adaptativa se encuentran los asistentes conversacionales virtuales conocidos también como “chat bots”, que pueden interactuar con el usuario por medio del lenguaje natural como lo menciona Padilla (2019) en el artículo “La llegada de la inteligencia artificial a la educación” que fue desarrollado con un enfoque cualitativo aplicando un análisis de documentos. Dentro de sus hallazgos encontró que los chats bots pueden actuar como docentes, tutores o incluso alumnos virtuales. Sin embargo, el acompañamiento de un docente humano es crucial para reducir los sesgos que se puedan presentar en la interacción, además de supervisar los contenidos. Es por ello la Inteligencia Artificial Generativa que dota a estos asistentes de conversación virtual de sus cualidades se convierte en una solución rápida que aborda las necesidades educativas de los participantes. La revisión de recientes trabajos demostró que no solo se pueden mantener conversaciones, sino que se le pueden encomendar diversas tareas como la evaluación automática y la creación de respuestas que se adaptan a las circunstancias. El uso flexible de los asistentes conversacionales digitales basados en IA Generativa otorga beneficios a la práctica docente debido a que los docentes pueden hacer uso de esta tecnología para asignarle tareas repetitivas y de asistencia, para que los profesores puedan dedicar más tiempo a actividades de mayor relevancia como darle dirección al proceso de aprendizaje de los estudiantes e inspirarlos.

La Inteligencia Artificial Generativa no debe ser vista como una amenaza para la educación, puesto que es una herramienta virtual que puede aportar utilidades para configurar nuevas estrategias de aprendizaje en la práctica docente como lo mencionan De la Cruz et al. (2023) en su investigación titulada “Incidencias de la inteligencia artificial en la educación”. En la cual emplearon un enfoque cualitativo con una metodología de tipo documental bibliográfica en la que se analizaron publicaciones científicas e informes de congresos. Mencionan en su trabajo que se debe aprovechar las bondades que ofrece el desarrollo de la Inteligencia

Artificial para resolver los desafíos actuales. Para ello, se deben considerar las habilidades pedagógicas, las competencias digitales y conocimientos tecnológicos. De esta manera se consigue la integración armoniosa de la tecnología, en este caso la Inteligencia Artificial Generativa y la búsqueda de nuevos campos en la que se puede aplicar sin desvirtuar la práctica docente.

Es importante mencionar que el objetivo principal por el cual se desarrollaron los algoritmos que dan lugar a la IA Generativa es la de asistir al ser humano para dar solución a problemas y mejorar la calidad de vida. Como se menciona en el artículo de Martínez (2019) “La Inteligencia Artificial en la transformación de procesos universitarios” en el que plasma una investigación de carácter cualitativo realizada a partir de análisis documental. Dentro de su trabajo menciona que es importante entrenar el algoritmo de las herramientas de Inteligencia Artificial Generativa con una base de datos amplia que contenga información sobre humanidades, tecnología, ciencia, artes, cultura y demás temas que fomenten el desarrollo humano.

El chatbot más popular actualmente es el llamado ChatGPT desarrollado por la empresa OpenAI. Vera (2023) aborda en su investigación “Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades”, la aplicación de esta herramienta en la educación superior. Para ello hizo un estudio cualitativo en el que se aplicaron entrevistas como técnica dentro de la metodología. La muestra estuvo conformada por 35 docentes que participaron en un Diplomado Internacional en Metodologías para la Investigación Educativa, impartido en modalidad *e-learning* por una red internacional de investigadores, con base en Chile. Los resultados arrojaron que los docentes ya empleaban las herramientas de Inteligencia Artificial Generativa, en concreto ChatGPT, para analizar el desempeño de los estudiantes y los patrones de conducta de los mismos para poder generar estrategias de aprendizaje personalizadas que se adapten a las distintas necesidades de los mismos. Además, se utiliza este asistente conversacional virtual para hacer consultas y pedir recomendaciones de contenidos educativos que enriquezcan la práctica docente. Mientras que se emplean otras herramientas basadas en IA Generativa para detección de plagio, corrección de estilo y retroalimentación en trabajos académicos.

Hernández (2021) reconoce la importancia de adaptación de las tecnologías emergentes dentro del contexto educativo en su investigación “La Inteligencia Artificial y la Enseñanza

de Lenguas: una aproximación al tema” cuyo estudio es de enfoque cualitativo en la que su metodología consiste en el análisis minucioso de documentos. En su trabajo propone la aplicación integral de herramientas de Inteligencia Artificial Generativa en la práctica docente cotidiana de los profesores del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE). Plantea además que, ante el constante avance tecnológico se debe liderar un cambio en las instituciones que modifique sus metodologías y se actualicen para aprovechar las ventajas de la IA Generativa y establecer programas que estén a la vanguardia.

Sin embargo, para poder integrar las nuevas tecnologías en las metodologías académicas de las instituciones educativas se debe delucidar el imaginario social del cuerpo docente, tal como lo realizaron Calvo-Rubio y Ufarte-Ruiz (2020) en su trabajo titulado “Percepción de docentes universitarios, estudiantes, responsables de innovación y periodistas sobre el uso de inteligencia artificial en periodismo”. Realizado a partir de un enfoque mixto en el que se conjuntaron técnicas cualitativas como la entrevista semiestructurada aplicadas a diez docentes periodistas responsables de los departamentos de innovación de medios nacionales en España. Y técnicas cuantitativas como dos cuestionarios, el primero dirigido a una muestra de 251 periodistas cuyos cargos involucran la creación de contenido para diversos medios digitales, mientras el segundo cuestionario fue aplicado a una muestra de 194 estudiantes de Periodismo y Comunicación Audiovisual de varias universidades españolas con el fin de obtener información con varios enfoques. El análisis de los datos obtenidos permitió cumplir con el objetivo principal de delucidar el imaginario social de docentes, alumnos y profesionales del periodismo y la comunicación. Los resultados confirman la hipótesis de que tanto docentes, periodistas, estudiantes como responsables de innovación en los medios no creen en la sustitución total de redactores por robots, sino que perciben a la Inteligencia Artificial Generativa como una herramienta que asistirá a los profesionales en el periodismo para realizar sus tareas de manera más eficiente. Encargando tareas repetitivas a esta tecnología, pero con la supervisión de una persona debido a que se ha encontrado que estas herramientas, si bien son útiles, aun no son capaces de crear contenidos totalmente correctos. Otro caso similar, es el que se da en la investigación de Lopezosa et al. (2023) la cual es de tipo cualitativa y se titula, “Uso de la inteligencia artificial generativa en la formación de los periodistas: desafíos, usos y propuesta formativa”. El estudio consistió en la aplicación de 4 entrevistas a profundidad y 28 entrevistas semiestructuradas a docentes e investigadores del

campo de la comunicación que han dado a conocer su opinión de manera directa sobre innovación periodística y sobre IA. Al conocer los resultados se identificaron 3 posturas diferentes respecto a la integración de la Inteligencia Artificial Generativa en los planes educativos de periodismo. La primera postura está compuesta por los que piensan que se debería de crear una serie de asignaturas especializadas en integrar la tecnología en cuestión con las actividades del periodismo. La segunda postura se caracteriza por aquellos que piensan que es muy temprano para integrar la IA Generativa en las prácticas periodísticas, debido a que perciben irregularidades en las herramientas y consideran que aún son muy inestables como para confiarles tareas referentes al periodismo. Mientras que la tercera postura se compone de las personas que piensan que es buena idea integrar la Inteligencia Artificial Generativa en los programas educativos de periodismo, pero no como una materia en concreto, sino como un tema a revisar en distintas asignaturas. Respecto al segundo tópico analizado en esta investigación, que consiste en saber que consideran que se debería enseñar acerca de la IA en los programas de periodismo en la universidad, se observó un consenso respecto al uso ético de las herramientas basadas en esta tecnología. Además de destacar que es necesario la enseñanza profesional del uso de herramientas de Inteligencia Artificial Generativa en el que se fomente la interacción responsable y el pensamiento crítico de los usuarios.

En cuanto el uso de herramientas de Inteligencia Artificial en educación conviene destacar la investigación de Mancero y Suárez (2023) titulada “Uso de herramientas de inteligencia artificial en los productos comunicacionales de los estudiantes de la carrera de Comunicación” la cual es de enfoque mixto. Teniendo dentro de su metodología técnicas cualitativas como la entrevista semiestructurada al cuerpo docente de la Licenciatura en Comunicación de la Universidad Estatal Península de Santa Elena y cuantitativas como una encuesta aplicada a la población de la misma licenciatura, compuesta por 549 estudiantes en el año 2023. En el análisis de los resultados se pudo observar que tanto docentes como estudiantes percibieron distintas mejoras a la hora de emplear herramientas de Inteligencia Artificial Generativa en sus trabajos académicos y de comunicación. Como el aumento a la calidad, la corrección gramatical y de estilo, la obtención de recursos y la creación de contenido audio visual enriquecedor. La relación positiva de la Inteligencia Artificial Generativa y la creatividad en los productos para la comunicación comprueba la capacidad

de esta tecnología para estimular enfoques e ideas de los comunicólogos en formación. Lo que implica que la IAG no es un sustituto del humano, sino un complemento para el mismo. Lo anterior comprueba que nos enfrentamos a un nuevo escenario como lo comentan García-Peñalvo et al. (2024) en el artículo “La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa” realizado a través de una revisión sistémica de la producción de artículos científicos hechos desde el surgimiento del asistente conversacional virtual ChatGPT. Debido que en el ámbito educativo las herramientas basadas en la Inteligencia Artificial Generativa que puede comprender el lenguaje natural, son las que han tenido mayor relevancia y que presentan mayores desafíos, puesto que se le pueden encomendar tareas que normalmente se les asignan a los estudiantes y esta resuelve con facilidad los trabajos con cierta precisión. Lo que genera situaciones en las que es necesario establecer una normativa ética y de uso correcto de estas herramientas para que las instituciones no se vean rebasadas o en situaciones de incertidumbre.

Tal como se observa en la investigación de Recuenco y Reyes (2020) titulada “Inteligencia artificial: Camino a un nuevo esquema del mundo” la Inteligencia Artificial está en constante desarrollo ya que diversas gigantes de la tecnología discuten por el liderazgo en el dominio de la tecnología emergente. Lo que da pie a que la vida tal y como la conocemos se transforme significativamente. En esta investigación exploratoria se analiza como la IA transforma distintos aspectos de la vida humana incluyendo la educación, por medio de un análisis de la literatura correspondiente al enfoque cualitativo. Se observó que a pesar de que existen riesgos de seguridad, éticos y tecnológicos es posible implementar las herramientas de Inteligencia Artificial a la vida humana mediante políticas claras que limiten su uso inadecuado y potencien las capacidades benéficas en los distintos ámbitos en el que se puede emplear.

Capítulo I. Marco Contextual

1.1 Contexto histórico y social de la Inteligencia Artificial

La inteligencia artificial tiene sus raíces en la antigüedad, con mitos y leyendas sobre autómatas y seres mecánicos, pero el campo moderno de la IA comenzó formalmente en la década de 1950. En 1956, John McCarthy acuñó el término "inteligencia artificial" durante

la conferencia de Dartmouth, considerada el evento fundacional del campo (McCarthy et al., 1956).

Los primeros años de la IA se centraron en la resolución de problemas y el razonamiento simbólico. En 1958, John McCarthy desarrolló el lenguaje de programación LISP, que se convirtió en una herramienta fundamental para la investigación en IA (McCarthy, 1960). Durante las décadas de 1960 y 1970, se lograron avances significativos en áreas como el procesamiento del lenguaje natural y la visión por computadora. Sin embargo, la falta de poder computacional y la complejidad de los problemas llevaron a lo que se conoce como los "inviernos de la IA", periodos de disminución del interés y la financiación (Crevier, 1993).

El resurgimiento de la IA comenzó en la década de 1980 con el desarrollo de sistemas expertos, programas diseñados para emular la toma de decisiones de un humano experto en un dominio específico (Feigenbaum, 1984). Estos sistemas utilizaron bases de conocimiento para resolver problemas complejos en áreas como la medicina y la ingeniería. Sin embargo, las limitaciones en la capacidad de procesamiento y la rigidez de estos sistemas llevaron a otro periodo de desilusión.

Durante la década de 1990 y principios de los 2000, el enfoque se desplazó hacia el aprendizaje automático, impulsado por el aumento del poder computacional y la disponibilidad de grandes conjuntos de datos. Algoritmos como las máquinas de soporte vectorial y las redes neuronales artificiales comenzaron a ganar popularidad (LeCun et al., 1998). El aprendizaje automático permitió a las máquinas mejorar su rendimiento en tareas específicas mediante la experiencia, en lugar de depender únicamente de reglas preprogramadas.

En la última década, la IA ha experimentado un crecimiento explosivo gracias a los avances en el aprendizaje profundo, un subcampo del aprendizaje automático. Modelos como las Redes Generativas Adversarias (GANs) y los Transformadores, que impulsan tecnologías como GPT-3, han demostrado capacidades impresionantes en la generación de texto, imágenes y otros contenidos (Brown et al., 2020). Estos modelos utilizan grandes cantidades de datos y potentes arquitecturas de redes neuronales para aprender representaciones complejas y realizar tareas con un alto grado de precisión.

1.2 Impacto Global

La Inteligencia Artificial Generativa ha transformado diversos sectores a nivel global, revolucionando industrias enteras y cambiando la manera en que las sociedades funcionan. Algunos de los impactos más significativos se han dado en el sector salud, pues ha mejorado destacadamente el diagnóstico médico y el tratamiento de enfermedades. Herramientas de IAG pueden analizar imágenes médicas con gran precisión, superando a menudo las capacidades humanas. Por ejemplo, sistemas de IA como los desarrollados por Google Health han demostrado ser más efectivos que los radiólogos humanos en la detección de cáncer de mama en mamografías (McKinney et al., 2020), facilita el análisis de grandes cantidades de datos genéticos y clínicos para proporcionar tratamientos personalizados a los pacientes. Esto es particularmente útil en oncología, donde los tratamientos pueden ser adaptados a las características específicas del tumor de un paciente (Topol, 2019). Además, esta tecnología acelera el proceso de descubrimiento de fármacos al identificar rápidamente posibles compuestos y predecir su efectividad y seguridad, reduciendo significativamente el tiempo y costo de desarrollo.

El comercio es otra área en la que la Inteligencia Artificial Generativa ha generado cambios importantes, debido a que permite una gestión más eficiente de las cadenas de suministro mediante la previsión de la demanda, la optimización de rutas de transporte y la gestión de inventarios. Empresas como Amazon y Walmart la utilizan para mejorar la logística y reducir costos operativos (Agrawal et al., 2018). Por otro lado, se utiliza para mejorar la experiencia del cliente mediante chatbots y asistentes virtuales que proporcionan soporte 24/7, personalización de ofertas y recomendaciones de productos basadas en el comportamiento del usuario (Huang & Rust, 2018). La automatización robótica de procesos (RPA) la utiliza para automatizar tareas repetitivas y de rutina en áreas como la contabilidad, el servicio al cliente y la gestión de recursos humanos, aumentando la eficiencia y reduciendo errores (Willcocks et al., 2015).

El sector público y gobernanza también se han visto beneficiados, ya que dicha tecnología se está utilizando para mejorar la eficiencia en la administración pública mediante la automatización de trámites, la detección de fraudes y la optimización de la asignación de recursos. En el ámbito de la seguridad y la defensa, la IAG se utiliza para el análisis de datos

de inteligencia, la vigilancia y el desarrollo de sistemas autónomos de defensa. Sin embargo, esto plantea preocupaciones éticas y de privacidad (Brundage et al., 2018).

Sin embargo, la Educación es uno de los sectores donde la Inteligencia Artificial Generativa está ejerciendo una mayor influencia transformadora. La incorporación de tecnologías de IA en el ámbito educativo no solo está redefiniendo las metodologías de enseñanza y aprendizaje, sino que también está abriendo nuevas oportunidades para personalizar y enriquecer la experiencia educativa. La IAG permite personalizar la educación al adaptar el contenido y los métodos de enseñanza a las necesidades y habilidades individuales de los estudiantes. Plataformas como Knewton y DreamBox Learning utilizan algoritmos de IAG para ofrecer experiencias de aprendizaje personalizadas que mejoran los resultados académicos (Holmes et al., 2019). Estas plataformas analizan continuamente el desempeño de los estudiantes y ajustan las actividades educativas para maximizar el aprendizaje, proporcionando recursos y apoyo en áreas específicas donde los estudiantes enfrentan dificultades. Esta personalización del aprendizaje es crucial en un entorno educativo diverso, donde cada estudiante tiene su propio ritmo y estilo de aprendizaje, además, la IAG facilita la evaluación automática de exámenes y tareas, proporcionando retroalimentación inmediata a los estudiantes. Herramientas como Turnitin no solo detectan el plagio, sino que también ofrecen comentarios sobre la escritura y sugerencias para mejorarla, esto permite a los docentes centrarse en actividades más estratégicas y de mayor valor, como el diseño de estrategias pedagógicas y el apoyo personalizado a los estudiantes (Pérez-Salazar, 2023). Los sistemas de tutoría inteligente, como los desarrollados por Carnegie Learning, utilizan IAG para ofrecer tutorías personalizadas y apoyo en tiempo real a los estudiantes, mejorando la retención de conocimientos y el rendimiento académico (Koedinger et al., 1997). Estos sistemas pueden identificar áreas de debilidad en el conocimiento de los estudiantes y proporcionar ejercicios y explicaciones adicionales para reforzar esos conceptos. La capacidad de los tutores inteligentes para adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes hace que el aprendizaje sea más efectivo y accesible, asimismo, está transformando la manera en que los educadores diseñan y planifican el currículo. Herramientas de análisis predictivo pueden ayudar a identificar patrones en los datos de los estudiantes, permitiendo a los docentes predecir el rendimiento académico y detectar a aquellos que puedan necesitar apoyo adicional (Pérez-Salazar, 2023). Esto no solo mejora la

eficiencia en la gestión educativa, sino que también asegura que ningún estudiante quede rezagado. La Realidad Aumentada (RA) y la Realidad Virtual (RV) también están encontrando aplicaciones en la educación, ofreciendo experiencias de aprendizaje inmersivas que pueden mejorar la comprensión de conceptos complejos y proporcionar simulaciones prácticas en campos como la medicina y la ingeniería (Suleyman, 2023). Por ejemplo, los estudiantes de medicina pueden practicar cirugías en un entorno controlado y seguro mediante simuladores de RV, mientras que los estudiantes de ingeniería pueden explorar modelos tridimensionales de estructuras y maquinaria. No obstante, la implementación de la IAG en la educación también enfrenta desafíos significativos. La brecha digital es uno de los principales obstáculos, ya que no todos los estudiantes tienen acceso a la tecnología y la infraestructura necesaria para beneficiarse de estas innovaciones. Es esencial abordar estas desigualdades para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso equitativo a las oportunidades educativas que ofrece la IAG (Holmes et al., 2019). Además, la privacidad y la seguridad de los datos son preocupaciones críticas, la recopilación y el análisis de grandes cantidades de datos personales plantean riesgos significativos, y es crucial garantizar que los datos de los estudiantes se manejen de manera ética y segura. Las instituciones educativas deben implementar políticas robustas de protección de datos y asegurarse de que los estudiantes y sus familias comprendan cómo se utilizan sus datos (Pérez-Salazar, 2023).

1.3 IAG en la Educación Superior

La adopción de la Inteligencia Artificial Generativa en la educación superior ha sido un fenómeno creciente en todo el mundo, impulsado por los avances tecnológicos y la necesidad de innovar en las metodologías educativas. Las universidades la están integrando para mejorar la eficiencia administrativa, personalizar el aprendizaje y proporcionar nuevas herramientas pedagógicas que transforman la enseñanza tradicional.

En Estados Unidos, instituciones como el Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT) y la Universidad de Stanford están a la vanguardia de la investigación en IAG, desarrollando tecnologías innovadoras que están siendo implementadas en sus programas educativos. Estas universidades están utilizando sistemas de tutoría inteligente, plataformas de aprendizaje adaptativo y herramientas de análisis predictivo para mejorar los resultados académicos y la experiencia de los estudiantes (Pérez-Salazar, 2023). Los sistemas de tutoría inteligente utilizan algoritmos de IAG para proporcionar retroalimentación personalizada y adaptativa a

los estudiantes, estos sistemas pueden identificar las áreas de dificultad de los estudiantes y ofrecer recursos específicos para mejorar su comprensión. Un ejemplo notable es el sistema desarrollado por Carnegie Learning, que utiliza IAG para ofrecer tutorías personalizadas en matemáticas, mejorando significativamente el rendimiento académico de los estudiantes. En Europa, universidades como las de Oxford y Cambridge también están integrando la IAG en sus programas de enseñanza e investigación. En particular, se están enfocando en áreas como el procesamiento del lenguaje natural y la ética en su utilización. Estas instituciones están desarrollando modelos de IAG que pueden analizar grandes volúmenes de datos para ofrecer recomendaciones personalizadas a los estudiantes, facilitando así un aprendizaje más eficaz y adaptado a las necesidades individuales de cada estudiante (Suleyman, 2023). Las plataformas de aprendizaje adaptativo, como Knewton y DreamBox Learning, utilizan algoritmos de IAG para analizar continuamente el desempeño de los estudiantes y ajustar las actividades educativas para maximizar el aprendizaje. Esta personalización del aprendizaje es crucial en un entorno educativo diverso, donde cada estudiante tiene su propio ritmo y estilo de aprendizaje (Holmes et al., 2019). En Asia, universidades en China y Japón también la están utilizando para personalizar la educación y mejorar los resultados de los estudiantes. La Universidad de Pekín, por ejemplo, ha desarrollado plataformas de aprendizaje adaptativo que ajustan el contenido educativo según el progreso y las necesidades de cada estudiante. Estas plataformas utilizan algoritmos de IAG para analizar continuamente el desempeño de los estudiantes y proporcionarles recursos específicos para mejorar su comprensión y habilidades (Pérez-Salazar, 2023). Las herramientas de análisis predictivo ayudan a identificar patrones en los datos de los estudiantes, permitiendo a los docentes predecir el rendimiento académico y detectar a aquellos que puedan necesitar apoyo adicional. Por ejemplo, la Universidad de Michigan utiliza análisis predictivo para identificar a los estudiantes en riesgo de abandonar sus estudios, permitiendo intervenciones tempranas y personalizadas que mejoran la retención y el éxito académico (Pérez-Salazar, 2023). La Realidad Aumentada (RA) y la Realidad Virtual (RV) también están encontrando aplicaciones en la educación, ofreciendo experiencias de aprendizaje inmersivas que pueden mejorar la comprensión de conceptos complejos y proporcionar simulaciones prácticas en campos como la medicina y la ingeniería. En la Universidad de Stanford, los estudiantes de medicina utilizan simuladores de RV para practicar cirugías en un entorno controlado y

seguro, mientras que los estudiantes de ingeniería pueden explorar modelos tridimensionales de estructuras y maquinaria (Suleyman, 2023). Sin embargo, la implementación de la IA en la educación también enfrenta desafíos significativos. La brecha digital es uno de los principales obstáculos, ya que no todos los estudiantes tienen acceso a la tecnología y la infraestructura necesaria para beneficiarse de estas innovaciones. Es esencial abordar estas desigualdades para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso equitativo a las oportunidades educativas que ofrece la IAG (Holmes et al., 2019). Además, la privacidad y la seguridad de los datos son preocupaciones críticas. La recopilación y el análisis de grandes cantidades de datos personales plantean riesgos significativos, y es crucial garantizar que los datos de los estudiantes se manejen de manera ética y segura. Las instituciones educativas deben implementar políticas robustas de protección de datos y asegurarse de que los estudiantes y sus familias comprendan cómo se utilizan sus datos (Pérez-Salazar, 2023). La Inteligencia Artificial Generativa está transformando profundamente la educación superior, ofreciendo nuevas oportunidades para personalizar el aprendizaje, mejorar la evaluación y proporcionar apoyo en tiempo real a los estudiantes. Aunque existen desafíos, como la brecha digital y las preocupaciones de privacidad, los beneficios potenciales de la IAG en la educación son vastos y prometen mejorar significativamente los resultados educativos y la experiencia de aprendizaje para todos los estudiantes.

1.4 Unidad Académica de Docencia Superior (UADS)

La Unidad Académica se caracteriza por ir a la vanguardia, ya que es el espacio donde se genera cada vez nuevo conocimiento a través de la investigación científica, generadora de cuadros técnicos, humanísticos y científicos especializados, con formación académica de alta calidad, abierta, flexible, dinámica y pertinente, acorde a los estándares internacionales, que contribuyan al desarrollo social y productivo del estado, el país y el entorno internacional. La Academia de Docencia Superior cuenta actualmente con cuatro programas que son los siguientes:

El programa de Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas tiene como misión formar investigadores de excelencia, capacitados para desempeñarse en el campo de las Humanidades y la Educación desde una perspectiva inter y multidisciplinaria. Este enfoque integral permite a los estudiantes abordar los problemas educativos y humanísticos con una

visión amplia y diversificada, integrando múltiples disciplinas para desarrollar soluciones innovadoras y efectivas. Los objetivos específicos del programa se centran en varios aspectos clave. El programa fomenta la reflexión propositiva sobre los problemas en Humanidades y Educación mediante enfoques teóricos y prácticos, buscando conocer, comprender y promover nuevos paradigmas investigativos que sean relevantes y actuales. Se brinda una formación teórica y práctica sólida que fortalece el ejercicio de la investigación, contextualizada en los ámbitos regional, nacional e internacional, asegurando que los estudiantes estén preparados para enfrentar desafíos en diversos contextos. Además, el programa busca generar procesos de cambio en la formación integral de los estudiantes y en la investigación de problemas regionales, nacionales e internacionales en Humanidades y Educación, logrando esto mediante la consolidación de un proyecto de calidad que responda a los retos de la sociedad contemporánea. Asimismo, se desarrolla en los estudiantes una postura crítica frente a la problemática de las Humanidades y la Educación, promoviendo una comprensión profunda y crítica de los desafíos actuales. El programa establece metas claras para asegurar su eficacia y calidad. Se busca implementar el programa de Maestría minimizando debilidades y maximizando fortalezas, asegurando una estructura robusta y efectiva. Lograr el 100% de los objetivos del plan de estudios es una meta fundamental, asegurando que los estudiantes reciban una educación completa y bien estructurada. Cubrir el 100% de los indicadores de calidad sugeridos por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT es crucial para mantener y mejorar los estándares educativos del programa. Se establece como meta que el 80% de los estudiantes de cada generación obtengan el grado de Maestro en Investigaciones Humanísticas y Educativas, demostrando la eficacia del programa en preparar a sus estudiantes para alcanzar sus objetivos académicos. Finalmente, se busca que la eficiencia terminal se logre en tiempo y forma, cumpliendo con las sugerencias del PNPC y asegurando que los estudiantes completen sus estudios de manera oportuna y efectiva.

La Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD) se presenta como un posgrado de carácter profesionalizante que busca mejorar la competitividad académica de los docentes y directivos en todos los niveles del sistema educativo mexicano. Este objetivo se apoya en un modelo dialéctico de docente-investigador, que ve al profesorado no solo como un mediador social, sino también como un agente de cambio capaz de reducir la brecha entre

las reformas educativas y la realidad escolar. La MEDPD se originó en marzo de 2016, impulsada por un grupo de profesores de la Unidad Académica de Docencia Superior (UADS) de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). El propósito era diseñar un programa de estudios que contribuyera a la formación docente en Zacatecas, reforzando la vinculación de la UAZ con el magisterio local y regional. Esta iniciativa también estaba alineada con la política de la Secretaría Académica y la Coordinación de Investigación y Posgrado de la UAZ, que buscaba revisar la eficiencia terminal de los programas de posgrado y evaluar su potencial para participar en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT. La propuesta de la MEDPD recibió varios avales importantes a lo largo de 2016 y 2017, incluyendo la aprobación del Consejo de Unidad, el H. Consejo Académico del Área de Humanidades y Educación, y el H. Consejo Universitario. Finalmente, el programa fue aprobado por unanimidad en la tercera asamblea ordinaria del Consejo Universitario el 2 de octubre de 2017, con el compromiso de acreditarlo en el PNPC. La primera convocatoria del posgrado se emitió en enero de 2018 para el ciclo escolar 2018-2019, y tuvo una gran aceptación entre los profesionales de la enseñanza y aquellos interesados en ingresar a este campo en el futuro.

La Maestría en Tecnología Informática Educativa (MTIE) es un programa innovador y profesionalizante ofrecido completamente en línea, que permite a los estudiantes adquirir conocimientos y habilidades transversales necesarias para desarrollar propuestas efectivas en el ámbito educativo. La misión de la MTIE, ofrecida por la Universidad Autónoma de Zacatecas, es proporcionar a los estudiantes conocimientos, habilidades y destrezas digitales a través de la integración de la pedagogía y las tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la educación. Este enfoque busca formar profesionales altamente capacitados que puedan desarrollar propuestas innovadoras y eficaces de enseñanza-aprendizaje. El objetivo de la MTIE es ser reconocida como uno de los mejores programas de posgrado del país, destacándose por su inclusión, pertinencia y calidad en la profesionalización del recurso humano. Esto se logra mediante la implementación de Tecnologías Informáticas y de la Comunicación (TIC) y Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) en el desarrollo de estrategias y estructuras curriculares que faciliten la transmisión del conocimiento y el desarrollo del aprendizaje.

La misión del Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas (GEPP) es formar docentes e investigadores en el ámbito educativo con una formación pedagógica, andragógica y disciplinar de alta calidad. Estos profesionales estarán actualizados y serán adaptables a los cambios de la realidad del mundo actual. Además, estarán comprometidos con la sociedad, la institución, la educación y los alumnos, proporcionando herramientas y conocimientos necesarios para promover un entorno equitativo, inclusivo y democrático en un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. La visión del programa reconoce que la educación es un bien público y esencial para el desarrollo humano. Por ello, se busca promover el acceso a una educación inclusiva y equitativa, dotando a los estudiantes de herramientas que eliminen la discriminación, exclusión y marginación. Esta educación debe ser de calidad y accesible a lo largo de la vida, fortaleciendo insumos, procesos, evaluación de resultados y mecanismos. Se enfatiza en la educación para el desarrollo sostenible, la ciudadanía global y la defensa de los derechos humanos. El objetivo principal del programa de posgrado es formar recursos humanos que profundicen y amplíen el conocimiento y la cultura, contribuyendo al desarrollo de la ciencia, la tecnología y las humanidades.

1.5 Integración de la IAG en la Educación

En la educación la IAG ha transformado radicalmente las metodologías de enseñanza y aprendizaje, proporcionando nuevas herramientas y enfoques que optimizan tanto la experiencia educativa como los resultados académicos. En este contexto, diversas herramientas y tecnologías impulsadas por IA han sido implementadas en las universidades, cada una diseñada para abordar diferentes aspectos del proceso educativo. Los sistemas de tutoría inteligente, por ejemplo, utilizan algoritmos de IAG para proporcionar tutorías personalizadas y adaptativas a los estudiantes. Estos sistemas analizan el desempeño del estudiante en tiempo real y ajustan las actividades de aprendizaje según sus necesidades específicas. Un ejemplo notable es el sistema desarrollado por Carnegie Learning, que ofrece tutorías en matemáticas y otras disciplinas, mejorando significativamente el rendimiento académico de los estudiantes (Koedinger et al., 1997). Estas herramientas no solo mejoran la retención de conocimientos, sino que también aumentan la motivación del estudiante al proporcionar apoyo continuo y personalizado. Además, las plataformas de aprendizaje adaptativo como Knewton y DreamBox Learning utilizan algoritmos de IAG para personalizar el contenido educativo según el progreso y las necesidades individuales de los

estudiantes. Estas plataformas analizan continuamente el desempeño del estudiante y ajustan las actividades y recursos educativos para maximizar el aprendizaje. Esta personalización del aprendizaje es crucial en un entorno educativo diverso, donde cada estudiante tiene su propio ritmo y estilo de aprendizaje (Holmes et al., 2019). Las herramientas de análisis predictivo también juegan un papel importante en la integración de la IAG en la educación. Estas herramientas ayudan a los docentes a identificar patrones en los datos de los estudiantes, permitiendo predecir el rendimiento académico y detectar a aquellos que puedan necesitar apoyo adicional. Por ejemplo, la Universidad de Michigan utiliza análisis predictivo para identificar a los estudiantes en riesgo de abandonar sus estudios, permitiendo intervenciones tempranas y personalizadas que mejoran la retención y el éxito académico (Pérez-Salazar, 2023). La Realidad Aumentada (RA) y la Realidad Virtual (RV) ofrecen experiencias de aprendizaje inmersivas que pueden mejorar la comprensión de conceptos complejos y proporcionar simulaciones prácticas en campos como la medicina y la ingeniería. En la Universidad de Stanford, los estudiantes de medicina utilizan simuladores de RV para practicar cirugías en un entorno controlado y seguro, mientras que los estudiantes de ingeniería pueden explorar modelos tridimensionales de estructuras y maquinaria (Suleyman, 2023). Estas tecnologías no solo hacen que el aprendizaje sea más interactivo y atractivo, sino que también permiten a los estudiantes adquirir habilidades prácticas en un entorno seguro y controlado. Los chatbots y asistentes virtuales, impulsados por modelos de lenguaje como ChatGPT, también han encontrado su lugar en la educación. Estos asistentes proporcionan soporte 24/7 a los estudiantes, respondiendo preguntas, ofreciendo información sobre cursos y ayudando en tareas administrativas (Pérez-Salazar, 2023). Estas herramientas mejoran la eficiencia en la comunicación y proporcionan a los estudiantes acceso a la información cuando la necesitan, mejorando su experiencia educativa. La integración de la IA en la educación no solo ha transformado la experiencia de los estudiantes, sino que también ha tenido un impacto significativo en la práctica docente. La IA permite a los docentes personalizar el aprendizaje de manera más efectiva, adaptando el contenido y los métodos de enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante. Esto es especialmente beneficioso en aulas con estudiantes de diversos niveles y estilos de aprendizaje, ya que permite a los docentes ofrecer una educación más inclusiva y equitativa (Holmes et al., 2019). Además, la IAG ha automatizado muchas tareas administrativas que

consumen tiempo, como la calificación de exámenes, la gestión de inscripciones y la organización de horarios. Esto permite a los docentes dedicar más tiempo a la enseñanza y el desarrollo profesional, mejorando la calidad de la educación (Willcocks et al., 2015). Las herramientas de IAG también proporcionan evaluaciones continuas y retroalimentación inmediata a los estudiantes, lo que permite a los docentes monitorear el progreso de sus alumnos de manera más precisa y realizar ajustes en tiempo real. Esto mejora la eficacia de la enseñanza y ayuda a los estudiantes a identificar y superar rápidamente sus áreas de dificultad (Pérez-Salazar, 2023). La integración de la IAG también ha promovido el desarrollo profesional de los docentes, quienes deben adquirir nuevas habilidades y conocimientos para utilizar estas tecnologías de manera efectiva. Las universidades están ofreciendo programas de formación continua para capacitar a los docentes en el uso de sus herramientas y en la implementación de metodologías pedagógicas innovadoras (Holmes et al., 2019). La IAG proporciona a los docentes datos y análisis detallados que pueden utilizar para tomar decisiones informadas sobre la planificación del currículo, la gestión de la clase y las estrategias pedagógicas. Esto permite una toma de decisiones basada en evidencia, mejorando la eficacia de la enseñanza y los resultados educativos (Suleyman, 2023).

1.6 Contexto Cultural y Social

Una de las tecnologías más transformadoras que ha emergido en el siglo XXI, es la Inteligencia Artificial (IA). Moldeando no solo la manera en que interactuamos con el mundo, sino también nuestras percepciones y expectativas sobre el futuro. El imaginario social de la IA se construye a partir de un complejo entramado de narrativas, símbolos y representaciones que influyen profundamente en cómo las sociedades interpretan y reaccionan ante esta tecnología. Desde sus inicios, la IA ha sido objeto de fascinación y especulación, tanto en la literatura como en el cine. Sus representaciones en la ciencia ficción han jugado un papel crucial en la configuración del imaginario social. Obras icónicas como "2001: Una odisea del espacio" de Stanley Kubrick y novelas como "Neuromante" de William Gibson han planteado escenarios utópicos y distópicos que exploran las posibles consecuencias de una Inteligencia Artificial avanzada. Estas narrativas no solo capturan la imaginación del público, sino que también influyen en las expectativas y temores sobre la IA (Suleyman, 2023). En el ámbito mediático, la representación de la IA oscila entre el optimismo y la preocupación. Por un lado, los medios de comunicación destacan los avances

y beneficios potenciales de la IA, tales como mejoras en la atención médica, la optimización de procesos industriales y la personalización de servicios educativos. La capacidad de la IAG para analizar grandes volúmenes de datos y extraer patrones útiles se presenta como una herramienta poderosa para resolver problemas complejos y mejorar la calidad de vida. Ejemplos de su uso en diagnósticos médicos, donde algoritmos avanzados pueden detectar enfermedades con una precisión superior a la de los humanos, son frecuentemente citados para ilustrar el potencial positivo de esta tecnología (Pérez-Salazar, 2023). Por otro lado, también es presentada como una fuente de riesgos y desafíos éticos. Las preocupaciones sobre la privacidad, la seguridad y el empleo son recurrentes en las discusiones mediáticas. Los sistemas de IAG que recopilan y analizan datos personales suscitan inquietudes sobre el uso y la protección de dicha información. Además, la posibilidad de que reemplace a los trabajadores en diversas industrias alimenta el temor al desempleo y la desigualdad económica. Estas representaciones duales reflejan una ambivalencia profunda en la percepción social de la IAG, donde el entusiasmo por sus beneficios coexiste con la ansiedad por sus posibles consecuencias negativas (Suleyman, 2023). Las narrativas en torno a la dicha tecnología también están influidas por los discursos de líderes tecnológicos y académicos. Figuras prominentes como Elon Musk y Stephen Hawking han expresado públicamente sus preocupaciones sobre los peligros de una IAG descontrolada, advirtiendo sobre escenarios en los que las máquinas podrían superar la inteligencia humana y actuar de manera autónoma, con consecuencias potencialmente catastróficas. Estas declaraciones amplifican los temores y contribuyen a un imaginario social cargado de incertidumbre y precaución. A nivel cultural, las percepciones sobre la IAG varían significativamente entre diferentes regiones y contextos. En sociedades donde la tecnología es vista como una fuerza predominante de progreso y modernización, tiende a ser recibida con mayor optimismo. En estos contextos, la IAG es percibida como una herramienta que puede impulsar el desarrollo económico, mejorar la eficiencia y abrir nuevas oportunidades de innovación. En contraste, en sociedades donde existe un escepticismo mayor hacia la tecnología y sus implicaciones éticas, puede ser vista con desconfianza, acentuando las preocupaciones sobre la vigilancia, el control y la deshumanización. El imaginario social de la IAG también se ve reflejado en las políticas y regulaciones que buscan gobernar su desarrollo e implementación. Los gobiernos y organismos internacionales están cada vez más conscientes de la necesidad de establecer

marcos éticos y legales que aseguren uso responsable. La regulación de la IAG se centra en aspectos como la transparencia, la responsabilidad y la equidad, buscando equilibrar la innovación tecnológica con la protección de los derechos humanos y el bienestar social. Estas políticas no solo reflejan las preocupaciones actuales, sino que también intentan moldear un futuro en el que esta se desarrolle de manera sostenible y beneficiosa para todos. En el ámbito educativo, el imaginario social de la IAG tiene implicaciones directas sobre cómo se enseña y aprende acerca de esta tecnología. Su inclusión en los currículos académicos y la formación de competencias digitales son aspectos clave para preparar a las futuras generaciones para un mundo cada vez más dominado por la tecnología. La percepción de la IAG como una herramienta útil y necesaria en la educación puede fomentar una adopción más amplia y efectiva de estas tecnologías, mientras que los temores y malentendidos pueden obstaculizar su integración (Pérez-Salazar, 2023). En conclusión, el imaginario social de la Inteligencia Artificial Generativa está compuesto por una rica y compleja red de representaciones, narrativas y discursos que influyen en cómo las sociedades entienden y responden a esta tecnología. Desde las obras de ciencia ficción hasta los debates mediáticos y las políticas públicas, es percibida tanto como una promesa de progreso y mejora como una fuente de riesgos y desafíos. La forma en que continuemos desarrollando y regulando la IAG dependerá en gran medida de cómo se configuren y evolucionen estas percepciones y representaciones en el imaginario colectivo.

1.7 Actitudes de los Docentes hacia la IAG

En el ámbito educativo se ha suscitado una amplia variedad de actitudes entre los docentes de posgrado respecto a la Inteligencia Artificial Generativa. Estas actitudes reflejan una combinación de entusiasmo, escepticismo y preocupación, influenciadas por factores como la familiaridad con la tecnología, las experiencias previas y las expectativas sobre el impacto de la IAG en la enseñanza y el aprendizaje. Por un lado, muchos docentes la ven como una herramienta poderosa que puede transformar la educación superior al personalizar el aprendizaje, automatizar tareas administrativas y proporcionar análisis detallados del rendimiento estudiantil. Las plataformas de aprendizaje adaptativo, por ejemplo, permiten a los docentes ofrecer experiencias de aprendizaje personalizadas que se ajustan a las necesidades y estilos individuales de cada estudiante (Pérez-Salazar, 2023). Este nivel de

personalización puede mejorar significativamente los resultados académicos y hacer que la educación sea más inclusiva y accesible. Además, los sistemas de tutoría inteligente, que utilizan algoritmos de IAG para proporcionar retroalimentación adaptativa y personalizada, son vistos como un recurso valioso para complementar la enseñanza tradicional. Estos sistemas pueden identificar áreas de dificultad en tiempo real y ofrecer recursos específicos para ayudar a los estudiantes a superar sus desafíos. En este sentido, los docentes valoran la capacidad de la IAG para proporcionar apoyo continuo y adaptativo, lo que les permite centrarse en aspectos más estratégicos de la enseñanza y el desarrollo académico de sus estudiantes (Koedinger et al., 1997). Sin embargo, junto con el entusiasmo, también existe un escepticismo significativo entre algunos docentes, una de las principales preocupaciones es la privacidad y la seguridad de los datos. Los sistemas de IAG recopilan y analizan grandes cantidades de datos personales de los estudiantes, lo que plantea riesgos sobre cómo se manejan y protegen estos datos. Los docentes están preocupados por la posibilidad de que la información sensible pueda ser mal utilizada o utilizada sin autorización, lo que podría comprometer la privacidad de los estudiantes (Pérez-Salazar, 2023). Otra preocupación común es la posibilidad de que la IAG pueda deshumanizar el proceso educativo; algunos docentes temen que una dependencia excesiva de la tecnología pueda reducir el papel del docente a un mero facilitador técnico, en lugar de un mentor y guía en el proceso de aprendizaje. Este temor se agrava con la idea de que la dicha tecnología podría reemplazar eventualmente a los docentes en ciertas funciones, disminuyendo la interacción humana y el componente emocional del aprendizaje. La relación entre el docente y el estudiante es vista como un elemento crucial para el desarrollo académico y personal, y la IAG, aunque eficiente, no puede replicar completamente esta dinámica humana.

Además, la resistencia al cambio es otro factor que influye en las actitudes de los docentes hacia la IAG. La introducción de nuevas tecnologías requiere tiempo y esfuerzo para aprender y adaptarse a nuevos métodos de enseñanza. Algunos docentes pueden sentirse abrumados por la complejidad de sus herramientas y la necesidad de desarrollar nuevas competencias digitales. La falta de formación adecuada y el apoyo insuficiente pueden aumentar esta resistencia, haciendo que los docentes se sientan inseguros sobre cómo integrar efectivamente la IAG en sus prácticas pedagógicas (Pérez-Salazar, 2023). Las experiencias previas con la tecnología también juegan un papel importante en la formación de estas

actitudes. Los docentes que han tenido experiencias positivas con tecnologías educativas tienden a ser más receptivos a la IAG y más dispuestos a explorar sus posibilidades. Por el contrario, aquellos que han enfrentado dificultades o frustraciones con la tecnología pueden ser más cautelosos y escépticos sobre su valor. La percepción de la IAG como una herramienta que puede facilitar y mejorar la enseñanza es fundamental para su adopción exitosa. A pesar de estas preocupaciones, hay un reconocimiento creciente de que mencionada tecnología tiene el potencial de mejorar significativamente la educación superior. Los docentes que adoptan una actitud positiva hacia ella suelen enfatizar sus beneficios, como la capacidad de proporcionar datos y análisis detallados que pueden ayudar a tomar decisiones informadas sobre la planificación del currículo y la gestión de la clase. La IAG puede ofrecer una visión más completa y precisa del progreso y las necesidades de los estudiantes, lo que permite a los docentes ajustar sus estrategias pedagógicas para mejorar la eficacia de la enseñanza.

1.8 Políticas Educativas sobre la IAG

En la educación superior requiere un marco regulatorio y político robusto que asegure la implementación ética y efectiva de las nuevas tecnologías. Las políticas educativas sobre la IA están diseñadas para abordar diversos aspectos, incluyendo la privacidad de los datos, la equidad en el acceso, la formación de docentes, y la investigación y desarrollo en tecnologías educativas. Estas políticas son fundamentales para guiar a las instituciones educativas en la adopción de IAG de manera que maximice sus beneficios mientras se minimizan los riesgos. A nivel internacional, diversas organizaciones y gobiernos han desarrollado normas y directrices para la implementación de la IA en la educación. La UNESCO, por ejemplo, ha publicado una serie de recomendaciones y marcos éticos que enfatizan la necesidad de una IA inclusiva y equitativa. Estas directrices destacan la importancia de asegurar que la IA beneficie a todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico o geográfico. Además, promueven la transparencia en el desarrollo y uso de tecnologías de IA, asegurando que las decisiones tomadas por sistemas de IA sean comprensibles y explicables para los usuarios (UNESCO, 2021). En la Unión Europea, el Reglamento General de Protección de Datos (GDPR) establece estándares rigurosos para la protección de datos personales, lo que es particularmente relevante para la implementación de IAG en la educación. Este reglamento requiere que las instituciones educativas obtengan el

consentimiento explícito de los individuos antes de recopilar y procesar sus datos personales. Además, deben implementar medidas de seguridad robustas para proteger esta información contra accesos no autorizados y ciberataques (European Union, 2016). En Estados Unidos, la Ley de Derechos Educativos y Privacidad Familiar (FERPA) y la Ley de Portabilidad y Responsabilidad del Seguro de Salud (HIPAA) proporcionan un marco legal para la protección de los datos educativos y de salud de los estudiantes. Estas leyes obligan a las instituciones a garantizar que los datos personales se manejen de manera segura y ética, protegiendo la privacidad de los estudiantes mientras se utilizan tecnologías de IA (U.S. Department of Education, 2018).

Varios gobiernos han lanzado iniciativas y programas específicos para promover la integración de la IAG en la educación. En China, el gobierno ha implementado el "Plan de Desarrollo de la Inteligencia Artificial de Próxima Generación", que incluye la promoción de la IAG en el sistema educativo. Este plan busca transformar a China en un líder global en dicha tecnología para 2030, y parte de esta estrategia implica la implementación de sus herramientas en escuelas y universidades para mejorar la calidad de la educación y preparar a los estudiantes para un futuro impulsado por la tecnología (China State Council, 2017). En el Reino Unido, el gobierno ha establecido el "Instituto Nacional de Educación Digital", que se enfoca en la investigación y el desarrollo de tecnologías educativas, incluyendo la IAG. Este instituto trabaja en colaboración con universidades y la industria para desarrollar herramientas y metodologías basadas en IAG que mejoren el aprendizaje y la enseñanza. Además, ofrece programas de capacitación para docentes y fomenta la creación de contenidos educativos digitales que la incorporen (UK Department for Education, 2020).

En América Latina, países como Brasil y México están empezando a desarrollar políticas y programas para integrar la IAG en sus sistemas educativos. En Brasil, el Ministerio de Educación ha lanzado iniciativas para capacitar a los docentes en el uso de tecnologías de IAG y para desarrollar plataformas de aprendizaje adaptativo que puedan ser utilizadas en todo el país. Estas iniciativas buscan reducir las desigualdades educativas y mejorar el acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes (Ministério da Educação do Brasil, 2021).

Las políticas educativas sobre la IAG también deben abordar consideraciones éticas importantes. La transparencia y la aplicabilidad de los algoritmos son cruciales para asegurar

que las decisiones tomadas sean justas y comprensibles. Los docentes y estudiantes deben poder entender cómo funcionan las herramientas de IAG y cómo se toman las decisiones, especialmente en áreas sensibles como la evaluación académica y el acceso a recursos educativos. La equidad en el acceso a tecnologías de este campo es otro aspecto crítico. Las políticas deben garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su contexto socioeconómico, tengan acceso a las mismas oportunidades educativas proporcionadas por la IAG. Esto incluye inversiones en infraestructura tecnológica y programas de apoyo para estudiantes de comunidades desfavorecidas. Además, la privacidad y la protección de datos son preocupaciones éticas fundamentales. Las instituciones educativas deben implementar políticas claras y estrictas para la gestión de datos, asegurando que la información personal de los estudiantes se maneje de manera ética y segura. Esto incluye no solo la protección contra accesos no autorizados, sino también la transparencia sobre cómo se recopilan, almacenan y utilizan los datos.

1.9 Ética y Privacidad

A medida que las instituciones educativas adoptan tecnologías avanzadas para personalizar el aprendizaje, automatizar tareas administrativas y analizar grandes volúmenes de datos, es crucial abordar las implicaciones éticas y proteger la privacidad de los estudiantes. Estos aspectos no solo son fundamentales para garantizar la confianza en las tecnologías de IAG, sino también para asegurar que su implementación se alinee con los valores y principios fundamentales de la educación. La privacidad de los datos es una de las principales preocupaciones en la adopción de dicha tecnología en el ámbito educativo. Las herramientas de IAG recopilan y procesan grandes cantidades de información personal, incluyendo datos académicos, comportamentales y, en algunos casos, biométricos. Esta recopilación masiva de datos plantea riesgos significativos si no se manejan adecuadamente. La Ley de Derechos Educativos y Privacidad Familiar (FERPA) en Estados Unidos y el Reglamento General de Protección de Datos (GDPR) en la Unión Europea establecen normas estrictas para la protección de datos personales, exigiendo que las instituciones educativas obtengan el consentimiento explícito de los individuos antes de recopilar y procesar sus datos (European Union, 2016; U.S. Department of Education, 2018). Estas regulaciones también requieren que las instituciones implementen medidas de seguridad robustas para proteger los datos contra accesos no autorizados y ciberataques. El consentimiento informado es un principio

ético fundamental en la gestión de datos educativos. Los estudiantes y sus familias deben ser plenamente conscientes de qué datos se recopilan, cómo se utilizan y con qué propósito. Las instituciones educativas deben garantizar que el proceso de obtención de consentimiento sea transparente y comprensible, evitando el uso de jerga técnica que pueda confundir a los usuarios. Además, es importante proporcionar opciones para que los estudiantes y sus familias puedan retirar su consentimiento en cualquier momento, garantizando así su control sobre la información personal (Pérez-Salazar, 2023). La transparencia y la aplicabilidad de los algoritmos de IAG son también cruciales para abordar las preocupaciones éticas. Los sistemas de IAG, especialmente aquellos que toman decisiones automatizadas sobre la educación de los estudiantes, deben ser comprensibles para los usuarios. Esto implica que los docentes, administradores y estudiantes deben poder entender cómo funcionan estos sistemas y cómo se toman las decisiones. La opacidad de los algoritmos puede llevar a una falta de confianza y a cuestionamientos sobre la equidad y la justicia de las decisiones automatizadas. La UNESCO ha destacado la importancia de la transparencia y la aplicabilidad como principios éticos clave para el desarrollo y la implementación de IAG en la educación (UNESCO, 2021). La equidad es otra preocupación ética central en la implementación de dicha tecnología en la educación. Los algoritmos de IAG pueden perpetuar y amplificar los sesgos existentes en los datos de entrenamiento, lo que puede resultar en decisiones injustas y discriminatorias. Por ejemplo, si un sistema de IAG se entrena con datos que reflejan desigualdades de género, raza o socioeconómicas, es probable que reproduzca esos sesgos en sus predicciones y recomendaciones. Es fundamental que los desarrolladores y las instituciones educativas trabajen para identificar y mitigar estos sesgos, asegurando que los sistemas de IAG promuevan la equidad y la justicia (Holmes et al., 2019). La dependencia excesiva de la IAG también plantea desafíos éticos. Si bien puede automatizar muchas tareas y mejorar la eficiencia, existe el riesgo de que la tecnología desplace a los docentes y reduzca la interacción humana en el proceso educativo. La relación entre el docente y el estudiante es fundamental para el aprendizaje, ya que proporciona no solo conocimientos, sino también apoyo emocional y motivacional. La IAG debe ser vista como una herramienta que complementa, en lugar de reemplazar, el papel del docente. Las políticas educativas deben promover un equilibrio adecuado, asegurando que la tecnología se utilice para mejorar la enseñanza y el aprendizaje sin deshumanizar el proceso educativo (Pérez-Salazar, 2023). El

uso ético de la IAG también implica considerar las consecuencias a largo plazo de su implementación. Las tecnologías de IA están evolucionando rápidamente, y es esencial que las instituciones educativas adopten un enfoque proactivo para evaluar y gestionar los riesgos potenciales. Esto incluye no solo la protección de la privacidad y la equidad, sino también la anticipación de cómo la IAG puede afectar el futuro del trabajo y las habilidades que los estudiantes necesitarán. Los educadores deben ser capacitados no solo en el uso de tecnologías de IA, sino también en la enseñanza de competencias digitales y éticas que preparen a los estudiantes para un mundo impulsado por la tecnología. Así mismo, la colaboración internacional es crucial para abordar los desafíos éticos de la IA en la educación. Los problemas de privacidad y ética no se limitan a un solo país o región, y las soluciones efectivas requerirán cooperación global. Organizaciones como la UNESCO y la OCDE están trabajando para desarrollar marcos éticos y políticas que puedan ser adoptados a nivel internacional, promoviendo una visión común de una IAG responsable y equitativa en la educación (UNESCO, 2021).

1.10 Ejemplos de Integración Exitosa de la IAG

La integración de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación superior ha dado lugar a numerosos casos de éxito en todo el mundo, donde las instituciones han aprovechado las tecnologías avanzadas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. A continuación, se exploran varios ejemplos destacados de cómo las universidades han implementado la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) de manera efectiva, proporcionando una visión integral de las diversas aplicaciones y los beneficios obtenidos.

La Universidad de Stanford ha sido pionera en la implementación de sistemas de tutoría inteligente, que utilizan algoritmos de IAG para proporcionar retroalimentación personalizada y adaptativa a los estudiantes. Un ejemplo notable es el uso de plataformas como ASSISTments, un sistema de tutoría en línea que ayuda a los estudiantes a mejorar en matemáticas. Este sistema analiza el desempeño de los estudiantes en tiempo real y ajusta las actividades de aprendizaje según sus necesidades específicas, ofreciendo ejercicios y explicaciones adicionales donde se identifican áreas de dificultad. Los estudios han demostrado que los estudiantes que utilizan ASSISTments mejoran significativamente en sus habilidades matemáticas en comparación con aquellos que no lo utilizan (Koedinger et al., 1997). Además, Stanford ha desarrollado la plataforma de aprendizaje adaptativo LON-

CAPA, que se utiliza en diversos cursos de ciencias y matemáticas. LON-CAPA permite a los docentes crear recursos educativos personalizados y adaptativos que se ajustan a las necesidades individuales de cada estudiante. Esta plataforma ha demostrado ser efectiva para mejorar la retención de conocimientos y el rendimiento académico, especialmente en cursos con alta tasa de abandono.

El Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT) ha integrado la IAG en su sistema educativo a través de diversas iniciativas. Una de las más destacadas es el uso de análisis predictivo para identificar a los estudiantes en riesgo de bajo rendimiento o abandono. El sistema de análisis predictivo del MIT utiliza datos históricos y actuales de los estudiantes para predecir su rendimiento futuro y detectar señales tempranas de problemas. Esta información permite a los consejeros académicos y a los docentes intervenir de manera proactiva, ofreciendo apoyo adicional y recursos personalizados para ayudar a los estudiantes a superar sus dificultades (Pérez-Salazar, 2023). El MIT también ha implementado la plataforma de aprendizaje adaptativo edX, que utiliza IAG para personalizar la experiencia de aprendizaje en cursos en línea. EdX analiza el progreso de los estudiantes y ajusta el contenido educativo para satisfacer sus necesidades individuales, ofreciendo recursos adicionales y actividades prácticas para reforzar el aprendizaje. Esta plataforma ha sido especialmente efectiva en cursos de ciencias de la computación y tecnología, donde la personalización del aprendizaje ha llevado a una mejora significativa en los resultados académicos.

La Universidad de Michigan ha sido líder en la implementación de tecnologías de Realidad Aumentada (RA) y Realidad Virtual (RV) en la educación. Estas tecnologías ofrecen experiencias de aprendizaje inmersivas que pueden mejorar la comprensión de conceptos complejos y proporcionar simulaciones prácticas. En la Facultad de Medicina, por ejemplo, los estudiantes utilizan simuladores de RV para practicar cirugías en un entorno controlado y seguro. Estos simuladores proporcionan retroalimentación en tiempo real y permiten a los estudiantes repetir procedimientos hasta que adquieran la competencia necesaria (Suleyman, 2023). En la Escuela de Ingeniería, la Universidad de Michigan ha desarrollado laboratorios de RV donde los estudiantes pueden explorar modelos tridimensionales de estructuras y maquinaria. Estos laboratorios permiten a los estudiantes interactuar con los modelos en un entorno virtual, facilitando una comprensión más profunda de los principios de la ingeniería

y la física. Los resultados han mostrado que los estudiantes que utilizan estos laboratorios de RV tienen un mejor rendimiento en las evaluaciones prácticas y teóricas.

En Asia, la Universidad de Pekín ha implementado plataformas de aprendizaje adaptativo que ajustan el contenido educativo según el progreso y las necesidades de cada estudiante. Una de las iniciativas más destacadas es el uso de la plataforma Yixue Squirrel AI, que emplea IA para personalizar la educación en diversas disciplinas. Yixue Squirrel AI analiza continuamente el desempeño de los estudiantes y ajusta las actividades educativas para maximizar el aprendizaje. Esta plataforma ha sido especialmente efectiva en mejorar los resultados académicos en matemáticas y ciencias, donde los estudiantes muestran una mayor retención de conocimientos y habilidades (Pérez-Salazar, 2023). Aunado a esto, la Universidad de Pekín ha desarrollado programas de capacitación para docentes en el uso de tecnologías de IAG. Estos programas incluyen talleres y cursos en línea que ayudan a los docentes a integrar herramientas de IAG en sus prácticas pedagógicas, promoviendo un enfoque de enseñanza más personalizado y efectivo.

Universidad de Edimburgo: Asistentes Virtuales y Chatbots

La Universidad de Edimburgo ha adoptado asistentes virtuales y chatbots para mejorar la comunicación y el apoyo a los estudiantes. Estos sistemas, impulsados por modelos de lenguaje como ChatGPT, proporcionan soporte 24/7 a los estudiantes, respondiendo preguntas sobre cursos, ofreciendo información sobre inscripciones y ayudando en tareas administrativas. Los chatbots también pueden proporcionar recomendaciones personalizadas de recursos de estudio y ofrecer asistencia en la resolución de problemas técnicos (Pérez-Salazar, 2023). El uso de asistentes virtuales ha mejorado significativamente la eficiencia en la gestión administrativa y ha liberado tiempo para que el personal académico se enfoque en actividades más estratégicas. Los estudiantes han reportado una mayor satisfacción con el acceso inmediato a la información y el apoyo constante, lo que ha contribuido a una mejor experiencia educativa.

La Universidad de Oxford ha centrado sus esfuerzos en la integración de la IAG en la educación con un enfoque ético y transparente. Han desarrollado un marco ético para el uso de IAG en la educación que enfatiza la importancia de la transparencia, la equidad y la protección de la privacidad de los estudiantes. Este marco incluye directrices para asegurar que las decisiones tomadas por sistemas de IAG sean explicables y comprensibles para los

usuarios, así como medidas para mitigar los sesgos en los algoritmos (Holmes et al., 2019). También, Oxford ha implementado programas de investigación y desarrollo en colaboración con la industria para desarrollar herramientas de IAG que respeten los principios éticos y promuevan la equidad en el acceso a la educación. Estos esfuerzos han resultado en la creación de plataformas de aprendizaje que no solo mejoran los resultados académicos, sino que también aseguran que todos los estudiantes tengan acceso a las mismas oportunidades educativas.

Capítulo II. Marco teórico-conceptual

2.1 Comunicación como categoría de análisis

La comunicación entendida como un proceso complejo conformado por la producción, circulación y recepción de significados dentro de diversos contextos circunstanciales. Conformar una categoría principal en esta investigación, que permite analizar los procesos sociales y culturales como el imaginario social. Por lo que dicha comunicación dota de herramientas para lograr entender cómo es que las sociedades construyen su conocimiento y lo transforman mediante interacciones humanas. Otra perspectiva desde la que se puede entender la comunicación es la que menciona Baudrillard (2005) en su teoría crítica, en la que establece que esta consiste en un proceso de dominación y poder mediante ideologías e imaginarios sociales conformados bajo una fuerte influencia de los medios de comunicación. Pierre (1995) argumenta que las dinámicas de dominación y estructuras del poder en la sociedad están ligadas directamente con la comunicación, debido a que a través de los medios de comunicación se pueden difundir mensajes que influyan en la percepción, ideales y el imaginario social en general de la población. Que pueden contribuir a mantener desigualdades culturales y sociales, aunque también puede ser una herramienta para la resistencia y el cambio social (Bourdieu, 1995). Por otro lado, Jürgen Habermas (1981) destaca la importancia del diálogo y la participación de los individuos en los procesos de la comunicación para la formación de consensos con el fin de legitimar la democracia. Es por ello por lo que la comunicación como categoría de análisis es fundamental en el ámbito educativo debido a que a través de esta se transmiten ideas, percepciones, conocimientos y cultura que a su vez construyen el imaginario social sobre determinados fenómenos. Según Moscovici (1991) estos imaginarios influyen directamente en el entendimiento y la práctica de la comunicación de las personas dentro de sus contextos. Es por ello por lo que en el campo educativo es clave llevar a cabo un proceso de comunicación efectiva para que las estrategias pedagógicas tengan el efecto esperado. Además, con la llegada de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación, el panorama educativo ha sido afectado directamente. En el libro "Comunicación, cultura y sujetos en investigaciones en educación. En búsqueda del sentido" se menciona que las dinámicas de enseñanza y aprendizaje han sido transformadas significativamente por dichas tecnologías. Puesto que el acceso a la

información es más amplia y esto a su vez ha fomentado nuevas formas de interacción entre docentes y estudiantes (Capetillo-Medrano y Rodríguez, 2020). El proceso de la comunicación es complejo y dinámico, en el cual que se transmiten y se reciben mensajes entre individuos o grupos. La transferencia no está limitada simplemente a información, sino que también incluye el entendimiento e interpretación de los significados. Sin embargo, la comunicación a través de los medios digitales representa una evolución en la forma en la que se llevan a cabo los procesos comunicativos puesto supone un cambio en la forma en la que se producen y se consumen los mensajes. Añadiendo el factor de interactividad y participación de los usuarios en la construcción del significado (Irigaray & Lovato, 2014). Para llegar a ese punto muchos otros teóricos han propuesto a lo largo de la historia, distintos modelos a través de los cuales entender el proceso de la comunicación. Shannon y Weaver (1949) plantean un modelo teórico del proceso comunicativo que consiste en ver la comunicación como un proceso lineal compuesto por el emisor, el mensaje transmitido, el canal por el cual se transmite y el que recibe el mensaje. Aunque este modelo es la base para muchos otros, se ha criticado por la simplicidad del mismo y por no considerar diversos factores que afectan el proceso, como lo son la retroalimentación y el contexto sociocultural en el que se lleva a cabo la comunicación (Shannon & Weaver, 1949). Por otro lado, Wilbur Schramm introdujo la concepción de codificación, decodificación y retroalimentación, donde a partir de dichos conceptos estableció que el proceso comunicativo es bidireccional y cíclico, donde los participantes fungen como emisores y receptores al mismo tiempo (Schramm, 1954).

2.2 Paradigma Comunicación-Educación-Cultura

En el paradigma Comunicación-Educación-Cultura se construye un marco teórico en el que se analiza la relación que existe entre los tres conceptos configurados en las sociedades contemporáneas. Dicho paradigma describe el cómo la comunicación y la educación a través de sus procesos interrelacionados transmiten y transforman la cultura. Aunado a lo anterior se indaga como las Tecnologías de Información y Comunicación influyen en los procesos mencionados. La comunicación conformada por procesos de producción, circulación y consumo de significados es una pieza fundamental en la creación y reproducción de la cultura. Según Muñoz González y Mora (2016), el objetivo de la comunicación no se reduce solamente la transmisión de información, sino que también construye y busca negociar los

significados compartidos que conforman la identidad cultural de una sociedad. Dicha interrelación da lugar a la evolución y adaptación de las sociedades frente a escenarios con distintos desafíos y contextos (Muñoz y Mora, 2016). Galindo (2013) Aborda la teoría vista anteriormente y la amplia introduciendo el concepto de cibercultura. Entendida como una etapa de la evolución cultural en la que la digitalización de la información y la interconexión global toman relevancia en el proceso de la comunicación, transformando las formas tradicionales de interacción, producción y transmisión de la cultura, generando nuevos lugares y formas de expresión que dan pie al intercambio cultural (Galindo, 2013). La cultura definida como un conjunto de prácticas, creencias y valores compartidos por una comunidad, se trasmite y transforma a través de la comunicación. Capetillo-Medrano y Rodríguez (2020) destacan que los medios de comunicación son un reflejo de la cultura existente, sin embargo, también la configuran, al influir en la percepción y comportamientos de los individuos que conforman la sociedad (Capetillo-Medrano y Rodríguez, 2020). Por otro lado, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) transforman constantemente los procesos educativos y la manera en cómo estos transmiten la cultura. Pérez (2023) comenta que las herramientas basadas en Inteligencia Artificial Generativa como el chat bot ChatGPT y otros modelos de lenguaje grandes, están modificando las dinámicas en los entornos educativos, dando facilidad al acceso a la información y personalizando los procesos en el aprendizaje (Pérez, 2023). Al mismo tiempo las tecnologías mencionadas, han dado pie a la configuración de nuevos espacios educativos, como las plataformas de aprendizaje en línea o aulas virtuales que aportan una mayor accesibilidad y flexibilidad a los alumnos.

2.3 Impacto de las TIC en la comunicación educativa

El uso de TIC ha llevado a la implementación de innovaciones pedagógicas que promueven un aprendizaje más activo y participativo. Según Muñoz (2016), la educación mediada por TIC facilita la creación de ambientes de aprendizaje interactivos, donde los estudiantes pueden participar activamente en la construcción de su conocimiento (Muñoz, 2016). Este enfoque centrado en el estudiante fomenta la autonomía y el pensamiento crítico, habilidades esenciales en la era digital. Las TIC también permiten la personalización del aprendizaje, adaptándose a las necesidades y estilos de aprendizaje individuales de los estudiantes. Herramientas como los sistemas de gestión del aprendizaje y las aplicaciones educativas personalizadas pueden proporcionar retroalimentación en tiempo real y adaptarse al ritmo de

aprendizaje de cada estudiante, mejorando significativamente los resultados educativos. A pesar de los beneficios, la integración de las TIC en la educación enfrenta varios desafíos. Uno de los principales es la brecha digital, que se refiere a las desigualdades en el acceso y uso de las TIC entre diferentes grupos socioeconómicos y geográficos. En América Latina, esta brecha es particularmente pronunciada, lo que limita las oportunidades educativas para muchos estudiantes. Según Walsh (2016), es crucial abordar estas desigualdades para asegurar que todos los estudiantes puedan beneficiarse de las TIC en la educación (Walsh, 2016). Además, la falta de infraestructura adecuada y la capacitación insuficiente de los docentes para usar las TIC de manera efectiva son barreras significativas. Es necesario invertir en la formación de docentes y en el desarrollo de infraestructuras tecnológicas para maximizar el potencial de las TIC en la educación. El impacto de las TIC en la comunicación educativa continuará creciendo, con el potencial de transformar aún más los métodos de enseñanza y aprendizaje. La inteligencia artificial (IA) y la realidad aumentada (RA) son algunas de las tecnologías emergentes que prometen revolucionar la educación en los próximos años. La IA puede proporcionar experiencias de aprendizaje altamente personalizadas y adaptativas, mientras que la RA puede ofrecer experiencias de aprendizaje inmersivas que mejoren la comprensión y retención de conceptos complejos. Es esencial que las políticas educativas en América Latina se adapten para integrar estas tecnologías de manera inclusiva y equitativa, asegurando que todos los estudiantes tengan la oportunidad de beneficiarse de los avances tecnológicos.

2.4 Imaginario Social

El concepto de imaginario social, desarrollado principalmente por el filósofo y psicoanalista Castoriadis (1987), es fundamental para comprender cómo las sociedades crean y mantienen significados compartidos que dan forma a sus instituciones, prácticas y valores. El imaginario social no solo refleja la realidad, sino que también la construye activamente, influyendo en la manera en que los individuos y las comunidades perciben y actúan en el mundo. La noción de "mundos sensorios diferentes" es una idea clave en la obra de Castoriadis (1987), quien argumenta que los imaginarios sociales están profundamente entrelazados con las formas en que las personas perciben y experimentan el mundo a través de sus sentidos. Cada sociedad desarrolla un conjunto único de valores, creencias y significados que influyen en cómo sus

miembros interpretan y organizan sus experiencias sensoriales. Estos mundos sensorios no son universales, sino que varían significativamente entre diferentes culturas y períodos históricos. La experiencia sensorial no es simplemente una respuesta biológica a estímulos externos, sino una construcción social mediada por el imaginario social de cada comunidad. Esto implica que lo que una cultura considera bello, desagradable, sagrado o profano está profundamente condicionado por sus imaginarios sociales. Por ejemplo, el sentido de la vista y su relación con el conocimiento ha sido valorado de manera diferente en las culturas occidentales y orientales. Mientras que en la tradición occidental se ha tendido a privilegiar la visión como el sentido más confiable para adquirir conocimiento, otras culturas han valorado más la audición o el tacto. Un claro ejemplo de mundos sensorios diferentes lo encontramos en la comparación entre la Edad Media europea y la modernidad. Durante la Edad Media, el sonido de las campanas de la iglesia tenía una profunda significación social y religiosa, marcando el ritmo de la vida comunitaria y las prácticas devocionales. Con la modernidad y la urbanización, estos sonidos fueron reemplazados por el ruido industrial y urbano, reflejando un cambio en el imaginario social donde el progreso y la eficiencia industrial se convirtieron en valores predominantes, las tecnologías emergentes no solo transforman las prácticas sociales, sino que también reconfiguran los mundos sensorios. La invención de la imprenta, por ejemplo, no solo revolucionó la producción y distribución de textos, sino que también alteró profundamente la manera en que las personas accedían y valoraban la información escrita, cambiando el balance sensorial en favor de la vista sobre otros sentidos. De manera similar, las tecnologías digitales y la Inteligencia Artificial Generativa están reconfigurando los mundos sensorios contemporáneos, creando nuevas formas de percepción y experiencia que desafían y transforman los imaginarios sociales existentes.

En el ámbito educativo, los mundos sensorios diferentes juegan un papel crucial en cómo se diseñan y experimentan los entornos de aprendizaje. La introducción de tecnologías educativas basadas en IAG, por ejemplo, está transformando las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje, ofreciendo nuevas oportunidades para experiencias sensoriales enriquecidas a través de simulaciones, Realidad Aumentada y otras herramientas digitales. Sin embargo, esto también plantea desafíos en términos de adaptación cultural y resistencia

al cambio, ya que los docentes y estudiantes deben renegociar sus imaginarios sociales para integrar estas nuevas experiencias sensoriales en sus prácticas educativas.

La exploración de mundos sensorios diferentes también abre la puerta a debates críticos sobre el impacto de la tecnología en la percepción y la experiencia humana. Algunos teóricos argumentan que la creciente mediación tecnológica de la experiencia sensorial puede llevar a una "de encarnación" de la percepción, donde las experiencias directas y corporales se ven desplazadas por representaciones virtuales y simuladas. Otros, en cambio, ven estas transformaciones como oportunidades para expandir y enriquecer el repertorio sensorial humano, permitiendo nuevas formas de creatividad y conexión.

2.4.1 Construcción del imaginario social

El concepto de imaginario social, desarrollado principalmente por Castoriadis (1987) y complementado por otros teóricos como Anzaldúa (2012), se refiere a la capacidad de las sociedades para crear y mantener un conjunto de significados, símbolos y prácticas compartidas que dan sentido y cohesión a la vida colectiva. El imaginario social es tanto una creación colectiva como una fuerza estructurante que influye en todas las esferas de la vida social, desde la política y la economía hasta la cultura y la educación.

La construcción del imaginario social es un proceso dinámico y continuo que implica la creación de significados y símbolos compartidos. Castoriadis (1987) sostiene que este proceso es fundamentalmente histórico y colectivo, ya que cada sociedad, en su devenir temporal, crea un "magma de significaciones imaginarias sociales". Este magma no solo dota de sentido a las instituciones y prácticas sociales, sino que también constituye el mundo propio de cada sociedad. Raúl E. Anzaldúa Arce amplía esta idea al destacar que el imaginario social se manifiesta a través de la creación de figuras, formas y representaciones que configuran la realidad social y la subjetividad de los individuos. Según Anzaldúa (2012): "El imaginario social es la fuerza creadora que permite que, entre la percepción de la realidad y la expresión de su experiencia, coagule una forma de interpretación" (p. 292).

Diversos factores contribuyen a la construcción del imaginario social, entre los cuales destacan las experiencias históricas y las tradiciones culturales juegan un papel crucial en la formación de los imaginarios sociales. La memoria colectiva y las narrativas históricas proporcionan un marco de referencia que influye en la manera en que las sociedades interpretan su presente y proyectan su futuro. Otros factores importantes son las instituciones,

como la familia, la educación, la religión y el Estado, actúan como mediadores de significados y valores, moldeando las percepciones y comportamientos de los individuos. Aunado a lo anterior los medios de comunicación difunden y legitiman ciertos discursos y representaciones, consolidando y transformando los imaginarios sociales a través de la repetición y amplificación de ciertos temas. Además, las innovaciones tecnológicas pueden alterar la forma en que las personas interactúan con su entorno y entre sí, generando nuevas formas de significación y práctica social.

El imaginario social tiene una dimensión tanto colectiva como individual. Mientras que los imaginarios colectivos son aquellos significados y símbolos que son compartidos y aceptados por la mayoría de los miembros de una sociedad, los imaginarios individuales son las interpretaciones y adaptaciones personales de estos significados. La interacción entre estas dimensiones refleja la tensión entre la conformidad social y la agencia individual. La capacidad de una sociedad para innovar está estrechamente ligada a su imaginario social. Castoriadis (1987) argumenta que una sociedad con un imaginario social abierto y flexible es más capaz de adaptarse a los cambios y de generar nuevas ideas y soluciones. Por otro lado, un imaginario social rígido y dogmático puede inhibir la creatividad y el progreso. La educación juega un papel crucial en este proceso, ya que tiene la capacidad de fomentar una mentalidad crítica y abierta que promueva la innovación.

Para ilustrar cómo se construyen y transforman los imaginarios sociales, es útil examinar estudios de caso específicos. Por ejemplo, la transición de las sociedades agrarias a las industriales implicó una reconfiguración profunda del imaginario social, donde los valores de la comunidad y la tradición fueron reemplazados por ideales de progreso, eficiencia y racionalidad. En la era digital actual, estamos presenciando otra transformación significativa, donde el imaginario social está siendo reconfigurado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como por la Inteligencia Artificial Generativa.

2.4.2 El rol de los medios de comunicación en la formación del imaginario social

Los medios de comunicación son actores fundamentales en la construcción y difusión del imaginario social. A través de la difusión de imágenes, narrativas y discursos, los medios no solo reflejan la realidad social, sino que también la configuran activamente. Este proceso es bidireccional: los medios de comunicación son tanto productores como productos del imaginario social, ya que están influidos por las creencias y valores predominantes en la

sociedad y, a su vez, contribuyen a moldearlos y perpetuarlos. Los medios de comunicación tienen la capacidad de influir en la percepción de la realidad de las personas al seleccionar y enfatizar ciertos temas y perspectivas sobre otros. Esta selección no es neutra, está guiada por agendas editoriales, intereses económicos y políticos, y marcos culturales. Según Castoriadis (1987), los medios ayudan a consolidar ciertos imaginarios sociales al presentar de manera repetitiva y consistente ciertas imágenes y narrativas que se convierten en el sentido común de la sociedad.

Una de las funciones más cruciales de los medios de comunicación es la transmisión y refuerzo de valores y normas sociales. A través de programas de televisión, películas, noticias y redes sociales, los medios actúan como vehículos de socialización, enseñando a los individuos qué comportamientos son aceptables y deseables en su sociedad. Este proceso de transmisión de valores se realiza mediante la representación de roles y conductas que los medios presentan como modelos a seguir. Según McQuail (2010): “Los medios de comunicación proporcionan un flujo constante de mensajes sobre valores y normas sociales, actuando como agentes de socialización tanto para los jóvenes como para los adultos” (p. 18). De esta manera, los medios contribuyen a la conformación de la identidad individual y colectiva, promoviendo ciertos estilos de vida y actitudes que refuerzan el orden social existente. Otra función esencial de los medios de comunicación es el establecimiento de agendas. Al decidir qué temas cubrir y cómo presentarlos, los medios tienen el poder de determinar qué cuestiones se consideran importantes y merecedoras de atención pública y política. Este proceso, conocido como "agenda-setting", influye en la percepción del público sobre qué problemas son prioritarios y cuáles pueden ser ignorados. Como señalaron McCombs y Shaw (1972): “Los medios de comunicación pueden no decirnos qué pensar, pero sí nos dicen sobre qué pensar” (p. 177).

Por ejemplo, al enfocar la cobertura en temas como la crisis climática, la inmigración o la IAG, los medios de comunicación no solo informan, sino que también configuran la discusión pública y orientan la acción política y social. Esta capacidad de establecer agendas es particularmente poderosa en épocas de elecciones, crisis o cambios sociales, donde la atención del público puede ser dirigida hacia ciertos candidatos, políticas o eventos específicos, moldeando así el curso de la historia.

Los medios de comunicación también son responsables de la creación y perpetuación de estereotipos y arquetipos. Estas representaciones simplificadas y a menudo distorsionadas de grupos sociales, profesiones y situaciones influyen profundamente en las actitudes y percepciones de las personas. Según Lippmann (1922): “Los estereotipos son imágenes en nuestras cabezas que nos ayudan a simplificar una realidad compleja, pero también pueden llevar a prejuicios y malentendidos” (p. 45). Los estereotipos pueden reforzar prejuicios y discriminación al presentar a ciertos grupos de manera negativa o exagerada. Por ejemplo, la representación de ciertos grupos étnicos o de género en roles específicos puede perpetuar ideas erróneas y limitar las oportunidades de aquellos que son objeto de tales estereotipos. Además, los arquetipos, que son modelos ideales o prototípicos, también juegan un papel en la formación del imaginario social al ofrecer patrones de comportamiento y personalidad que las personas pueden imitar o aspirar a ser. Estos arquetipos pueden ser tanto positivos como negativos, influyendo en la manera en que los individuos se ven a sí mismos y a los demás. Finalmente, los medios de comunicación juegan un papel crucial en la legitimación del poder y la autoridad. Al proporcionar una plataforma para voces e instituciones dominantes, los medios de comunicación naturalizan y legitiman las estructuras de poder existentes.

2.4.3 Imaginario social y tecnología

El imaginario social y la tecnología están profundamente interconectados, ya que las tecnologías emergentes no solo reflejan los valores y creencias de una sociedad, sino que también tienen el poder de transformar estos imaginarios. Las percepciones colectivas sobre la tecnología y su impacto en la vida cotidiana son moldeadas por las narrativas y representaciones mediáticas, así como por las experiencias directas de los individuos con dichas tecnologías.

Las tecnologías nuevas y emergentes tienen la capacidad de alterar significativamente el imaginario social. Castoriadis (1987) argumenta que las tecnologías no son simplemente herramientas neutras, sino que están imbuidas de significados y valores que reflejan y moldean los imaginarios sociales de la época. Por ejemplo, la revolución industrial transformó el imaginario social sobre el trabajo, la producción y el progreso, instaurando una visión del mundo centrada en la eficiencia, la productividad y el control de la naturaleza.

En la era digital, la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) ha reconfigurado el imaginario social de manera profunda. Según Castells (2009), la sociedad red,

caracterizada por la interconexión global a través de las redes digitales, ha generado nuevos paradigmas de interacción social, económica y cultural. La omnipresencia de internet y las redes sociales ha creado un imaginario social donde la conectividad, la inmediatez y la accesibilidad son valores predominantes. Castells (2009) explica que: “La tecnología de la información es mucho más que un conjunto de herramientas poderosas; es una nueva forma de organización social que afecta todos los ámbitos de la vida humana” (p. 31). Esta transformación tecnológica ha llevado a una redefinición de conceptos como identidad, comunidad y espacio, influyendo en cómo las personas se perciben a sí mismas y a los demás. La Inteligencia Artificial Generativa es un ejemplo contemporáneo de cómo la tecnología puede influir y ser influida por el imaginario social. Las representaciones mediáticas de la IA varían desde visiones utópicas que destacan sus beneficios potenciales para la eficiencia y el progreso, hasta narrativas distópicas que alertan sobre los riesgos y amenazas para la privacidad, el empleo y la autonomía humana. Estas percepciones afectan la aceptación y la integración de la IAG en diferentes contextos sociales y culturales.

Los medios de comunicación juegan un papel crucial en la configuración del imaginario social respecto a la tecnología. A través de la difusión de imágenes, narrativas y discursos, los medios construyen y transmiten representaciones de la tecnología que pueden facilitar o dificultar su aceptación social. Según McLuhan (1964): “Los medios son extensiones de los sentidos humanos y tienen el poder de transformar nuestra percepción del mundo” (p. 6). Las representaciones sociales de la inteligencia artificial son construcciones colectivas que reflejan las creencias, esperanzas y temores de la sociedad respecto a esta tecnología. Estas representaciones son moldeadas por múltiples factores, incluyendo los medios de comunicación, la literatura, el cine y las experiencias personales con la tecnología. Analizar cómo se representan socialmente la IAG permite comprender mejor las actitudes y comportamientos hacia su adopción e integración en diversos contextos sociales y culturales. La literatura y el cine de ciencia ficción han jugado un papel crucial en la configuración del imaginario social sobre la IAG. Obras icónicas como "2001: Una odisea del espacio" de Kubrick, S y películas como "Blade Runner" han influido significativamente en la percepción pública de la IAG, estas narrativas suelen presentar escenarios utópicos o distópicos que reflejan los posibles futuros de la humanidad con dicha tecnología. Según Anzaldúa (2012): “La ciencia ficción ha servido como un laboratorio imaginario donde se exploran las

potencialidades y peligros de la Inteligencia Artificial” (p. 298). Estas representaciones pueden generar tanto entusiasmo como temor, influyendo en la manera en que la sociedad percibe y responde a las innovaciones en IAG. A través de noticias, reportajes, documentales y programas de entretenimiento, los medios construyen narrativas que pueden legitimar o cuestionar la implementación de tecnologías de este campo.

2.5 Inteligencia Artificial Generativa (IAG)

La inteligencia artificial generativa es una rama avanzada de la Inteligencia Artificial que se centra en la creación de contenido nuevo y original a partir de datos existentes. A través del uso de algoritmos y modelos complejos, la IA Generativa puede producir texto, imágenes, música y otros tipos de contenido que imitan los patrones y estilos de los datos de entrenamiento. Este enfoque ha revolucionado diversas industrias, proporcionando herramientas potentes para la creatividad y la automatización. La IA Generativa se basa en modelos de aprendizaje profundo, en particular redes neuronales profundas, que aprenden a generar contenido nuevo mediante el análisis de grandes conjuntos de datos. Dos de los modelos más influyentes en este campo son las Redes Generativas Adversarias (GANs) y los modelos de lenguaje avanzado como GPT-3 (Generative Pre-trained Transformer 3). Las GANs, introducidas por Ian Goodfellow y sus colegas en 2014, consisten en dos redes neuronales que compiten entre sí: una generadora y una discriminadora. La red generadora crea contenido falso, mientras que la red discriminadora intenta distinguir entre el contenido real y el generado. A través de este proceso competitivo, ambas redes mejoran continuamente, resultando en la generación de contenido de alta calidad. Según Goodfellow (2014): “Las GANs pueden aprender a imitar cualquier distribución de datos y son particularmente efectivas para generar imágenes realistas y contenido visual” (p. 2672).

Este enfoque ha sido aplicado en la creación de imágenes fotorrealistas, personajes virtuales y arte digital. Los modelos de lenguaje avanzado como GPT-3 utilizan arquitecturas de transformadores para procesar y generar texto. GPT-3, desarrollado por OpenAI, es uno de los modelos de lenguaje más potentes y versátiles, capaz de realizar una amplia variedad de tareas lingüísticas con poca o ninguna supervisión adicional. Brown et al. (2020) destacan que: “GPT-3 ha demostrado una capacidad notable para generar texto coherente y contextualmente relevante, lo que lo convierte en una herramienta valiosa para la escritura creativa, la generación de código y la interacción conversacional” (p. 3).

Este modelo puede redactar artículos, responder preguntas, traducir idiomas y más, utilizando su conocimiento aprendido de vastos conjuntos de datos textuales. Las herramientas basadas en la Inteligencia Artificial Generativa están revolucionando diversas industrias al automatizar la creación de contenido y mejorar procesos creativos y operativos. Estas herramientas utilizan modelos avanzados como Redes Generativas Adversarias (GANs) y modelos de lenguaje como GPT-3 para generar texto, imágenes, música y otros tipos de contenido. Su capacidad para producir resultados de alta calidad ha abierto nuevas posibilidades en campos como el arte, la educación, el marketing y la investigación científica. Los chats bots y asistentes virtuales son aplicaciones prominentes de la IAG en el ámbito de la interacción humano-computadora. Utilizando modelos de lenguaje avanzado como GPT-3, estas herramientas pueden mantener conversaciones naturales, responder preguntas y realizar tareas administrativas. ChatGPT desarrollado por OpenAI, ChatGPT es capaz de generar respuestas coherentes y contextualmente adecuadas a las consultas de los usuarios. Puede ser utilizado en atención al cliente, proporcionando soporte técnico y asistiendo en la gestión de citas y reservas. El concepto de "ola tecnológica" hace referencia a la difusión y proliferación de una nueva generación de tecnologías que tienen el potencial de transformar profundamente la sociedad. Este fenómeno ha sido recurrente a lo largo de la historia de la humanidad, desde el uso del fuego y la invención de la rueda hasta la revolución digital actual. Mustafa Suleyman, en su libro "La ola que viene", examina esta idea en el contexto de las tecnologías emergentes, especialmente la inteligencia artificial (IA) y la biología sintética.

La ola tecnológica se distingue por la rápida expansión y propagación de nuevas tecnologías. Según Suleyman (2024), una vez que una tecnología es desarrollada, tiende a hacerse más accesible y económica, facilitando su adopción a gran escala. Este proceso es comparable a las olas del mar, inevitables y con un impacto significativo en su entorno. Las tecnologías emergentes, como la IA y la biología sintética, tienen el potencial de transformar diversos aspectos de la sociedad, incluyendo mejoras en la medicina, creación de nuevas formas de arte y resolución de problemas complejos como el cambio climático (Suleyman, 2024). Uno de los principales retos de la ola tecnológica es la dificultad para contener y controlar sus efectos. Suleyman (2024) afirma que la historia demuestra que las tecnologías, una vez desarrolladas, se expanden rápidamente y de manera incontrolable, dificultando la predicción

y gestión de sus impactos, esta expansión inevitable y la consiguiente transformación de la sociedad presentan tanto beneficios significativos como riesgos. Económicamente, la adopción de nuevas tecnologías puede tener un impacto considerable. La inteligencia artificial, en particular, podría reemplazar tanto el trabajo manual como el intelectual, planteando importantes cuestiones sobre el futuro del empleo y la necesidad de nuevas políticas laborales (Suleyman, 2024). En el ámbito social, las tecnologías emergentes también pueden afectar la estructura social; por ejemplo, la capacidad de la Inteligencia Artificial para realizar tareas complejas puede conducir a una mayor concentración de poder y riqueza, exacerbando las desigualdades sociales (Suleyman, 2024). Además, la proliferación de estas tecnologías puede alterar las dinámicas de poder y control en la sociedad. Los avances tecnológicos también presentan dilemas éticos significativos; la invasión de la privacidad, el uso de la inteligencia artificial para la desinformación y la manipulación genética son solo algunos de los problemas éticos que deben ser abordados. Suleyman (2024) enfatiza la importancia de establecer marcos éticos y regulaciones para gestionar estos desafíos de manera efectiva. La cuestión de cómo contener estas tecnologías y asegurar su uso responsable es un tema central en el debate sobre la ola tecnológica. Suleyman introduce el concepto de "aversión al pesimismo" para describir la tendencia de las personas a subestimar o ignorar las narrativas negativas sobre el futuro de las tecnologías emergentes (Suleyman, 2024). Esta actitud puede llevar a una falta de preparación ante los riesgos asociados con estas tecnologías, es esencial reconocer y abordar estos riesgos para evitar consecuencias negativas a largo plazo. Para gestionar los riesgos de la ola tecnológica, Suleyman aboga por una respuesta proactiva y coordinada a nivel global. Propone una serie de pasos para la contención efectiva, que incluyen la supervisión, restricción y control de las tecnologías mediante mecanismos técnicos, sociales y legales (Suleyman, 2024). Aunque reconoce que esta tarea es monumental y complicada, enfatiza que es crucial para evitar un futuro catastrófico o distópico.

2.5.1 Conectivismo

El conectivismo es una teoría del aprendizaje para la era digital que fue propuesta por George Siemens y Stephen Downes (2005). Esta teoría se centra en el papel de las redes y las tecnologías digitales en la facilitación del aprendizaje. En un mundo donde la información es abundante y accesible instantáneamente, el conectivismo sugiere que el aprendizaje

efectivo depende de la capacidad de una persona para navegar y gestionar estas redes de información. El conectivismo sostiene que el aprendizaje es un proceso de creación de redes y conexiones entre diferentes nodos de información. Estos nodos pueden ser fuentes de información, individuos, o comunidades. Según Siemens (2005), "el conocimiento reside en las redes" y la habilidad para aprender es más crítica que el conocimiento actual, dado que el conocimiento está en constante evolución y cambio (Siemens, 2005). La diversidad y la multiplicidad de perspectivas son esenciales para el aprendizaje en el conectivismo. La exposición a diferentes puntos de vista enriquece el proceso de aprendizaje y fomenta la creatividad y la innovación. Downes (2008) señala que la diversidad es clave para el desarrollo de redes robustas y resilientes, ya que permite la integración de una amplia gama de ideas y enfoques (Downes, 2008). En un entorno donde la información cambia rápidamente, la habilidad para encontrar, evaluar y aplicar nueva información es más importante que la retención de conocimiento estático. Siemens (2005) destaca que, en un mundo digital, la capacidad de establecer conexiones y mantener el conocimiento actualizado es una competencia esencial para el aprendizaje continuo (Siemens, 2005), además, las redes son fundamentales en el conectivismo. La teoría se basa en la idea de que el aprendizaje ocurre a través de la construcción y mantenimiento de redes de información y relaciones, estas redes pueden ser personales (PLN, Personal Learning Networks) o institucionales. Las redes efectivas permiten a los individuos acceder a información y recursos cuando los necesitan, facilitando el aprendizaje justo a tiempo. El conectivismo reconoce que el conocimiento no es fijo, sino que está en constante cambio y evolución, esta fluidez del conocimiento implica que los aprendices deben ser capaces de adaptar sus redes y conexiones a medida que cambia el contexto. El contexto en el que se adquiere el conocimiento es tan importante como el propio conocimiento, ya que influye en cómo se interpreta y se aplica la información. El conectivismo promueve el aprendizaje continuo y la adaptación constante a nuevas situaciones y entornos, este enfoque reconoce que el aprendizaje no se limita a la educación formal, sino que es un proceso que se extiende a lo largo de la vida. Downes (2012) afirma que el aprendizaje es un proceso continuo que se desarrolla a través de la interacción y la participación en redes de conocimiento, tanto formales como informales (Downes, 2012). El conectivismo, como teoría del aprendizaje para la era digital, aborda cómo las personas aprenden y se desarrollan en un mundo cada vez más interconectado. Las tecnologías

digitales han transformado significativamente las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje, permitiendo nuevas dinámicas educativas basadas en redes y conexiones. Aquí se exploran algunos de los aspectos clave del conectivismo en la era digital. Las plataformas de aprendizaje en línea, como los MOOCs (Massive Open Online Courses), son ejemplos claros de conectivismo en acción. Estas plataformas permiten a los estudiantes acceder a recursos educativos de alta calidad y participar en comunidades de aprendizaje globales. Según Siemens (2013), los MOOCs ejemplifican el aprendizaje conectivista al permitir que los estudiantes se conecten con expertos, otros estudiantes y una variedad de recursos de aprendizaje en una red distribuida (Siemens, 2013). Estas plataformas no solo proporcionan acceso a materiales educativos, sino que también facilitan la interacción y colaboración entre los estudiantes a través de foros de discusión, proyectos colaborativos y redes sociales. Este entorno de aprendizaje colaborativo fomenta la creación de conexiones y redes de conocimiento, fundamentales para el aprendizaje conectivista. Los Sistemas de Gestión del Aprendizaje (LMS), como Moodle, Blackboard y Canvas, son herramientas esenciales que apoyan el aprendizaje conectivista; estos sistemas permiten a los educadores gestionar cursos en línea, facilitar la interacción entre estudiantes, y proporcionar acceso a materiales de aprendizaje. Siemens (2006) argumenta que los LMS apoyan el aprendizaje conectivista al ofrecer una plataforma donde los estudiantes pueden acceder a recursos, interactuar con sus pares y recibir retroalimentación de sus instructores en tiempo real (Siemens, 2006). Además, estas plataformas pueden integrar otras herramientas y recursos digitales, creando un entorno de aprendizaje cohesivo y conectado. Otro aspecto clave son las redes sociales y otras herramientas de colaboración en línea facilitan el intercambio de ideas y la construcción colectiva del conocimiento. Plataformas como Twitter, LinkedIn, Facebook y otras, permiten a los estudiantes y educadores crear redes de aprendizaje y compartir recursos e ideas de manera rápida y eficiente. Según Downes (2010), las redes sociales son herramientas poderosas para el aprendizaje conectivista porque permiten a los individuos conectar con una amplia variedad de personas y fuentes de información, creando un entorno de aprendizaje rico y diverso (Downes, 2010). Estas conexiones no solo facilitan el acceso a información relevante, sino que también permiten a los aprendices participar en discusiones significativas y colaborar en proyectos de manera global. Una de las ventajas del conectivismo en la era digital es la capacidad de personalizar el aprendizaje para satisfacer las necesidades

individuales de los estudiantes. Las tecnologías digitales permiten adaptar el contenido y las experiencias de aprendizaje según los intereses, habilidades y ritmos de cada estudiante. Según Pérez (2023), herramientas como ChatGPT y otros modelos de lenguaje grandes (LLM) están transformando los entornos educativos al proporcionar experiencias de aprendizaje personalizadas y adaptativas (Pérez, 2023). Estas tecnologías pueden analizar el progreso de los estudiantes y ofrecer contenido y actividades específicas que se ajusten a sus necesidades y objetivos de aprendizaje. A pesar de los beneficios, el conectivismo en la era digital también enfrenta varios desafíos. Uno de los principales es la brecha digital, que se refiere a las desigualdades en el acceso y uso de las tecnologías digitales. En muchas regiones, especialmente en América Latina, estas desigualdades limitan las oportunidades educativas para muchos estudiantes. Además, la sobrecarga de información y la necesidad de desarrollar habilidades críticas para evaluar y utilizar la información de manera efectiva son desafíos importantes. Según Siemens (2005), la capacidad de gestionar y navegar por vastas cantidades de información es una habilidad esencial en el aprendizaje conectivista, pero también una fuente potencial de frustración y desconexión si no se maneja adecuadamente (Siemens, 2005).

2.6 Docentes de Posgrado y la Inteligencia Artificial Generativa

La integración de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la educación superior está transformando significativamente la manera en que se enseñan y aprenden las diversas disciplinas. Los docentes de posgrado, en particular, enfrentan tanto oportunidades como desafíos al incorporar herramientas de IAG en sus prácticas pedagógicas. Este apartado explora las percepciones de los docentes sobre esta, la capacitación y competencias digitales necesarias, la integración de sus herramientas en la enseñanza y los desafíos y oportunidades que estas tecnologías presentan. La percepción de los docentes de posgrado sobre la Inteligencia Artificial Generativa varía ampliamente y está influenciada por su familiaridad y experiencia con estas tecnologías. Según un estudio de Pérez (2023), muchos docentes ven la IAG como una herramienta poderosa que puede mejorar la personalización del aprendizaje, ofrecer retroalimentación inmediata y automatizar tareas administrativas (Pérez, 2023). No obstante, también existen preocupaciones significativas entre los docentes, algunos temen que la IAG pueda reemplazar el papel del educador, mientras que otros están preocupados por cuestiones de privacidad y la ética del uso de datos estudiantiles. Según un estudio de

Martínez et al. (2021), estas preocupaciones son más pronunciadas en aquellos docentes que tienen menos experiencia con la tecnología, lo que resalta la necesidad de programas de formación y sensibilización. La capacitación y el desarrollo de competencias digitales son cruciales para que los docentes puedan aprovechar al máximo las herramientas de IAG en la educación. Las competencias digitales incluyen habilidades para utilizar herramientas tecnológicas, comprender los principios básicos de la IAG y aplicar estos conocimientos en contextos educativos. Según Muñoz y Mora (2016), es esencial que las instituciones educativas ofrezcan programas de formación continua para los docentes, que incluyan talleres prácticos, cursos en línea y recursos de autoaprendizaje (Muñoz y Mora, 2016). Estos programas deben enfocarse en desarrollar habilidades técnicas, así como en promover una comprensión crítica de las implicaciones éticas y pedagógicas del uso de dicha tecnología. La integración de herramientas de IAG en la enseñanza de posgrado puede mejorar significativamente la experiencia educativa. Algunas de las aplicaciones más comunes incluyen los Sistemas de Tutoría Inteligente, estos sistemas utilizan algoritmos de IAG para proporcionar retroalimentación personalizada y adaptativa a los estudiantes. Según un estudio de García y Rodríguez (2022), los Sistemas de Tutoría Inteligente pueden identificar las áreas de dificultad de los estudiantes y ofrecer recursos específicos para mejorar su comprensión (García y Rodríguez, 2022). También se encuentran las herramientas de análisis predictivo pueden ayudar a los docentes a identificar patrones en los datos de los estudiantes que pueden predecir el rendimiento académico y detectar a aquellos que puedan necesitar apoyo adicional. Esto permite intervenciones tempranas y personalizadas. Finalmente, la IAG puede automatizar tareas administrativas como la calificación de exámenes, la gestión de inscripciones y la organización de horarios, permitiendo a los docentes dedicar más tiempo a la enseñanza y la investigación. La incorporación de la Inteligencia Artificial Generativa en la educación superior presenta tanto desafíos como oportunidades para los docentes de posgrado. Entender y gestionar estos factores es crucial para maximizar los beneficios de la IAG y mitigar sus posibles riesgos. Uno de los principales desafíos de su integración en la educación es la protección de la privacidad de los estudiantes y el manejo ético de los datos. La recopilación y el análisis de grandes volúmenes de datos personales pueden suscitar inquietudes sobre cómo se almacenan, quién tiene acceso a ellos y para qué se utilizan. Según Pérez (2023), es fundamental que las instituciones establezcan políticas claras y transparentes

para asegurar que el uso de la IAG sea ético y respete la privacidad de los estudiantes (Pérez, 2023). La resistencia al cambio es otro desafío significativo, algunos docentes pueden ser reacios a adoptar nuevas tecnologías debido a la falta de familiaridad, miedo a lo desconocido o preocupaciones sobre la complejidad de las herramientas de IAG. Según un estudio de Martínez et al. (2021), la resistencia al cambio puede mitigarse mediante programas de formación y sensibilización que demuestren los beneficios de la IAG y proporcionen apoyo continuo a los docentes (Martínez et al., 2021). Aunado a esto, la brecha digital representa una desigualdad en el acceso a las tecnologías y la infraestructura necesaria para implementar sus herramientas. En muchas regiones, especialmente en América Latina, estas desigualdades pueden limitar la efectividad y la accesibilidad de las tecnologías de IAG en la educación. Muñoz y Mora (2016) subrayan la importancia de abordar estas desigualdades para asegurar que todos los estudiantes y docentes puedan beneficiarse equitativamente de las tecnologías de IAG (Muñoz y Mora, 2016). Además, la creciente dependencia de estas tecnologías puede llevar a una reducción en las habilidades pedagógicas tradicionales de los docentes. Es crucial que los educadores mantengan un equilibrio entre el uso de tecnologías avanzadas y las técnicas pedagógicas fundamentales para asegurar una educación de calidad.

2.6.1 Ética y desafíos de la Inteligencia Artificial Generativa en la educación

Uno de los principales desafíos éticos de la IAG en la educación es la privacidad y seguridad de los datos. Sus herramientas recopilan y analizan grandes cantidades de datos personales de los estudiantes, lo que plantea riesgos significativos en términos de privacidad y protección de la información. Es crucial garantizar que los datos personales de los estudiantes sean recolectados y utilizados de manera ética y conforme a las leyes de protección de datos. Según el Reglamento General de Protección de Datos (GDPR) de la Unión Europea, es obligatorio obtener el consentimiento explícito de los individuos para la recopilación y uso de sus datos personales. Las instituciones educativas deben implementar medidas de seguridad robustas para proteger los datos de los estudiantes contra accesos no autorizados y ciberataques, esto incluye el uso de cifrado, autenticación multifactor y políticas de gestión de datos estrictas.

Los algoritmos de IAG pueden perpetuar y amplificar los sesgos existentes en los datos de entrenamiento, lo que puede llevar a resultados injustos y discriminatorios. Es fundamental que los desarrolladores de mencionada tecnología sean transparentes sobre los datos y

metodologías utilizados en el desarrollo de sus algoritmos. Según Binns (2018): “La transparencia algorítmica es esencial para identificar y mitigar los sesgos en los sistemas de IAG” (p. 45), sus herramientas deben ser diseñadas para promover la equidad en la educación, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, género, raza o habilidades, tengan igual acceso a las oportunidades de aprendizaje. Otro desafío ético importante es mantener un equilibrio adecuado entre la autonomía de la IAG y el control humano. Si bien esta tecnología puede automatizar muchas tareas, es crucial que los educadores mantengan el control sobre las decisiones educativas y pedagógicas. La IAG debe ser vista como una herramienta que complementa, y no reemplaza, el papel del educador. Según UNESCO (2019): “Los educadores deben ser capacitados para trabajar con tecnologías de IA y para tomar decisiones informadas sobre su uso en el aula” (p. 38). Los sistemas de IAG deben proporcionar explicaciones claras y comprensibles de sus decisiones y recomendaciones, permitiendo a los educadores y administradores tomar decisiones informadas y responsables.

2.6.2 Innovación Educativa y Tecnológica

La innovación educativa y tecnológica se ha convertido en un componente esencial para mejorar la calidad y efectividad de la educación superior en el siglo XXI. La creciente integración de tecnologías digitales en el ámbito educativo no solo ha transformado los métodos de enseñanza y aprendizaje, sino que también ha abierto nuevas oportunidades para personalizar y enriquecer la experiencia educativa. La innovación educativa se refiere a la implementación de nuevas ideas, métodos y herramientas que tienen como objetivo mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Muñoz González y Mora (2016), la innovación educativa no solo busca modernizar los métodos pedagógicos, sino también responder a los desafíos y necesidades cambiantes de la sociedad y del mercado laboral (Muñoz y Mora, 2016). La innovación en educación debe ser adaptativa, interactiva, accesible, colaborativa y sostenible.

Un ejemplo de innovación son la Realidad Aumentada y Realidad Virtual que ofrecen experiencias de aprendizaje inmersivas que pueden mejorar la comprensión de conceptos complejos. Según Pérez (2023), estas tecnologías permiten a los estudiantes interactuar con entornos virtuales y realizar simulaciones prácticas, lo que es particularmente útil en campos como la medicina, la ingeniería y las ciencias naturales (Pérez, 2023). Por ejemplo, los

estudiantes de medicina pueden utilizar simuladores de VR para practicar cirugías en un entorno controlado, mientras que los estudiantes de ingeniería pueden explorar modelos tridimensionales de estructuras y maquinaria. Aunado a lo anterior se encuentra la gamificación incorpora elementos de juegos en el proceso educativo para aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes. Esta metodología utiliza sistemas de puntos, niveles, y recompensas para hacer que el aprendizaje sea más atractivo y entretenido. Según Deterding et al. (2011), la gamificación puede mejorar la participación de los estudiantes y fomentar una competencia saludable (Deterding et al., 2011). Finalmente cabe destacar la innovación que da lugar a esta investigación, la IAG que se está utilizando para desarrollar sistemas de tutoría inteligente que pueden proporcionar retroalimentación inmediata y personalizada. Herramientas como ChatGPT pueden ayudar a los estudiantes a resolver dudas y comprender mejor los temas, mientras que los sistemas de análisis predictivo pueden identificar a los estudiantes en riesgo y sugerir intervenciones tempranas. Según un estudio de García y Rodríguez (2022), los sistemas de tutoría inteligente pueden mejorar significativamente el rendimiento académico y la satisfacción de los estudiantes (García y Rodríguez, 2022).

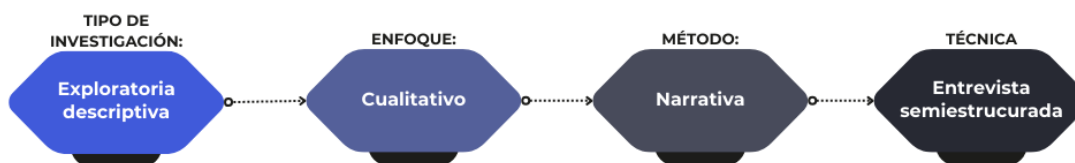
Capítulo III. Marco Metodológico

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación se enmarca en el tipo exploratoria descriptiva. Esta elección metodológica se fundamenta en la necesidad de abordar un fenómeno del que se cuenta con conocimientos limitados o poco sistematizados, y que, por tanto, requiere una aproximación flexible orientada a la identificación de sus características, patrones y posibles relaciones. La escases de estudios previamente realizados respecto al imaginario social que los docentes de posgrado tienen sobre la Inteligencia Artificial Generativa por ser una tecnología emergente, da pie a buscar una aproximación que aborde a profundidad el tema en cuestión. Para describir y sistematizar las características de fenómeno observado, mediante la estructuración de la información con el fin de facilitar el orden y comprensión de los patrones que surgen de los datos recopilados. Por lo tanto, la investigación exploratoria descriptiva se orienta a la identificación y descripción de un fenómeno, estableciendo un primer acercamiento que permita introducir variables de estudio y sugerir posibles relaciones. (Hernández et al, 2014).

Figura 2

Esquema del marco metodológico



Nota. Elaboración propia.

3.2 Paradigma o enfoque de la investigación

El enfoque de este estudio es cualitativo, dado que su objetivo principal es la comprensión profunda de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los propios sujetos que los

vivencian. A diferencia de la investigación cuantitativa, que busca medir variables y generalizar resultados estadísticos, este paradigma se centra en interpretar los significados, las experiencias subjetivas y los contextos culturales de la población participante. Este enfoque resulta idóneo para los fines de la presente investigación, ya que categorías teóricas como el imaginario social no son entidades medibles numéricamente, sino construcciones simbólicas y discursivas que requieren una indagación interpretativa. La naturaleza del objeto de estudio exige explorar el "cómo" y el "por qué" de las percepciones, miedos y expectativas, profundizando en aspectos que ninguna cifra podría revelar. Siguiendo a Sampieri, Collado y Lucio (2014), el enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados. Bajo esta lógica, la investigación no pretende controlar variables, sino sumergirse en la realidad de los docentes de la Unidad Académica de Docencia Superior (UADS) para dilucidar, a través de su propio discurso, cómo están construyendo y reconfigurando su identidad profesional frente a la irrupción tecnológica.

3.3 Diseño de la investigación del enfoque cualitativo

El componente cualitativo de la investigación es crucial para explorar y comprender la complejidad del imaginario social que los docentes de posgrado de la Unidad Académica de Docencia Superior (UADS) han construido respecto a la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) y sus herramientas. Este enfoque es indispensable para capturar los significados simbólicos, las percepciones subjetivas y las narrativas contextuales que modulan su disposición hacia la integración de esta tecnología en su práctica docente. Al privilegiar la profundidad sobre la amplitud, este diseño permite ir más allá de la medición estadística para adentrarse en las creencias que sustentan la resistencia o la apertura al cambio pedagógico.

3.3.1 Técnica de investigación

La técnica de recolección de datos primarios seleccionada para el componente cualitativo es la Entrevista Semiestructurada, la cual se privilegia por su capacidad de explorar en profundidad las percepciones subjetivas y la complejidad del imaginario social de los docentes de posgrado respecto a la Inteligencia Artificial Generativa (IAG). Esta técnica es fundamental porque, a diferencia de los instrumentos cerrados, permite al investigador ir más

allá de la medición de la frecuencia de uso para capturar la rica interpretación que el sujeto hace de su realidad. La naturaleza semiestructurada de la entrevista otorga la flexibilidad necesaria para que el docente desarrolle narrativas amplias y contextualizadas, compartiendo anécdotas, metáforas y referencias (científicas o de ciencia ficción) que revelan las fuentes de sus creencias fundamentales sobre la IAG. Si bien se parte de una guía temática diseñada para abordar los objetivos específicos de la tesis (creencias, disposición y propuestas), la maleabilidad del formato facilita la exploración de categorías emergentes y la indagación profunda sobre temas sensibles como la resistencia al cambio, las preocupaciones éticas (plagio, privacidad) y la redefinición del rol docente ante una tecnología disruptiva. Así, la entrevista semiestructurada no solo garantiza la cobertura de los tópicos requeridos, sino que también produce un corpus de información denso y diversificado, esencial para la posterior codificación temática y la construcción de un modelo analítico robusto sobre el imaginario social de los profesores de la UADS.

3.3.2 Instrumentos

Para la recolección de los datos cualitativos, se diseñó como instrumento principal una Guía de Entrevista Semiestructurada, la cual no constituye un guión rígido, sino un esquema flexible compuesto por una serie de preguntas abiertas y detonadoras construidas a partir de las categorías de análisis derivadas del marco teórico-conceptual, tales como el imaginario social, la inteligencia artificial generativa y la práctica docente. El propósito de esta guía es orientar el diálogo hacia los objetivos de la investigación, permitiendo al mismo tiempo que el docente entrevistado profundice en sus narrativas, exprese matices subjetivos y revele las fuentes de sus creencias, ya sean experiencias empíricas o influencias mediáticas. La estructura de la guía se organizó en tres bloques temáticos para asegurar la coherencia lógica y la cobertura de los objetivos específicos: un bloque de apertura y contexto para explorar el acercamiento inicial a la tecnología; un bloque nuclear enfocado en develar los imaginarios, miedos y expectativas pedagógicas sobre la Inteligencia Artificial Generativa, y un bloque de cierre y prospectiva orientado a recoger propuestas de capacitación y ética. Con el fin de garantizar el rigor metodológico y la validez de contenido, el instrumento fue sometido a un proceso de revisión y validación por un juicio de expertos en el área de tecnología educativa y metodología de la investigación, asegurando así que las interrogantes fueran claras, pertinentes y capaces de detonar la información necesaria. Adicionalmente, se utilizarán

herramientas de registro como grabadora de voz para asegurar la fidelidad del discurso y un diario de campo para realizar anotaciones sobre el contexto y el lenguaje no verbal durante las sesiones.

3.3.3 Sujetos o participantes de la investigación

La población de interés para la presente investigación está constituida por el cuerpo docente de nivel posgrado adscrito a la Unidad Académica de Docencia Superior (UADS) de la Universidad Autónoma de Zacatecas, quienes desempeñan labores sustantivas de docencia, tutoría, asesoría e investigación en los programas de Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas (MIHE), Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD), Maestría en Tecnología Informática Educativa (MTIE) y el Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas (DGEPP). Para la conformación de la muestra en este componente cualitativo, se optó por un muestreo no probabilístico por conveniencia e intención (o selectivo), una estrategia metodológica idónea para estudios de naturaleza exploratoria donde se prioriza la profundidad, riqueza y calidad de la información sobre la representatividad estadística o la generalización de resultados. Bajo este criterio, se seleccionó a un grupo de informantes clave que cumplen con los criterios de inclusión de estar activos frente a grupo en alguno de los programas mencionados y que manifiesten su disposición voluntaria para participar en el estudio. La selección buscó garantizar la heterogeneidad de la muestra, integrando perfiles diversos en cuanto a antigüedad, formación disciplinar y experiencia tecnológica, con el propósito de alcanzar la saturación teórica de las categorías de análisis; es decir, se continuó con la recolección de datos hasta que los discursos de los participantes no arrojaron elementos nuevos o significativos para la comprensión del imaginario social sobre la inteligencia artificial generativa, asegurando así una visión holística y profunda del fenómeno estudiado.

3.3.4 Procedimiento para recolección de datos y análisis de estos

El procedimiento metodológico se desarrolló en dos etapas consecutivas de trabajo de campo y gabinete. Inicialmente, se gestionaron los permisos institucionales en la Unidad Académica de Docencia Superior (UADS) y se contactó a los docentes seleccionados, formalizando su participación a través de la firma de un Consentimiento Informado que garantiza el anonimato y la confidencialidad ética de la investigación. La recolección de datos se efectuó

mediante entrevistas semiestructuradas grabadas en audio digital. Posteriormente, para la fase de análisis, se realizó la transcripción literal de los audios, constituyendo el corpus textual base. Se analizaron las narrativas utilizando una lógica hermenéutica e inductiva-deductiva que incluyó la codificación abierta de unidades de significado, la categorización axial para relacionar temas emergentes con los conceptos teóricos previos (imaginario social, IAG, práctica docente y el paradigma de comunicación/educación/cultura), y finalmente, la interpretación profunda y triangulación de los datos para la construcción de las conclusiones.

3.3.5 Categoría de análisis

Tabla 1. *Tabla de categoría de análisis de la investigación*

Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías de análisis	Subcategorías	Dimensiones
Explorar y describir el imaginario social que poseen los docentes de posgrado de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ sobre la Inteligencia Artificial Generativa	Identificar las creencias o ideas más significativas que prevalecen en el imaginario social de los docentes de posgrados en educación de la UADS sobre la IA Generativa	Imaginario social	Significaciones imaginarias. Mito y creación social. Lo instituido e instituyente. Subjetividad y creación social. Transformaciones sociales.	Referido a la creación de sentido y las significaciones que las sociedades atribuyen a los fenómenos sociales y culturales. Significaciones. Sentidos. En relación con la creación de mitos y símbolos que dan forma a las creencias colectivas. La tensión entre las instituciones creadas y aquellas que surgen para modificar lo ya establecido. El proceso por el cual los sujetos participan en la creación y reproducción de significaciones imaginarias sociales. El papel del imaginario en las transformaciones históricas de las sociedades, enfatizando la

			Influencia mediática.	<p>constante reconfiguración de lo social.</p> <p>El papel de los medios de comunicación en la construcción del imaginario sobre la IAG.</p>
	Explorar la vinculación del imaginario social con la integración de la IA Generativa en la práctica docente.	Inteligencia Artificial Generativa.	<p>Definición y comprensión.</p> <p>Aplicaciones pedagógicas.</p> <p>Ética y responsabilidad.</p> <p>Innovación educativa</p>	<p>Niveles de conocimiento y entendimiento de la IA Generativa entre los docentes.</p> <p>Cómo se visualiza el uso de la IA Generativa en la enseñanza.</p> <p>Percepciones sobre las implicaciones éticas de utilizar IAG en el contexto educativo.</p> <p>Opiniones sobre cómo la IA Generativa impacta la innovación en el aula.</p>
	Proponer sugerencias para que los docentes de Docencia Superior puedan utilizar la IAG generativa en su práctica docente a partir del estudio de los imaginarios.	Práctica docente.	<p>Función del docente.</p> <p>Diseño pedagógico.</p> <p>Competencias pedagógicas.</p> <p>Competencias tecnológicas.</p>	<p>Definición y evolución de las responsabilidades del docente en el entorno educativo.</p> <p>Los enfoques y estrategias que los docentes utilizan para estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Las habilidades necesarias para diseñar, implementar y evaluar programas educativos.</p> <p>La capacidad de utilizar herramientas y plataformas tecnológicas en la enseñanza.</p>

			Formación continua.	La necesidad de actualización y capacitación constante para responder a los cambios en el ámbito educativo.
		Paradigma de Comunicación/Educación/Cultura	Cultura emergente. Convergencia de disciplinas	Cómo nuevas formas de cultura, influenciadas por los medios, surgen y afectan las dinámicas sociales y educativas. La interrelación entre campos como la comunicación, la educación y la cultura para generar nuevos conocimientos y prácticas.

Nota. Elaboración propia

3.3.6 Matriz de Congruencia

Tabla 2. Matriz de congruencia teórico-metodológico

Problema	Preguntas de investigación	Objetivos de investigación	Hipótesis o supuesto hipotético	Marco teórico-conceptual	Metodología	Categorías de análisis o variables eje	Subcategorías o variables categóricas
El imaginario social sobre la Inteligencia Artificial Generativa de los docentes se vincula con la utilización de la misma, en la práctica docente en la UADS.	¿Cuál es el imaginario social que poseen los docentes de posgrado de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ sobre la Inteligencia Artificial Generativa?	Explorar y describir el imaginario social que poseen los docentes de posgrado de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ sobre la Inteligencia Artificial Generativa	El imaginario social de los docentes coadyuva a integrar la IA generativa en la práctica docente de la UADS.	Imaginario social (Castoriadis, 1983; Anzaldúa, 2012)	Enfoque de la investigación Cualitativa	Imaginario Social	Imaginario social y tecnología. Construcción del imaginario social.
	¿Cuáles son las creencias o ideas más significativas que prevalecen en el imaginario social de los docentes de posgrados en educación de	Identificar las creencias o ideas más significativas que prevalecen en el imaginario social de los docentes de posgrados en educación de		Inteligencia Artificial Generativa Conectivismo	(Tipo de investigación) Exploratoria descriptiva	Inteligencia artificial Generativa	Inteligencia Artificial Generativa. ChatGPT. Herramientas de IA. Aprendizaje automático. Entornos inteligentes.

	sobre la IA Generativa?	la UADS sobre la IA Generativa				Ética y desafíos de la Inteligencia Artificial en la educación.	
	¿Cómo se vincula el imaginario social con la integración de la IA Generativa en la práctica docente?	Explorar la vinculación del imaginario social con la integración de la IA Generativa en la práctica docente.		Práctica docente	Método Narrativa.	Práctica docente	Desafíos de la IA para los docentes de posgrado.
	¿Qué sugerencias se pueden plantear para que a partir del estudio de los imaginarios los docentes de Docencia Superior puedan utilizar la IA Generativa en su práctica docente?	Proponer sugerencias para que los docentes de Docencia Superior puedan utilizar la IA Generativa en su práctica docente a partir del estudio de los imaginarios.		Paradigma de Comunicación/Educación/Cultura (Capetillo-Medrano & Rodríguez, 2020)	Técnicas -Entrevista semiestructurada.	Paradigma de Comunicación/Educación/Cultura	Comunicación. Educación. Cultura. Conectivismo.

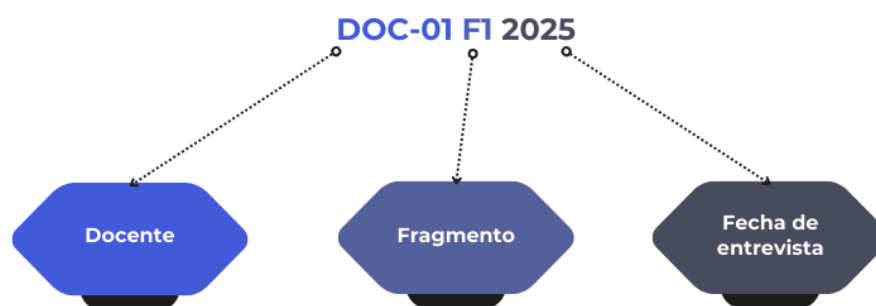
Capítulo IV. Análisis de resultados

4.1 Análisis de resultados cualitativos

El corpus textual base está compuesta por las entrevistas fueron registradas en audio digital contando con el consentimiento explícito e informado de cada uno de los participantes. Posteriormente, se procedió a la transcripción automatizada del material mediante el uso de una aplicación de Google Drive llamada “colaboratory” en la que por medio del lenguaje de programación Python se ejecutó un complemento que permitía transcribir el audio a texto, sin embargo, para garantizar la fidelidad del dato y la coherencia discursiva, los textos resultantes fueron sometidos a un riguroso proceso de revisión, corrección y edición manual. Finalmente, para la presentación de los resultados y en apego a los principios éticos de confidencialidad, se ha protegido la identidad de los informantes utilizando un sistema de codificación alfanumérica, permitiendo así centrar la discusión en las categorías emergentes y teóricas que se detallan a continuación.

Figura 3

Codificación para análisis de las entrevistas



Nota. Elaboración propia.

Tabla 3. *Cuadro de Participantes*

Docente	Programa
DOC-01	DGEPP
DOC-02	MEDPD
DOC-03	MEDPD
DOC-04	MTIE
DOC-05	MIHE
DOC-06	DGEPP
DOC-07	MIHE

Nota. Elaboración propia.

4.1.1 Análisis de entrevista DOC-01

La primera persona entrevistada codificada como DOC-01, es una académica con una trayectoria consolidada en la Unidad Académica de Docencia Superior (UADS), desempeñándose específicamente en el área de tecnología educativa y pedagogías activas. Su perfil resulta fundamental para esta investigación, ya que su visión no parte del rechazo, sino de una integración crítica de las herramientas digitales. Aceptó la entrevista para dialogar sobre la irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) desde una

perspectiva que oscila entre la innovación didáctica y la preocupación ética. A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes derivados de su narrativa.

Al ser cuestionada sobre los relatos o narraciones que circulan entre el colegiado docente respecto a la IAG, la entrevistada señala la prevalencia de un imaginario anclado en la incertidumbre:

“La mayoría de las impresiones de parte de los compañeros son en un sentido de preocupación, principalmente por la falta de capacitación en torno a cómo utilizarla y un poquito de recelo o temor en el sentido de que pudiese suplir la cuestión del pensamiento como tal y no poder comprobar al 100 que los textos que generen nuestros estudiantes sean propiedad totalmente de ellos mismos”.

DOC-01 F1 2025

En el fragmento anterior, la docente devela que el imaginario social predominante en la institución está teñido de "recelo" y miedo al reemplazo de la función intelectual ("suplir el pensamiento"). Esto puede interpretarse bajo la óptica de Cornelius Castoriadis (1975) como una manifestación del imaginario social instituido, el cual tiende a preservar las estructuras y significaciones tradicionales, en este caso, la autoría y el esfuerzo cognitivo clásico, frente a la amenaza de lo nuevo. La preocupación por "no poder comprobar" la propiedad de los textos refleja una crisis en la validación del saber, donde la tecnología desafía la autoridad docente establecida.

Sin embargo, la entrevistada marca una diferencia entre el imaginario colectivo percibido por ella y su postura personal respecto a la transformación de la enseñanza:

“Definitivamente se encuentra en un periodo de, yo no lo llamaría transformación, sino de revolución. ¿Por qué? Porque se está imponiendo por encima de algo similar a lo que sucedió cuando estuvimos en el confinamiento. La realidad es que ella está aquí y ya se está implementando. Entonces esto va a mover a que la educación tenga que migrar hacia allá”.

DOC-01 F2 2025

La DOC-01 categoriza el fenómeno no como un cambio gradual, sino como una "revolución" inevitable, comparándola con la ruptura vivida durante la pandemia. Al afirmar que "esto va a mover a que la educación tenga que migrar", se observa la emergencia de lo que Castoriadis

llamaría un imaginario instituyente, una fuerza creativa y disruptiva que obliga a la institución a reconfigurarse, independientemente de las resistencias internas. La tecnología actúa aquí como un agente externo que desencadena la evolución de las prácticas pedagógicas. En cuanto a los desafíos éticos y la falta de regulación, la docente expresa una crítica contundente hacia la velocidad de la implementación tecnológica frente a la lentitud normativa:

“Nos deja de soslayo mucha reglamentación, mucha ley y mucha cuestión en cuanto a poder detectarlo al 100% y sobre todo que no existe nada bajo la norma que implique a lo mejor alguna cuestión de reprimenda en esta parte ética que debería de ser una ventaja porque presupondría que no la utilizaríamos, pero siempre está ahí la parte ética”. DOC-01 F3 2025

La informante enfatiza el vacío legal, donde no existe nada bajo la norma, como un riesgo latente. Esta preocupación resuena con los lineamientos de la UNESCO (2023), que advierte sobre la necesidad urgente de marcos de gobernanza que aseguren un uso de la IAG centrado en el humano. La narrativa de la docente evidencia la tensión entre una herramienta poderosa y un sistema institucional que carece de los mecanismos punitivos o regulatorios para gestionar su uso, dejando la responsabilidad en la ética individual del estudiante y el profesor. Sobre el impacto en la subjetividad y el rol del profesor, la entrevistada ofrece una visión humanista de la tecnología:

“Esta resignificación va a permitir incrementar el conocimiento porque entonces sigue siendo necesaria esta parte humana, esta parte de que tú como algoritmo nos proporcionas esto, pero qué crees es necesario considerar y nada más y entonces se enriquece”. DOC-01 F4 2025

Aquí se destaca que, lejos de anular al sujeto, la IAG hace "necesaria esta parte humana" para filtrar y dar sentido a la información ambivalente del algoritmo. Siguiendo a Raúl Anzaldúa (2004) respecto a la subjetividad docente, la entrevistada sugiere que el profesor deja de ser un mero transmisor para convertirse en un constructor de sentidos, cuya función es "pulir" y

resignificar el dato bruto. La intersubjetividad, entonces, no se pierde, sino que se media tecnológicamente para potenciar el resultado final.

Finalmente, la DOC-01 concluye con una postura de apertura hacia el error y la desmitificación, proponiendo una integración pragmática:

“Creo que la IA Generativa al igual que la tecnología en general necesita oportunidad para este ensayo y error, primero desmitificarla, permitir su implementación y entonces darnos oportunidad de equivocarnos”. DOC-01 F5 2025

Invita a transitar del miedo a la experimentación ("ensayo y error"). Esto sugiere que para integrar la IAG en el posgrado, es necesario deconstruir los mitos del imaginario instituido (la IAG como enemigo o plagiario) y dar paso a nuevas prácticas donde el error sea parte del aprendizaje, validando así una pedagogía más flexible y adaptativa ante la realidad digital contemporánea.

4.1.2 Análisis de entrevista DOC-02

En este primer eje, se explora cómo el DOC-02 construye y percibe las significaciones imaginarias en torno a la Inteligencia Artificial Generativa. A diferencia de posturas fatalistas, su discurso revela un imaginario racionalizado y antropocéntrico.

Ante la pregunta sobre el significado de la IAG, el docente ofrece una definición que desarticula el mito de la autonomía tecnológica, devolviendo la agencia al ser humano:

“La Inteligencia Artificial es una programación, entonces cuando se habla de programación tenemos que irnos hasta la neurociencia [...] es como crear un cerebro [...] realmente los que lo están creando son los humanos que es a través de una programación neurolingüística [...] siempre como apoyo”. DOC-02 F1 2025

Al afirmar que la IA es "crear un cerebro" basado en la propia neurociencia humana, el entrevistado opera desde lo que Castoriadis (1975) denominaría un imaginario instituyente

lúcido. No percibe a la máquina como una entidad ajena o mágica (fetichismo tecnológico), sino como un espejo de la capacidad creativa del sujeto. Esta visión desactiva el miedo al reemplazo, pues entiende que la herramienta es una extensión de la propia cognición humana. Sin embargo, al cuestionarle sobre las narrativas que circulan en su entorno, el docente identifica un conflicto generacional y una resistencia emocional en el colectivo:

“Creo que la comunidad educativa está hasta cierto punto asustada [...] ya que los docentes de antiguos o de generaciones pasadas se resisten a actualizarse [...] al quererse frenar [...] existe esta parte de la resistencia a lo nuevo”. DOC-02 F2 2025

Aquí, el DOC-02 diagnostica el estado del imaginario social instituido en la institución: un imaginario marcado por el miedo ("asustada") y la parálisis ("frenar"). La "resistencia" que menciona no es técnica, sino simbólica; es la defensa de las estructuras tradicionales ante la incertidumbre de lo nuevo. El docente se posiciona fuera de este grupo, criticando la falta de actualización como la causa raíz de este temor.

Respecto a si la IAG está modificando los valores y normas, su respuesta vincula la ética directamente con la formación del sujeto docente, más que con la tecnología en sí:

“Todo radica en el valor del docente que lo está llevando a cabo y cómo se lo está transmitiendo a sus alumnos [...] si no la sabes llevar ahí radica el valor”. DOC-02 F3 2025

Esta perspectiva resuena con los planteamientos de Raúl Anzaldúa (2004) sobre la subjetividad. Para el entrevistado, la tecnología es neutra; es la subjetividad del docente la que carga de sentido ético su uso. La norma no es un reglamento externo, sino una convicción interna que se transmite en el acto pedagógico.

Al abordar la intersubjetividad y cómo se construyen estas percepciones, el docente señala la complejidad derivada de la heterogeneidad de los perfiles académicos:

“Está complicado porque también viene mucho del contexto, la cultura, hasta la educación de donde viene el docente [...] tienen diferentes estudios [...] de

ahí ya empezamos a tener muchísimos conflictos y salen bastantes vertientes”.

DOC-02 F4 2025

El informante reconoce que no existe un imaginario monolítico, sino una fragmentación de visiones ("conflictos", "vertientes") derivada de los diversos hábitos profesionales. La intersubjetividad en la UADS, por tanto, es un terreno en disputa donde chocan distintas tradiciones formativas al enfrentarse a un mismo objeto tecnológico.

Finalmente, sobre la transformación del imaginario social, el docente es enfático en que se trata de una reestructuración profunda, ilustrando la tensión entre innovación y conservadurismo con un caso práctico:

“La reestructuración hasta del tema del título de imaginario social va transformándose totalmente [...] Tengo un estudiante [...] que hizo toda esta innovación [...] y lo desplazaron, lo cambiaron de escuela ¿por qué? porque los docentes se quejaron [...] es que nos está dejando en ridículo [...] nosotros no queremos cambiar nuestra forma”. DOC-02 F5 2025

Este relato es crucial para el análisis. Ejemplifica la violencia simbólica que el imaginario instituido (los docentes que se quejan) ejerce contra el imaginario instituyente (el alumno innovador). El rechazo no es por ineficacia de la tecnología, sino porque "deja en ridículo" a la vieja escuela, exponiendo su obsolescencia. Para el DOC-02, la transformación del imaginario es inevitable ("es nuestra realidad"), pero implica una lucha de poder dentro del campo educativo.

Al ser consultado sobre las aplicaciones más relevantes que utiliza o conoce, el docente enumera herramientas específicas que optimizan la gestión del conocimiento, evidenciando una competencia digital avanzada:

“Tenemos el famosísimo chat [...] está el Genially, están las presentaciones, cambia los videos [...] te ahorra un tiempo [...] a mí me gusta mucho el PDF Genially porque tú subes el documento y ya nada más le preguntas una parte para tú poder seguir desarrollando tu investigación [...] para que la investigación salga en 6 meses y no en 8 años”. DOC-02 F6 2025

Esta descripción pragmática refleja una apropiación tecnológica centrada en la eficiencia ("ahorra tiempo"). Desde la perspectiva de la cultura digital, el docente valora la IAG no como un sustituto del intelecto, sino como un acelerador de procesos cognitivos rutinarios. La mención de reducir tiempos de investigación de años a meses sugiere un cambio en la temporalidad académica, donde la velocidad de producción se convierte en un valor añadido gracias a la mediación tecnológica.

Sin embargo, el entusiasmo por la eficiencia no eclipsa la preocupación ética. El DOC-02 introduce un matiz crucial al hablar de la regulación, posicionándose como un actor activo en la construcción de normas:

“En lo personal estoy en una red en donde estamos trabajando en una normativa de ética para el uso de la Inteligencia Artificial a nivel nacional [...] para que esto nos pueda ayudar a tener un documento que nos llegue hasta donde sí y hasta donde no [...] qué valores tenemos que tener nosotros como investigadores”. DOC-02 F7 2025

El docente alinea su práctica con los principios de gobernanza ética sugeridos por organismos internacionales como la UNESCO (2023). Al mencionar que están creando un "decreto" o normativa nacional, demuestra que la ética no es un freno externo, sino una construcción comunitaria necesaria para validar el uso académico de la IA. Su postura supera la queja pasiva por la falta de reglas, asumiendo la responsabilidad de crearlas ("hasta dónde sí y hasta dónde no").

Respecto a los riesgos dentro del aula, identifica el peligro de una adopción superficial o "cosmética" por parte del estudiante, facilitada por la negligencia docente. Se desmitifica que el plagio sea culpa exclusiva de la herramienta. El "riesgo" real se ubica en la falta de actualización del profesor. Si el docente mantiene estrategias de evaluación tradicionales (que la IA puede resolver con "piolincitos"), el estudiante optará por la ley del menor esfuerzo. Esto confirma la tesis de que la tecnología amplifica las debilidades pedagógicas preexistentes.

Respecto a la práctica docente se profundiza en cómo la IAG reconfigura la identidad, las funciones y la intersubjetividad del docente en el aula. El discurso del DOC-02 sugiere una transición del modelo magistral hacia un modelo de acompañamiento experto.

Ante la pregunta sobre la transformación de la práctica docente, el entrevistado declara la obsolescencia del rol de transmisor de información:

“El docente deja de tener ese perfil desde hace ya varios años [...] de el sabelotodo [...] sino ya es el que facilita [...] es el que encamina, no el que dice qué hacer o cómo hacer [...] el docente siempre tiene que ir un paso adelante del estudiante”. DOC-02 F8 2025

Siguiendo a Raúl Anzaldúa (2004), la subjetividad docente se ve obligada a renunciar al lugar de "Sujeto Supuesto Saber". La IA posee el saber enciclopédico, por lo que el valor del docente se desplaza hacia la función de brújula ("encaminar"). Esta reconfiguración implica un duelo por la autoridad tradicional, pero abre la posibilidad de una autoridad basada en la experiencia y la curaduría de contenidos. El docente también destaca un cambio en la jerarquía del aprendizaje, describiendo una relación más horizontal y dialógica. Contrario al temor de deshumanización, el DOC-02 percibe que la tecnología, al liberar al docente de la instrucción mecánica, permite una interacción "más humana". La co-creación ("trabajar de la mano") emerge como la nueva didáctica, donde ambos actores exploran la herramienta. Esto rompe con la verticalidad bancaria y sugiere una comunidad de aprendizaje intergeneracional. Finalmente, sobre las creencias y supuestos que influyen en la aceptación, el entrevistado es categórico al señalar que la negación perjudica al estudiante. El docente critica el aferramiento a los "saberes instituidos" frente a la realidad dinámica de la información. Su postura es que la práctica docente debe ser evolutiva y resistirse a la IA no es una defensa de la calidad, sino una condena al subdesarrollo educativo ("seguimos siendo tercermundistas por no querer evolucionar").

Por último, se aborda la percepción del DOC-02 sobre cómo la Inteligencia Artificial Generativa reconfigura las dinámicas culturales y comunicativas más allá de la mera transmisión de contenidos. Su narrativa describe un tránsito hacia una "cultura emergente" caracterizada por la colaboración, la ubicuidad y la ruptura de las barreras espacio-

temporales. Al cuestionarle sobre el impacto en las dinámicas de comunicación y cultura, el docente señala que, si bien existen bloqueos por falta de comprensión, la tecnología tiene el potencial de expandir los horizontes culturales. El entrevistado identifica el trabajo colaborativo como el eje rector de este nuevo paradigma. Contrario a la visión de la IAG como una herramienta de aislamiento individualista, el docente la concibe como un catalizador para "crecer la comunidad". Esto sugiere que la cultura digital en la educación superior no debe centrarse en el individuo frente a la pantalla, sino en la construcción de redes de conocimiento compartido. Sobre la transformación de las prácticas comunicativas y el espacio áulico, el DOC-02 ofrece una visión que desterritorializa el acto educativo, aludiendo a la ubicuidad:

“Ya no tienes que estar en el aula para aprender [...] el año pasado yo tuve que estar tres meses fuera del país, pero gracias a la tecnología [...] yo podía estar en tiempo y forma en mi espacio de trabajo [...] nos viene a aprender a trabajar ese cambio cultural [...] que nos está permitiendo conectar más allá de donde estamos”. DOC-02 F9 2025

Aquí se evidencia la ruptura definitiva del tiempo y espacio escolar tradicional. La IAG y las herramientas digitales permiten una presencia virtual efectiva ("estar en tiempo y forma"), lo cual, para el docente, constituye un "cambio cultural" profundo. La educación se vuelve ubicua y flexible, permitiendo la interculturalidad y la conexión global sin perder la continuidad pedagógica. Uno de los puntos más innovadores de su discurso surge al hablar de las nuevas formas de expresión y el apoyo emocional, donde menciona ejemplos internacionales para ilustrar el potencial futuro:

“En Japón sabemos que existe el robot psicólogo que te está ayudando, que existe mucha soledad [...] ojalá pronto lleguemos a esa parte no nomás de la parte educativa sino del apoyo emocional [...] creo que todo se va modificando, pero también todo se va acomodando”. DOC-02 F10 2025

El docente introduce una dimensión afectiva de la tecnología (la IAG emocional o affective computing). Lejos de ver esto como una distopía deshumanizante, lo percibe como una solución necesaria ante problemáticas sociales contemporáneas como la soledad. Esto revela un imaginario tecno-optimista donde la máquina puede suplir carencias afectivas humanas, integrándose en la cultura no solo como tutor cognitivo, sino como soporte emocional.

Para cerrar la entrevista, al preguntarle su postura definitiva respecto a la IAG, el DOC-02 reafirma su aceptación total, pero condicionada a la competencia profesional:

“Bueno creo que desde que me hicieron la entrevista es sí, sí, sí y sí y en todo sentido [...] pero siempre y cuando tengas los conocimientos previos, tengas una capacitación [...] a tomarnos de las ramitas que ya tienen ese conocimiento para seguirlo desarrollando”. DOC-02 F11 2025

La esencia de su imaginario revela una aceptación radical ("sí en todo sentido") que no cae en la ingenuidad, sino que exige rigor ("conocimientos previos") y mentoría ("tomarnos de las ramitas"). Para el DOC-02, la IAG es un árbol ya crecido y la tarea del docente no es talarlo, sino aprender a treparlo para alcanzar nuevos frutos pedagógicos.

4.1.3 Análisis de entrevista DOC-03

La tercer informante, codificada como DOC-03, presenta un perfil académico caracterizado por una postura equilibrada y pragmática frente a la tecnología. Su narrativa se aleja tanto de la tecnofilia acrítica como del rechazo absoluto, centrandó su discurso en la planeación didáctica y la supervisión pedagógica como las claves para una integración exitosa. A continuación, se desglosan sus percepciones a través de las categorías de análisis del estudio. Al definir la IAG, la docente utiliza términos técnicos precisos ("predice las posibilidades", "probabilidad"), despojando a la herramienta de cualquier atributo mágico o humano, lo cual denota un imaginario racionalizado. Sin embargo, al describir el clima social en la institución, identifica una polarización clara:

“Hay personas que dicen que es buena, que hay que utilizarla [...] y hay otras personas que dicen que no, que hay que evitarla, que hay que detectarla [...] Y digamos que hay también otra tercera de personas que le tienen miedo,

digamos, porque es una tecnología nueva, no la saben usar o no la comprenden. Sobre todo, a personas ya más mayores”. DOC-03 F1 2025

En este fragmento, la DOC-03 mapea el imaginario social institucional, ubicando el miedo como un derivado de la brecha generacional y la falta de alfabetización digital. Desde la teoría de Castoriadis (1975), este "miedo" de los docentes mayores representa la resistencia del imaginario instituido, que percibe la novedad no como una herramienta, sino como una amenaza incomprensible a su identidad profesional. La entrevistada sugiere que la solución no es la imposición, sino la "orientación", buscando transformar ese imaginario a través del conocimiento técnico. Respecto a la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) la informante aporta una visión crítica sobre la normatividad y la detección de plagio, señalando las limitaciones de los reglamentos actuales frente a la realidad tecnológica:

“Aquí el porcentaje de plagio aceptable es del 24%. Si pasa del 25, ya no es aceptable [...] pero si se van a cambiar las normas institucionales, tendría que haber un mecanismo más preciso [...] hay algunos que marcan porcentajes muy altos y no es porque todo lo escribió la inteligencia artificial, sino porque lo pasaron por un programa para revisar la ortografía”. DOC-03 F2 2025

La docente pone en tensión la rigidez burocrática frente a la complejidad del proceso de escritura asistida. Al mencionar que un texto puede marcar 100% de IAG solo por usar un corrector de estilo, cuestiona la validez de las herramientas punitivas actuales. Esto resuena con la necesidad planteada por la UNESCO (2023) de establecer gobernanzas éticas que vayan más allá de la simple prohibición, requiriendo un "acuerdo" institucional que defina qué porcentaje de asistencia es legítimo en la producción académica. Respecto a los riesgos, su postura traslada la responsabilidad de la herramienta al diseño de la actividad, que desactiva el mito de la IAG como enemiga del aprendizaje. Para la DOC-03, el riesgo no reside en la potencia del software, sino en la simplicidad de la tarea asignada. Si el docente solicita tareas mecánicas (resúmenes), la IAG las resolverá; la solución pedagógica es elevar la demanda cognitiva hacia la reflexión, donde la subjetividad del estudiante es insustituible. El análisis de la práctica docente en la voz de la DOC-03 revela una autocrítica profunda

sobre el rol del profesor como supervisor y diseñador de experiencias. Su visión sobre la "culpa" compartida en el uso indebido es reveladora:

“Si yo ni me di cuenta ni cómo lo estructuraron, ni qué fuentes usaron [...] y me doy cuenta de que está todo hecho en Inteligencia Artificial, pues parte de la culpa es mía porque yo no estuve supervisando el trabajo [...] En cambio, si les decimos, vamos a escribir un ensayo, pero en el aula nos ponemos a generar ideas [...] yo voy viendo que efectivamente cada quien lo va haciendo”. DOC-03 F3 2025

Siguiendo a Anzaldúa (2004), la docente reconfigura el vínculo educativo. La autoridad no se ejerce prohibiendo la herramienta, sino acompañando el proceso. La práctica docente se transforma de una evaluación de productos finales (el ensayo entregado) a una evaluación de procesos (la construcción en el aula). Esto implica un retorno a la presencialidad activa, donde el aula se convierte en un taller de producción supervisada para garantizar la autenticidad del aprendizaje. Además, aborda el impacto en los procesos cognitivos con una analogía instrumental:

“Generar cualquier herramienta te puede ayudar o puede modificar el proceso cognitivo, o sea, desde usar piedritas para contar [...] puede ser que ayude a favorecerlo o puede ser que ayude a limitarlo [...] primero el alumno tendrá que desarrollar esas habilidades por su propia cuenta”. DOC-03 F4 2025

Esta reflexión conecta con las teorías socioculturales del aprendizaje. La IAG es vista como una "prótesis cognitiva" (como las piedritas); el peligro radica en que la prótesis sustituya la función antes de que esta se desarrolle. Por ello, su propuesta pedagógica es secuencial: primero el desarrollo de la habilidad humana, luego la potenciación tecnológica. En cuanto a la creatividad y las nuevas formas de expresión, la DOC-03 visualiza la IAG como un detonador creativo que ayuda a vencer el bloqueo de la "página en blanco":

“Puedes pedirle a la Inteligencia Artificial que te genere ideas de una trama. Quiero escribir un cuento [...] que te dé la base del cuento [...] y a partir de eso

el alumnado puede ir redactando los diálogos [...] para generarle ideas creo que sería la principal función que tendría para fomentar la creatividad”. DOC-03 F5 2025

En este paradigma, la tecnología no mata la creatividad, sino que sirve de andamiaje. La IAG provee la estructura, pero el estudiante aporta la "carne" narrativa (los diálogos). Esto sugiere una cultura educativa de co-autoría, donde la interacción hombre-máquina permite alcanzar niveles de complejidad narrativa que quizás el estudiante no lograría por sí solo en una etapa inicial. Su postura final resume esta visión integradora y responsable, es un llamado a la aplicabilidad pedagógica. No basta con saber qué es la IAG (teoría) o cómo hacer un prompt (técnica). El desafío real para la cultura docente es metodológico, cómo integrar ese prompt en una planeación didáctica coherente que enriquezca el aprendizaje sin suplantar al sujeto.

“Mi postura es favorable [...] siempre y cuando nos aseguremos de que se está usando como apoyo [...] falta esa parte de aplicabilidad [en la capacitación] [...] saber cómo aplicar ese conocimiento de cómo hacer un prompt para planear una clase”. DOC-03 F6 2025

4.1.4 Análisis de entrevista DOC-04

En este primer eje de análisis, se explora la construcción simbólica que el DOC-04, cuyo perfil se inclina hacia la tecnología educativa, elabora en torno a la Inteligencia Artificial Generativa (IAG). Su discurso revela un imaginario pragmático y optimista, donde la tecnología deja de ser una amenaza externa para integrarse como un colaborador necesario. Al ser cuestionado sobre el significado de la IAG, el docente no recurre a definiciones técnicas complejas ni a visiones distópicas, sino que la define desde su funcionalidad inmediata:

“El concepto es como ya la incursión de una nueva tecnología que nos está ayudando, pues es una herramienta que nos está ayudando a crear”. DOC-04 F1 2025

En este fragmento, el DOC-04 instituye la figura del "asistente" como núcleo de su imaginario. Desde la perspectiva de Cornelius Castoriadis (1975), esto representa una racionalización del imaginario instituyente: se despoja a la IAG de su autonomía amenazante y se la subordina al rol de "ayuda" o servidumbre técnica. A diferencia de otros discursos que temen el reemplazo, aquí la significación central es la colaboración, donde la máquina potencia la capacidad creativa ("nos está ayudando a crear") del sujeto docente. Sin embargo, al indagar sobre las narrativas que circulan en la comunidad educativa, el entrevistado reconoce la existencia de un imaginario en disputa, marcado por el miedo al desplazamiento. El docente identifica el imaginario instituido (el miedo a que la tecnología "rebase" al humano), pero inmediatamente lo neutraliza mediante un discurso ético-instrumental ("buen uso"). Para él, la amenaza no es intrínseca a la tecnología, sino a la falta de ética en su manejo. Esta postura sugiere que el imaginario social en la UADS no es monolítico, sino que oscila en una "balanza" entre el temor apocalíptico y el optimismo productivo. En cuanto a la intersubjetividad y las creencias colectivas, el DOC-04 atribuye la resistencia de sus pares a una cuestión afectiva y generacional:

“He escuchado también otras personas que no están de acuerdo, porque ellos te dicen, es que eso ya te hizo todo y ya no lo haces pensar [...] hay muchos docentes también que no están muy enamorados en la tecnología, entonces ya lo ven ellos mal, como que no, pero es una herramienta y eso ahorita está pues ya en todo”. DOC-04 F2 2025

Aquí se observa cómo la intersubjetividad fractura el cuerpo docente. El informante categoriza a los resistentes como aquellos que "no están enamorados" de la tecnología, desplazando el argumento pedagógico (que el alumno "ya no piensa") hacia una falta de afinidad personal. Esto evidencia un choque de subjetividades: por un lado, la subjetividad tradicional que valora el esfuerzo cognitivo sin asistencia; por otro, la subjetividad tecnológica que valora la eficiencia y la ubicuidad ("ya está en todo"). Respecto a si este imaginario se encuentra en transformación, el docente introduce un factor estructural determinante:

“Yo diría que sí, sí está avanzado [...] pero pues es que también lamentablemente como la brecha digital a la mejor, pues no todos tenemos acceso [...] es por esa, por las brechas y la posibilidad de tener esa tecnología”.
DOC-04 F3 2025

La transformación del imaginario social está condicionada por la materialidad. Reconoce que, aunque conceptualmente se ha avanzado hacia la aceptación, la brecha digital actúa como un freno real. Esto implica que el imaginario sobre la IAG no solo depende de las creencias (nivel simbólico), sino de las condiciones de posibilidad (nivel económico/infraestructura), lo cual genera velocidades distintas de adopción dentro de la misma institución. Además, el DOC-04 se distingue por una aproximación técnica y visual a la IAG. A diferencia de otros informantes que centran su uso en el texto, este docente explora las capacidades generativas multimedia, al tiempo que advierte sobre los efectos cognitivos de la inmediatez digital en el alumnado. Al ser consultado sobre las aplicaciones más relevantes que utiliza, el entrevistado prioriza aquellas herramientas que transforman texto en productos audiovisuales, evidenciando una didáctica centrada en el estímulo visual:

“Me gustan también las herramientas de edición, donde te sirven, te ayuda muchísimo la creación de un video [...] tú ya pones el prompt, lo que necesitas y te realiza pues ya el video, no, metes tu guión y él te desarrolla ya todo un video [...] te diseñan ya como presentaciones”. DOC-04 F4 2025

Esta preferencia marca una transición en la experiencia tecnológica docente: del procesador de texto tradicional a la producción de contenido. El docente valora la IAG por su capacidad de "materializar" ideas en formatos atractivos (video, presentaciones), lo cual sugiere una adaptación a la cultura visual de los estudiantes. La eficiencia aquí no solo es ahorrar tiempo, sino elevar la calidad estética del material educativo sin requerir conocimientos técnicos avanzados de diseño. Sin embargo, al abordar los riesgos y beneficios, el DOC-04 introduce una crítica aguda a la transformación cognitiva de los estudiantes, vinculando el uso de la IA con la "cultura del scroll" y la intolerancia a la lentitud. El docente identifica un fenómeno de aceleración temporal. El riesgo de la IAG no es solo el plagio, sino que refuerza la lógica

de la inmediatez (tipo TikTok), donde el aprendizaje se fragmenta en cápsulas de "30 segundos". Desde una perspectiva teórica, esto podría interpretarse como una mutación en la subjetividad del estudiante, quien, mediado por la tecnología, desarrolla una resistencia a los procesos reflexivos profundos que requieren tiempo y pausa. Respecto a los desafíos éticos y la detección de uso indebido, el entrevistado aporta una visión técnica sobre la evolución de las herramientas de control:

“Ya ahorita ya no se está saliendo, por ejemplo, el porcentaje [...] de antiplagio [...] pero ya te sale otro porcentaje que utilizó esa herramienta [...] hay veces que te sale alto, pero también sale a lo mejor alto porque como ya todos lo están incluyendo en varios software”. DOC-04 F5 2025

Aquí se expone la complejidad de la vigilancia tecnológica. El docente reconoce que las herramientas de detección (como Turnitin) ya discriminan entre plagio tradicional e IAG, pero advierte sobre los "falsos positivos" derivados de la integración de la IAG en software cotidiano (como correctores). Su postura ética no es punitiva, sino formativa, apelando a la consciencia del estudiante sobre la futilidad de engañar al sistema si el resultado final (el aprendizaje) no se logra. Sobre la visualización del futuro, el DOC-04 reitera que su prospectiva es optimista pero cautelosa. Visualiza una educación híbrida donde la IA ofrece retroalimentación en tiempo real, actuando como un tutor ubicuo. Sin embargo, su deseo denota que este futuro positivo no está garantizado por la tecnología per se, sino que depende de evitar el "mal uso" que estanque el aprendizaje. Mientras que percibe que la práctica docente esta atravesada por la necesidad imperiosa de la innovación y la personalización. Su narrativa sugiere que la legitimidad del profesor en el aula ya no depende solo de su saber disciplinar, sino de su capacidad para sorprender tecnológicamente y adaptarse a los ritmos individuales de aprendizaje. Al ser cuestionado sobre cómo la IAG transforma la práctica docente, el entrevistado plantea una dicotomía entre lo "viejito" (métodos tradicionales) y la motivación digital:

“Apoyándose de esas herramientas pues puede innovar y puede llevar productos a los alumnos pues ya un poquito más interactivos que no les aburra

[...] es como que motivarlos al alumno pues con nuevas herramientas”. DOC-04 F6 2025

El docente identifica el aburrimiento del estudiante como el síntoma del agotamiento de las herramientas clásicas como PowerPoint. Esto refleja una crisis en la autoridad pedagógica tradicional: el maestro que trae contenidos o dinámicas viejas, pierde interlocución con sus alumnos. Para el DOC-04, la práctica docente debe mutar hacia el entretenimiento educativo donde la IAG sirve para "innovar" y mantener la atención en una economía de la atención saturada. Respecto al impacto en los procesos cognitivos y la construcción de significados, el docente destaca la capacidad de la IA para gestionar la heterogeneidad del aula:

“Considero que todos tenemos a lo mejor diferentes estilos de aprendizaje, entonces eso sí va a ayudar mucho a que cada quien vaya a su ritmo [...] yo siento que más o menos es como que se adapta al estilo de cada alumno”.
DOC-04 F7 2025

Menciona que la IAG se instituye como una prótesis pedagógica que permite la personalización masiva. El docente reconoce implícitamente la imposibilidad humana de atender "cada ritmo" en un grupo numeroso; la tecnología, entonces, suple esta carencia permitiendo una adaptación individualizada. La práctica docente pasa de la "enseñanza para el promedio" a la gestión de trayectorias de aprendizaje asistidas por algoritmos. En cuanto a la formación y las creencias sobre la aceptación de la IAG, el DOC-04 visualiza un nuevo perfil profesional: el docente como creador de contenidos, esta es quizás la transformación más significativa en su discurso. El profesor deja de ser un mero consumidor de libros de texto o recursos ajenos para convertirse en un productor y consumidor empoderado por la herramienta. La capacitación docente que propone no es solo instrumental (aprender a usar el software), sino productiva (aprender a crear). Para el DOC-04, la aceptación de la IAG pasa por descubrir que esta herramienta permite al docente materializar sus propias ideas pedagógicas con calidad profesional, cerrando la brecha técnica que antes se lo impedía. Finalmente, se aborda la perspectiva del DOC-04 sobre las dinámicas culturales y comunicativas emergentes. Su narrativa describe una integración total ("todo en conjunto")

de la tecnología en la cultura, pero traza límites claros respecto a la creación artística y la autoría humana.

Al ser entrevistado sobre el impacto de la IAG en las dinámicas de comunicación y cultura, el docente describe un escenario de convergencia mediática total. El entrevistado percibe que las fronteras entre lo educativo, lo comercial y lo cultural se desdibujan bajo la lógica de la "producción". La cultura digital se define aquí por la capacidad de generar contenidos de manera masiva y rápida. Sin embargo, al tocar el tema del arte, su discurso optimista se fractura, revelando una nostalgia humanista:

“En el arte, pues a lo mejor ya cualquiera te va a generar alguna imagen y puede estar muy, muy, muy padre, pero pues no la realizaste tú [...] la música te genera canciones y pues todo eso se va a ir perdiendo como muchas cosas, la esencia humana”. DOC-04 F8 2025

Aunque valora la IAG para hacer videos educativos (utilidad), rechaza que la máquina colonice la expresión artística (subjectividad). Para el DOC-04, la cultura tecnológica corre el riesgo de vaciar de sentido la creación si se elimina la intención y el esfuerzo del autor, convirtiendo el arte en mera generación algorítmica. Respecto a la interacción docente-estudiante influenciada por la cultura tecnológica, el docente observa una inversión de roles o una nivelación jerárquica:

“Anteriormente como que el docente cuando entró toda la tecnología pues como que rechazaba [...] pero yo ya veo que ya los docentes se tienen que adaptar a las nuevas generaciones [...] ir de la mano con ellos, que había veces que ya los rebasaban los alumnos”. DOC-04 F9 2025

El informante reconoce que la cultura emergente genera nuevos escenarios donde los jóvenes enseñan a los mayores. El docente se ve obligado a "ir de la mano" para no ser rebasado. La autoridad ya no se impone por jerarquía, sino que se negocia a través de la competencia digital compartida. En cuanto a las nuevas formas de expresión y creatividad, el DOC-04 reitera el valor del compromiso visual, donde la creatividad educativa se mide

por su capacidad de captar la atención. La IAG permite competir contra los distractores externos usando sus mismas armas (imágenes, interactividad), transformando el aula en un espacio de consumo cultural visualmente atractivo. Para cerrar, el DOC-04 reafirma su adhesión al uso educativo de la IAG, pero condicionada a la ética y la proyección profesional del estudiante:

“Yo sí estoy de acuerdo con la que se utiliza en la educación ya que pues nos puede generar excelentes productos educativos [...] y también comentarles a los alumnos que son herramientas que nos van a ayudar a potenciar el aprendizaje, pero usándolas bien, tener una buena ética”. DOC-04 F10 2025

4.1.5 Análisis de entrevista DOC-05

El quinto informante, codificado como DOC-05, presenta un perfil académico caracterizado por una profunda reflexividad teórica y una postura humanista crítica. Su narrativa trasciende el debate instrumental sobre las herramientas para situar la discusión en los efectos ontológicos y culturales de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG), alertando sobre los riesgos cognitivos y la necesidad de preservar la "esencia humana" frente a la lógica algorítmica. En el primer eje de análisis, se explora la construcción simbólica del DOC-05 en torno a la Inteligencia Artificial Generativa (IAG). Su discurso se distingue por una perspectiva histórica y sociológica, alejándose del determinismo tecnológico para situar a la IA como un fenómeno social inevitable que debe ser gobernado por la conciencia crítica. Al definir la IAG y su impacto, el docente evade las definiciones técnicas para centrarse en la inevitabilidad del cambio y la necesidad de una adaptación pragmática:

“Llegó para quedarse y llegó para transformar la educación. Querámoslo o no, ya está aquí [...] hay que aprovecharla y hay que sacarle jugo [...] disminuir el tiempo de procesos que antes tardaban demasiado”. DOC-05 F1 2025

DOC-05 manifiesta un imaginario instituyente de adaptación. Al usar la frase "querámoslo o no", reconoce que la tecnología es una fuerza que reconfigura la realidad institucional independientemente de la voluntad individual. Su postura rechaza la resistencia inútil del

imaginario instituido, proponiendo en su lugar una asimilación estratégica ("sacarle jugo") para optimizar la labor académica. Respecto a la modificación de valores y normas, el entrevistado recurre a la memoria histórica para desmitificar el pánico moral actual, comparándolo con la irrupción de la computación:

“Así como iniciamos con la computadora, que de repente hubo unas personas que estaban en contra [...] pasa lo mismo con la inteligencia artificial [...] no tiene que prohibírseles a los alumnos, sino más bien regularizarlo, normalizarlo”. DOC-05 F2 2025

El docente identifica que el miedo no es intrínseco a la IAG, sino una reacción cíclica ante lo desconocido. Su propuesta de "normalizar" en lugar de "prohibir" sugiere un cambio en el paradigma ético de la institución: pasar de una ética de la restricción a una ética de la regulación transparente. Reconoce que los alumnos "ya nos están arrasando", lo que implica que la norma institucional (instituida) va por detrás de la práctica social (instituyente), generando una tensión que solo se resuelve actualizando los reglamentos. Al abordar el papel de la intersubjetividad, el DOC-05 ofrece una visión dialéctica donde el diálogo disuelve los mitos individuales. El informante destaca que las "fantasías" catastróficas (el reemplazo del humano) se sostienen en el aislamiento, sin embargo, la intersubjetividad entendida como el intercambio de experiencias entre pares actúa como un mecanismo de realidad que transforma el miedo en interés. El imaginario social, por tanto, se reconstruye colectivamente. Introduce además una referencia teórica explícita que eleva el nivel de la discusión:

“Como lo decía Pau Virilio, todo invento tiene sus dos lados, sus accidentes, lo positivo y lo negativo [...] no ver a la Inteligencia Artificial como algo negativo, sino revisar entre colectivos estas ventajas y desventajas”. DOC-05 F3 2025

Al citar a Paul Virilio, el DOC-05 incorpora la noción del "accidente" inherente a toda tecnología. Su imaginario no es ingenuamente optimista, sino crítico, acepta la velocidad y el cambio que trae la IA, pero advierte sobre la necesidad de gestionar sus "accidentes"

(riesgos). Esta postura confirma que el imaginario social en el posgrado está transitando de una visión definida por lo bueno y lo malo, a una visión compleja y sistémica.

En este eje, el DOC-05 trasciende la visión instrumental de la tecnología para ofrecer una crítica epistemológica y política sobre su funcionamiento. Si bien reconoce la utilidad de la IAG para acelerar procesos, advierte sobre la "caja negra" de los algoritmos y el riesgo de delegar decisiones humanas a una lógica de mercado.

Respecto a las aplicaciones más relevantes, el docente valora la capacidad de la IAG para sistematizar el rigor académico, mencionando su uso en la construcción de estados del arte. La IAG se percibe como un acelerador de la investigación. El docente destaca que la herramienta no solo procesa datos, sino que infiere estructuras complejas (teorías, metodologías), liberando al investigador de la tarea mecánica de sistematización. Además, al mencionar la planeación para "días nostálgicos", reconoce que la IAG puede simular cierta empatía contextual, aunque como analizará más adelante carece de la verdadera sensibilidad pedagógica. Al abordar los riesgos, el DOC-05 utiliza una analogía contundente sobre la atrofia cognitiva, comparando la IA con la pérdida de memoria provocada por el celular:

“El riesgo es también que esas habilidades investigativas [...] se convierta como en el uso del celular [...] antes te sabías los números de teléfono de manera mental [...] ahora ya no te sabes los números. ¿Por qué? Porque ya el celular ya te da eso [...] la Inteligencia Artificial a veces nos da muchas cosas que luego nosotros no tomamos conciencia y olvidamos hacer”. DOC-05 F4 2025

Esta reflexión apunta al concepto de descarga cognitiva. El docente advierte que la comodidad de la herramienta puede erosionar habilidades fundamentales de la investigación. La IA tiene capacidad de procesamiento, pero carece de intencionalidad comunicativa. "No le piensa" significa que el algoritmo opera por patrones estadísticos, no por criterios pedagógicos ni estéticos situados. Esto refuerza la tesis de que la supervisión humana es insustituible para dotar de sentido al producto técnico. En cuanto a los desafíos éticos y el futuro, el informante introduce una categoría crítica de alto nivel, la lógica neoliberal implícita en la programación:

“Dentro de la inteligencia artificial hay una lógica neoliberal y lo vemos con los algoritmos [...] te dicen, esta película te puede gustar [...] pero no son las que tú quieres [...] cómo te etiquetó por los algoritmos. Pero por eso te digo, tener en cuenta que eso no se piensa, hay que ser crítico siempre”. DOC-05 F5 2025

DOC-05 alerta sobre el sesgo algorítmico. Entiende que la IAG no es una herramienta neutra, sino que está diseñada bajo intereses corporativos ("lógica neoliberal") que perfilan y limitan las opciones del usuario, tal como ocurre en plataformas de streaming. En el contexto educativo, el riesgo es que esta lógica mercantilice el conocimiento o sesgue la investigación. Por ello, su propuesta ética no es solo normativa (citar fuentes), sino política, en la que se busca mantener una vigilancia epistemológica para no ser "etiquetado" o manipulado por la sugerencia de la máquina. Además, visualiza la implementación no como una línea recta, sino como un proceso. La integración de la IAG en el posgrado será un campo de disputa con avances y retrocesos, dependiendo de cómo la comunidad universitaria gestione estas tensiones entre la eficiencia técnica y la preservación del humanismo. DOC-05 profundiza en las implicaciones ontológicas y cognitivas de la tecnología en el aula. Su visión de la práctica docente trasciende la mera facilitación de contenidos para centrarse en la preservación de las capacidades cognitivas superiores (pensamiento crítico y lenguaje) frente a la automatización. Al cuestionarle sobre la transformación de la práctica docente, el informante visualiza un cambio en la jerarquía del aula, moviéndose hacia una construcción horizontal del conocimiento, pero condicionada por la infraestructura:

“Va a haber un diálogo de manera horizontal y aprendizajes que vamos a ir haciendo juntos [...] necesitamos espacios adecuados [...] hablemos de aulas en la época actual con la Inteligencia Artificial [...] muchos de los salones pues no tienen esas conexiones”. DOC-05 F6 2025

Aquí se articulan dos dimensiones. Por un lado, la dimensión pedagógica, donde la autoridad del docente se reconfigura, ya no es el poseedor de la verdad, sino un interlocutor en un "diálogo horizontal". Por otro lado, la dimensión material, el docente advierte que la práctica

pedagógica innovadora choca con la realidad de la infraestructura escolar ("no tienen esas conexiones"). Esto sugiere que la transformación de la práctica no depende solo de la voluntad del sujeto, sino de las condiciones materiales de posibilidad de la institución. Sobre el impacto en la construcción de significados, el DOC-05 plantea que la IAG vuelve obsoletas ciertas prácticas tradicionales a los ojos del estudiante:

“Cambia el significado, como de algo que es obsoleto [...] va a decir el alumno: 'bueno, yo por qué tengo que leer esto y me piden que haga un resumen si la Inteligencia Artificial ya me lo dio' [...] te voy a poner un ejemplo, pues esto ya es obsoleto”. DOC-05 F7 2025

Las significaciones imaginarias sociales que sostenían la escuela tradicional (como el "resumen" como evidencia de lectura) se están desmoronando. El estudiante percibe la tarea mecánica como una pérdida de tiempo. Por tanto, la práctica docente debe resignificarse, el valor no está en el producto (el resumen), sino en el proceso de pensamiento que la máquina no puede replicar. El punto más crítico y sofisticado de su discurso surge al abordar la modificación de los procesos cognitivos. El docente introduce la neuroeducación para argumentar un cambio biológico en el aprendizaje:

“La configuración de sus neuronas es distinta de una persona que utiliza el Google a otra persona que no utiliza [...] ¿qué está pasando con el lenguaje cuando sabemos que hay una conexión directa en nuestro lenguaje con nuestro pensamiento? [...] lo que nos hizo ser seres humanos fue nuestro desarrollo del lenguaje [...] si estamos perdiendo también muchas cosas de pensar y de desestructurar nuestro lenguaje, pues también estamos perdiendo nuestra capacidad humana”. DOC-05 F8 2025

Este argumento es central. El DOC-05 advierte sobre una regresión antropológica. Al comparar el uso excesivo de imágenes e íconos con una vuelta a los "jeroglíficos" o a la época de los egipcios, sugiere que la IA podría estar simplificando la estructura del pensamiento complejo, el cual depende de la estructura del lenguaje articulado. Si la IA escribe por

nosotros, atrofiarnos la conexión lenguaje-pensamiento. La práctica docente, entonces, adquiere una misión de resistencia, en la que se trata de proteger la humanidad del estudiante obligándolo a pensar y estructurar su propio discurso. Añade que la formación docente necesaria para afrontar esto, el entrevistado rechaza la capacitación superficial en favor de una formación epistemológica:

“Yo no puedo hablar de actualización [...] ni de capacitación porque no es un cursito [...] yo digo que la formación es más profunda [...] conocer cómo es que se gestó, desde dónde proviene [...] conocer los tipos, los modelos, conocer cuestiones éticas”. DOC-05 F9 2025

Para el DOC-05, un docente no puede gestionar pedagógicamente una herramienta que no comprende históricamente. La aceptación o rechazo de la IA (creencias) depende de esta profundidad formativa. Mientras se siga viendo como un "cursito" instrumental, prevalecerán los mitos, por lo que solo una formación integral permitirá una adopción crítica y ética.

Finalmente, se analiza la perspectiva del DOC-05 respecto a las transformaciones culturales y comunicativas derivadas de la inserción de la IAG. Su narrativa se aleja de la visión instrumental para adoptar una visión sistémica, donde la tecnología actúa como un agente que reconfigura todo el ecosistema cultural, desde el lenguaje hasta los afectos. Al abordar el impacto en las dinámicas de comunicación y cultura, el docente utiliza el concepto de concatenación para explicar que el cambio no es aislado, sino estructural:

“Al cambiarse una, va a afectar a todas las demás [...] va a cambiar no solo la cultura institucional, la cultura escolar de aquí, la cultura docente, la cultura de los significados [...] todo va concatenado, porque al cambiar a transformarse una cosa, se va a transformar la otra”. DOC-05 F10 2025

El entrevistado comprende la cultura escolar como un sistema complejo e interdependiente. La introducción de la IAG en la "cultura institucional" (normativas, planes) altera inevitablemente la "cultura de los significados" en el aula. Esta visión supera el reduccionismo técnico, en donde la IAG no es un software más, sino un nuevo mediador

cultural que transforma las jerarquías y los flujos de información en la universidad. Esta transformación cultural se manifiesta, según el DOC-05, en la emergencia de nuevos códigos lingüísticos y formas de investigar. La IAG introduce neologismos ("prompt") que reconfiguran la comunicación académica y comprime la temporalidad de la producción científica. Para el docente, estamos ante una mutación cultural profunda comparable a la llegada de la computadora o el celular, donde la tecnología se convierte en una "extensión del ser humano" que redefine la realidad. Sin embargo, frente a esta digitalización total, el DOC-05 reivindica la dimensión afectiva y humana como el núcleo irreductible de la educación. Frente a la lógica fría del algoritmo, el docente posiciona al aula como un espacio de refugio afectivo. La comunicación educativa no es solo transmisión de datos (que la IAG puede hacer), sino contención emocional y socialización (que la IAG no puede hacer). Su postura es clara, la tecnología debe potencializar lo académico, pero nunca a costa de deshumanizar el vínculo pedagógico. En cuanto a la creatividad y las nuevas formas de expresión, el entrevistado ofrece la propuesta más vanguardista de todo el estudio, la apropiación cultural de la tecnología:

“Llegaremos a lo que está proponiendo Amurami, de desarrollar nosotros mismos nuestras propias herramientas [...] yo voy a elaborar lo mismo, a lo mejor, pero en el contexto mexicano o voy a hacer mi Inteligencia Artificial desde los significados de los mexicanos o de los zacatecanos”. DOC-05 F11
2025

Esta idea representa el paso definitivo hacia un imaginario instituyente soberano. El docente propone dejar de ser consumidores pasivos de algoritmos extranjeros (con sus sesgos neoliberales) para convertirse en creadores de tecnologías situadas culturalmente. Esto implica una descolonización digital y usar la IA para reflejar y potenciar la identidad local ("significados zacatecanos"), en lugar de ser asimilados por la cultura globalizada del software. Para cerrar, el DOC-05 resume su postura como una aceptación crítica y organizada en donde la IAG es bienvenida, pero no bajo la anarquía del mercado o el uso individualista, sino bajo una planificación colectiva que asegure que la tecnología sirva a los fines humanistas de la educación y no al revés.

4.1.6 Análisis de entrevista DOC-06

El sexto informante, codificado como DOC-06, es un académico con una visión institucional clara, vinculado a la gestión educativa, dado su énfasis en la "formalización" de los procesos y su formación base en contaduría. Su narrativa se centra en la tensión entre la realidad informal del aula (donde la IAG ya se usa) y la lentitud de la estructura institucional para oficializarla. Su discurso se caracteriza por una tensión constante entre la valoración de la eficiencia productiva y el temor latente al desplazamiento laboral, evidenciando un imaginario anclado en referentes culturales previos. Al definir el significado de la IAG, el docente adopta inicialmente una postura instrumentalista, valorando la herramienta por su capacidad de optimización, aunque introduce de inmediato la sombra del reemplazo humano:

“Es una herramienta tecnológica que ayuda ahorita en cualquier sector [...] a generar mejores resultados. ¿Cuál es su ventaja? [...] simplificar las tareas que como humanos podemos realizar en menos tiempo y pudiéramos decir que con menor número de personas [...] aquí habrá quienes digan o digamos que viene el desplazamiento del ser humano”. DOC-06 F1 2025

El imaginario del DOC-06 oscila entre lo instituyente (la búsqueda de eficiencia y modernización) y lo instituido (el miedo arcaico a la obsolescencia). La IAG no es vista solo como un apoyo pedagógico, sino como un factor de reestructuración laboral ("con menor número de personas"), lo que sugiere que, en el imaginario social de la gestión educativa, la tecnología se asocia inevitablemente con la lógica de la productividad y el riesgo de desempleo. Respecto a las narrativas y el estatus de la IAG en la institución, el informante señala una desconexión crítica entre la práctica real y la normativa oficial:

“Aún al día de hoy no lo hemos insertado de manera oficial o formal [...] pero es una obligación [...] de voz propia le puedo decir [...] los jóvenes buscan y copian y pegan”. DOC-06 F2 2025

El docente identifica un vacío institucional. Mientras el imaginario radical de los estudiantes ya ha naturalizado el uso de la IAG (aunque sea para "copiar y pegar"), la institución permanece en una parálisis formal ("no lo hemos hecho oficial"). Esta brecha genera una práctica docente desregulada, donde la tecnología opera de facto, pero no de jure, creando un escenario de incertidumbre normativa. Al abordar la intersubjetividad y cómo se construyen las percepciones docentes, el DOC-06 ofrece una autocrítica reveladora sobre cómo el desconocimiento alimenta la sospecha:

“Llegamos a ser subjetivos [...] no le hemos querido dedicar el tiempo [...] entonces empezamos a ser subjetivos, a decir, yo pienso que lo que generó el estudiantado lo trajo de la Inteligencia Artificial [...] Para eso nosotros debemos de capacitarnos, para hacer también objetivos”. DOC-06 F3 2025

La subjetividad docente se construye aquí desde la defensiva. La falta de competencia digital ("no le hemos querido dedicar tiempo") se traduce en una subjetividad de la sospecha: ante un buen trabajo, el docente asume que es plagio de la IA porque desconoce los alcances reales de la herramienta. El informante propone la capacitación no solo como técnica, sino como un mecanismo para recuperar la "objetividad" en la evaluación y sanear el vínculo pedagógico. El DOC-06 diagnostica además que el imaginario social vigente no corresponde a la realidad del algoritmo generativo (software de texto/imagen), sino que es un remanente cultural de la ciencia ficción del siglo XX ("naves, robots"). Este anclaje simbólico actúa como un obstáculo epistemológico: los docentes temen al "robot de la película" que los va a sustituir, lo que les impide ver y aprovechar la herramienta real (el software) que tienen en la computadora. El entrevistado se aleja de la discusión teórica para centrarse en los efectos operativos y políticos de la IAG en la cotidianidad escolar. Su análisis destaca por identificar el quiebre de la autoridad epistémica del docente y la valoración de la tecnología como un acelerador de procesos administrativos e investigativos. Respecto a las aplicaciones más relevantes, el informante admite una aproximación exploratoria ("sin ser expertos") pero institucionalizada, buscando proveedores formales para tareas específicas de investigación:

“Estábamos viendo los proveedores que se ofrecen... el IBM, la Inteligencia Artificial del Google... para efectos de procesamiento de datos, hemos estado usando ya proveedores, por ejemplo, para entrevistas, y al final nos da el resumen o nos da los diagramas... tiene un costo”. DOC-06 F4 2025

A diferencia de otros docentes que hablan de herramientas gratuitas (ChatGPT), el DOC-06 introduce la variable del costo y la proveeduría. Su visión es administrativa: la IAG es un servicio que la institución debe gestionar formalmente ("la dirección de la unidad nos abre esas opciones"). Esto sugiere que, para la gestión educativa, la integración de la IA no es solo un tema pedagógico, sino presupuestario y de infraestructura. Sin embargo, el punto más crítico surge al analizar los riesgos y beneficios, donde el docente expone la pérdida del monopolio del saber por parte del profesor y se evidencia una ruptura en la subjetividad docente. La IAG actúa como un verificador en tiempo real que expone al profesor al escrutinio inmediato. El docente reconoce que el imaginario instituido de prohibición ha caducado. La "ventaja" que señala es paradójica, la educación se democratiza, pero la autoridad vertical del maestro se disuelve. El riesgo ya no es solo que el alumno no aprenda, sino que el maestro quede en evidencia ante la información actualizada de la máquina. En cuanto a los desafíos éticos, su postura se mantiene en el plano normativo y procedimental:

“Un desafío ético... sí con respeto al propietario de cierta teoría... darle su crédito, su cita de la manera adecuada, sabemos que generalmente es el formato APA... hacer conciencia precisamente en la ética profesional”. DOC-06 F5 2025

El DOC-06 reduce la complejidad ética de la IAG al cumplimiento de normas de citación (APA). Su preocupación es la propiedad intelectual ("respeto al propietario"). Esto confirma su perfil formalista, en donde la ética se resuelve mediante la correcta atribución de créditos, sin entrar en debates profundos sobre la autoría algorítmica o el sesgo de datos, lo cual contrasta con la visión más filosófica del DOC-05. Posteriormente, al visualizar el futuro de la educación, el docente establece una dicotomía entre la lentitud tradicional y la velocidad digital:

“El aprendizaje se está revolucionando, es decir, la reducción de tiempo... lo que es la forma de estudio tradicional o histórica que conocemos, que es lenta, es lenta... nada se compara con el uso de las herramientas”. DOC-06 F6 2025

El docente valora la IAG principalmente por su velocidad. La educación tradicional es calificada peyorativamente como "lenta". Esta perspectiva revela una asimilación de la lógica productivista en el imaginario educativo: aprender más rápido es aprender mejor. La IAG se legitima porque permite superar la "lentitud" histórica de los procesos formativos, alineando la universidad con los ritmos acelerados del mercado laboral. Respecto a la práctica docente, propone una transformación radical impulsada por la necesidad de velocidad y vigencia. Su discurso sugiere que los tiempos académicos tradicionales han quedado obsoletos frente a la inmediatez de la IAG, lo que obliga a redefinir no solo cómo se enseña, sino cuánto tiempo debe durar un proceso formativo o de investigación. Al cuestionarle sobre cómo la IAG transforma la práctica, el docente argumenta a favor de la compresión temporal de la producción científica:

“La investigación ya no va a durar en el caso de nosotros o no debería durar tres años [...] si lo vemos de una forma positiva pues podemos tener una investigación en seis meses [...] hay que hacer uso de la Inteligencia Artificial precisamente para [...] hacernos llegar de más información vigente, porque sabemos que [...] la caducidad puede ya reducirse a días”. DOC-06 F7 2025

Esta postura es disruptiva. El DOC-06 desafía el imaginario instituido del posgrado que valida la investigación por su duración extendida (3-5 años). Para él, la IAG instituye una nueva temporalidad: la investigación ágil. La práctica docente ya no debe tutelar procesos lentos, sino gestionar la "vigencia" de una información que caduca en días. Esto implica que el valor del docente reside en enseñar a investigar a la velocidad del algoritmo, rompiendo también las barreras geográficas ("estudiar algo en la frontera o en Japón") sin necesidad de desplazamiento físico. Respecto al impacto en los procesos cognitivos, el informante identifica una paradoja entre el mayor acceso a la información y una menor capacidad de

procesamiento humano. La IAG resuelve el problema del acceso, pero crea el problema de la saturación. La práctica docente, por tanto, debe dejar de centrarse en la recolección de datos (que la IA hace mejor) para enfocarse en el procesamiento y la discriminación de ese "cúmulo enorme". El riesgo cognitivo que señala no es la falta de información, sino la parálisis por exceso de ella. En cuanto a las creencias que influyen en la aceptación o rechazo, el DOC-06 apunta a una resistencia cultural arraigada en el miedo al desplazamiento laboral:

“Vivimos en una sociedad conservadora [...] donde precisamente el rechazo es al desplazamiento de las personas [...] la automatización reduce el número de personas en cualquier trabajo [...] hay un rechazo por desconocimiento [...] más que rechazo el temor al uso de la tecnología”. DOC-06 F8 2025

El docente vincula la resistencia pedagógica con un temor económico-social. La "sociedad conservadora" (el imaginario instituido) rechaza la IAG no por razones pedagógicas, sino por instinto de supervivencia laboral. El docente reconoce honestamente que la automatización "reduce personas", validando el temor de sus colegas. Sin embargo, su conclusión es pragmática, el rechazo nace del "desconocimiento"; si se conoce la herramienta, el temor al reemplazo disminuye y se transforma en competencia profesional. El DOC-06 cierra este bloque con una advertencia darwiniana. La capacitación no es opcional ni un lujo intelectual (como sugería el DOC-05), sino una necesidad del "sistema de trabajo". La práctica docente se ha vuelto un entorno competitivo donde la supervivencia depende de la actualización tecnológica urgente. Al abordar el impacto en las dinámicas de comunicación y cultura, el docente identifica una brecha generacional marcada por la competencia digital, utilizando la experiencia de la pandemia como un punto de inflexión histórico:

“La comunicación entre maestro y alumno ahorita con uso de la tecnología está desigual [...] la juventud viene empujando muy fuerte [...] Nos tocó ver en la universidad cómo varios docentes que ya se pudieran retirar, se jubilaron [...] porque no se sentían competentes para hacer frente a esa necesidad”. DOC-06 F9 2025

El entrevistado describe un fenómeno de desplazamiento cultural. La cultura emergente no negocia con la tradicional; simplemente la sustituye. El relato de los docentes que se jubilaron por sentirse incompetentes ante las plataformas digitales ilustra la violencia simbólica del cambio tecnológico: quien no domina el nuevo código comunicativo es expulsado del sistema. Para el DOC-06, la cultura tecnológica impone una barrera de entrada que redefine quién es apto para enseñar. Respecto a si la cultura emergente modifica la interacción, el docente introduce conceptos de mercado (competitividad y productividad) para definir el nuevo ethos educativo:

“La sociedad lo requiere que seamos más ágiles, más productivos [...] yo digo que esto nos va a llevar a un beneficio pues la competencia, la competitividad [...] Si como maestros no entramos a estas herramientas pues vamos a ser desplazados, y no desplazados por la institución sino por el sistema de trabajo”. DOC-06 F10 2025

Aquí se observa la asimilación de una cultura de la performatividad. La interacción docente-estudiante ya no se basa en la transmisión pausada de saberes, sino en la agilidad y la eficiencia. El "sistema de trabajo" (el mercado social) actúa como un ente regulador que castiga la lentitud. La IAG, en este contexto, es la herramienta definitiva para mantener la competitividad; rechazarla equivale a la obsolescencia laboral. Para cerrar, el DOC-06 ofrece una conclusión contundente que resume su visión realista y competitiva:

“Tenemos que ubicarnos en la vigencia en la que nos encontramos. En caso contrario vamos a ser desplazados [...] por nuestros mismos compañeros, por nuestras mismas compañeras que sí tomaron la decisión de actualizarse [...] para ser más productivas”. DOC-06 F11 2025

Su postura final no es de un entusiasmo ingenuo, sino de estrategia profesional. El enemigo no es la IA (el "robot"), sino el par (el colega) que sí sabe usarla. La adopción de la IAG se convierte en un imperativo de supervivencia en un campo académico donde la "productividad" y la "actualización" son las nuevas monedas de cambio.

4.1.7 Análisis de entrevista DOC-07

La séptima informante, codificada como DOC-07, se autodefine desde una postura humanista y de "edad avanzada", lo cual configura una visión de cautela ética y resistencia reflexiva frente a la tecnología. Su narrativa se distingue por una preocupación ontológica sobre la autoría y la defensa de la "inteligencia natural" frente a la artificial, priorizando el "deber ser" como eje rector de la práctica educativa. Al definir la IAG, la docente reconoce su potencial de apoyo, pero inmediatamente subordina su uso a la necesidad de "educación y cultura":

“Considero que son herramientas que pueden apoyar mucho [...] no obstante a ello creo yo que nos falta todavía mucha educación [...] nos da mucha inseguridad, por ejemplo, en su manejo porque es muy fácil, por ejemplo, plagiar textos [...] es algo que necesitamos de manejar de la mejor manera correcta [...] mientras no tengamos el conocimiento [...] no la podemos utilizar todavía”. DOC-07 F1 2025

El imaginario de la DOC-07 es de moratoria ética. A diferencia de los perfiles pragmáticos que sugieren "aprender haciendo", ella propone no usarla "mientras no tengamos el conocimiento". Este es un imaginario instituido defensivo que busca proteger la integridad académica ante la "inseguridad" que genera lo nuevo. La tecnología se percibe primero como un riesgo de delito (plagio) y luego como herramienta, invirtiendo la lógica de los innovadores. En cuanto a la intersubjetividad, la docente proyecta sus propios cuestionamientos sobre la validez del conocimiento producido con IA:

“Yo sí me cuestiono mucho sobre el uso y la verdad, desde mi perspectiva yo la rechazo [...] si la Inteligencia Artificial me ayudó a hacer un artículo, pues no es mío [...] estamos subordinando la inteligencia natural a la inteligencia artificial, y no, no, no comulgo”. DOC-07 F2 2025

Aquí, la subjetividad docente se construye desde el rechazo moral. Para la DOC-07, la autoría es un acto sagrado de "creación propia" que no admite intermediarios algorítmicos. Si hay

mediación, "no es mío". Esta postura refleja una resistencia a la cognición distribuida; para ella, el pensamiento válido es el que ocurre exclusivamente dentro de la "inteligencia natural" del sujeto. la informante se centra en los casos de fraude y la detección punitiva, citando escándalos internacionales para justificar su desconfianza:

“Está el caso muy sonado del doctor español que publicaba y publicaba [...] parece sospechoso su producción [...] lo detectan que él está utilizando la Inteligencia Artificial [...] lo que conlleva a desacreditar su producción”.

DOC-07 F3 2025

Su visión de la IAG está tamizada por la sospecha. La alta productividad (publicar mucho) se vuelve indicio de fraude, no de eficiencia. Además, confirma la falta de normativa clara, señalando la contradicción entre los permisos informales y los filtros técnicos. La docente describe un escenario de policía tecnológica. La IAG se combate con otra IA (Turnitin/CopyLeaks), creando una carrera armamentista en el aula donde el rol del docente es rechazar lo que el software marca, aunque admite que no hay normativas claras, lo que deja al estudiante en la indefensión. La visión de la práctica docente de la DOC-07 es conservacionista. Su objetivo es preservar las habilidades cognitivas tradicionales (lógica, redacción manual) que considera amenazadas:

“Va a haber un deterioro de la lógica del individuo [...] Por ejemplo, con el uso del teclado, hay investigaciones que dan cuenta de que la falta de escribir con el lápiz de manera manual limita y trastoca las habilidades mentales”.

DOC-07 F4 2025

La docente defiende una subjetividad pedagógica basada en el esfuerzo analógico. La tecnología no es vista como una evolución, sino como una prótesis que atrofia. Por ello, su práctica docente prohíbe explícitamente la herramienta: "Yo con mis alumnos les digo, no, no utilicen la Inteligencia Artificial". Esta prohibición no es arbitraria, sino que nace de una convicción humanista de proteger el desarrollo cognitivo del estudiante. Además, reconoce la brecha generacional como un factor determinante en su práctica:

“Para los jóvenes pues no hay tanto problema, pero yo por, en el caso de los que ya tenemos edad avanzada, lo veo medio difícil, porque sí se nos complica manejar este cierto tipo de tecnologías”. DOC-07 F5 2025

La docente asume su vulnerabilidad digital con honestidad. Su resistencia también es una estrategia de protección ante la dificultad de actualizarse, validando su "edad avanzada" como una posición desde la cual se puede cuestionar la prisa tecnológica. Finalmente, en el eje cultural, la DOC-07 alerta sobre la manipulación de la realidad (fake news, deepfakes) y la pérdida del control humano sobre la creación:

“El uso de la Inteligencia Artificial Generativa da paso a imágenes, noticias [...] que permiten la manipulación de la información [...] Por ejemplo, con el caso muy sonado de la borreguita [Dolly] [...] se hizo mucho hincapié en la necesidad de uso de la ética” DOC-07 F6 2025

La docente conecta la IAG con debates bioéticos históricos (la clonación), sugiriendo que estamos ante un dilema de similar magnitud. La cultura tecnológica es vista como un terreno de riesgo moral ("manipulación") que requiere una legislación estricta basada en el "deber ser". Sin embargo, reconoce el atractivo estético y la creatividad visual, aunque con distancia:

“Dices, wow, qué padre está esa presentación [...] nos están introduciendo a cosas que realmente a lo mejor si un dibujante de manera manual lo hiciera tardaría un buen tiempo [...] pero no dejo de reconocer la importancia”. DOC-07 F7 2025

Hay una ambivalencia estética: admira el resultado ("qué padre"), pero desconfía del proceso. Valora la eficiencia visual, pero teme que atonte a la sociedad. Por lo que su conclusión resume su filosofía del "deber ser" y la supremacía humana:

“Siempre actuar desde el deber ser [...] sin demeritar la capacidad que la mente y el potencial del individuo, pues siempre tiene que estar por encima de la Inteligencia Artificial [...] no podemos permitir que la inteligencia artificial nos atarugue como sociedad”. DOC-07 F8 2025

La postura final es de supremacismo humanista. La IA es aceptable solo si se mantiene subordinada ("por debajo") de la mente humana. Su miedo principal es que la sociedad se vuelva "taruga" (tonta/dependiente) por delegar su inteligencia a la máquina.

Discusiones

Para comprender la recepción de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en posgrado, resulta fundamental partir de la categoría de imaginario social propuesta por Castoriadis (1975), entendida no como una fantasía ilusoria, sino como el magma de significaciones imaginarias que mantiene la cohesión de una sociedad y define lo que es "real" y "valioso" para ella. En el contexto de esta investigación, los hallazgos revelan que la IAG ha irrumpido como un elemento disruptivo que fractura el imaginario instituido (las normas, tradiciones y certezas establecidas) y fuerza la emergencia de un imaginario instituyente (nuevas formas de pensar y hacer), generando una tensión dialéctica en el cuerpo docente. El imaginario instituido se manifiesta, en primera instancia, a través de la resistencia y el temor a la alteridad tecnológica. Castoriadis (1975) señala que las instituciones tienden a la clausura para preservar su identidad, esto se evidencia claramente en las narrativas de los informantes DOC-01, DOC-06 y DOC-07. Por un lado, el DOC-01 y el DOC-07 representan la cautela institucional. Su discurso refleja un imaginario donde la tecnología, al carecer de una regulación formal ("vacío legal"), se percibe inmediatamente como una amenaza a la integridad académica. La DOC-07, desde una postura humanista, verbaliza la resistencia ontológica del imaginario tradicional "Si la Inteligencia Artificial me ayudó a hacer un artículo, pues no es mío". Aquí, la significación central instituida es que la autoría y la creación son facultades exclusivamente humanas y solitarias; cualquier mediación algorítmica es vista como una contaminación o un fraude ("plagio"), no como una colaboración. Aunado a esto, el DOC-06 ofrece un hallazgo revelador sobre el origen de estos miedos. El docente admite que gran parte del rechazo docente no proviene de una evaluación

técnica de la herramienta, sino de un imaginario anclado en la ciencia ficción del siglo XX "Veíamos las películas... naves, robots que desplazaban al humano". Este "anclaje a concepciones previas" actúa como un obstáculo epistemológico, el imaginario social vigente confunde el software generativo (una herramienta de procesamiento de lenguaje) con el arquetipo del "robot autónomo" que viene a sustituir al trabajador, paralizando así su adopción pedagógica. Frente a esta resistencia, emerge con fuerza un imaginario instituyente que busca resignificar la relación sujeto-tecnología. A diferencia del imaginario del reemplazo, este nuevo magma de significaciones, sostenido por los DOC-02, DOC-04 y DOC-05, propone la integración y la simbiosis. El DOC-05 introduce una ruptura radical con la nostalgia pre-digital al declarar la inevitabilidad histórica del cambio: "Llegó para quedarse y llegó para transformar la educación, querámoslo o no". Esta postura desactiva la posibilidad de la prohibición (característica de lo instituido) y obliga a la institución a moverse hacia la adaptación. En este nuevo imaginario, la IAG deja de ser el "otro" amenazante para convertirse en un componente estructural de la realidad educativa. Por su parte, el DOC-02 y el DOC-04 dotan de contenido positivo a este nuevo imaginario. El DOC-02 habla de "co-creación" y el DOC-04 de "asistente". Estas metáforas son cruciales: transforman la IAG de un rival a un socio. En la visión instituyente, la IAG no resta humanidad, sino que "potencializa" (DOC-05) las capacidades docentes, permitiendo la personalización del aprendizaje y la producción multimedia que antes era inaccesible. Se transita así de una subjetividad de la sospecha a una subjetividad de la colaboración. Posteriormente, la tensión entre estos dos imaginarios genera una disonancia institucional que fue diagnosticada con precisión por el DOC-06, la brecha entre la práctica real (instituyente) y la normativa oficial (instituida). Mientras que los estudiantes "ya están arrasando" (DOC-05) y naturalizando el uso de la IAG en su cotidianidad, la estructura formal de la universidad permanece estática, sin oficializar su uso. Esta situación crea un "limbo" donde la práctica docente oscila entre la prohibición tácita y la tolerancia pragmática. Como resultado, el imaginario social en la UADS se encuentra en un estado de transición turbulenta: ya no puede sostenerse plenamente en el rechazo tradicional (porque la realidad lo rebasa), pero aún no ha consolidado un nuevo pacto institucional que normalice y regule éticamente la co-existencia con la Inteligencia Artificial Generativa (IAG). Más allá de su definición técnica, la investigación permite conceptualizar a la IAG como un artefacto cultural que reconfigura la relación del sujeto con

el tiempo, el lenguaje y la producción de conocimiento. Los resultados arrojan una polarización profunda entre quienes ven en la IAG una oportunidad para la optimización productiva y quienes advierten sobre una regresión en las facultades humanas esenciales. Bajo una lógica instrumental, representada principalmente por los informantes DOC-04 y DOC-06, la IAG se legitima a través de los valores de la velocidad y la vigencia. El DOC-06 ofrece el argumento más radical de esta postura al sugerir una reingeniería temporal de la investigación académica. En la propone que los procesos de tesis, tradicionalmente de tres años, podrían reducirse a seis meses. Esta visión delata la asimilación de una cultura académica performativa, donde el valor de la investigación reside en la inmediatez de los datos ("información vigente que caduca en días") más que en la sedimentación lenta del saber. Simultáneamente, el DOC-04 valida la IAG desde una perspectiva estética y motivacional. Para este perfil, la herramienta es un motor de producción multimedia (videos, imágenes) capaz de competir contra el aburrimiento en el aula. Aquí, la IAG actúa como una respuesta a la "economía de la atención", permitiendo al docente generar materiales visualmente atractivos que sintonicen con la cultura digital de los estudiantes, desplazando al texto plano y al discurso tradicional por considerarlos "lentos" u obsoletos. En contraposición, emerge una crítica contundente articulada desde la antropología filosófica y la neuroeducación, liderada por el DOC-05 y la DOC-07. Ambos docentes coinciden en identificar el fenómeno de la atrofia o descarga cognitivas. Utilizando la analogía del celular que nos hizo perder la capacidad de memorizar números telefónicos, advierten que la IAG podría generar un efecto análogo en habilidades superiores como la redacción y el pensamiento lógico. La DOC-07 defiende la escritura manual y el esfuerzo "natural" como constitutivos del desarrollo intelectual, alertando que la simplificación tecnológica conlleva un "deterioro de la lógica del individuo". Sin embargo, es el DOC-05 quien eleva esta preocupación a un nivel ontológico. Al retomar principios de la neuroeducación, argumenta que el uso intensivo de la IAG modifica las conexiones neuronales y, lo que es más grave, amenaza la relación intrínseca entre lenguaje y pensamiento. Siguiendo a Raúl Anzaldúa (2004), la subjetividad se estructura a través del lenguaje, somos en tanto nos narramos. La advertencia del DOC-05 es lapidaria, si delegamos la capacidad de estructurar el lenguaje a un algoritmo, estamos renunciando a nuestra capacidad de estructurar el pensamiento y, por ende, a nuestra propia humanidad. La "vuelta a los jeroglíficos" (el uso excesivo de íconos e

imágenes mencionado por el DOC-05) se interpreta aquí no como una evolución visual, sino como una simplificación del pensamiento complejo. La discusión trasciende lo cognitivo para tocar lo político. El DOC-05 introduce una categoría crítica fundamental: la lógica neoliberal de los algoritmos. Citando implícitamente la dromología de Paul Virilio sobre la velocidad y el accidente, el docente advierte que la IAG no es neutra, sus sugerencias están mediadas por intereses de mercado que "etiquetan" al usuario y sesgan la información, tal como ocurre en las plataformas de streaming. Esta perspectiva revela que la eficiencia celebrada por el DOC-06 tiene un costo oculto, que es la estandarización del deseo y del saber. Al aceptar acríticamente los resultados de la IAG para "ahorrar tiempo", el investigador corre el riesgo de ser colonizado por los sesgos del algoritmo, perdiendo su autonomía intelectual. La integración de la Inteligencia Artificial Generativa no es meramente una adición técnica al repertorio didáctico; representa una reconfiguración profunda de la subjetividad docente, entendida según Anzaldúa (2004) como la construcción identitaria del sujeto en relación con su entorno y su saber. Los resultados de esta investigación evidencian que la IAG ha desestabilizado la autoridad pedagógica tradicional, obligando a los docentes a transitar entre roles defensivos y propositivos. Históricamente, la práctica docente se sustentaba en la asimetría del saber en donde el profesor poseía el conocimiento y el estudiante lo recibía. Sin embargo, el DOC-06 ilustra gráficamente el quiebre de este paradigma. Al relatar cómo los estudiantes verifican en tiempo real la información impartida ("Maestro, lo que usted está diciendo no es lo correcto, aquí dice esto"), se evidencia el fin del monopolio epistémico del docente. La IAG actúa aquí como un "tercero en discordia" que horizontaliza la relación pedagógica de manera forzada. La autoridad ya no emana de la jerarquía institucional, sino que debe ganarse a través de la mediación y la curaduría de la información. Esto genera una subjetividad vulnerable en el docente, quien, como señala el DOC-04, siente la presión de "innovar" para no ser percibido como "viejito" u obsoleto frente a una generación nativa digital. La práctica docente, por tanto, deja de ser un monólogo magistral para convertirse en un diálogo verificado, donde el error del profesor es expuesto instantáneamente por el algoritmo. Ante esta crisis de autoridad y la facilidad de generación de textos, surgen dos respuestas prácticas opuestas que definen el clima en el aula: La Práctica Policial (Defensiva), representada por la DOC-07 y el DOC-01, esta postura reacciona ante la IAG reforzando el control. La docente describe su labor

como un proceso de fiscalización ("el software antiplagio lo detecta y retachamos la tesis"), convirtiendo el acto educativo en una persecución del fraude. Esta práctica genera una subjetividad basada en la sospecha y la desconfianza hacia el estudiante, donde la herramienta tecnológica (Turnitin, CopyLeaks) se utiliza como arma punitiva para defender la "integridad" de la evaluación tradicional. Y La Práctica del Diseño (Proactiva): En contraste, el DOC-03 y el DOC-02 proponen desplazar el foco de la vigilancia hacia el diseño didáctico. El DOC-03 argumenta que, si se planea correctamente la actividad (enfocándose en procesos y no solo en productos finales), el plagio se vuelve irrelevante. Aquí, la práctica docente evoluciona hacia la ingeniería pedagógica, en la que el profesor no prohíbe la herramienta, sino que diseña escenarios de aprendizaje donde la IAG sirve como andamiaje y no como sustituto del pensamiento. Así mismo, la investigación arroja luces sobre una transformación identitaria más profunda: el docente como creador y soberano. El DOC-04 visualiza al profesor del futuro como un productor de contenidos multimedia, capaz de utilizar la IAG para generar recursos visuales que compitan por la atención del alumno. Esta visión empodera al docente, sacándolo del rol de consumidor pasivo de libros de texto. Sin embargo, es el DOC-05 quien lleva esta reconfiguración a su punto más alto al proponer una soberanía tecnológica. Su planteamiento de "desarrollar nuestras propias herramientas" desde un contexto mexicano sugiere que la práctica docente debe trascender el uso instrumental para alcanzar una apropiación cultural. En este nivel, la subjetividad docente se reconstruye plenamente: el profesor ya no es ni policía ni usuario, sino un intelectual que gobierna la tecnología para adaptarla a las necesidades y significados de su comunidad local. Esta investigación permite vislumbrar que la inserción de la Inteligencia Artificial Generativa en la UADS no es un fenómeno aislado, sino el catalizador de un nuevo paradigma cultural en la educación superior. Este paradigma emergente se caracteriza por una dialéctica tensa entre la cultura de la performatividad (competencia, eficiencia, velocidad) y la cultura humanista (ética, afectos, reflexión). No estamos ante una simple adopción tecnológica, sino ante una redefinición de lo que significa "ser académico" en el siglo XXI. Los resultados revelan la consolidación de una lógica competitiva que podría denominarse "darwinismo digital". El DOC-06 articula esta postura con crudeza realista: el docente que no adopte la IAG será desplazado. Sin embargo, matiza que el desplazamiento no vendrá de la máquina (el "robot" de la ciencia ficción), sino del par, del colega que sí supo actualizarse y aumentar su

productividad. Esta visión, compartida implícitamente por el DOC-04 al hablar de "innovación" para captar la atención, sugiere que la competencia digital ha dejado de ser una habilidad blanda, para convertirse en un requisito de supervivencia laboral. El "sistema de trabajo" (DOC-06) presiona hacia la aceleración de tiempos y la eficiencia administrativa. En este escenario, la resistencia a la tecnología ya no se interpreta solo como una postura pedagógica (como lo hace la DOC-07), sino que corre el riesgo de ser leída institucionalmente como obsolescencia profesional. La brecha generacional descrita por los entrevistados no es solo de edad, sino de vigencia en el mercado académico. Como contrapeso a esta lógica de mercado, emerge una defensa vigorosa del humanismo. La DOC-07 y el DOC-05 actúan como guardianes de la "esencia humana" frente a la frialdad algorítmica. La DOC-07 invoca el imperativo del "deber ser" para frenar el "poder hacer" de la tecnología, no porque la IA pueda escribir un ensayo significa que deba hacerlo. Su postura recuerda que la educación es, ante todo, un acto ético de construcción del sujeto, no solo de producción de contenidos. Por su parte, el DOC-05 rescata una dimensión que la IAG no puede simular, que es el vínculo afectivo. Al recordar la añoranza de los estudiantes por la escuela durante la pandemia, el docente posiciona al aula física y a la interacción humana como un refugio insustituible. Mientras la IAG se encarga de la gestión de datos y la producción rápida, la función del docente se revaloriza en la contención emocional, la socialización y la empatía. En este nuevo paradigma, lo que nos hace "humanos" (sentir, amar, vincularse) se convierte en el valor agregado más importante frente a la máquina. La síntesis de estas posturas apunta hacia la necesidad de superar tanto el tecno-optimismo ingenuo como el rechazo ludita. La discusión teórica, nutrida por los aportes del DOC-02 (visión visionaria) y DOC-03 (visión metodológica), sugiere que el camino es la regulación activa. El vacío normativo denunciado por el DOC-01 ("no hay reglas claras") ha dado paso a una "selva" donde cada docente actúa según su propio imaginario. La propuesta que emana de esta investigación es la construcción de un pacto institucional dotado de una normativa que no sea meramente punitiva (policial), sino formativa. Como sugiere el DOC-05, se requieren "códigos éticos elaborados en colectivo" que definan los límites de la IAG, garantizando que la tecnología sirva para potenciar la inteligencia natural, nunca para suplantarla. Por lo que el imaginario social en la UADS transita hacia una hibridación compleja. El futuro de la educación no pertenece a quienes rechazan la IA, ni a quienes la

abrazan ciegamente, sino a quienes logren integrar la competencia técnica del DOC-06 con la conciencia crítica del DOC-05, formando estudiantes que sean hábiles con el algoritmo, pero soberanos en su pensamiento.

Conclusiones

Tras la aplicación y análisis de los resultados obtenidos en este trabajo de investigación, se demuestra que la hipótesis se cumple parcialmente, pero con matices complejos: el imaginario social sobre la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en el posgrado no es monolítico, sino que se encuentra en una tensión dialéctica entre lo instituido (el miedo al reemplazo y al plagio) y lo instituyente (la adaptación pragmática y la co-creación). Esto quiere decir que la IAG no solo es una herramienta técnica, sino un agente disruptivo que está reconfigurando la subjetividad docente, obligando a los profesores a transitar de una autoridad basada en la posesión del saber a una basada en la mediación ética y crítica. Respondiendo a las preguntas de investigación, para los docentes de la UADS, la IAG representa un "fármaco" en el sentido filosófico: es a la vez un remedio para la burocracia académica acelerando procesos de investigación de años a meses y un veneno potencial que amenaza con atrofiar las capacidades cognitivas fundamentales. Los docentes se identifican con la herramienta desde la ambivalencia y reconocen su inevitabilidad histórica ("llegó para quedarse"), pero resisten su implementación acrítica para proteger la "esencia humana" y el pensamiento lógico que consideran en riesgo. Además, perciben que se instauran nuevas dinámicas como la inmediatez en la producción de contenidos, la personalización del aprendizaje, la verificación de datos en tiempo real y la creación multimedia. Sin embargo, esto pone sobre la mesa una transformación axiológica profunda, el valor de la "lentitud" y la reflexión pausada está siendo desplazado por una cultura de la performatividad y la competencia laboral, donde el docente que no se actualiza es desplazado por el sistema, como señalaron los informantes gestores y tecnológicos. Una limitante que se encontró en la investigación fue la velocidad vertiginosa con la que evolucionan las herramientas de IAG (chatbots, generadores de video) frente a los tiempos académicos tradicionales. Mientras la investigación se realizaba, surgían nuevas aplicaciones que dejaban obsoletas las anteriores. No obstante, el estigma negativo, anclado en concepciones de ciencia ficción del siglo pasado (el robot que sustituye al humano), prevalece en un sector importante del profesorado,

generando barreras epistemológicas que impiden una adopción pedagógica real. Lo anterior crea una barrera en la institución y se genera un vacío normativo. Al no existir reglamentos oficiales que regulen el uso de la IAG, la práctica docente queda a merced de la subjetividad individual de cada profesor (algunos prohíben, otros fomentan), lo que genera incertidumbre y desigualdad en la formación de los estudiantes. Esto puede ocasionar que se criminalice el uso de la tecnología (visión policial) en lugar de integrarla como andamiaje cognitivo. Un aporte significativo que podemos identificar en la investigación realizada es la categoría de "Atrofia Cognitiva" versus "Soberanía Tecnológica". Se identificó que la mayor preocupación docente no es el plagio per se, sino la pérdida de la conexión entre lenguaje y pensamiento en el estudiante. A su vez, se aporta la visión de que la adopción de la IAG no debe ser una asimilación pasiva de algoritmos extranjeros, sino que debe buscarse, como sugieren los perfiles más críticos, la creación de herramientas propias que respondan al contexto cultural y educativo local. Aunado a lo anterior, se incita a una propuesta de un Modelo de Gobernanza Ética y Pedagógica de la IAG en el posgrado. No basta con cursos instrumentales ("cursitos"), sino que se requiere una formación epistemológica profunda que permita al docente entender la lógica del algoritmo. Se propone la creación de comités colegiados que diseñen normativas flexibles, centradas en el "deber ser" pero adaptadas a la realidad tecnológica, promoviendo una educación donde la inteligencia artificial sirva para potenciar la inteligencia natural, sin subordinarla. De igual modo, se invita a futuras investigaciones a seguir analizando el impacto de la IAG desde la neuroeducación, para verificar empíricamente si se están modificando las conexiones neuronales y los procesos de lectoescritura en los estudiantes de posgrado. Asimismo, se incita a visibilizar las prácticas exitosas de los docentes innovadores para desmitificar el miedo al reemplazo y construir una cultura universitaria de co-creación responsable.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Villanueva, E. (2022). El amor en los tiempos de la inteligencia artificial. Paradojas y realidades de los imaginarios sociotécnicos sobre las inteligencias artificiales de acompañamiento y la sustitución de las personas. *Azafea*, 24 (20). <http://hdl.handle.net/10366/151573>
- Anzaldúa Arce, R. (2012). *Imaginario social: creación de sentido*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Aragón, M. (2015). El imaginario tecnocientífico: Notas para su estudio. *Sociología y tecnociencia: Revista digital de sociología del sistema tecnocientífico*, 2(5), 49-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5427806>
- Artiles Rodríguez, J., Guerra Santana, M., Aguiar Perera, M. V., & Rodríguez Pulido, J. (2021). Agente conversacional virtual: la inteligencia artificial para el aprendizaje autónomo. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (62), 107-144. <https://idus.us.es/handle/11441/145386>
- Artopoulos, A. (2023). Imaginarios de IA generativa en educación: Chatbots que enseñan, bicicletas eléctricas y el quinto Beatle. *Hipertextos*, 11(19), 070-070. <https://doi.org/10.24215/23143924e070>
- Baudrillard, J. F. (2005). *Cultura y simulacro*. Kairós.
- Belzunegui-Eraso, Ángel. (2020). Formas de consciencia, Inteligencia Artificial y nuevos retos para la Sociología. *methaodos. Revista De Ciencias Sociales*, 8(1). <https://doi.org/10.17502/m.rcs.v8i1.350>
- Berrio Delgado, N. (2021). Integración de la inteligencia artificial en la gestión del talento humano. *Alta gerencia*, 1286. <http://hdl.handle.net/10654/39711>

- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Bostrom, N., & Yudkowsky, E. (2014). The Ethics of Artificial Intelligence. In K. Frankish & W. Ramsey (Eds.), *The Cambridge Handbook of Artificial Intelligence* (pp. 316-334). Cambridge University Press.
- Brown, T., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J. D., Dhariwal, P., & Amodei, D. (2020). Language Models are Few-Shot Learners. *arXiv preprint arXiv:2005.14165*.
- Calvo-Rubio, L. M., & Ufarte-Ruiz, M. J. (2020). Percepción de docentes universitarios, estudiantes, responsables de innovación y periodistas sobre el uso de inteligencia artificial en periodismo. *Profesional de la información*, 29(1), 1699-2407. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.ene.09>
- Capetillo Medrano, C. B., & Rodríguez González, L. (2020). *Comunicación, cultura y sujetos en investigaciones en educación. En búsqueda del sentido*. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Cárdenas, E. P. Z., Guaraca, D. P. S., Yáñez, E. H. A., & Albán, A. L. M. (2023). El rol de la inteligencia artificial en la enseñanza-aprendizaje de la educación superior. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 8(3), 3028-3036. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9252162>
- Castells, M. (2009). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Volumen I: *La sociedad red*. Alianza Editorial.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Castoriadis, C. (1997). *World in Fragments: Writings on Politics, Society, Psychoanalysis, and the Imagination*. Stanford University Press.

- China State Council. (2017). *New Generation Artificial Intelligence Development Plan*. Digichina.
- Cotrina-Aliaga, J. C., Vera-Flores, M. Ángel, Ortiz-Cotrina, W. C., & Sosa-Celi, P. (2021). Uso de la Inteligencia Artificial (IA) como estrategia en la educación superior. *Revista Iberoamericana De La Educación*, 1. <https://doi.org/10.31876/ie.vi.81>
- De Hernández, R. R., & López, F. O. (2023). Un imaginario social: transcomplejo y transhumanista (año 2133). *Imagonautas: revista Interdisciplinaria sobre imaginarios sociales*, 12(17), 27-46.
- De La Cruz, M. A. T., Benites, E. M. M., Cachinelli, C. G. C., & Caicedo, E. V. A. (2023). Incidencias de la inteligencia artificial en la educación. *RECIMUNDO*, 7(2), 238-251. [https://doi.org/10.26820/recimundo/7.\(2\).jun.2023.238-251](https://doi.org/10.26820/recimundo/7.(2).jun.2023.238-251)
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification". In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15).
- Downes, S. (2008). *An Introduction to Connective Knowledge*. En *Media, Knowledge & Education – Exploring new Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies*. Proceedings of the International Conference held on June 25-26, 2008.
- Downes, S. (2010). *Learning Networks and Connective Knowledge*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 7(1).
- Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge: Essays on meaning and learning networks*. National Research Council Canada.

- European Union. (2016). General Data Protection Regulation (GDPR).
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Galindo, J. (2013). *Cibercultura y comunicación*. En *Teoría y análisis de la cultura* (pp. 89-115). Universidad Autónoma de Zacatecas.
- García, J., & Rodríguez, M. (2022). *Sistemas de Tutoría Inteligente en la Educación Superior*. *Revista de Tecnología Educativa*, 18(3), 45-58.
- García-Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F., & Vidal, J. (2024). La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 9-39. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>
- Girola, Lidia. (2020). Imaginarios y representaciones sociales, Teoría del Actor-Red y cambios en la socialidad y la gestión de los afectos. *Cultura y representaciones sociales*, 15(29),93
122.http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S200781102020002000093&lng=es&tlng=es.
- Gómez, W. O. A. (2023). La inteligencia artificial y su incidencia en la educación: transformando el aprendizaje para el siglo XXI. *Revista internacional de pedagogía e innovación educativa*, 3(2), 217-229. <https://doi.org/10.51660/ripie.v3i2.133>
- Goodfellow, I., Pouget-Abadie, J., Mirza, M., Xu, B., Warde-Farley, D., Ozair, S., ... & Bengio, Y. (2014). Generative Adversarial Nets. In *Advances in Neural Information Processing Systems* (pp. 2672-2680).
- González-González, C. S. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en la educación: transformación de la forma de enseñar y de aprender. *Revista Currículum*, (36), 51-60. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/32719>

- González Sánchez, J. L., Villota Garcia, F. R., Moscoso Parra, A. E., Garces Calva, S. W., & Bazurto Arévalo, B. M. (2023). Aplicación de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior. *Dominio De Las Ciencias*, 9(3), 1097–1108. <https://doi.org/10.23857/dc.v9i3.3488>
- Herman, E. S., & Chomsky, N. (1988). *Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media*. Pantheon Books.
- Herman, E. S., & Chomsky, N. (2000). *Los guardianes de la libertad: propaganda, desinformación y consenso en los medios de comunicación de masas*. Editorial Crítica.
- Hernández, J. C. E. (2021). La Inteligencia Artificial y la Enseñanza de Lenguas: una aproximación al tema. *Decires*, 21(25), 29-44. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2021.21.25.3>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Koedinger, K. R., Anderson, J. R., Hadley, W. H., & Mark, M. A. (1997). Intelligent tutoring goes to school in the big city. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 8(1), 30-43.
- Kubrick, S. (director). (1968). 2001: Una odisea del espacio [Película]. Metro-Goldwyn-Mayer.
- Lippmann, W. (2003). *La opinión pública*. Editorial Cuatro Vientos (Edición original en inglés, *Public Opinion*).
- Litardo, J. T., Wong, C. R., Ruiz, S. M., & Benites, K. P. (2023). Retos y oportunidades docente en la implementación de la inteligencia artificial en la educación superior

ecuatoriana. *South Florida Journal of Development*, 4(2), 867–889.
<https://doi.org/10.46932/sfjdv4n2-020>

Lopezosa, C., Codina, L., Pont-Sorribes, C., & Váñez, M. (2023). Uso de la inteligencia artificial generativa en la formación de los periodistas: desafíos, usos y propuesta formativa. *Profesional de la información*, 32(4). <http://hdl.handle.net/10760/44547>

Mancero Mosquera, A. E., & Suárez Ramírez, J. D. (2023). Uso de herramientas de inteligencia artificial en los productos comunicacionales de los estudiantes de la carrera de Comunicación [Tesis de licenciatura], Universidad Estatal Península de Santa Elena. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/10206>

Martínez, P., Fernández, L., & Ramírez, R. (2021). *Desafíos y oportunidades de la inteligencia artificial en la educación superior*. En *Educación y Tecnología en la Era Digital* (pp. 123-140). Editorial Universitaria.

Martínez, Y. S. (2019, octubre). La Inteligencia Artificial en la transformación de procesos universitarios. *TIES, Revista de Tecnología e Innovación en Educación Superior*, (2), 2683-2968. <https://www.ties.unam.mx/>

McCombs, M. E., & Shaw, D. L. (1972). La función de establecimiento de la agenda de los medios de comunicación. *Cuadernos de Información*, 36(2), 176-187. (Nota: Este artículo original está en inglés, pero es posible encontrar traducciones parciales o resúmenes en libros o artículos sobre teoría de la comunicación).

McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. McGraw-Hill.

McQuail, D. (1991). *Teoría de la comunicación de masas*. Paidós.

Ministério da Educação do Brasil. (2021). *Iniciativas de Tecnologia Educacional*.

- Moscovici, S. (1991). *La sociología social I*. Paidós.
- Muñoz González, G., Mora, A. I., Walsh, C., Gómez Serna, E. A., & Solano Salinas, R. (2016). *Comunicación-educación en la cultura para América Latina: Desafíos y nuevas comprensiones*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Obregón, B. L., Mendoza Cahuana, M. A., Alves De Barros, A. S., & Andramuño Bermeo, M. J. (2024). Desarrollo profesional en docentes de Pedagogía de las Artes y Humanidades de la Universidad Nacional de Chimborazo. *Revista Imaginario Social*, 7(2). <https://doi.org/10.59155/is.v7i2.171>
- Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L. A., & Garro-Aburto, L. L. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. *Propósitos y representaciones*, 7(2), 536-568. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992019000200021&script=sci_arttext
- Padilla, R. D. M. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información: RITI*, 7(14), 260-270. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7242777>
- Peña, P. (2014). Género, Mujeres y TICs. En *Hacia una Comunicación Transmedia*. Rosario: UNR Editora.
- Pérez Salazar, G. (2023). *Uso del ChatGPT y otros LLMs en los entornos educativos*. ENdORA ediciones.
- Recuenco, A., & Reyes, W. (2020). Inteligencia artificial: Camino a un nuevo esquema del mundo. *Sciéndo*, 23(4), 299-308. <https://doi.org/10.17268/sciendo.2020.036>
- Romani, M. J. (2023). Imaginario tecnológico y cultura material: las tecnoutopías de Elon Musk. *Imaginarios Tecnológicos*, (26). https://www.researchgate.net/profile/CarolinaBravi/publication/377535874_Imagin

arios_Tecnologicos/links/65abb79df323f74ff1dfa215/ImaginariosTecnologicos.pdf
#page=26

Salas Jiménez, M. F., Siles González, I., & Carazo Barrantes, C. (2023). Imaginarios de periodistas costarricenses sobre la inteligencia artificial y otras tecnologías digitales. *Textual & Visual Media*, 17(1), 61-75. <https://doi.org/10.56418/txt.17.1.2023.4>

Salas, M. F., Siles, I., & Carazo, C. (2023). Imaginarios de periodistas costarricenses sobre la inteligencia artificial y otras tecnologías digitales. *Textual & Visual Media*, 17(1), 61-75. <https://doi.org/10.56418/txt.17.1.2023.4>

Sánchez-Santamaría, J., & Olmedo-Moreno, E. (2023). El despertar de la inteligencia artificial: implicaciones para la competencia investigadora en educación. *Aula Magna 2.0. Revistas Científicas de Educación en Red*, 1-14. https://www.researchgate.net/publication/372442570_El_Despertar_de_la_Inteligencia_Artificial_Implicaciones_para_la_Compentencia_Investigadora_en_Educacion

Sandoval, Luis Ricardo, Bianchi, Marta Pilar, & Varela, Mauro Gabriel. (2022). Anticipate the future: artificial intelligence, between fiction and imagination. *Intersecciones en comunicación*, 2(16), 1. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.51385/ic.v2i16.161>

Sandoval Obando, E. (2018). Aprendizaje e inteligencia artificial en la era digital: implicancias socio-pedagógicas ¿reales o futuras? *Revista Boletín Redipe*, 7(11), 155-171. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/626>

Scott, R. (Director). (1982). *Blade Runner* [Película]. Warner Bros.

Shannon, C., & Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. University of Illinois Press.

- Siemens, G. (2005). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1).
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. Lulu Press.
- Siemens, G. (2013). *Massive Open Online Courses: Innovation in Education?* En *Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice*. Commonwealth of Learning.
- Sossouvi, L. F., & Lin, M. C. (2021). Creencias, representaciones y saberes de los estudiantes universitarios benineses de ele sobre la inteligencia artificial. *e-AESLA* 7. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/07/01.pdf>
- Suleyman, M. (2023). *La ola que viene*.
- UNESCO. (2020). *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Ethical Guidelines for AI in Education*.
- UK Department for Education. (2020). *National Institute for Digital Education*.
- U.S. Department of Education. (2018). *Family Educational Rights and Privacy Act (FERPA)*.
- Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades. *Transformar*, 4(1), 17-34. <https://orcid.org/0000-0002-4326-1660>
- Walsh, C. (2016). *Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial*. En *Comunicación-educación en la cultura para América Latina: Desafíos y nuevas comprensiones*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Anexos

Anexo 1. Cuadro del Estado del Arte

Año	Autor	Tema	Institución	Palabras clave	Tipo de documento	Tipo de investigación	Marco teórico	Instrumentos Técnicas Estrategias	Aportes a mi investigación	Cita (APA 7)
2022	Álvarez Villanueva, E.	El amor en los tiempos de la Inteligencia Artificial. Paradojas y realidades de los imaginarios sociotécnicos sobre las inteligencias artificiales de acompañamiento y la sustitución de las personas.	Universidad de Oviedo	Inteligencia Artificial; robots; expectativas excesivas; imaginarios; aire caliente; computación afectiva; <i>sexbots</i> .	Artículo	Cualitativa	Imaginarios sociotécnicos.	Revisión bibliográfica y documental.	Es fundamental aprender a convivir con la especulación excesiva y el sensacionalismo en torno a la IA, pero también es necesario mantener una brújula y un mapa para tener una comprensión más clara de hacia dónde nos dirigimos en este viaje tecnológico.	Álvarez Villanueva, E. (2022). El amor en los tiempos de la Inteligencia Artificial. Paradojas y realidades de los imaginarios sociotécnicos sobre las inteligencias artificiales de acompañamiento y la sustitución de las personas. <i>Azafea</i> , 24 (20). http://hdl.handle.net/10366/151573
2015	Aragón, M.	El imaginario tecnocientífico : Notas para su estudio.	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Imaginario, tecnociencia, teoría de sistemas, Inteligencia Artificial.	Artículo	Cualitativa	Sociología y tecnociencia	Reflexión teórica y análisis de textos.	En la ciencia, los imaginarios de la Inteligencia Artificial están relacionados con la búsqueda de la verdad científica, mientras que, en la ficción, contribuyen a la construcción de una verdad ficticia. Ambos tipos de imaginarios comparten esquemas que influyen en la construcción de sus respectivas realidades.	Aragón, M. (2015). El imaginario tecnocientífico: Notas para su estudio. <i>Sociología y tecnociencia: Revista digital de sociología del sistema tecnocientífico</i> , 2(5), 49-63. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5427806
2021	Artiles Rodríguez, J., Guerra Santana, M., Aguiar Perera, M.	Agente conversacional virtual: la Inteligencia Artificial para	Universidad de Sevilla	Tutoría, educación superior, agente conversacional virtual	Artículo	Cuantitativa	El agente conversacional en procesos educativos.	cuestionario	posibilidades de los agentes virtuales conversacionales como	Artiles Rodríguez, J., Guerra Santana, M., Aguiar Perera, M.

	V., & Rodríguez Pulido, J.	el aprendizaje autónomo.							herramienta para tutorizar trabajos del alumnado universitario.	V., & Rodríguez Pulido, J. (2021). Agente conversacional virtual: la Inteligencia Artificial para el aprendizaje autónomo. Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación, (62), 107-144. https://idus.us.es/handle/11441/145386
2023	Artopoulos, A.	Imaginarios de IA generativa en educación: chatbots que enseñan, bicicletas eléctricas y el quinto Beatle.	Facultad de Trabajo Social	IA generativas, educación, imaginarios, chatbots	Artículo	Cualitativa	La batalla cultural de la IA. IA en la transición a la escuela híbrida.	Análisis de textos	La investigación plantea interrogantes sobre cómo estos avances de la IA pueden impactar la educación y aboga por la necesidad de trabajar en narrativas que den sentido a estos cambios. Además, reflexiona sobre la desigualdad en el capitalismo informacional y cuestiona el futuro de la escuela en este contexto.	Artopoulos, A. (2023). Imaginarios de IA Generativa en educación: Chatbots que enseñan, bicicletas eléctricas y el quinto Beatle. <i>Hipertextos</i> , 11 (19), 070-070. https://doi.org/10.24215/23143924e070
2020	Belzunegui-Eraso, Ángel.	Formas de consciencia, Inteligencia Artificial y nuevos retos para la Sociología.	Universidad Rovira i Virgili.	Inteligencia Artificial, especismo, sociología, consciencia, tecnociencia.	Artículo	Cualitativa	Inteligencia Artificial General. Sujetos/objetos emergentes y de las relaciones que los humanos tendrán que establecer con ellos.	Revisión documental y bibliográfica.	Se plantea la necesidad de que la sociología se adapte y se involucre activamente en la comprensión y análisis de los desarrollos tecnocientíficos contemporáneos y sus implicaciones sociales.	Belzunegui-Eraso, Ángel. (2020). Formas de consciencia, Inteligencia Artificial y nuevos retos para la Sociología. <i>methaodos. Revista De Ciencias Sociales</i> , 8(1). https://doi.org/10.17502/m.rcs.v8i1.350

Anexo 2. Consentimiento informado



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

“Francisco García Salinas”

Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas

Orientación

Comunicación y praxis

Consentimiento informado para participar en la encuesta

Título del Proyecto de Investigación:

" Imaginario social sobre la Inteligencia Artificial Generativa y sus herramientas en la práctica docente de la Unidad Académica de Docencia Superior"

Investigador principal: José Eduardo Nungaray Turcott

Directora de tesis: Dra. Carla Beatriz Capetillo Medrano

Objetivo de la investigación

Este estudio tiene como objetivo explorar y comprender las percepciones, creencias e ideas que los docentes de posgrado de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ tienen sobre la Inteligencia Artificial Generativa, así como analizar su impacto en la práctica docente y su integración en la educación superior.

Justificación

La Inteligencia Artificial Generativa es una tecnología emergente que está transformando diversos sectores, incluida la educación. Comprender el imaginario social de los docentes respecto a esta tecnología permitirá identificar oportunidades y desafíos para su integración en la práctica docente, así como generar recomendaciones para su implementación efectiva.

¿Por qué se le invita a participar?

Se le ha invitado a participar en esta investigación porque es docente de posgrado en la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ. Su opinión es valiosa para comprender mejor la percepción de los docentes sobre la Inteligencia Artificial Generativa y su aplicación en la educación.

¿En qué consiste la participación?

La participación en esta investigación implica responder un cuestionario con 32 preguntas de opción múltiple sobre su percepción, experiencias y expectativas en torno a la Inteligencia Artificial Generativa y su aplicación en la educación.

Privacidad y confidencialidad

Toda la información que proporcione será tratada de manera estrictamente confidencial. Los datos recopilados serán utilizados únicamente para fines académicos y serán almacenados de forma segura. En los resultados de la investigación, se garantizará el anonimato de los participantes, evitando cualquier información que pueda identificarlos.

Beneficios de participar

Su participación ayudará a comprender mejor el papel de la Inteligencia Artificial Generativa en la educación superior y podrá contribuir a la generación de estrategias para su integración en la práctica docente.

Riesgos de participar

Este estudio no presenta riesgos significativos para los participantes. Sin embargo, en caso de que alguna pregunta le genere incomodidad, usted podrá optar por no responder o interrumpir la entrevista en cualquier momento.

Derechos del participante

Su participación en esta investigación es completamente voluntaria.

Puede decidir no participar o retirarse en cualquier momento sin que esto implique ninguna consecuencia negativa.

Tiene derecho a solicitar más información sobre el estudio en cualquier momento.

Sus datos serán utilizados exclusivamente con fines académicos y de investigación.

Declaración de consentimiento

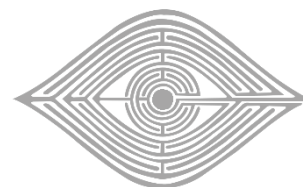
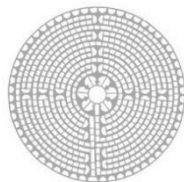
He leído y comprendido la información presentada anteriormente. Entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme en cualquier momento sin ninguna consecuencia. Autorizo la realización de la entrevista y, si es necesario, la grabación de la misma para fines de análisis académico, asegurando mi anonimato.

Nombre del participante: _____

Firma del participante: _____

Fecha: _____

Anexo 3. Guión de entrevista semiestructurada



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
“Francisco García Salinas”
Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas
Orientación
Comunicación y praxis.

**Guión de entrevista semiestructurada dirigida a los docentes de la Unidad Académica
de Docencia Superior de la UAZ**

Objetivo: El propósito de esta entrevista es profundizar en el imaginario social que los profesores de posgrado de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ tienen respecto a la Inteligencia Artificial Generativa (IAG). Se busca entender cómo perciben su impacto en la práctica educativa y su posible integración en la educación superior. A través de este análisis, se intentan identificar las ideas, creencias y percepciones más comunes sobre la IAG, así como explorar su conexión con los cambios en los métodos de enseñanza. Además, se analizarán los principales retos y oportunidades que surgen al implementar esta tecnología, tomando en cuenta la interacción entre comunicación, educación y cultura en este contexto.

Nota: La información recabada de esta entrevista será tratada de manera confidencial con fines propios para esta investigación. No se divulgará ningún tipo de información a terceros, por ende, puede responder con tranquilidad, seguridad y confianza a cada interrogante.

Eje de investigación: Imaginario social.

1. ¿Qué significado tiene para usted el concepto de Inteligencia Artificial Generativa (IAG)?

2. ¿Qué relatos o narraciones ha escuchado sobre el impacto de la Inteligencia Artificial Generativa en la educación?
3. ¿Cree que la IAG está modificando los valores y normas dentro de la enseñanza superior? ¿De qué manera?
4. ¿Qué papel juega la intersubjetividad en la forma en que los docentes construyen sus percepciones sobre la IAG?
5. ¿Considera que el imaginario social sobre la IAG se encuentra en un proceso de transformación o sigue anclado a concepciones previas?

Eje de investigación: Inteligencia Artificial generativa (IAG).

6. ¿Cuáles son las aplicaciones más relevantes de la IAG en el ámbito educativo que conoce o ha utilizado?
7. ¿Qué beneficios y riesgos identifica en el uso de la IAG dentro del aula?
8. ¿Qué desafíos éticos y pedagógicos plantea el uso de herramientas de IAG en la educación superior?
9. ¿Cómo visualiza el futuro de la educación con la integración de la Inteligencia Artificial Generativa?

Eje de investigación: Práctica docente.

10. ¿De qué manera cree que la Inteligencia Artificial Generativa puede transformar la práctica docente?
11. ¿Qué impacto cree que tiene la IAG en la construcción de significados dentro del aula?
12. ¿Considera que el uso de la IAG modifica el proceso cognitivo de los estudiantes? ¿Cómo?
13. ¿Qué creencias, saberes y supuestos considera que influyen en la aceptación o rechazo de la IAG en la enseñanza?

14.¿Considera importante formación de los docentes en el uso de herramientas de Inteligencia Artificial Generativa? ¿Por qué?

Eje de investigación: Paradigma de Comunicación/Educación/Cultura

15.¿Cómo cree que la Inteligencia Artificial Generativa está impactando las dinámicas entre comunicación, educación y cultura?

16.¿Considera que la cultura emergente influenciada por la tecnología está modificando la forma en que los docentes y estudiantes interactúan? ¿Cómo?

17.¿Cómo percibe la relación entre el uso de la IAG y la transformación de las prácticas comunicativas en el aula?

18.¿Cómo puede la IAG fomentar nuevas formas de expresión y creatividad en el ámbito educativo?

19.¿Después de todo lo que hemos conversado, ¿cuál es su postura respecto a la Inteligencia Artificial Generativa?