International Journal of Innovation and Pedagogy
e-ISSN: 3151-8281
Artículo original / Original article
Vol. 3 Nº. 2 / e-89 / Jun-Dic, 2026

La formación del profesorado universitario ante la inteligencia artificial: una articulación teórica entre autonomía, mediación pedagógica y calidad educativa

University teacher development in the age of artificial intelligence: a theoretical articulation of autonomy, pedagogical mediation and educational quality

Ricardo Antonio Colmenares Añez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IMPM), Venezuela.
https://orcid.org/0009-0006-8773-1966
colmenaresrt1@gmail.com

Corresponding author: colmenaresrt1@gmail.com

Citar como: Colmenares Añez, R. A. (2026). La formación del profesorado universitario ante la inteligencia artificial: una articulación teórica entre autonomía, mediación pedagógica y calidad educativa. *International Journal of Innovation and Pedagogy, 3*(2), 89. https://doi.org/10.64325/IJIP.v3i2.89

Recibido: 25-09-2026
Aceptado: 13-10-2026
Publicado: 18-11-2026

Editor: Mgtr. Daniel Roman-Acosta PhD. (c)

Copyright: © 2026 Ricardo Antonio Colmenares Añez; Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

DOI: 10.64325/IJIP.v3i2.89

e-ISSN: 3151-8281 Vol. 3 Nº. 2 / e-89 / Jun-Dic, 2026

ABSTRACT

The advent of artificial intelligence (AI) in higher education compels us to look beyond faculty members' technological skills: it demands that we rethink the criteria that guide their professional judgment. With this in mind, this article builds a theoretical bridge between continuing education, pedagogical mediation, intellectual autonomy, and quality management, using Venezuelan universities as a case study. Through a critical review of academic literature, regulations, and international frameworks, the study identifies four interdependent pillars: professional identity linked to lifelong learning; pedagogical mediation under strict human supervision; ethical responsibility toward the sociocultural environment; and the institutional conditions necessary to sustain this innovation. Building on this, the study proposes integrating the dimensions of Being, Doing, Owing to Be, and Wanting to Be as a reflective compass for educators. In essence, it argues that educational quality does not improve through mere automation; rather, it requires pedagogical decisions to guide it, an awareness of its limits, and equitable access. Therefore, training teachers in AI requires a deeply humanistic and critical approach, supported by institutional policies that ensure responsible development and evaluation.

Keywords: university teacher development; artificial intelligence; higher education; intellectual autonomy; educational quality management.

RESUMEN

La llegada de la inteligencia artificial (IA) en la educación superior nos obliga a mirar más allá de las habilidades tecnológicas del profesorado: exige replantear los criterios que guían su juicio profesional. Con esto en mente, este artículo construye un puente teórico entre la formación continua, la mediación pedagógica, la autonomía intelectual y la gestión de calidad, tomando como escenario a las universidades venezolanas. A través de una revisión documental crítica de literatura académica, normativas y marcos internacionales, el estudio consolida cuatro ejes interdependientes: la identidad profesional ligada al aprendizaje constante; la mediación pedagógica bajo estricta supervisión humana; la responsabilidad ética frente al entorno sociocultural; y las condiciones institucionales necesarias para sostener esta innovación. A partir de allí, se propone integrar las dimensiones del Ser, Hacer, Deber Ser y Querer Ser como una brújula reflexiva para el docente. En esencia, se argumenta que la calidad educativa no mejora por la simple automatización, requiere decisiones pedagógicas que la orientan, la conciencia de sus límites y la equidad en su acceso. Por lo tanto, formar docentes en IA requiere un enfoque profundamente humanista y crítico, respaldado por políticas institucionales que garanticen un desarrollo y una evaluación responsables.

Palabras clave: formación docente universitaria; inteligencia artificial; educación superior; autonomía intelectual; gestión de la calidad.

DOI: 10.64325/IJIP.v3i2.89

e-ISSN: 3151-8281 Vol. 3 Nº. 2 / e-89 / Jun-Dic, 2026

INTRODUCCIÓN

La universidad se ha construido históricamente alrededor de una promesa exigente: ofrecer a las personas la posibilidad de comprender el mundo, interrogarlo y transformarlo mediante el conocimiento. Esa promesa adquiere nuevas tensiones cuando sistemas de inteligencia artificial generan explicaciones, resúmenes, propuestas de evaluación y respuestas con una fluidez que puede confundirse con comprensión. Lo que está en juego no es solamente la adopción de una herramienta, sino la manera de concebir la autoría, el aprendizaje y la responsabilidad de quien enseña.

La discusión acerca de la relación entre máquinas e inteligencia tiene antecedentes en el trabajo de Turing (1950), pero su desplazamiento hacia el ámbito educativo se ha acelerado por la disponibilidad de modelos capaces de producir lenguaje y asistir tareas complejas. Zawacki-Richter et al. (2019) identificaron que la investigación sobre IA en educación superior se concentraba en aplicaciones técnicas y ofrecía una atención insuficiente a las perspectivas pedagógicas de los educadores. Más recientemente, Kasneci et al. (2023) mostraron que las posibilidades de apoyo educativo de los modelos de lenguaje conviven con riesgos de sesgo, errores y dependencia excesiva.

La formación docente permanente no empieza en la tecnología ni termina en su manejo. El marco DigCompEdu aporta una lectura de competencias para integrar recursos digitales con intencionalidad pedagógica (Redecker, 2017), mientras que el análisis comparativo de Más García et al. (2024) invita a examinar la formación continua como práctica situada, no como actualización episódica. Supone reconocer que enseñar es una práctica interpretativa: exige comprender a quién se enseña, con qué fines y bajo cuáles condiciones materiales, culturales e institucionales. En el ámbito latinoamericano, Lázaro Cantabrana et al. (2018) han planteado la necesidad de evaluar la competencia digital del profesorado universitario; Melgarejo Valverde et al. (2024) destacan asimismo la importancia de su desarrollo para mejorar las prácticas pedagógicas. En Venezuela, Caldera-Chirinos (2025) relaciona formación continua y competencias digitales. Estas contribuciones permiten advertir que la alfabetización tecnológica es necesaria, aunque insuficiente por sí sola para garantizar educación de calidad.

Una revisión sistemática identificada en Dialnet advierte que integrar IA generativa exige competencias que trascienden la destreza técnica y abarcan juicio ético y adaptabilidad didáctica (Corona Domínguez, 2025). Asimismo, Cribilleros Shigihara et al. (2025) examinan, desde una reflexión documental sobre el docente investigador, la necesidad de articular competencias técnicas, humanas e intrapersonales. Ambos antecedentes refuerzan la pertinencia de estudiar la profesionalidad docente de forma integrada, pero también obligan a precisar qué añade el esquema conceptual desarrollado en este artículo.

En el marco venezolano, la Ley de Universidades (1970) vincula la vida universitaria con la búsqueda del conocimiento y el cumplimiento de funciones sociales. Esta orientación invita a examinar la incorporación de IA más allá de los discursos de eficiencia. La discusión latinoamericana de León Rodríguez y Viña Brito (2017) ya advertía oportunidades y amenazas de esta tecnología antes de la expansión reciente de los modelos generativos. Las condiciones de conectividad, las oportunidades de desarrollo profesional, las diferencias disciplinares y la diversidad de experiencias estudiantiles deben considerarse al formular políticas formativas. No se presupone aquí que todas las universidades venezolanas compartan las mismas condiciones; se propone, más bien, una perspectiva capaz de interrogar sus necesidades sin borrar su heterogeneidad.

En paralelo, los sistemas de gestión para organizaciones educativas aportan criterios de organización y mejora continua. La norma ISO 21001:2025 establece requisitos para tales sistemas y se orienta hacia necesidades de los estudiantes y otras partes interesadas (International Organization for Standardization [ISO], 2025). Sin embargo, un sistema de gestión no reemplaza la deliberación académica: puede ordenar procedimientos, pero necesita objetivos pedagógicos valiosos para que dichos procedimientos tengan sentido. Del mismo modo, el marco de competencias de IA para docentes de Miao y Cukurova (2024) incorpora una perspectiva centrada en la persona, ética, fundamentos técnicos, pedagogía y aprendizaje profesional, lo que permite relacionar desarrollo docente con responsabilidad institucional.

El problema que articula este trabajo es la fragmentación entre tres conversaciones frecuentemente separadas: las habilidades para usar IA, las preguntas ético-epistemológicas

DOI: 10.64325/IJIP.v3i2.89

e-ISSN: 3151-8281 Vol. 3 Nº. 2 / e-89 / Jun-Dic, 2026

sobre el conocimiento y la gestión institucional de la calidad. La contribución buscada no consiste en enumerar aplicaciones tecnológicas conocidas ni en afirmar que toda innovación es beneficiosa. Consiste en proponer una relación interpretativa entre identidad docente, práctica pedagógica, deber ético y horizonte institucional, procurando que la formación permanente no pierda de vista a las personas que enseñan y aprenden.

En consecuencia, la pregunta que guía el artículo es: ¿cómo articular teóricamente las dimensiones profesionales, pedagógicas, éticas e institucionales de la formación permanente del profesorado universitario frente a la IA? Su objetivo es construir una síntesis crítico-hermenéutica que examine esa relación y formule orientaciones conceptuales para una integración educativa responsable, con particular sensibilidad hacia la educación superior venezolana.

METODOLOGÍA

Diseño y posición epistemológica

Se adoptó un diseño de reflexión teórico-documental con orientación interpretativa y procedimiento de síntesis crítica. La elección responde a la naturaleza del problema: no se buscó estimar el impacto causal de una intervención ni describir estadísticamente las prácticas docentes, sino poner en relación perspectivas que suelen estudiarse de forma aislada. En esta tradición, la revisión de literatura puede constituir una vía de producción de conocimiento cuando explicita su lógica de selección, comparación y elaboración conceptual (Snyder, 2019; Torraco, 2005).

La aproximación hermenéutica se entiende aquí como una lectura que sitúa los conceptos dentro de sus contextos de producción y los contrasta con preguntas del presente. La comprensión del significado de la acción en la tradición de Weber (1922/2014) permite recordar que una misma práctica —por ejemplo, recurrir a un asistente de IA— puede responder a motivaciones pedagógicas distintas. De ahí que el análisis no equipare automáticamente frecuencia de uso con calidad de enseñanza.

Delimitación documental y estrategia de lectura

El corpus de trabajo articuló tres tipos de fuentes: (a) aportes conceptuales clásicos y contemporáneos sobre educación, profesionalidad y comprensión del conocimiento; (b) investigaciones y revisiones sobre IA y competencia digital en educación superior; y (c) documentos normativos y de orientación internacional, entre ellos la Ley de Universidades, el marco UNESCO de competencias docentes en IA y la edición vigente de ISO 21001. Se priorizó la pertinencia argumentativa sobre la acumulación de citas y se diferenciaron los antecedentes históricos de las contribuciones recientes.

La localización exploratoria de literatura consideró los portales SciELO, Redalyc y Dialnet mediante combinaciones de los términos “formación docente”, “inteligencia artificial”, “competencia digital docente”, “educación superior”, “ética” y “calidad educativa”, junto con referencias internacionales identificables por sus DOI o repositorios institucionales. La búsqueda tuvo carácter orientador y no se presenta como revisión sistemática: no se estableció un universo cerrado de registros ni se calculó una tasa de inclusión. El criterio de incorporación fue la relación explícita de cada texto con uno de los problemas teóricos investigados.

La lectura se desarrolló como comparación temática de posiciones: identificación del problema abordado por cada documento, reconocimiento de sus premisas, contraste de alcances y límites, y formulación de proposiciones de integración. Las cuatro categorías iniciales —identidad y formación permanente, mediación pedagógica, autonomía ética y condiciones institucionales— funcionaron como orientadores analíticos, susceptibles de ajuste conceptual. Por su naturaleza documental, no se produjo una base de datos de participantes, no se aplicaron instrumentos a docentes y no se atribuyeron efectos cuantitativos a la propuesta.

Tabla 1

Categorías orientadoras de la síntesis teórico-documental

Dimensión de lectura	Pregunta analítica	Fuentes guía
Formación e identidad	¿Qué capacidades y disposiciones sustentan el juicio docente?	Caldera-Chirinos (2025); Melgarejo Valverde et al. (2024); Miao y Cukurova

DOI: 10.64325/IJIP.v3i2.89

		(2024)
Mediación	¿Qué puede delegarse sin delegar la responsabilidad pedagógica?	Zawacki-Richter et al. (2019); Kasneci et al. (2023)
Ética y conocimiento	¿Cómo se justifica, verifica y contextualiza una respuesta?	Weber (1922/2014); Miao y Holmes (2023)
Institución y calidad	¿Qué condiciones organizativas vuelven sostenible la innovación?	Ley de Universidades (1970); ISO (2025)

Criterios de consistencia y alcance

La consistencia de la interpretación se buscó mediante el diálogo entre fuentes de diferente naturaleza, la explicitación de las inferencias propias y la separación entre afirmaciones documentadas y propuestas normativas. Las relaciones elaboradas son teóricas y no constituyen validación empírica. Esta delimitación es decisiva: un marco conceptual puede orientar decisiones y futuras investigaciones, pero no probar por sí mismo resultados de aprendizaje o mejoras institucionales.

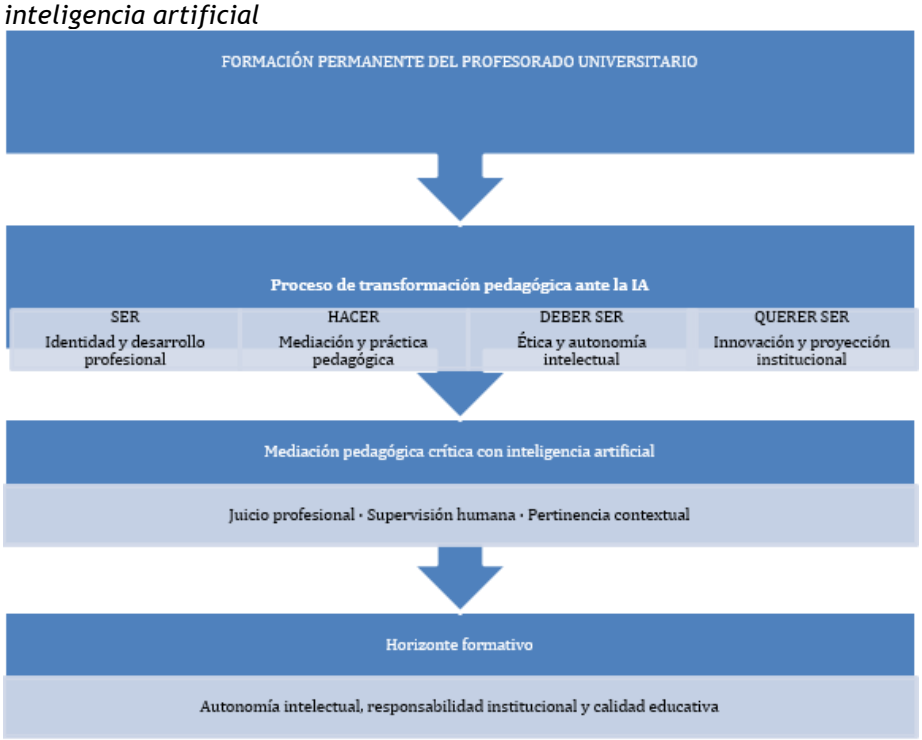
RESULTADOS

La lectura comparativa permitió organizar una síntesis en cuatro proposiciones interdependientes. Se presentan como resultados de elaboración conceptual, no como hallazgos estadísticos. Su valor reside en hacer visibles relaciones y tensiones que pueden guiar la formación docente y someterse posteriormente a contrastación.

La articulación de las cuatro dimensiones permite comprender la formación permanente del profesorado universitario como un proceso que integra identidad profesional, mediación pedagógica, responsabilidad ética y proyección institucional. Estas relaciones, representadas en la Figura 1, sitúan la inteligencia artificial dentro de una práctica educativa cuya orientación depende del juicio docente y de las finalidades formativas de la universidad.

Figura 1

Articulación conceptual de la formación permanente del profesorado universitario ante la inteligencia artificial



Nota. Elaboración propia a partir de la síntesis teórico-documental. La figura representa relaciones conceptuales propuestas y no un modelo validado empíricamente

DOI: 10.64325/IJIP.v3i2.89

e-ISSN: 3151-8281 Vol. 3 Nº. 2 / e-89 / Jun-Dic, 2026

La formación permanente es una reconstrucción del juicio profesional

La primera proposición sostiene que aprender a usar IA no equivale a aprender a enseñar con ella. La diferencia se reconoce cuando el docente decide si una respuesta generada responde al problema de aprendizaje, si reproduce errores o perspectivas sesgadas y si conviene proponer una actividad sin asistencia automatizada. La competencia técnica abre posibilidades, pero el juicio profesional decide su pertinencia. En esa relación se cruzan conocimiento disciplinar, experiencia pedagógica y compromiso con la comprensión del estudiante.

La literatura sobre competencia digital del profesorado aporta instrumentos para reconocer prácticas y necesidades formativas (Lázaro Cantabrana et al., 2018; Melgarejo Valverde et al., 2024). El marco de UNESCO amplía esa conversación al plantear competencias ligadas a una orientación centrada en la persona y a la ética, además de aplicaciones pedagógicas (Miao & Cukurova, 2024). De la comparación surge una conclusión interpretativa: la formación permanente no debe organizarse únicamente por herramientas disponibles, cuyo ciclo de renovación puede ser breve, sino por problemas educativos duraderos, tales como la validez de la evaluación, la autoría, la inclusión y la orientación del aprendizaje.

En este sentido, Guillén Gámez et al. (2022) sitúan la formación del profesorado universitario en competencia digital como un objeto específico de desarrollo profesional. En diálogo con Corona Domínguez (2025), esta contribución permite distinguir dos planos complementarios: el dominio de competencias para el uso educativo de tecnologías y la capacidad de ejercer deliberación pedagógica cuando sus respuestas resultan insuficientes o problemáticas. La distinción es analítica, no un resultado empírico medido en esta investigación.

La mediación aumentada requiere supervisión humana significativa

La segunda proposición plantea que la IA puede ampliar la capacidad de trabajo del docente siempre que la automatización permanezca situada en un propósito pedagógico explícito. Generar una primera versión de una rúbrica, explorar explicaciones alternativas o elaborar ejercicios diferenciados puede liberar tiempo para acompañar dificultades concretas. Esa ventaja potencial, sin embargo, no equivale a la constatación de mejores aprendizajes. Como advierten Kasneci et al. (2023), los sistemas de lenguaje presentan limitaciones que obligan a verificar resultados y a cuidar el sentido didáctico de su uso.

Se propone distinguir tres momentos de mediación: deliberación previa, interacción supervisada y validación posterior. Antes de utilizar el sistema, el profesor define el objetivo y los límites de la tarea; durante la interacción, examina pertinencia y sesgos; al final, verifica información, protege datos y asume la responsabilidad de lo que incorpora a su práctica. Esta secuencia evita considerar al sistema como autoridad y sitúa la respuesta automatizada como material susceptible de lectura crítica.

La autonomía intelectual es condición de la calidad formativa

La tercera proposición vincula la calidad educativa con la preservación del esfuerzo interpretativo. Una respuesta formalmente correcta puede ocultar procedimientos erróneos, fuentes inexistentes o presupuestos ajenos al contexto del estudiante. Por esa razón, la evaluación académica no debería limitarse al producto final: conviene hacer visibles las decisiones, las evidencias consultadas y las revisiones realizadas en el proceso.

El mapeo de literatura de Vélez-Rivera et al. (2024), disponible en Redalyc, sitúa los dilemas éticos de la inteligencia artificial en educación superior como una cuestión que excede las prácticas individuales. Caldevilla Domínguez (2024), cuya ficha está disponible en Dialnet, enfatiza que el debate ético universitario debe ir más allá del plagio para considerar privacidad, equidad y transparencia. Estas perspectivas permiten entender la autonomía intelectual como una responsabilidad que involucra decisiones personales y reglas institucionales.

La preocupación por el significado de la acción, presente en Weber (1922/2014), recuerda que comprender experiencias humanas no se reduce a detectar regularidades textuales. En tareas de investigación educativa o social, la IA puede ayudar a organizar un corpus, pero no reemplaza el encuentro con las voces, silencios y circunstancias que le confieren sentido. Del mismo modo, Miao y Holmes (2023) subrayan la necesidad de una perspectiva centrada en las personas y atenta a privacidad, equidad y gobernanza. En

DOI: 10.64325/IJIP.v3i2.89

consecuencia, la alfabetización crítica en IA debe incorporar habilidades de contrastación de fuentes, declaración transparente de uso y reflexión sobre las consecuencias de los sistemas empleados.

La innovación solo se sostiene mediante condiciones institucionales

La cuarta proposición desplaza la atención desde la decisión individual hacia el entorno que la hace posible. Solicitar innovación sin ofrecer tiempo de formación, acceso equitativo, pautas de protección de datos y acompañamiento pedagógico puede convertir la IA en una nueva fuente de desigualdad. Una estrategia de desarrollo profesional requiere condiciones organizativas: diagnóstico de necesidades, formación situada, evaluación de experiencias, participación docente y revisión continua.

ISO 21001:2025 puede ofrecer un lenguaje de procesos y mejora para organizar tales acciones, mientras que los fines académicos deben discutirse en la comunidad universitaria. La norma se ocupa de sistemas de gestión educativa, no certifica automáticamente la calidad de cada decisión pedagógica (ISO, 2025). En el caso venezolano, donde la Ley de Universidades constituye un referente de las finalidades institucionales, esta distinción ayuda a pensar una innovación que no confunda indicadores de actividad con sentido formativo.

Una articulación heurística: Ser, Hacer, Deber Ser y Querer Ser

Como síntesis de las cuatro proposiciones, se plantea recuperar las dimensiones Ser, Hacer, Deber Ser y Querer Ser presentes en la reflexión institucional del manuscrito de origen. No se las presenta como categorías universalmente validadas ni se atribuye su invención a una fuente particular. Se utilizan como una arquitectura heurística para ordenar preguntas relevantes: quién es el docente que aprende, qué decisiones adopta, qué compromisos orientan su actuación y hacia qué universidad desea contribuir.

Tabla 2

Articulación conceptual propuesta para la formación permanente del profesorado

Dimensión	Significado en la formación docente con IA	Orientación institucional observable
Ser	Identidad, saber disciplinar, capacidad interpretativa y aprendizaje continuo.	Reconocer perfiles, necesidades, trayectorias y espacios de desarrollo profesional.
Hacer	Diseño de experiencias, revisión de respuestas, evaluación auténtica y acompañamiento.	Promover prácticas verificables de uso pedagógico supervisado.
Deber Ser	Autonomía, privacidad, transparencia, inclusión y responsabilidad.	Establecer acuerdos de autoría, protección de datos y revisión de sesgos.
Querer Ser	Visión compartida de una universidad crítica y socialmente pertinente.	Integrar formación en IA a planes de mejora y evaluación participativa.

Las dimensiones no describen etapas sucesivas. Se implican mutuamente: un Hacer tecnológicamente competente, sin Deber Ser, puede reproducir usos irresponsables; un Querer Ser innovador, sin condiciones para el Ser docente, puede quedarse en declaración; y una identidad profesional reflexiva, sin oportunidades de acción, puede no llegar a traducirse en transformación educativa. Su utilidad, en consecuencia, está en orientar la conversación institucional antes que en funcionar como una escala ya estandarizada.

DISCUSIÓN

Más allá de la capacitación instrumental

El resultado principal del razonamiento desarrollado es una toma de posición: la formación docente en IA debe abordarse como un problema de profesionalidad, y no exclusivamente como aprendizaje de aplicaciones. Esta tesis converge con la orientación de UNESCO hacia competencias éticas, pedagógicas y de desarrollo profesional (Miao &

DOI: 10.64325/IJIP.v3i2.89

e-ISSN: 3151-8281 Vol. 3 Nº. 2 / e-89 / Jun-Dic, 2026

Cukurova, 2024), y dialoga con los estudios que reclaman fortalecer las competencias digitales docentes (Caldera-Chirinos, 2025; Melgarejo Valverde et al., 2024). La diferencia de énfasis consiste en concebir la competencia como una capacidad de decidir justificadamente cuándo usar, modificar o no utilizar IA.

Hay, sin embargo, una coincidencia que limita cualquier pretensión de novedad absoluta: la literatura reciente ya defiende una alfabetización tecnológica crítica y la redefinición del rol del profesor (Corona Domínguez, 2025; Cribilleros Shigihara et al., 2025). La contribución específica que aquí se propone no es descubrir esa necesidad, sino relacionarla con una lectura institucional de cuatro dimensiones y mostrar cómo su ausencia puede fragmentar la formación docente entre técnica, ética y gestión.

En este punto aparece una tensión productiva. La facilidad para generar materiales puede incrementar la variedad de recursos y facilitar retroalimentación; a la vez, puede desplazar la atención hacia productos vistosos que no muestran cómo piensa el estudiante. Por ello, el criterio de valoración propuesto no es la cantidad de tareas automatizadas, sino la calidad de las preguntas, el acompañamiento y la posibilidad de explicar las decisiones pedagógicas.

La relación entre innovación, equidad y contexto

Las promesas de personalización tecnológica merecen una lectura situada. El acceso diferenciado a conectividad, dispositivos y formación puede condicionar cualquier iniciativa, de manera que una misma política institucional produzca experiencias desiguales. La orientación humanista de UNESCO (Miao & Holmes, 2023), la Recomendación sobre ética de la inteligencia artificial (UNESCO, 2021) y el Informe de seguimiento de la educación en el mundo (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2023) invita a pensar estos efectos desde la protección de derechos y la diversidad cultural. En lugar de un mandato uniforme de adopción, resulta preferible ofrecer distintas trayectorias de aprendizaje profesional, acompañadas de criterios comunes de transparencia y protección de información.

La discusión de Vélez-Rivera et al. (2024) sobre implicancias éticas ayuda a situar este desafío en un marco de responsabilidades compartidas; León Rodríguez y Viña Brito (2017), desde un antecedente a la expansión de la IA generativa, ya presentaban oportunidades y amenazas que exigían atender los valores educativos. La continuidad entre ambos trabajos impide interpretar los riesgos actuales como completamente inéditos y, al mismo tiempo, invita a distinguir qué problemas adquieren mayor intensidad con los sistemas generativos.

La pertinencia venezolana de la propuesta radica precisamente en reconocer que las instituciones tienen historias y recursos diferentes. El artículo no documenta comparaciones empíricas entre universidades y, por consiguiente, no sostiene conclusiones sobre su grado actual de preparación. Propone, en cambio, preguntas que pueden orientar diagnósticos: ¿qué competencias se requieren en cada disciplina?, ¿qué datos no deben compartirse con sistemas externos?, ¿cómo se evalúa la autenticidad del aprendizaje?, ¿qué estudiantes quedarían excluidos por una estrategia digital única?

Contribución y límites del esquema de cuatro dimensiones

El esquema Ser–Hacer–Deber Ser–Querer Ser ofrece una contribución de organización conceptual: permite leer la formación docente como una relación entre identidad, práctica, responsabilidad y proyecto institucional. Su fortaleza no está en reclamar originalidad absoluta de cada dimensión, sino en explicitar cómo pueden vincularse ante un problema emergente. Frente a abordajes centrados solo en alfabetización técnica, introduce la exigencia de discutir simultáneamente las finalidades de la educación y las condiciones para realizarlas.

Esta propuesta no constituye un modelo de eficacia probado. Requiere contrastación teórica adicional con perspectivas sobre profesionalidad docente y, posteriormente, investigación de campo. En particular, sería pertinente realizar estudios de caso en universidades con condiciones diferentes, someter las dimensiones a discusión con comunidades académicas y explorar si permiten identificar dilemas que otros marcos pasan por alto. La investigación futura también deberá examinar los efectos de diversas prácticas de IA sobre escritura, evaluación, inclusión y autonomía, evitando trasladar automáticamente resultados de otros contextos.

DOI: 10.64325/IJIP.v3i2.89

e-ISSN: 3151-8281 Vol. 3 Nº. 2 / e-89 / Jun-Dic, 2026

Implicaciones para la gestión educativa

Una universidad que aspire a integrar IA con responsabilidad puede comenzar con acciones modestas pero consistentes: conversaciones disciplinares sobre usos legítimos, formación en verificación de fuentes, acuerdos sobre autoría y datos, comunidades de práctica docente y evaluación periódica de la experiencia estudiantil. La lógica de mejora continua asociada con ISO 21001:2025 puede ayudar a organizar esos procesos, siempre que su sentido sea discutido por la comunidad educativa. Las orientaciones de política educativa de Miao et al. (2021) subrayan que la adopción de IA exige evaluar riesgos, pertinencia y equidad en cada contexto. La innovación valiosa no se reconoce por la presencia de una tecnología, sino por la posibilidad de aprender mejor sin renunciar al juicio humano.

CONCLUSIONES

La formación permanente del profesorado universitario ante la inteligencia artificial trasciende la adquisición de competencias tecnológicas y plantea la necesidad de repensar el sentido pedagógico, epistemológico y ético de la práctica docente. Su incorporación a la educación superior no constituye, por tanto, una elección meramente instrumental, sino una decisión formativa que exige interrogar sus propósitos, condiciones y consecuencias para la construcción del conocimiento.

El análisis teórico-documental permitió reconocer que la transformación de la docencia universitaria requiere articular el juicio profesional, la autonomía intelectual y la responsabilidad institucional. Desde esta perspectiva, las dimensiones Ser, Hacer, Deber Ser y Querer Ser ofrecen una vía interpretativa para comprender la relación entre identidad docente, mediación pedagógica, compromiso ético y proyección institucional. Esta articulación representa el principal aporte conceptual del estudio, sin atribuirle un carácter explicativo definitivo ni una validación empírica.

En el contexto venezolano, la propuesta puede contribuir a orientar la reflexión sobre las políticas de formación permanente y los criterios de calidad educativa frente a la innovación tecnológica. No obstante, su alcance es fundamentalmente teórico, por lo que resulta necesario examinar su pertinencia mediante investigaciones situadas que consideren las condiciones y particularidades de las instituciones universitarias.

En definitiva, el desafío de la formación docente no reside únicamente en aprender a utilizar la inteligencia artificial, sino en preservar la capacidad humana de interrogar, interpretar y construir sentido. Formar profesores capaces de pensar críticamente con estas tecnologías, y también frente a ellas, significa reafirmar el compromiso de la universidad con una educación que no renuncie a su responsabilidad humanizadora.

REFERENCIAS

Alves, E. (2003). La formación permanente del docente en la escuela: El uso universitario de la tecnología para elevar la calidad del docente en el aula. Investigación y Postgrado, 18(1), 35–58. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872003000100006

Caldera-Chirinos, R. M. (2025). Formación continua docente y competencias digitales: Elementos clave para el éxito educativo en la era tecnológica. Noesis, 7(14). https://doi.org/10.35381/noesisin.v7i14.303

Caldevilla Domínguez, D. (2024). Usos éticos de la IA en la universidad moderna: Más allá del plagio. EDU REVIEW: International Education and Learning Review, 12(1), 57–65. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9798678

Corona Domínguez, B. (2025). Competencias digitales docentes en la integración de la inteligencia artificial generativa en educación superior: Una revisión sistemática. Desafíos Educativos (REDECI), 8(extra 4), 99–114. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10952766

Cribilleros Shigihara, O. A., Gamarra Chirinos, O. P., Vergara Vásquez, A. T., & Villanueva Javes, J. A. (2025). Competencias del docente investigador en la era de la inteligencia artificial: Retos y oportunidades en educación superior. Revista de Ciencias Sociales, 31(4), 517–528. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10563064

Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. (2023). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién? UNESCO. https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/technology

Guillén Gámez, F. D., Ruiz Palmero, J., Palacios Rodríguez, A., & Martín Párraga, L. (2022). Formación del profesorado universitario en competencia digital. Hachetetepé. Revista Científica de Educación y Comunicación, (24), artículo 1101. https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/8183323

DOI: 10.64325/IJIP.v3i2.89

International Organization for Standardization. (2025). Educational organizations—Management systems for educational organizations—Requirements with guidance for use (ISO 21001:2025). https://www.iso.org/standard/21001

Kasneci, E., et al. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. Learning and Individual Differences, 103, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Ley de Universidades. (1970). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 1.429 (Extraordinario), 8 de septiembre de 1970.

León Rodríguez, G. C., & Viña Brito, S. M. (2017). La inteligencia artificial en la educación superior. Oportunidades y amenazas. https://www.redalyc.org/pdf/7378/737881335030.pdf

Lázaro Cantabrana, J. L., Gisbert Cervera, M., & Silva Quiroz, J. E. (2018). Una rúbrica para evaluar la competencia digital del profesor universitario en el contexto latinoamericano. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (63), 1–14. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6413663

Melgarejo Valverde, J. A., Puma Chombo, J. E., & Cadenillas Albornoz, V. (2024). Competencias digitales en docentes universitarios. Una revisión sistemática. Revista InveCom, 4(2). https://doi.org/10.5281/zenodo.10783474

Miao, F., & Cukurova, M. (2024). AI competency framework for teachers. UNESCO. https://doi.org/10.54675/ZJTE2084

Miao, F., & Holmes, W. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research

Miao, F., Holmes, W., Huang, R., & Zhang, H. (2021). AI and education: Guidance for policy-makers. UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/ai-and-education-guidance-policy-makers

Más García, V., Peirats Chacón, J., & Gabarda Méndez, V. (2024). Competencia digital en la formación permanente del profesorado: análisis comparativo entre la Comunidad Valenciana y Galicia. Revista Española de Educación Comparada, (44), 305–323. https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=5545558

Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. Journal of Business Research, 104, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. Human Resource Development Review, 4(3), 356–367. https://doi.org/10.1177/1534484305278283

Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. Mind, 59(236), 433–460. https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433

UNESCO. (2021). Recommendation on the ethics of artificial intelligence. https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-ethics-artificial-intelligence

Vélez-Rivera, R., Muñoz-Álvarez, D., Leal-Orellana, P., & Ruiz-Garrido, A. (2024). Uso de inteligencia artificial en educación superior y sus implicancias éticas. Mapeo sistemático de literatura. Hachetetepé. Revista Científica de Educación y Comunicación, (28), 1–17. https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2024.i28.1105

Weber, M. (2014). Economía y sociedad (3.ª ed.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1922).

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—Where are the educators? International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16, Article 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

FUNDING / FINANCIAMIENTO
Not applicable / No aplica.

CONFLICT OF INTEREST / CONFLICTO DE INTERÉS
Not applicable / No aplica.

AUTHOR CONTRIBUTION / CONTRIBUCION AUTORAL
Conceptualization: Ricardo Antonio Colmenares Añez
Data curation: Ricardo Antonio Colmenares Añez
Formal analysis: Ricardo Antonio Colmenares Añez
Research: Ricardo Antonio Colmenares Añez
Methodology: Ricardo Antonio Colmenares Añez
Validation: Ricardo Antonio Colmenares Añez
Display: Ricardo Antonio Colmenares Añez

DOI: 10.64325/IJIP.v3i2.89

e-ISSN: 3151-8281 Vol. 3 Nº. 2 / e-89 / Jun-Dic, 2026

Drafting - original draft: Ricardo Antonio Colmenares Añez
Writing - proofreading and editing: Ricardo Antonio Colmenares Añez

DOI: 10.64325/IJIP.v3i2.89