

Docentes e inteligencia artificial: de la fascinación tecnológica a una integración crítica

María Rosa Chachagua

Universidad Nacional de Salta
mariach208@gmail.com

Cristian Leonel Julián Flores

Universidad Nacional de Salta
cristian.fbf@gmail.com

Elías Riveros Ale

Universidad Nacional de Salta
eli.riverosale@gmail.com



Resumen

En este trabajo se indagan las percepciones, usos y tensiones de la inteligencia artificial generativa en docentes de nivel secundario de la ciudad de Salta. A través de un enfoque cualitativo, se examina el pasaje del paradigma TIC al TRIC en el ámbito educativo, evidenciando que, si bien predomina una valoración positiva de la IA, estas experiencias se encuentran atravesadas por diversas desigualdades, entre las cuales la falta de formación resulta central. Se concluye que su integración educativa requiere marcos éticos, políticas públicas y formación docente orientadas a una apropiación crítica y relacional.

Palabras claves

Inteligencia Artificial, Educación secundaria, Tecnologías digitales, Formación docente

Introducción

Con cada nueva tecnología reaparecen viejos interrogantes y se hace necesario revisar algunas respuestas. La relación de la educación con los medios, especialmente con la televisión, nunca fue sencilla, marcada por la desconfianza y la tensión entre condena y aceptación, de esta forma se la asociaba al ocio y la distracción frente a la disciplina escolar. Con Internet, surgió una etapa de idealización que exaltaba su capacidad para democratizar el conocimiento y ofrecer acceso ilimitado a la información, desplazando la vieja condena hacia un extremo opuesto. Esto es lo que conocemos como las visiones apocalípticas e integradoras (Eco, 1964). Hace algunas décadas este autor se preguntaba si las tecnologías son buenas o malas, si generan violencia, si mejoran la educación o si democratizan el saber. La respuesta nunca fue sencilla ni lineal: condenar a Internet por las noticias falsas o idealizarla por su caudal informativo

ignora la manera en que las personas producen, circulan y comparten contenidos. En el contexto en el que vivimos, responsabilizar a una sola variable simplifica problemas complejos.

Existe el riesgo de caer en una visión determinista de la tecnología y asumir que los dispositivos producen efectos directos y automáticos sobre las personas. Sin embargo, las pantallas por sí solas no generan aislamiento ni fomentan la sociabilidad, tampoco garantizan aprendizajes de mayor calidad ni son responsables de la inequidad o de la democracia. La clave está en reconocer una doble dimensión: por un lado, las tecnologías sí tienen responsabilidad en fenómenos como la difusión de noticias falsas, el uso indebido de datos personales o el diseño de algoritmos que reproducen desigualdades y ejercen formas de control; pero, al mismo tiempo, es imprescindible considerar el rol de los/as ciudadanos/as que las utilizan y la necesidad de que comprendan las implicancias sociales, políticas, económicas y culturales de su uso (Chachagua, 2019).

En este contexto, la inteligencia artificial generativa (IAG) emerge como un nuevo actor que reaviva las preguntas sobre su impacto en la educación. En este trabajo se presentan los resultados de la encuesta aplicada a docentes de instituciones secundarias de Salta capital, estos muestran que la mayoría reconoce haber escuchado mucho sobre la IA y la percibe como una herramienta útil, especialmente para la búsqueda de información, la redacción de textos y la planificación de clases. Sin embargo, también se evidencian limitaciones: la falta de capacitación específica, la resistencia cultural y pedagógica, y el riesgo de dependencia estudiantil. Aunque predomina el entusiasmo, un porcentaje significativo de docentes aún no logra posicionarse críticamente frente a la IA, lo que revela una tensión entre la valoración positiva de sus beneficios y la ausencia de formación que permita un uso ético y reflexivo.

Esto nos indica que no basta con garantizar el acceso a dispositivos y conectividad, sino que resulta imprescindible formar a docentes y estudiantes como ciudadanos/as digitales capaces de comprender las implicancias sociales, políticas y culturales de la IA. La Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) se presenta como una herramienta clave para transitar de un consumo pasivo hacia una co-creación ética, que priorice los vínculos humanos y el pensamiento crítico.

La hipótesis que guía este trabajo sostiene que, aunque los docentes de nivel secundario reconocen la utilidad de la IA y muestran

entusiasmo por sus posibilidades, la falta de capacitación específica y de marcos éticos claros limita su integración crítica en las prácticas educativas. En consecuencia, la IAG sólo podrá convertirse en un recurso pedagógico valioso si se acompaña de políticas públicas y programas de formación docente que promuevan la alfabetización mediática crítica, la reflexión ética y el desarrollo de competencias socioemocionales en las aulas.

Marco teórico

Este apartado se organiza en torno a dos líneas teóricas que desde nuestra perspectiva permiten comprender los desafíos actuales de la educación y la comunicación en entornos digitales. En primer lugar, se aborda la transición del paradigma TIC hacia el paradigma TRIC, que implica superar una visión meramente instrumental de la tecnología para situar en el centro el factor R-elacional, entendido como la dimensión que potencia la interacción, la construcción colectiva y la humanización de los procesos comunicativos y educativos. En segundo lugar, se plantea la relación entre la IA generativa y la alfabetización mediática crítica, destacando los riesgos asociados a los sesgos algorítmicos y la desinformación, así como la necesidad de fortalecer competencias críticas que permitan un uso consciente y democrático de las tecnologías. Ambos enfoques, aunque distintos, convergen en la idea de que las herramientas digitales no deben ser concebidas únicamente como dispositivos técnicos, sino como mediaciones sociales y culturales que inciden directamente en la formación ciudadana y en la construcción de conocimiento.

Paradigma TIC vs. TRIC: del instrumentalismo a la centralidad del factor R-elacional

El tránsito del paradigma de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) hacia el de las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC) supone un cambio sustancial en la concepción de las herramientas digitales. Mientras que las TIC se han entendido tradicionalmente desde un enfoque instrumentalista, centrado en el equipamiento y en la transmisión de información, las TRIC incorporan el factor R-elacional, que coloca en el centro la interacción, la construcción colectiva y la dimensión social del uso tecnológico.

Las TRIC se convierten en herramientas omnipresentes en la sociedad actual, permeando todos los ámbitos de la vida, desde la comunicación interpersonal hasta el acceso a la información y el desarrollo profesional (Isaías et al., 2018). En el ámbito educativo, diversos autores han señalado que, cuando son integradas de manera adecuada, las TRIC permiten dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y hacerlos más atractivos e interactivos para el alumnado (López et al., 2018).

Según la UNESCO (2020), las TRIC son herramientas tecnológicas que permiten la generación, procesamiento, almacenamiento, recuperación y transmisión de información, posibilitando además el intercambio de ideas y opiniones a través de las redes. Estas tecnologías abarcan tanto dispositivos físicos —computadoras, teléfonos inteligentes, tabletas y proyectores— como entornos virtuales —redes sociales, plataformas educativas, páginas web y repositorios digitales. Su potencial radica en optimizar el acceso a la información y la interacción entre los miembros de la comunidad educativa, favoreciendo la colaboración y la construcción de conocimiento compartido (Quintanilla-Andrade, Robinson-Aguirre y Nivelá-Cornejo, 2024).

En este sentido, Gabelas y Marta-Lazo (2020) destacan que las manifestaciones del factor relacional en el contexto digital generan empoderamiento, apertura comunitaria y añaden dimensiones como interacción, conexión, reciprocidad y horizontalidad. Lope Salvador (2021) complementa esta visión al señalar que las TRIC proponen un abanico de implicaciones relacionales que habilitan el aprendizaje adaptativo, la cooperación y el trabajo grupal en contextos sociales.

Martínez González (2017) sostiene que las TRIC enlazan tecnologías, relaciones, información y comunicaciones en el entramado de prácticas culturales y digitales de los usuarios, donde el factor R se presenta como un encuadre positivo y holístico que abarca las dimensiones cognitiva, emocional y social del ser humano. En esta línea, Rodrigo-Martín et al. (2020) distinguen entre una “R competencial”, basada en la capacidad de crear y mantener vínculos sociales, y una “R de riesgos”, derivada de un uso indebido de las tecnologías. Esta doble dimensión evidencia que la tecnología puede tanto facilitar como inhibir la conexión con el mundo, dependiendo de los intercambios que se generen en los entornos digitales.

El factor R, desarrollado por Marta-Lazo y Gabelas (2020), se adapta al entorno educativo y comunicacional al vincular tres dimensiones clave:

- R-elaciona la Tecnología, ampliando el conocimiento del lenguaje digital y promoviendo la exploración participativa.
- R-elaciona la información, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico mediante el análisis y evaluación de contenidos.
- R-elaciona la Comunicación, potenciando la bidireccionalidad y la retroalimentación en los procesos comunicativos.

Estas relaciones se materializan en prácticas como la socialización en foros, grupos de estudio y el uso de mensajería instantánea para el debate académico, lo que configura una segunda lectura potenciada por la interacción (Hernández et al., 2022).

Finalmente, las TRIC superan el determinismo tecnológico al introducir la dimensión relacional, que desplaza el foco del equipamiento hacia las áreas de intercambio y construcción de conocimiento. Se conciben como un ecosistema holístico en el que los actores no solo interactúan, sino que también generan significados y saberes compartidos, en una suerte de humanización de las tecnologías (Martínez González, 2017).

Alfabetización Mediática Informativa y el desafío de la IA generativa

La Alfabetización Mediática Informativa (AMI) se concibe como un conjunto de competencias indispensables para fomentar el pensamiento crítico en un entorno digital caracterizado por su constante transformación (UNESCO, 2023). Tal como señalan Chachagua y Ortega Portal (2025), “es necesario comprender la importancia de la AMI desde miradas que complejicen el rol educativo/comunicativo de las tecnologías digitales, en consonancia con las problematizaciones educativas, culturales y políticas que las mismas conllevan” (p. 140).

En este marco, la alfabetización digital debe ser entendida como un derecho ciudadano de carácter universal, atravesado por dimensiones múltiples. Landau et al. (2007) destacan que incluye una dimensión instrumental vinculada al manejo de herramientas y soportes digitales, una dimensión ética relacionada con los usos públicos y privados de la información, y una dimensión social que responde a las necesidades contextuales inmediatas y a la democratización en el acceso y producción de conocimiento.

La inteligencia artificial, definida como sistemas computacionales diseñados para interactuar con el mundo mediante capacidades que normalmente asociamos a lo humano (Luckin et al., 2016), ha acelerado su desarrollo gracias al aprendizaje automático y la amplia disponibilidad de datos (Pedró et al., 2019). Diversos organismos internacionales destacan el potencial de la inteligencia artificial para redefinir los escenarios educativos,

La IA no solo mejora los procesos existentes, sino que genera nuevas posibilidades, con capacidades como la producción masiva de contenidos personalizados, la automatización del análisis de datos y una traducción multilingüe más accesible, la IA está preparada para introducir cambios transformadores en la educación (BID, 2025, p. 31).

Sin embargo, este horizonte de innovación exige acompañar la implementación con marcos éticos y programas de formación docente que garanticen un uso crítico y responsable, por tanto, este avance suscita debates críticos sobre sus implicancias éticas, pedagógicas y políticas (Tuomi, 2018).

Entre las oportunidades más destacadas se encuentra la personalización del aprendizaje, que busca adaptar contenidos y ritmos a las características de cada estudiante (Li y Wong, 2023; UNESCO, 2019; Zawacki-Richter et al., 2019; Bulger, 2016). No obstante, Serrano y Moreno García (2024) advierten que esta promesa debe ser analizada con cautela, evitando discursos que no se traduzcan en cambios reales: “se trata de respetar los principios fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje, facilitando que la mayoría del alumnado pueda seguir su propio itinerario de aprendizaje, considerando sus conocimientos previos, preferencias, motivaciones o metas” (p. 4).

El aprendizaje adaptativo, impulsado por algoritmos y análisis de datos, se presenta como un método que ajusta en tiempo real los contenidos y la dificultad según el rendimiento del estudiante. Wang et al. (2023) lo describen como “un método que modifica continuamente el contenido, la dificultad y los recursos según las interacciones y progresos del estudiante, garantizando —supuestamente— un aprendizaje personalizado que fomenta la eficacia y el desarrollo individual” (citado en Serrano y Moreno García, 2024, p. 4). Aunque ofrece ventajas como la atención a la diversidad y la retroalimentación inmediata, también plantea

desafíos vinculados a la infraestructura, la formación docente y la equidad en el acceso.

Ahora bien, la irrupción de la IA generativa introduce un nuevo nivel de complejidad. Crawford (2022, citado en Bacher, 2024) recuerda que la IA debe ser comprendida como sistemas integrados en mundos sociales, políticos, culturales y económicos delineados por humanos e instituciones. En este sentido, Bacher (2024) subraya que “la AMI constituye una herramienta esencial para la promoción de los derechos humanos y el fortalecimiento de la participación ciudadana en contextos diversos” (p. 11).

La alfabetización mediática crítica se vuelve entonces imprescindible para enfrentar los riesgos asociados a la IA generativa: sesgos algorítmicos que reproducen desigualdades, desinformación que circula con apariencia de veracidad y prácticas de consumo pasivo que limitan la agencia ciudadana. Los algoritmos deben garantizar transparencia y posibilidad de auditoría. Es fundamental que quienes interactúan con sistemas de inteligencia artificial comprendan cómo estos inciden en sus vidas. Asimismo, resulta imprescindible que existan mecanismos de recurso cuando surgen problemas, dado que las empresas y organismos responsables del desarrollo de la IA tienen la obligación de rendir cuentas por sus productos (BID, 2025). En definitiva, se trata de fortalecer competencias críticas para proporcionar a las personas las habilidades para analizar, cuestionar y contextualizar los contenidos producidos por sistemas automatizados, promoviendo un uso consciente y democrático de las tecnologías.

De este modo, la relación entre IA generativa y AMI nos exige reconocer las oportunidades pedagógicas que ofrecen estas herramientas, pero además advertir sus implicancias éticas y políticas. La alfabetización mediática crítica se configura como un espacio de resistencia y transformación, que habilita a las personas a intervenir activamente en la construcción de un ecosistema digital más justo, inclusivo y participativo.

Metodología

La presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, el cual resulta pertinente para analizar fenómenos sociales y humanos desde una perspectiva interpretativa, recuperando las experiencias subjetivas y significativas de los/as participantes en su

propio contexto. Según Creswell (1998) y Denzin y Lincoln (1994), la investigación cualitativa se distingue por su carácter naturalista, multimetódico e interpretativo, y busca construir una visión holística de la realidad a partir de las palabras y perspectivas de los/as informantes.

El trabajo se desarrolla en el marco del proyecto de investigación de la Universidad Nacional de Salta, CIUNSa N° 2897/o Tipo A, denominado “*Un estudio sobre la IA y la integración de las tecnologías digitales en el nivel educativo medio y superior de la ciudad de Salta: políticas públicas, desigualdades y desafíos (2024-2027)*”, dirigido por la Dra. María Rosa Chachagua. El proyecto se propone indagar como docentes y estudiantes de nivel medio y superior integran estas tecnologías digitales (especialmente IA) en el ámbito educativo, y qué políticas públicas acompañan o limitan dichos procesos.

Para ello se diseñaron y aplicaron encuestas destinadas a docentes de instituciones públicas de la ciudad de Salta, con el objetivo de relevar sentidos, usos y condiciones de acceso a tecnologías digitales e inteligencia artificial en el ámbito educativo. La misma se organizó en torno a diversos ejes de indagación que permiten comprender tanto su perfil como sus percepciones sobre la IA. En primer lugar, se relevaron datos sociodemográficos y profesionales (institución, área disciplinar, edad y género). Luego, se exploró el nivel de conocimiento y las representaciones sobre la IA, junto con las percepciones acerca de su presencia y utilidad en el ámbito educativo. Otro eje abordó las condiciones de acceso tecnológico, incluyendo disponibilidad de Internet y programas estatales de apoyo. Asimismo, se indagó sobre el uso concreto de herramientas de IA en la práctica docente, las actividades en que se aplican y las emociones que despiertan. Finalmente, se incluyeron preguntas sobre beneficios y desventajas percibidas, limitaciones en distintos niveles (estudiantes, docentes e instituciones) y experiencias de capacitación, configurando un panorama integral sobre la relación entre educación secundaria e inteligencia artificial. Para garantizar la validez del instrumento, se realizó una prueba piloto en una institución no incluida en el estudio principal, lo que permitió ajustar la redacción de las preguntas, verificar la pertinencia de las dimensiones y asegurar la comprensión por parte de los/as participantes.

El trabajo de campo se llevó a cabo en dos instituciones educativas públicas de nivel secundario de la ciudad de Salta, el Colegio Secundario N° 5024 Sargento Cabral, ubicado en Villa Mitre y el

Colegio Secundario N° 5169, situado en Barrio Siglo XXI, zona sudoeste de la ciudad. Ambas instituciones se encuentran en territorios atravesados por problemáticas socioestructurales. Estos territorios comparten características como la tenencia irregular de los terrenos, la falta de servicios básicos y condiciones de vida marcadas por la exclusión social (Chachagua y Ortega Portal, 2025).

Asimismo, se tuvieron en cuenta consideraciones éticas fundamentales, garantizando el consentimiento informado, el respeto a la identidad de los/as participantes y la confidencialidad de la información recabada. La investigación se concibe como un proceso interactivo entre quien investiga y los sujetos participantes, en el que se privilegia la transparencia, la dignidad y la protección de los datos sensibles. En este sentido, siguiendo a Mendizábal (2006), se reconoce que la investigación cualitativa requiere rigor y flexibilidad. Por ello, se contemplaron las fases preliminares del diseño: definición de unidades de análisis, selección de la muestra, técnicas de recolección, tipo de análisis, herramientas de apoyo, ubicación de la investigadora en el proceso y limitaciones del estudio. Este marco asegura la validez y confiabilidad del trabajo, al tiempo que habilita la creatividad para incorporar recursos metodológicos pertinentes.

El análisis de la información de las encuestas se realizó con un enfoque mixto: las preguntas cerradas se procesaron mediante técnicas estadísticas para obtener frecuencias, porcentajes y cruces de variables, mientras que las respuestas abiertas se trabajaron con Atlas.ti, aplicando codificación abierta y axial para organizar categorías y subcategorías, construir matrices temáticas y reconocer patrones emergentes. Este abordaje integrado permitió describir el perfil docente y sus condiciones de acceso, al tiempo que ofreció una comprensión más profunda de sus percepciones, resistencias y expectativas frente al uso de la inteligencia artificial en educación. Además, cabe aclarar que también se usaron, desde una perspectiva ética y crítica, otras herramientas de IA —Notebook LM y Copilot— que acompañaron el proceso de lectura, interpretación y escritura de los resultados obtenidos. El uso articulado de estas herramientas se realizó con el objetivo de mejorar la calidad de las ideas y profundizar los alcances de la información obtenida, garantizando un abordaje riguroso y ético de los datos cualitativos.

Resultados

La encuesta se llevó a cabo en agosto de 2025 a docentes de las instituciones ya mencionadas, y permitió obtener un panorama amplio sobre percepciones, usos y condiciones de acceso relacionadas con la inteligencia artificial en el ámbito educativo. Los/a participantes pertenecen a una variedad de áreas disciplinares, entre ellas Geografía, Lengua y Literatura, Matemática, Química, Economía, Formación Ética y Ciudadana, Biología y Sistemas de Información, además de desempeñar funciones como preceptores y profesoras de inclusión. Las edades registradas van de 23 a 57 años, con un promedio de 42,12, lo que evidencia una población docente mayoritariamente adulta y con trayectoria profesional consolidada. En cuanto al género, las respuestas provienen en su mayoría de mujeres docentes.

El conocimiento previo sobre la IA es elevado: el 65% de los docentes manifestó haber escuchado “mucho” sobre el tema, mientras que el 29% señaló conocer “un poco” y solo el 6% indicó no tener conocimiento. La mayoría asocia la IA principalmente con la idea de “herramienta”, aunque algunos la vinculan con un “lugar de conocimiento”. Respecto a la utilidad percibida, el 35% considera que la IA es “muy útil”, el 41% la califica como “algo útil”, el 12% como “poco útil” y otro 12% no está seguro. Predomina, por tanto, una valoración positiva, con más de tres cuartas partes reconociendo su utilidad en el ámbito educativo, especialmente en asistentes virtuales, plataformas educativas y aplicaciones de corrección de textos. En cuanto a los sentimientos asociados, el 41% expresó entusiasmo (“creo que es una gran herramienta”), el 18% manifestó indiferencia, el 29% no tiene una opinión formada y el 12% no utiliza IA. Estos datos muestran que, aunque existe entusiasmo, un porcentaje significativo aún no logra posicionarse críticamente frente a la IA.

Podríamos decir que el acceso a Internet está prácticamente garantizado, ya que el 94% de los/as docentes cuenta con conexión, principalmente mediante paquetes de datos móviles y acceso en el hogar, mientras que solo el 6% no dispone de conectividad. No obstante, se señalaron limitaciones vinculadas a la mala calidad de la conexión y a la falta de dispositivos adecuados, lo que condiciona el uso y la práctica sostenida de la IA en las prácticas educativas.

Los usos más frecuentes de la IA en el ámbito educativo, según las respuestas obtenidas, incluyen la búsqueda de información, la

redacción de textos, la generación de imágenes, la planificación y la creación de presentaciones. Entre las herramientas mencionadas se destacan ChatGPT, Canva, la IA de WhatsApp y plataformas de consulta bibliográfica. La mayoría de los/as docentes no ha recibido formación específica en IA: el 82% declaró no haber participado en instancias de capacitación, frente a un 18% que sí lo hizo. La falta de formación específica aparece como una de las principales barreras para la integración crítica de la IA en las prácticas docentes.

Entre los beneficios identificados, el 47% de los/as docentes destacó que la IA facilita la comprensión de temas complejos, el 18% señaló que permite resolver tareas en poco tiempo, el 12% valoró la automatización de tareas repetitivas y la planificación, mientras que el 23% no identificó beneficios. En cuanto a las desventajas, el 35% mencionó la falta de capacitación, el 18% la resistencia docente o estudiantil, el 12% la dependencia del estudiantado a las tecnologías, el 24% la falta de acceso a Internet o dispositivos, y el 11% no señaló desventajas.

Discusión

Como se señaló en el apartado anterior, la mayoría de los/as docentes encuestados manifestó tener un conocimiento amplio sobre la IA y valorarla como una herramienta útil, lo que se relaciona con las visiones “integradoras” descritas por Eco (1964). Sin embargo, un porcentaje significativo aún no logra posicionarse críticamente frente a su uso, lo que evidencia el riesgo de reproducir un enfoque acrítico y determinista. Este entusiasmo inicial, si no se acompaña de reflexión, puede derivar en prácticas educativas que privilegien la fascinación tecnológica por encima de la formación crítica. Aquí se observa la vigencia del tránsito de las TIC hacia las TRIC: mientras las TIC se limitaban a un uso instrumental, las TRIC incorporan el factor R-elacional, que exige que los docentes no solo conozcan la herramienta, sino que comprendan sus implicancias sociales y culturales (Marta-Lazo y Gabelas, 2020).

Los/as docentes emplean la IA principalmente en tareas instrumentales, este patrón refleja un enfoque utilitario propio del paradigma TIC, centrado en la productividad y la transmisión de información. Sin embargo, el modelo TRIC invita a trascender este uso instrumental y avanzar hacia prácticas de co-creación ética, donde la IA se convierta en un recurso para la interacción,

la reciprocidad y la construcción colectiva (Gabelas y Marta-Lazo, 2020; Lope Salvador, 2021). Los resultados muestran que, aunque la IA se utiliza mayormente como apoyo técnico, existe potencial para que se convierta en un medio de aprendizaje colaborativo y relacional.

La ausencia de formación específica en IA aparece como la principal barrera para su integración crítica en la educación. Este hallazgo confirma que, sin formación, la IA corre el riesgo de ser utilizada desde un enfoque instrumentalista. La falta de capacitación limita la capacidad docente para reconocer la “R competencias” —crear vínculos sociales saludables— y aumenta la “R de riesgos” —dependencia tecnológica o reproducción de inequidades— (Rodrigo-Martín et al., 2020).

Los resultados dialogan con las posturas apocalípticas e integradoras planteadas por Eco (1964). En este sentido, la crítica contemporánea se complica porque los apocalípticos ya no solo rechazan, sino que también utilizan las tecnologías que cuestionan, generando un discurso interno de tensión y contradicción, como lo ejemplifica Eco (citado en Scolari, 2013) al señalar su escepticismo hacia Wikipedia por contener noticias falsas. Esta ambivalencia evidencia que ni la idealización ni la condena absoluta resultan suficientes para comprender el rol y desempeño de la inteligencia artificial. Los hallazgos confirman que la IA debe analizarse en su contexto social, cultural y pedagógico, evitando atribuirle un poder desmesurado. En esta línea, el modelo TRIC ofrece un marco pertinente para situar la dimensión relacional en el centro del debate, subrayando la necesidad de integrar la IA desde una perspectiva ética y crítica que priorice los vínculos humanos, la interacción y el bienestar integral (Isaías et al., 2018; Hernández et al., 2022).

La educación tiene un rol central en la formación de ciudadanos digitales críticos y responsables. La falta de capacitación docente limita la posibilidad de que la IA se convierta en un recurso para el bienestar integral, lo que refuerza la importancia de la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) como eje para superar la visión instrumental y avanzar hacia prácticas de co-creación ética. En el marco de las TRIC, la IA puede ser utilizada para fortalecer el pensamiento crítico, la autonomía intelectual y las competencias digitales, siempre que se priorice la interacción, la reciprocidad y la construcción colectiva de conocimiento.

Es necesario reconocer que la encuesta se aplicó a un número limitado de instituciones y docentes, ya que es una primera parte del proyecto en desarrollo. Sin embargo, esto no invalida los hallazgos, ya que invitan a continuar la investigación con muestras más amplias y en distintos contextos institucionales.

Conclusiones

La reflexión de Umberto Eco en *Apocalípticos e Integrados* (1964) ofrece un marco útil para comprender las tensiones actuales en torno a la incorporación de la inteligencia artificial en el ámbito educativo. Tal como se observa en las encuestas realizadas a docentes de nivel secundario de la ciudad de Salta, las percepciones se dividen entre quienes manifiestan reservas frente a la IA —por temor a la pérdida de autenticidad, a la dependencia tecnológica o a la banalización del pensamiento crítico— y quienes la valoran como una herramienta capaz de optimizar tareas, democratizar el acceso a recursos y ampliar las posibilidades pedagógicas. Esta polarización reproduce, en clave contemporánea, las posiciones apocalípticas e integradas que Eco describía frente a los medios de comunicación de masas.

Sin embargo, los resultados también muestran que la mayoría de los docentes no se ubican de manera rígida en uno u otro extremo, sino que reconocen tanto beneficios como limitaciones. La falta de capacitación, las desigualdades en el acceso a Internet y la necesidad de acompañamiento institucional emergen como factores decisivos para que la IA pueda ser integrada de manera crítica y significativa en la práctica educativa. En este sentido, la hipótesis que guía el estudio se confirma: más que elegir entre el rechazo absoluto o la aceptación acrítica, lo que se requiere es una tercera posición, orientada a la formación de profesionales críticos y competentes, capaces de incorporar la tecnología sin renunciar a la intencionalidad pedagógica ni a la dimensión humana del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, la IA no debe ser concebida como sustituto del docente ni como amenaza inevitable, sino como un medio que, bajo condiciones de equidad y formación adecuada, puede potenciar la creatividad, la personalización y la calidad educativa. La clave está en superar la dicotomía apocalípticos/integrados y avanzar hacia una integración crítica, donde la tecnología se articule con la experiencia docente, las necesidades de los estudiantes y los objetivos institucionales.

El tránsito del paradigma TIC al TRIC ha sido presentado como una innovación sustancial en la forma de concebir las tecnologías digitales, al desplazar el foco del equipamiento hacia la interacción y la construcción colectiva. Sin embargo, al analizarlo críticamente, se advierte que más que una ruptura radical, se trata de una perspectiva teórica en desarrollo, que recupera dimensiones sociales y humanas ya presentes en debates anteriores sobre comunicación y cultura de masas. La centralidad del factor R-elacional —interacción, reciprocidad, horizontalidad— constituye un aporte valioso, pero no necesariamente novedoso: lo que hace es sistematizar y actualizar la mirada sobre el papel de las tecnologías en la vida cotidiana y en la educación.

En el ámbito educativo, las encuestas docentes muestran que la IA y las herramientas digitales son percibidas tanto como recursos para dinamizar el aprendizaje como riesgos de dependencia o banalización. Esta ambivalencia refleja que el paso de TIC a TRIC no elimina las tensiones, sino que las reconfigura: la tecnología puede ser un medio para la colaboración y el pensamiento crítico, pero también puede reproducir desigualdades si no se acompaña de formación y condiciones estructurales adecuadas.

Desde una perspectiva liberal, la introducción de tecnologías se concibe como un mecanismo igualador, donde el esfuerzo individual y el mérito determinan la capacidad de aprovechar los beneficios del mundo digital. Desde otra perspectiva, se advierte que la igualdad de oportunidades requiere primero garantizar condiciones básicas: acceso a energía, conectividad y capacitación. De lo contrario, la promesa de democratización tecnológica se convierte en un espejismo que profundiza las desigualdades estructurales.

En este sentido, la discusión sobre TIC y TRIC se conecta con la teoría de Eco sobre apocalípticos e integrados, es decir no se trata de clasificar los usos como “buenos” o “malos” —¿crear un texto con ChatGPT para un acto escolar está mal? ¿planificar las clases o armar una presentación con IA son usos incorrectos?— sino de reconocer que el valor y los significados de la tecnología depende de los contextos, de las mediaciones sociales y de las capacidades reales de los sujetos. La clave está en superar tanto el determinismo tecnológico como la ilusión meritocrática, y avanzar hacia una integración crítica y relacional, donde las tecnologías se conciban como medios sociales para potenciar la creatividad, la equidad y la construcción de conocimiento compartido.

Bibliografía

- Arias Ortiz, E., Castro Vergara, N., Forero Pabón, T., Della Nina Gambi, G., Giambruno, C., Pérez Alfaro, M., & Rodríguez Segura, D. (2025). *Inteligencia artificial y educación: construyendo el futuro mediante la transformación digital*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0013500>
- Bacher, S. (2024). Media and Information Literacy in Latin America and the Caribbean. Challenges and opportunities of an unequal region. *Journal of Latin American Communication Research*, 12(2), 11-18.
- Bulger, M. (2016). Personalized learning: The conversations we're not having. *Data and Society*, 22(1), 1-29.
- Chachagua, M. R. (2019). Políticas de diseminación tecnológica, escuelas y jóvenes: sentidos de las TIC en el campo y la ciudad (Salta, Argentina, 2015-2017) [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. SEDICI.
- Chachagua, M. R., y Portal, C. O. (2025). Pensar la alfabetización digital con IA: Experiencias y sentidos en el nivel secundario. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (159), 135-156.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications, Inc.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications, Inc.
- Eco, U. (1964). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Gabelas Barroso, J.A. & Marta Lazo, C. (2020). La era TRIC: factor R-elacional y educomunicación. Ediciones Egregius. <https://doi.org/10.5209/esmp.76745>
- Hernandez, D., Ghilardelli, M. y Correia, V. (2022). Tecnologías, Relación, Información y Comunicación: Un recurso para el desarrollo de habilidades blandas. *Revista Hamut'ay*, 9 (1), 54-68. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v9i1.2375>
- Landau, M., Serrae, J., y Gruschetskyr, M. (2007). Acceso universal a la alfabetización digital. *Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino. Serie: La educación en debate. Documentos de la DiNIECE*.

- Li, K.C. y Wong, B.T.-M. (2023), *Artificial intelligence in personalised learning: a bibliometric analysis*. *Interactive Technology and Smart Education*, 20(3), pp. 422-445. <https://doi.org/10.1108/ITSE-01-2023-0007>
- López, D., Estalayo, L., Robledo, C., Corral, R. y Arruti, A. (2018). Las TIC en el ámbito educativo: una visión desde la didáctica. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 145-157. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.336>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.
- Martínez González, Y. (2017). De las TIC a las TRIC: Una nueva realidad socio-comunicacional en Cuba / From ICT to TRIC: *A new socio-communicational reality in Cuba*. *Index.comunicación*, 7(3), Número especial Comunicación, igualdad y desarrollo.
- Ministerio de Educación. (2018). Estrategia nacional de tecnologías para la educación 2018-2021. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/08/estrategia_nacional_de_tecnologias_para_la_educacion_2018-2021.pdf
- UNESCO. (2020). Orientaciones sobre educación a distancia durante la crisis del COVID-19. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO (2019). Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>
- Isaías, P., Reis, Z., Coutinho, C. y Lencastre, J. A. (2018). Estudio preliminar sobre el impacto de las TIC en la vida cotidiana. *Comunicar*, 26(56), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-01>
- Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., y Valverde, P. (2019). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development.
- Quintanilla-Andrade, F., Robinson-Aguirre, J., & Nivelá-Cornejo, M. (2024). Las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC) en la práctica docente: Incidencia social. 593 *Digital Publisher CEIT*, 9
- Scolari, C. A. (2013, enero 25). Apocalípticos e integrados. El retorno. *Hipermediaciones*. <https://hipermediaciones.com/2013/01/25/apocalipticos-e-integrados-el-retorno/>

- Serrano, J. L., & Moreno-García, J. (2024). Inteligencia artificial y personalización del aprendizaje: ¿innovación educativa o promesas recicladas?. *Eduotec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (89), 1-17.
- Tuomi, I. (2018). The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education: Policies for the Future. JRC Science for Policy Report. *European Commission*.
- 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(1), 1-27.