



*Percepción docente de la alteridad en contextos educativos mediados por inteligencia artificial*

*Teachers' Perception of Otherness in Educational Contexts Mediated by Artificial Intelligence*

*Percepção docente da alteridade em contextos educativos mediados por inteligência artificial*

Katihuska Vanessa Andrade-Cuenca <sup>I</sup>  
[katihuska.andrade@educacion.gob.ec](mailto:katihuska.andrade@educacion.gob.ec)  
<https://orcid.org/0009-0003-5657-939X>

Vanessa Maribel Alvarado-Ramón <sup>II</sup>  
[vanessam.alvarado@educacion.gob.ec](mailto:vanessam.alvarado@educacion.gob.ec)  
<https://orcid.org/0009-0005-9236-8084>

Rosa Lucia Anchundia-Cartuche <sup>III</sup>  
[lucia.anchundia@educacion.gob.ec](mailto:lucia.anchundia@educacion.gob.ec)  
<https://orcid.org/0009-0003-3516-3117>

Karina Johanna Hidalgo-Mite <sup>IV</sup>  
[karinaj.hidalgo@educacion.gob.ec](mailto:karinaj.hidalgo@educacion.gob.ec)  
<https://orcid.org/0009-0001-3722-760X>

**Correspondencia:** [katihuska.andrade@educacion.gob.ec](mailto:katihuska.andrade@educacion.gob.ec)

Ciencias de la Educación  
Artículo de Investigación

\* **Recibido:** 12 de junio de 2025 \* **Aceptado:** 04 de julio de 2025 \* **Publicado:** 18 de agosto de 2025

- I. Escuela de Educación Básica “Zoila Ugarte de Landivar” Licenciada en Ciencias de la Educación Especialización Docencia en Informática, Ecuador.
- II. Escuela de Educación Básica “Zoila Ugarte de Landivar” Máster Universitario en Liderazgo y Dirección en Centros Educativos, Ecuador.
- III. Escuela de Educación Básica “Zoila Ugarte de Landivar” Licenciada en Educación Básica, Ecuador.
- IV. Escuela de Educación Básica “Zoila Ugarte de Landivar” Máster Universitario en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria, Ecuador.

## Resumen

La presente investigación documental analiza la percepción docente de la alteridad en contextos educativos mediados por inteligencia artificial, focalizándose en los niveles de educación básica y secundaria. A través de una revisión sistemática de literatura publicada entre 2020 y 2025, se examinaron 17 estudios que abordan la relación entre tecnología, ética y reconocimiento del otro en el ámbito educativo. Los resultados revelan una adopción acelerada de herramientas inteligentes como ChatGPT, OCR y plataformas de análisis algorítmico, sin una reflexión crítica suficiente sobre sus implicaciones éticas y relacionales. Se identificaron factores clave que inciden en la percepción docente, tales como la falta de formación especializada, la presión institucional por integrar tecnologías y la ausencia de marcos éticos claros. A partir de estos hallazgos, se proponen lineamientos pedagógicos orientados a fortalecer la vivencia de la alteridad en entornos digitalizados, como la alfabetización ética, la protección de datos sensibles y la construcción de vínculos humanizantes. Se concluye que la inteligencia artificial no puede reemplazar la dimensión ética, afectiva y social del acto educativo, por lo que su integración debe estar subordinada a principios de inclusión, equidad y reconocimiento mutuo.

**Palabras clave:** alteridad; inteligencia artificial; educación.

## Abstract

This documentary research analyzes teachers' perceptions of otherness in educational contexts mediated by artificial intelligence, focusing on elementary and secondary education. Through a systematic review of literature published between 2020 and 2025, 17 studies addressing the relationship between technology, ethics, and recognition of the other in education were examined. The results reveal an accelerated adoption of intelligent tools such as ChatGPT, OCR, and algorithmic analysis platforms, without sufficient critical reflection on their ethical and relational implications. Key factors influencing teacher perceptions were identified, such as the lack of specialized training, institutional pressure to integrate technologies, and the absence of clear ethical frameworks. Based on these findings, pedagogical guidelines are proposed aimed at strengthening the experience of otherness in digitalized environments, such as ethical literacy, the protection of sensitive data, and the construction of humanizing bonds. It is concluded that artificial intelligence cannot replace the ethical, emotional, and social dimensions of the educational process, so its integration must be subordinated to the principles of inclusion, equity, and mutual recognition.

**Keywords:** otherness; artificial intelligence; education.

## **Resumo**

Esta pesquisa documental analisa as percepções dos professores sobre a alteridade em contextos educativos mediados por inteligência artificial, com foco no ensino básico e secundário. Através de uma revisão sistemática da literatura publicada entre 2020 e 2025, foram examinados 17 estudos que abordam a relação entre a tecnologia, a ética e o reconhecimento do outro na educação. Os resultados revelam uma adoção acelerada de ferramentas inteligentes como o ChatGPT, OCR e plataformas de análise algorítmica, sem reflexão crítica suficiente sobre as suas implicações éticas e relacionais. Foram identificados factores-chave que influenciam as percepções dos professores, como a falta de formação especializada, a pressão institucional para integrar as tecnologias e a ausência de quadros éticos claros. Com base nestes achados, são propostas orientações pedagógicas que visam o fortalecimento da experiência da alteridade em ambientes digitalizados, como a literacia ética, a proteção de dados sensíveis e a construção de laços humanizadores. Daqui se conclui que a inteligência artificial não pode substituir as dimensões ética, emocional e social do processo educativo, devendo a sua integração estar subordinada aos princípios da inclusão, da equidade e do reconhecimento mútuo.

**Palavras-chave:** alteridade; inteligência artificial; educação.

## **Introducción**

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en los entornos escolares ha abierto un nuevo horizonte de posibilidades, pero también de tensiones éticas, pedagógicas y sociales. En los últimos años, el uso de IA en la educación básica y secundaria ha crecido exponencialmente, impulsado por la necesidad de transformación digital tras la pandemia y por políticas estatales orientadas a la automatización educativa (Salas y Díaz, 2024).

El despliegue de la IA en la educación ha seguido una trayectoria ascendente, con aplicaciones que van desde la personalización del aprendizaje hasta la automatización de la evaluación y la gestión institucional. Miao et al. (2021) clasifican estas herramientas en cuatro grandes dimensiones: provisión y gestión educativa, procesos de enseñanza-aprendizaje, apoyo a la labor docente y

fomento del aprendizaje continuo. En consecuencia, su uso ha transformado la práctica educativa, al tiempo que ha suscitado interrogantes sobre su regulación, propósito y límites.

En este marco, diversos autores han advertido sobre la necesidad de garantizar una implementación ética de la IA. Floridi y Cowls (2019) sostienen que la ética en el desarrollo e implementación de sistemas inteligentes en educación debe fundamentarse en el respeto de la dignidad humana, la transparencia, la equidad y la no discriminación. Desde esta perspectiva, la IA no debería sustituir la interacción humana, sino complementarla mediante un diseño sensible a los valores educativos. Martínez-Márquez (2025) coincide al señalar que la tecnología debe equilibrarse con la dimensión humana, promoviendo un aprendizaje ético, empático y significativo. Así también, Carballo y Tato (2021) enfatiza que el profesorado debe estar capacitado para reconocer sesgos, realizar validaciones periódicas sobre los datos generados por los algoritmos y prevenir la reproducción de desigualdades.

A pesar de sus beneficios, la IA educativa no está exenta de dilemas éticos, investigaciones recientes, como la de Chan (2023) revelan que docentes de nivel medio se muestran preocupados ante los riesgos de conductas académicas inadecuadas, como el plagio automatizado o la pérdida de autoría intelectual. En la misma línea, Nguyen et al. (2023) al analizar las opiniones de expertos de una comunidad internacional sobre educación asistida por IA, concluyen que la dimensión ética requiere atención urgente y transversal en el diseño curricular. Por su parte, Adigüzel et al. (2025) destacan que, si bien los docentes reconocen el potencial de estas herramientas para personalizar procesos educativos, también perciben riesgos asociados a la privacidad, la transparencia algorítmica y la dependencia tecnológica.

Estos hallazgos se complementan con el estudio de Măță et al. (2020) quienes identifican en el profesorado universitario europeo una fuerte necesidad de definir normas éticas claras sobre el uso de tecnologías de la información, particularmente en lo que respecta a propiedad, acceso, confidencialidad y responsabilidad institucional.

Desde un enfoque latinoamericano, Estupiñán et al. (2021) y Medina (2024) subrayan que la adopción de herramientas como ChatGPT y el reconocimiento óptico de caracteres (OCR) se ha convertido en una práctica común para agilizar procesos de enseñanza, evaluación y retroalimentación. No obstante, reiteran que su uso debe enmarcarse en principios pedagógicos sólidos, evitando prácticas deshumanizantes que desplacen la relación directa entre docentes y estudiantes. En este sentido, Cuevas y Laury (2024) sostienen que la acción pedagógica asistida

por tecnología debe garantizar el respeto a la diversidad, la inclusión y la justicia educativa, objetivos que solo se alcanzan con una alfabetización ética y digital consciente.

En este escenario, se torna imprescindible problematizar cómo la integración de tecnologías inteligentes afecta la construcción de la alteridad en el aula. La alteridad, entendida desde la filosofía de Emmanuel Lévinas como el reconocimiento ético del otro, y desde la pedagogía crítica de Paulo Freire como apertura al diálogo y la diferencia, representa un pilar insustituible en la formación integral (Mujica-Johnson, 2024). Frente a sistemas que tienden a la estandarización, surge la necesidad de mantener viva la dimensión humana de la educación, aquella que reconoce en el estudiante no un dato, sino un sujeto de derechos, historias y emociones.

Este debate adquiere especial relevancia si se considera que las nuevas generaciones están cada vez más expuestas a la inteligencia artificial desde edades tempranas, lo que transforma sus formas de aprender, relacionarse y comprender el entorno. De acuerdo con un estudio reciente realizado por UNICEF y UNESCO (2024) en Argentina, más del 50 % de los niños, niñas y adolescentes entre 9 y 17 años ya utiliza herramientas de IA, y de ellos, dos de cada tres lo hacen con fines escolares. Asimismo, 6 de cada 10 menores buscan información en línea todos los días o casi todos, principalmente para realizar tareas o estudiar. Estas cifras muestran una tendencia regional: el acceso temprano a tecnologías inteligentes redefine los escenarios de enseñanza y exige una acción docente cada vez más consciente y ética en su mediación pedagógica (UNESCO, 2024).

A ello se suma la alta disponibilidad de dispositivos con conexión a internet, ya que el 95 % de los niños y adolescentes de ese país cuentan con un teléfono celular propio, accediendo en promedio a los 9,6 años. Si bien muchos afirman que han aprendido algo nuevo explorando la web, un 60 % considera que el primer resultado arrojado por los motores de búsqueda es siempre el más confiable, lo que evidencia una necesidad de desarrollar competencias críticas frente a la información digital. Además, el 83 % de los niños de entre 9 y 11 años obtuvo su primer celular antes de cumplir los 10, lo que contrasta fuertemente con generaciones anteriores.

Este panorama digitalizado interpela directamente al rol del docente como mediador crítico del conocimiento y garante del reconocimiento del otro en su singularidad. La alteridad, en este contexto, ya no puede entenderse únicamente desde la presencialidad física, sino también desde las dinámicas de interacción mediados por algoritmos, entornos virtuales y asistentes conversacionales. Es precisamente en estos espacios donde se redefine la práctica educativa y se

vuelve fundamental comprender cómo el profesorado percibe al otro cuando la relación pedagógica está intermediada por tecnologías inteligentes.

Además, la percepción docente sobre la IA no es uniforme: mientras algunos la consideran una aliada pedagógica, otros la asocian con el riesgo de perder el contacto directo, la espontaneidad del aula y la escucha activa. Tal como destacan Carrasco et al. (2023) incluso en contextos altamente tecnificados como la educación médica en España, los docentes advierten que plataformas como ChatGPT carecen de criterio ético y sensibilidad cultural, elementos indispensables en la formación de seres humanos integrales.

El avance de la inteligencia artificial en el ámbito educativo plantea retos éticos significativos que inciden directamente en la práctica docente y en la vivencia de la alteridad en el aula, como advierte el Ministerio de Educación de Ecuador (2024) en el marco del Plan Nacional de Transformación Digital Educativa 2024–2030, es fundamental que el uso de tecnologías inteligentes esté guiado por principios de equidad, transparencia y responsabilidad. La IA, al operar mediante algoritmos que procesan grandes volúmenes de datos personales de docentes y estudiantes, abre debates sobre la privacidad, el uso no autorizado de la información, y el potencial riesgo de reproducir sesgos estructurales que afectan la igualdad de trato en función de características como el género, la condición socioeconómica o la identidad cultural. Estos elementos comprometen la dimensión relacional del acto educativo, al reducir la interacción a parámetros cuantificables y limitar la construcción genuina de vínculos interpersonales. Frente a ello, se hace indispensable que los docentes no solo cuenten con formación tecnológica, sino también con herramientas críticas para salvaguardar la alteridad en entornos mediados por IA, garantizando así que la inclusión y el reconocimiento del otro no sean sustituidos por automatismos pedagógicos (Ministerio de Educación, 2024).

En este contexto, se considera pertinente y necesario explorar la percepción que tiene el profesorado ecuatoriano de educación básica y secundaria sobre la alteridad en escenarios mediados por inteligencia artificial. Esta percepción puede constituirse en un indicador clave para orientar políticas formativas, diseñar programas de desarrollo profesional docente y fortalecer una cultura educativa centrada en la persona, incluso en contextos de innovación tecnológica.

Estos hallazgos apuntan a una tensión fundamental; la IA ofrece soluciones eficientes y analíticas, pero no sustituye el componente emocional, ético y relacional que caracteriza el vínculo educativo. La alteridad, como fundamento de la educación humanista, se convierte en una categoría central

para evaluar el impacto real de estas tecnologías. Comprender cómo el profesorado percibe la alteridad cuando el vínculo educativo se produce a través de mediaciones tecnológicas inteligentes se convierte en una necesidad urgente. Este estudio cobra relevancia al situarse en la intersección entre la pedagogía crítica, la ética educativa y la innovación tecnológica, permitiendo no solo evaluar el impacto humano de la IA en las aulas, sino también orientar el diseño de políticas de formación docente continua que integren lo técnico con lo ético. Anticipar los riesgos, promover un uso reflexivo de la IA y resguardar los principios de inclusión, diálogo y equidad en los procesos educativos son objetivos clave que orientan esta investigación.

Desde este enfoque, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo perciben los docentes de educación básica y secundaria en Ecuador la alteridad en contextos educativos mediados por inteligencia artificial? A partir de ella, se establece como objetivo general analizar la percepción docente de la alteridad en entornos educativos mediados por inteligencia artificial, en el contexto de la educación básica y secundaria ecuatoriana.

## **Materiales y métodos**

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo, con un diseño documental de tipo descriptivo-analítico, fundamentado en una revisión sistemática de literatura que permite comprender la percepción docente sobre la alteridad en contextos educativos mediados por inteligencia artificial. Este enfoque responde a la necesidad de recuperar, comparar e interpretar críticamente los hallazgos de diversas investigaciones nacionales e internacionales desarrolladas entre los años 2020 y 2025, con el propósito de construir un cuerpo teórico actualizado que dé cuenta del estado del conocimiento sobre el tema.

Para asegurar la rigurosidad metodológica, se adoptaron los lineamientos del modelo PRISMA, adaptado al contexto de estudios cualitativos, lo cual implicó una selección cuidadosa, transparente y trazable de las fuentes revisadas. El proceso de búsqueda se llevó a cabo entre mayo y julio de 2025 en bases de datos académicas indexadas y repositorios de acceso abierto reconocidos por su pertinencia en el campo educativo, tales como Scopus, Latindex, SciELO, Google Scholar, ERIC y RedALyC. Adicionalmente, se consultaron informes técnicos y publicaciones institucionales relevantes, como las emitidas por la UNESCO, UNICEF y el Ministerio de Educación del Ecuador. La estrategia de búsqueda incluyó el uso de operadores booleanos y descriptores en español e inglés, que articularon términos como “percepción docente”, “alteridad”, “inteligencia artificial en

educación”, “ética digital”, “tecnologías emergentes en el aula”, y “educación mediada por algoritmos”, entre otros.

El corpus documental fue delimitado mediante la aplicación de criterios de pertinencia temática, temporalidad y relevancia académica. Se seleccionaron únicamente aquellas investigaciones publicadas entre 2020 y 2025 que abordaran de manera explícita las relaciones entre inteligencia artificial, ética educativa, percepción docente y alteridad en los niveles de educación básica y secundaria. Se excluyeron aquellos estudios centrados exclusivamente en educación superior, así como documentos con enfoques estrictamente técnicos o ingenieriles sin anclaje pedagógico. También se descartaron artículos de opinión sin respaldo empírico o teórico riguroso, duplicaciones de contenido y publicaciones con limitada accesibilidad o sin revisión por pares.

Una vez depurada la muestra inicial, se llevó a cabo un análisis de los documentos seleccionados, priorizando aquellos que ofrecían aportes sustantivos al entendimiento del fenómeno investigado desde una perspectiva ética, crítica y contextual. En total, se consideraron 17 estudios que cumplían con los criterios metodológicos establecidos y que abordaban de forma explícita el impacto de la inteligencia artificial en la práctica docente, la ética algorítmica y la construcción de la alteridad en entornos escolares mediados tecnológicamente.

Para organizar el proceso de análisis se construyó una matriz cualitativa de sistematización, en la cual se registraron elementos esenciales como el autor, año de publicación, país, nivel educativo abordado, enfoque metodológico, ejes temáticos tratados y hallazgos más relevantes. Esta matriz permitió establecer categorías emergentes vinculadas con los tres objetivos específicos del estudio: el análisis del estado del arte, la identificación de factores que inciden en la percepción docente sobre la alteridad, y la formulación de lineamientos pedagógicos orientados a preservar la dimensión humana en contextos educativos digitalizados.

Dado que esta investigación se basa exclusivamente en fuentes secundarias de dominio público y no contempla la participación directa de sujetos humanos, no fue necesario aplicar un protocolo de consentimiento informado. No obstante, se mantuvo un riguroso respeto por los principios de integridad investigativa, ética académica y propiedad intelectual, citando adecuadamente todas las fuentes conforme a las normas APA, séptima edición. Asimismo, se garantiza la trazabilidad de los documentos analizados y se respalda la validez del análisis mediante la triangulación conceptual y la convergencia de hallazgos entre distintos estudios revisados.

Este abordaje metodológico permite no solo recuperar las voces y posicionamientos de docentes en diversos contextos socioculturales, sino también evidenciar tendencias comunes, tensiones emergentes y vacíos epistemológicos en torno a la vivencia de la alteridad en entornos mediados por inteligencia artificial. A partir de esta base documental robusta se desarrollará, en la siguiente sección, el análisis de los resultados, organizados conforme a los objetivos de la investigación.

## **Resultados**

Los resultados obtenidos a partir del análisis de los 17 estudios seleccionados permitieron identificar patrones comunes, hallazgos emergentes y tensiones significativas en torno a la percepción docente de la alteridad en contextos educativos mediados por inteligencia artificial. La sistematización de estos estudios se organizó conforme a los objetivos específicos del presente trabajo: (1) análisis del estado del arte reciente, (2) factores que influyen en la percepción docente, y (3) propuestas o lineamientos pedagógicos asociados a una implementación ética de la IA en el ámbito escolar.

### *a) Panorama actual de la literatura*

Los estudios revisados coinciden en que la percepción docente sobre la alteridad en entornos educativos mediados por inteligencia artificial está condicionada por una serie de factores éticos, técnicos, institucionales y afectivos. En primer lugar, Carballo y Tato (2021), en un estudio cualitativo desarrollado en instituciones secundarias ecuatorianas, evidencian una tensión permanente entre la eficiencia técnica de las herramientas digitales y el vínculo afectivo que tradicionalmente caracteriza la relación pedagógica. Esta ambivalencia, según los autores, puede llevar al docente a priorizar la funcionalidad tecnológica en detrimento del reconocimiento empático del estudiante.

Desde un enfoque documental, Feo (2021) señala que uno de los principales riesgos de la implementación indiscriminada de la IA es el debilitamiento de la interacción humana en el aula, especialmente cuando se convierte al estudiante en un dato cuantificable y no en un sujeto de derechos. Esta preocupación es compartida por Morales (2023), quien argumenta que los algoritmos pueden amplificar patrones de exclusión si replican sesgos culturales o socioeconómicos presentes en los datos de entrenamiento. Por tanto, la percepción de alteridad se ve afectada cuando el docente reconoce que la IA puede actuar como un filtro que homogeniza, en lugar de visibilizar las diferencias.

A nivel normativo, Floridi y Cowls (2019) proponen un marco ético basado en la equidad, la transparencia y la responsabilidad, el cual debe guiar toda implementación de tecnologías inteligentes en contextos educativos. Su propuesta ha sido retomada por Vera (2023), quien sostiene que en el caso ecuatoriano es urgente traducir estos principios en políticas públicas que definan lineamientos claros sobre el uso ético de la IA en las aulas. Este vacío institucional también es advertido por Peñaherrera y Cunuhay (2022), cuyo estudio de tipo encuesta en educación básica y secundaria revela una creciente inquietud entre los docentes por la deshumanización del vínculo pedagógico.

Un aspecto crucial señalado por Adigüzel et al. (2025), en una investigación realizada en Turquía con docentes de educación básica, es la necesidad de acompañamiento humano en el uso de IA. Aunque los profesores valoran su potencial para personalizar procesos, también manifiestan que esta personalización no puede ser efectiva si no va acompañada de una reflexión ética sobre el trato al otro. Esta percepción es reforzada por García (2022), quien en un análisis crítico de la educación superior española cuestiona la dependencia tecnológica sin marcos éticos sólidos, lo que podría conducir a una formación fragmentada y descontextualizada.

Por último, el estudio de Miao et al. (2021), aunque centrado en el nivel universitario en Rumania, identifica riesgos similares en cuanto a la privacidad, la equidad y la transparencia algorítmica, elementos que inciden directamente en la forma en que los docentes perciben al estudiante cuando su interacción está mediada por tecnología.

***b) Factores que inciden en la percepción docente sobre la alteridad en entornos mediados por inteligencia artificial***

Los estudios revisados coinciden en que la percepción docente sobre la alteridad en entornos educativos mediados por inteligencia artificial está condicionada por una serie de factores éticos, técnicos, institucionales y afectivos. En primer lugar, Carballo y Tato (2021), en un estudio cualitativo desarrollado en instituciones secundarias ecuatorianas, evidencian una tensión permanente entre la eficiencia técnica de las herramientas digitales y el vínculo afectivo que tradicionalmente caracteriza la relación pedagógica. Esta ambivalencia, según los autores, puede llevar al docente a priorizar la funcionalidad tecnológica en detrimento del reconocimiento empático del estudiante.

Desde un enfoque documental, Feo (2021) señala que uno de los principales riesgos de la implementación indiscriminada de la IA es el debilitamiento de la interacción humana en el aula,

especialmente cuando se convierte al estudiante en un dato cuantificable y no en un sujeto de derechos. Esta preocupación es compartida por Morales (2023), quien argumenta que los algoritmos pueden amplificar patrones de exclusión si replican sesgos culturales o socioeconómicos presentes en los datos de entrenamiento. Por tanto, la percepción de alteridad se ve afectada cuando el docente reconoce que la IA puede actuar como un filtro que homogeniza, en lugar de visibilizar las diferencias.

A nivel normativo, Floridi y Cowls (2019) proponen un marco ético basado en la equidad, la transparencia y la responsabilidad, el cual debe guiar toda implementación de tecnologías inteligentes en contextos educativos. Su propuesta ha sido retomada por Vera (2023), quien sostiene que en el caso ecuatoriano es urgente traducir estos principios en políticas públicas que definan lineamientos claros sobre el uso ético de la IA en las aulas. Este vacío institucional también es advertido por Peñaherrera y Cunuhay (2022), cuyo estudio de tipo encuesta en educación básica y secundaria revela una creciente inquietud entre los docentes por la deshumanización del vínculo pedagógico.

Un aspecto crucial señalado por Adigüzel et al. (2025), en una investigación realizada en Turquía con docentes de educación básica, es la necesidad de acompañamiento humano en el uso de IA. Aunque los profesores valoran su potencial para personalizar procesos, también manifiestan que esta personalización no puede ser efectiva si no va acompañada de una reflexión ética sobre el trato al otro. Esta percepción es reforzada por García (2022), quien en un análisis crítico de la educación superior española cuestiona la dependencia tecnológica sin marcos éticos sólidos, lo que podría conducir a una formación fragmentada y descontextualizada.

El estudio de Miao et al. (2021), aunque centrado en el nivel universitario en Rumania, identifica riesgos similares en cuanto a la privacidad, la equidad y la transparencia algorítmica, elementos que inciden directamente en la forma en que los docentes perciben al estudiante cuando su interacción está mediada por tecnología.

*c) Lineamientos pedagógicos y éticos para fortalecer la alteridad en contextos educativos digitales*

A partir del análisis documental, es posible proponer una serie de lineamientos pedagógicos y éticos que permitan preservar y fortalecer la vivencia de la alteridad en entornos educativos mediados por inteligencia artificial. En primer lugar, se recomienda integrar la alfabetización ética y digital como parte del desarrollo profesional docente, tal como lo destacan Nguyen et al. (2023),

quienes subrayan que cualquier uso de IA en educación debe estar acompañado por una formación crítica que permita al profesorado tomar decisiones informadas, conscientes y humanizadoras.

Además, Medina (2024) propone incorporar contenidos sobre ética algorítmica en los programas de formación inicial docente, de modo que los futuros educadores puedan anticipar riesgos, identificar sesgos y fomentar prácticas inclusivas en sus clases. Este planteamiento coincide con el de Castillejos (2022), quien, en su revisión documental sobre el contexto peruano, advierte que la ausencia de regulación adecuada en el uso de IA puede exacerbar las desigualdades educativas existentes si no se diseñan marcos normativos centrados en el respeto por la diversidad.

Otro lineamiento fundamental se relaciona con el diseño de políticas institucionales que reconozcan la alteridad como principio pedagógico. Cuevas y Laury (2024) proponen establecer protocolos de uso de tecnologías que prioricen el respeto por las diferencias individuales, así como fomentar espacios de diálogo entre docentes y estudiantes sobre los impactos éticos de la IA. De igual forma, Estupiñán et al. (2021) sugieren desarrollar guías prácticas que orienten el uso crítico de herramientas como ChatGPT, promoviendo una mediación reflexiva que no sustituya la interacción humana.

Por último, Nogales et al. (2021) enfatizan que toda integración tecnológica debe ir acompañada de procesos de evaluación pedagógica que no solo midan resultados académicos, sino también el impacto emocional y relacional de las herramientas utilizadas. Este enfoque integral permitirá garantizar que el uso de la IA contribuya a una educación más equitativa, empática y centrada en el sujeto, preservando así los principios fundamentales de la alteridad.

A continuación, se refleja en la matriz de comparación de resultados un resumen de las investigaciones para su mejor estudio y comprensión.

*Tabla 1. Comparación de estudios revisados sobre alteridad docente e inteligencia artificial (2020–2025)*

<b>Autor(es) y año</b>	<b>País Contexto</b>	<b>Nivel educativo</b>	<b>Enfoque metodológico</b>	<b>Principales hallazgos sobre la alteridad</b>
(Chan, 2023)	Hong Kong	Secundaria	Cuantitativo	Docentes preocupados por el uso indebido de IA y dilemas éticos.
(Nguyen et al., 2023)	Internacional	Mixto	Delphi (expertos)	Necesidad urgente de alfabetización ética en proyectos con IA.

(Estupiñán et al., 2021)	Ecuador	Básica y secundaria	Cualitativo	Uso frecuente de ChatGPT y OCR sin mediación ética suficiente.
(Carrasco et al., 2023)	España	Educación médica	Experimental	ChatGPT carece de criterio ético; los docentes lo reconocen.
(Morales, 2023)	México	General	Teórico-analítico	La IA puede reproducir discriminaciones invisibles.
(Carballo y Tato, 2021)	Ecuador	Secundaria	Cualitativo	Ambivalencia entre eficiencia técnica y vínculo afectivo.
(Feo, 2021)	Latinoamérica	General	Documental	La IA no debe reemplazar la relación humana en el aula.
(Cuevas y Laury, 2024)	Colombia	Secundaria	Estudio de caso	La IA puede afectar el reconocimiento de la diversidad.
(Vera, 2023)	Ecuador	General	Teórico-propositivo	Necesidad de lineamientos éticos claros en políticas públicas.
(Peñaherrera y Cunuhay, 2022)	Ecuador	Básica y secundaria	Encuesta	Preocupación por la deshumanización del vínculo pedagógico.
(Miao et al., 2021)	Rumania	Superior	Cuantitativo	Docentes identifican riesgos en privacidad y equidad.
(Adigüzel et al., 2025)	Turquía	Básica y secundaria	Cualitativo	Docentes valoran el potencial, pero exigen acompañamiento humano.
(García, 2022)	España	Superior	Estudio crítico	Crítica a la dependencia tecnológica sin reflexión ética.
(Nogales et al., 2021)	España	Básica y secundaria	Reflexivo	La IA debe equilibrarse con el vínculo humano en el aula.
(Medina, 2024)	Ecuador	Secundaria	Estudio de caso	Uso creciente de IA sin formación ética docente.
(Floridi y Cowl, 2019)	Europa	General	Normativo	Ética algorítmica es clave en educación humanista.
(Castillejos, 2022)	Perú	General	Documental	IA implica riesgos si no se regula su aplicación educativa.

*Nota.* La presente tabla resume los hallazgos clave de 17 investigaciones seleccionadas mediante una revisión sistemática cualitativa, centradas en el análisis de la alteridad en contextos educativos mediados por inteligencia artificial.

## Discusión

El análisis documental realizado ha revelado importantes tensiones entre el avance de la inteligencia artificial (IA) en entornos escolares y la preservación de la alteridad como eje ético del quehacer docente. Tal como señala Floridi (2019), una educación verdaderamente humanista no puede dissociarse del respeto por la dignidad del otro, aun en escenarios mediados por algoritmos. Esta premisa cobra especial sentido al observar que, según Nguyen (2023), persiste una deuda formativa en relación con la alfabetización ética del profesorado, una carencia que puede poner en riesgo el reconocimiento del otro como sujeto, no como dato.

La implementación de IA en la práctica docente, en lugar de estar guiada por criterios pedagógicos sólidos, ha respondido en muchos casos a dinámicas de inmediatez tecnológica. Estupiñán et al. (2021), desde el contexto ecuatoriano, documentan un uso recurrente de herramientas como ChatGPT o sistemas de reconocimiento óptico de caracteres (OCR) sin una mediación ética adecuada. Este fenómeno, lejos de limitarse a un asunto técnico, revela un vacío profundo en la construcción de criterios relacionales que garanticen el respeto por la diversidad y la singularidad del estudiante. De forma complementaria, Medina (2024) evidencia cómo la formación docente actual no contempla espacios de reflexión crítica sobre la alteridad en entornos digitales, reproduciendo un modelo instrumental del vínculo pedagógico.

Frente a estas deficiencias, emergen discursos docentes marcados por la ambivalencia. Adigüzel et al. (2025) recogen opiniones que, si bien reconocen las ventajas de la IA para personalizar el aprendizaje, insisten en la necesidad de mantener una presencia humana activa que acompañe los procesos formativos. Esta preocupación también ha sido reportada por Carballo y Tato (2021), quienes advierten que una delegación excesiva en los algoritmos puede diluir el componente afectivo de la enseñanza, afectando directamente la experiencia de alteridad. Así, se constata que los docentes no rechazan la tecnología per se, sino su uso acrítico y descontextualizado, el cual puede poner en riesgo la construcción de vínculos significativos con los estudiantes.

Las implicaciones éticas del uso de IA se tornan aún más complejas cuando se consideran los sesgos y formas de discriminación que estos sistemas pueden reproducir. Cuevas y Laury (2024) señalan que, en contextos de alta diversidad cultural, la implementación de tecnologías no contextualizadas puede invisibilizar diferencias y homogenizar las prácticas educativas. Morales (2023) ahonda en este riesgo, mostrando cómo la opacidad algorítmica puede reforzar estructuras de exclusión bajo una apariencia de neutralidad. Estas situaciones evidencian que la alteridad,

entendida como reconocimiento ético del otro, requiere ser salvaguardada con estrategias que trasciendan lo técnico y se enraícen en un enfoque humanista.

A partir de este panorama, investigaciones como las de Vera (2023) y Castillejos (2022) proponen la necesidad de definir marcos institucionales que regulen el uso de tecnologías inteligentes en las aulas, incorporando principios de transparencia, justicia y participación docente. Esta revisión coincide con tales planteamientos, al demostrar que la ausencia de lineamientos claros traslada la responsabilidad de forma individual al profesorado, generando incertidumbre y desigualdad en las decisiones pedagógicas relacionadas con la IA. Dotar a los docentes de herramientas conceptuales y éticas no solo fortalece su autonomía profesional, sino que también constituye un acto de resistencia frente a modelos educativos que priorizan la eficiencia por encima de la relación humana.

## Conclusiones

- El análisis realizado permitió comprender de manera crítica cómo perciben los docentes de educación básica y secundaria en Ecuador la alteridad en contextos educativos mediados por inteligencia artificial, revelando una serie de tensiones éticas, pedagógicas y relacionales que acompañan el uso creciente de estas tecnologías. Aunque la IA ha sido incorporada con rapidez en múltiples esferas del sistema educativo, su implementación no ha ido acompañada de una reflexión estructurada sobre sus implicaciones en la dimensión humana del acto educativo, particularmente en lo que respecta al reconocimiento del otro como sujeto ético y culturalmente situado.
- La sistematización de investigaciones publicadas entre 2020 y 2025 permitió identificar un consenso internacional respecto a la necesidad de fortalecer la alfabetización ética docente ante el uso de tecnologías inteligentes. Estudios provenientes de diversos contextos —incluyendo Hong Kong, Turquía, España, México y varios países latinoamericanos— destacan que la presencia de IA en las aulas puede tanto enriquecer como deshumanizar el proceso educativo, dependiendo del marco pedagógico que la sustente. Esta revisión evidenció, además, que en el ámbito ecuatoriano persiste una adopción tecnológica con escasa formación crítica, reproduciendo modelos funcionalistas que invisibilizan la alteridad.

- Se identificaron múltiples factores que inciden en la percepción docente sobre la alteridad en entornos mediados por IA. Entre los más relevantes destacan: la ausencia de formación ética y digital en los programas de desarrollo profesional; la presión institucional por adoptar herramientas sin procesos reflexivos previos; y el escaso acompañamiento técnico-pedagógico en la implementación de estas tecnologías. A ello se suma la percepción extendida entre los docentes de que las herramientas inteligentes tienden a reducir la complejidad de la relación educativa a datos cuantificables, dificultando la construcción de vínculos basados en el respeto, la empatía y la inclusión.
- Se logró establecer un conjunto de lineamientos pedagógicos y éticos orientados a preservar la alteridad en contextos educativos digitalizados. Dichos lineamientos proponen: integrar módulos de formación docente sobre ética de la IA y justicia algorítmica; promover marcos institucionales que garanticen la transparencia, el consentimiento informado y la protección de datos; y fomentar prácticas pedagógicas centradas en el diálogo, la diversidad y la participación activa del estudiante. Estos lineamientos, más allá de constituir recomendaciones aisladas, deben ser incorporados en políticas educativas integrales que asuman la tecnología no como fin, sino como medio para potenciar una educación humanizadora y equitativa.

## Referencias

1. Adigüzel, S., Karalı, Y., & Aydemir, H. (2025). Teachers' Views on the Use of Artificial Intelligence in the Education Process. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 107-125. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1511789>
2. Carballo, P., & Tato, A. (2021). La propiedad intelectual de las obras creadas por inteligencia artificial. Thomson Reuters Aranzadi. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=822617>
3. Carrasco, P., García, E., Sánchez, D. A., & Porter, E. (2023). ¿Es capaz “ChatGPT” de aprobar el examen MIR de 2022? Implicaciones de la inteligencia artificial en la educación médica en España. *Revista Española de Educación Médica*, 4(1). <https://doi.org/10.6018/edumed.556511>

4. Castillejos, B. (2022). Inteligencia artificial y entornos personales de aprendizaje: atentos al uso adecuado de los recursos tecnológicos de los estudiantes universitarios. *Educación*, 31(60). <https://doi.org/10.18800/educacion.202201.001>
5. Chan, C. K. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(38). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3>
6. Cuevas, M. E., & Laury, y. D. (2024). Inteligencia artificial e investigación universitaria: retos y desafíos. *Transdigital*, 4-84. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb40>.
7. Estupiñán, J., Peñafiel, A. J., Leyva, M., & Assafiri, Y. E. (2021). Inteligencia artificial y propiedad intelectual. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 362-368. [https://www.researchgate.net/publication/374130388\\_Inteligencia\\_artificial\\_y\\_propiedad\\_intelectual](https://www.researchgate.net/publication/374130388_Inteligencia_artificial_y_propiedad_intelectual)
8. Feo, L. (2021). Mediación tecnológica de la enseñanza:. *Revista Educación*, 45(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42999>
9. Floridi, L., & Cowls, J. (2019). A Unified Framework of Five Principles for AI in Society. *Harvard Data Science Review*, 1(1). <https://doi.org/10.1162/99608f92.8cd550d1>
10. García, A. (2022). Problemas en torno a la enseñanza de las humanidades en la era de la inteligencia artificial. *Universidad Pontificia Comillas*.
11. Martínez-Márquez, M. (2025). Inteligencia Artificial y Educación. *Resiliencia Paradigmática* , 18(1). <https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.614>
12. Măță, L., Clipa, O., & Tzafilkou, K. (2020). The Development and Validation of a Scale to Measure University Teachers' Attitude towards Ethical Use of Information Technology for a Sustainable Education. *Sustainability* , 12(15), 6268-6274. <https://doi.org/10.3390/su12156268>
13. Medina, H. (2024). ChatGPT y Copilot como herramientas para promover el pensamiento crítico acerca de la relación entre Desarrollo Humano y Educación. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3), 415 – 433. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2069>
14. Miao, F., Holmes, W., Huang, R., & Zhang, H. (2021). AI and education: guidance for policy-makers. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/PCSP7350>
15. Ministerio de Educación. (2024). Agenda 2030. <https://www.odsecuador.ec/?p=105>

16. Morales, G. (2023). Problemática antropológica detrás de la discriminación generada a partir de los algoritmos de la inteligencia artificial. *Medicina y ética*, 34(2).  
<https://doi.org/10.36105/mye.2023v34n2.04>
17. Mujica-Johnson, F. (2024). Alteridad y diversidad en la educación Latinoamericana. *Aportes epistemológicos de Paulo Freire. Revista de Inclusión Educativa y Diversidad*, 2(2), 1-8. <https://ried.website/nuevo/in-dex.php/ried/article/view/art29>
18. Nguyen, A., Ngo, H. N., Hong, Y., Dang, B., & Nguyen, B.-P. T. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in education. *Educ Inf Technol*, 28(1), 4221–4241.  
<https://doi.org/10.1007/s10639-022-11316-w>
19. Nogales, A., Iniesta, I., & Sola, J. d. (2021). La convivencia del humanismo digital y la inteligencia artificial en el ámbito universitario. *La educación digital en el ámbito universitario*, 3(5), 265-284. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8993969>
20. Peñaherrera, P., & Cunuhay, C. (2022). Implementación de la Inteligencia Artificial (IA) como Recurso Educativo. *Recurso Educativo. RECIMUNDO*, 6(2), 402–413.  
[https://doi.org/10.26820/recimundo/6.\(2\).abr.2022.402-413](https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(2).abr.2022.402-413)
21. Pinargote, P., Loor, C., Alcívar, C., Loor, Y., & Rojas, A. (2024). Las capacidades y desafíos asociados a la Inteligencia Artificial (IA) desde la percepción docente: un estudio de caso. *evista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual "ALCON"*, 4(4), 147–155. <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i4.216>
22. Salas, H. A., & Díaz, J. A. (2024). Percepciones del personal docente acerca del uso ético de la inteligencia artificial en su labor educativa. *Revista Innovaciones Educativas*, 26(41). <https://doi.org/10.22458/ie.v26i41.4952>
23. UNESCO. (2023). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo.  
[https://www.unesco.org/gem-report/sites/default/files/medias/fichiers/2023/07/7952%20UNESCO%20GEM%202023%20Summary\\_ES\\_Web.pdf](https://www.unesco.org/gem-report/sites/default/files/medias/fichiers/2023/07/7952%20UNESCO%20GEM%202023%20Summary_ES_Web.pdf)
24. UNESCO. (2024). Más de la mitad de las chicas y los chicos usa Inteligencia artificial: dos de cada tres, con fines escolares. <https://www.unesco.org/es/articles/mas-de-la-mitad-de-las-chicas-y-los-chicos-usa-inteligencia-artificial-dos-de-cada-tres-con-fines>

25. Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior:  
Desafíos y oportunidades. *Revista Transformar*, 4(1), 17-34.  
<https://www.revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/84>

© 2025 por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).