

Recibido: 20/02/2026

Aceptado: 1/06/2026

El docente ante las inserciones curriculares en procesos de transformación pedagógica (Original)

The teacher in the face of curricular insertions in processes of pedagogical transformation (Original)

Ángel Víctor Valladares Carrillo. *Licenciado Ciencias de la Educación Mención Ciencias Naturales y del Ambiente Biología y Química. Magister en Educación Básica “Universidad Bolivariana del Ecuador”.* Docente de la Unidad Educativa “Juan Suarez Chacón”, Ecuador. [anghelluz1986@gmail.com] [<https://orcid.org/0009-0004-6373-8392>]

Verónica Janeth Zaldumbide López. *Licenciada en Ciencias de la Comunicación y Licenciada en Ciencias de la Educación, con Maestría en Tecnología e Innovación Educativa. Universidad Estatal de Milagro, Ecuador.* [vzaldumbidel2@unemi.edu.ec] [<https://orcid.org/0009-0007-7937-8071>]

Resumen

El estudio abordó la problemática de la inserción curricular de la Inteligencia Artificial y las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el segundo año del Bachillerato General Unificado de Ecuador, la cual, lejos de traducirse en una transformación pedagógica genuina, ha sido percibida por los docentes como una carga adicional sin las condiciones institucionales, formativas ni laborales suficientes. El objetivo fue caracterizar la posición de los docentes ante dicha inserción, considerando la tensión entre la transformación esperada y la sobrecarga percibida. Se empleó un enfoque mixto convergente con diseño descriptivo e interpretativo, aplicando una encuesta a 250 docentes y técnicas cualitativas (entrevistas, grupos focales, observaciones de aula y análisis documental) a una submuestra intencional. Los resultados evidenciaron una comprensión limitada de la Inteligencia Artificial, una valoración positiva abstracta contrastada con una alta percepción de irrealismo y sobrecarga, una brecha significativa entre las prácticas declaradas y las observadas (uso efectivo de Inteligencia Artificial casi nulo en el aula), y factores predominantemente estructurales (falta de formación práctica, tiempo insuficiente, conectividad deficiente y acompañamiento inexistente) como principales condicionantes. La postura mayoritaria fue la adaptación pragmática (48.8%), mientras que la co-construcción transformadora resultó marginal (6.8%). Se concluyó que la inserción de la Inteligencia Artificial y las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones no está



generando una transformación pedagógica auténtica, sino adaptaciones superficiales, por lo que se requiere atender las condiciones estructurales que limitan la agencia docente.

Palabras clave: currículo; docente; inteligencia artificial; tecnología de la información; transformación pedagógica

Abstract

The study addressed the problems related to the curricular integration of Artificial Intelligence and Information and Communication Technologies in the second year of the Unified General Baccalaureate of Ecuador, which, far from resulting in a genuine pedagogical transformation, has been perceived by teachers as an additional burden without sufficient institutional, training, or labor conditions. The objective was to characterize the teachers' stance towards this integration, considering the tension between the expected transformation and the perceived overload. A convergent mixed-methods approach with a descriptive and interpretative design was employed, applying a survey to 250 teachers and qualitative techniques (interviews, focus groups, classroom observations, and document analysis) to a purposive subsample. The results evidenced a limited understanding of Artificial Intelligence, a generally positive abstract evaluation contrasted with a high perception of unreality and overload, a significant gap between declared and observed practices (effective use of AI in the classroom was almost nonexistent), and predominantly structural factors (lack of practical training, insufficient time, poor connectivity, and nonexistent support) as the main constraints. The majority stance was pragmatic adaptation (48.8%), while transformative co-construction proved marginal (6.8%). It was concluded that the integration of Artificial Intelligence and Information and Communication Technologies is not generating authentic pedagogical transformation, but rather superficial adaptations, and therefore it is necessary to address the structural conditions that limit teacher agency.

Keywords: curriculum; teacher; artificial intelligence; information technology; pedagogical transformation

Introducción

En los últimos años, los sistemas educativos de América Latina han experimentado una acelerada incorporación de contenidos y competencias digitales en sus currículos nacionales. Ecuador, a través del Ministerio de Educación (2026), ha formalizado esta tendencia en el



Currículo del Bachillerato General Unificado y en políticas como la Agenda Educativa Digital (Ministerio de Educación de Ecuador, 2021a), impulsando la inserción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y, más recientemente, de la Inteligencia Artificial (AI). Sin embargo, a consideración de Navarrete et al. (2025), la llegada de estas inserciones curriculares rara vez se traduce en una transformación pedagógica genuina. Con frecuencia, los docentes las perciben como una carga adicional que se superpone a un plan de estudios, sin que medien condiciones institucionales, formativas o laborales suficientes.

La transformación pedagógica no puede reducirse a la introducción de nuevos recursos ni a actualizaciones puntuales de los planes de estudio. Implica un cambio profundo en las concepciones, las prácticas y las relaciones que configuran el acto educativo, y supone pasar de una lógica transmisiva a una construcción participativa del conocimiento (Vargas-Arteaga et al., 2024). En esta línea, Rojas (2025) documenta cómo la evolución de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, puede impulsar una transformación real siempre que cuente con la implicación de los docentes y una cultura institucional favorable. Diferenciar transformación de innovación superficial resulta crucial, pues muchas reformas educativas se han limitado a añadir componentes al currículo prescrito sin modificar las dinámicas de enseñanza-aprendizaje (Fullan, 2015).

En el contexto ecuatoriano, el Bachillerato General Unificado fue diseñado con la intención de superar la fragmentación disciplinar y ofrecer un tronco común que integre competencias para la vida y el trabajo. Sin embargo, su implementación ha evidenciado brechas entre el diseño oficial y la realidad escolar (Casagallo et al., 2025; Leiton et al., 2023). La malla curricular organiza los aprendizajes en áreas como Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, a las que se suman asignaturas optativas y el módulo de Emprendimiento y Gestión.

En los últimos años, se ha incorporado de manera explícita el desarrollo de competencias digitales, pensamiento computacional y ciudadanía digital, en sintonía con la Agenda Educativa Digital 2021–2025 (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021a). Igualmente, la inserción de la IA, en cambio, es más reciente y se manifiesta tanto como objeto de estudio o en su rol de mediación pedagógica. La diferencia entre ambas modalidades es relevante, porque la primera



demanda contenidos conceptuales específicos y la segunda exige un replanteamiento de la metodología y la evaluación. Estos ejes de cambio no solo apuntan al uso instrumental de la tecnología, sino que aspiran a una transformación pedagógica que convierta al estudiante en productor crítico de contenidos digitales.

En este sentido, el concepto de inserción curricular designa el proceso mediante el cual nuevos contenidos, competencias o enfoques ingresan al currículo oficial y, en consecuencia, al trabajo en el aula. El Ministerio de Educación del Ecuador (2021b) la entiende como la incorporación de competencias nuevas o de refuerzo al currículo priorizado, respondiendo a necesidades sociales y educativas actuales. A partir de esta definición institucional, resulta pertinente revisar otras perspectivas académicas que amplían el alcance del concepto.

En esta línea de análisis, Chávez et al. (2025) definen las inserciones curriculares como adaptaciones al currículo educativo para solventar necesidades socioculturales, permitiendo que los alumnos se vinculen con los contenidos y su entorno. Este enfoque busca favorecer aprendizajes significativos y promover procesos de transformación pedagógica. Por su parte, Arroyo y Ledesma (2025) refieren que, en los sistemas educativos, las inserciones curriculares se han generado para ser integradas al currículo escolar de cada país, porque con estas se alcanzan a desarrollar competencias, adaptaciones y destrezas que pueden ser innovadoras o de refuerzo.

Para efectos de esta investigación, se asume la definición de Chávez et al. (2025) como base teórica, pues integra la dimensión pedagógica con la curricular, permitiendo un análisis más amplio de la transformación educativa. Además, responde directamente a la necesidad de pertinencia y significatividad en los aprendizajes, un eje central en los debates contemporáneos sobre calidad educativa en América Latina, y facilita la comparación con marcos internacionales.

En cuanto a la transformación pedagógica, Díez-Gutiérrez et al. (2023) la conciben como una renovación crítica que defiende lo público y el bien común, diferenciándose de la innovación educativa por su carácter político y social, fundamentado en teorías decoloniales, feminismo comunitario y ecologismo. Por su parte, Muñoz et al. (2025) la entienden como una transición desde la innovación tecnológica hacia la innovación pedagógica, centrada en la consolidación de ecosistemas educativos inteligentes y en la integración de metodologías activas, evaluación formativa y enfoque humanista.



Por último, Mera et al. (2025) la caracterizan como un proceso que implica trascender los enfoques disciplinarios fragmentados y apostar por la interdisciplinariedad como eje epistemológico. Su propuesta se articula como una pedagogía tridimensional del sentido, que integra dimensiones cognitivas, socioculturales y afectivo-emocionales, con el fin de resignificar los aprendizajes y darles mayor pertinencia en el siglo XXI.

De manera complementaria, autores como Barrón y Díaz (2018) sostienen que el docente no es un receptor pasivo de las inserciones curriculares, sino un agente que interpreta, selecciona y reconstruye el currículo en la acción. Así, Rockwell (2018) subraya la complejidad del trabajo docente y la manera en que las reformas suelen ignorar las condiciones materiales y simbólicas de la enseñanza, generando tensiones entre lo esperado y lo posible. Por su parte, Tardif (2004) enfatiza que los saberes profesionales del profesorado constituyen el verdadero motor de la concreción curricular, y que ignorarlos equivale a vaciar de sentido cualquier propuesta de cambio.

En consecuencia, para efectos de este trabajo se asume la definición de Mera et al. (2025) como base teórica de la transformación pedagógica, porque integra la dimensión interdisciplinaria y articula lo cognitivo, lo sociocultural y lo afectivo-emocional, ofreciendo un marco más completo que las otras definiciones. Esta perspectiva responde directamente a la necesidad de resignificar los aprendizajes y se alinea con estándares internacionales que promueven competencias transversales y pensamiento crítico.

Por último, es importante resaltar que, en los procesos de cambio educativo, Fullan (2015) y Hargreaves (2003) han mostrado que el éxito de cualquier reforma depende menos de la calidad técnica de la propuesta y más del grado de compromiso y de la capacidad de decisión que se conceda a los docentes. En consecuencia, el análisis de la inserción de IA y TIC en el BGU debe partir de una comprensión del docente como un sujeto activo del currículo, cuyas creencias, saberes y condiciones laborales inciden directamente en la dirección que toma la transformación pedagógica.

Diversas investigaciones recientes en América Latina han indagado la posición del docente frente a la inclusión de tecnologías digitales en la educación secundaria. En el caso de Araque y Araque (2022) mostraron, en el contexto colombiano, que los cambios curriculares



generan incertidumbre y demandan procesos de acompañamiento que rara vez se concretan, lo que limita la transformación pedagógica a experiencias aisladas. Por su parte, Leiton et al. (2023) reportaron que los estudiantes del BGU perciben un currículo sobrecargado y poco conectado con sus intereses, lo que sugiere que la inserción de IA y TIC no está logrando la motivación esperada.

En consonancia, Casagallo et al. (2025) evidenciaron que los niveles de concreción curricular en Ecuador revelan una distancia considerable entre la planificación oficial y la gestión real del aula, especialmente cuando se introducen nuevas competencias digitales. Asimismo, Navarrete et al. (2025), en un estudio con docentes ecuatorianos, encontraron que la inserción curricular de TIC y de IA es vivida como una sobrecarga laboral, lo que genera prácticas de adaptación superficial y una actitud ambivalente entre la aceptación resignada y la resistencia pasiva.

En cuanto a los factores de éxito, estudios como el de Loja y Quito (2021) destacan que el rol del docente es el factor determinante para que las innovaciones pedagógicas se conviertan en transformaciones estables, aunque ello exige formación situada, tiempo para la planificación colaborativa y un liderazgo directivo que promueva culturas escolares abiertas al cambio.

A pesar de estos aportes, son escasos los trabajos que, en el contexto ecuatoriano, se centren específicamente en los docentes de segundo año de BGU y que aborden de manera simultánea la inserción de IA y TIC, la tensión entre transformación y carga adicional, y la agencia del profesorado. El presente estudio se sitúa precisamente en ese vacío, con el propósito de ofrecer evidencia empírica que permita comprender cómo los docentes ecuatorianos están viviendo esta etapa de cambio y qué condiciones promueven u obstaculizan un rol activo y crítico.

En este contexto, el segundo año del Bachillerato General Unificado (BGU) constituye un escenario particularmente revelador de esta problemática. En este nivel convergen la preparación para la educación superior, la consolidación de aprendizajes disciplinares y la expectativa oficial de que las TIC e IA se integren transversalmente. No obstante, en el contexto ecuatoriano, investigaciones recientes (Leiton et al., 2023; Casagallo et al., 2025; Navarrete et al., 2025) muestran que los docentes enfrentan estas demandas con múltiples dificultades: desde



una comprensión fragmentada de lo que significa transformar la práctica hasta la sobrecarga de trabajo y la ausencia de acompañamiento sostenido.

Frente a esta realidad, investigadores en el área educativa (Barrón & Díaz, 2018; Insunza, 2023) han insistido en que el docente no es un simple ejecutor de las políticas curriculares, sino un agente activo que delibera, reinterpreta y reconstruye el currículo en la acción. Por su parte, Tardif (2004) sostiene que los saberes profesionales de los docentes no son un apéndice del currículo oficial, sino el núcleo mismo de su concreción. En la misma línea de pensamiento, Rockwell (2018) ha documentado la complejidad del trabajo docente y los retos que plantea cualquier reforma que ignore las condiciones reales del aula.

Pese a estos aportes, en Ecuador son aún escasos los estudios empíricos que examinen cómo los docentes de BGU se posicionan frente a la inserción de IA y TIC, qué comprensiones movilizan, qué prácticas desarrollan y qué factores facilitan u obstaculizan su implicación activa en los procesos de transformación pedagógica (Loja & Quito, 2021; Araque & Araque, 2022). Esta ausencia de evidencia localizada no solo limita la comprensión del fenómeno, sino que perpetúa el riesgo de que las reformas curriculares se reduzcan a una actualización documental, mientras la práctica cotidiana permanece inalterada. Por ello, se requiere una indagación que ponga en el centro los criterios de los docentes. Por tal razón la presente investigación se justifica desde tres dimensiones complementarias.

En el plano teórico, responde a la necesidad de superar visiones tecnicistas del cambio curricular y de profundizar en la noción del docente. En consonancia con lo anterior, autores como Barrón y Díaz (2018) proponen entender el currículo como un espacio de deliberación y conversación, donde el docente ejerce su capacidad de decidir y resignificar. Incorporar esta mirada al estudio de la inserción de IA y TIC en el BGU ecuatoriano permite analizar si los docentes se ubican como meros aplicadores de una prescripción o como co-constructores de una transformación.

En el plano de la política educativa, el estudio puede aportar hallazgos para que las autoridades diseñen programas de formación continua y de acompañamiento pedagógico mejor articulados con la realidad del aula. La evidencia internacional y regional muestra que, sin condiciones institucionales adecuadas, las inserciones curriculares tienden a generar más carga



que innovación (Araque & Araque, 2022; Navarrete et al., 2025). Conocer de cerca la experiencia de los docentes ecuatorianos permitiría orientar decisiones hacia modelos más participativos y contextualizados (Vargas-Arteaga et al., 2024).

En el plano social y pedagógico, la investigación reconoce al docente como sujeto central del currículo. Escuchar su criterio y documentar sus prácticas no solo otorga visibilidad a su labor, sino que también contribuye a que las futuras transformaciones nazcan del diálogo entre la política educativa y los actores que la viven cotidianamente. Como señalan Loja y Quito (2021), el rol del profesor es insustituible para que las innovaciones pedagógicas no queden en el papel.

A partir de los argumentos antes expuestos se identificó un problema de investigación que se expresa en: ¿cómo se posicionan los docentes de segundo año del BGU en Ecuador ante la inserción curricular de la Inteligencia Artificial y las TIC? Dar respuesta a esta interrogante exige cumplir el objetivo general siguiente, caracterizar la posición que asumen los docentes ante la inserción curricular de la Inteligencia Artificial y las TIC, considerando la tensión entre la transformación pedagógica esperada y la carga adicional percibida.

Para su consecución, se plantean tres objetivos específicos: (i) describir las comprensiones y percepciones que los docentes tienen sobre la inserción de la Inteligencia Artificial y las TIC en el currículo; (ii) identificar las prácticas pedagógicas que declaran implementar y, cuando sea posible, las que efectivamente realizan para responder a ella; y, (iii) determinar los factores institucionales, formativos, laborales y personales que condicionan su postura, ya sea de adopción pasiva, adaptación pragmática, resistencia o co-construcción.

Materiales y métodos

El estudio adoptó un enfoque mixto, que integró procedimientos cuantitativos y cualitativos con igual prioridad y de modo simultáneo. Esta decisión obedeció a la necesidad de explorar, por un lado, las tendencias generales en las percepciones y prácticas de los docentes de segundo año del BGU frente a la inserción de IA y TIC y, por otro, la significación subjetiva que los propios actores otorgaron a dicha experiencia. El paradigma pragmático que lo sustentó valoró la complementariedad de los métodos sin subordinar uno al otro, buscando que la fortaleza de cada tradición compensara las limitaciones de la contraria y ofreciera una visión más completa y matizada del fenómeno.



La población estuvo constituida por los docentes que impartían clases en el segundo año del BGU en instituciones educativas fiscales y particulares de zonas urbanas y periurbanas del Ecuador durante el año lectivo 2025-2026. Para el componente cuantitativo se empleó un muestreo probabilístico estratificado por conglomerados, con estratos definidos por zona y tipo de institución, seleccionando aleatoriamente planteles e invitando a participar a todos los docentes de ese nivel que contaran con al menos un año de experiencia. Con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, se calculó una muestra mínima de 200 docentes, ampliada a 250 para cubrir posibles pérdidas. De manera concurrente, se seleccionó una muestra intencional de 15 a 20 docentes para la fase cualitativa, maximizando la variación según área disciplinar, años de experiencia y tipo de institución, y respetando el principio de saturación teórica.

El enfoque mixto convergente articuló el método de encuesta descriptiva transversal, en el componente cuantitativo, con el método fenomenológico y el estudio de caso múltiple, en el componente cualitativo. La encuesta permitió recoger información estructurada sobre percepciones, prácticas declaradas y factores condicionantes en una muestra amplia. El método fenomenológico se centró en la interpretación de la experiencia subjetiva de los docentes frente a la inserción de IA y TIC, mientras que el estudio de caso múltiple abordó a cada participante como un caso singular situado en su contexto institucional, permitiendo una comprensión densa de las lógicas que subyacían a su posicionamiento.

Para el componente cuantitativo se utilizó un cuestionario digital estructurado, organizado en bloques que midieron la percepción de carga administrativa, las comprensiones y valoración de la inserción, las prácticas pedagógicas declaradas y los factores institucionales, formativos, laborales y personales condicionantes, mediante escalas Likert de cinco puntos y preguntas de frecuencia. El instrumento fue validado por juicio de tres expertos. Para el componente cualitativo se emplearon entrevistas semiestructuradas, grupos focales de cinco a siete integrantes y observación no participante de aula con una guía estructurada, complementados con el análisis documental de planificaciones y materiales que los docentes facilitaron.

La investigación se desarrolló en las siguientes etapas:



Etapla I. Preparación y diseño: se consolidaron el marco teórico y los instrumentos, se realizó la validación de contenido del cuestionario, y se gestionaron los permisos institucionales necesarios. La recolección concurrente administró simultáneamente el cuestionario en línea a la muestra probabilística y desarrolló las entrevistas, grupos focales y observaciones de aula con la muestra cualitativa, garantizando que ambas fuentes capturaran el mismo período lectivo.

Etapla II. Aplicación de los instrumentos y procesamiento de la información: los datos cuantitativos se procesaron con estadística descriptiva y correlacional, identificando frecuencias, diferencias de grupo y posibles perfiles de posicionamiento docente. En paralelo, las transcripciones cualitativas se codificaron y se derivaron categorías y temas que respondieron a los tres objetivos específicos.

Etapla III. Análisis integral de los datos: se construyeron matrices de convergencia donde se yuxtapusieron los resultados numéricos con las narrativas docentes, contrastando tendencias generales con las opiniones singulares y enriqueciendo la interpretación de las tipologías de adopción pasiva, adaptación pragmática, resistencia o co-construcción transformadora.

Etapla IV. Elaboración del informe: se presentaron los hallazgos integrados, combinando estadísticos con resultados cualitativos, y se discutieron a la luz de la teoría de la agencia docente, el modelo de demandas y recursos y los antecedentes latinoamericanos, explicitando limitaciones y proponiendo líneas futuras de investigación y recomendaciones para la política educativa.

Se garantizó el consentimiento informado por escrito de todos los participantes, quienes fueron debidamente notificados sobre el carácter voluntario de su colaboración, así como su derecho a retirarse en cualquier momento. Se protegió la confidencialidad, anonimato y uso académico de la información. Los datos se almacenaron de forma segura y solo el equipo investigador tuvo acceso a ellos.

Resultados

Las evidencias que se muestran a continuación se obtienen de la triangulación los hallazgos cuantitativos (encuesta a 250) y cualitativos (entrevistas, observaciones, grupo focal). Los resultados que se exponen siguen la lógica de los objetivos específicos. Por tal razón se

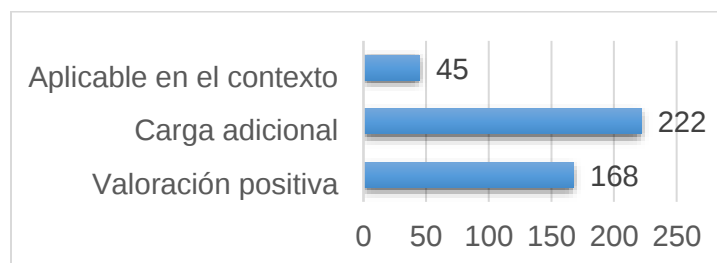


inicia con la descripción de las comprensiones y percepciones que los docentes tienen sobre la inserción de la IA y las TIC en el currículo.

La integración de los datos cuantitativos y cualitativos deja ver una resistencia en la posición docente frente a la inserción curricular de IA y TIC. Por un lado, la encuesta muestra que, si bien el 78% comprende claramente la inserción de TIC, solo el 42% logra comprender la de IA, y apenas el 35% distingue cuándo la IA debe ser enseñada como contenido o usada como herramienta didáctica. Esta dificultad conceptual se profundiza en las entrevistas, donde los docentes manifiestan confusión entre TIC e IA, y suelen reducir la segunda al uso de ChatGPT sin una comprensión de sus implicaciones pedagógicas.

En cuanto a la valoración de los docentes frente a la inserción de la IA y las TIC la figura 1 muestra los resultados más significativos de la encuesta.

Figura 1. Percepción y práctica docente sobre TIC e IA (n = 250)

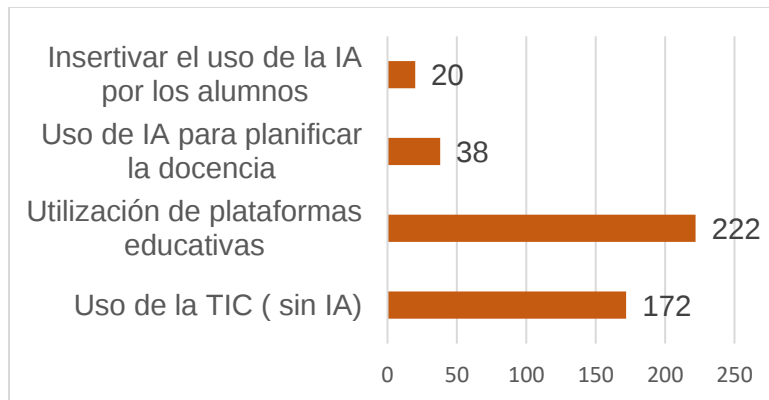


Fuente: Elaboración propia.

La figura 1 revela una tensión significativa en las percepciones docentes frente a la inserción de IA y TIC en el currículo. Aunque un 67,2 % (168 docentes) manifestó una valoración positiva, lo que refleja apertura hacia la innovación tecnológica, esta actitud se contrapone al 88,8 % (222 docentes) que la considera una carga adicional sin respaldo institucional. Además, apenas un 18 % (45 docentes) estima que las exigencias curriculares son aplicables en su contexto real de aula. Los grupos focales confirman esta brecha: los docentes expresan que la inserción es vivida como una decisión de escritorio, ajena a sus condiciones reales, y que la transformación pedagógica esperada se percibe más como una sobrecarga que como una oportunidad. Referente a las prácticas declaradas por los docentes en cuanto al uso de la IA y las TIC la figura 2 muestra el resultado obtenido en la encuesta.

Figura 2. Prácticas declaradas por los docentes ante la inserción de TIC e IA (n = 250)





Fuente: Elaboración propia.

El análisis muestra que las prácticas más comunes entre los docentes son el uso de plataformas educativas (88,8 %, 222 docentes) y de las TIC sin IA (68,8 %, 172 docentes). En contraste, solo el 15,2 % (38) emplea IA para planificar y apenas el 8 % (20) la utiliza para que los estudiantes produzcan contenidos. Esta distribución revela una preferencia por tecnologías tradicionales y un uso pasivo o instrumental de las TIC. Las entrevistas confirman esta tendencia, describiendo prácticas centradas en la proyección de videos y envío de tareas, junto a experiencias aisladas y fallidas con IA, como el uso de ChatGPT sin criterios claros de evaluación.

Por otra parte, las 10 observaciones de sesiones en las aulas son aún más reveladoras: en el 90% (9) de las actividades observadas, el docente utilizó TIC de forma instrumental (mayormente proyecciones), pero solo en una sesión (10 % de las observadas) se evidenció el uso de IA por parte del docente y en ningún caso los estudiantes utilizaron activamente IA durante la clase. Tampoco se observó discusión alguna sobre pensamiento crítico, sesgos o ética de la IA. Por tanto, mientras las TIC tradicionales tienen una presencia moderada pero predominantemente reproductiva, la integración de la IA en la práctica real del aula es prácticamente nula, y la brecha entre lo que manifiestan los docentes y lo que hacen es considerable.

Por último, la triangulación evidenció que los factores condicionantes de la postura docente son principalmente estructurales y no actitudinales. La encuesta revela que solo el 18% (45) de los docentes ha recibido formación específica sobre IA educativa, mientras que 198 (79, 2 %) aprende de manera autodidacta; además, apenas el 36% (90) cuenta con conectividad



suficiente en su institución, el 29,6% (74) reporta que sus estudiantes disponen de dispositivos, y solo el 8% afirma disponer de tiempo para planificación colaborativa. Las entrevistas profundizan en estas cifras: los docentes describen una formación oficial teórica y descontextualizada (“pura definición, nada de aplicación en el aula”), un acompañamiento pedagógico prácticamente inexistente (“el rector dijo ‘úsese la IA’ pero nadie explicó cómo”), y una sobrecarga laboral que impide cualquier innovación sostenida.

Paradójicamente, los factores personales muestran una actitud favorable: el 85% declara entusiasmo por aprender nuevas herramientas digitales, aunque el 79% siente estrés ante los cambios curriculares y solo el 18 % se siente seguro al usar IA para enseñar. Los grupos focales confirman que la principal demanda no es “más cursos”, sino tiempo protegido para planificar colaborativamente, formación situada y práctica, y mejoras en infraestructura tecnológica. En conclusión, no es la resistencia ni la falta de motivación lo que obstaculiza la transformación pedagógica, sino la ausencia de condiciones institucionales, formativas, laborales y materiales básicos.

En resumen, el estudio revela un panorama complejo y tensionado frente a la inserción curricular de IA y TIC. Los docentes valoran positivamente la innovación tecnológica en abstracto, pero presentan una comprensión limitada y fragmentada de la IA, solo 105 (42%) entienden su inserción curricular y 223 es decir el 89.2 %, la perciben como una sobrecarga adicional alejada de la realidad del aula. En el plano de las prácticas pedagógicas que declaran implementar y la realidad observada, el uso de TIC tradicionales es moderado, pero predominantemente pasivo (proyección, plataformas), mientras que la integración efectiva de IA en el aula es casi nula: las observaciones mostraron uso docente de IA solo en un caso de los 10 observadas (10%) de las sesiones y nunca por parte de los estudiantes, con una brecha significativa entre lo declarado y lo observado.

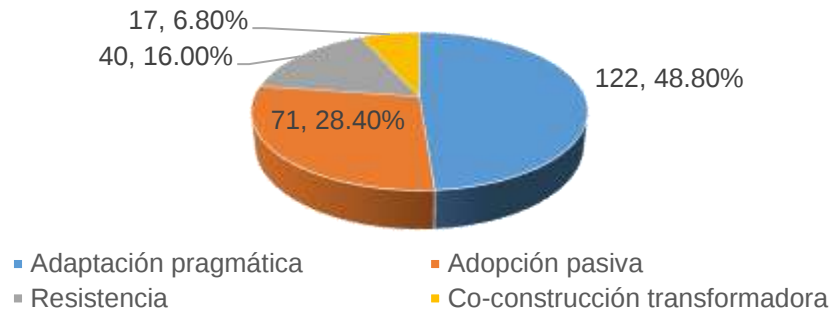
Por su parte, los factores condicionantes de la postura de los docentes ante la inserción curricular de la IA y las TIC se centran en: falta de formación práctica, solo 45 para un 18% ha recibido capacitación específica, tiempo insuficiente para planificación colaborativa 8% (20), conectividad y dispositivos insuficientes, 36% (90) y 29.2 % (73) respectivamente), y



acompañamiento pedagógico casi inexistente. Paradójicamente, el 85 % manifestó entusiasmo por aprender, lo que implica que el problema no es actitudinal sino de condiciones.

La figura 3, muestra la posición de la muestra de docentes de 2. año del BGU en instituciones educativas fiscales y particulares de zonas urbanas y periurbanas del Ecuador durante el año lectivo 2025-2026 ante la inserción curricular de la IA y las TIC.

Figura 3. Distribución de la posición de los docentes ante la inserción curricular de la Inteligencia Artificial y las TIC (n=250)



Fuente: Elaboración propia.

La figura 3 muestra que el 48,8 % de los docentes adoptó una postura de adaptación pragmática, realizando ajustes superficiales sin transformar su enseñanza. Un 28,4 % se ubicó en la adopción pasiva, aceptando acríticamente las directrices curriculares sin integrarlas efectivamente. El 16 % manifestó resistencia, evidenciada en rechazo o evasión de las innovaciones tecnológicas. Solo el 6,8 % logró una co-construcción transformadora, integrando IA y TIC de manera crítica y creativa. Esta distribución confirma que la inserción curricular no está generando la transformación pedagógica esperada. La mayoría de los docentes responde con adaptaciones superficiales o pasividad.

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo caracterizar la posición que asumen los docentes de segundo año del Bachillerato General Unificado en Ecuador ante la inserción curricular de la IA y las TIC, considerando la tensión entre la transformación pedagógica esperada y la carga adicional percibida. Los hallazgos obtenidos mediante triangulación mixta permiten afirmar que, lejos de una transformación pedagógica genuina, la inserción de la IA y las TIC se traduce predominantemente en una sobrecarga laboral y en adaptaciones superficiales, con una minoría



muy reducida de docentes que logran posicionarse como co-constructores del cambio. Ahora, se discuten estos resultados a la luz de las evidencias previas y las teorías consultadas.

Respecto a las comprensiones y percepciones, el estudio revela una comprensión limitada y fragmentada de la IA (solo el 42% comprende su inserción curricular) junto con una valoración positiva abstracta que contrasta con la percepción mayoritaria de sobrecarga (89%) e irrealismo (18%). Esta tensión coincide con lo reportado por Navarrete et al. (2025) en el contexto ecuatoriano, donde los docentes viven la inserción de TIC e IA como una carga adicional que genera prácticas de adaptación superficial y una actitud ambivalente entre la aceptación resignada y la resistencia pasiva.

Asimismo, los hallazgos amplían la evidencia de Araque y Araque (2022) en Colombia, quienes mostraron que los cambios curriculares generan incertidumbre y demandan procesos de acompañamiento que rara vez se concretan. La confusión entre TIC e IA documentada en las entrevistas (los docentes reducen la IA al uso de ChatGPT sin comprender sus implicaciones pedagógicas) refuerza la tesis de Rockwell (2018) sobre la complejidad del trabajo docente y la manera en que las reformas ignoran las condiciones simbólicas de la enseñanza, generando tensiones entre lo esperado y lo posible.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, la distancia significativa entre lo declarado y lo observado constituye uno de los hallazgos más relevantes. Si bien el 68,8% de los docentes afirma usar TIC frecuentemente, las observaciones mostraron un uso predominantemente pasivo (proyección de videos, plataformas), y el uso efectivo de IA en el aula fue casi nulo (solo en el 10% de las sesiones observadas, y nunca por parte de los estudiantes). Esta brecha entre el decir y el hacer confirma lo señalado por Casagallo et al. (2025) sobre la distancia entre la planificación oficial y la gestión real del aula en Ecuador.

En esta misma línea, los resultados cualitativos coinciden con Leiton et al. (2023) al evidenciar que la inserción de la IA y las TIC no está logrando la motivación ni el compromiso esperado, pues los estudiantes no participan activamente en la producción digital ni se discute críticamente sobre los sesgos de la IA. Desde la perspectiva de Fullan (2015) y Hargreaves (2003), el éxito de cualquier reforma depende menos de la calidad técnica de la propuesta y más del grado de compromiso y capacidad de decisión que se conceda a los docentes. En esta



investigación, la ausencia de condiciones para que los profesores puedan actuar como sujetos activos, críticos y transformadores del currículo explica por qué las prácticas transformadoras son excepcionales.

En tercer lugar, los factores condicionantes identificados son predominantemente estructurales y no actitudinales. Solo el 18% ha recibido formación específica en IA educativa, el 79% aprende de manera autodidacta, la conectividad suficiente alcanza apenas al 36%, el tiempo para planificación colaborativa es casi inexistente (8%) y el acompañamiento pedagógico resulta prácticamente nulo. Paradójicamente, el 85% de los docentes manifiesta entusiasmo por aprender nuevas herramientas digitales, lo que indica que la motivación no es el problema. Este hallazgo dialoga directamente con Tardif (2004), quien enfatiza que los saberes profesionales del profesorado constituyen el verdadero motor de la concreción curricular, e ignorarlos equivale a vaciar de sentido cualquier propuesta de cambio.

También se alinea con Barrón y Díaz (2018) cuando sostienen que el docente no es un receptor pasivo sino un agente que interpreta y reconstruye el currículo en la acción, pero dicha agencia solo puede florecer si existen condiciones institucionales y formativas adecuadas. Las demandas expresadas en los grupos focales (tiempo protegido, formación situada, infraestructura) coinciden con Loja y Quito (2021), quienes destacan que el rol docente es determinante para que las innovaciones se conviertan en transformaciones estables, aunque ello exige formación situada, tiempo para planificación colaborativa y liderazgo directivo que promueva culturas escolares abiertas al cambio.

La tipología de posturas resultante muestra que la mayoría de los docentes se ubica en la adaptación pragmática (48,8%), seguida de adopción pasiva (28,4%) y resistencia (16%), mientras que la co-construcción transformadora esperada por el currículo es marginal (6,8%). Esta distribución confirma lo sugerido por Insunza (2023) sobre la deliberación del currículo puesto en acción: los docentes no son meros ejecutores, pero su capacidad de reinterpretación se ve severamente restringida cuando las condiciones no están dadas.

Desde la definición de transformación pedagógica asumida de Mera et al. (2025) que integra lo cognitivo, sociocultural y afectivo-emocional, los resultados indican que dicha transformación no está ocurriendo en la mayoría de los casos. Tampoco se observa la transición



de la innovación tecnológica a la innovación pedagógica que proponen Muñoz et al. (2025), precisamente porque el foco sigue siendo instrumental y no se consolidan ecosistemas educativos inteligentes centrados en el aprendizaje humano.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se deben reconocer las siguientes: la muestra no incluyó zonas rurales de difícil acceso, por lo que los hallazgos no son generalizables a todo el Ecuador; el diseño transversal impide establecer relaciones causales entre los factores condicionantes y las posturas docentes; el tamaño de la muestra cualitativa (15-20 docentes) y el número reducido de observaciones (10) limitan la profundidad del análisis fenomenológico, aunque se alcanzó saturación teórica y la investigación se centró exclusivamente en docentes de segundo año de BGU, por lo que los resultados no pueden extrapolarse a otros niveles educativos.

A pesar de estas limitaciones, el estudio aporta evidencia empírica original sobre un tema poco investigado en Ecuador: la inserción simultánea de IA y TIC en el currículo de BGU desde la perspectiva de la agencia docente. La principal fortaleza radica en el diseño mixto convergente con triangulación, que permitió contrastar el decir con el hacer y obtener una visión más completa del fenómeno. Asimismo, la identificación de cuatro posturas docentes (adopción pasiva, adaptación pragmática, resistencia y co-construcción) ofrece un marco analítico útil para futuras investigaciones y para el diseño de políticas diferenciadas.

Las implicaciones prácticas de estos hallazgos son claras. Las autoridades educativas deben priorizar, más que cursos masivos y descontextualizados, la generación de condiciones estructurales: reducción de cargas administrativas para liberar tiempo de planificación colaborativa, formación situada y práctica en IA con acompañamiento en el aula, mejora de la conectividad y dotación de dispositivos, y desarrollo de liderazgos directivos que promuevan culturas escolares innovadoras. Además, sería valioso estudiar en profundidad los casos de co-construcción (6,8%) como referentes de buenas prácticas para escalar aprendizajes.

En conclusión, este estudio demuestra que la inserción de IA y TIC en el currículo ecuatoriano, en las condiciones actuales, no está generando una transformación pedagógica genuina, sino que se traduce principalmente en carga adicional y adaptaciones superficiales. La mayoría de los docentes desarrolla una postura de adaptación pragmática, mientras que la co-



construcción transformadora es excepcional. Para que la política curricular alcance sus fines, es imprescindible atender los factores estructurales que condicionan la agencia docente, pues sin tiempo, formación práctica, conectividad y acompañamiento, cualquier innovación quedará reducida a un mero cambio documental.

Conclusiones

La investigación permitió caracterizar la posición de los docentes de segundo año de Bachillerato General Unificado en Ecuador frente a la inserción curricular de la Inteligencia Artificial y las TIC. Se concluye que, lejos de una transformación pedagógica genuina, dicha inserción se traduce mayoritariamente en una sobrecarga laboral y en adaptaciones superficiales. Los docentes presentan una comprensión limitada y fragmentada de la IA, que suelen confundir con las TIC tradicionales y reducen al uso instrumental de herramientas como ChatGPT, sin alcanzar una comprensión de sus implicaciones pedagógicas, éticas o críticas. Existe una tensión irresuelta entre una valoración positiva abstracta de la innovación tecnológica y una percepción generalizada de irrealismo y exigencias descontextualizadas.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, se constata una distancia significativa entre lo que los docentes declaran hacer y lo que efectivamente realizan en el aula. Mientras el uso de TIC tradicionales es moderado, pero predominantemente pasivo (proyecciones, plataformas), la integración efectiva de la IA en las actividades de enseñanza y aprendizaje es casi nula, y no se observan discusiones sobre pensamiento crítico, sesgos o ética de la IA. Esta brecha entre el decir y el hacer evidencia que las reformas curriculares no han logrado modificar sustantivamente las dinámicas reales del aula.

Los factores que condicionan la postura docente resultaron ser predominantemente estructurales y no actitudinales. La falta de formación específica y práctica en IA, el escaso tiempo para planificación colaborativa, las deficiencias de conectividad y dispositivos, y la ausencia de acompañamiento pedagógico sostenido constituyen las principales barreras. Paradójicamente, los docentes manifiestan un alto entusiasmo por aprender nuevas herramientas digitales, lo que indica que el problema no es la falta de motivación sino la inexistencia de condiciones institucionales, formativas y laborales básicas.



Se concluye que la postura mayoritaria de los docentes es la adaptación pragmática, seguida por la adopción pasiva y la resistencia, mientras que la co-construcción transformadora esperada por el currículo es marginal. Por tanto, la inserción de IA y TIC en el currículo ecuatoriano, tal como está siendo implementada, no está generando una transformación pedagógica auténtica. Para que la política curricular alcance sus fines, es imprescindible atender los factores estructurales que limitan la agencia docente, pues sin tiempo, formación situada, conectividad, dispositivos y acompañamiento, cualquier innovación seguirá traducéndose en carga adicional y adaptaciones superficiales.

Referencias bibliográficas

- Araque, C. L., & Araque, B. S. (2022). Docencia, práctica educativa y cambios curriculares. Un todo complejo y retador. *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 10(1), 93-99.
https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/docencia_practica_educativa_y_cambios_curriculares/2424
- Arroyo, D. A., & Ledesma, L. D. (2025). Desafíos en las Inserciones Curriculares Integradas al Currículo Escolar del Régimen Costa-Galápagos Ecuatoriano: Challenges in Integrated Curricular Insertions into the School Curriculum of the Ecuadorian Coastal Regime. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 6(3), 2365 – 2378. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10275377>
- Barrón, M. C., & Díaz, F. (2018). Currículum y procesos de cambio, deliberación, conversación y agencia humana. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(13), 5-18.
<https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/322/289>
- Chávez, I. D. C., Vargas, H. F., García, J. L., Santana, R. C., & López, L. S. (2025). Las inserciones curriculares como enfoque transformador en el contexto educativo ecuatoriano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 4799-4821.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/18112>
- Casagallo, J., Esmeraldas, M., Romero, P., Sandoval, L., & Manosalvas, C. (2025). Niveles de concreción curricular: planificación, innovación y gestión al cambio curricular



- ecuatoriano. *Revista Estudios y Perspectivas*, 12(3), 45–62.
<https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosyPerspectivas/article/view/1031>
- Díez-Gutiérrez, E. J., Horcas-López, V., Arregui-Murguiondo, X., & Simó-Gil, N. (2023). La renovación pedagógica hoy: Transformación y defensa de lo público y el bien común. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 31–49. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2.002>
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change* (5.^a ed.). Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento: La educación en la era de la inventiva* (R. Filella, Trad.). Octaedro.
- Insunza, J. (2023). Deliberación del currículo puesto en acción: Conceptualizar las decisiones de las escuelas como implementación de la norma prescrita, reinterpretación contextualizada o construcción curricular de base. *Revista Enfoques Educativos*, 20(1), 1-15. <https://www.scielo.cl/pdf/ree/v20n1/2735-7279-ree-20-1-00001.pdf>
- Leiton, D. R., Alejandro, M. A., Sánchez, J. G., Alejandro, A. R., & Pezo, J. I. (2023). Currículo de bachillerato general unificado: concepciones de los estudiantes de la unidad educativa Jorge Yunes huésped. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 5300-5313. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6552
- Loja, C. M., & Quito, L. M. (2021). El rol docente y las innovaciones pedagógicas como elementos para la transformación educativa. *Revista Científica*, 6(20), 296-310. https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Cientifica/article/view/626
- Mera, I., Allas, W., Tamayo, M., & Zamora, D., (2025). La transformación de la educación en el siglo XXI: retos, innovaciones y perspectivas. *Reincisol*, 4 (8), 3727-3752. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(8\)3727-3752](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(8)3727-3752)
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021a). *Agenda Educativa Digital 2021–2025*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2021/09/Agenda-Educativa-Digital.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021b). *Fundamentación de las inserciones curriculares*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2026). *Currículo del Bachillerato General Unificado*. <https://ecuadorec.com/curriculo-de-egb-y-bgu-del-ministerio-de-educacion/>



- Navarrete, E., Álava, M., Sánchez, M., Cevallos, C., López, A. & Nevárez, G. (2025). El docente frente a las inserciones curriculares entre la transformación pedagógica y la carga adicional. *Revista G-ner@ndo*, 6(2), 1010- 1024.
<https://revista.gnerando.org/revista/index.php/RCMG/article/view/765/789>
- Rockwell, E. (2018). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. *Cuadernos de Educación*, 16(16). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/22963>
- Rojas, A. P. (2025). De la iniciativa a la innovación: evolución de las Jornadas de ABP y transformación pedagógica en la ESETP N° 725. *Revista Electrónica de Divulgación de Metodologías Emergentes en el Desarrollo de las STEM*, (Especial).
<https://www.revistas.unp.edu.ar/index.php/rediunp/article/view/1159>
- Muñoz, C, Calderón, M, López, F., & Cacicano, P. (2025). Innovación pedagógica y Educación 5.0: retos y oportunidades en la incorporación de tecnologías emergentes para potenciar la formación integral. *Revista Social Fronteriza*, 5(5), e911.
<https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/911/1854>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. NARCEA.
- Vargas-Arteaga, J., Barboza Díaz, A., & Montiel Tavera, D. (2024). Transformación pedagógica desde el currículo: Un enfoque contextual y participativo en una institución educativa rural. *Assensus*, 9(17), 107-133.
<https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/3507>

