

Percepciones estudiantiles sobre la formación en competencias digitales e inteligencia artificial en la formación inicial docente: prioridades curriculares en una universidad ecuatoriana

Student perceptions of training in digital competencies and artificial intelligence in initial teacher education: curriculum priorities at an ecuadorian university

Recibido: 20 de abril 2026

Jenny Patricia Osejo Domínguez

Evaluated: 25 de mayo 2026 **Autora corresponsal:** Correo electrónico: jenny_osejo@upec.edu.ec

Aceptado: 13 de julio 2026

<https://orcid.org/0009-0000-2086-5667>

Universidad Politécnica Estatal del Carchi (UPEC), Tulcán, Carchi, Ecuador

Resumen

El estudio tuvo como objetivo analizar las percepciones de estudiantes de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi (UPEC, Ecuador) sobre la formación vinculada con innovación, tecnologías educativas e inteligencia artificial (IA), e identificar prioridades percibidas de fortalecimiento curricular. Se desarrolló un estudio cuantitativo, descriptivo y transversal. Se invitó a los 470 estudiantes matriculados entre primero y octavo nivel durante el período académico 2026A; se analizaron 468 cuestionarios válidos, equivalentes al 99,6 % del marco censal. Se utilizó un cuestionario institucional de 31 ítems; para este artículo se analizaron los ítems 11 al 15 de la dimensión Innovación y tecnología y el ítem 31, referido a prioridad curricular. El expediente metodológico documentó evidencia de validez de contenido mediante cinco expertos (V de Aiken global = 0,93), y la dimensión analizada presentó adecuada consistencia interna ($\alpha = 0,89$). Se calcularon frecuencias y porcentajes. Los resultados mostraron que el 75,3 % consideró muy necesario fortalecer la formación en IA y herramientas digitales, y el 68,3 %, la formación en IA aplicada a la práctica docente. Entre las prioridades curriculares, la IA aplicada a la educación ocupó el primer lugar (21,99 %), seguida de metodologías activas (17,09 %) y tecnologías educativas (12,39

Como citar

Osejo, J. P. (2026). Percepciones estudiantiles sobre la formación en competencias digitales e inteligencia artificial en la formación inicial docente: prioridades curriculares en una universidad ecuatoriana. *Revista EDUCA UMCH*, 29(1), 07-21. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202629.398>

© Los autores. Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC - BY 4.0).



%). Se concluye que los hallazgos identifican prioridades formativas percibidas y pueden orientar procesos de fortalecimiento curricular; sin embargo, no constituyen una medición objetiva de la competencia digital ni una evaluación de la calidad curricular, por lo que requieren complementarse con otras evidencias.

Palabras clave: *alfabetización en inteligencia artificial; competencia digital docente; formación inicial docente; percepción estudiantil; educación superior; innovación curricular.*

Abstract

The study aimed to analyze the perceptions of students enrolled in the Basic Education program at the State Polytechnic University of Carchi (UPEC, Ecuador) regarding training related to innovation, educational technologies, and artificial intelligence (AI), and to identify perceived priorities for curricular strengthening. A quantitative, descriptive, cross-sectional study was conducted. All 470 students enrolled from the first through eighth levels during the 2026A academic term were invited to participate; 468 valid questionnaires were analyzed, representing 99.6% coverage of the census frame. A 31-item institutional questionnaire was used; for this article, items 11–15 from the Innovation and Technology dimension and item 31, addressing curricular priority, were analyzed. The methodological records documented evidence of content validity based on assessments by five experts (overall Aiken's $V = 0.93$), and the analyzed dimension showed adequate internal consistency ($\alpha = 0.89$). Frequencies and percentages were calculated. Results showed that 75.3% considered it highly necessary to strengthen training in AI and digital tools, while 68.3% considered training in AI applied to teaching practice highly necessary. Among curricular priorities, AI applied to education ranked first (21.99%), followed by active methodologies (17.09%) and educational technologies (12.39%). The findings identify students' perceived training priorities and may inform curricular strengthening processes; however, they do not constitute an objective measure of digital competence or an evaluation of curriculum quality and therefore need to be complemented with additional evidence.

Keywords: *artificial intelligence literacy; teacher digital competence; initial teacher education; student perceptions; higher education; curriculum innovation.*

Introducción

La expansión de la inteligencia artificial generativa (IA generativa) está modificando las formas de acceder a la información, producir contenidos, diseñar actividades y evaluar aprendizajes en la educación superior. En la formación inicial docente, esta transformación tiene una implicación adicional: quienes hoy se preparan para enseñar deberán decidir cuándo, cómo y para qué integrar sistemas de IA en contextos escolares, valorar críticamente sus resultados, reconocer sesgos, proteger datos y preservar la agencia humana. Por ello, la alfabetización en IA no puede reducirse al manejo operativo de herramientas, sino que debe articular conocimiento tecnológico, juicio pedagógico, pensamiento crítico y responsabilidad ética (Holmes et al., 2022; Miao & Holmes, 2023; Miao & Cukurova, 2024).

Esta exigencia se conecta con marcos previos de competencia digital docente. *DigCompEdu* organiza la competencia digital de los educadores en seis áreas: compromiso profesional, recursos digitales, enseñanza y aprendizaje, evaluación, empoderamiento del alumnado y desarrollo de la competencia digital de los estudiantes (Redecker, 2017). El marco de competencias de IA para docentes de UNESCO amplía esta perspectiva mediante 15 competencias distribuidas en cinco dimensiones —mentalidad centrada en las personas, ética de la IA, fundamentos y aplicaciones, pedagogía con IA y aprendizaje profesional— y propone una progresión desde la adquisición hasta la creación (Miao & Cukurova, 2024). A su vez, Chiu et al. (2024) distinguen entre alfabetización en IA, centrada en conocimiento y habilidades, y competencia en IA, que implica aplicar ese conocimiento de forma beneficiosa, reflexiva y con confianza. Esta distinción es relevante para el presente estudio: una percepción de necesidad formativa no equivale a una medición objetiva de desempeño o competencia.

La evidencia disponible muestra, sin embargo, que la preparación para integrar IA todavía es desigual. La revisión sistemática de Zawacki-Richter et al. (2019) identificó que la investigación temprana sobre IA en educación superior se concentró principalmente en aplicaciones y sistemas tecnológicos, con menor presencia de la perspectiva de los educadores. Posteriormente, la revisión de alcance de Sperling et al. (2024) concluyó que la alfabetización en IA dentro de la formación docente continúa siendo un campo emergente y que persisten vacíos relacionados con conocimiento práctico, uso pedagógico y comprensión ética. De manera convergente, Ayanwale et al. (2024), en un estudio con futuros docentes, examinaron componentes diferenciados de alfabetización en IA —entre ellos

conocimiento, uso, detección, ética, creación y resolución de problemas—, lo que refuerza la necesidad de una preparación multidimensional.

Los estudios recientes con docentes en formación también muestran que una disposición favorable hacia la IA no equivale necesariamente a preparación suficiente para integrarla en la enseñanza. Ramnarain et al. (2025) encontraron que la alfabetización en IA, la utilidad percibida, las normas subjetivas y el control percibido se relacionan con la intención de futuros docentes de emplear IA generativa en enseñanza por indagación. Panday-Shukla (2025), al estudiar conjuntamente futuros docentes y formadores, identificó alfabetización digital moderada, alfabetización en IA más baja y percepciones mixtas sobre su adopción, junto con la necesidad de oportunidades de desarrollo profesional. Asimismo, Yadav et al. (2026) documentaron que futuros docentes reconocen posibilidades de la IA generativa para la planificación y creación de recursos, pero también dificultades para valorar sus limitaciones y traducir sus posibilidades en diseños pedagógicos sólidos.

Estas tensiones se intensifican por las implicaciones éticas e institucionales de la IA educativa. Holmes et al. (2022) y Miao y Holmes (2023) subrayan que su incorporación debe examinarse desde la autonomía, la privacidad, la transparencia, la equidad, los derechos y la responsabilidad humana. En América Latina, Fernández-Miranda et al. (2024) identificaron desafíos asociados con la integración de IA en universidades y la necesidad de marcos institucionales capaces de orientar su uso. En Ecuador, López-Vasco et al. (2025) mostraron que una formación específica en IA generativa puede fortalecer conocimientos y disposición de uso entre docentes universitarios, aunque persisten preocupaciones relacionadas con autenticidad y originalidad académica. En conjunto, estas evidencias sugieren que la integración curricular de la IA requiere combinar alfabetización técnica, pedagogía, ética e integridad académica, en lugar de añadir herramientas de manera aislada.

A pesar del crecimiento reciente de la literatura, sigue siendo limitada la evidencia situada sobre cómo los estudiantes de formación inicial docente perciben la preparación que reciben y qué ámbitos consideran prioritarios para fortalecer, particularmente en contextos latinoamericanos y ecuatorianos. Las percepciones no constituyen mediciones objetivas de competencia ni permiten evaluar por sí solas la calidad de un currículo; sin embargo, pueden aportar información pertinente para identificar expectativas, necesidades percibidas y focos iniciales de revisión cuando se interpretan junto con otros indicadores. En la Universidad Politécnica Estatal del Carchi (UPEC), la Carrera de Educación Básica desarrolló durante 2026 un diagnóstico institucional vinculado con su planificación estratégica. A partir de esa base, el objetivo del presente estudio fue analizar las

ISSN: 2617 - 0337

percepciones estudiantiles sobre la formación vinculada con innovación, tecnologías educativas e IA, e identificar prioridades percibidas de fortalecimiento curricular. Específicamente, se buscó: a) describir la valoración estudiantil de los ítems de la dimensión Innovación y tecnología; b) identificar la necesidad percibida de fortalecer la IA y las herramientas digitales para la práctica docente; y c) establecer las prioridades curriculares señaladas por los estudiantes.

Método

Diseño

Se realizó un estudio cuantitativo, descriptivo y transversal. El diseño permitió caracterizar percepciones y prioridades declaradas en un momento específico del período académico 2026A, sin manipulación de variables ni pretensión de establecer relaciones causales o niveles objetivos de competencia.

Participantes y cobertura

La población de referencia estuvo constituida por 470 estudiantes matriculados en los ocho niveles de la Carrera de Educación Básica de la UPEC. Se empleó una estrategia censal de participación voluntaria: se invitó a la totalidad de estudiantes y se recibieron 470 cuestionarios. Dos registros fueron excluidos por información incompleta en variables esenciales, por lo que el análisis se efectuó con 468 cuestionarios válidos, equivalentes al 99,6 % del marco censal. Dada esta cobertura, los resultados describen con alta exhaustividad a la cohorte matriculada durante el período estudiado; no se extrapolan a otras carreras, universidades o cohortes.

Instrumento

Se utilizó un cuestionario institucional de elaboración propia compuesto por 31 ítems. Su construcción tomó como referentes *DigCompEdu* (Redecker, 2017), orientaciones internacionales sobre IA y educación y criterios institucionales de aseguramiento de la calidad. Para el presente artículo se analizaron los ítems 11 a 15, correspondientes a la dimensión Innovación y tecnología, y el ítem 31, destinado a identificar una prioridad de fortalecimiento curricular. Los ítems analizados describen percepciones sobre prácticas, innovación y necesidades de fortalecimiento; por ello, no se calculó ni se interpretó una puntuación como medida objetiva del nivel de competencia digital o de alfabetización en IA.

Los ítems 11 a 15 emplearon escalas ordinales de cuatro categorías con anclajes específicos según el contenido de cada pregunta. En P13 y P14 las dos categorías superiores fueron Muy necesario y Necesario; en P11, P12 y P15 fueron En gran medida y En cierta medida. El ítem 31 solicitó seleccionar una sola prioridad entre las alternativas propuestas. Esta precisión es relevante porque los porcentajes de la Tabla 3 representan una elección única por participante y porque los ítems 11 a 15 deben interpretarse individualmente, atendiendo a sus respectivos anclajes.

La evidencia de validez de contenido fue documentada en el expediente metodológico mediante juicio de cinco expertos con experiencia en educación superior, formación docente, planificación institucional, tecnologías de la información y gestión académica. Los expertos valoraron claridad, pertinencia, relevancia, coherencia y correspondencia con los objetivos del instrumento, y sus observaciones fueron incorporadas antes de la aplicación definitiva. El expediente consigna coeficientes V de Aiken por criterio y un V global = 0,93. Debido a que la documentación disponible para esta revisión no conserva las calificaciones individuales de cada experto, estos coeficientes se reportan como evidencia documental y no fueron recalculados de manera independiente; por la misma razón, no es posible estimar intervalos de confianza verificables.

Tabla 1

Evidencia de validez de contenido del cuestionario

Criterio	V de Aiken
Claridad	0,92
Pertinencia	0,96
Relevancia	0,94
Coherencia	0,90
V global	0,93

Nota. Valores consignados en el expediente metodológico del estudio. La V de Aiken se reporta como evidencia documental de validez de contenido. No se presentan intervalos de confianza porque no se dispone de las calificaciones individuales de los expertos necesarias para estimarlos de forma verificable.

La consistencia interna de la dimensión Innovación y tecnología se estimó con alfa de Cronbach y alcanzó $\alpha = 0,89$. Este coeficiente se interpreta exclusivamente como evidencia de consistencia interna de las respuestas a los ítems agrupados en esa dimensión; no se considera prueba de unidimensionalidad ni sustituto de evidencia de validez estructural. En consecuencia, los

resultados sustantivos del artículo se presentan a nivel de ítem y no mediante una puntuación global de competencia.

Procedimiento

El cuestionario se administró mediante Google Forms durante marzo de 2026. Antes de responder, los estudiantes recibieron información sobre el propósito del estudio, la voluntariedad de la participación, la confidencialidad y el uso académico de los datos. Finalizada la recolección, se revisó la base para identificar registros incompletos, inconsistencias y posibles duplicidades; dos registros con información esencial incompleta fueron excluidos del análisis.

Análisis de datos

El procesamiento se realizó con jamovi 2.4 y Microsoft Excel. Se calcularon frecuencias y porcentajes para los ítems de Innovación y tecnología y para la prioridad curricular. Dada la naturaleza ordinal de las respuestas y la existencia de anclajes específicos según el ítem, se priorizó la distribución porcentual en lugar de promedios o puntuaciones compuestas. Para facilitar una lectura completa de la Tabla 2, las dos categorías de menor valoración se presentan agrupadas como Otras categorías, calculadas como el complemento porcentual de las dos categorías superiores. No se realizaron pruebas de hipótesis, comparaciones inferenciales entre niveles ni análisis causal. En consecuencia, expresiones como necesidad, prioridad o brecha se refieren exclusivamente a percepciones declaradas por los participantes.

Consideraciones éticas

El levantamiento de información contó con autorización institucional de la Dirección de la Carrera de Educación Básica de la UPEC en el marco del diagnóstico para la planificación estratégica. La documentación disponible no acredita que dicha autorización constituyera una evaluación ni una exención formal emitida por un comité independiente de ética; por ello, el manuscrito no atribuye esa condición al estudio. La participación fue voluntaria, el cuestionario fue anónimo y se obtuvo consentimiento informado antes de responder. Los datos se trataron de forma confidencial y se utilizaron con fines académicos y de mejora institucional.

Resultados

La dimensión Innovación y tecnología presentó $\alpha = 0,89$. Dado que los ítems tienen anclajes ordinales específicos, los resultados se interpretan a partir de sus distribuciones porcentuales y no como una puntuación global. En los cinco ítems, las dos categorías superiores concentraron entre 94,1 % y 95,8 % de las respuestas, lo que muestra una valoración elevada de las prácticas de innovación y, en P13 y P14, una alta necesidad percibida de fortalecimiento en IA y herramientas digitales.

Tabla 2

Distribución porcentual de respuestas en la dimensión Innovación y tecnología (N = 468)

Ítem	Contenido	Categoría superior (%)	Segunda categoría (%)	Otras categorías (%)
P11	Aplicación de metodologías activas por los docentes	67,7	27,4	4,9
P12	Empleo de tecnologías educativas en la carrera	66,9	27,2	5,9
P13	Fortalecer la formación en IA y herramientas digitales en la carrera	75,3	20,5	4,2
P14	Fortalecer la IA para la práctica docente	68,3	26,7	5,0
P15	Promoción de la innovación pedagógica en actividades académicas	70,4	24,9	4,7

Nota. Para P13 y P14, las dos categorías superiores corresponden a Muy necesario y Necesario; para P11, P12 y P15, a En gran medida y En cierta medida. La columna Otras categorías corresponde a la suma de las dos categorías de menor valoración. Los porcentajes se presentan con un decimal.

El ítem P13 registró la mayor proporción en la categoría superior: 75,3 % consideró muy necesario fortalecer la formación en IA y herramientas digitales. En P14, el 68,3 % calificó como muy necesario fortalecer específicamente la IA para la práctica docente. La suma de las dos categorías superiores alcanzó 95,8 % en P13 y 95,0 % en P14. En P11, P12 y P15 la suma equivalente osciló entre 94,1 % y 95,3 %. Estos resultados expresan valoración o necesidad percibida; no constituyen una medición directa del nivel de competencia digital de los estudiantes ni una evaluación objetiva del currículo.

Tabla 3

Prioridad de fortalecimiento curricular señalada por los estudiantes (N = 468)

Prioridad	Frecuencia	Porcentaje (%)
Formación en IA aplicada a la educación	103	21,99
Metodologías de enseñanza activas	80	17,09
Uso de tecnologías educativas	58	12,39
Actualización de contenidos curriculares	54	11,54
Prácticas preprofesionales	52	11,11
Vinculación con instituciones educativas	40	8,55
Tutorías y acompañamiento académico	38	8,12
Recursos bibliográficos y didácticos	15	3,21
Investigación educativa	10	2,14
Otros	18	3,85
Total	468	99,99*

Nota. Cada participante seleccionó una sola opción. *La suma es 99,99 % debido al redondeo a dos decimales.

La formación en IA aplicada a la educación ocupó el primer lugar entre las prioridades señaladas (21,99 %), seguida de las metodologías de enseñanza activas (17,09 %) y el uso de tecnologías educativas (12,39 %). Consideradas conjuntamente, las dos alternativas directamente tecnológicas —formación en IA y uso de tecnologías educativas— representaron el 34,38 % de las elecciones. El resultado debe entenderse como una jerarquización de prioridades percibidas dentro de las opciones ofrecidas, no como una estimación de la suficiencia real del currículo.

Discusión

El resultado central del estudio no debe interpretarse como evidencia de un déficit objetivo de competencia, sino como una señal consistente de prioridad formativa percibida. Esta distinción es metodológicamente esencial: los ítems evaluaron valoraciones y necesidades declaradas, no desempeño. Chiu et al. (2024) diferencian la alfabetización en IA —conocimiento y habilidades— de la competencia, que implica aplicar ese conocimiento de forma beneficiosa y reflexiva. Desde esta perspectiva, que la formación en IA y herramientas digitales concentre valoraciones elevadas indica que los estudiantes reconocen estas capacidades como relevantes para su futuro ejercicio profesional, pero no permite concluir que carezcan de ellas ni que el currículo vigente sea ineficaz. Esta lectura

EDUCA UMCH, 29, julio - diciembre 2026

también es coherente con *DigCompEdu* y con el marco de UNESCO, que conciben la competencia digital y la competencia en IA como repertorios progresivos que integran conocimiento, pedagogía, ética y desarrollo profesional (Redecker, 2017; Miao & Cukurova, 2024).

La alta prioridad atribuida a la IA resulta consistente con una transformación más amplia de la formación docente. La revisión de Sperling et al. (2024) muestra que la alfabetización en IA todavía presenta vacíos conceptuales y formativos en los programas de preparación docente, mientras que Ayanwale et al. (2024) evidencian que esta alfabetización comprende componentes diferenciados que no pueden reducirse al uso de aplicaciones. De forma complementaria, Panday-Shukla (2025) observó que futuros docentes y formadores pueden mostrar familiaridad digital sin alcanzar niveles equivalentes de alfabetización en IA. En este marco, la prioridad manifestada por los estudiantes de la UPEC puede interpretarse como reconocimiento de una nueva exigencia profesional y no necesariamente como insatisfacción con la formación ya recibida.

La literatura reciente también ayuda a explicar por qué la intención de utilizar IA no depende exclusivamente de la habilidad técnica. Ramnarain et al. (2025) encontraron que la alfabetización en IA, la utilidad percibida, las normas subjetivas y el control percibido se relacionan con la intención de futuros docentes de integrar IA generativa en la enseñanza. Yadav et al. (2026) muestran, asimismo, que los futuros docentes reconocen aplicaciones para planificación, diseño de recursos y apoyo a la enseñanza, pero enfrentan desafíos para evaluar limitaciones y traducir las posibilidades de la herramienta en diseños pedagógicos sólidos. Por ello, una respuesta curricular basada únicamente en capacitación instrumental podría aumentar el uso de herramientas sin garantizar una integración pedagógicamente justificada.

El componente ético merece un tratamiento transversal. La expansión de la IA generativa introduce problemas relacionados con privacidad, sesgos, transparencia, autoría, autenticidad académica y responsabilidad por las decisiones apoyadas por sistemas automatizados (Holmes et al., 2022; Miao & Holmes, 2023). Los hallazgos regionales y ecuatorianos apuntan en la misma dirección: Fernández-Miranda et al. (2024) destacan desafíos institucionales asociados con la adopción de IA en universidades latinoamericanas, y López-Vasco et al. (2025) muestran que incluso después de procesos formativos permanecen interrogantes sobre originalidad y autenticidad. En consecuencia, la alfabetización en IA dentro de la formación inicial docente debería vincular el uso de herramientas con evaluación crítica de resultados, protección de datos, integridad académica y preservación del juicio profesional.

Desde una perspectiva curricular, los datos justifican examinar de manera sistemática la presencia de la IA y de la competencia digital en el programa, pero no autorizan a prescribir una asignatura específica ni a afirmar que la oferta actual sea insuficiente. Una decisión curricular rigurosa debería partir de un mapeo entre resultados de aprendizaje, contenidos, experiencias prácticas y evidencias de desempeño. La prioridad expresada por los estudiantes puede servir como criterio de focalización para ese análisis, pero debe contrastarse con sílabos, portafolios, prácticas preprofesionales, desempeño en tareas auténticas y valoración de docentes, graduados y empleadores. Esta triangulación permitiría distinguir entre necesidad percibida, brecha efectiva de competencia y oportunidad de innovación curricular.

La contribución del estudio es principalmente diagnóstica y contextual. Aporta evidencia con una cobertura prácticamente censal de una cohorte de la Carrera de Educación Básica y sitúa la percepción estudiantil dentro de un campo internacional en rápida evolución. Su valor no reside en demostrar causalidad ni eficacia curricular, sino en identificar prioridades que merecen evaluación institucional más profunda. Para una eventual actualización del programa, la evidencia disponible favorece explorar un enfoque integrado de alfabetización en IA, diseño didáctico, evaluación, integridad académica, privacidad y reflexión ética, articulado con metodologías activas y prácticas docentes, en lugar de una incorporación aislada de contenidos tecnológicos.

Limitaciones e implicaciones para futuras investigaciones

El estudio presenta seis limitaciones principales. Primero, se circunscribe a una sola carrera y a una cohorte institucional, por lo que no permite generalizar a otras universidades o programas de formación docente. Segundo, el diseño transversal describe percepciones en un momento específico y no permite establecer cambios a lo largo de la trayectoria académica ni relaciones causales. Tercero, el instrumento recoge autopercepciones y valoraciones, no desempeño digital ni alfabetización en IA mediante tareas objetivas.

Cuarto, aunque el expediente metodológico consigna coeficientes V de Aiken, no se dispuso de las calificaciones individuales de los expertos para recalcularlos ni estimar intervalos de confianza; por ello, esta evidencia de validez de contenido debe considerarse documental y complementarse en futuros estudios con otras fuentes de validez. Quinto, los ítems 11 a 15 combinan valoración de prácticas y necesidad de fortalecimiento con anclajes específicos; por esta razón, se interpretan a nivel de ítem y el $\alpha = 0,89$ no se asume como demostración de unidimensionalidad. Sexto, el artículo analiza

una dimensión específica y un ítem de prioridad de un cuestionario institucional más amplio, por lo que las inferencias se restringen estrictamente a los contenidos examinados.

Futuras investigaciones deberían combinar autopercepción con tareas de desempeño, ampliar la muestra a varias instituciones, examinar la estructura interna del instrumento con datos diseñados para ese propósito, analizar longitudinalmente el desarrollo de competencias y evaluar intervenciones curriculares específicas. También sería pertinente estudiar diferencias asociadas con nivel académico, experiencia previa, acceso tecnológico y uso real de herramientas de IA mediante diseños analíticos previamente especificados.

Conclusiones

Los estudiantes de la Carrera de Educación Básica de la UPEC atribuyen alta prioridad al fortalecimiento de la formación en inteligencia artificial y herramientas digitales. La formación en IA aplicada a la educación fue la alternativa más seleccionada como prioridad curricular, mientras que los cinco ítems de Innovación y tecnología concentraron entre 94,1 % y 95,8 % de respuestas en las dos categorías superiores.

Estos resultados constituyen evidencia contextual sobre valoraciones y necesidades percibidas; no representan una medición objetiva de competencia digital ni una evaluación concluyente de la calidad curricular. Su principal utilidad es orientar preguntas de revisión curricular y focalizar procesos de diagnóstico más profundos.

La evidencia sugiere examinar una integración transversal, pedagógica y ética de la IA, articulada con evaluación, metodologías activas, prácticas docentes e integridad académica. Cualquier decisión curricular definitiva debería sustentarse además en evidencias de desempeño, análisis documental y participación de docentes, estudiantes, graduados y otros actores pertinentes.

Declaraciones

Contribución de autoría (CRediT)

Jenny Patricia Osejo Domínguez (JPOD): Conceptualización; Metodología; Investigación; Curación de datos; Análisis formal; Redacción del borrador original; Redacción, revisión y edición. La autora aprobó la versión final y asume responsabilidad por la integridad del manuscrito.

Ética, autorización institucional y consentimiento

El estudio contó con autorización institucional de la Dirección de la Carrera de Educación Básica de la UPEC. La documentación disponible no acredita aprobación ni exención formal de un comité independiente de ética. La participación fue voluntaria y anónima, con consentimiento informado previo, confidencialidad y protección de los datos.

Conflicto de intereses

La autora declara no tener conflictos de intereses financieros. Reconoce un interés institucional no financiero relacionado con el posible uso de los resultados en procesos de mejora curricular.

Financiamiento

La investigación no recibió financiamiento externo específico.

Disponibilidad de datos y materiales

Los datos agregados se presentan en las tablas del artículo. La base anonimizada permanece bajo custodia institucional y podrá ser solicitada a la autora corresponsal, sujeta a autorización institucional y a los términos del consentimiento informado.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial generativa

Se utilizó *ChatGPT* (OpenAI), después de la recolección y del análisis estadístico original, como apoyo para revisión editorial y metodológica, mejora de claridad y verificación formal de referencias. La herramienta no intervino en la recolección de datos ni en el análisis estadístico original. La autora revisó y validó el contenido final y asume plena responsabilidad por su exactitud, integridad y originalidad.

Agradecimientos

La autora agradece a los estudiantes de la Carrera de Educación Básica de la UPEC por su participación voluntaria y a quienes colaboraron institucionalmente en la revisión del instrumento.

EDUCA UMCH, 29, julio - diciembre 2026

Correspondencia

Jenny Patricia Osejo Domínguez: jenny.osejo@upec.edu.ec

Referencias

- Ayanwale, M. A., Adelana, O. P., Molefi, R. R., Adeeko, O., & Ishola, A. M. (2024). Examining artificial intelligence literacy among pre-service teachers for future classrooms. *Computers and Education Open*, 6, 100179. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100179>
- Chiu, T. K. F., Ahmad, Z., Ismailov, M., & Sanusi, I. T. (2024). What are artificial intelligence literacy and competency? A comprehensive framework to support them. *Computers and Education Open*, 6, 100171. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100171>
- Fernández-Miranda, M., Román-Acosta, D., Jurado-Rosas, A. A., Limón-Domínguez, D., & Torres-Fernández, C. (2024). Artificial intelligence in Latin American universities: Emerging challenges. *Computación y Sistemas*, 28(2), 435–450. <https://doi.org/10.13053/cys-28-2-4822>
- Holmes, W., Persson, J., Chounta, I.-A., Wasson, B., & Dimitrova, V. (2022). *Artificial intelligence and education: A critical view through the lens of human rights, democracy and the rule of law*. Council of Europe Publishing. <https://book.coe.int/en/education-policy/11333-artificial-intelligence-and-education-a-critical-view-through-the-lens-of-human-rights-democracy-and-the-rule-of-law.html>
- López-Vasco, F. E., Angulo-Álvarez, M. R., & Sosa-Zúñiga, D. I. (2025). Formación docente en IA generativa: Impacto ético y retos en educación superior. *Alteridad*, 20(2), 166–177. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n2.2025.01>
- Miao, F., & Cukurova, M. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>
- Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
- Panday-Shukla, P. (2025). Exploring generative artificial intelligence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 165, 105088. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105088>

- Ramnarain, U., Ogegbo, A. A., Penn, M., Ojetunde, S., & Mdlalose, N. (2025). Pre-service science teachers' intention to use generative artificial intelligence in inquiry-based teaching. *Journal of Science Education and Technology*, 34(6), 1272–1285. <https://doi.org/10.1007/s10956-024-10159-z>
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Sperling, K., Stenberg, C.-J., McGrath, C., Åkerfeldt, A., Heintz, F., & Stenliden, L. (2024). In search of artificial intelligence (AI) literacy in teacher education: A scoping review. *Computers and Education Open*, 6, 100169. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100169>
- Yadav, A., Lachney, M., Hu, A., & Tavernier, L. (2026). Integrating generative AI in teacher education: Pre-service teachers' perspectives, attitudes, and design challenges. *Journal of Research in Childhood Education*, 40(1), 24–45. <https://doi.org/10.1080/02568543.2025.2581712>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, Article 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Trayectoria Académica

Jenny Patricia Osejo Domínguez

Docente e investigadora universitaria en la Carrera de Educación Básica de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi (UPEC), Ecuador. Sus líneas de investigación se centran en la percepción estudiantil, la calidad de la educación superior, la integración de tecnologías educativas y la formación inicial docente en contextos semipresenciales. Coordinadora del proceso de elaboración del Plan Estratégico de Carrera 2025-2029.