ALTERIDAD
REVISTA DE EDUCACIÓN
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642
http://alteridad.ups.edu.ec

CC BY NC SA

julio-diciembre 2026
Vol. 21, No. 2, 207-221
https://doi.org/10.17163/alt.v21n2.2026.03



Inteligencia artificial generativa en la pedagogía universitaria. Revisión sistemática

Generative artificial intelligence in university pedagogy. Systematic review

Dr. Josnel Martínez-Garcés es profesor-investigador de la Universidad Santiago de Cali (Colombia) (https://ror.org/00dxj9a45) (josnelmartinez00@usc.edu.co) (https://orcid.org/0000-0002-8120-3285)
Vanessa Asprilla-Castillo es profesora-investigadora de la Universidad del Valle (Colombia) (https://ror.org/00jb9vg53) (vanessa.asprilla@correounivalle.edu.co) (https://orcid.org/0000-0002-4451-6792)
Edwin Montenegro-Perafán es profesor-investigador de la Universidad del Valle (Colombia) (https://ror.org/00jb9vg53) (edwin.montenegro@correounivalle.edu.co) (https://orcid.org/0009-0004-3703-632X)

Recibido: 23/04/2026 / **Revisado:** 16/06/2026 / **Aceptado:** 22/06/2026 / **Publicado:** 1/07/2026

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar la producción científica sobre el uso de la inteligencia artificial generativa dentro de la práctica pedagógica de los docentes universitarios hispanoamericanos. En cuanto a la metodología aplicada, se desarrolló una revisión sistemática de la literatura bajo lo definido en el protocolo PRISMA 2020, con un enfoque mixto y elementos de bibliometría. Para la búsqueda se utilizaron las bases de datos Scopus, Web of Science y SciELO, tomando en consideración las publicaciones generadas entre los años 2021 y 2025. Se obtuvieron 2197 registros iniciales, de donde se seleccionaron 16 artículos empíricos tras aplicar criterios de inclusión y exclusión relacionados con calidad científica, pertinencia temática, y contexto geográfico. Los resultados permiten evidenciar tres tipos de prácticas pedagógicas donde se aplica: uso instrumental para diseño de materiales, intervención didáctica orientada al desarrollo del pensamiento crítico, y aplicación en procesos evaluativos. Asimismo, se identificaron percepciones docentes ambivalentes, donde se reconocieron beneficios en la eficiencia laboral y preocupación por la integridad académica y la autonomía estudiantil. En lo ético, se identificaron problemáticas asociados a autoría, sesgo algorítmico, y profundización de brechas digitales. En conclusión, la inteligencia artificial generativa logra actuar como un recurso complementario útil en la docencia universitaria, pero que para su integración requiere marcos formativos y regulatorios más sólidos.

Palabras clave: educación superior, docente, innovación educacional, inteligencia artificial, tecnología de la información, pensamiento crítico.

Abstract

The objective of this article is to analyze the scientific production on the use of generative artificial intelligence within the pedagogical practices of Latin American university professors. Regarding the methodology applied, a systematic literature review was conducted following the PRISMA 2020 protocol, with a mixed-methods approach and bibliometric elements. The Scopus, Web of Science, and SciELO databases were used for the search, considering publications generated between 2021 and 2025. An initial 2,197 records were obtained, from which 16 empirical articles were selected after applying inclusion and exclusion criteria related to scientific quality, thematic relevance, and geographic context. The results reveal three types of pedagogical practices where it is applied: instrumental use for materials design, didactic intervention aimed at developing critical thinking, and application in evaluation processes. Furthermore, ambivalent perceptions were identified among professors, who recognized benefits in work efficiency but also expressed concern about academic integrity and student autonomy. From an ethical standpoint, problems were identified related to authorship, algorithmic bias, and the widening of the digital divide. In conclusion, generative artificial intelligence can serve as a useful complementary resource in university teaching, but its integration requires more robust training and regulatory frameworks.

Keywords: higher education, teacher, educational innovation, artificial intelligence, information technology, critical thinking.

Forma sugerida de citar (APA): Martínez-Garcés, J., Asprilla-Castillo, V. y Montenegro-Perafán, E. (2026). Inteligencia artificial generativa en la pedagogía universitaria. Revisión sistemática. *Alteridad, 21*(2), 207-221. https://doi.org/10.17163/alt.v21n2.2026.03

1. Introducción

Hablar de inteligencia artificial (IA) no constituye un concepto nuevo ni mucho menos contemporáneo. Sus inicios datan de la Europa de la década de 1930: mientras España se sumía en una guerra civil, el resto del continente era testigo de innovaciones tecnológicas que marcarían la era digital a través de la computación moderna. Sin embargo, tal como la conocemos hoy día en la década de los 2020 sí forma parte de una ola de innovación caracterizada por su asombrosa velocidad de adopción en un contexto con profundos cambios sociológicos y antropológicos que surgieron desde la pandemia por COVID-19, y que impactó diversos sectores (Nasser, 2024; Ordóñez Herrera, 2024).

Así, una forma de definirla sería como la creación de modelos conceptuales y estrategias de programación capaces de replicar procesamientos cognitivos de sistemas biológicos inteligentes (Labañino Palmeiro et al., 2025). Por lo tanto, se centra en lo que realiza el ser humano (lo cual le da un carácter antropocéntrico) y en la racionalidad con la que lo hace (enfoque lógico). En este orden de ideas, esa autonomía y capacidad de aprendizaje ponen en exposición la necesidad del control humano sobre los mismos, a fin de evitar que se vulneren o afecten los derechos de las personas (Sánchez Vásquez y Toro-Valencia, 2021).

Alineado a esto, queda claro que la IA tiene un alto componente científico y tecnológico, orientada al diseño de sistemas que son capaces de realizar actividades y tareas que de manera tradicional necesitarían la inteligencia humana como, por ejemplo, el razonamiento, la percepción, la toma de decisiones, y el aprendizaje (Chang Bautista y Chinchay Tapia, 2023). Entre sus principales características destaca esa capacidad de interacción dinámica con su entorno, pudiendo ajustar su comportamiento a partir de la experiencia, demostrando procesos de aprendizaje continuo y autonomía, como afirman Contreras Contreras y Olaya Guerrero (2025). Para Fajardo Aguilar et al. (2023), esta capacidad adaptativa se une con su potencial para poder analizar patrones complejos y transformar datos en nuevo conocimiento útil, constituyéndola en una herramienta clave para tomar decisiones en distintos campos, desde el organizacional hasta el educativo.

En el contexto universitario, la inteligencia artificial favorece la creación de entornos de aprendizaje dinámicos e interactivos que responden a las necesidades y transformaciones de las nuevas generaciones de estudiantes (Quinde-Moncerrate et al., 2025). En consecuencia, los procesos de enseñanza y aprendizaje han experimentado importantes innovaciones. Sin embargo, para 2022, solo quince países habían incorporado objetivos de aprendizaje relacionados con la inteligencia artificial en sus planes de estudio, mientras que apenas siete habían desarrollado programas de formación docente en esta materia (UNESCO, 2025).

En el ámbito hispanoamericano, más allá del idioma compartido, persisten marcadas diferencias en la incorporación de la inteligencia artificial en los contextos académicos. España constituye un ejemplo significativo de avance en este campo, ya que su gobierno ha establecido normativas orientadas a garantizar una integración efectiva y un uso ético de estas tecnologías en la educación. Además, ha promovido mecanismos de colaboración con empresas de base tecnológica para impulsar su desarrollo e implementación (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2024).

En contraste, en América Latina este proceso se ha caracterizado por importantes desafíos y tensiones. Si bien los beneficios de la inteligencia artificial para la educación son ampliamente reconocidos, la región continúa enfrentando limitaciones en el acceso a la tecnología, ausencia de marcos regulatorios claros y deficiencias en la formación docente para el uso pedagógico de herramientas basadas en algoritmos e inteligencia artificial (Acevedo Carrillo et al., 2026)

Ante esas dificultades, se suma otro reto importante en la distinción de la calidad de los entregables que hacen los estudiantes, entre o generado por ellos y lo que se hace con inteligencia artificial generativa, ya que estos pueden ser desde "excelente" hasta de "muy mala" calidad (Perdomo y González, 2025). Esta realidad vuelve a exponer la necesidad que tienen los docentes de capacitarse sobre el uso de las mismas, dejando abierto el debate sobre la pertinencia de los diálogos consensuados con los estudiantes para determinar las implicaciones de su uso en la experiencia educativa (Jardón Gallegos et al., 2024).

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Al hablar específicamente de inteligencia artificial generativa (IAG), o aquella que puede producir contenido original (visual, auditivo, etc.) de forma autónoma con apoyo de modelos de aprendizaje, es evidente como se ha ido consolidando como una herramienta de alto impacto en el contexto universitario. Entre los principales se destaca su posibilidad para personalizar la experiencia de formación, trayendo como resultados mejora en los indicadores de permanencia estudiantil y de rendimiento académico (Tostado Ramírez et al., 2025).

Así, Rodríguez (2025) sostiene que la generativa es una subdisciplina de la IA basada en modelos avanzados —principalmente redes neuronales profundas— que analizan información, aprenden patrones complejos a partir de múltiples datos, y generan nuevas salidas coherentes y originales en distintos formatos, tales como audios, imágenes, textos, y/o códigos. De esta forma, para Romani Pillpe et al. (2025) su carácter de "generativa" se vincula con su lógica adaptativa que permite la creación de experiencias personalizadas; sobre todo en entornos educativos, donde puede ser capaz de diseñar recursos, actividades y retroalimentaciones ajustadas a las particularidades de cada estudiante. Esto, además de hacer mucho más óptimos los mecanismos de enseñanza-aprendizaje, ayuda a transformar la interacción pedagógica mediante nuevas formas de mediación tecnológica. Sin embargo, su desarrollo trae consigo desafíos éticos, destacando la autoría, la originalidad y el uso con responsabilidad del conocimiento generado. Según Sánchez et al. (2025) esto demuestra su naturaleza como tecnología disruptiva en evolución constante.

Aunque cada vez hay un mayor interés académico en la IAG y su aplicación en la educación superior, sigue existiendo limitada sistematización de cómo los docentes universitarios la están utilizando en su práctica pedagógica, y sus percepciones a partir de su experiencia usándolas. Esto dificulta comprender de manera integrada las dinámicas reales de incorporación de la inteligencia artificial generativa en el aula, particularmente en contextos caracterizados por problemáticas estructurales como los de América Latina. Según Silgado-Tuñón y López-Flores (2025), la producción científica reciente que aborda esta cuestión, se concentra en enfoques generales (impactos, beneficios, aspectos éticos o aplicaciones específicas) sin lograr una integración analítica que permita comprender de manera articulada las prácticas reales de uso en contextos educativos concretos.

Vallejo Ballesteros et al. (2025) coinciden en que existe una importante ausencia de estudios empíricos sobre este tema, particularmente aquellos con diseños experimentales o longitudinales, lo que dificulta la validez y la generalización de hallazgos sobre su impacto en procesos de enseñanza y aprendizaje. A esta situación se añade como agravante la ausencia de marcos normativos y lineamientos institucionales claros, dejando en evidencia un vacío regulatorio y una escasa sistematización del conocimiento en torno a su implementación pedagógica (Ricra Ruíz et al., 2025).

Por ello, esta investigación tiene como objetivo analizar la producción científica publicada sobre el uso de la inteligencia artificial en las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios, partiendo de la pregunta: ¿cómo se utiliza la inteligencia artificial generativa en la práctica docente dentro de las universidades y qué percepciones, implicaciones éticas y condiciones contextuales emergen de su uso? Específicamente, se busca responder: ¿en qué tipos de prácticas pedagógicas se usan?, ¿cuáles son las percepciones de los docentes sobre su utilización? Y ¿qué implicaciones éticas se identifican al momento de usarlas?

1.1 Inteligencia artificial generativa en la práctica pedagógica

En la práctica pedagógica, es una estrategia para la mejora de la gestión docente principalmente a través de la automatización de los sistemas de evaluación que permite optimizar el tiempo y aumentar la objetividad. Sin embargo, es necesario resaltar que difícilmente pueda sustituir por completo la intervención del docente, cargada de cualidades y habilidades humanas que no se pueden replicar (Saltos Loayza et al., 2025). En ese sentido, para la OCDE (2026), la inteligencia artificial generativa complementa el proceso de enseñanza sin hacer que los docentes pierdan su autonomía.

Ya en la educación superior, para Farinango et al. (2026), el aporte que hace la inteligencia artificial generativa no es solo automatizar actividades evaluativas: está modificando de manera constante algunas dinámicas de la práctica docente, especial-

mente en lo que tiene que ver con la creación de recursos y experiencias de aprendizaje ajustadas a las características de los estudiantes. Esta situación promueve enfoques pedagógicos centrados en el aprendizaje activo y en la participación. Asimismo, estas herramientas hacen posible elaborar materiales didácticos, ofrecer explicaciones complementarias y proporcionar retroalimentación de manera rápida, diversificando las formas de acompañamiento durante el proceso formativo. En este sentido, Betti Galasso (2026) señala que la inteligencia artificial puede contribuir a reducir la carga asociada a tareas rutinarias en momentos donde las responsabilidades académicas sean elevadas, permitiendo que los docentes dediquen mayor atención a aspectos fundamentales de su labor, como la reflexión crítica, la orientación de los estudiantes, y la contextualización de los conocimientos.

El verdadero impacto de la inteligencia artificial generativa en la academia no radica en lo que es ella en sí misma, sino en cómo se introduce en el día a día. Al respecto, Rodríguez-Ruíz (2025) sostiene que estas herramientas transforman el aprendizaje colaborativo al facilitar el intercambio de ideas y conectar de forma más efectiva a estudiantes y profesores. Sin embargo, destaca que su función primordial es respaldar la labor docente sin desplazar sus responsabilidades fundamentales. Es un equilibrio delicado donde la innovación camina de la mano con nuevos e importantes desafíos académicos.

Por ello, García Gutiérrez et al. (2025) concentran sus preocupaciones en la originalidad de los documentos académicos y la responsabilidad de sus autorías, así como con la posible existencia de sesgos culturales presentes en los contenidos generados. Ante esta situación, la responsabilidad no se vuelve exclusiva de los docentes o estudiantes, sino que va más allá ameritando lineamientos institucionales que orienten un uso ético y responsable de estas herramientas. En esta línea, Santillán-Aguirre et al. (2025) y Rodríguez Hernández (2023) destacan que hay otros aspectos que también requieren especial atención, como la protección de los datos personales y la privacidad de los usuarios. A esto se suma el problema de la calidad en la información producida por estos sistemas. González López (2026) señala que los contenidos generados pueden ser imprecisos, o presentar omisiones y/o sesgos que harían necesaria una revisión crítica constante por parte del docente.

La autonomía intelectual, la creatividad y el sentido crítico de los estudiantes podrían verse afectados si abusan de estas herramientas. De acuerdo con Camacho Marín (2025), un uso descontrolado de la tecnología amenaza con volver a los alumnos dependientes, limitando su destreza para construir conocimiento por ellos mismos. De igual forma, es común encontrar brechas en la formación docente y en la existencia de políticas institucionales claras, lo que limita una implementación pedagógica efectiva y ética (Corona Domínguez, 2025). En conjunto, estos retos evidencian la necesidad de una integración crítica, regulada y contextualizada de la IAG en la educación.

2. Metodología

Metodológicamente, la presente investigación tiene un diseño bibliográfico soportado con una revisión sistemática. En esta se examina la bibliografía disponible sobre el tema elegido y se determina cuáles son los aspectos más relevantes para su estudio, en este caso lo teórico y lo conceptual (Blanco Pena, 2024; Ramos-Galarza y García-Cruz, 2024). El enfoque es cualitativo, basado en la sistematización de teorías y hallazgos empíricos previos que serán categorizados para lograr describir el fenómeno, con elementos cuantitativos centrados en datos bibliométricos (Sandoval Forero, 2024). Se acoge a lo establecido en el protocolo PRISMA 2020, enfocado en las cuatro etapas de recorrido analítico para garantizar su transparencia, a saber: a) identificación, b) cribado, c) elegibilidad, y d) inclusión (Page et al., 2021).

2.1 Identificación

La búsqueda se realizó en abril de 2026, y se tomaron como referencia tres bases de datos académicas con amplia visibilidad y cobertura, a saber: a) Scopus, b) Web of Science (WoS) - específicamente Social Sciences Citation Index (SSCI), y c) Scientific Electronic Library Online (SciELO). La estrategia de búsqueda se construyó mediante el uso de operadores booleanos (AND, OR) y truncamientos. Esta se aplicó en los campos título, resumen y palabras clave (TITLE-ABS-KEY) garantizando exhaustividad y reproducibilidad del proceso (ver tabla 1). La estrategia arrojó un total de 2197 documentos: a) 1437 en Scopus, b) 749 en Web of Science y c) 11 en SciELO.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Tabla 1. *Ecuación de búsqueda*

	AND	AND	NOT
TITLE-ABS-KEY ((“generative artificial intelligence” OR “generative AI” OR “GenAI” OR “large language model*” OR “LLM*” OR “ChatGPT” OR “GPT-3” OR “GPT-4” OR “AI-generated content”))	(“university teacher*” OR “higher education teacher*” OR “faculty member*” OR “academic staff” OR “university professor*” OR “college instructor*” OR “lecturer*” OR “faculty”)	(“practice*” OR “teaching practice*” OR “pedagogical practice*” OR “use” OR “adoption” OR “integration” OR “perception*” OR “attitude*” OR “belief*” OR “experience*” OR “view*” OR “opinion*”)	(“school teacher*” OR “primary education” OR “secondary education”)

2.2 Cribaje

Establecer criterios de inclusión y exclusión fue clave para garantizar calidad y relevancia en el material analizado. En concreto, se priorizaron aquellas investigaciones centradas en el uso y las posturas de los profesores universitarios frente a la inteligencia artificial generativa. Así, mediante un protocolo de selección sistemático, se buscó asegurar la vigencia, el método y la alineación temática de los textos elegidos (ver tabla 2).

Tabla 2. *Criterios de inclusión y exclusión*

Criterio	Inclusión	Exclusión
Período de publicación	2021-2025	Fuera del rango establecido
Área temática	Ciencias sociales	Áreas distintas a las ciencias sociales
Tipo de documento	Artículos científicos	Libros, capítulos de libro, conferencias, tesis y otros no arbitrados
Palabras clave	Inteligencia artificial generativa AND educación superior	Estudios que no aborden simultáneamente ambas categorías
Idioma	Español, inglés	Otros idiomas
Disponibilidad	Texto completo	Sin texto completo

La delimitación temporal entre 2021 y 2025 se debe al carácter reciente de la temática y a la necesidad de analizar la evidencia más actual que esté disponible. Por ser un campo en rápida expansión, este período permite recoger investigaciones desarrolladas en el momento de mayor crecimiento y adopción de dichas tecnologías en el ámbito educativo. Por su parte, la selección de estudios pertenecientes al área de las ciencias sociales se debe al interés de comprender el fenómeno desde una perspectiva pedagógica y educativa, excluyendo trabajos centrados en enfoques más técnicos o tecnológicos que se alejan del propósito de la investigación.

Asimismo, solo se incluyeron artículos científicos arbitrados para garantizar que la evidencia analizada hubiera sido validada a través de procesos de evaluación académica que respalden su rigor y calidad. Sobre las palabras clave, estas buscan reducir la posibilidad de incorporar documentos ajenos al objeto de estudio. Con respecto al idioma, se tomaron en cuenta solo publicaciones en español e inglés por ser la que concentran una proporción significativa de la producción científica sobre este tema, facilitando el acceso a investigaciones desarrolladas en diferentes contextos.

De igual manera, se dio prioridad a los documentos disponibles en texto completo, permitiendo así la revisión detallada de los estudios y la verificación de la información. Tras la aplicación de estos criterios, se identificaron 110 registros relevantes. Sin embargo, la depuración de duplicados permitió

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

excluir 11 documentos repetidos, quedando así solo 99 artículos para la fase de elegibilidad.

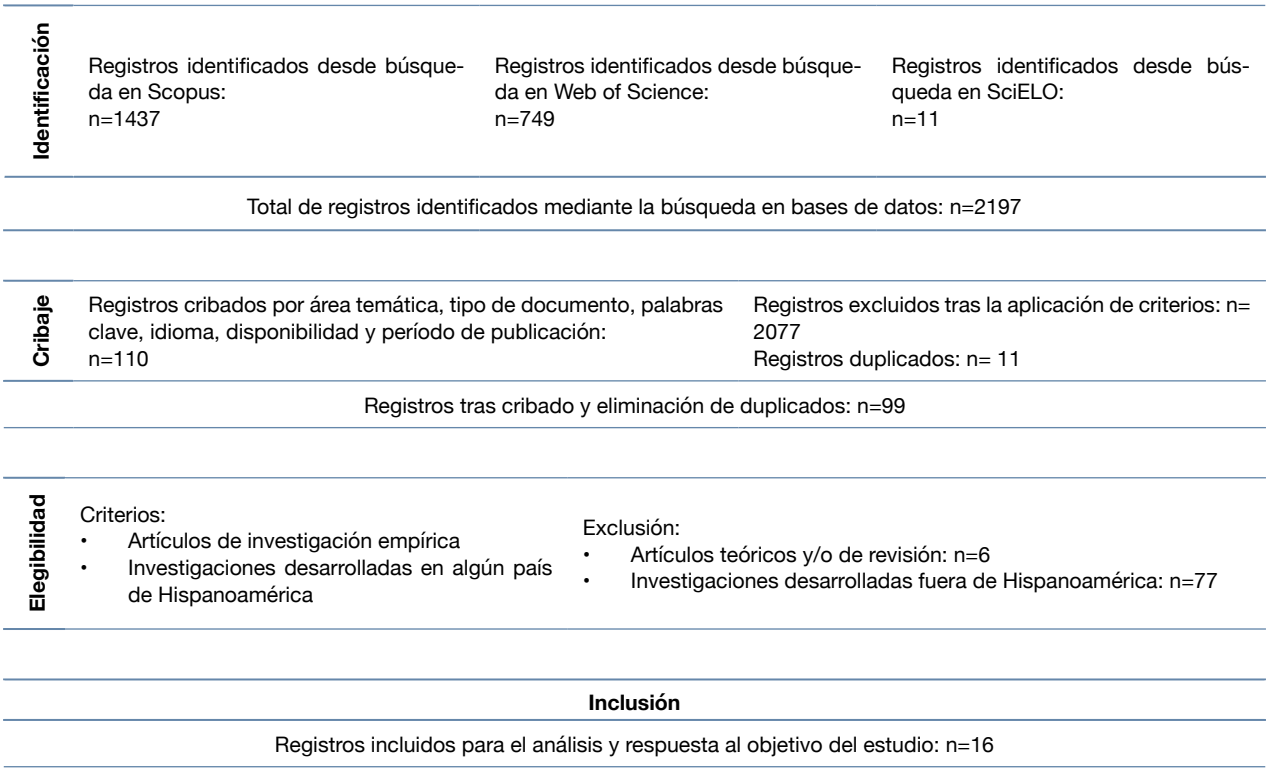
2.3 Elegibilidad

En esta fase se evaluó el contenido completo de los artículos seleccionados. Se consideraron criterios adicionales como a) estudios empíricos y b) investigaciones desarrolladas en países de Hispanoamérica. Como resultado, se excluyeron 83 documentos: seis por ser artículos teóricos o de revisión y 77 por no corresponder al contexto geográfico de interés.

2.4 Inclusión

Así, se incluyeron 16 artículos que cumplieron con todos los criterios establecidos, constituyéndose como el corpus definitivo para la respuesta al objetivo del estudio. El proceso completo de selección se sintetiza en la figura 1, donde se evidencia la reducción progresiva desde los 2197 registros iniciales hasta los 16 estudios incluidos.

Figura 1. *Diagrama de flujo de la revisión sistemática*



Así, en la figura 1 se observa cómo, de 2197 documentos identificados, son 110 los que cumplen con los criterios de inclusión establecidos para el cribado, pero 11 están duplicados en las bases de datos revisadas, de manera que la cifra se reduce a 99. Luego, a través de la fase elegibilidad se descartan 83 por presentar características excluyentes, quedando una inclusión total de 16 trabajos.

3. Resultados

La tabla 3 reúne los títulos, autores, año de publicación y bases de datos de procedencia de los 16 artículos científicos seleccionados. Además, se asigna una codificación específica a cada artículo para facilitar su identificación y análisis a lo largo del documento.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Tabla 3. *Listado de artículos elegidos*

Código	Título	Fuente
Art1	Cabero-Almenara et al. (2025). "Conocimiento de la Inteligencia Artificial Generativa del profesorado. Modelo predictivo basado en el TPACK para la integración ética de la Inteligencia Artificial Generativa en la Educación Superior".	Scopus
Art2	Cordero, et al. (2025). "Integration of generative artificial intelligence in higher education: Best practices".	Scopus
Art3	Fontanelli, et al. (2025). "Uso y valoración de la inteligencia artificial generativa en los estudios sociales. Reporte sobre la experiencia de la comunidad académica de la Flacso México".	Scopus
Art4	Lucero-Baldevenites, et al. (2025). "El uso del ChatGPT en actividades académicas por parte de docentes universitarios".	SciELO
Art5	Macías Galeas, et al. (2025). "Algoritmos y autonomía docente: Resistencias pedagógicas ante la estandarización EdTech en la era de la IA generativa".	Scopus
Art6	Miras et al. (2025). "Aplicación de un modelo GPT en el estudio de constelaciones multimodales".	SciELO
Art7	Muñóz Martínez et al. (2025). "IA generativa y pensamiento crítico en la educación universitaria a distancia: desafíos y oportunidades".	Web of Science
Art8	Nevárez Montes et al. (2025). "Faculty acceptance and use of generative artificial intelligence in their practice".	Scopus
Art9	Pereira-González et al. (2025). "Dimensiones latentes en la adopción de ChatGPT en la universidad: modelo CHASSIS".	SciELO
Art10	Rivadeneira et al. (2025). "Exploring the role of ChatGPT in higher education institutions: Where does Latin America stand?".	Scopus
Art11	Ros-Arlanzón et al. (2025). "When AI models take the exam: Large language models vs medical students on multiple-choice course exams".	Web of Science
Art12	Verano-Tacoronte et al. (2025). "Are university teachers ready for generative artificial intelligence? Unpacking faculty anxiety in the ChatGPT era".	Web of Science
Art13	Cambra-Fierro et al. (2024). "ChatGPT adoption and its influence on faculty well-being: An empirical research in higher education".	Web of Science
Art14	De la Puente et al. (2024). "Investigating the use of chatGPT as a tool for enhancing critical thinking and argumentation skills in international relations debates among undergraduate students".	Web of Science
Art15	Mateus et al. (2024). "Communication educators facing the arrival of generative artificial intelligence: Exploration in Mexico, Peru, and Spain".	Scopus
Art16	Padilla Piernas et al. (2024). "Impacto y Perspectivas de la Inteligencia Artificial Generativa en la Educación Superior: Un Estudio sobre la Percepción y Adopción Docente usando el modelo AETGE/GATE".	Scopus

En la tabla 3 se observa que, aunque el período de búsqueda se delimitó entre 2021 y 2025, los documentos que cumplieron todos los criterios de inclusión fueron publicados únicamente entre 2024 y 2025. Asimismo, pese a tratarse de estudios desarrollados en Hispanoamérica, la distribución idiomática de las publicaciones resulta equilibrada: el 50 % de los artículos seleccionados está escrito en español y el 50 % restante en inglés. Por otro lado, la tabla 4 se elaboró con el propósito de identificar el contexto geográfico en el que se desarrollaron las investigaciones seleccionadas. En este sentido, es importante precisar que la clasificación corresponde al lugar de procedencia de las unidades de estudio consideradas en cada trabajo y no al país de origen de las revistas en las que fueron publicados los artículos.

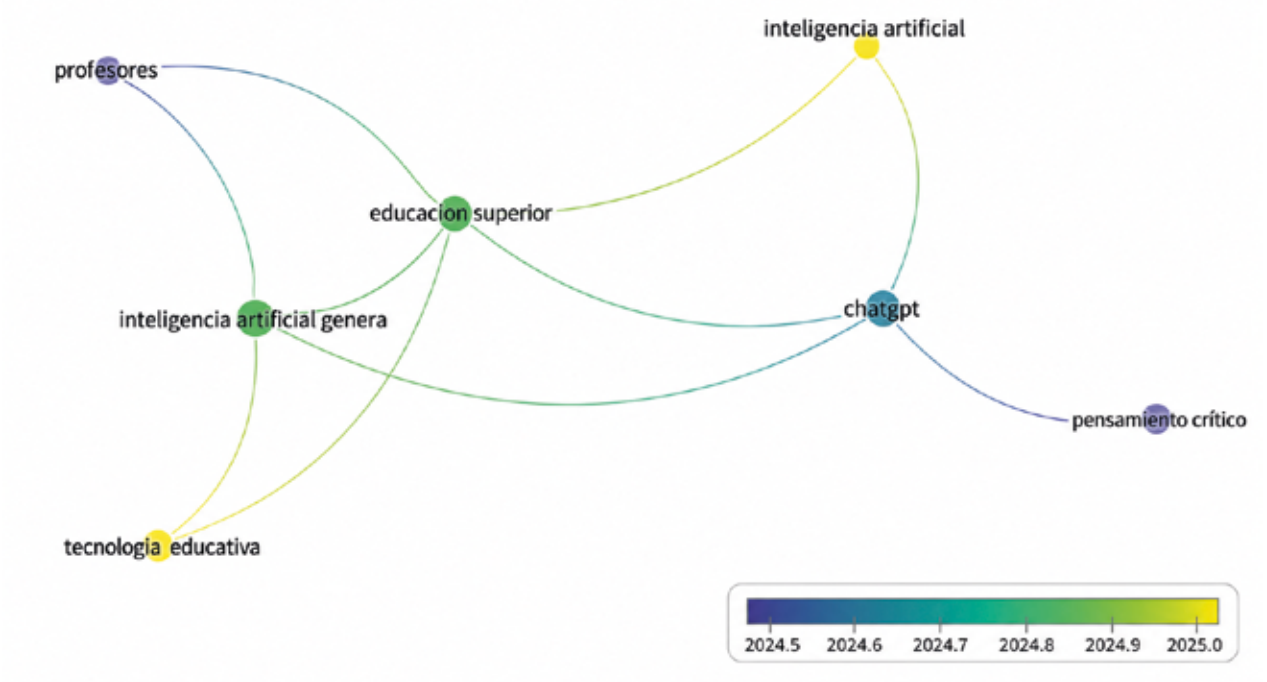
Tabla 4. *Contexto geográfico donde se desarrollaron los estudios*

País	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Colombia	2	12,50 %
Ecuador	4	25,00 %
España	7	43,75 %
México	2	12,50 %
Perú	1	6,25 %
Total	16	100 %

Nota. Elaboración propia.

Se observa en la tabla 4 que gran parte de los artículos (43,75 %) obedecen a investigaciones desarrolladas en España, seguido por Ecuador (25,00 %). Estos datos ponen en evidencia la necesidad que surge en América Latina de poder adelantar trabajos enfocados en el uso de inteligencia artificial generativa en docentes universitarios dentro de sus prácticas pedagógicas, en el marco de las particularidades (económicas, sociales, culturales, etc.) que caracterizan la región, para poder tener una aproximación a esas diferentes realidades. Por otro lado, para el análisis de co-ocurrencia en las palabras claves se plantea una visualización de superposición generado a través de VosViewer v.1.6.20 (ver figura 2).

Figura 2. *Superposición de ocurrencia en palabras clave*



La figura 2 se interpreta desde dos posiciones: la escala temporal y la estructura de la red. En primer lugar, tomando como base los promedios de años de publicación, se observa que a principios de

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

2024 (nodos púrpuras/azules) "profesores", "pensamiento crítico" y "chatGPT" surgen como conceptos básicos del debate inicial. Luego, a finales de 2024 (nodos verdes) la "inteligencia artificial generativa" y "educación superior" aparecen en el centro de la figura, dejando ver que, en este período, el debate se concentró en el ámbito universitario. Ya a inicios de 2025 (nodos amarillos), se encuentran "inteligencia artificial" y "tecnología educativa" sugiriendo una integración más amplia de la tecnología en el contexto pedagógico.

En segundo lugar, en las conexiones y pesos que se aprecian en la figura, "educación superior" es el eje central que actúa como puente entre "profesores" (parte operativa) y "chatGPT" e "inteligencia artificial" (parte tecnológica). También es posible observar que "pensamiento crítico" solo se conecta con "chatGPT", demostrando que entre los documentos estudiados las habilidades cognitivas superiores están más ligadas a esa herramienta en específico que a la inteligencia artificial generativa en general. A través de VosViewer v.1.6.20 también fue posible el establecimiento de dos clústeres, los cuáles se han denominado "Dimensión institucional y praxis pedagógica" y "Dimensión instrumental y desarrollo de habilidades", y que se detallan en la tabla 5.

Tabla 5. *Clústeres generados a partir de las palabras clave*

Clúster 1: Dimensión institucional y praxis pedagógica	Clúster 2: Dimensión instrumental y desarrollo de habilidades
Educación superior	ChatGPT
Inteligencia artificial generativa	Inteligencia artificial
Profesores	Pensamiento crítico
Tecnología educativa	

De acuerdo con la tabla 5, el clúster 1 se centra en el marco estructural. Muestra cómo las instituciones de educación superior y los docentes están integrando la inteligencia artificial generativa como una nueva categoría dentro de la tecnología educativa, enfocada en el rol del profesor universitario frente al cambio sistémico. El clúster 2 se fundamenta en la herramienta y su impacto; es la visión micro o aplicada. Aquí la literatura analizada muestra cómo el uso de herramientas específicas (como ChatGPT) desafía o potencia procesos cognitivos superiores, específicamente el pensamiento crítico. Sugiere que el debate sobre la inteligencia artificial en la práctica docente está ligado con la preocupación por la autonomía intelectual del estudiante.

3.1 Tipos de prácticas pedagógicas donde los docentes universitarios hispanoamericanos utilizan la inteligencia artificial generativa

De acuerdo con los documentos revisados, se pueden dividir en tres grandes prácticas:

- De tipo instrumental y de diseño. Predomina la producción de texto y la creación de materiales didácticos (bancos de preguntas, presentaciones, rúbricas, etc.). La inteligencia artificial generativa es utilizada como un asistente de diseño instruccional para optimizar flujos de trabajo y reducir la carga burocrática (Nevárez Montes y Elizondo García, 2025; Lucero-Baldevenites et al., 2025).
- De tipo intervención didáctica. Se dan experiencias de aprendizaje por comparación y debates dialógicos donde la inteligencia artificial actúa como contraparte argumentativa en disciplinas complejas como las Relaciones Internacionales. En estos casos el estudiante debe validar, contrastar y criticar el output generado, fomentando la reflexión (Cabero-Almenara et al., 2025; Macías Galeas y Betancourt Anangono, 2025).
- De tipo evaluativo. Se usa la inteligencia artificial para la retroalimentación formativa inmediata y el diseño de evaluaciones adaptativas. A pesar de ello, hay estudios de benchmarking en Medicina que muestran como esta inteligencia supera el desempeño promedio del estudiante en exámenes de opción múltiple, lo que obliga a migrar hacia evaluaciones de proceso y desempeños auténticos en el aula (Miras et al., 2025; Padilla Piernas y Martín García, 2024).

- En comparación con otros estudios realizados en Estados Unidos y en el Reino Unido, en estos se ha concluido que la inteligencia artificial generativa es utilizada como tutor virtual brindando explicaciones alternativas y orientación fuera de clase (Nasr et al., 2025). Adicionalmente, Qian (2025) sostiene que en dichos países se ha implementado su uso como asistentes generativos que apoyan la resolución de problemas complejos o mal estructurados, apoyando el desarrollo cognitivo del estudiantado.

3.2 Percepciones de los docentes universitarios hispanoamericanos sobre el uso de la inteligencia artificial generativa

El impacto de la IA generativa en el entorno educativo se mueve en una balanza entre el bienestar y la preocupación. Trabajos como los de Verano-Tacoronte et al. (2025) y Cambra-Fierro et al. (2024) exponen que, aunque optimizar tiempos con tecnología mitiga la presión y mejora el estado de ánimo, persiste una inquietud de fondo. El foco de alarma se centra en la honestidad académica y en el temor a que las competencias intelectuales de los estudiantes terminen por debilitarse.

Asimismo, los profesores perciben la inteligencia artificial generativa como herramienta de alta capacidad sintáctica, pero con baja ambición creativa y profundidad analítica. No se le ve como un reemplazo sino como un aliado creativo que carece de la experiencia situada y el juicio ético humano haciendo que a veces se tenga una percepción de "mediocridad colaborativa" (Ros-Arlanzón et al., 2025; Mateus et al., 2024). Finalmente, aunque existe la alta intención conductual de adoptar la tecnología dentro del contexto académico, la autopercepción de conocimiento es baja. Los docentes se sienten "espectadores" de una disrupción que no dominan en lo técnico, lo que genera una demanda urgente de alfabetización algorítmica institucional (De la Puente et al., 2024; Cordero et al., 2025).

En este orden de ideas, al comparar los resultados obtenidos con estudios realizados en China, se observa una percepción favorable por parte de los profesores universitarios respecto al potencial de la inteligencia artificial generativa para apoyar la escritura académica y el aprendizaje de nuevos idiomas (Cai y Yu, 2025). Por el contrario, investigaciones desarrolladas en el ámbito de la educación superior marroquí muestran una postura más cautelosa respecto a la capacidad de estas tecnologías para aportar juicio pedagógico y contextualización cultural en los procesos educativos (Haroud y Saqri, 2025).

3.3 Implicaciones éticas identificadas por los docentes universitarios hispanoamericanos en el uso de la inteligencia artificial generativa

Entre las principales preocupaciones en cuanto a lo ético se encuentra lo relativo a las autorías de los productos académicos. López-Vasco (2025) y Fontanelli et al. (2025) muestran que la situación va mucho más allá de una mera detección de plagio, sino que busca determinar ese balance entre la participación humana dentro del trabajo y lo que ha sido generado con apoyo de inteligencia artificial generativa. Por ello, algunos autores proponen establecer declaraciones de transparencia que permitan a los estudiantes informar de manera explícita cómo y cuándo han utilizado estas herramientas durante el desarrollo de las actividades académicas.

De igual forma, para Muñoz Martínez et al. (2025) existen riesgos asociados a la calidad de la información generada por estos sistemas. Esto se vuelve aún más preocupante en los países en desarrollo, donde los modelos de inteligencia artificial suelen entrenarse con datos que no siempre reflejan correctamente las realidades sociales, culturales o educativas locales; por ello, existe la posibilidad de reproducir sesgos o generar respuestas alejadas de esas particularidades. A esto se agregan las importantes brechas de acceso a la tecnología que existen.

En los países americanos, diversos estudios evidencian que no todos los estudiantes disponen de las mismas oportunidades para utilizar herramientas avanzadas de inteligencia artificial. Por ejemplo, quienes tienen acceso a versiones de pago o poseen mayores competencias para formular instrucciones eficaces suelen obtener resultados superiores, lo que puede traducirse en ventajas académicas significativas. Esta situación pone de manifiesto el riesgo de profundizar desigualdades preexistentes vinculadas a factores económicos, educativos y tecnológicos (Rivadeneira et al., 2025; Pereira-González et al., 2025).

Al indagar en estudios realizados en otros países fuera de Hispanoamérica se pudo conocer que, por ejemplo, en Ghana se han podido identificado impor-

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

tantes implicaciones relacionadas con la dependencia tecnológica y su impacto en las relaciones sociales de los alumnos (Amaniampong y Nantwi, 2026). Asimismo, en Siria se han detectado impactos éticos que tiene que ver con la privacidad de la información brindada a la inteligencia artificial generativa, y el uso sesgado que se le pueda dar esta para reproducir estereotipos culturales que no representan la diversidad real de las comunidades (Kayyali, 2025).

4. Conclusiones

Los resultados muestran que la inteligencia artificial generativa está aumentando su presencia dentro de la práctica pedagógica universitaria de Hispanoamérica. Lejos de ser percibida como un reemplazo de la labor docente, su utilización se orienta principalmente al apoyo de actividades relacionadas con el diseño de materiales, desarrollo de estrategias didácticas y procesos de evaluación. Así, su incorporación comienza a articularse con distintas dimensiones del trabajo académico y de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en el sistema de educación superior. Entre sus principales contribuciones se encuentra la posibilidad de reducir el tiempo destinado a tareas operativas y administrativas, permitiendo que los docentes concentren sus esfuerzos en otras actividades, como acompañamiento, orientación y mediación pedagógica.

Asimismo, las herramientas generativas permiten personalizar las experiencias de aprendizaje y amplían las alternativas metodológicas disponibles para el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, estos beneficios dependen mucho de la forma en que estas tecnologías sean incorporadas al proceso educativo, ya que su efectividad está asociada a un uso pedagógicamente planificado y acompañado por criterios académicos claros. La revisión también evidencia que la relación entre los docentes y la inteligencia artificial generativa es ambivalente. Aunque existe un reconocimiento generalizado de su utilidad para apoyar tareas académicas, hay preocupaciones por la integridad académica, los efectos derivados de una dependencia excesiva a estas herramientas, y la autonomía de los alumnos.

De igual manera, se mantienen inquietudes sobre la autoría de los productos académicos, la presencia de sesgos en los contenidos generados, la confiabilidad de la información producida y las desigualdades derivadas del acceso y aprovechamiento de estas tecnologías. Otro aspecto importante es la brecha entre la disposición de algunos docentes para incorporar estas herramientas y su nivel de conocimiento para utilizarlas de manera crítica y efectiva. Esta situación expone la necesidad de fortalecer procesos de formación donde se combinen competencias digitales, éticas, y pedagógicas, así como de consolidar orientaciones institucionales que permitan la incorporación con responsabilidad de la inteligencia artificial generativa en entornos universitarios. Adicionalmente, la revisión realizada contribuye a organizar un campo de estudio que todavía está en incipiente desarrollo.

La sistematización de evidencias permitió identificar tendencias comunes, vacíos de investigación y temas que requieren una mayor profundización, sobre todo aquellos relacionados con los efectos pedagógicos de largo plazo, las transformaciones en los modelos de evaluación y las implicaciones éticas de la expansión de estas tecnologías en la educación superior. Así, la inteligencia artificial generativa ofrece posibilidades significativas para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. No obstante, su incorporación exige una mirada crítica que considere tanto sus aportes como sus limitaciones, reconociendo que el valor educativo de estas herramientas depende menos de la tecnología en sí misma que de las decisiones pedagógicas que orientan su utilización.

Finalmente, entre las limitaciones del estudio se identifica un sesgo potencial relacionado con la delimitación geográfica del corpus, el cual se centra exclusivamente en estudios desarrollados en Hispanoamérica; aunque esta decisión corresponde a un interés de contextualización regional, restringe la posibilidad de generalización de hallazgos. Adicionalmente, la selección basada en únicamente de trabajos disponibles en las tres bases de datos utilizadas, así como la delimitación idiomática, pueden haber limitado la incorporación de otros estudios relevantes indexados en otras fuentes o publicados en otros idiomas. Lo anterior abre el camino a nuevas investigaciones para mejorar la comprensión global de articular la inteligencia artificial generativa en la práctica pedagógica en las universidades.

Referencias bibliográficas

Acevedo Carrillo, M., Cabezas Torres, N. M., La Serna La Rosa, P. A. y Araujo Rossel, S. A. (2026). Desafíos y oportunidades de la inteligencia artificial en la educación superior latinoamericana: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista InveCom*, *6*(1), e601074. https://doi.org/10.5281/zenodo.15508755

Amaniampong, A. y Nantwi, W. K. (2026). Generative AI for teacher education: Ethical considerations from the perspective of lecturers and students. *Journal of Education Management and Leadership*, *5*(1), 37-51. https://doi.org/10.51317/jeml.v5i1.905

Betti Galasso, B. J. (2026). Inteligencia artificial generativa y formación docente: Competencias emergentes en América Latina, una revisión de alcance. *Revista Actualidades investigativas en educación*, *26*(1), 1-43. https://doi.org/10.15517/z4mcs052

Blanco Pena, J. M. (2024). La revisión sistemática como metodología para la investigación en E/LE. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, *97*, 179-193. https://doi.org/10.5209/clac.88711

Cabero-Almenara, J., Pedraza-Goyeneche, C. E., Fredy-Montes, J. y Palacios Rodríguez, A. (2025). Conocimiento de la Inteligencia Artificial Generativa del profesorado. Modelo predictivo basado en el TPACK para la integración ética de la Inteligencia Artificial Generativa en la Educación Superior. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, *29*(1), 15-31. https://doi.org/10.6018/reifop.690971

Cai, S. y Yu, W. (2025). Incorporating Generative AI in EFL Writing: An Investigation into Students' and Teachers' Perceptions. *Journal of literature and art studies*, *15*(7), 526-539. https://doi.org/10.17265/2159-5836/2025.07.002

Camacho Marín, R. J. (2025). Inteligencia artificial en el aula: Desafíos y oportunidades para la educación del siglo XXI. *Revista multidisciplinar ciencia y descubrimiento*, *3*(1), 1-16. https://doi.org/10.63816/92rwmv16

Cambra-Fierro, J., Fuentes Blasco, M., López-Pérez, M. E. y Trifu, A. (2024). ChatGPT adoption and its influence on faculty well-being: An empirical research in higher education. Educ Inf Technol, (30), 1517-1538. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12871-0

Chang Bautista, L. y Chinchay Tapia, J. A. (2023). La inteligencia artificial en el marketing digital de Latinoamérica 2020-2023: Una revisión sistemática de literatura. *Revista de ciencias y artes*, *1*(4), 124-153. https://doi.org/10.37211/2789.1216.v1.n4.45

Contreras Contreras, F. y Olaya Guerrero, J. C. (2025). Inteligencia artificial en las empresas: oportunidades y desafíos. *Impulso, Revista de administración*, *5*(9), 353-367. https://doi.org/10.59659/impulso.v.5i9.88

Cordero, J., Torres-Zambrano, J. y Cordero-Castillo, A. (2025). Integration of Generative Artificial Intelligence in Higher Education: Best Practices. *Education Sciences*, *15*(1), 32. https://doi.org/10.3390/educsci15010032

Corona Domínguez, B. (2025). Implicaciones éticas de la inteligencia artificial generativa en la educación superior: Una revisión sistemática. *Horizonte académico*, *5*(1), 289-307. https://doi.org/10.70208/3007.8245.v5.n1.83

De la Puente, M., Torres, J.; Blanco Troncoso, A. L., Hernández Meza, Y. Y. y Márquez Carrascal, J. X. (2024). Investigating the use of chatGPT as a tool for enhancing critical thinking and argumentation skills in international relations debates among undergraduate students. *Smart Learn. Environ*, *11*(55). https://doi.org/10.1186/s40561-024-00347-0

Fajardo Aguilar, G. M., Ayala Gavilanes, D. C., Arroba Freire, E. M. y López Quincha, M. (2023). Inteligencia artificial y la educación universitaria: Una revisión sistemática. *Magazine de las ciencias: Revista de investigación e innovación*, *8*(1), 109-131. https://doi.org/10.33262/rmc.v8i1.2935

Farinango, O., Rivera, M., Gualsaquí, D., Guerra, D. y Panamá, C. (2026). Impacto educativo de la inteligencia artificial generativa: Una revisión crítica de avances, desafíos y perspectivas. *Revista Ecos de la academia*, *11*(23), 1-26. https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v11i23.1347

Fontanelli, Óscar, Schulz, M. S., Alba Udave, J., Quintana Nedelcu, D., Tavera Fenollosa, L. y Dussauge Laguna, M. I. (2025). Uso y valoración de la inteligencia artificial generativa en los estudios sociales. Reporte sobre la experiencia de la comunidad académica de la Flacso México. *Perfiles Latinoamericanos*, *33*(66), 267-279. https://doi.org/10.18504/pl3366-013-2025

García Gutiérrez, G. F., Tapia Guerrero, J. A., Mejía Peralta, C. E. y Egüez Cevallos, R. C. (2025). Uso de inteligencia artificial generativa como herramienta de apoyo académico en la innovación pedagógica universitaria. *Revista social fronteriza*, *5*(6), e955. https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(6)955

González, A. (2026). Inteligencia artificial generativa en la educación superior: oportunidades, desafíos y

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

transformaciones en la práctica docente. *Revista G-ner@ndo*, 7(1), 3745-3762. https://doi.org/10.66473/rcmg.v7i1.1067

Haroud, S. y Saqri, N. (2025). Generative AI in higher education: Teachers' and Students' Perspectives on support, replacement, and digital literacy. *Education sciences, 15*(4), e396. https://doi.org/10.3390/educsci15040396

Instituto nacional de tecnologías educativas y de formación del profesorado. (04 de julio de 2024). Guía sobre el uso de la inteligencia artificial en el ámbito educativo. https://bit.ly/4nfkDaS

Jardón Gallegos, M. del C., Allas Chisag, W. D., Zamora Valencia, D. A. y Cedeño Saltos, N. E. (2024). Impacto de la inteligencia artificial en la educación superior: Percepciones de alumnos y profesores sobre el uso de IA en el aprendizaje y la evaluación. *Reincisol*, *3*(6), 7008-7033. https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)7008-7033

Kayyali, M. (2025). Ethical implications of generative AI in education: Privacy, bias, and integrity. En L. Kyei-Blankson y E. Ntuli (eds.), *Transformative AI practices for personalized learning strategies* (pp. 185-218). IGI Global Scientific Publishing. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-8744-3.ch008

Labañino Palmeiro, L., Lorca Marín, A. A., De las Heras Pérez, M. de los A. y Campina López, A. C. (2025). Evolution of the concept of artificial intelligence in scientific literature: a systematic análisis. *Digital education review*, (46), 65-76. https://doi.org/10.1344/der.2025.46.65-76

López-Vasco, F. E., Angulo-Álvarez, M. R. y 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

Lucero-Baldevenites, E. V., Bueno-Fernández, M. M., Caballero-de Lamarque, C. P. y Bracho-Fuenmayor, P. L. (2025). El uso del ChatGPT en actividades académicas por parte de docentes universitarios. *Episteme Koinonia*, 8(16), 264-284. https://doi.org/10.35381/e.k.v8i16.4591

Macías Galeas, I. y Betancourt Anangono, D. I. (2025). Algoritmos y autonomía docente: Resistencias pedagógicas ante la estandarización EdTech en la era de la IA generativa. *Revista española de Educación comparada*, (48), 442-460. https://doi.org/10.5944/reec.48.2025.45210

Mateus, J. C., Cappello, G., Lugo, N. y Guerrero-Pico, M. (2024). Communication educators facing the arrival of Generative Artificial Intelligence: exploration in Mexico, Peru, and Spain. *Digital Education Review*, (45), 106-114. https://doi.org/10.1344/der.2024.45.106-114

Miras, S., Cantó-Delgado, R. y Rovira-Collado, J. (2025). Aplicación de un modelo GPT en el estudio de constelaciones multimodales. *Perspectiva Educacional*, *64*(3), 122-150. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.64-Iss.3-Art.1762

Muñoz Martínez, C., Roger-Monzo, V. y Castelló Sirvent, F. (2025). Generative AI and critical thinking in online higher education: challenges and opportunities. *RIED-Revista iberoamericana de educación a distancia*, *28*(2), 233-273. https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43556

Nasr, N. R., Tu, C.-H., Werner, J., Bauer, T., Yen, C.-J. y Sujo-Montes, L. (2025). Exploring the impact of generative AI ChatGPT on critical thinking in higher education: Passive AI-directed use or human–AI supported collaboration? *Education Sciences*, *15*(9), e1198. https://doi.org/10.3390/educsci15091198

Nasser, F. (2024). Un repaso a la historia de la inteligencia artificial: acordes y desacuerdos. *Tabanque. Revista pedagógica*, (36), 7-18. https://doi.org/10.24197/trp.36.2024.7-18

Nevárez Montes, J. y Elizondo-Garcia, J. (2025). Faculty acceptance and use of generative artificial intelligence in their practice. *Front. Educ.*, (10), 1427450. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1427450

OCDE (19 de enero de 2026). Perspectivas de la OCDE sobre la educación digital 2026. https://bit.ly/3Rlr0NC

Ordóñez Herrera, M. G. (2024). El desafío de la toma de decisiones gerenciales basada en datos con inteligencia artificial. *Revista FACES*, *6*(1), 34-53. https://bit.ly/3SI3Ly5

Padilla Piernas, J. M. y Martín García, M. M. (2024). Impacto y perspectivas de la Inteligencia Artificial Generativa en la Educación Superior: un estudio sobre la percepción y adopción docente usando el modelo AETGE/GATE. *European Public &Social Innovation Review*, (9), 1-21. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-595

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., . . . Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, *372*(71), 1-9. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Perdomo, B. y González, O. A. (2025). Inteligencia artificial en educación superior: revisión integrativa de

la literatura. *Cuadernos de Investigación educativa*, *16*(2), e205. https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.2.4034

Pereira-González, L. M., Basantes-Andrade, A., Mora-Grijalva, M. y Galárraga-Andrade A. (2025). Dimensiones latentes en la adopción de ChatGPT en la universidad: modelo CHASSIS. *Alteridad*, *20*(2), 190-202. https://doi.org/10.17163/alt.v20n2.2025.03

Qian, Y. (2025). Pedagogical Applications of Generative AI in Higher Education: a systematic review of the field. *TechTrends*, (69), 1105-1120. https://doi.org/10.1007/s11528-025-01100-1

Quinde-Moncerrate, H. G., Quinde-Zambrano, L. F. y Franco-Arroyo, P. P. (2025). Incidencia de la inteligencia artificial en la educación contemporánea: Revisión sistemática. *Sociedad & Tecnología*, *8*(2), 358-368. https://doi.org/10.51247/st.v8i2.505

Ramos-Galarza, C. y García-Cruz, P. (2024). Guía para realizar estudios de revisión sistemática cuantitativa. *CienciAmérica*, *13*(1), 1-6. https://doi.org/10.33210/ca.v13i1.444

Ricra Ruíz, R. A., Queque Luque, E. F., Vega Lazo, F. H., Martínez Horna, D. J., Ross Audureau, J. y Lara Tapia, L. M. (2025). Implicaciones éticas de la inteligencia artificial generativa en la educación superior: Una revisión sistemática. *Revista InveCom*, *6*(2), 1-8. https://doi.org/10.5281/zenodo.16734732

Rivadeneira, L., Bellido de Luna, D. y Fernandez, C. (2025). Exploring the role of ChatGPT in higher education institutions: Where does Latin America stand? *Digital government: Research and practice*, *6*(2), 1-12. https://doi.org/10.1145/3689370

Rodríguez Hernández, L. A. (2023). Inteligencia artificial generativa en la educación: retos éticos, potencial pedagógico y perspectivas futuras. *Innovarium International Journal*, *1*(1), 1-12. https://bit.ly/4xRtvID

Rodríguez, G. S. (2025). Creación con Inteligencia artificial generativa: Desafíos y perspectiva. *LEX*, (36), 147-180. http://dx.doi.org/10.21503/lex.v23i36.2920

Rodríguez-Ruiz, J. A. (2025). ¿Qué delegar a la máquina? Desafíos y oportunidades de uso educativo de la inteligencia artificial generativa. *Pensamiento, palabra y obra*, (34), e22322. https://doi.org/10.17227/ppo.num34-22322

Romani Pill, G., Macedo Inca, K. S., Soto Loza, G. E., Franco Guevara, A. M. y Ore Choque, M. K. (2025). Revisión sistemática de inteligencia artificial generativa (GenIA) para el diseño de experiencias de aprendizaje, 2020-2025. *Espacios*, *46*(3), 13-27. https://doi.org/ 10.48082/espacios-a25v46n03p02

Ros-Arlanzón, P., Gutarra-Ávila, R., Arrarte-Esteban, V., Bertomeu-González, V., Hernández-Blasco, L., Masiá, M., … Sempere, A. P. (2025). When AI models take the exam: large language models vs medical students on multiple-choice course exams. *Medical Education Online*, *30*(1). https://doi.org/10.1080/10872981.2025.2592430

Saltos Loayza, K. L., Jaramillo Chávez, A. P., Guerrero Calva E. S. y Diaz Arrieta, R. H. (2025). El uso de la inteligencia artificial generativa como apoyo en la mejora de las prácticas docentes en educación superior. *Reincisol*, *4*(8), 5458-5485. https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(8)5458-5485

Sánchez Vásquez, C. y Toro-Valencia, J. (2021). El derecho al control humano: Una respuesta jurídica a la inteligencia artificial. *Revista chilena de derecho y tecnología*, *10*(2), 211-228. https://dx.doi.org/10.5354/0719-2584.2021.58745

Sánchez, N., Michay, G. y Calderón, J. (2025). Inteligencia artificial generativa en educación superior: una revisión sistemática de literatura hispanohablante. *Espacios*, *46*(6), 14-25. https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n06p02

Sandoval Forero, E. A. (2024). Metodología para la revisión sistemática de literatura crítica sobre los desarrollos. *Ciencia Latina, Revista científica multidisciplinar*, *8*(2), 1007-1025. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10546

Santillán-Aguirre, P., Santos-Poveda, R., Cuadrado-Solís, V. y Jaramillo-Moyano, E. (2025). Transformación del aula universitaria: Aplicaciones y perspectivas de la inteligencia artificial generativa en la docencia. *Universidad y sociedad*, *17*(5), e5225. https://bit.ly/3QTVSFg

Silgado-Tuñón, D. A. y López-Flores, J. I. (2025). Inteligencia artificial generativa en la educación superior: Una revisión sistemática. *Unión. Revista iberoamericana de educación matemática*, *21*(73), 1-19. https://bit.ly/4f2qmNB

Tostado Ramírez, M. I., Arreola Laveaga, J. y López López, H. L. (2025). Panorama actual de la inteligencia artificial. Una revisión del estado del arte en el contexto educativo. *Revista NeyArt*, *3*(3), 274-297. https://doi.org/10.61273/neyart.v3i3.147

UNESCO. (22 de enero de 2025). Inteligencia artificial en la educación: la UNESCO impulsa competencias clave para docentes y estudiantes. https://bit.ly/4w9aeS1

Vallejo Ballestero, H. F., Aguilar Pazos, R. E., Fuentes Seisdedos, L. y Fierro Saltos, F. E. (2025). La inteligencia artificial generativa como recurso

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

didáctico en la educación superior. Una revisión sistemática. *RECIMUNDO*, *9*(2), 247-261. https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(2).abril.2025.247-261

Verano-Tacoronte, D., Bolívar-Cruz, A. y Sosa-Cabrera, S. (2025) Are university teachers ready for generative artificial intelligence? Unpacking faculty anxiety in the ChatGPT era. *Educ Inf Technol.*, (30), 20495-20522. https://doi.org/10.1007/s10639-025-13585-7

Declaración de autoría – Taxonomía CRediT	
Autores	**Contribuciones**
Dr. Josnel Martínez-Garcés	Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, software, borrador original.
Vanessa Asprilla-Castillo	Investigación, validación, revisión y edición.
Edwin Daniel Montenegro-Perafán	Investigación, visualización, revisión y edición.

Declaración de uso de inteligencia artificial
La autoría DECLARA que, en la elaboración del artículo *Inteligencia artificial generativa en la pedagogía universitaria*. *Revisión sistemática* se utilizó ChatGPT para el diseño de la ecuación booleana de búsqueda y mejoras en algunos aspectos de la redacción.