



**Inteligencia artificial como apoyo a la práctica docente universitaria: una  
revisión descriptiva de literatura sobre tensiones pedagógicas y éticas.**

**Autor**

**María Paula Ibarra Ceballos  
Harold Iván Rendón Riascos**

**Título por el que opta  
Magister en Educación.**

**Director**

**Director Mauricio Carvajal  
Asesora Emilia Carolina Zabala González**

**Facultad de Educación  
Maestría en Educación – Modalidad Virtual  
Universidad Santiago de Cali  
Santiago de Cali - Colombia  
2026**

***Inteligencia artificial como apoyo a la práctica docente universitaria: una revisión  
descriptiva de literatura sobre tensiones pedagógicas y éticas***

*Artificial Intelligence as a Tool to Support University Teaching Practice: A Descriptive Literature*

*Review of Pedagogical and Ethical Tensions*

María Paula Ibarra Ceballos<sup>1</sup>

Harold Iván Rendón Riascos<sup>2</sup>

Emilia Carolina Zabala Gonzalez<sup>3</sup>

**Resumen**

**Introducción:** La incorporación de la inteligencia artificial en la docencia universitaria ha intensificado el debate sobre sus aportes y límites pedagógicos, debido a su incidencia en la planificación, la evaluación, la retroalimentación, la validación del conocimiento y el acompañamiento estudiantil. Aunque la literatura reconoce oportunidades asociadas a la eficiencia, la personalización y el soporte académico, también advierte riesgos vinculados con la dependencia tecnológica, la deshumanización del vínculo pedagógico, los sesgos, la autoría y la pérdida de agencia docente. **Objetivo:** Analizar la literatura científica reciente sobre el uso de la inteligencia artificial como apoyo a la práctica docente universitaria y las tensiones pedagógicas y éticas asociadas a su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. **Metodología:** Se desarrolló una revisión descriptiva de literatura con síntesis temática, a partir de búsquedas en Scopus, Web of Science y Dialnet, complementadas con búsqueda web para rastrear textos completos y documentos académicos pertinentes. Se consideraron publicaciones entre 2021 y 2025, con actualización complementaria hasta el 1 de abril de 2026. La información se organizó en una matriz de extracción y se analizó mediante codificación

---

<sup>1</sup>Estudiante de la Universidad Santiago de Cali (USC), Facultad de Educación. Santiago de Cali, Colombia. Email: [maria.ibarra02@usc.edu.co](mailto:maria.ibarra02@usc.edu.co). ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4413-0779>

<sup>2</sup> Estudiante de la Universidad Santiago de Cali (USC), Facultad de Educación. Santiago de Cali, Colombia. Email: [harold.rendon00@usc.edu.co](mailto:harold.rendon00@usc.edu.co). ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0644-8054>

<sup>3</sup> Asesora de la Universidad Santiago de Cali (USC), Facultad de Educación. Santiago de Cali, Colombia. Email: [emiliazabala00@usc.edu.co](mailto:emiliazabala00@usc.edu.co). ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1479-7710>

temática orientada por los objetivos del estudio. **Resultados:** Se identificaron cuatro tendencias conceptuales de la IA: capacidad algorítmica y computacional, herramienta pedagógica, tecnología de producción de contenidos y dispositivo sociotécnico e institucional. También se reconocieron beneficios en diseño didáctico, automatización, retroalimentación, personalización, tutoría y seguimiento académico, condicionados por la mediación docente. Los riesgos se relacionan con autoría, confiabilidad epistémica, deshumanización, pérdida de agencia profesional, inequidad y vacíos de regulación. De estos hallazgos emergen tensiones entre complementariedad y desplazamiento del rol docente, eficiencia y formación integral, automatización y juicio pedagógico, y tecnología como herramienta o actor educativo. **Conclusión:** La inteligencia artificial puede apoyar la práctica docente universitaria si su integración preserva la mediación docente, el juicio pedagógico, la responsabilidad ética y la validación rigurosa del conocimiento como criterios centrales de la formación universitaria.

**Palabras clave:** docencia universitaria; educación superior; ética educativa; inteligencia artificial; mediación pedagógica.

### **Abstract**

**Introduction:** The incorporation of artificial intelligence into university teaching has intensified the debate on its pedagogical contributions and limits, due to its impact on planning, assessment, feedback, knowledge validation, and student support. Although the literature recognizes opportunities associated with efficiency, personalization, and academic support, it also warns of risks related to technological dependence, the dehumanization of the pedagogical relationship, bias, authorship, and the loss of teacher agency. **Objective:** To analyze recent scientific literature on the use of artificial intelligence as a support for university teaching practice and the pedagogical and ethical tensions associated with its incorporation into teaching and learning processes. **Methodology:** A descriptive literature review with thematic synthesis was conducted, based on searches in Scopus, Web of Science, and Dialnet, complemented by

a web search to locate full texts and relevant academic documents. Publications from 2021 to 2025 were considered, with a complementary update up to April 1, 2026. The information was organized in an extraction matrix and analyzed through thematic coding guided by the study objectives. **Results:** Four conceptual trends of AI were identified: algorithmic and computational capacity, pedagogical tool, content-production technology, and sociotechnical and institutional device. Benefits were also identified in instructional design, automation, feedback, personalization, tutoring, and academic follow-up, all conditioned by teacher mediation. The risks are related to authorship, epistemic reliability, dehumanization, loss of professional agency, inequity, and regulatory gaps. From these findings, tensions emerge between complementarity and displacement of the teaching role, efficiency and holistic education, automation and pedagogical judgment, and technology as a tool or educational actor. **Conclusion:** Artificial intelligence can support university teaching practice if its integration preserves teacher mediation, pedagogical judgment, ethical responsibility, and rigorous knowledge validation as central criteria of university education.

**Keywords:** university teaching; higher education; educational ethics; artificial intelligence; pedagogical mediation.

## **Introducción**

La incorporación de sistemas de inteligencia artificial en la educación superior constituye una de las transformaciones más significativas de la práctica docente universitaria contemporánea. En este contexto, la enseñanza universitaria ya no puede comprenderse únicamente como transmisión de información, sino como una práctica académica compleja, situada y mediadora, en la que intervienen dimensiones pedagógicas, éticas, intelectuales e institucionales (Soto Abanto et al., 2022; Carrasco-Aguilar et al., 2025). Desde esta perspectiva, el rol docente se configura como una categoría dinámica, atravesada por cambios en las formas de planificar, acompañar, evaluar y orientar los procesos de

formación en escenarios cada vez más mediados por tecnologías digitales (Gutiérrez Villa y La Rosa Cormack, 2023; Flórez Petour et al., 2025; Ross, 2026).

En el ámbito universitario, la inteligencia artificial ha comenzado a intervenir en tareas vinculadas con el diseño curricular, la generación de materiales educativos, la elaboración de rúbricas, la retroalimentación, la evaluación del aprendizaje, la escritura académica y la gestión de información. Diversos estudios señalan que estas herramientas pueden apoyar la planificación de situaciones de aprendizaje, la creación de cuestionarios, el acompañamiento académico y los procesos de revisión textual (Larico Hanco, 2024, p. 321; García-Peñalvo et al., 2024, p. 10; Cassany, 2024, p. 327). Sin embargo, su incorporación no garantiza por sí misma una mejora pedagógica, pues su valor formativo depende de la intencionalidad didáctica, la formación docente, la mediación pedagógica y los marcos éticos e institucionales que regulan su uso (Enríquez Hernández et al., 2025, p. 20). Esta lectura coincide con Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño (2020), para quienes la mediación pedagógica implica dotar de sentido y reconocimiento a los sujetos y sus contextos, mediante estrategias orientadas al desarrollo de capacidades y a la resignificación de la didáctica y la evaluación.

El problema surge cuando estas herramientas se integran sin una comprensión suficiente de sus efectos sobre la práctica docente y sobre los procesos de construcción del conocimiento. En tales condiciones, existe el riesgo de delegar en sistemas automatizados decisiones que requieren interpretación pedagógica, criterio profesional y responsabilidad formativa, como la evaluación, la retroalimentación, la validación de la información y el acompañamiento al estudiante. Esta situación no solo compromete aspectos didácticos, sino también dimensiones éticas relacionadas con la autonomía profesional, la transparencia algorítmica, la autoría, la equidad y la responsabilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La literatura reciente refleja esta ambivalencia. Por una parte, algunos estudios presentan la inteligencia artificial como un apoyo para optimizar tareas docentes, ampliar la personalización del aprendizaje y fortalecer procesos de seguimiento académico. Por otra parte, otros trabajos advierten

riesgos asociados a la dependencia tecnológica, la deshumanización de la relación pedagógica, los sesgos algorítmicos, la pérdida de agencia docente y la confusión entre fluidez discursiva y rigor académico (Okulicz-Kozaryn et al., 2026, p. 19; Aguilar Rodríguez et al., 2024, p. 13). En consecuencia, el debate no se reduce a determinar si la inteligencia artificial es beneficiosa o perjudicial, sino a comprender en qué condiciones puede actuar como apoyo pedagógico sin desplazar el juicio docente ni debilitar la formación integral.

En este marco, se identifica un vacío analítico en la forma como se ha organizado parte de la discusión académica sobre inteligencia artificial y docencia universitaria. Aunque la literatura ha documentado beneficios, riesgos y usos emergentes, resulta necesario examinar estas posiciones desde una lectura que permita comprender las tensiones pedagógicas y éticas que atraviesan su incorporación en la educación superior. Por ello, este artículo asume la noción de tensión como una clave interpretativa para analizar disputas no resueltas entre complementariedad y desplazamiento del rol docente, eficiencia y formación integral, automatización y juicio pedagógico, así como entre la comprensión de la tecnología como herramienta y su creciente incidencia como actor educativo.

El análisis de estas tensiones se justifica porque permite desplazar la discusión desde una mirada instrumental de la inteligencia artificial hacia una comprensión pedagógica y ética de sus implicaciones. En lugar de centrarse únicamente en lo que estas herramientas permiten hacer, el estudio se orienta a examinar cómo reconfiguran responsabilidades docentes, criterios de legitimidad académica, formas de validación del conocimiento y condiciones de formación en la educación superior. De este modo, la revisión busca aportar una lectura crítica sobre el lugar de la inteligencia artificial como apoyo condicionado por la mediación docente, el juicio pedagógico y la regulación ética de su uso.

A partir de lo anterior, la pregunta que orienta el estudio es la siguiente: ¿qué tensiones pedagógicas y éticas se identifican en la literatura científica reciente sobre el uso de la inteligencia artificial como apoyo a la práctica docente universitaria? Para abordarla, el artículo tiene como objetivo analizar la literatura científica reciente sobre el uso de la inteligencia artificial como apoyo a la práctica docente

universitaria y las tensiones pedagógicas y éticas asociadas a su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este análisis se desarrolla a partir de tres objetivos específicos: identificar las principales tendencias conceptuales en torno a la inteligencia artificial y la práctica docente universitaria; analizar los beneficios y riesgos pedagógicos asociados a su incorporación; y examinar las tensiones pedagógicas y éticas que emergen de esta relación.

### **Metodología**

El presente artículo corresponde a una revisión descriptiva de literatura con síntesis temática, desarrollada a partir de la consulta en las bases de datos Scopus, Web of Science y Dialnet, así como de una búsqueda web complementaria, con el fin de identificar estudios relacionados con el uso de la inteligencia artificial como apoyo a la práctica docente universitaria. La búsqueda documental se realizó entre el 21 de octubre de 2025 y el 1 de abril de 2026.

Scopus y Web of Science fueron seleccionadas por su cobertura internacional y por permitir el acceso a literatura científica indexada sobre inteligencia artificial, educación superior y práctica docente; Dialnet se incorporó por su relevancia en la recuperación de producción académica iberoamericana en educación, pedagogía y ciencias sociales. La búsqueda web complementaria se utilizó para rastrear textos completos, DOI o documentos académicos pertinentes que no se localizaron inicialmente en las bases principales.

Se tuvieron en cuenta términos en español como *educación superior, inteligencia artificial, práctica docente, docencia universitaria, ética educativa y mediación pedagógica*; y en inglés, *higher education, artificial intelligence, generative AI, ChatGPT, LLM, teaching, pedagogy, assessment, feedback, academic integrity, automation, ethics, governance, bias y privacy*. A partir de estos términos se construyeron ecuaciones de búsqueda mediante operadores booleanos AND y OR, aplicadas principalmente en los campos de título, resumen y palabras clave. Ecuación (“*higher education*” OR *university*\* OR “*tertiary education*”) AND

*(“artificial intelligence” OR AI OR “generative AI” OR ChatGPT OR LLM\*) AND (teaching OR pedagogy OR “learning design” OR “instructional design” OR assessment OR evaluation OR feedback OR “academic integrity” OR plagiarism OR authorship OR authenticity OR “learning analytics” OR automation OR “automated feedback” OR “educational data mining” OR ethic\* OR governance OR policy OR fairness OR bias OR privacy OR accountability)*

Para la selección de los artículos se tuvieron en cuenta criterios de inclusión y exclusión. Como criterios de inclusión, se consideraron documentos publicados entre 2021 y 2025, con actualización complementaria hasta el 1 de abril de 2026; estudios en español o inglés; textos con acceso completo o información suficiente para su análisis y publicaciones que abordaran la inteligencia artificial en relación con la práctica docente universitaria, incluyendo dimensiones como planificación, evaluación, retroalimentación, mediación pedagógica, beneficios, riesgos, ética, autoría, automatización, gobernanza o tensiones pedagógicas y éticas. Como criterios de exclusión, se descartaron documentos centrados exclusivamente en niveles educativos distintos a la educación superior, estudios técnicos sin vinculación con procesos pedagógicos o formativos, textos sin acceso suficiente para el análisis, publicaciones duplicadas y fuentes localizadas únicamente mediante búsqueda web o Google Scholar cuando no fue posible verificar su pertenencia a revistas indexadas, editoriales académicas o fuentes especializadas pertinentes para el corpus.

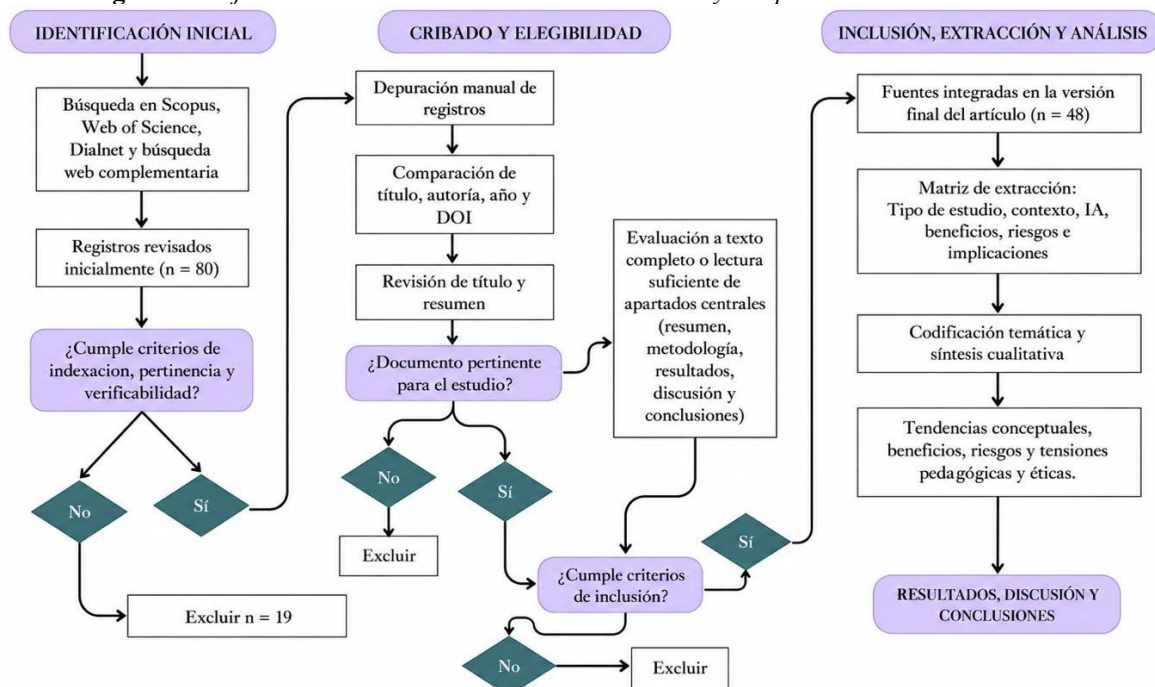
### ***Proceso de selección de artículos***

La selección de estudios se realizó en fases sucesivas. En primer lugar, se revisaron cerca de 80 documentos relacionados con inteligencia artificial, educación superior, práctica docente, ética, evaluación y tensiones pedagógicas. De este conjunto inicial, se descartaron 19 documentos recuperados mediante búsqueda web o Google Scholar que no cumplían criterios

de indexación, pertinencia académica o verificabilidad de la fuente. Posteriormente, se realizó una depuración manual de duplicados mediante la comparación de título, autoría, año de publicación y DOI. Luego, se revisaron títulos y resúmenes para determinar la pertinencia temática de los documentos preseleccionados y, finalmente, los textos considerados pertinentes fueron evaluados a texto completo o mediante lectura suficiente de sus apartados centrales.

Como resultado del proceso de búsqueda, depuración y selección, la versión final del artículo integró 48 referencias (Ver **Figura 1**), entre fuentes del corpus analítico central y referencias complementarias de contextualización teórica. La información de los documentos seleccionados se organizó en una matriz de extracción, en la que se sistematizaron variables como tipo de estudio, contexto, tipo de inteligencia artificial, prácticas docentes implicadas, beneficios, riesgos, implicaciones pedagógicas, implicaciones éticas y recomendaciones, lo que permitió el desarrollo de una síntesis temática orientada al análisis de los hallazgos.

**Figura 1.** *Flujo de selección de estudios en bases de datos y búsqueda web*



Nota. Elaboración propia.

## **Análisis de datos**

El análisis se desarrolló mediante una síntesis cualitativa basada en codificación temática. Inicialmente, los documentos fueron agrupados de acuerdo con los objetivos específicos del estudio incluyendo las tendencias conceptuales sobre inteligencia artificial y práctica docente universitaria, beneficios pedagógicos, riesgos asociados y tensiones pedagógicas y éticas. Posteriormente, se realizó una lectura comparativa del corpus para identificar patrones recurrentes, convergencias, divergencias y énfasis argumentativos.

A partir de este proceso se consolidaron cuatro tensiones interpretativas: complementariedad versus desplazamiento del rol docente, eficiencia versus formación integral, automatización versus juicio pedagógico, y tecnología como herramienta versus tecnología como actor educativo. Estas categorías permitieron organizar los resultados y orientar la discusión, evitando una presentación meramente acumulativa de beneficios y riesgos. Como limitaciones metodológicas, se reconoce que la literatura de 2026 fue incluida solo como actualización parcial hasta el 1 de abril de ese año, por lo que no se asumió como un periodo anual cerrado. Asimismo, la revisión se delimitó a documentos en español e inglés, bases de datos específicas y fuentes con acceso suficiente para el análisis.

## **Resultados**

A partir de la revisión de literatura desarrollada, se organizó el corpus analizado en función de los objetivos planteados, lo que permitió identificar las tendencias conceptuales, así como las aproximaciones en torno al uso de la IA en la práctica docente universitaria. Los resultados se estructuran en tres ejes que emergen del análisis del material revisado: las tendencias conceptuales presentes en la literatura, los beneficios y riesgos pedagógicos asociados a su uso, y las tensiones pedagógicas y éticas que configuran el debate contemporáneo en educación superior y la IA. Esta organización permite sostener que el valor

pedagógico de la IA no depende únicamente de sus capacidades técnicas, sino de las condiciones de mediación, validación y regulación desde las cuales se incorpora a la práctica docente universitaria.

### ***Tendencias conceptuales en la literatura sobre IA y práctica docente universitaria***

El análisis de la literatura permite identificar que, pese a la diversidad de enfoques técnico, pedagógico, productivo y sociotécnico, desde los cuales se aborda la IA en la educación superior, existe una convergencia en torno a su comprensión como un fenómeno que trasciende su base algorítmica y su carácter instrumental (Acosta Silva, 2022; Chávez Mostajo, 2026; Larico Hanco, 2024; Martínez-De la Muela et al., 2026; Muñoz Martínez et al., 2025). En ese marco, se entiende que la IA no se limita a un conjunto de herramientas tecnológicas, sino que se configura como una tecnología con capacidad de intervenir en la organización de la enseñanza, en las dinámicas de producción de conocimiento y en las relaciones pedagógicas que estructuran la práctica docente universitaria (Cassany, 2024; García-Peñalvo et al., 2024; Mella-Mella et al., 2025).

Además, la literatura permite reconocer que la IA es comprendida como un sistema que no solo automatiza tareas, sino que también redistribuye funciones cognitivas, como la elaboración de borradores, la organización y síntesis de información, la generación de respuestas y la resolución inicial de problemas, así como funciones pedagógicas relacionadas con la retroalimentación formativa inmediata, el diseño de actividades, la elaboración de evaluaciones y la personalización del aprendizaje. Por otro lado, reconfigura los procesos formativos al modificar la forma en que se diseñan las actividades, se produce el aprendizaje y se evalúan los resultados, desplazando el énfasis desde la ejecución de tareas hacia el desarrollo del pensamiento crítico, la metacognición y la toma de decisiones fundamentadas (Alier-Forment et al., 2026; Boujenna et al., 2024; Festiyed et al., 2026; Popenici et al., 2025; Quiroz Martinez, 2025).

A continuación, en la **Tabla 1** se visualiza las tendencias conceptuales predominantes identificadas en la literatura revisada.

**Tabla 1.** *Tendencias conceptuales y práctica docente universitaria*

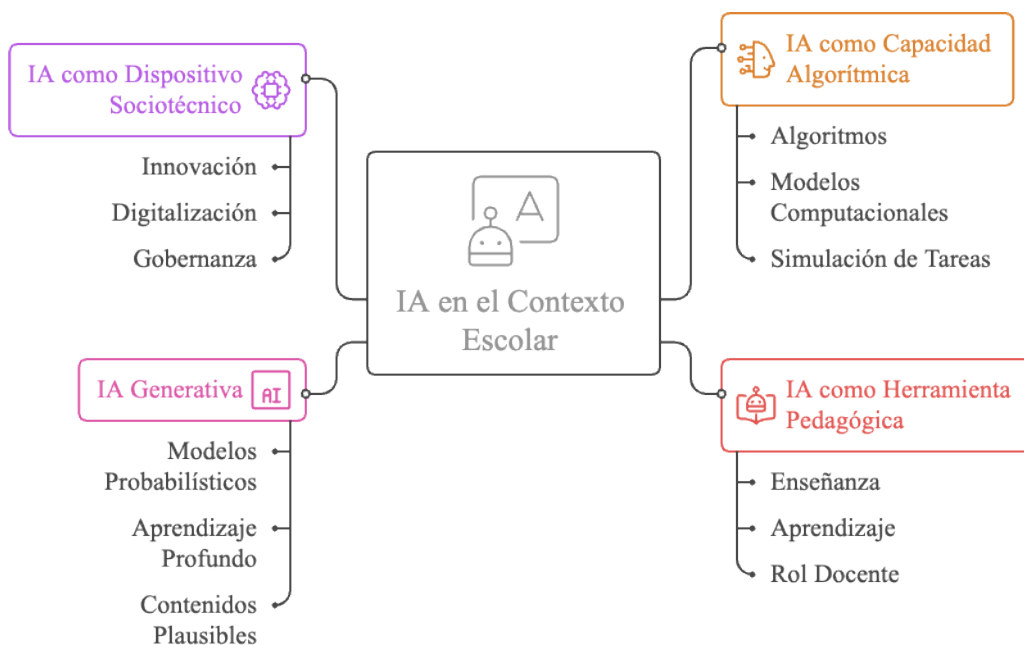
| Tendencia de la IA                                                      | Definición                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Enfoque                | Alcance en la práctica docente                                                                                                                                                                                                                                 | Autor                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Capacidad algorítmica y computacional</b>                            | La inteligencia artificial es conceptualizada como una arquitectura basada en algoritmos y modelos computacionales capaces de procesar información, ejecutar operaciones complejas y simular tareas asociadas a la inteligencia humana, lo que permite delimitar un núcleo técnico desde el cual se reconoce su carácter operativo, predictivo y automatizable.                                                                       | Técnico - operacional  | Delimita un punto de partida técnico para comprender la IA, aunque deja en segundo plano las mediaciones pedagógicas, institucionales y relacionales que configuran su inserción en la práctica docente universitaria.                                         | Chávez Mostajo (2026);<br>Martínez-De la Muela et al. (2026)                                                               |
| <b>Herramienta pedagógica y de transformación del proceso formativo</b> | La inteligencia artificial es entendida como un recurso pedagógico que, más allá de su base técnica, interviene activamente en la enseñanza y el aprendizaje, reorganizando las dinámicas de interacción, ampliando las posibilidades de personalización y actuando como un catalizador de transformación en la experiencia formativa universitaria.                                                                                  | Pedagógico - funcional | Reconfigura el rol docente hacia funciones de mediación, acompañamiento y diseño de experiencias formativas, articulándose con una comprensión más amplia y multidimensional de la práctica educativa en educación superior.                                   | Larico Hanco (2024); Mella-Mella et al. (2025); Muñoz Martínez et al. (2025)                                               |
| <b>Tecnología de producción de contenidos</b>                           | La inteligencia artificial generativa se configura como una tecnología productiva basada en modelos probabilísticos y de aprendizaje profundo que no solo procesa información, sino que genera artefactos discursivos con alta plausibilidad formal, lo que introduce una diferencia sustantiva frente a otras formas de IA al intervenir directamente en la producción académica sin garantizar comprensión ni veracidad epistémica. | Productivo - cognitivo | Desplaza el lugar tradicional de la producción de contenidos en la práctica docente, plantea interrogantes sobre autoría, validación y responsabilidad, y actúa como un soporte condicional que mantiene la centralidad del sujeto en los procesos cognitivos. | Boujenna et al. (2024);<br>Cassany (2024);<br>Festiyed et al. (2026); García-Peñalvo et al. (2024); Quiroz Martínez (2025) |
| <b>Dispositivo sociotécnico e institucional</b>                         | La inteligencia artificial es comprendida como un dispositivo sociotécnico inscrito en narrativas de innovación que articulan procesos de digitalización, modernización y competitividad institucional, cuya fuerza no radica únicamente en su capacidad técnica, sino en su función como marco de sentido que orienta decisiones, legitima transformaciones y reconfigura el funcionamiento de la educación superior.                | Sociotécnico - crítico | Incide en la reconfiguración de prácticas, relaciones pedagógicas y marcos de gobernanza, introduce dependencias tecnológicas y plantea tensiones éticas en torno a la autonomía, la deliberación crítica y el sentido de la formación universitaria.          | Acosta Silva (2022); Alier-Forment et al. (2026); Fitzgerald et al. (2025); Popenici et al. (2025); Roussos et al. (2025)  |

*Nota.* Elaboración propia a partir del corpus documental analizado.

Cabe mencionar que las cuatro tendencias conceptuales identificadas se diferencian por el tipo de intervención que la IA ejerce en la práctica docente universitaria, delimitando los niveles de acción que van desde la ejecución de procesos hasta la incidencia en la toma de decisiones académicas e institucionales. En la práctica, esta diferenciación se traduce en cambios dirigidos a la forma en que se organiza el trabajo académico, se define la autoría del conocimiento, se establecen los criterios de evaluación y se configura la relación entre

docentes, estudiantes y tecnología dentro del proceso formativo. La **Figura 2** expone las características distintivas.

**Figura 2.** Configuraciones de la IA en la práctica docente universitaria



*Nota.* Elaboración propia a partir del corpus documental analizado.

Complementando lo expuesto, la literatura también reporta referencias puntuales relacionadas con el momento ChatGPT, identificado como un punto de inflexión en la visibilidad y discusión de la IA en educación superior (Popenici et al., 2025), junto con la consolidación de categorías técnicas como los modelos de lenguaje de gran escala y la inteligencia artificial generativa, descritas como los principales soportes tecnológicos de estas transformaciones (Alier-Forment et al., 2026; Boujenna et al., 2024; Cassany, 2024; García-Peñalvo et al., 2024). En conjunto, estos elementos no se presentan como aplicaciones operativas específicas, sino como unidades de análisis que estructuran el abordaje conceptual del fenómeno en la literatura revisada.

Adicionalmente, se observa que la incorporación de la IA en la educación superior se encuentra condicionada por variables externas al campo pedagógico, particularmente por dinámicas de posicionamiento institucional y competencia interuniversitaria que inciden en los

criterios de legitimación de su uso (Popenici et al., 2025). Asimismo, el ritmo de desarrollo tecnológico excede la capacidad institucional de regulación, lo que genera vacíos en gobernanza, ética y protección de datos (Roussos et al., 2025), así como dependencias tecnológicas asociadas a infraestructuras y modelos propietarios (Alier-Forment et al., 2026). Estos avances se acompañan de modificaciones en los criterios de calidad académica y en las relaciones de autoridad en el proceso educativo, evidenciando un desplazamiento de los referentes tradicionales de validación del conocimiento hacia esquemas que demandan evaluación crítica de los resultados generados por sistemas algorítmicos. En este sentido, la IA no puede comprenderse solo como una herramienta de apoyo operativo, pues también interviene en las formas de organizar la enseñanza, producir contenidos y legitimar el conocimiento en la educación superior.

### ***Beneficios y riesgos pedagógicos asociados al uso de IA***

La incorporación de la IA en la educación superior no configura efectos lineales, sino patrones simultáneos en los que la ampliación de capacidades pedagógicas coexiste con la presencia de riesgos formativos dentro del mismo proceso educativo. En ese contexto, el valor pedagógico no se atribuye a la herramienta en sí misma, sino que se encuentra mediado por la intencionalidad didáctica, las competencias del profesorado y los marcos institucionales que regulan su uso.

La literatura permite identificar que la IA no se limita a la optimización de tareas aisladas, sino que amplía la capacidad de intervención docente a lo largo de distintas fases del proceso formativo. En la educación superior, esta integración reorganiza el trabajo docente al concentrar en un mismo entorno funciones que antes se desarrollaban de manera fragmentada en diferentes dimensiones del proceso formativo, lo que posibilita procesos formativos continuos más dinámicos y adaptativos, con mayor capacidad de ajuste en tiempo real y con ampliación del acompañamiento académico más allá de los límites temporales y espaciales del

aula (Cassany, 2024; Eras Lévano et al., 2025; Jiménez-García et al., 2025; Larico Hanco, 2024; Quiroz Martinez, 2025).

Esta reorganización no implica la sustitución del docente, sino una reconfiguración de su intervención pedagógica, en la medida en que la automatización, la analítica del aprendizaje y los sistemas de tutoría inteligente operan como soportes que incrementan la capacidad de observación, seguimiento y ajuste pedagógico, a la vez que optimizan la gestión del tiempo y de la información educativa (Ávila-Rodríguez et al., 2026; Chávez Mostajo, 2026; Martínez-De la Muela et al., 2026; Muñoz Martínez et al., 2025). En esta misma línea, los chatbots de IA han sido analizados como herramientas de apoyo personalizado y cercano que pueden mejorar la experiencia de aprendizaje, la satisfacción y la permanencia estudiantil, especialmente cuando se orientan a prevenir factores asociados al abandono en educación superior (Segovia-García y Segovia García, 2024). El potencial formativo de estos beneficios se encuentra condicionado por la formación docente y la intencionalidad pedagógica, situando su valor en las condiciones de uso más que en la tecnología misma (Ver **Tabla 2**).

**Tabla 2.** Beneficios pedagógicos asociados al uso de IA

| Dimensión pedagógica                                | Función de la IA                                                                                      | Tipo de beneficio                                        | Alcance en la práctica académica                                                                                                | Condición de efectividad                                                                         | Autores                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Diseño y planificación docente                      | Generación de materiales, rúbricas, actividades, lecciones y programas de estudio                     | Reducción de carga operativa y apoyo al diseño didáctico | Optimiza la preparación de la enseñanza, permite estructurar contenidos y ampliar la capacidad de planificación del profesorado | Requiere competencias digitales y criterios pedagógicos para orientar el uso de las herramientas | Cassany (2024); Ceja-Anaya et al. (2024); García-Peñalvo et al. (2024); Larico Hanco (2024)                            |
| Automatización de procesos académicos               | Delegación de tareas administrativas, evaluación, tutoría básica y gestión de datos                   | Eficiencia operativa y liberación de tiempo docente      | Reduce cargas administrativas y permite redistribuir el tiempo hacia actividades pedagógicas de mayor valor formativo           | No sustituye la mediación docente y requiere supervisión continua                                | Ceja-Anaya et al. (2024); González Rodríguez et al. (2025); Herrera et al. (2024); Segovia-García (2024)               |
| Retroalimentación y personalización del aprendizaje | Feedback inmediato, adaptación de contenidos, identificación de errores y trayectorias de aprendizaje | Personalización del proceso formativo                    | Amplía la capacidad de acompañamiento individual, ajusta el aprendizaje al desempeño y favorece intervenciones oportunas        | Depende de la interpretación pedagógica y del uso crítico de los resultados generados            | Ávila-Rodríguez et al. (2026); Boujenna et al. (2024); Eras Lévano et al. (2025); Muñoz Martínez et al. (2025); Quiroz |

| Dimensión pedagógica                                              | Función de la IA                                                                               |    | Tipo beneficio                                                   | de  | Alcance en la práctica académica                                                                                     | Condición efectividad                                                                     | de | Autores                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------------------------------------------------------------------|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                   |                                                                                                |    |                                                                  |     |                                                                                                                      |                                                                                           |    | Martínez (2025)                                                                                                            |
| <b>Tutoría y acompañamiento académico</b>                         | Tutoría inteligente, resolución de dudas, orientación académica y simulaciones dialogadas      |    | Ampliación del acompañamiento educativo                          |     | Extiende el soporte al estudiante más allá del aula, incluyendo apoyo académico, técnico y bienestar estudiantil     | No reemplaza la dimensión relacional del docente, sino que la complementa                 |    | Ávila-Rodríguez et al. (2026); Chávez Mostajo (2026); Jiménez-García et al. (2025); Segovia-García y Segovia García (2024) |
| <b>Evaluación y analítica del aprendizaje</b>                     | Generación de instrumentos, monitoreo                                                          | de | Mejora del seguimiento académico y toma de decisiones informadas | del | Permite una evaluación continua, basada en datos y orientada al seguimiento del aprendizaje individual y colectivo   | Requiere interpretación docente para evitar reducciones tecnicistas de la evaluación      |    | Ávila-Rodríguez et al. (2026); Martínez-De la Muela et al. (2026); Muñoz Martínez et al. (2025)                            |
| <b>Apoyo a la investigación y aprendizaje basado en proyectos</b> | Búsqueda, organización de literatura, análisis preliminar de datos y elaboración de borradores | de | Soporte a procesos cognitivos complejos                          | a   | Facilita el desarrollo de proyectos académicos y el trabajo investigativo en fases específicas del proceso formativo | Debe usarse de manera selectiva, manteniendo la responsabilidad epistémica del estudiante |    | Festiyed et al. (2026)                                                                                                     |

*Nota.* Elaboración propia a partir del corpus documental analizado.

En una línea similar, Álvarez Cazares (2024) muestra que los estudiantes reconocen beneficios asociados a la personalización del aprendizaje y la eficiencia de la IA en educación superior, aunque mantienen reservas frente a la privacidad de los datos, la resistencia al cambio y las condiciones éticas de implementación.

Por otro lado, se identifica que uno de los riesgos pedagógicos (Ver más significativos se sitúa en el desplazamiento progresivo de los procesos de construcción del conocimiento, en la medida en que la generación de respuestas plausibles por parte de sistemas de inteligencia artificial puede reducir la necesidad de elaboración cognitiva por parte del estudiante, como se presenta en la Tabla 3. En este sentido, la alta calidad discursiva de los resultados generados, junto con sus limitaciones en términos de confiabilidad epistémica, introduce el riesgo de que procesos como la comprensión, la argumentación y la validación del conocimiento se vean sustituidos por dinámicas de aceptación y uso instrumental de la información (Cassany, 2024; Festiyed et al., 2026; García-Peñalvo et al., 2024).

**Tabla 3)** más significativos se sitúa en el desplazamiento progresivo de los procesos de construcción del conocimiento, en la medida en que la generación de respuestas plausibles por parte de sistemas de inteligencia artificial puede reducir la necesidad de elaboración cognitiva por parte del estudiante, como se presenta en la Tabla 3. En este sentido, la alta calidad discursiva de los resultados generados, junto con sus limitaciones en términos de confiabilidad epistémica, introduce el riesgo de que procesos como la comprensión, la argumentación y la validación del conocimiento se vean sustituidos por dinámicas de aceptación y uso instrumental de la información (Cassany, 2024; Festiyed et al., 2026; García-Peñalvo et al., 2024).

**Tabla 3.** *Riesgos pedagógicos asociados al uso de IA*

| Dimensión afectada                    | Tipo de riesgo                        | Manifestación pedagógica                                                             | Consecuencia formativa                                                                | Condición que lo activa                                                                   | Autores                                                                            |
|---------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Producción académica y autoría</b> | Ambigüedad en la autoría y posplagio  | Uso de contenido generado por IA sin delimitación clara entre autor humano y sistema | Difuminación de la autoría, dificultad para distinguir producción original y asistida | Uso no regulado y ausencia de criterios de transparencia en el uso de IA                  | Cassany (2024); García-Peñalvo et al. (2024); Jiménez-García et al. (2025)         |
| <b>Evaluación del aprendizaje</b>     | Pérdida de confiabilidad epistémica   | Producción de textos plausibles, pero con baja validez conceptual o argumentativa    | Confusión entre fluidez discursiva y rigor académico                                  | Dependencia acrítica de outputs generados por IA y limitaciones de detectores automáticos | Festiyed et al. (2026); García-Peñalvo et al. (2024); Muñoz-Martínez et al. (2025) |
| <b>Relación pedagógica</b>            | Deshumanización del proceso educativo | Sustitución parcial de la interacción docente-estudiante por sistemas automatizados  | Reducción del acompañamiento formativo y debilitamiento del vínculo pedagógico        | Uso de IA sin mediación docente ni criterios pedagógicos claros                           | Herrera et al. (2024); Segovia-García (2024)                                       |
| <b>Rol docente</b>                    | Pérdida de agencia profesional        | Delegación excesiva de decisiones pedagógicas en sistemas algorítmicos               | Disminución del juicio pedagógico y dependencia tecnológica                           | Falta de formación crítica y uso no reflexivo de la IA                                    | García-Peñalvo et al. (2024); Pinto-Llorente et al. (2026)                         |
| <b>Cultura académica</b>              | Homogeneización del pensamiento       | Generación de respuestas estandarizadas a partir de modelos algorítmicos             | Reducción de la diversidad intelectual y del pensamiento crítico                      | Uso intensivo de sistemas basados en patrones probabilísticos                             | Ávila-Rodríguez et al. (2026); Martínez-De la Muela et al. (2026)                  |
| <b>Equidad educativa</b>              | Reproducción de desigualdades         | Acceso diferencial a herramientas y uso desigual de la IA                            | Ampliación de brechas educativas y formativas                                         | Falta de regulación institucional y acceso desigual a recursos tecnológicos               | Ávila-Rodríguez et al. (2026); Jiménez-García et al. (2025)                        |

| Dimensión afectada             | Tipo de riesgo                                          | Manifestación pedagógica                                            | Consecuencia formativa                                             | Condición que lo activa                                             | Autores                                                                                 |
|--------------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Integración pedagógica</b>  | Uso sin intencionalidad formativa                       | Incorporación de IA como fin en sí mismo y no como medio pedagógico | Pérdida de sentido educativo y superficialidad en el aprendizaje   | Ausencia de diseño pedagógico y formación docente adecuada          | Ceja-Anaya et al. (2024); Enríquez Hernández et al. (2025); Segovia-García (2024)       |
| <b>Gobernanza y regulación</b> | Vacíos normativos e institucionales                     | Falta de lineamientos claros sobre uso, evaluación y ética de la IA | Uso inconsistente, riesgos éticos y falta de control institucional | Desarrollo tecnológico más rápido que la regulación educativa       | Martínez-De la Muela et al. (2026); Muñoz Martínez et al. (2025); Roussos et al. (2025) |
| <b>Dependencia tecnológica</b> | Subordinación a infraestructuras y modelos propietarios | Uso condicionado por plataformas externas y sistemas cerrados       | Limitación de la autonomía institucional y del control pedagógico  | Adopción de tecnologías sin control sobre su funcionamiento o datos | Alier-Forment et al. (2026)                                                             |

*Nota.* Elaboración propia a partir del corpus documental analizado.

La literatura evidencia que el impacto pedagógico de la IA se define menos por sus capacidades operativas que por los efectos que produce sobre los procesos de construcción, validación y seguimiento del aprendizaje (Enríquez Hernández et al., 2025; Segovia-García, 2024). En este sentido, su incorporación reconfigura el equilibrio entre apoyo tecnológico y responsabilidad formativa, situando el centro del proceso educativo en la capacidad del profesorado para orientar, interpretar y regular su uso dentro del contexto académico (Ceja-Anaya et al., 2024; Festiyed et al., 2026). Desde esta perspectiva, los beneficios identificados no constituyen mejoras automáticas, sino posibilidades condicionadas por la intencionalidad didáctica y la mediación docente. Del mismo modo, los riesgos no se reducen a fallas técnicas, sino que expresan tensiones relacionadas con la autoría, la confiabilidad del conocimiento, la dependencia tecnológica y la pérdida de agencia profesional.

### ***Tensiones pedagógicas y éticas emergentes***

El análisis de las tensiones identificadas permite reconocer que su dimensión pedagógica radica en la exigencia de validar, interpretar y regular los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos mediados por IA (Fleischmann, 2026; Rind, 2026; Sitepu et al., 2026).

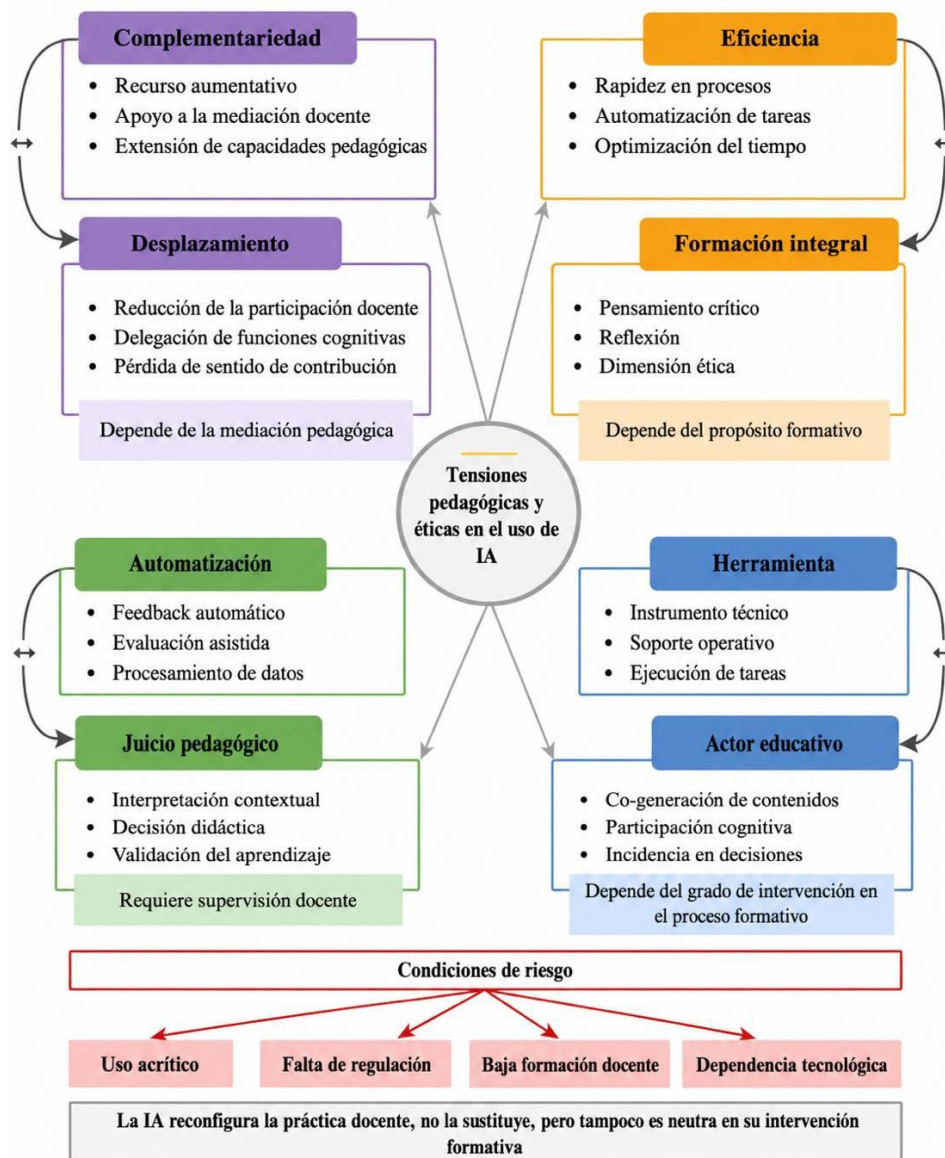
En este sentido, la incorporación de estas tecnologías no suprime la mediación docente, sino que la vuelve más exigente, en la medida en que el proceso formativo demanda decisiones continuas sobre cuándo aceptar, cuestionar o reorientar los resultados generados por sistemas algorítmicos. Así, la validación se configura como un criterio estructurante del aprendizaje y como una responsabilidad central del profesorado universitario (Cassany, 2024; Chua et al., 2026; Fleischmann, 2026; Nazaretsky et al., 2026).

En esa misma dirección, el carácter ético de estas tensiones se expresa en las condiciones que explican por qué la adopción de la IA en la educación superior no alcanza una incorporación plena ni libre de cuestionamientos (Mayer et al., 2026; Nazaretsky et al., 2026; Pérez-Paredes, 2026; Singh et al., 2026). La literatura coincide en que persisten barreras asociadas a la confiabilidad del conocimiento generado, la difuminación de la autoría, la dependencia de sistemas que operan sin transparencia total y el riesgo de asumir resultados sin verificación crítica (Chua et al., 2026). Esto desplaza el problema desde la tecnología hacia la dificultad de garantizar condiciones de uso que aseguren rigor académico, responsabilidad y autonomía intelectual dentro del proceso formativo (Alier-Forment et al., 2026; Cassany, 2024; García-Peñalvo et al., 2024; Popenici et al., 2025; Roussos et al., 2025).

La

**Figura 3** presenta las tensiones pedagógicas y éticas que estructuran la integración de la IA en la práctica docente universitaria.

**Figura 3.** Tensiones pedagógicas y éticas en el uso de la IA



*Nota.* Elaboración propia a partir del corpus documental analizado.

Las tensiones identificadas evidencian que la integración de la IA en la educación superior redefine las condiciones epistemológicas y formativas bajo las cuales se estructura la práctica docente universitaria. En este escenario, el proceso educativo se configura en torno a la necesidad de examinar críticamente los resultados generados, situando el aprendizaje en un plano donde el criterio académico adquiere centralidad frente a la ejecución operativa. Por ello, la IA puede actuar como apoyo a la práctica docente universitaria, siempre que su uso no desplace el juicio pedagógico, la validación del conocimiento ni la responsabilidad ética que sostiene la formación en educación superior.

## **Discusión**

La IA en la práctica docente universitaria debe comprenderse como una transformación pedagógica, ética e institucional, y no solo como una innovación técnica. Esta revisión permite sostener que el debate central no consiste en determinar si la IA es útil o perjudicial para la educación superior, sino en establecer en qué condiciones puede apoyar la enseñanza sin desplazar el juicio pedagógico, la validación del conocimiento ni la responsabilidad formativa del profesorado. En este sentido, la IA configura un campo de tensiones donde se reordenan la legitimidad académica, la mediación docente y la autonomía profesional (Cassany, 2024; García-Peñalvo et al., 2024; Popenici et al., 2025). Desde esta perspectiva, el aporte de Acosta Silva (2022) y Roussos et al. (2025) permite ubicar el problema en las condiciones institucionales y pedagógicas que orientan su incorporación, más que en la capacidad técnica de los sistemas.

La primera contribución crítica de esta revisión consiste en mostrar que las tendencias conceptuales sobre IA no son categorías neutrales, sino formas distintas de comprender su lugar en la educación superior. Cuando la IA se define solo desde su arquitectura algorítmica, se privilegia su dimensión operativa; en cambio, cuando se entiende como herramienta pedagógica, tecnología generativa o dispositivo sociotécnico, se hace visible su incidencia en la enseñanza, la evaluación, la producción de conocimiento y la gobernanza universitaria. Esta ampliación conceptual permite desplazar la discusión desde el funcionamiento de la herramienta hacia sus efectos formativos e institucionales (Chávez Mostajo, 2026; Larico Hanco, 2024; Martínez-De la Muela et al., 2026). Por ello, las narrativas de transformación señaladas por Fitzgerald et al. (2025) deben asumirse con cautela, ya que no toda transformación tecnológica implica necesariamente una mejora pedagógica.

En esa misma línea, el análisis permite afirmar que la IA reconfigura el trabajo docente porque interviene en procesos que antes dependían principalmente de la interpretación

profesional del profesorado. La producción de contenidos, la organización de información, la retroalimentación y la evaluación dejan de ser actividades exclusivamente humanas y comienzan a articularse con sistemas automatizados que modifican las condiciones de producción y validación del conocimiento. Esta reconfiguración no debe leerse únicamente como avance instrumental, sino como una transformación del ecosistema educativo universitario (Boujenna et al., 2024; Muñoz Martínez et al., 2025; Roussos et al., 2025). En consecuencia, la IA deja de explicarse solo por lo que permite hacer y pasa a discutirse por la manera en que incide en la legitimación académica y en las relaciones de autoridad pedagógica (Alier-Forment et al., 2026; García-Peñalvo et al., 2024).

Respecto a los beneficios pedagógicos, la postura que se deriva del corpus es que estos no deben interpretarse como efectos automáticos de la tecnología. La IA puede ampliar la capacidad de intervención docente en la planificación, la retroalimentación, la personalización y el seguimiento del aprendizaje, pero su valor depende de la intencionalidad didáctica con que se integre al proceso formativo (Ávila-Rodríguez et al., 2026; Eras Lévano et al., 2025; Larico Hanco, 2024; Quiroz Martinez, 2025). Por esta razón, la eficiencia no puede asumirse como equivalente de calidad educativa. Segovia-García (2024) y Pinto-Llorente et al. (2026) permiten advertir que el aprovechamiento pedagógico de estas herramientas exige formación docente y mediación crítica, mientras que Ceja-Anaya et al. (2024) y Enríquez Hernández et al. (2025) refuerzan la necesidad de marcos institucionales que orienten su uso responsable.

Desde esta perspectiva, la IA solo adquiere valor pedagógico cuando fortalece la capacidad del docente para acompañar, interpretar y tomar decisiones situadas. Si la herramienta se incorpora únicamente para acelerar procesos, reducir cargas o automatizar respuestas, su contribución formativa queda debilitada. En cambio, cuando se integra con criterios pedagógicos explícitos, puede apoyar la organización de la enseñanza y ampliar ciertas formas de acompañamiento académico. Esta lectura permite comprender que la eficacia de la

IA no reside en la herramienta, sino en la mediación que orienta su uso dentro del proceso educativo (Festiyed et al., 2026; Herrería et al., 2024). Por consiguiente, el reto no es incorporar IA por innovación, sino definir para qué, cómo y bajo qué responsabilidad pedagógica se utiliza.

En contraste, los riesgos identificados muestran que el principal problema no está solo en los errores que pueda producir la IA, sino en la posibilidad de aceptar sus resultados sin procesos suficientes de validación académica. La generación de textos plausibles, la retroalimentación automatizada y la producción rápida de contenidos pueden desplazar procesos de comprensión, argumentación y apropiación del conocimiento si docentes y estudiantes delegan en la IA decisiones que exigen juicio crítico (Festiyed et al., 2026; García-Peñalvo et al., 2024). En este punto, Nazaretsky et al. (2026) permiten reconocer límites en la calidad pedagógica del feedback generado por IA, mientras que Singh et al. (2026) advierten el debilitamiento del pensamiento de orden superior cuando la elaboración del conocimiento se delega de manera acrítica.

Por lo anterior, la plausibilidad formal de los resultados generados por IA constituye una tensión central para la educación superior. Un texto coherente, fluido o formalmente adecuado no garantiza comprensión, rigor epistémico ni elaboración intelectual. Esta distinción resulta clave para el campo educativo, porque obliga a diferenciar entre producir respuestas y construir conocimiento. Pérez-Paredes (2026) permite situar esta tensión en los cambios que la IA introduce en los entornos de aprendizaje, mientras que Martínez-De la Muela et al. (2026), Ávila-Rodríguez et al. (2026) y Jiménez-García et al. (2025) permiten ampliar la lectura hacia riesgos asociados con la homogeneización del pensamiento, la reproducción de desigualdades y la dependencia de sistemas opacos. En consecuencia, la validación del conocimiento se vuelve una responsabilidad pedagógica central.

Las tensiones pedagógicas y éticas analizadas muestran que la mediación docente no desaparece con la IA, sino que se vuelve más exigente. En este punto, Villarroel-Henríquez y Sebastián (2024) permiten precisar que “la actividad pedagógica tiene un carácter eminentemente discursivo” (p. 62), por lo que la mediación docente también se expresa en la capacidad de dialogar, contextualizar e indagar la comprensión del estudiante. En contextos mediados por sistemas generativos, el profesorado debe decidir cuándo aceptar, cuestionar, adaptar o rechazar los resultados producidos por la tecnología. Esta función no puede reducirse a supervisión técnica, porque implica criterio académico, responsabilidad ética y comprensión del contexto formativo. Fleischmann (2026), Nazaretsky et al. (2026), Pérez-Paredes (2026) y Singh et al. (2026) permiten respaldar esta lectura al mostrar que la IA modifica las formas de interacción con el conocimiento, pero no elimina la necesidad de interpretación pedagógica.

En este escenario, la automatización tensiona directamente el juicio docente. Cuando las funciones cognitivas y pedagógicas se delegan de manera progresiva en sistemas algorítmicos, existe el riesgo de que la enseñanza se oriente por patrones de respuesta, eficiencia operativa o resultados estandarizados, en lugar de sostener procesos reflexivos de aprendizaje. Esta tensión permite afirmar que el problema no es la presencia de IA en la educación superior, sino la pérdida de control pedagógico sobre los criterios que organizan su uso. Los aportes de Mayer et al. (2026), Portuguese-Castro y Castillo-Martínez (2026) y Yetkin (2026) respaldan esta preocupación al mostrar que la colaboración humano-IA, la evaluación apoyada por sistemas generativos y las relaciones docente-tecnología implican decisiones que no pueden ser delegadas por completo.

De igual manera, la discusión ética no puede separarse de la discusión pedagógica. La autoría, la transparencia, la protección de datos, la equidad y la dependencia de modelos propietarios inciden directamente en la legitimidad del uso de IA en la universidad. Por ello, la regulación no debe entenderse como un obstáculo para la innovación, sino como una condición

para que la innovación tenga sentido formativo. Chua et al. (2026), Pérez-Paredes (2026) y Singh et al. (2026) permiten sostener que los sistemas de alta capacidad generativa presentan límites en interpretación, contextualización y responsabilidad académica. Desde esta mirada, la IA exige marcos institucionales que no solo indiquen qué se permite o se prohíbe, sino que orienten criterios de uso pedagógicamente responsables.

Por consiguiente, la incorporación de IA en educación superior no puede seguir guiándose exclusivamente por discursos de innovación, eficiencia o competitividad institucional. Aunque estos discursos han impulsado transformaciones relevantes, también pueden consolidar dependencias tecnológicas y debilitar la deliberación crítica si no se articulan con finalidades educativas claras (Acosta Silva, 2022; Fitzgerald et al., 2025; Popenici et al., 2025). Alier-Forment et al. (2026) advierten que estas dependencias pueden afectar la autonomía educativa, lo que refuerza la necesidad de políticas institucionales orientadas a preservar el juicio docente, la alfabetización crítica y la responsabilidad académica (Ávila-Rodríguez et al., 2026; García-Peñalvo et al., 2024; Jiménez-García et al., 2025). Sin estas condiciones, la personalización puede derivar en dependencia acrítica, la automatización puede erosionar la mediación pedagógica y la innovación puede reforzar desigualdades en lugar de sostener una formación reflexiva (Alier-Forment et al., 2026; Festiyed et al., 2026; Martínez-De la Muela et al., 2026).

Finalmente, el campo revisado evidencia un vacío que debe ser asumido como parte de la contribución del artículo. Aunque la producción sobre IA y docencia universitaria ha crecido, todavía se observan limitaciones en el rigor metodológico, en la visibilidad académica y en la incorporación de perspectivas pedagógicas situadas, especialmente en contextos locales y regionales (González-Fernández et al., 2025; González Rodríguez et al., 2025; Roussos et al., 2025). Sagredo-Gallardo et al. (2025) permiten relacionar este vacío con el predominio de enfoques centrados en la tecnología y con la escasa integración de dimensiones sociales y

educativas. En consecuencia, se requiere fortalecer investigaciones que no solo describan usos de IA, sino que analicen sus implicaciones pedagógicas, éticas e institucionales desde las realidades concretas de la educación superior (Palomino-Gámez et al., 2025; Sagredo-Gallardo et al., 2025).

En conjunto, esta discusión permite sostener que la IA puede apoyar la práctica docente universitaria, pero su valor pedagógico no reside en la automatización de tareas ni en la producción rápida de contenidos. Su aporte depende de la mediación crítica del profesorado, de la validación rigurosa del conocimiento y de la existencia de marcos éticos e institucionales que orienten su uso con criterios de transparencia, responsabilidad y equidad. Así, la contribución central de esta revisión descriptiva con síntesis temática consiste en mostrar que el debate educativo no debe centrarse en aceptar o rechazar la IA, sino en definir las condiciones bajo las cuales puede fortalecer la formación universitaria sin desplazar el juicio pedagógico, debilitar la autonomía académica ni reducir la enseñanza a eficiencia operativa.

### **Conclusiones**

La revisión realizada permite concluir que la inteligencia artificial, en la práctica docente universitaria, no constituye únicamente una herramienta de apoyo operativo, sino un fenómeno que reconfigura las formas de planificar, acompañar, evaluar y validar el conocimiento en la educación superior. A partir de las tendencias conceptuales identificadas, se evidencia que la IA ha pasado de ser comprendida desde una dimensión principalmente técnica a ser analizada como herramienta pedagógica, tecnología generativa y dispositivo sociotécnico con incidencia en las dinámicas académicas e institucionales.

En relación con los beneficios y riesgos pedagógicos, el estudio muestra que la IA puede contribuir a la planificación docente, la retroalimentación, la personalización del aprendizaje y el seguimiento académico; sin embargo, estos aportes no operan de manera automática ni garantizan por sí mismos una mejora educativa. Su valor depende de la intencionalidad didáctica, la formación del

profesorado, la mediación pedagógica y los marcos institucionales que orienten su uso. Del mismo modo, los riesgos identificados evidencian que la automatización puede afectar la autoría, la validación del conocimiento, la autonomía profesional y la formación crítica cuando se incorpora sin criterios pedagógicos claros.

Finalmente, las tensiones analizadas permiten sostener que el debate sobre la IA en la docencia universitaria no debe centrarse en aceptarla o rechazarla, sino en definir las condiciones bajo las cuales puede actuar como apoyo sin desplazar el juicio docente ni debilitar la formación integral. En este sentido, la principal contribución del artículo consiste en mostrar que la IA requiere una integración crítica, regulada y pedagógicamente situada, en la que la mediación docente, la responsabilidad ética y la validación del conocimiento permanezcan como criterios centrales de la educación superior. Dado el alcance descriptivo de esta revisión y la actualización parcial de literatura hasta abril de 2026, futuras investigaciones podrían profundizar en experiencias institucionales concretas, políticas de uso y criterios de evaluación para la integración responsable de la IA en la educación superior.

## Referencias

- Acosta Silva, A. (2022). Gobernanza, poder y autonomía universitaria en la era de la innovación. *Perfiles Educativos*, 44(178), 150–164.  
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.60735>
- Aguilar Rodríguez, B. M., Mora Moreno, E., y González Meza, A. Y. (2024). Aplicación de IA en la educación superior. En P. I. Gómez Zepeda, R. Reyes Valenzuela, y A. I. García Acosta (Coords.), *La nueva frontera: IA, industria 4.0 y el desarrollo sostenible* (pp. 69–92). Editorial Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente.  
<https://doi.org/10.23913/9786078830435>
- Alier-Forment, M., Casañ-Guerrero, M. J., Pereira-Varela, J. A., García-Peñalvo, F. J., y Llorens-Largo, F. (2026). Inteligencia artificial generativa y autonomía educativa: Metáforas históricas y principios éticos para la transformación pedagógica.

- Álvarez Cazares, M. J. (2024). Inteligencia artificial como estrategia en la educación superior. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 12(26), 108–116. <https://doi.org/10.36825/RITI.12.26.009>
- Alzate-Ortiz, F. A., y Castañeda-Patiño, J. C. (2020). Pedagogical Mediation: Key to Humanizing and Transformative Education. A Look From Aesthetics and Communication. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- Ávila-Rodríguez, A. M., Quispe-Del-Castillo, M. A., Mendoza-León, O. E., y Herrera-Mejía, Z. E. (2026). Inteligencia artificial en la enseñanza y aprendizaje de la Educación Superior Universitaria: Una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales*, 32(1), 417–435.
- Boujenna, A., Martos, V., y Garcia del Moral, L. F. (2024). Inteligencia artificial (IA) y educación superior: Desafíos y oportunidades. *REIDOCREA*, 13(27), 392–402.
- Carrasco-Aguilar, C., Martín Civantos, M., y Luzón Trujillo, A. (2025). Sentidos pedagógicos de la docencia universitaria en España: Formación de profesionales de educación e ingeniería. *Revista de Investigación Educativa*, 43. <https://doi.org/10.6018/rie.587141>
- Cassany, D. (2024). (Enseñar a) leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: Reflexiones, oportunidades y retos. *Enunciación*, 29(2), 320–336. <https://doi.org/10.14483/22486798.22891>
- Ceja-Anaya, J. L., Mendoza-Azuara, C. de J., y Contreras-Pacheco, J. J. (2024). Desarrollo de competencias digitales para la integración efectiva de la IA en la educación superior. *Revista Interdisciplinaria de Ingeniería Sustentable y Desarrollo Social*, 10(1), 130–145. <https://doi.org/10.63728/riisds.v10i1.37>

- Chávez Mostajo, N. I. (2026). MED-IA: Modelo educativo digital para la formación médica de especialidades clínicas, basado en inteligencia artificial. *Educación Médica*, 27(1), 101116. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2025.101116>
- Chua, K. H., Sathasivam, R. V., Mafarja, N., y Abdul Rahim, S. S. (2026). Exploring the benefits and challenges of AI-driven lesson planning among preservice science teachers. *STEM Education*, 6(1), 1–20. <https://doi.org/10.3934/steme.2026001>
- Enríquez Hernández, J. A., Hernández Hernández, J. B., y Ponce Martínez, L. E. (Coords.). (2025). *IA y educación superior: Alianza o amenaza*. Editorial Sinergy. <https://sinergy.educaidscientific.com/index.php/sinergy/catalog/book/11>
- Eras Lévano, C. J., Balarezo León, D. G., Guerrero Granda, H. S., y Jaramillo Villafuerte, R. F. (2025). Aplicación de la inteligencia artificial (IA) en la educación superior: Impacto, factores determinantes y su relación con el aprendizaje. *ASCE*, 4(3), 2183–2205.
- Festiyed, F., et al. (2026). From assistance to autonomy: AI integration in structured research-based learning for higher education. *Electronic Journal of e-Learning*, 24(1), 109–124. <https://doi.org/10.34190/ejel.24.1.4416>
- Fitzgerald, R., Kumar, J. A., Roe, J., Roehrer, E., y Yang, J. (2025). Framing the future: A research agenda for AI in higher education. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 22. <https://doi.org/10.53761/jwt7ra63>
- Fleischmann, K. (2026). From tools to thinking partners: Cognitive and pedagogical shifts in design education through generative AI. *Arts and Humanities in Higher Education*, 25(1). <https://doi.org/10.1177/14740222251325180>
- Flórez Petour, M. T., Olave Astorga, J. M., y Urrejola Davanzo, B. (2025). Transformando las prácticas evaluativas en la docencia universitaria para las personas estudiantes de hoy. *Revista de la Educación Superior*, 54(216). <https://doi.org/10.36857/resu.2025.216.3502>

- García Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F., y Vidal, J. (2024). The new reality of education in the face of advances in generative artificial intelligence [La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa]. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 9–39. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>
- González-Fernández, M. O., Romero-López, M. A., Sgreccia, N. F., y Latorre Medina, M. J. (2025). Marcos normativos para una IA ética y confiable en la educación superior: Estado de la cuestión.
- González Rodríguez, C. M., Ochoa Espinoza, V., Argüeso Mendoza, Y., y Miranda Arnold, J. A. (2025). Conocimiento y uso de nuevas tecnologías con inteligencia artificial (IA) en la educación, aplicado a un grupo de ingeniería en educación superior. *Revista NeyArt*, 3(2), 1–17. <https://doi.org/10.61273/neyart.v3i2.98>
- Gutiérrez Villa, G., y La Rosa Cormack, M. I. (2023). Teorías subjetivas de profesores universitarios sobre el rol docente. *Educação e Pesquisa*, 49, e257985. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349257985>
- Herrería, K., Ochoa, B., Alvarez, y Gallardo, D. (2024). Integración de tecnologías de IA en estrategias de enseñanza inclusiva en instituciones de educación superior. *Reincisol*, 3(5), 1747–1760. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(5\)1747-1760](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(5)1747-1760)
- Jiménez-García, E., Ruiz-Lázaro, J., Martínez-Requejo, S., y Redondo-Duarte, S. (2025). Inteligencia artificial y chatbots para una educación superior sostenible: Una revisión sistemática. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(2), 81–104. <https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43240>
- Okulicz-Kozaryn, W., Artyukhov, A., & Artyukhova, N. (2026). Will AI Replace Us? Changing the University Teacher Role. *Societies*, 16(1), 32. <https://doi.org/10.3390/soc16010032>

- Larico Hanco, R. (2024). Impacto de la inteligencia artificial generativa ChatGPT en la enseñanza universitaria. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 25, 317–341. <https://doi.org/10.37135/chk.002.25.14>
- Martínez-De la Muela, A., Ruiz-Fuentes, J. P., y González-Geraldo, J. L. (2026). Artificial intelligence and collective intelligence in digital higher education: A quasi-experimental study using the Kampal platform [Inteligencia artificial e inteligencia colectiva en la educación superior digital: Estudio cuasi-experimental con la plataforma Kampal]. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 29(1), 29–51. <https://doi.org/10.5944/ried.45560>
- Mayer, L. W., Karny, S., Ayoub, J., et al. (2026). Human–AI collaboration: Trade-offs between performance and preferences. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 11, 18. <https://doi.org/10.1186/s41235-026-00713-1>
- Mella-Mella, F. M., Calatayud Salom, M. A., y Lucas Calatayud, A. J. (2025). Uso de la IA como estrategia de y para el aprendizaje en educación superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 24(1). <https://doi.org/10.15366/reice2026.24.1.007>
- Muñoz Martínez, C., Roger-Monzo, V., y Castelló-Sirvent, F. (2025). Generative AI and critical thinking in online higher education: Challenges and opportunities [IA generativa y pensamiento crítico en la educación universitaria a distancia: Desafíos y oportunidades]. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(2), 233–273. <https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43556>
- Nazaretsky, T., Gabbay, H., y Käser, T. (2026). Can students judge like experts? A large-scale study on the pedagogical quality of AI and human personalized formative feedback. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 10, 100533. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100533>

- Palomino-Gámez, S., Guillén-Beltran, F., y Vázquez-Parra, J. C. (2025). Promoting environmental awareness through narrative-based AI: An educational innovation in higher education for water sustainability.
- Pérez-Paredes, P. (2026). Corpus linguistics and AI in the reconfiguration of language learning ecologies. *Language Teaching*, 59(1), 1–13.  
<https://doi.org/10.1017/S0261444825101109>
- Pinto-Llorente, A. M., Izquierdo-Álvarez, V., y Dolcet-Negre, M. M. (2026). Self-perception and usefulness of generative artificial intelligence among pre-service teachers [Autopercepción y utilidad de la inteligencia artificial generativa en docentes en formación]. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 29(1), 111–132.  
<https://doi.org/10.5944/ried.45480>
- Popenici, S., Rudolph, J., Ismail, M., y Tan, S. (2025). Introduction: Rethinking higher education in the age of AI. <https://doi.org/10.4337/9781035338764>
- Portuguez-Castro, M., y Castillo-Martínez, I. M. (2026). GenAI-supported portfolio assessment for complex thinking: A GPT-based innovation in business education. *Frontiers in Education*, 11, 1729156. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1729156>
- Quiroz Martinez, M. R. (2025). Inteligencia artificial generativa (IA Gen) en la transformación digital de la educación superior: Una revisión sistemática de literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 6339–6378.  
[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i2.17370](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17370)
- Rind, I. A. (2026). Conceptualizing the impact of AI on teacher knowledge and expertise: A cognitive load perspective. *Education Sciences*, 16(1), 57.  
<https://doi.org/10.3390/educsci16010057>
- Ross, P. M. (2026). Evolution of academic roles, the emergence of education focused roles, and the policy solutions needed for building resilience in education focused academic

roles in higher education. *Higher Education Research & Development*, 45(3), 781–799.

<https://doi.org/10.1080/07294360.2025.2548280>

Roussos, G., Agorogianni, A., Salmatzidis, I., Tsiatsos, T., Maltusch, P., Renders, E., Koscielniak, T., Vogl, R., Nejd, W., Anagnostopoulos, C. N., Nores, A. L., Ferrell, G., y O'Brien, J. (2025). It's a global issue: AI, digital transformation, and governance- Mapping the landscape for the future of the higher education communities.

Sagredo-Gallardo, M., González Campos, J., Alfaro Contreras, C., & Elias, M. (2025). Desafíos y oportunidades de la inteligencia artificial en el aprendizaje colaborativo: implicancias para la innovación educativa en contextos institucionales. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 1–26. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-2211>

Segovia-García, N. (2024). Optimización de la atención estudiantil. Una revisión del uso de chatbots de IA en la educación superior. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-324>

Segovia-García, N., y Segovia García, L. (2024). Chatbot de IA para prevenir el abandono de la educación superior: Una revisión de la literatura. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 25, e31416. <https://doi.org/10.14201/eks.31416>

Singh, R. K. V., Hashim, H., Jamaludin, K. A., y Jamil, M. R. M. (2026). Assessing AI-supported English academic writing in higher education: A narrative review of challenges, emerging practices, and prospective strategies. *Arab World English Journal, Special Issue on Artificial Intelligence*(3), 436–451. <https://doi.org/10.24093/awej/A3.28>

Sitepu, M. S., Prasajo, L. D., Hermanto, Salido, A., Nurhakim, L., Setyorini, E., Disnawati, H., y Wiratsongko, B. (2026). Mapping and exploring strategies to enhance critical thinking in the artificial intelligence era: A bibliometric and systematic review. *European Journal of Educational Research*, 15(1), 305–322. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.15.1.305>

Soto Abanto, S. E., Martín Vergara, J. A., Alvarado Espinoza, J. O., y Guarniz Benites, O. C.

(2022). Ética en el ejercicio de la labor docente universitaria. *Revista de Filosofía*.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7302017>

Villarroel-Henríquez, V., y Sebastián, C. (2024). Dialogicity and narrativity in pedagogical

interaction in the classroom. A proposal for analysing teacher discourse in the teaching

process / Dialogicidad y narratividad en la interacción pedagógica del aula. Una

propuesta para el análisis del discurso docente en el proceso de enseñanza. *Culture and*

*Education: Cultura y Educación*, 36(1), 61–80.

<https://doi.org/10.1177/11356405241235073>

Yetkin, R. (2026). Redefining teacher–technology relationships: AI-driven platforms in EFL

classrooms through the eyes of pre-service teachers. *European Journal of Education*,

61(1), e70453. <https://doi.org/10.1111/ejed.70453>