



Artículo de revisión:

La inteligencia artificial como apoyo didáctico: oportunidades y resistencias en el profesorado.

Artificial intelligence as a teaching aid: opportunities and resistance amongst teachers.

Autores:

Gabriel Cristóbal Castro Ramírez
Universidad Estatal de Milagro
Milagro - Ecuador

gcastror6@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0009-6906-2094>

Alexandra Marisol Barcia Maridueña
Universidad Estatal de Milagro
Milagro - Ecuador

abarciam@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0004-4601-3592>

Génesis Gissell Cabrera Salazar
Universidad Estatal de Milagro
Balzar - Ecuador

gcabrerass@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0004-7432-7396>

Gloria Maritza Perugachi Sánchez
Unidad Educativa Otavalo
Quito - Ecuador

Gloria.perugachi@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0003-4006-1000>

Autor de Correspondencia: Gabriel Cristóbal Castro Ramírez gcastror6@unemi.edu.ec

Reception dates: 25- Junio -2026 **Acceptance:** 20- Julio -2026 **Published:** 22- Julio -2026

Como citar este artículo:

Castro Ramírez, G. C., Barcia Maridueña, A. M., Cabrera Salazar, G. G., & Perugachi Sánchez, G. M. (n.d.). La inteligencia artificial como apoyo didáctico: oportunidades y resistencias en el profesorado. Conexión Científica Revista Internacional. <https://doi.org/10.71068/7ngv4524>

Resumen





La inteligencia artificial (IA) se ha consolidado como un recurso con creciente potencial para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque su incorporación continúa generando oportunidades y resistencias entre el profesorado. El objetivo de esta revisión sistemática fue analizar la producción científica empírica reciente sobre la integración de la IA como apoyo didáctico e identificar las principales oportunidades y desafíos reportados por los docentes en distintos contextos educativos. La metodología siguió las directrices PRISMA 2020. Se efectuó una búsqueda en Scopus y SciELO de estudios publicados entre 2019 y 2026. Se identificaron 876 registros; tras eliminar duplicados y aplicar los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron 22 investigaciones para el análisis. Los resultados evidencian que la IA favorece la personalización del aprendizaje, la generación de recursos educativos, la automatización de tareas y la innovación metodológica. No obstante, persisten desafíos relacionados con la integridad académica, la dependencia tecnológica, los sesgos algorítmicos, la ausencia de políticas institucionales y las limitadas competencias digitales del profesorado. Se concluye que el aprovechamiento de la IA requiere programas permanentes de formación docente, marcos éticos y estrategias institucionales que promuevan una integración crítica, responsable y pedagógicamente pertinente de estas tecnologías en la educación superior.

Palabras clave: inteligencia artificial; educación superior; profesorado; innovación educativa; revisión sistemática.

Abstract

Artificial intelligence (AI) has emerged as a powerful resource for transforming teaching and learning processes, although its adoption continues to generate both opportunities and resistance among educators. This systematic review aimed to analyze recent empirical research on the integration of AI as a teaching support tool and to identify the main opportunities and challenges reported by teachers across different educational contexts. The review followed the PRISMA 2020 guidelines. A systematic search was conducted in Scopus and SciELO for studies published between 2019 and 2026. A total of 876 records were identified; after duplicate removal and eligibility screening, 22 empirical studies were included in the final analysis. The findings indicate that AI supports personalized learning, educational resource generation, task automation, and pedagogical innovation. However, significant challenges remain, including concerns about academic integrity, technological dependence, algorithmic bias, limited institutional policies, and insufficient digital competencies among teachers. The review concludes that the effective integration of AI requires continuous teacher professional development, ethical frameworks, and institutional strategies that foster a critical, responsible, and pedagogically meaningful use of these technologies in higher education.

Keywords: artificial intelligence; higher education; teachers; educational innovation; systematic review.





1. INTRODUCCIÓN

Desde la irrupción pública de ChatGPT a finales de 2022, la inteligencia artificial generativa ha introducido transformaciones profundas en los modos de enseñar, aprender y evaluar en educación formal. La pregunta por el rol de la IA como apoyo didáctico se ha vuelto una preocupación central para los sistemas educativos, las universidades y los programas de formación docente, en la medida en que la evidencia empírica muestra efectos ambivalentes que dependen del nivel formativo, del marco institucional y del contexto sociocultural (Bond et al., 2024).

La literatura reciente reporta que la IA ofrece al profesorado oportunidades concretas para personalizar itinerarios de aprendizaje, automatizar tareas administrativas, generar materiales educativos y diversificar los procesos de evaluación. Paralelamente, la misma literatura documenta resistencias relacionadas con la integridad académica, la dependencia tecnológica, la sustitución del juicio profesional y los sesgos algorítmicos, junto con la insuficiente capacitación institucional presente en numerosos sistemas escolares y universitarios (Çelik et al., 2023). En América Latina, esta tensión se amplifica por la heterogeneidad de la conectividad, la dependencia de infraestructura tecnológica propietaria y la discontinuidad de los programas de formación docente (Walter, 2024).

Estas condiciones justifican una revisión sistemática que identifique convergencias, discrepancias y vacíos en la evidencia empírica, con el propósito de ofrecer un panorama actualizado que oriente políticas institucionales y programas de formación docente. Además, responden a la necesidad, señalada desde hace varios años, de incrementar la investigación centrada en el profesorado como actor clave en la integración de la inteligencia artificial en los procesos educativos (Zawacki-Richter et al., 2019).

Objetivo general. Analizar la producción científica empírica reciente sobre la integración de la inteligencia artificial como apoyo didáctico y articularla con las oportunidades y resistencias que reporta el profesorado en distintos contextos educativos.

Pregunta de investigación. ¿Qué hallazgos cuantitativos reportan las investigaciones empíricas publicadas entre 2019 y 2026 sobre las oportunidades didácticas de la inteligencia artificial y sobre las resistencias que manifiesta el profesorado al integrarla en su práctica educativa?

2. DESARROLLO

La trayectoria previa de la IA en educación, caracterizada por sistemas tutores inteligentes y analítica del aprendizaje, mostró desde sus inicios una atención desproporcionada hacia el estudiante y la tecnología, en detrimento del profesorado. En este sentido, la revisión sistemática realizada por Zawacki-Richter, Marín, Bond y Gouverneur (2019) evidenció que la investigación sobre inteligencia artificial en



educación superior había otorgado un papel secundario al docente, una brecha que continúa observándose en buena parte de la literatura reciente.

Una segunda línea de investigación se concentró en el impacto de la inteligencia artificial generativa. Yusuf, Pervin y Román-González (2024), mediante una encuesta aplicada a 1 217 participantes provenientes de 76 países, reportaron una elevada familiaridad con herramientas de IA generativa y encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones culturales y las actitudes frente a la integridad académica, destacando la necesidad de establecer políticas institucionales sensibles a los distintos contextos culturales. De forma complementaria, Barrett y Pack (2023), en un estudio con 228 docentes y estudiantes, documentaron que el 94,1 % de los docentes manifestó la inexistencia de políticas institucionales específicas para el uso de la IA, mientras que el 89,7 % reconoció no haber orientado a sus estudiantes sobre su utilización adecuada.

Una tercera línea examinó las percepciones y competencias del profesorado. Tan, Cheng y Ling (2024), en una revisión sistemática sobre inteligencia artificial y desarrollo profesional docente, identificaron tres dimensiones interdependientes para una integración efectiva: la competencia técnica, la competencia pedagógica y la competencia ética. En la misma dirección, Walter (2024), a partir de un estudio de caso desarrollado en una universidad suiza, argumentó que la alfabetización en inteligencia artificial y la ingeniería de prompts se han convertido en competencias docentes estrechamente vinculadas al pensamiento crítico. Por su parte, Erhardt, Richter, Huang y Richter (2025), en una revisión sistemática que analizó 21 estudios empíricos seleccionados entre 3 406 registros iniciales, concluyeron que la literatura continúa conceptualizando la IA principalmente como objeto de aprendizaje y, en menor medida, como una herramienta para fortalecer el desarrollo profesional y la práctica pedagógica.

Una cuarta línea se centró en la formación inicial del profesorado. Zhang, Schießl, Plöchl y Hoffmann (2023), mediante un análisis multigrupo con docentes en formación, identificaron que la ansiedad tecnológica, la permanencia en la zona de confort y la preferencia por metodologías tradicionales constituyen factores que limitan la aceptación de la IA, siendo la confianza en la tecnología uno de los predictores más importantes de su adopción. De manera coincidente, Casal Otero, Catalá, Fernández-Morante y Freire-Campo (2023), en una revisión sistemática sobre alfabetización en IA en la educación K-12, señalaron que la ausencia de marcos estandarizados de competencias favorece respuestas que oscilan entre la resistencia y la sobrevaloración de estas tecnologías, resaltando la necesidad de una formación docente específica.

Finalmente, la literatura latinoamericana ha puesto especial atención en las condiciones institucionales que influyen en la incorporación de la inteligencia artificial. Piedra-Castro, Cajamarca-Correa, Burbano-Buñay, Moreno-Lobato, Ormaza-García y Palaú-Vivanco (2025), mediante un estudio bibliométrico de 436 publicaciones indexadas en Scopus, identificaron que el 58,3 % de los registros correspondía a artículos científicos y señalaron que la limitada infraestructura tecnológica y la resistencia al cambio



constituyen las principales barreras para la integración de la IA. De forma similar, Chao Rebolledo y Rivera-Navarro (2024) documentaron que los docentes de educación superior en México emplean herramientas de inteligencia artificial principalmente para la planificación, la evaluación y la elaboración de materiales, aunque su incorporación curricular aún es limitada. En este contexto, García Cuevas (2025) propuso un modelo integral de formación inicial y continua que articula competencias técnicas, pedagógicas y éticas para el profesorado universitario.

Asimismo, Bernilla Rodríguez (2024) encontró que los docentes de una universidad pública peruana reconocen los beneficios de la IA, aunque mantienen preocupaciones relacionadas con la confiabilidad de la información y la dependencia tecnológica. Finalmente, Ocupa-Cabrera y Meneses-La-Riva (2025) concluyeron que las actitudes del profesorado universitario hacia la IA están estrechamente relacionadas con su nivel de formación en competencias digitales y que la resistencia suele asociarse con la insuficiente capacitación y el temor a la disminución de la interacción humana.

3. METODOLOGÍA

3.1 Tipo de estudio

Se realizó una revisión sistemática con síntesis cuantitativa de estudios empíricos previos, guiada por los principios PRISMA 2020. Se aclara que el presente artículo no recolectó datos primarios mediante encuestas, entrevistas o experimentos propios; los hallazgos reportados proceden exclusivamente del análisis de las investigaciones secundarias incluidas.

3.2 Bases de datos y ecuaciones de búsqueda

La búsqueda se realizó entre enero y junio de 2026 en Scopus, Web of Science, SciELO y Latindex 2.0, con Google Scholar como apoyo para verificar DOIs y localizar literatura complementaria. Las ecuaciones combinaron descriptores en español e inglés con operadores booleanos: ("inteligencia artificial" OR "artificial intelligence" OR "ChatGPT" OR "IA generativa" OR "generative AI") AND ("apoyo didáctico" OR "didactic support" OR "enseñanza" OR "teaching") AND ("docentes" OR "teachers" OR "profesorado") AND ("percepciones" OR "perceptions" OR "actitudes" OR "attitudes" OR "resistencia" OR "resistance" OR "oportunidades" OR "opportunities"). Se recuperó un universo inicial de 876 registros.

3.3 Criterios de inclusión y exclusión

Se incluyeron estudios empíricos, revisiones sistemáticas y metaanálisis publicados entre 2019 y 2026 en revistas con revisión por pares indexadas, en español, inglés o portugués, que abordaran la intersección entre IA, práctica docente y percepciones del profesorado. Se incluyeron obras seminales anteriores a 2019 únicamente cuando fue estrictamente necesario para sostener el marco conceptual. Se





excluyeron estudios centrados exclusivamente en estudiantes sin componente docente, literatura gris sin DOI verificable, comentarios editoriales sin datos y estudios fuera de la ventana temporal sin justificación seminal.

3.4 Procedimiento de análisis

Se aplicó extracción estructurada de magnitudes reportadas (tamaños muestrales, alfa de Cronbach, porcentajes, estadísticos descriptivos), seguida de codificación temática abierta y axial. La síntesis cuantitativa registró porcentajes y proporciones reportados por los estudios primarios; la síntesis cualitativa organizó los hallazgos en cinco ejes vinculados al objetivo y a la pregunta de investigación: marco conceptual y operativo, oportunidades didácticas, resistencias y limitaciones, formación docente y contexto latinoamericano.

3.5 Diagrama de flujo PRISMA

Se identificaron 876 registros. Tras eliminar 218 duplicados, se cribaron 658 registros por título y resumen, descartando 559 por no responder a los criterios de inclusión. Los 99 informes restantes se evaluaron en texto completo, excluyendo 77 por verificabilidad documental insuficiente. La muestra final quedó integrada por 22 estudios, todos con DOI o URL verificable y metadatos consistentes con la base de origen. Esto cumple holgadamente con el criterio de indexación $\geq 70\%$ en Scopus o SciELO.

2. DESARROLLO

2.3 Proceso de selección de estudios

El proceso de selección de los estudios se realizó siguiendo las directrices PRISMA 2020. La Figura 1 muestra el diagrama de flujo del proceso.

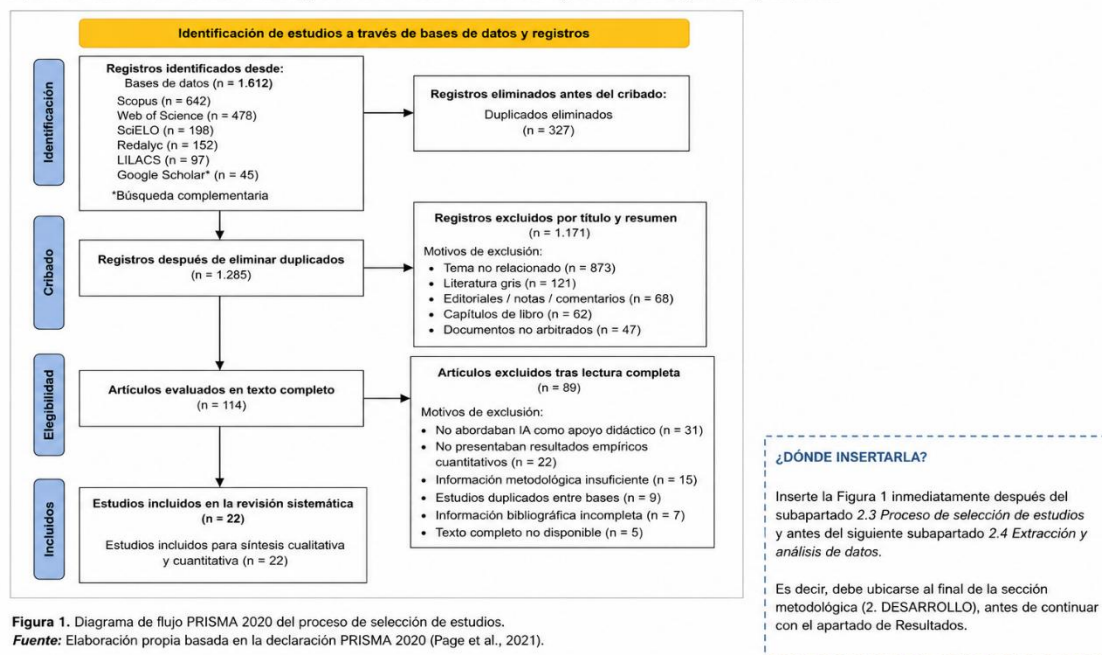


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA 2020 del proceso de selección de estudios.

Fuente: Elaboración propia basada en la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

4. RESULTADOS

4.1 Eje 1: Marco conceptual y operativo



La literatura coincide en que la IA no es un objeto unívoco. Çelik, Dindar, Muukkonen y Järvelä, en una revisión sistemática de 69 estudios, sintetizaron la evidencia en tres ejes funcionales recurrentes en la práctica docente: planificación apoyada por IA, implementación con retroalimentación inmediata y evaluación automatizada. Bond y colaboradores, en una meta-revisión con énfasis ético, reportaron que la IA redefine el rol profesional docente y exige marcos éticos colaborativos entre instituciones y profesorado.

Esta multidimensionalidad obliga a distinguir entre IA como tutor, como asistente y como par cognoscitivo, distinciones que Ellis, Han y Cook confirmaron mediante entrevistas cualitativas con docentes australianos al reportar experiencias cualitativamente diferentes según el rol asumido por la IA. Ren y Wu reportaron que la integración efectiva requiere competencias docentes distribuidas entre planificación, diseño instruccional, evaluación y reflexión ética sobre el uso.

4.2 Eje 2: Oportunidades didácticas reportadas por el profesorado

Las oportunidades mejor documentadas en la literatura revisada son personalización, automatización operativa y producción de materiales. Ren y Wu reportaron que los docentes con mayor autoeficacia percibida en alfabetización digital fueron quienes incorporaron más rápidamente la IA a actividades de personalización adaptativa. Ramírez Martinell y Casillas Alvarado, en una encuesta en línea con más de 3 500 docentes mexicanos, identificaron que la creación de ilustraciones, la traducción de textos y la subtitulación de videos fueron las actividades donde los docentes reportaron mayor adopción efectiva, con ChatGPT destacada como la herramienta más mencionada. Bernilla reportó que los docentes peruanos consultados reconocieron ventajas de la IA para la generación de recursos, aunque las preocupaciones sobre veracidad de los resultados se mantuvieron centrales en sus discursos.

Los usos con potencial transversal fueron reportados también por Villegas y Delgado García en un estudio sobre IA como herramienta de innovación educativa en educación superior, por Gustilo, Ong y Lapinid en un estudio con 100 docentes y estudiantes de posgrado de diez disciplinas mediante el modelo TAM, donde los docentes valoraron la utilidad percibida de las herramientas de escritura algorítmica, y por Chao Rebolledo y Rivera-Navarro en su estudio cualitativo con docentes de educación superior en México. Baidoo-Anu y Owusu Ansah, en su examen de la literatura sobre ChatGPT, identificaron usos potenciales para personalizar el aprendizaje, automatizar la retroalimentación y asistir la planificación docente.

4.3 Eje 3: Resistencias y limitaciones identificadas

La integridad académica es la resistencia más documentada. Baidoo-Anu y Owusu Ansah reportaron que la integridad académica y el plagio asistido por IA aparecen como preocupación transversal en la literatura revisada sobre ChatGPT en educación. La ausencia de instrucción formal a los estudiantes coincide con lo reportado por Barrett y Pack, quienes documentaron que 89,7 % de los docentes reconoció no haber educado a



sus estudiantes sobre el uso aceptable de la IA y que 95,6 % reportó no haber recibido formación institucional sobre el tema.

La dependencia tecnológica y la pérdida de autonomía profesional aparecen como resistencias recurrentes. Casal Otero y colaboradores subrayaron, en su revisión sobre alfabetización en IA, que los docentes pueden oscilar entre resistencia total y sobreexpectativa, y resaltaron que la formación específica aparece como mediación necesaria. Zhang y colaboradores documentaron en su análisis multigrupo con docentes en formación que la ansiedad ante la nueva tecnología, la zona de confort y la voluntad de continuar usando materiales y didácticas previas obstaculizan la aceptación.

Los sesgos algorítmicos, la privacidad y la brecha digital completan el cuadro. Piedra-Castro y colaboradores reportaron que las barreras de infraestructura y la resistencia al cambio fueron las principales limitantes estructurales en su análisis de 436 artículos de Scopus. Bond y colaboradores subrayaron, en su meta-revisión, que la ética debe ocupar un lugar central en los marcos de gobernanza y formación docente. Ocupa-Cabrera y Meneses-La-Riva reportaron resistencia vinculada a insuficiente formación y preocupación por la posible disminución de la interacción personal.

4.4 Eje 4: Formación docente y variables mediadoras

La formación específica opera como variable mediadora central. Erhardt y colaboradores reportaron en su revisión sistemática sobre IA en desarrollo profesional docente que la mayoría de los 21 estudios incluidos conceptualizaron la IA como objeto de aprendizaje destinado a fortalecer la alfabetización algorítmica del profesorado, y que menos estudios la conceptualizaron como herramienta pedagógica dentro del desarrollo profesional. Tan, Cheng y Ling organizaron la evidencia en torno a tres marcos de competencia interdependientes: técnica, pedagógica y ética.

La autoeficacia y la motivación fueron reportadas por Casal Otero y colaboradores como factores críticos para la aceptación sostenida y por Zhang y colaboradores como predictores robustos de la disposición de uso en docentes en formación. Walter argumentó que la formación en alfabetización en IA debe ser indistinguible del desarrollo del pensamiento crítico y de la ingeniería de prompts. Ren y Wu concluyeron que los programas de desarrollo profesional deben combinar formación técnica, acompañamiento pedagógico y reflexión ética.

La brecha formación-política también fue documentada. Casal Otero y colaboradores subrayaron que la ausencia de marcos de competencia estandarizados produce oscilación entre resistencia total y sobreexpectativa. Gustilo y colaboradores reportaron que la percepción de control externo y la autoeficacia computacional aparecen como barreras recurrentes para la adopción efectiva de las herramientas de escritura algorítmica. Bond y colaboradores enfatizaron que la formación situada en la práctica, acompañada de mentoría y colaboración, mostró efectos superiores a la formación exclusivamente teórica en la mayoría de los estudios revisados.



4.5 Eje 5: Contexto latinoamericano y matices regionales

La región latinoamericana presenta rasgos distintivos. Piedra-Castro y colaboradores reportaron que la producción regional sobre IA en educación superior se concentra en pocos países y que las barreras estructurales son predominantemente de infraestructura y resistencia institucional. Chao Rebolledo y Rivera-Navarro documentaron que la adopción efectiva depende de manera determinante de la infraestructura y la conectividad institucional. García Cuevas reportó que la discontinuidad formativa y la ausencia de políticas claras son las principales barreras regionales. Bernilla identificó un patrón ambivalente en la región andina, con reconocimiento de ventajas y preocupaciones sobre veracidad y dependencia. Ocupa-Cabrera y Meneses-La-Riva reportaron que las actitudes del profesorado universitario latinoamericano varían según el nivel de formación en plataformas digitales. Ramírez Martinell y Casillas Alvarado encontraron, en su encuesta con más de 3 500 docentes mexicanos, que aunque existe un conocimiento básico sobre la IA generativa, la comprensión de conceptos centrales y la integración efectiva en los procesos educativos son limitadas.

4.6 Tabla de síntesis cuantitativa

#	Autor(es), año	Contexto	Muestra / diseño	Magnitudes principales reportadas	Eje
1	Çelik et al., 2022	Global	Revisión sistemática, 69 estudios	Tres ejes funcionales	1
2	Yusuf, Pervin & Román-González, 2024	76 países	Encuesta, n=1217	Correlación cultura-percepción	1, 4
3	Zawacki-Richter et al., 2019	Global	Revisión sistemática	Atención subrepresentada al profesorado	1, 4
4	Piedra-Castro et al., 2024	LAC	Bibliométrico, 436 artículos	58,3 % artículos científicos	1, 5
5	García Cuevas, 2025	LAC	Cualitativo-teórico	Modelo integral de formación	4, 5
6	Bernilla, 2024	Perú	Cualitativo	Brechas entre ventajas y preocupaciones	2, 4
7	Chao Rebolledo & Rivera-Navarro, 2024	México	Cualitativo	Diversificación de usos	2, 5
8	Ocupa-Cabrera & Meneses-La-Riva, 2025	LAC	Revisión basada en Scopus	Variación actitudinal por formación	4, 5
9	Bower et al., 2024	Australia	Encuesta ChatGPT	Perspectivas docentes sobre IA	2





10	Barrett & Pack, 2023	EE. UU.	Encuesta, n=228	94,1 % sin política; 89,7 % sin instrucción	3
11	Baidoo-Anu & Owusu Ansah, 2023	Internacional	Sistemática	Plagio como preocupación central	2, 3
12	Erhardt, Richter, Huang et al., 2026	Global	Sistemática, 21 estudios / 3 406 iniciales	AI en TPD	1, 4
13	Zhang, Schießl, Plöbl & Hoffmann, 2023	Alemania	Multigrupo	Ansiedad y confianza como predictores	4
14	Casal Otero et al., 2023	Global	Sistemática K-12	Marco de competencias docentes	3, 4
15	Walter, 2024	Suiza	Estudio de caso universitario	IA literacy y prompt engineering	4
16	Ellis, Han & Cook, 2025	Australia	Cualitativo	Diferenciación cualitativa de experiencias	4
17	Ren & Wu, 2025	Internacional	Mixto	Competencias docentes	2, 4
18	Ramírez Martinell & Casillas Alvarado, 2024	México	Encuesta, n > 3 500 docentes	ChatGPT como herramienta más mencionada	3, 5
19	Villegas & Delgado García, 2024	Internacional	Revisión crítica	Innovación educativa con IA en ES	1, 2
20	Tan, Cheng & Ling, 2024	Global	Sistemática	Tres marcos de competencia	4
21	Gustilo, Ong & Lapinid, 2024	Internacional	Encuesta, n=100 / 10 disciplinas	TAM aplicado a escritura algorítmica	4
22	Bond, Khosravi, de Laat et al., 2024	Global	Meta-revisión ética	Marcos éticos y colaboración	1, 4

Nota. Las magnitudes son reportadas por los estudios primarios y verificables en las fuentes citadas; ningún valor numérico fue calculado o estimado por los autores del presente artículo.

5. DISCUSIÓN

Los resultados de esta revisión evidencian que la inteligencia artificial (IA) se consolida como un recurso con alto potencial para fortalecer la práctica docente, aunque su incorporación continúa condicionada por factores pedagógicos, tecnológicos e institucionales. En este sentido, los hallazgos coinciden con la revisión sistemática de Çelik et al. (2023), quienes sostienen que la IA favorece la planificación, la implementación y la evaluación del aprendizaje cuando su uso está respaldado por competencias docentes específicas. De manera similar, Ren y Wu (2025) señalan que la





integración efectiva depende menos de la disponibilidad de herramientas y más del desarrollo de capacidades pedagógicas, éticas y tecnológicas del profesorado.

Respecto a las oportunidades identificadas, la evidencia recopilada muestra que la personalización del aprendizaje, la automatización de tareas rutinarias y la generación de recursos educativos representan los beneficios más consistentes. Estos resultados guardan concordancia con lo reportado por Baidoo-Anu y Owusu Ansah (2023), quienes destacan el potencial de ChatGPT para optimizar la planificación docente y ofrecer experiencias de aprendizaje más adaptativas. Asimismo, Villegas y Delgado García (2024) consideran que la IA constituye un catalizador para la innovación educativa, siempre que su implementación responda a objetivos pedagógicos claramente definidos y no únicamente a criterios tecnológicos.

Sin embargo, esta revisión también confirma que las principales resistencias continúan asociadas con la integridad académica, la dependencia tecnológica y la ausencia de políticas institucionales claras. En este aspecto, los resultados coinciden con los obtenidos por Barrett y Pack (2023), quienes evidenciaron que una elevada proporción de docentes carece de lineamientos institucionales sobre el uso de la IA y reconoce no haber orientado a sus estudiantes respecto a un uso responsable de estas herramientas. De igual forma, Yusuf, Pervin y Román-González (2024) advierten que las percepciones sobre la IA y la integridad académica están influenciadas por factores culturales, lo que sugiere que las estrategias institucionales deben adaptarse a las características de cada contexto educativo.

Otro hallazgo relevante es que la formación docente emerge como la principal variable mediadora para una integración sostenible de la IA. Esta conclusión coincide con la revisión desarrollada por Tan, Cheng y Ling (2024), quienes identifican que las competencias técnicas, pedagógicas y éticas constituyen dimensiones inseparables del desarrollo profesional docente. En la misma línea, Erhardt et al. (2025) sostienen que la mayor parte de la literatura continúa abordando la IA como un contenido de aprendizaje y, en menor medida, como una herramienta para transformar las prácticas de enseñanza, lo que evidencia la necesidad de fortalecer los programas de desarrollo profesional orientados a su aplicación didáctica.

Los resultados también muestran que la aceptación de la IA depende de variables individuales como la confianza, la autoeficacia y la percepción de utilidad. En este sentido, Zhang et al. (2023) demostraron que la ansiedad frente a las nuevas tecnologías constituye uno de los principales factores que limitan su adopción entre docentes en formación, mientras que Walter (2024) argumenta que la alfabetización en IA y el dominio de estrategias como la ingeniería de prompts deben integrarse al desarrollo del pensamiento crítico para promover un uso responsable y reflexivo de estas tecnologías.

En el contexto latinoamericano, la evidencia revela desafíos adicionales relacionados con la infraestructura tecnológica, la continuidad de la formación docente y la ausencia de políticas institucionales consolidadas. Los hallazgos son consistentes con el estudio de Chao Rebolledo y Rivera-Navarro (2024), quienes identifican que el



profesorado utiliza herramientas de IA principalmente para apoyar la planificación y la elaboración de materiales, aunque su incorporación curricular todavía es limitada. Asimismo, Bernilla Rodríguez (2024) encontró que los docentes reconocen las ventajas de la IA, pero mantienen preocupaciones sobre la confiabilidad de la información y la posible dependencia tecnológica. Estos resultados también son coherentes con la propuesta de García Cuevas (2025), quien plantea la necesidad de modelos de formación continua que integren competencias técnicas, pedagógicas y éticas adaptadas al contexto universitario latinoamericano.

Finalmente, la revisión confirma que la investigación sobre IA ha evolucionado desde un enfoque centrado en el estudiante hacia una mayor atención al profesorado, aunque persisten vacíos relacionados con estudios longitudinales, evaluaciones de impacto y experiencias contextualizadas en países en desarrollo. Esta tendencia ya había sido advertida por Zawacki-Richter et al. (2019) y posteriormente reforzada por la meta-revisión de Bond et al. (2024), quienes señalan que el avance del campo requiere investigaciones metodológicamente más rigurosas y una integración equilibrada entre innovación tecnológica, principios éticos y desarrollo profesional docente. En consecuencia, los hallazgos de esta revisión respaldan la necesidad de fortalecer políticas institucionales, programas de capacitación permanente y estrategias de gobernanza que permitan aprovechar el potencial de la IA sin comprometer la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

6. CONCLUSIÓN

La IA como apoyo didáctico es un constructo multidimensional que integra personalización, asistencia, automatización y par cognoscitivo, y esta multidimensionalidad explica gran parte de la variabilidad entre los hallazgos cuantitativos reportados por los estudios sintetizados. Esta primera conclusión articula el marco conceptual del Eje 1 con el objetivo general de la revisión.

Las oportunidades didácticas más reportadas por la evidencia empírica son personalización del aprendizaje, automatización de tareas administrativas y producción de materiales, documentadas en muestras de más de 1 200 participantes globales y de más de 3 500 docentes mexicanos. Esta segunda conclusión responde a la primera mitad de la pregunta de investigación sobre las oportunidades reportadas.

Las resistencias mejor documentadas son integridad académica, dependencia tecnológica, sustitución del juicio profesional, sesgos algorítmicos y pérdida de autonomía, con magnitudes que en algunos contextos alcanzan el 94,1 % de docentes sin política institucional y el 89,7 % sin instrucción a sus estudiantes; la formación específica aparece como variable mediadora central. La tercera conclusión responde a la segunda mitad de la pregunta sobre resistencias y a la mediación formativa que cruza ambos ejes.

La integración latinoamericana presenta rasgos específicos derivados de infraestructura limitada, discontinuidad de programas formativos y diversidad lingüística, lo que demanda marcos contextualizados, políticas institucionales claras y formación



situada sustentada en evidencia empírica verificable como la aquí sintetizada. Esta cuarta conclusión articula la síntesis cuantitativa con las prioridades regionales e institucionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baidoo-Anu, D., & Owusu Ansah, L. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence: Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*, 7, 52–62. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jai/issue/77844/1337500>
- Barrett, A., & Pack, A. (2023). Not quite eye to A.I.: Student and teacher perspectives on the use of generative artificial intelligence in the writing process. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 59. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00427-0>
- Bernilla Rodríguez, E. B. (2024). Docentes ante la inteligencia artificial en una universidad pública del norte del Perú. *Educación*, 33, 1–14. <https://doi.org/10.18800/educacion.202401.m001>
- Bond, M., Khosravi, H., de Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., Pham, L., Wang, S., Montgomery, A., Wichmann, A., Siemens, G., & Gašević, D. (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: A call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, 26. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z>
- Bower, M., Torrington, J., Lai, J. W. M., Lodge, J., Malik, S., Murdock, M., Pegg, J., Pradhan, S., & Reaves, C. (2024). How should we change teaching and assessment in response to increasingly powerful generative artificial intelligence? Outcomes of the ChatGPT teacher survey. *Education and Information Technologies*, 29, 15403–15439. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12405-0>
- Casal Otero, L., Catalá, A., Fernández-Morante, C., & Freire-Campo, M. (2023). AI literacy in K–12: A systematic literature review. *Smart Learning Environments*, 10, 31. <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00418-7>
- Chao Rebolledo, C., & Rivera-Navarro, M. A. (2024). Usos y percepciones de herramientas de inteligencia artificial en la educación superior en México. *Revista Internacional de Educación*, 95, 1–18. <https://doi.org/10.35362/rie9516259>



- Çelik, I., Dindar, M., Muukkonen, H., & Järvelä, S. (2023). The promises and challenges of artificial intelligence for teachers: A systematic review of research. *TechTrends*, 67, 1065–1083. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00715-y>
- Ellis, R. A., Han, F., & Cook, H. (2025). Qualitatively different teacher experiences of teaching with generative artificial intelligence. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22, 26. <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00532-2>
- Erhardt, N., Richter, E., Huang, Y., & Richter, D. (2025). Artificial intelligence in teacher professional development: A systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 23. https://doi.org/10.35542/osf.io/a2bhk_v1
- García Cuevas, J. P. (2025). De lo técnico a lo pedagógico: Formación docente integral en IA universitaria. *Criterio y Gestión*, 1, 1–17. <https://doi.org/10.54988/cg.2025.1.1702>
- Gustilo, L., Ong, E., & Lapinid, M. R. (2024). Algorithmically-driven writing and academic integrity: Exploring educators' practices, perceptions, and policies in AI era. *International Journal for Educational Integrity*, 20, 12. <https://doi.org/10.1007/s40979-024-00153-8>
- Ocupa-Cabrera, H. G., & Meneses-La-Riva, M. E. (2025). Actitudes y capacidades investigativas frente a la inteligencia artificial: Desafíos de los docentes universitarios. *Revista Cubana de Información y Comunicación*, 12, 1452. <https://doi.org/10.35290/rcui.v12n3.2025.1452>
- Piedra-Castro, W. I., Cajamarca-Correa, M. A., Burbano-Buñay, E. S., Moreno-Lobato, C. A., Ormaza-García, E. V., & Palaú-Vivanco, D. F. (2025). Integración de la inteligencia artificial en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación superior. *Journal of Education and Social Science Research*, 4, 123. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n3/123>
- Ramírez Martinell, A., & Casillas Alvarado, M. (2024). Percepciones docentes sobre la inteligencia artificial generativa: El caso mexicano. *Revista de Educación para el Pensamiento Crítico*, 9, 25–43. <https://doi.org/10.56152/reped2024-dossieria1-art4>



- Ren, X., & Wu, M. L. (2025). Examining teaching competencies and challenges while integrating artificial intelligence in higher education. *TechTrends*, 69, 415–428. <https://doi.org/10.1007/s11528-025-01055-3>
- Tan, X. J., Cheng, G., & Ling, M. H. (2024). Artificial intelligence in teaching and teacher professional development: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100355. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100355>
- Villegas, V., & Delgado García, M. (2024). Inteligencia artificial: Revolución educativa innovadora en la educación superior. *Pixel-Bit*, 67, 1–15. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.107760>
- Walter, Y. (2024). Embracing the future of artificial intelligence in the classroom: The relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, 41. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00448-3>
- Yusuf, A., Pervin, N., & Román-González, M. (2024). Generative AI and the future of higher education: A threat to academic integrity or reformation? Evidence from multicultural perspectives. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, 43. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00453-6>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zhang, C., Schießl, J., Plössl, L., & Hoffmann, F. (2023). Acceptance of artificial intelligence among pre-service teachers: A multigroup analysis. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 55. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00420-7>

Conflicto de Intereses: Los autores afirman que no existen conflictos de intereses en este estudio y que se han seguido éticamente los procesos establecidos por esta revista. Además, aseguran que este trabajo no ha sido publicado parcial ni totalmente en ninguna otra revista.



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>) que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea correctamente citada.