

Producción académica en lengua hispana sobre docencia e IAGen: una revisión crítica de la literatura

Spanish-Language Academic Production on Teaching and Generative Artificial Intelligence: A Critical Literature Review

Víctor Jesús Rendón Cazales 

Universidad Nacional Autónoma de México (México)
victor_rendon@cuaieed.unam.mx

Miguel Ángel Hernández Alvarado 

Universidad Nacional Autónoma de México (México)
miguel_hernandez@cuaieed.unam.mx

Mario Alberto Benavides Lara 

Universidad Nacional Autónoma de México (México)
mario_benavides@ceide.unam.mx

Melchor Sánchez Mendiola 

Universidad Nacional Autónoma de México (México)
melchorsm@unam.m

Recibido: 21/01/2026

Aceptado: 19/05/2026

Publicado: 01/06/2026

RESUMEN

Introducción. El presente trabajo analiza la producción académica en lengua hispana sobre docencia e Inteligencia Artificial Generativa (IAGen), los tipos de publicaciones, las brechas de conocimiento y los supuestos educativos de la literatura. Marco teórico. El estudio se fundamenta en la docencia como práctica social situada y la IAGen como tecnología sociotécnica, se adopta una perspectiva crítica sobre la desigualdad en la producción, distribución y acceso al conocimiento académico. Método. Se realizó una revisión crítica de la del periodo 2022-2024. La búsqueda incluyó bases de datos como Google Académico, Redalyc, SciELO y Dialnet. Tras la depuración, se analizó un corpus de 451 documentos mediante técnicas bibliométricas descriptivas y análisis cualitativo del contenido de los textos escritos. Resultados. Se evidencia un crecimiento exponencial de publicaciones en 2024; existe una distribución geográfica desigual en los diferentes países latinoamericanos; predominan la investigación cualitativa y los ensayos teóricos; coexisten enfoques pedagógicos instrumentales (eficiencia) y críticos (ética), con la imprecisión terminológica entre IA e IAGen y una centralidad de ChatGPT como modelo de IAGen. Discusión. Aunque la producción es creciente, enfrenta limitaciones estructurales por la falta de bases de datos especializadas en español; es urgente fortalecer la cooperación regional y los repositorios para democratizar y visibilizar el conocimiento científico hispanoamericano.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia Artificial; tecnología de la información, Enseñanza, Difusión de la información, Bibliografía analítica

ABSTRACT

Introduction: This paper analyzes the Spanish-language academic production regarding teaching and Generative Artificial Intelligence (GenAI), examining publication types, knowledge gaps, and the educational assumptions underlying the literature. **Theoretical framework:** The study is grounded in the concept of teaching as a situated social practice and GenAI as a sociotechnical technology, adopting a critical perspective on the inequalities in the production, distribution, and access to academic knowledge. **Method:** A critical review was conducted for the 2022–2024 period. The search included databases such as Google Scholar, Redalyc, SciELO, and Dialnet. After screening, a corpus of 451 documents was analyzed using descriptive bibliometric techniques and qualitative content analysis of the written texts. **Results:** Findings reveal exponential growth in publications during 2024, alongside an uneven geographical distribution across Latin American countries. Qualitative research and theoretical essays predominate. Furthermore, instrumental pedagogical approaches (focused on efficiency) coexist with critical ones (focused on ethics), characterized by terminological imprecision between AI and GenAI and a central focus on ChatGPT as the primary GenAI model. **Discussion:** While production is increasing, it faces structural limitations due to the lack of specialized databases in Spanish. There is an urgent need to strengthen regional cooperation and repositories to democratize and increase the visibility of Hispanic American scientific knowledge.

KEYWORDS

Artificial Intelligence; Teaching; Information Technology; Information Dissemination, Bibliographic Databases

CITA RECOMENDADA:

Rendón, V.J., Hernández, M.Á., Benavides, M.A. y Sánchez, M. (2026). Producción académica en lengua hispana sobre docencia e IAGen: una revisión crítica de la literatura. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, 20, 143-166. <https://doi.org/10.6018/riite.698061>

Principales aportaciones del artículo y futuras líneas de investigación:

- Análisis de la producción científica en lengua hispana sobre la docencia y la Inteligencia Artificial Generativa.
- Crítica al modelo de producción académica predominante y la dificultad para la publicación y sistematización de la literatura que se produce en lengua hispana.
- Comportamiento bibliométrico de la producción académica en lengua hispana.
- Análisis de los tipos de textos académicos que se publican en la literatura científica en español sobre docencia e IAGen.
- Tendencias regionales sobre los países que más publican en lengua hispana.
- Conceptualización y diferenciación entre IA e IAGen.
- Concepciones educativas subyacentes de la literatura sobre docencia e IAGen en lengua hispana.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos cinco años las tendencias globales en la investigación alrededor de la inteligencia artificial (IA), han mostrado un incremento en la publicación académica. Según Abanga y Acquah (2024) del 2019 al 2023, el crecimiento anual de las publicaciones sobre esta temática había sido del 25,93%, lo cual indica un interés cada vez mayor. Sobre la literatura analizada por los autores, los países que más publicaron fueron China, Corea y Estados Unidos; además, durante este período las temáticas de las publicaciones transitaban de aspectos técnicos y computacionales hacia situaciones y problemáticas de la vida social.

A finales del año 2022 salió al mercado ChatGPT con su modelo 3.5, una nueva tecnología de IA capaz de procesar y producir contenido a partir de las indicaciones que los usuarios le proporcionan. Este acontecimiento ha representado un parteaguas que dio como consecuencia la producción de una cantidad enorme de literatura sobre cómo las herramientas de inteligencia artificial generativa (IAGen) pueden incidir en las actividades sociales. Lo anterior, debido a las características que este tipo de tecnologías tienen, a su desarrollo creciente y exponencial, así como a su rápida diseminación hacia todos los ámbitos de la vida cotidiana.

Como una tecnología emergente que se disemina e incorpora en las diferentes esferas sociales, esta misma tendencia se vio reflejada en la investigación educativa, ya que en este ámbito las publicaciones relacionadas con IAGen también tuvieron un crecimiento considerable durante los años 2022 y 2024. La literatura publicada sobre IAGen en el ámbito educativo se centró principalmente en la educación superior; además, la mayoría de la producción académica fue desarrollada en países como Estados Unidos, China, el Reino Unido y Singapur (Nguyen y Truong, 2025). Llama la atención la escasa representación de regiones geográficas, naciones y culturas de lo que se conoce como el Sur Global, lo cual posiciona a estos países como receptores del conocimiento, refleja un problema de inclusión, sesgo de publicación, así como la dificultad en el acceso al conocimiento (Collyer, 2016).

En América Latina podemos ver que, si bien existen “circuitos transregionales” de publicación alternativos como SciELO y Latindex (Collyer, 2016), estos sistemas no cuentan con una organización que facilite el acceso a las publicaciones que se realizan en habla hispana, ni tampoco con herramientas de análisis y sistematización de la información. Lo anterior se relaciona con la distribución desigual del conocimiento científico en las diferentes partes del mundo, donde las grandes editoriales académicas disponen de mayores recursos y posibilidades para captar la producción científica, así como determinar el tipo de publicaciones que consideran válidas y de prestigio según sus propios estándares (Collyer, 2016).

Otro aspecto que se destaca es que la mayoría de las publicaciones académicas sobre IA e IAGen en educación se han centrado en cómo estas herramientas apoyan el aprendizaje del estudiantado, más que en las prácticas de enseñanza que realiza el profesorado. Por ejemplo, según Crompton y Burke (2023), quienes analizaron 138 artículos publicados entre 2016 y 2022, encontraron que el 72% de las publicaciones se centraron en estudiantes, mientras que solo el 17% se enfocó en docentes y el 11% en gestores o administrativos. Algunos de los temas más frecuentes que se abordan sobre el estudiantado en educación superior incluyen la personalización del aprendizaje, la predicción del rendimiento académico, el bienestar estudiantil, el desarrollo de competencias digitales y los sistemas de tutoría inteligente (Bond et al., 2024). Por su parte, Yue y Su (2025) mostraron que en educación básica los temas que la literatura aborda sobre el estudiantado incluyeron la alfabetización en IAGen, un incremento en la motivación, aspectos éticos y sesgos de las herramientas, así como el desarrollo de habilidades blandas como la colaboración y resolución de problemas.

A pesar de los efectos positivos que se puedan encontrar en el estudiantado, la integración de la IAGen con un enfoque pedagógico depende en su mayoría de la acción de los docentes (Kim, 2024). De hecho, previo al surgimiento de la IAGen, Celik et al. (2022) habían señalado tres aspectos en los cuales la IA impacta a la docencia: el primero es la planificación, ya que este tipo de tecnologías posibilita el análisis de los antecedentes de los estudiantes y posibles áreas de atención e intervención, así como decidir el tipo de contenido y textos más adecuados; el segundo, es el desarrollo de la enseñanza, lo cual incluye la selección de actividades ajustadas a las características del estudiantado, el monitoreo de las

trayectorias de aprendizaje y la retroalimentación inmediata; finalmente, la evaluación, en donde se plantea el uso de sistemas automatizados de calificaciones con el supuesto de que esto dará mayor objetividad, así como el uso de herramientas para detectar el plagio del estudiantado.

Aunado a lo anterior, la formación docente continua en el uso de las diferentes tecnologías de IAGen y su eventual aceptación son temas que se han abordado desde la investigación educativa. En este sentido, Kim (2024) hace referencia a la importancia de programas de desarrollo profesional con un enfoque pedagógico, lo cual permitirá al profesorado no solo comprender las características, capacidades y limitaciones de estas tecnologías, sino desarrollar actividades educativas empleando estas herramientas según sus áreas disciplinares. De igual manera, se ha encontrado que los procesos formativos más efectivos son aquellos que promueven el desarrollo de actividades prácticas, proyectos o casos (Xie et al., 2023), así como momentos de reflexión, construcción de estrategias de resolución de problemas, integración de herramientas de IAGen en diversos contextos pedagógicos y la participación de diferentes actores tales como colegas, estudiantes y personas de la comunidad (Ding et al., 2024).

No obstante, la literatura también reporta problemáticas que inciden en que el profesorado incorpore estas herramientas en su quehacer cotidiano. Una de ellas es el tipo de oferta de formación a la que muchos docentes tienen acceso, ya que en ocasiones esta se centra en aspectos técnicos más que pedagógicos o con un enfoque general y descontextualizado (Reina-Parrado et al., 2023; Mutanga et al., 2024). Otros estudios señalan la resistencia del profesorado al uso de estas herramientas lo cual se manifiesta desde el rechazo explícito, la no utilización, el uso mínimo o la evitación hacia estas tecnologías (Buele y Llerena-Aguirre, 2025). Por ejemplo, existe el temor por parte del profesorado de que estas herramientas puedan desplazar algunas de las funciones que tradicionalmente realizan, tales como la evaluación y calificación, la retroalimentación en tiempo real o la creación de contenidos (Chan y Tsi, 2023).

Otro aspecto limitante se relaciona con la diferencia en el uso de estas herramientas según las áreas disciplinares, siendo el profesorado de las áreas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM por sus siglas en inglés) quien más las emplea, en comparación con las áreas de ciencias sociales y humanidades (Jin et al., 2024; Román-Graván, et al., 2024). De igual manera, hay diferencias en el uso de la IAGen por parte de docentes de distintos niveles educativos, por ejemplo, en un estudio realizado en México, se encontró que son los docentes de posgrado quienes más utilizan estas herramientas (CEIDE, 2025). Finalmente, existen problemáticas relacionadas a los aspectos éticos, la falta de lineamientos sobre cómo incorporarlas (CEIDE, 2025), la privacidad de la información, los sesgos algorítmicos y la inequidad en el acceso a las tecnologías (Wang et al., 2025). Estas son preocupaciones que influyen en las percepciones del profesorado sobre el uso de la IAGen en las actividades en el aula.

A partir de lo anterior, el presente trabajo tiene como propósito principal recuperar la producción académica en habla hispana sobre los temas de docencia e inteligencia artificial generativa (IAGen), para analizar críticamente cómo se produce, se distribuye y se accede al conocimiento sobre estos temas en países hispanoamericanos. Para ello, se realizará una revisión crítica de la literatura, la cual busca evaluar y sintetizar el conocimiento existente sobre la docencia y la IAGen en habla hispana para identificar el tipo de publicaciones que más se han escrito, los temas a los que hacen referencia, así como las "brechas" en la producción de la literatura en torno a estos temas (Carnwell y Daly, 2001). Siguiendo las recomendaciones de Snyder (2019) sobre la elaboración de revisiones críticas, el primer paso es elaborar una pregunta que guíe la revisión. Por esta razón nos preguntamos ¿cuáles son las

características, temáticas y vacíos de conocimiento de la producción académica en lengua hispana sobre la docencia y la inteligencia artificial generativa (IAGen)?

De forma complementaria, a partir de la búsqueda general se busca hacer un seguimiento más detallado a la producción derivada de metodologías de investigación (artículos de investigación, proyectos de investigación, tesis, reportes de investigación, etc.), debido a que este tipo de literatura ofrece evidencias empíricas y marcos interpretativos que otorgan validez a los hallazgos, lo cual es importante para comprender el estado actual de la discusión académica y las brechas de conocimiento en lengua hispana que justifican la pertinencia de la presente investigación. Es por ello que se planteó la siguiente pregunta complementaria: ¿cuáles son los enfoques educativos que subyacen a la producción científica encontrada en la revisión de la literatura sobre docencia e IAGen? Analizar estas ideas permitirá identificar si la literatura derivada de procesos investigativos reproduce enfoques tradicionales del uso de la IAGen en educación o si problematizan y plantean transformaciones en las prácticas educativas con este tipo de tecnologías.

1.1 Marco teórico

El presente trabajo está enfocado en analizar la producción académica en habla hispana sobre dos temas de relevancia actual en el mundo educativo: la docencia y la IAGen. Como lo señalamos en el apartado anterior, existe una menor producción académica sobre el uso de este tipo de tecnologías y la labor docente, por lo cual resulta pertinente profundizar en este aspecto y generar conocimiento contextual. Para ello, en este apartado se presentarán los conceptos más importantes en los que se basa esta revisión crítica, con la finalidad de explicitar la postura conceptual en la que se basa la interpretación.

1.1.1 La docencia como práctica social

La docencia puede entenderse como una práctica compleja que se inscribe en contextos históricos, culturales e institucionales específicos y que busca mediar los procesos de apropiación de la cultura y el conocimiento en el estudiantado (Yang y Yoo, 2018). Es a partir de las interacciones entre el profesorado, el estudiantado y la institución en donde se reproducen o producen los significados que permiten al estudiantado participar en su mundo social (Sañudo, 2021). La literatura señala que esta práctica educativa se configura como un espacio de interacción donde convergen dimensiones personales, sociales y profesionales, lo que la convierte en un objeto de análisis indispensable para comprender las dinámicas educativas en distintos niveles y modalidades (Edelstein, 2023; Vergara, 2016; Sañudo, 2021). Además, la docencia supone un ejercicio reflexivo permanente, en el que el profesorado revisa, ajusta y transforma sus estrategias en función de los cambios sociales, tecnológicos y pedagógicos que atraviesa, lo cual supone procesos de reflexividad docente (Sañudo, 2021).

La práctica de enseñanza incorpora dimensiones éticas y políticas ya que en las actividades que se concretan y materializan en las aulas subyacen concepciones ideológicas sobre la educación, la enseñanza y el aprendizaje, las cuales inciden en la formación de sujetos y en la reproducción o transformación social (Mardahl-Hansen, 2019). Es por ello que la convierte en una actividad compleja y situada que no puede reducirse a lo técnico-didáctico (Edelstein, 2023). Comprender la docencia desde la perspectiva de las prácticas sociales permite reconocerla como un proceso dinámico e histórico, en el que se entrelazan saberes, prácticas y reflexiones orientadas a la construcción de aprendizajes significativos y a la mejora continua de la educación (Mardahl-Hansen, 2019).

Según Edelstein (2023, citando a Jackson, 1992), esta manera de concebir a la docencia ofrece un marco más amplio y profundo de la enseñanza como una actividad caracterizada por la multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad, publicidad e historicidad. Es así como Vergara (2016, p. 76) afirma que la práctica docente “se desarrolla en escenarios singulares, en un tiempo y en un espacio, apoyada en tradiciones históricas que le dan estabilidad y a su vez resistencia al cambio”. La docencia también es una práctica que configura subjetividades e identidades, a partir de los posicionamientos implícitos o explícitos de los actores educativos. Esta caracterización de la docencia será la base para comprender críticamente la manera en que se concibe esta práctica educativa desde la producción de la literatura científica.

1.1.2. IAGen como tecnología socio-técnica

La incorporación de la IAGen hacia el ámbito educativo ha puesto en la discusión el debate sobre las relaciones entre las tecnologías y los procesos educativos. Si bien los impulsores de estas herramientas mantienen un discurso optimista respecto a las posibilidades en el mundo educativo, hay aproximaciones críticas que evidencian la existencia de factores económicos, técnicos y políticos que las sustentan (Shanahan, 2024; Swindell et al., 2024; Lindell y Utterberg, 2025). Lo anterior implica comprender las herramientas de IAGen no como tecnologías neutras, sino como sistemas sociotécnicos producto de prácticas corporativas y académicas, modeladas por una red de agentes (propietarios, diseñadores, promotores, académicos, usuarios, etc.) que intervienen con intereses diversos y, a menudo, contradictorios (Lindell y Utterberg, 2025).

Bajo esta perspectiva, las tecnologías de IAGen son potentes mediadores de las acciones materiales y simbólicas, es decir, no solo facilitan acciones concretas, sino que median la construcción de formas de comprender el mundo (modelos mentales) que se materializan en infraestructuras y normativas institucionales (Dango et al., 2024). A través del diseño de su código de programación y su arquitectura de software se realiza una extracción masiva de datos, con los cuales también se incorporan los sesgos históricos a la red de actores. De esta manera, la IAGen reproduce y amplifica las mediaciones manteniendo la idea de “objetividad” o “neutralidad técnica” (Moreno, 2025).

A diferencia de las posturas que conciben a la IAGen como herramientas neutras y objetivas que funcionan únicamente al servicio de los humanos (carácter reactivo), desde esta perspectiva se resalta el papel activo de las tecnologías para conformar ensamblajes sociotécnicos en el ámbito educativo. Es así que el aula se vuelve un espacio mediado por las interacciones humano-tecnologías que intervienen en la co-construcción del conocimiento. En este sentido, la IAGen se inserta en la red de interacciones humanas, tecnológicas, políticas y económicas.

1.1.3. Producción y distribución del conocimiento académico

Por último, el presente texto se fundamenta en una comprensión crítica sobre cómo se produce y distribuye el conocimiento académico. En este texto, se entiende la producción y diseminación del conocimiento no como una actividad intelectual abstracta y neutral, sino como un subsistema del capitalismo global que incluye procesos sociales, materiales y políticos para generar, validar y distribuir los saberes (Demeter, 2020). De forma similar a la acumulación de capital material, el capital académico o de conocimientos también se acumula y disemina de forma desigual.

La producción y distribución del conocimiento está caracterizada por centros hegemónicos y periféricos (Beigel, 2014). En este contexto, las bases de datos comerciales (como Scopus o WoS) y la preferencia

para publicar en idioma inglés actúan como filtros que priorizan ciertas agendas de investigación, métodos e idiomas, mientras invisibilizan otros y sus lenguas locales (Demeter, 2020). Es así que los trabajos elaborados en países como EEUU, Canadá, Reino Unido, Alemania, Australia, Países Bajos, China, entre otros, reciben un mayor número de citas, incluso cuando otros países investigan temáticas similares, pero que publican en sus lenguas maternas, lo cual perpetúa la centralidad de ciertas naciones sobre otras y dificulta el acceso y la circulación del conocimiento hacia y desde la periferia (Gomez et al., 2022). En este sentido, la producción y el flujo del conocimiento están regulados por mecanismos de exclusión geopolítica.

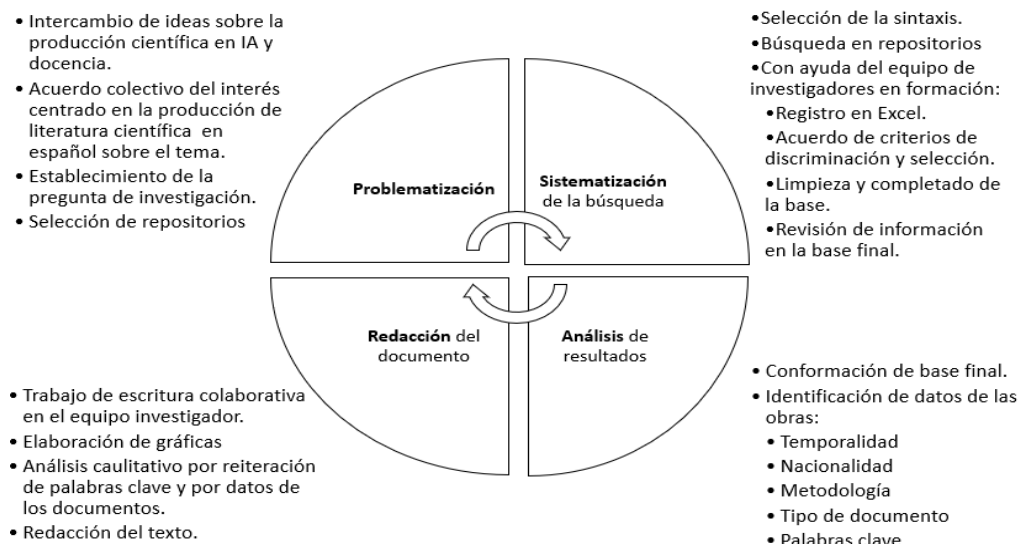
A partir de lo anterior, la realización de una revisión crítica de la literatura en lengua hispana no solo tiene implicaciones metodológicas, sino también epistemológicas y éticas. Esto permitirá aportar conocimiento sobre la manera en que se han abordado las relaciones entre la docencia y las IAGen, así como identificar los enfoques pedagógicos que la literatura en habla hispana está adoptando.

2. MÉTODO

Una de las formas en que podemos comprender algún tema de interés en el mundo académico es a través de la revisión de la producción académica que se ha realizado sobre dicho aspecto. Para abordar la problemática y preguntas de investigación planteadas en este trabajo, se optó por la realización de una revisión crítica de la literatura (Grant y Booth, 2009). Este tipo de revisión proporciona una comprensión integral de un tema al sintetizar los hallazgos de múltiples estudios. Implica resumir el estado actual del conocimiento y evaluar críticamente las fortalezas, inconsistencias e identificar áreas que requieren mayor investigación, destacando las implicaciones y limitaciones de las suposiciones implícitas en la investigación (Snyder, 2019). De manera general, la estrategia que adoptamos para realizar este trabajo se ejemplifica en la siguiente figura:

Figura 1.

Estrategia metodológica de la revisión crítica de la literatura.



El procedimiento metodológico se estructuró siguiendo las cuatro fases propuestas por Snyder (2019), integradas con la metodología SALSA (Search, Appraisal, Synthesis, Analysis) de Grant y Booth (2009): la primera fase consiste en el diseño de la revisión, los temas y pregunta de investigación, además de la estrategia de búsqueda; la segunda fase consiste en la realización del proceso de búsqueda, la

depuración y evaluación de los resultados de la literatura; la tercera fase implica el análisis y síntesis de la información para deconstruir los textos y reorganizarlos en nuevas categorías; la cuarta fase es la de estructuración, la cual implica la organización y presentación de los resultados descriptivamente y a través de una nueva narrativa argumentativa. Según Codina (2020), este método proporciona “elementos de sistematización que ayudan al rigor y la calidad de la revisión” (p.86), asegura que cada etapa se realice con criterios explícitos y verificables, lo cual fortalece la transparencia y la reproducibilidad de los resultados.

De esta manera, una vez planteada las preguntas de investigación se llevó a cabo la búsqueda de literatura a través de bases de datos bibliográficas, los sistemas de indexación y los motores de búsqueda en lengua hispana que incluyeron Redalyc, Dialnet, SciELO y Google Académico. Para realizar las búsquedas se hicieron combinaciones de diferentes términos de referencia o conceptos clave, acompañados por los operadores booleanos AND, OR y NOT, salvo en Redalyc que no permitió usar estos operadores.

Después del piloteo de diferentes sintaxis de búsqueda, se determinaron las siguientes como aquellas que lograban mejores resultados: 1) "Docencia" OR "profesores" OR "docentes" AND "inteligencia artificial generativa" NOT "alumnos" NOT "estudiantes" (en Google Académico); 2) "Docencia" AND "enseñanza" AND "inteligencia artificial generativa" NOT "alumnos" NOT "estudiantes" (en Redalyc); 3) "inteligencia artificial generativa" AND "enseñanza" (en Scielo); y 4) "Docencia" AND "inteligencia artificial generativa" (en Dialnet). En Google Académico, Redalyc y Scielo se colocaron filtros de período temporal (2022-2024) y de idioma (español); por su parte, Dialnet no permitió aplicar ningún filtro de interés por lo que se hizo una revisión de forma manual. Como se aprecia en las sintaxis de búsqueda, en las 4 fuentes de información se tuvieron que acotar cada vez más los términos de referencia, lo cual refleja la dificultad para acceder a la literatura en habla hispana y el trabajo que cuesta construir una base de datos bibliográfica para analizarla.

Los criterios de inclusión empleados para elegir los documentos que compondrían el *corpus* final de los documentos para la revisión crítica fueron los siguientes: textos en idioma español; publicaciones dentro del periodo de 2022 a 2024; el profesorado como la población objetivo de los trabajos; que hicieran referencia a la inteligencia artificial generativa (IAGen); además que los textos fueran de la región geográfica de Iberoamérica. Por su parte, los criterios de exclusión fueron los siguientes: textos en idiomas diferentes al español; publicaciones anteriores al 2022 o posteriores al 2024; la población objetivo fuesen estudiantes y/o gestores administrativos; que los trabajos abordaran otras tecnologías digitales o IA general pero no modelos generativos; y finalmente, textos de otras geografías fuera de Iberoamérica. A partir de las primeras búsquedas, se recuperó un total de 1751 documentos encontrados en Google Académico (952), Redalyc (766), SciELO (4) y Dialnet (29).

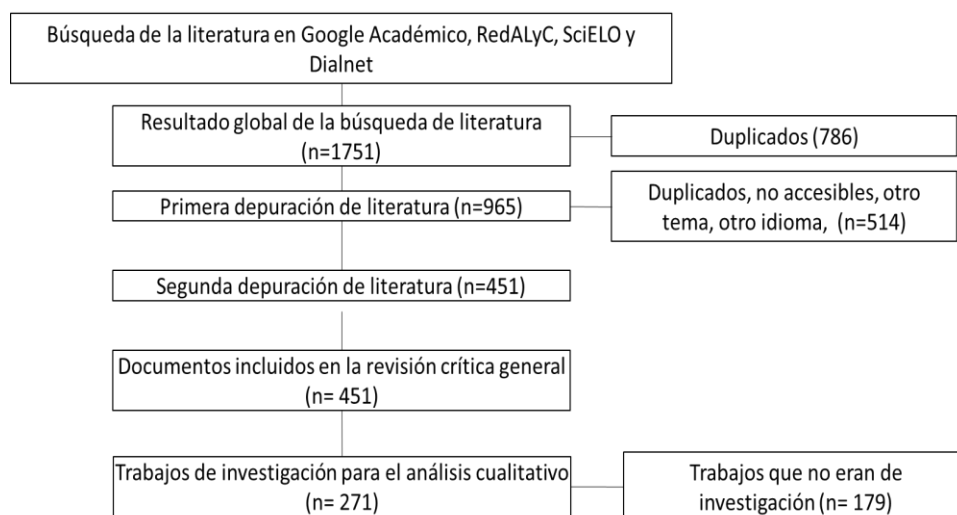
Con base en esta búsquedas se construyó, de forma colaborativa, una matriz de resultados en una hoja de cálculo, en la cual participaron los autores de este texto, así como tres investigadoras en proceso de formación quienes realizaban su servicio social, un tipo de actividad académica temporal que realizan los estudiantes universitarios en México para retribuir a la sociedad. A través de una serie de reuniones presenciales y digitales, tomamos decisiones y acuerdos sobre los elementos que los textos podían compartir dada la diversidad de trabajos que encontramos, con la finalidad de hacer comparaciones. De esta manera, los campos de la hoja de cálculo contienen los siguientes aspectos: número de registro, año, autor (as/es), título, URL, resumen, palabras clave, tipo de documento, país, metodología y nivel educativo.

Una vez conformada la base, se utilizó la herramienta de la hoja de cálculo “Quitar duplicados” para detectar y eliminar textos que se repetían, quedando un total de 965 registros. Cabe señalar que la herramienta detecta duplicados que estén escritos exactamente de la misma forma, por lo que notamos que aún existían textos que eran los mismos pero que tenían alguna diferencia en la escritura, por ejemplo, que hubiera un cambio en la letra mayúscula, minúscula, o un carácter distinto. A partir de esto, se realizó un nuevo proceso de filtrado y revisión de cada uno de los trabajos y se encontró que hubo casos en los que los registros contenían más de un documento, por ejemplo, el caso de los libros completos o libros de actas y ponencias que contenían diferentes capítulos que cumplían con los criterios de inclusión. De igual forma, también se descartaron textos duplicados, no accesibles o aquellos que abordaban otro tema o que estaban escritos en un idioma diferente al español (514). De esta manera se conformó un *corpus* total de 451 documentos.

Todos estos documentos fueron revisados y analizados descriptivamente, pero solo una muestra de ellos se analizó de forma cualitativa (Snyder, 2019), específicamente, las producciones derivadas de procesos de investigación (272), debido al impacto de la información y los resultados que contienen, los cuales pueden influir en la percepción social y la toma de decisiones (figura 2).

Figura 2

Diagrama de flujo de la construcción del corpus de documentos para su análisis.



Debido a la cantidad total de trabajos que se retomaron para la revisión crítica de la literatura (451), así como a la falta de espacio para integrarlos en este texto, se decidió colocarlos en la plataforma del Centro para la Ciencia Abierta (COS, por sus siglas en inglés), una espacio que permite gestionar, almacenar y compartir diferentes elementos de los proyectos de investigación. En esta página se colocó un archivo en formato .CVS (valores separados por comas), cuya dirección URL es la siguiente: <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/E45T8>

Esta metodología fue idónea por su capacidad de estructurar de manera ordenada el proceso de revisión y por su pertinencia en el marco de una investigación que busca garantizar la solidez de sus hallazgos. Además, permite que la revisión de literatura trascienda la recopilación de información, para convertirse en un ejercicio de construcción de conocimiento fundamentado.

3. RESULTADOS

Entre los resultados más importantes destaca que el acceso a la producción académica sobre la docencia e IAGen en habla hispana está caracterizada por la complejidad y dificultad en la localización y organización de los resultados de la literatura. A diferencia de aquellas revistas que se encuentran indexadas y en bases de datos prestigiosas como Scopus y WoS, las revistas periféricas difícilmente son incorporadas en estas bases, por lo que las bases e índices disponibles en que se diseminan no cuentan con una arquitectura de software que facilite la recuperación y sistematización de la información encontrada (Demeter, 2020).

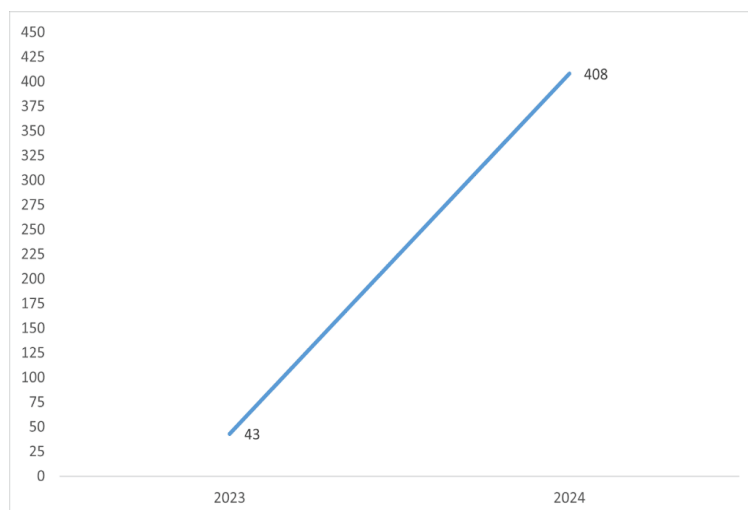
Lo anterior implicó un arduo trabajo para conformar la matriz de búsquedas ya que los campos de análisis se tuvieron que completar uno por uno, a diferencia de las bases como Scopus que permiten exportar los resultados de las búsquedas en formato .CSV. Esto se relaciona con lo que Demeter (2020) señala sobre la desigualdad en las características editoriales de las publicaciones en diferentes contextos socioculturales.

Para contar con un panorama general y una perspectiva profunda de las implicaciones educativas de las que hablan los 451 documentos seleccionados, el análisis de los resultados se realizó en dos fases complementarias: la primera fase utilizó técnicas bibliométricas para examinar el comportamiento descriptivo del *corpus* académico en torno al tema de docencia y la IAGen, con lo cual se buscó identificar tendencias y reconocer vacíos en la literatura (Naveen et al., 2021; Martínez y Collazo, 2023). Posteriormente, se realizó una revisión de los textos a través del análisis del discurso (Fairclough, 2003) para develar algunos supuestos educativos de la literatura de investigación.

3.1 Análisis descriptivo de la literatura sobre docencia e IAGen en habla hispana

El primer análisis que se realizó consistió en observar el incremento de la producción académica entre 2022 a 2024, período que abarca el surgimiento y diseminación inicial de estas tecnologías, así como el inicio de un nuevo campo de investigación en el ámbito educativo. Según los documentos encontrados, en 2022 no hubo publicaciones en español, quizás porque la primera herramienta de IAGen se lanzó al público en noviembre de 2022. No obstante, se observó un incremento de 9.5 veces en 2024 respecto a 2023, pasando de 43 a 408 publicaciones encontradas (figura 3).

Figura 3
Publicaciones en habla hispana entre los años 2023 a 2024.

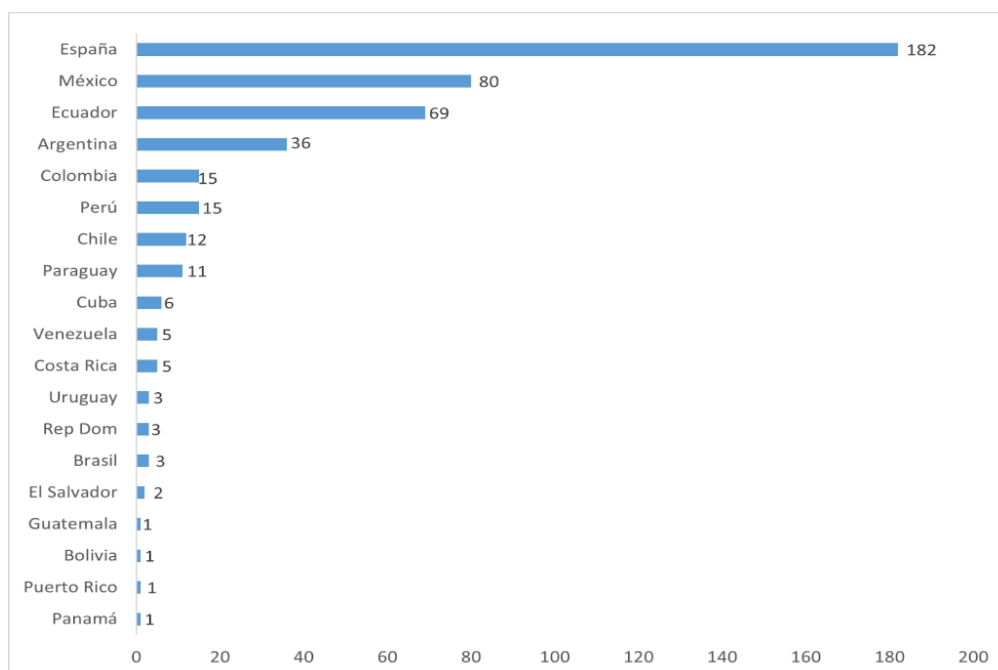


Como se ve en la figura anterior, existe una tendencia ascendente y sostenida en la producción científica de este tema durante estos dos años. Este pico puede estar relacionado con diferentes aspectos: por un lado, una etapa de exploración sobre el tema de la IAGen en la docencia; por otro, un mayor interés institucional y académico por comprender cómo integrar la IAGen en procesos educativos; de igual manera, los avances tecnológicos y la expansión de modelos generativos como ChatGPT, Copilot o Gemini impulsaron nuevas líneas de trabajo de investigación. Este aumento indica una tendencia hacia la conformación y expansión del campo de estudio, en el que la IAGen deja de ser un fenómeno emergente para convertirse en un objeto central de análisis interdisciplinario.

Otro aspecto descriptivo se relaciona con el origen geográfico de la producción académica encontrada, siendo España, México, Ecuador y Argentina los países que más producción tuvieron en el período de análisis. Esto refleja una disparidad respecto a los demás países latinoamericanos de habla hispana (figura 4).

Figura 4

Producción académica en lengua hispana por país entre 2022-2024.



La figura anterior muestra una situación desigual entre los diferentes países, siendo España el país que más publica sobre estos temas (182), ya que casi 4 de cada 10 documentos provienen de este país. Lo anterior posiciona a dicha nación como uno de los referentes discursivos sobre la docencia e IAGen en habla hispana.

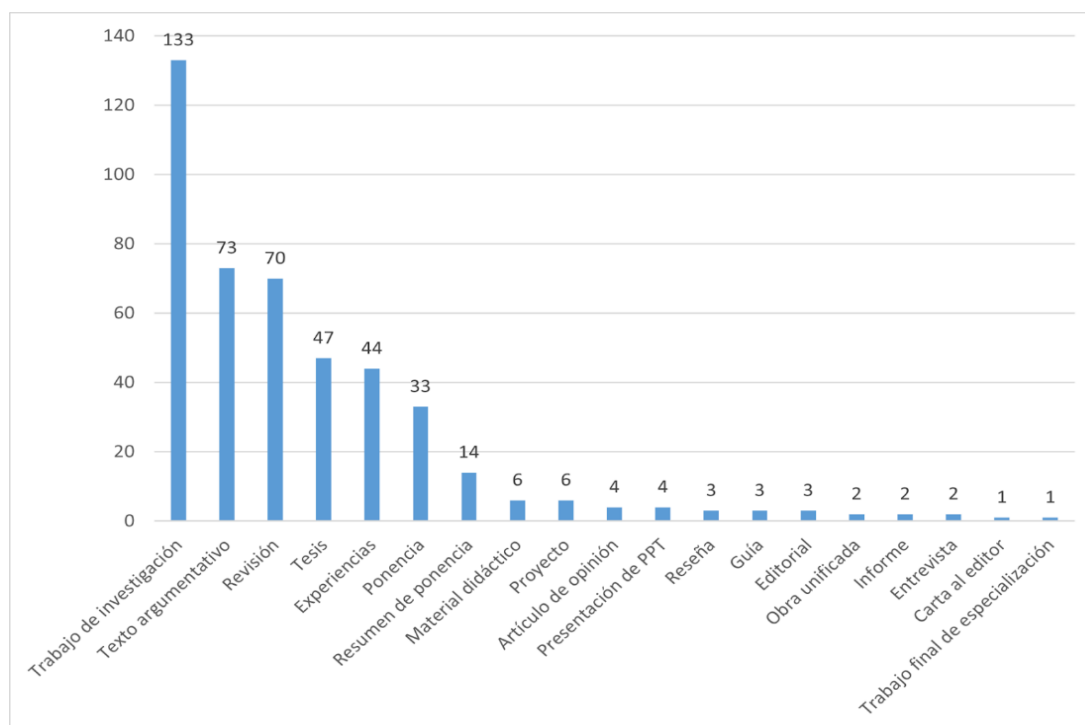
En América Latina, México y Ecuador son los países que más destacan, con 80 y 69 documentos respectivamente; le siguen Argentina (36), Perú (15), Colombia (15) y Chile (12) y Paraguay (11). El resto de países hispanohablantes, desde Cuba hasta Panamá aportan muy poca literatura.

Otro elemento de interés para el análisis consistió en conocer el tipo de documentos académicos que se produjeron sobre los dos temas de interés de la revisión. Los tipos de documentos son los soportes (materiales o digitales), formatos y registros textuales que contienen información y conocimiento sobre un campo disciplinar. Los diferentes tipos de documentos ofrecen información diferenciada, por ejemplo, los trabajos de investigación aportan evidencia empírica y datos validados; los libros y capítulos de libros proporcionan marcos conceptuales; mientras que la literatura gris, como tesis e informes

técnicos, ofrecen tendencias emergentes y discusiones especializadas que aún no se han consolidado en los circuitos editoriales (figura 5).

Figura 5

Tipos de textos académicos en lengua hispana sobre docencia e IAGen.



Como se puede apreciar en la figura anterior, se identificó una diversidad de tipos de documentos que abordaban el tema de la docencia y la IAGen. Según esta gráfica, tres de cada diez textos corresponden a trabajos de investigación (133), seguidos de textos argumentativos (73), revisiones de la literatura (70), tesis (47) y experiencias educativas (44). Existe una literatura de menor proporción que también está presente y corresponde a textos de producción personal y que no necesariamente pasan por procesos formales de escrutinio, por ejemplo, los materiales didácticos, los proyectos, las presentaciones, los artículos de opinión, entre otros. Lo anterior refleja un gran interés por estas temáticas, principalmente desde el mundo de la investigación, aunque también otras esferas como la divulgación.

Otro elemento que se analizó fueron las palabras clave o descriptores de los textos, las cuales son términos de referencia o frases que resumen los temas centrales de cada trabajo. Este análisis, conocido como análisis de co-palabras, constituye una técnica que explora las apariciones conjuntas de “dos o más términos en un mismo texto, con el propósito de identificar la estructura conceptual y temática de un dominio científico” (Gálvez, 2018, p. 278). La relevancia de esta técnica radica en su capacidad para revelar relaciones que reflejan la organización del conocimiento, permitiendo visualizar núcleos temáticos, áreas emergentes y posibles vacíos conceptuales.

Para ello, se filtraron los trabajos que contenían palabras clave y se obtuvo un total de 324 registros. Cada conjunto de palabras clave fue desagregado en etiquetas individuales, lo que permitió considerar cada término como una unidad independiente para su análisis obteniendo un total de 1,522 palabras. Esto requirió unificar la escritura de las palabras clave (por ejemplo, si estaban en minúscula, mayúscula o ambas), además de agrupar las frases en una sola palabra para facilitar su descripción (figura 6). El análisis de las palabras clave se realizó con la herramienta Voyant Tools (<https://voyant-tools.org/>)

Figura 6

Nube de palabras sobre las palabras clave de la producción de investigación en habla hispana.

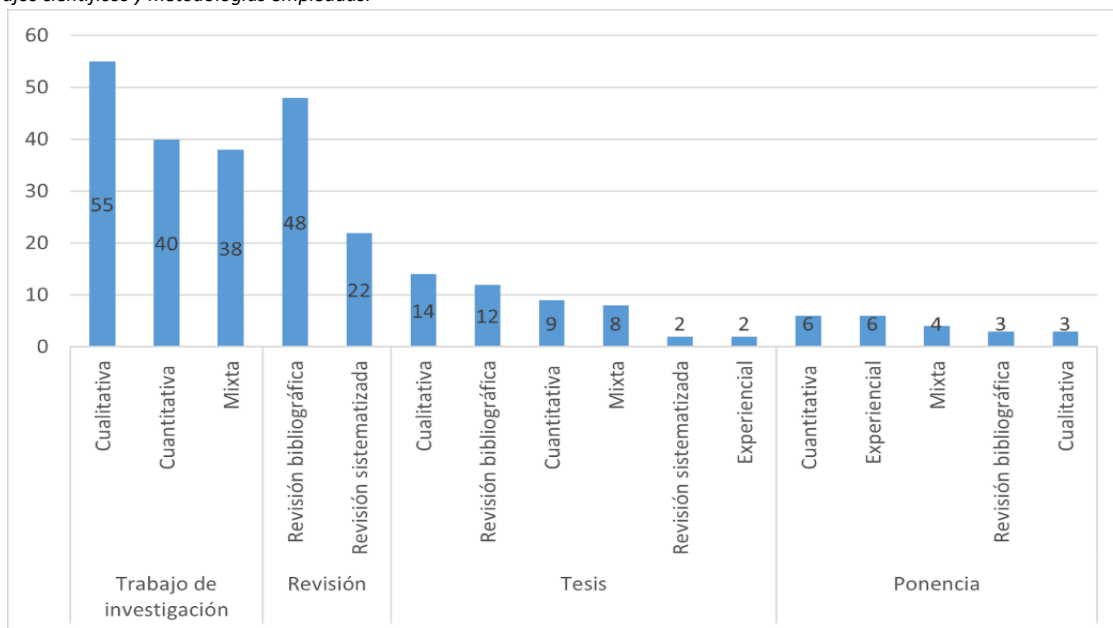


Como se ve en la nube de palabras, se observa la poca diferenciación que las y los investigadores parecen establecer entre las etiquetas “inteligencia artificial” (191) e “inteligencia artificial generativa” (86). Ambas etiquetas se posicionan como las más recurrentes dentro del conjunto de palabras clave analizadas. Sin embargo, son pocos los documentos que incluyen ambas etiquetas en un mismo conjunto, lo que sugiere que se emplean como sinónimos para referirse a tecnologías diversas dentro del espectro de la IA.

De igual manera, en los términos de referencia la etiqueta de ChatGPT como tecnología de IAGen es la más reiterada (56), lo que coincide con otros estudios que la reportan como la IAGen de mayor consumo y difusión en entornos académicos (Román-Graván, et al., 2024; CEIDE, 2025). Finalmente, otro término de referencia es la etiqueta “Educación Superior” (55), lo que señala que la literatura sobre IAGen y la docencia se concentran más en este nivel educativo. De hecho, el 66% de los registros de la base de datos corresponde al nivel educativo de educación superior, el 10% a educación básica, el 4% a educación media superior y el 1% a posgrado. El 19% no especificó el nivel educativo.

Todos los tipos de textos tienen características distintas en cuanto a su fundamentación, alcance, destinatarios y generación de conocimiento. A partir de esto, se decidió hacer un filtrado de la producción académica especificando aquellos textos que abordan el tema de la docencia y la IAGen desde una base científica: trabajos de investigación, revisiones, ponencias y tesis. El total de los trabajos filtrados fue de 272 de la base de datos completa, los cuales fueron clasificados según la metodología que emplearon.

Figura 7
Trabajos científicos y metodologías empleadas.



Como se muestra en la figura anterior, la mayoría de los trabajos publicados fueron textos de investigación con metodología cualitativa, seguida de la cuantitativa y mixta con un total de 133 documentos. El grupo correspondiente a las revisiones de la literatura fue el segundo tipo de textos que más documentos incluyó (70), no obstante, estas revisiones fueron de distinto tipo desde aquellas que solo exploraban la literatura de forma libre hasta aquellas que retomaban una metodología sistematizada. Los trabajos de tesis son el siguiente tipo de documentos (47) con mayor número de producciones con metodología cualitativa. Finalmente, las ponencias para congresos (22) que mayormente presentaron trabajos de corte cuantitativo y experiencias pedagógicas.

3.2 Análisis cualitativo de la literatura sobre docencia e IAGen en habla hispana

El último aspecto que se realizó fue el análisis cualitativo y crítico de los documentos mostrados en la figura 7, es decir, trabajos académicos que generaron conocimiento científico a través de una metodología específica. Para ello, se realizó un análisis cualitativo de los títulos, los resúmenes y las palabras clave de los 272 documentos científicos filtrados para aproximarnos a la información que contenían, conocer las metodologías empleadas y los principales resultados. Dado que partimos de un marco teórico sustentado en el concepto de práctica social, el análisis de los textos no solo se enfocó en los temas que se abordaban en esta literatura, sino en develar los enfoques educativos que subyacen sobre docencia y las tecnologías de IAGen en la producción científica encontrada. En este sentido, es necesario analizar los supuestos ideológicos que subyacen a los textos (Fairclough, 2003), en relación con lo que significa enseñar, aprender y utilizar las IAGen.

Este análisis consistió en leer los apartados señalados y etiquetarlos en una columna adicional de la hoja de cálculo a partir de la revisión de los términos encontrados (por ejemplo, “obstáculos”, “efectiva”, “falta de”, “insuficiente”, “resistencia”, etc.), y otros recursos retóricos como las nominalizaciones (“la revolución tecnológica”), adjetivación valorativa (“correcta utilización”, “buenas prácticas”, “formación eficaz”), hipérboles (“transformación digital acelerada”), o frases determinantes (“la IAGen provoca

pérdida de aprendizaje), entre otras. Estos recursos funcionan como elementos persuasivos ideológicos (Fairclough, 2003), a partir de los cuales se derivaron tres categorías analíticas según los aspectos educativos más relevantes a los que hacían referencia. Para fines de este trabajo, solo se presentan algunos registros a modo de ejemplo debido a la falta de espacio.

3.2.1 Enfoques epistemológicos sobre la docencia y la IAGen: instrumental o crítico

Esta categoría agrupa los textos académicos según dos formas epistemológicas de comprender la docencia y la IAGen. La primera es la que concibe a este tipo de tecnologías en la docencia como una herramienta neutra, con una visión pragmática enfocada en optimizar su uso y en el desarrollo de habilidades específicas que el profesorado debe adquirir. Estos textos abordan la IAGen como un asunto técnico, se centran en la eficacia, la personalización del aprendizaje y la implementación de herramientas específicas. No cuestionan la tecnología, sino que solo plantean su integración plena en los procesos educativos existentes, sin problematizar los procesos de diseminación, incorporación y apropiación (Ubal, et al., 2023).

Algunos ejemplos de los trabajos que se agruparon en esta categoría son los trabajos de Saz-Pérez et al. (2024) en donde se busca evaluar el conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar en profesores; el trabajo de Capozzi (2024) sobre la “competencia digital docente” para la creación de materiales didácticos digitales; Caballero (2024) concibe que la IAGen puede optimizar tareas rutinarias y fomentar el aprendizaje activo y personalizado; el trabajo de Trigueros et al., (2024) concibe a estas tecnologías como herramientas diseñadas para facilitar la retroalimentación en las asignaturas. En todos estos ejemplos subyace una concepción de la IAGen y la docencia desde un enfoque instrumental.

Por otro lado, también se encuentran aquellos trabajos que cuestionan sus implicaciones éticas, sociales y políticas y que conciben sus usos de forma flexible, cambiante y contextualizado. En este enfoque se concibe a la IAGen como un problema complejo que conlleva riesgos, sesgos, desigualdades, integridad académica y un sustrato ideológico. En esta categoría se pueden agrupar trabajos como los de Estévez y Sánchez (2024), quienes señalan que el uso de estas herramientas requiere que el profesorado desarrolle competencias críticas y reflexivas sobre el alcance y los riesgos. De igual manera, el trabajo de Guerra y Tass (2024) señala preocupaciones sobre la fiabilidad y ética de los contenidos generados, así como la posible deshumanización del proceso educativo. Otro ejemplo de este enfoque crítico es el trabajo de Chicaiza et al. (2024), quienes abordan las consideraciones éticas, el uso justo y transparente de esta tecnología; asimismo, Legaspi y Tornel (2023) señalan la importancia de preservar la integridad académica, la originalidad, la autenticidad, la detección y la prevención del plagio, entre otras cosas.

3.2.2 Sujetos en el centro de la educación: estudiantes o docentes

La siguiente categoría analítica derivada de los textos, es aquella que coloca a uno de los dos sujetos educativos en el centro: docentes o estudiantes. En este sentido, la categoría muestra si el foco del trabajo académico está puesto en dimensiones docentes como su propia actividad pedagógica (“planificar clases”, “elaborar materiales y recursos didácticos”), la formación docente o sus interacciones con la IAGen. Por ejemplo, Alpizar (2024) se centra en acciones que el profesorado puede hacer para integrar la IAGen en sus cursos; Diaz et al. (2024) analizan las herramientas que más usan las y los docentes, sus beneficios y desafíos, así como sus necesidades de formación; de igual manera Campoverde et al. (2023) señalan que la implementación de la IAGen en la planificación curricular docente es un tema recurrente.

Por otra parte, hay trabajos que se centran en la experiencia y percepción del estudiantado que enfatizan la acción docente sobre el estudiante. Estudios sobre cómo los alumnos usan la IAGen a partir de la mediación docente en el pensamiento crítico, la creatividad, la motivación o el aprendizaje autónomo. Entre estos trabajos se encuentran el de Sanhueza y Valdivia (2024) quienes muestran los efectos de la acción docente en sus estudiantes a través de una secuencia pedagógica; Changoluisa et al. (2024) se enfoca en el efecto de la retroalimentación personalizada y el fomento al aprendizaje autónomo para mejorar la expresión oral de una lengua extranjera; Barragán et al., (2024) mencionan cómo el uso por parte del profesorado de las IAGen recae en experiencias educativas personalizadas y enriquecedoras en sus estudiantes, preparar al estudiantado para el mercado laboral, así como ayudar a los docentes a identificar patrones de comportamiento en su estudiantado; finalmente, García et al. (2024) señala los desafíos del profesorado respecto a la personalización del aprendizaje del estudiantado.

3.2.3 Prácticas escolares: continuidad o ruptura

Esta categoría analiza si los textos proponen usar la IAGen para mantener y reproducir prácticas educativas que se realizaban antes del surgimiento de estas tecnologías, en este sentido, la IAGen se convirtió en un elemento más que se integra en las dinámicas actuales de la escuela sin alterarlas estructuralmente. Además, el profesorado sigue siendo el centro y la IAGen es un asistente que facilita tareas administrativas, la planificación o la creación de materiales sin modificar sustancialmente los formatos escolares que se realizaban desde tiempo atrás. Frases detectadas como “la IAGen permite la adaptación de contenidos y actividades educativas”, y “generación de contenidos educativos y automatización de tareas repetitivas” (Guerschberg, 2023), reflejan la idea de una incorporación de las IAGen y continuidad de prácticas tradicionales, las cuales se centran en la “repetición”.

En este sentido, Bernilla (2024) señala que se requiere integrar el tema de la IAGen en el plan curricular y superar las barreras en su uso mediante la capacitación para mejorar la percepción del profesorado; Guerra y Tass (2024) también enfatizan que las IAGen pueden mejorar el aprendizaje y optimizar tareas educativas como la creación de materiales, actividades y rúbricas sin necesariamente cambiar su enfoque; Ramos (2024) estudian cómo dos grupos utilizaron herramientas de IAGen para completar sus evaluaciones sin que estas necesariamente tuvieran un cambio; Espejo (2024), muestra que el profesorado tiene una percepción favorable de las tecnologías educativas después de la Pandemia por Covid-19 y que el principal obstáculo en su incorporación es el acceso a internet, aspectos que no implica un cambio en las dinámicas pedagógicas; finalmente, Maes et al. (2024) comentan que la IAGen ofrece buenos resultados para “reforzar” conceptos teóricos de programación y que se requiere integral de forma estructurada y ordenada.

Por otra parte, existen documentos que sugieren una transformación de la enseñanza y de las prácticas escolares. Estos trabajos sostienen que la IAGen ha significado una oportunidad para repensar lo que es aprender y enseñar; redefinir el rol del profesorado y proponer pedagogías alternativas al modelo tradicional de enseñar y evaluar (Ubal, et al., 2023). García (2024) señala que la incorporación de la IAGen posibilita redefinir los procesos de evaluación; Silva (2024) menciona que la integración de la IAGen está redefiniendo el rol docente y la transformación del aula en un espacio dinámico e innovador; Aubert et al. (2024) comentan una experiencia de integración de la IAGen en el aula la cual favoreció procesos reflexivos en los docentes que les permitió poner en cuestión conceptos y supuestos sobre la enseñanza. Finalmente, Serrano et al. (2024) mencionan que es necesario fomentar el uso crítico y ético de las IAGen así como rediseñar los métodos de evaluación enfocados en el pensamiento crítico, la

creatividad y la comprensión conceptual; de igual manera, Legaspi y Tornel (2023) ponen en discusión desafíos éticos relacionados con preservar la integridad académica, originalidad y la autenticidad.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Según los datos analizados, la producción académica sostiene un incremento exponencial de publicaciones hacia el año 2024, lo cual evidencia un interés en los temas de la IAGen y una creciente exploración de las implicaciones para la docencia. De igual manera, este incremento en las publicaciones refleja que la relación entre la IAGen y la docencia se está conformando como un campo de estudio en el mundo académico (Nguyen y Truong, 2025).

En cuanto a la distribución geográfica de la producción académica sobre estos temas, se puede apreciar que se distribuye de manera desigual siendo España, México, Ecuador y Argentina los países que han producido más literatura. El caso de España es distintivo porque se inserta en un contexto social, económico, cultural y académico alejado de las condiciones de los países latinoamericanos. Estos datos evidencian una fractura en el bloque hispanoparlante; la concentración de la producción en España (40%) frente a la dispersión de la literatura en América Latina sugiere una replicación de la lógica centro-periferia (Beigel, 2014). Mientras que España se posiciona como el referente discursivo, gran parte de Latinoamérica permanece subrepresentada, lo cual limita la construcción de un conocimiento situado que responda a las realidades educativas locales (Collyer, 2016).

Existe una producción heterogénea en el tipo de documentos con mayor presencia de la investigación científica, aunque hay mucha producción de reflexión y exploración del tema a través de la literatura académica de opinión y argumentación teórica. Los textos argumentativos y las revisiones narrativas son un ejemplo de ello.

Un aspecto adicional se refiere a las tensiones conceptuales en el uso de etiquetas y palabras clave como “inteligencia artificial” e “inteligencia artificial generativa”, empleadas de manera indistinta, lo cual denota una falta de precisión terminológica en la literatura. A ello se suma el predominio de ChatGPT como modelo de IAGen y la escasa referencia a otras tecnologías. Esto confirma su impacto y posicionamiento como herramienta central en el discurso académico (CEIDE, 2025).

El análisis cualitativo muestra una tensión epistemológica no resuelta en donde gran parte de la literatura de esta revisión tiene un enfoque instrumental, que concibe a la IAGen como un recurso para la eficiencia y la gestión. No obstante, al concebir la docencia como un espacio de interacción complejo y ético (Sañudo, 2021; Edelstein, 2023), los textos que cuestionan los sesgos, la privacidad y la transformación del rol docente están disputando el sentido ideológico de estas tecnologías (Mardahl-Hansen, 2019). Esto es importante ya que como señala Sañudo (2021), los significados median las maneras en que se representan, comprenden y materializan las prácticas educativas cotidianas, de ahí que sea pertinente explicitar los enfoques educativos subyacentes.

El profesorado se convierte en un actor educativo dentro de un escenario influenciado por variables intereses económicos, la racionalidad técnica de las IAGen, así como las características sociodemográficas de sus contextos educativos (Mardahl-Hansen, 2019). Esto invita a repensar el papel del profesorado no como “transmisor” de contenidos, sino como agente social que orienta procesos formativos en escenarios educativos mediados por tecnologías.

Si bien existe una producción en habla hispana creciente, la producción académica sobre docencia e IAGen en contexto latinoamericanos refleja y reproduce las dinámicas de desigualdad estructural

propias del capitalismo académico global (Demeter, 2020). La dificultad metodológica experimentada para sistematizar el *corpus*, debido a la inexistencia de bases de datos regionales integradas y estandarizadas, refleja que el conocimiento en habla hispana enfrenta barreras de invisibilidad tecnológica que dificultan su circulación y legitimación frente a los circuitos anglosajones hegemónicos (Beigel, 2014).

La ausencia de recursos de sistematización de la literatura en habla hispana, la dispersión de documentos y la concentración geográfica de la producción en unos pocos países reflejan una brecha significativa entre los diferentes países (Gomez et al., 2022). A pesar del crecimiento de publicaciones en español, persiste una desigualdad en la distribución de recursos e infraestructura tecnológica, lo cual plantea la urgencia de fortalecer mecanismos de cooperación académica regional, repositorios especializados en español y estrategias que promuevan la democratización del conocimiento científico entre países hispanohablantes.

Entre los alcances y limitaciones que tiene esta revisión, se encuentra la falta de cruces analíticos entre las diferentes dimensiones de la información recabada. Además, se necesita analizar detenidamente la coherencia entre los enfoques teóricos, las técnicas de investigación y la construcción de evidencias. Otra limitación se refiere a la imposibilidad de establecer análisis de redes de autores debido a la falta de datos que permitan establecer relaciones de colaboración entre las diferentes instituciones académicas. Lo anterior impide ver si existen "colegios invisibles" o grupos de investigación consolidados que estén liderando la discusión, o si la producción está totalmente atomizada.

5. ENLACES

La búsqueda se realizó en los repositorios: Google Académico, Dialnet, SciELO y Redalyc. Debido a la cantidad de resultados se organizó una tabla: <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/E45T8>. También se utilizó la herramienta de IA Voyant Tools: <https://voyant-tools.org/>

6. ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

No se realizaron levantamientos de datos sensibles o que requirieran consentimiento informado. Se agradece el apoyo para esta investigación de las pedagogas e investigadoras en proceso de formación Yuribis Hilario Palacios, Brenda Esther Moreno Cruz y Karen Ivonne Lazcano Ramírez; cuya labor fue fundamental para la conformación de la base de datos bibliográfica.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abanga, E. y Acquah, T. (2024). A Bibliometric Analysis of Global Research Trends in Artificial Intelligence from 2019 to 2023. *Asian Journal of Research in Computer Science* 17 (12). 220-33. <https://doi.org/10.9734/ajrcos/2024/v17i12540>
- Alpizar, I. (2024). La Inteligencia Artificial Generativa y cómo podemos abordarla en nuestra enseñanza. *Investiga.TEC*, 17(51), 14–21. <https://doi.org/10.18845/itec.v17i51.7536>
- Aubert, E., Gladkoff, L., Andreoli, S., Perillo, L., y Cherbavaz, M. C. (2024). Alquimia didáctica: la interacción de docentes universitarios con la Inteligencia Artificial Generativa. *TIES, Revista De Tecnología E Innovación En Educación Superior*, (10), 37–60. <https://doi.org/10.22201/dgtic.26832968e.2024.10.16>

- Barragán, A., Aquino, A., Enrique, J., Segura, F., Martínez, M. y Andújar, J. (2024). *Evaluación de la inteligencia artificial generativa en el contexto de la automática: un análisis crítico*. Jornadas de Automática, 45. <https://doi.org/10.17979/ja-cea.2024.45.10733>
- Beigel, F. (2014). Publishing From the Periphery: Structural Heterogeneity and Segmented Circuits. The Evaluation of Scientific Publications for Tenure in Argentina's CONICET. *Current Sociology*, 62(5), 743-765. DOI: 10.1177/0011392114533977
- Bernilla, E. (2024). Docentes ante la inteligencia artificial en una universidad pública del norte del Perú. *Educación*, 33(64), 8-28. <https://doi.org/10.18800/educacion.202401.M001>
- Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E. Pham, P., Wang, S. y Siemens, G. (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(4). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z>
- Buele, J. y Llerena-Aguirre, L. (2025). Transformations in Academic Work and Faculty Perceptions of Artificial Intelligence in Higher Education. *Frontiers in Education*, 10. 1603763. DOI: 10.3389/educ.2025.1603763
- Caballero, Á. (2024) *Inteligencia Artificial Generativa en Educación: Impulsando la creatividad digital y la interactividad en el aula*. Trabajo de Máster. Universitas Miguel Hernández. <https://hdl.handle.net/11000/32744>
- Capozzi, F. (2024). *Análisis de las Competencias Digitales Docentes para la Creación de Contenidos Digitales y Diseño de un Programa Formativo Adaptado a un Centro Educativo en Canarias*. Trabajo de Máster. Universidad de la Laguna
- Carnwell, R. y Daly, W. (2001). Strategies for the Construction of a Critical Review of the Literature. *Nurse Education in Practice*, 1. 57-63 DOI:10.1054/nepr.2001.0008,
- Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, H. y Järvelä, S. (2022). The Promises and Challenges of Artificial Intelligence for Teachers: a Systematic Review of Research. *TechTrends*, 66. 616-630. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00715-y>
- Chan, C. y Tsi, L. (2024). Will Generative AI Replace Teachers in Higher Education? A Study of Teacher and Student Perceptions. *Studies in Educational Evaluation*, 83, 101395. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101395>
- Changoluisa, J., Guachimboza, M., Belen, A. y Buenaño, H. (2024). Análisis de herramientas de inteligencia artificial generativa para el proceso de enseñanza aprendizaje: una revisión sistemática de la literatura. *Sinergia Académica*, 7(7), p. 1-21. <http://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/358>
- Chicaiza, S., López, F., López, N. y Ochoa, G. (2024, April). Impacto de la Inteligencia Artificial (IA) en la Educación Superior. *RECIAMUC*, 8 (2).
- Collyer, F. (2016). Global Patterns in the Publishing of Academic Knowledge: Global North, Global South. *Current Sociology*, 66(1), 56-73. <https://doi.org/10.1177/0011392116680020>
- CEIDE. (2024). *La Inteligencia Artificial Generativa (IAGEN) en el profesorado y estudiantado de la UNAM*. Retos y perspectivas. Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.ceide.unam.mx/wp-content/uploads/2025/08/IAGen_UNAM_2025.pdf
- Crompton, H. y Burke, D. (2023). Artificial Intelligence in Higher Education: the State of the Field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(22). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
- Dangol, A., Newman, M., Wolfe, R., Lee, J. H., Kientz, J. A., Yip, J. y Pitt, C. (2024). Mediating Culture: Cultivating Socio-cultural Understanding of AI in Children through Participatory Design. In

- Proceedings of the 2024 ACM Designing Interactive Systems Conference* (pp. 1805-1822).
<https://doi.org/10.1145/3643834.3661515>
- Demeter, M. (2020). *Academic Knowledge Production and the Global South*. Palgrave MacMillan.
- Díaz, J., Molina, R., Bayas, C. y Ruiz, A. (2024). Asistencia de la inteligencia artificial generativa como herramienta pedagógica en la educación superior. *Revista De Investigación En Tecnologías De La Información*, 12(26), 61–76. <https://doi.org/10.36825/RITI.12.26.006>
- Ding, A., Shi, L., Yang, H. y Choi, I. (2024). Enhancing Teacher AI literacy and Integration Through Different Types of Cases in Teacher Professional Development. *Computers and Education Open*, 6, 100178. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100178>
- Edelstein, G. (2023). *Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza. Problematizaciones desde la docencia en la universidad*. Edulp.
- Espejo, P. (2024). La Inteligencia Artificial en educación: percepciones y saberes de los docentes. *European Public y Social Innovation Review*, 9, 1–19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-898>
- Estévez, B. y Sánchez, F. (2024). Integración de la inteligencia artificial en la educación superior: Un análisis con perspectiva de género. *Revista Iberoamericana De Ciencia, Tecnología Y Sociedad - CTS*, 19(56), 117–139. <https://doi.org/10.52712/issn.1850-0013-557>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Routledge.
- Gálvez, C. (2018). Análisis de Co-palabras Aplicado a los Artículos Muy Citados en Biblioteconomía y Ciencias de la Información (2007–2017), *Transinformação*, 30(3). 277–286.
<http://dx.doi.org/10.1590/2318-08892018000300001>
- García, J., Magal-Royo, T. y Fernández, M. (2024). Una aproximación al avance de las herramientas basadas en inteligencia artificial generativa para la evaluación lingüística de idiomas: un análisis DAFO. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 19.
<https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.19060>
- García-Peñalvo, F. J. (2024). Cómo afecta la inteligencia artificial generativa a los procesos de evaluación. *Cuadernos de Pedagogía* (549).
<https://repositorio.grial.eu/server/api/core/bitstreams/48755dd2-922c-427f-a8f0-541a6c56430b/content>
- Gomez, C., Herman A. y Parigi, P. (2022). Leading Countries in Global Science Increasingly Receive More Citations than other Countries Doing Similar Research. *Nature Human Behaviour*, 6, 919–929. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01351-5>
- Grant, M. J., y Booth, A. (2009). A Typology of Reviews: an Analysis of 14 Review Types and Associated Methodologies. *Health information y libraries journal*, 26(2), 91-108.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Guerra, C. y Tass, B. (2024). Aplicaciones Prácticas de la Inteligencia Artificial Generativa en la Labor Docente: El Caso de la Ingeniería en Diseño Multimedia. *European Public y Social Innovation Review*, 9, 1–20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-816>
- Guerschberg, L., y Gutierrez, Y. E. (2023). Inteligencia Artificial Generativa: apoyando e impulsando la tarea docente. *Revista Nuevas Propuestas*, (61), 53–60.
<https://ediciones.ucse.edu.ar/ojsucse/index.php/nuevaspropuestas/article/view/721>
- Jin, Z., Goyal, S. y Singh, A. (2023) The Informational Role of Artificial Intelligence in Higher Education in the New Era. International Conference on Machine Learning and Data Engineering. *Procedia Computer Science*, 235, 1008-1023. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2024.04.0>

- Kim, J. (2024). Leading Teachers' Perspective on Teacher-AI collaboration in education. *Education and Information Technologies*, 29. 8693–8724. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12109-5>
- Legaspi, R. y Tornel, J. (2023) Retos actuales de la integridad académica universitaria y la inteligencia artificial. *Innovación Educativa: Explorando las nuevas fronteras del aprendizaje*. https://www.researchgate.net/profile/Jose-Tornel-Avelar-2/publication/387099686_Retos_actuales_de_la_integridad_academica_universitaria_y_la_inteligencia_artificial/links/6760c13de9b25e24af5c5268/Retos-actuales-de-la-integridad-academica-universitaria-y-la-inteligencia-artificial.pdf
- Lindell, T., y Utterberg, M. (2025). Conflicting Motives: Challenges of Generative AI in Education. *Learning, Media and Technology*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/17439884.2024.2438933>
- Maesa, M., Montalvob, S., Cabidoc, R., Conchad, D. y Chicanoe, I. (2024). *Estudio sobre el uso de la IA generativa en clase en la enseñanza de la programación*. I Congreso en Innovación Docente de las Universidades Madrileñas: Madrid UAM, 3-4/10/2024
- Manzano, G. (2023) *La inteligencia artificial como recurso didáctico en la docencia superior*. 7mo Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas del Ecuador (CICPE2023). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/987041.pdf#page=118>
- Mardahl-Hansen, T. (2019). Teaching as a social practice. *Nordic Psychology*, 71(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/19012276.2018.1457451>
- Martínez, Y. y Collazo, R. (2023). Caracterización Bibliométrica de la Producción Científica de la Revista Ingeniería Mecánica (2010–2021) en SciELO. *Anales de Investigación*, 19(1). 1–13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8821116>
- Moreno, A. (2025). Riesgos sociotécnicos y códigos deontológicos en inteligencia artificial: ¿Hasta dónde llega la ética de la tecnología? *Niaíá. Revista Interdisciplinaria sobre Formación y Resolución de Problemas Morales*, (3), 169-180. https://repository.tudelft.nl/file/File_d60b3020-fdd8-4f58-8706-de08292082de?preview=1
- Mutanga, M., Jugoo, V. y Adefemi, K. (2024). Lecturers' Perceptions on the Integration of Artificial Intelligence Tools into Teaching Practice. *Trends Higher Education*, 3. 1121–1133. <https://doi.org/10.3390/higheredu3040066>
- Naveen D., Satish K., Debmalya M., Nitesh P. y Weng M (2021). How to Conduct a Bibliometric Analysis: An Overview and Guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>.
- Nguyen, T. y Truong, H. (2025). Trends and Emerging Themes in the Effects of Generative Artificial Intelligence in Education: A systematic review. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 21(4). <https://doi.org/10.29333/ejmste/16124>
- Ramos, J. (2024). *Diseño de evaluaciones sumativas para el uso de la inteligencia artificial generativa en el proceso de aprendizaje del análisis de levantamiento de requerimientos*. Tesis de licenciatura Universidad Politécnica Salesiana
- Reina-Parrado, M., Román-Graván, P. y Hervás-Gómez, C. (2025). Integration of Artificial Intelligence and Machine Learning in Education: A Systematic Review. *International Journal of Educational Methodology*, 11(2). 203-216. <https://doi.org/10.12973/ijem.11.2.203>
- Restrepo, C. y Urbizagástegui, R. (2017). Red de Co-palabras en la Bibliometría Mexicana. *Investigación Bibliotecológica*, 31(73). 17–45. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2017000300017
- Román-Graván, P., Mena-Guacas, A.-F., Fernández-Márquez, E., y López-Meneses, E. (2024). Mapeo de las corrientes de investigación sobre Chat GPT aplicadas a la educación. *RiiTE Revista*

- Interuniversitaria De investigación En Tecnología Educativa*, (16), 140–156.
<https://doi.org/10.6018/riite.590421>
- Sanhueza, N. y Valdivia, J. (2024). Secuencia didáctica que incorpora el uso de Inteligencia Artificial para evidenciar habilidades de literacidad digital en estudiantes de secundaria. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (37), 165-173.
https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/168221/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sañudo, L. (2021). Una mirada crítica a los conceptos de interacción, significación y acción en la investigación de la práctica educativa. En Fourtoul, B. y Fierro, C. (Coords.), *Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo* (pp. 51-82). Ibero León.
- Saz-Pérez, F., Piza-Mir, B. y Lizana, A. (2024). Validación y estructura factorial de un cuestionario TPACK en el contexto de Inteligencia Artificial Generativa (IAG). *Hachetetepe: Revista científica de Educación y Comunicación*, (28), 1101. <http://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2024.i28.1101>
- Serrano, M., Santos-Olmo, A., Rosado, D., Sánchez, L., Blanco, C. y Fernández-Medina, E. (2024). *Uso de ChatGPT en la enseñanza universitaria de informática: ventajas y desventajas*. Actas de las Jenui, vol. 9.
- Shanahan, M. (2024). Talking About Large Language Models. *Communications of the ACM*, 67(2). 68-79. <http://dx.doi.org/10.1145/3624724>
- Silva, D. (2024). Redefiniendo el Rol Docente: La Sinergia entre Educación e Inteligencia Artificial. Libro de actas *IV Congreso Internacional de Tecnología, Aprendizaje y Educación*, 31-37. <https://rediie.cl/wp-content/uploads/Libro-CITAE-CIIE-2024.pdf>
- Snyder, H. (2019). Literature Review as a Research Methodology: An Overview and Guidelines. *Journal of business research*, 104, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Swindell, A., Greeley, L., Farag, A., y Verdone, B. (2024). Against Artificial Education: Towards an Ethical Framework for Generative Artificial Intelligence (AI) Use in Education. *Online Learning*, 28(2), (7-27). <https://doi.org/10.46398/cuestpol.4179.42>
- Trigueros, A., Álvarez, A., Fernández, M., García, L., López, G., Moreno, Á., Domínguez, S., Vázquez, V. y Boutaleb, Z. (2024). Uso de la IA para favorecer la retroalimentación en las asignaturas de Expresión Gráfica. *REDES-INNOVAESTIC. Libro de actas*.
<https://rua.ua.es/server/api/core/bitstreams/49d5d7ee-9a69-4424-a4f0-0c5fc45bb345/content>
- Ubal, M., Tambasco, P., Martínez, S. y García, M. (2023). El impacto de la Inteligencia Artificial en la educación. Riesgos y potencialidades de la IA en el aula. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 15, 41-57. <https://doi.org/10.6018/riite.584501>
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista Cumbres*, 2(1). 73 - 99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550779>
- Wang, P., Jing, Y. y Shen, S. (2025). A Systematic Literature Review on the Application of Generative Artificial Intelligence (GAI) in Teaching within Higher Education: Instructional Contexts, Process, and Strategies. *The Internet and Higher Education*, 65.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2025.100996>
- Xie, Y., Xia, W., Li, C., Qiu, C. y Chen, W. (2023). *The Construction of Project-based Learning Model for Primary and Secondary School Teachers Empowered by Generative AI*. Twelfth International Conference of Educational Innovation through Technology (EITT).
<http://doi.org/10.1109/EITT61659.2023.00029>
- Yang, J. y Yoo, J. (2018). A Critique of Methodological Dualism in Education. *Universal Journal of Educational Research*, 6(2). 307-312. 10.13189/ujer.2018.060213

Yue, I. y Su, J. (2025). Artificial Intelligence (AI) Learning Tools in K-12 Education: A Scoping Review. *Journal of Computers in Education*, 12(1). 93–13. <https://doi.org/10.1007/s40692-023-00304-9>

INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

Víctor Jesús Rendón Cazales

Universidad Nacional Autónoma de México

Doctor y maestro en Ciencias con especialidad en investigaciones educativas por el DIE- CINVSTAV-IPN. Candidato a investigador por el SNI y cuenta con diversas publicaciones sobre temas relacionados con la formación docente, prácticas de escritura académica y usos de las tecnologías digitales. Es Coordinador de Generación y Diseminación del Conocimiento en Educación en la Coordinación de Evaluación, Innovación y Desarrollo Educativos (CEIDE) de la UNAM. Además, es docente en el programa de maestría y doctorado en Ciencias Médicas, Odontológicas y de la Salud y en el sistema SUAYED en la carrera de Pedagogía, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Miguel Ángel Hernández Alvarado

Universidad Nacional Autónoma de México

Doctor en Educación, Especialista en Desarrollo Humano y Maestro y Licenciado en Pedagogía. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Cuenta con diversas publicaciones. Ha participado en múltiples encuentros nacionales e internacionales sobre educación. Actualmente colabora en procesos de investigación y formación pedagógicos como responsable de la Jefatura del Departamento de Análisis del Conocimiento en Educación de la Coordinación de Evaluación, Innovación y Desarrollos Educativos de la UNAM, docente de pregrado y posgrado en áreas de educación, psicopedagogía e intervención educativa y asesor de desarrollo educativo en instituciones públicas y privadas.

Mario Alberto Benavides Lara

Universidad Nacional Autónoma de México

Maestro y licenciado en pedagogía por la UNAM, especialista en nuevas tecnologías y educación por la FLACSO Argentina y doctorante en ciencias sociales en la UAM Xochimilco. Cuenta con 20 años de experiencia profesional en instituciones públicas como el INBA, IFE, SEP e INEE. Autor de más de artículos académicos, capítulos de libros, ponencias, reportes técnicos, informes de resultados, materiales para docentes y libros de texto. Entre sus líneas de trabajo se encuentran las políticas educativas y curriculares, la relación entre educación y la diversidad sexogenérica y la formación y desarrollo docentes, así como los estudios sociales en educación.

Melchor Sánchez Mendiola

Universidad Nacional Autónoma de México

El Dr. Melchor Sánchez Mendiola es Médico Pediatra por la Universidad del Ejército y Fuerza Aérea de México. Realizó un fellowship en Investigación Clínica, en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), en Cambridge, EUA. Es maestro en Educación en Profesionales de la Salud por la Universidad de Illinois en Chicago, EUA; y Doctor en Ciencias de la Educación en Ciencias de la Salud egresando con Mención Honorífica del Posgrado de la UNAM. El Dr. Sánchez Mendiola es profesor de Carrera Titular C de tiempo completo definitivo en la Facultad de Medicina de la UNAM. Cuenta con el Nivel II del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, y es Investigador Permanente del Seminario de Educación Superior de la UNAM. Actualmente es Coordinador de Evaluación, Innovación y Desarrollo Educativos (CEIDE) de la Universidad Nacional Autónoma de México.



Los textos publicados en esta revista están sujetos a una licencia de Reconocimiento 4.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en: [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-Compartir por igual 4.0 Internacional](#).