VISUAL REVIEW | Vol. 18, No. 6, 2026 | ISSN 2695-9631
International Visual Culture Review / Revista Internacional de Cultura Visual
https://doi.org/10.62161/revvisual.v18.6420

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA COMO MEDIADOR EPISTÉMICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Revisión cualitativa de actores, niveles y tensiones

MARCOS MÉNDEZ GÓMEZ [1]
marcos.mendez@uva.es
[1]Universidad de Valladolid, España

PALABRAS CLAVE

inteligencia artificial generativa
educación superior
mediación epistémica
pedagogía
trazabilidad

RESUMEN

Se presenta una revisión cualitativa interpretativa sobre la integración de la inteligencia artificial generativa (IAG) en la educación superior española. La búsqueda se realizó en diciembre de 2025 en Scopus, Web of Science y Dialnet, aplicando una ecuación común en español e inglés sobre IA y educación superior. Tras el cribado y la elegibilidad de texto completo, se incluyeron 70 artículos. Se consideraron estudios con resultados empíricos, analíticos, conceptuales o de revisión y pertinencia explícita al contexto universitario español. El análisis organizó la evidencia en tres niveles de mediación y seis tensiones, destacando gobernanza, evaluación y equidad.

Recibido: 12/ 07 / 2026
Aceptado: 07/ 10 / 2026

1. Introducción

A estas alturas, en muchas aulas universitarias ya no sorprende que un estudiante contraste una idea con un chatbot o que un docente pida a una herramienta que le sugiera actividades, ejemplos o una explicación alternativa de un concepto. Lo llamativo no es el gesto en sí, es su rapidez de incorporación y la naturalidad con la que se integra en rutinas que, hasta hace muy poco, eran casi exclusivamente humanas. Esa naturalidad convive con un desajuste: la adopción se acelera mientras la formación y la planificación para integrarla avanzan más despacio y, en el caso de los LLM[1], que una respuesta sea coherente no garantiza que sea correcta (Boujenna et al., 2024).

Conviene, antes de seguir, poner orden al marco conceptual. La inteligencia artificial (IA) puede entenderse como un campo amplio que reúne métodos y sistemas orientados a resolver problemas tradicionalmente asociados al razonamiento y al aprendizaje, desde enfoques clásicos de representación del conocimiento y búsqueda hasta el aprendizaje automático y sus desarrollos más recientes (Torra, 2011). En esa evolución, el aprendizaje profundo ha supuesto un punto de inflexión: la disponibilidad de grandes volúmenes de datos y el avance del hardware han impulsado modelos especialmente eficaces para tareas de reconocimiento y predicción, con aplicaciones visibles más allá del ámbito estrictamente informático (Abeliuk & Gutiérrez, 2021). En educación superior, estas tecnologías se han vinculado a usos como la analítica del aprendizaje, los sistemas automatizados de apoyo (por ejemplo, tutorías o asistencia basada en datos) y la toma de decisiones en entornos educativos (Ocaña-Fernández et al., 2019).

La inteligencia artificial generativa (IAG), en cambio, opera con una lógica distinta: se caracteriza por producir contenido nuevo (texto, imágenes, código o audio) a partir de patrones aprendidos (UNESCO, 2024). No solo responde; construye salidas con apariencia de coherencia discursiva, con estilos ajustables, con registro académico, incluso con una seguridad expresiva que puede inducir a confiar más de lo debido. En el caso de los modelos de lenguaje, su rasgo distintivo es que producen respuestas en lenguaje natural en formato conversacional y pueden ajustar el estilo y el registro; esa fluidez puede favorecer una confianza mayor de la que el contenido merece (UNESCO, 2024). Y ese matiz importa en educación superior, donde el lenguaje y la argumentación no son un adorno, son el medio principal de validación académica (Caldeiro, 2024).

Por eso, hablar de IA en la educación superior es útil, pero a menudo resulta demasiado impreciso. La literatura muestra que la irrupción de la IAG conversacional ha desplazado el debate: de los usos previos centrados en automatización, tutoría inteligente y predicción, hacia cuestiones directamente ligadas a la producción académica (escritura, evaluación, originalidad, autoría y criterios de conocimiento) (Sánchez Vera, 2023). En otras palabras, el foco se mueve hacia prácticas nucleares de la universidad como producir textos, sostener argumentos, justificar decisiones y certificar aprendizajes, lo que ayuda a explicar tanto la rápida adopción como la inquietud que acompaña a estas herramientas.

En la literatura reciente se describen oportunidades pedagógicas concretas asociadas a la incorporación de la IAG en educación superior: apoyo a estudiantes con ritmos de aprendizaje distintos mediante personalización, tutoría virtual y recursos adaptativos; generación de explicaciones alternativas; diseño y ajuste de tareas; retroalimentación más ágil; y soporte para la producción escrita como asistencia en la planificación, revisión y mejora de textos (Aparicio-Gómez, 2023). En entornos universitarios online, además, se han documentado incrementos en la percepción de utilidad y satisfacción cuando se integran asistentes basados en ChatGPT como apoyo al aprendizaje y a la interacción educativa, aunque con limitaciones técnicas y de precisión que condicionan su rendimiento (Cabeza-Rodríguez, 2025).

En paralelo, en el ámbito de la creatividad se ha analizado la co-creación con IA en tareas de ideación, mostrando efectos dependientes del diseño didáctico. De esta manera la IA puede sostener la fluidez y la originalidad, pero también introducir cierta convergencia en la formulación de ideas y patrones de uso más pasivos si no se guía pedagógicamente la interacción (Baltà et al., 2026). La cuestión es que estos hallazgos conviven con otra constatación menos cómoda, que la integración suele adelantarse a la reflexión institucional y no siempre va acompañada de una alfabetización crítica que permita distinguir entre un uso instrumental y una comprensión profunda.

[1] LLM: Son sistemas de IA entrenados con grandes volúmenes de texto para predecir la siguiente palabra y, con ello, generar respuestas, resúmenes, explicaciones, etc. (Ortiz de Zárate et al., 2024)

La discusión pública y académica ha tendido a organizarse en dos polos: entusiasmo por la eficiencia y el potencial, y temor por el fraude o por la degradación del aprendizaje. Ese marco ayuda a simplificar pero deja fuera capas importantes. La educación superior gestiona más que tareas. Gestiona legitimidad del conocimiento y sobre todo criterios de verdad operativa a la vez que mecanismos de certificación. Cuando una herramienta es capaz de escribir con solvencia aparente, el problema ya no es únicamente si el estudiante copia o no copia. El problema se desplaza hacia qué evidencias consideramos válidas para afirmar que alguien sabe, y cómo se reconfiguran las prácticas que sostienen esa afirmación (Zapata Ros, 2024).

En este marco aparecen tensiones que se repiten con suficiente consistencia como para tratarlas como ejes de análisis. La primera es la autoría y la originalidad, porque la co-producción con IAG complica la atribución y vuelve borrosa la frontera entre apoyo y sustitución: no solo se trata de detectar texto generado, sino de delimitar qué cuenta como trabajo intelectual propio y cómo se acredita la procedencia de ideas y fuentes en el producto final (Chamba Cuadros et al., 2025; Zapata Ros, 2024). La segunda tensión es evaluativa: si el producto textual pierde valor como evidencia directa, aumenta la presión por rediseñar tareas hacia formatos más situados y procesuales —con evidencias de proceso y justificación—, porque la evaluación de calidad no puede descansar en un resultado textual fácilmente externalizable. La tercera tensión se vincula a la fiabilidad del contenido generado: el sistema puede sostener errores con gran fluidez y el propio ajuste conversacional intenta reducir alucinaciones, lo que obliga a reforzar verificación, contraste y alfabetización crítica en el uso académico (Zapata Ros, 2024).

La cuarta tensión es institucional: gobernanza, regulación, equidad y responsabilidad. Si el uso queda al criterio individual, tiende a consolidarse un escenario de respuestas dispares (desde la prohibición hasta la adopción progresiva), lo que genera inseguridad normativa y un aprendizaje desigual según asignaturas, criterios docentes o centro (UNESCO, 2024). Esta dispersión no es neutra: afecta a la coherencia formativa y puede traducirse en desigualdad de oportunidades, especialmente cuando el acceso a recursos, datos y capacidades tecnológicas es asimétrico, intensificando brechas ya existentes (UNESCO, 2024). Además, la brecha no es solo de acceso: también es de criterio. Por eso, distintos trabajos subrayan la necesidad de una alfabetización en IAG articulada como competencia integral que permita tomar decisiones informadas y responsables en contextos educativos (Buitrago et al., 2024). Cuando esa alfabetización no se trabaja, la herramienta puede convertirse en atajo y el atajo en hábito.

También es relevante el actor que ocupa el centro del análisis. Parte del corpus se orienta al alumnado y describe usos, percepciones y dilemas asociados a la escritura, la búsqueda o la resolución de tareas. Otros centrados en el profesorado, que muestran incertidumbre, resistencia, aceptación pragmática o interés por integrar la IAG como apoyo pedagógico; y una tercera línea, menos visible pero decisiva, que analiza la educación superior como institución (políticas internas, marcos éticos, integridad académica, formación docente y gestión del riesgo).

Esta triple focalización no es casual: "las herramientas tecnológicas digitales han sido ampliamente adoptadas tanto por el alumnado, como por los educadores y las instituciones" (Boujenna et al., 2024, p. 393). En conjunto, el campo no está equilibrado: abunda el diagnóstico descriptivo, pero falta con frecuencia una articulación conceptual que conecte estas capas —micro (aula), meso (docencia) y macro (gobernanza)— sin perder precisión (Boujenna et al., 2024).

Con este contexto, el presente artículo desarrolla una revisión crítica y una base orientada a ordenar el conocimiento disponible. El interés no se limita a describir usos o actitudes. Busca comprender qué se está reconfigurando en la educación superior cuando la producción de lenguaje, que es el soporte cotidiano del conocimiento deja de ser exclusivamente humana y pasa a ser compartida con sistemas generativos.

2. Objetivos y metodología

2.1. Objetivos

Construir un estado de la cuestión sobre la inteligencia artificial generativa en la educación superior española, a partir de una revisión cualitativa de literatura reciente, sistematizando los enfoques, actores y tensiones que articulan su presencia en la investigación académica.

Objetivos específicos:

- Identificar los enfoques con los que la literatura estudia la integración de la IAG en la educación superior.
- Clasificar los estudios por nivel de mediación: cognitivo, epistémico e institucional.
- Determinar qué papel se atribuye a alumnado, profesorado e institución en esa integración.
- Identificar las tensiones recurrentes asociadas al uso académico de la IAG.

2.2. Metodología

La revisión bibliográfica se emplea como metodología fundamental en este estudio, ya que permite construir de manera rigurosa el estado de la cuestión y evidenciar el papel central de la materia estudiada en el desarrollo y evolución de la ciencia, facilitando un análisis crítico y comparado de las perspectivas existentes en la literatura (Jiménez-Martínez et al., 2025)

El trabajo adopta un diseño de revisión cualitativa de literatura, fundamental para la construcción del estado de la cuestión e imprescindible para mostrar el papel esencial orientado a un análisis interpretativo y comparado de investigaciones recientes sobre IAG en el contexto de la educación superior española. El propósito no es cuantificar la producción científica ni estimar tendencias bibliométricas, sino examinar de forma sistemática los resultados reportados por los estudios seleccionados para identificar patrones recurrentes, enfoques dominantes y tensiones compartidas en torno al papel de la IAG en la universidad.

Aunque el estudio adopta un enfoque cualitativo, interpretativo y comparativo, el proceso de identificación, selección y análisis de los estudios se estructuró conforme a las directrices del protocolo PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), con el fin de garantizar la transparencia, la trazabilidad y la coherencia del proceso de revisión.

En concreto, PRISMA se empleó como marco metodológico para organizar las distintas fases de la revisión, entre ellas:

(i) la identificación de los registros en bases de datos científicas;

(ii) el cribado inicial de títulos y resúmenes;

(iii) la evaluación de la elegibilidad de los textos completos en función de criterios explícitos de inclusión y exclusión; y

(iv) la definición del corpus final de estudios incluidos en la síntesis cualitativa.

El proceso de selección de los estudios se documentó mediante un diagrama de flujo (Figura 1), que permite visualizar de forma sistemática el número de registros identificados, excluidos y finalmente incluidos, así como los motivos de exclusión en cada fase. No obstante, dado que el objetivo del estudio no es la estimación cuantitativa de efectos ni la realización de un meta-análisis, sino el análisis interpretativo de los resultados reportados, la síntesis de la evidencia se realizó de forma cualitativa, en línea con usos extendidos del protocolo PRISMA en revisiones no cuantitativas (Page et al., 2021).

En el cribado inicial, el contexto de los estudios se acotó al ámbito de la educación superior española, y se incluyeron aquellos artículos que cumplían al menos uno de los siguientes criterios:

- estudio empírico realizado en universidades españolas o con muestra situada en España;
- análisis de políticas, guías o marcos institucionales referidos explícitamente a universidades españolas; o
- trabajos de alcance conceptual/revisión con autoría afiliada a instituciones españolas y con implicaciones formuladas para el sistema universitario español.

Los artículos que no cumplían ninguno de estos criterios se excluyeron, aunque abordaran la IAG en educación superior en términos generales.

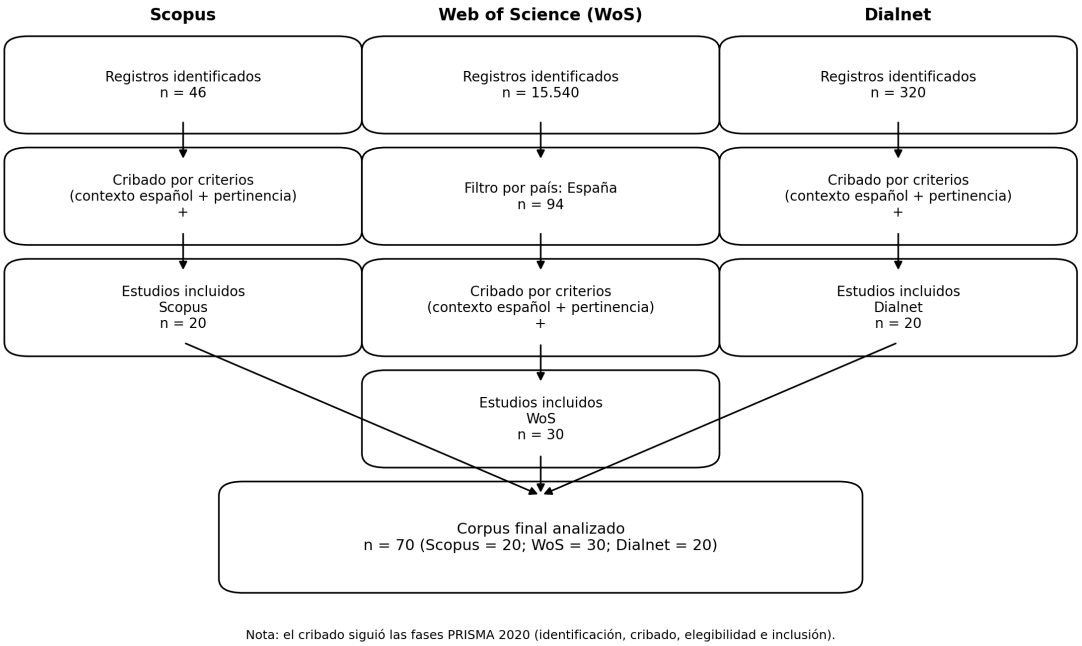
La búsqueda llevada a cabo en diciembre de 2025 se realizó en Scopus, Web of Science (WoS) y Dialnet, combinando términos en inglés y castellano. Se empleó como ecuación aplicada (todas las bases): (“artificial intelligence” OR “inteligencia artificial”) AND (“higher education” OR “educación superior”)

- Scopus: la búsqueda inicial devolvió 46 resultados. Se aplicó un cribado para seleccionar únicamente los trabajos vinculados al contexto español según los criterios anteriores, quedando finalmente 20 artículos.
- Web of Science (WoS): la búsqueda inicial arrojó 15.540 resultados. Aplicando el filtro por país (España), la muestra se redujo a 94. Tras el cribado con los mismos criterios, se seleccionaron 30 artículos.

- Dialnet: la búsqueda devolvió 320 resultados. Tras el cribado y la aplicación de los criterios de delimitación al contexto español, se seleccionaron 20 artículos.

El corpus final está compuesto por 70 artículos (Scopus = 20; WoS = 30; Dialnet = 20), todos analizados con el mismo nivel de profundidad.

Figura 1. Diagrama de flujo



Nota: el cribado siguió las fases PRISMA 2020 (identificación, cribado, elegibilidad e inclusión).

Fuente: Elaboración propia, 2026

Se incluyeron artículos que:

- abordaran la IAG en educación superior;
- presentaran resultados empíricos, analíticos, conceptuales o de revisión con aportaciones interpretables;
- aportaran implicaciones educativas, pedagógicas o institucionales (docencia, aprendizaje, evaluación, gobernanza, integridad académica, etc.).

Se excluyeron estudios:

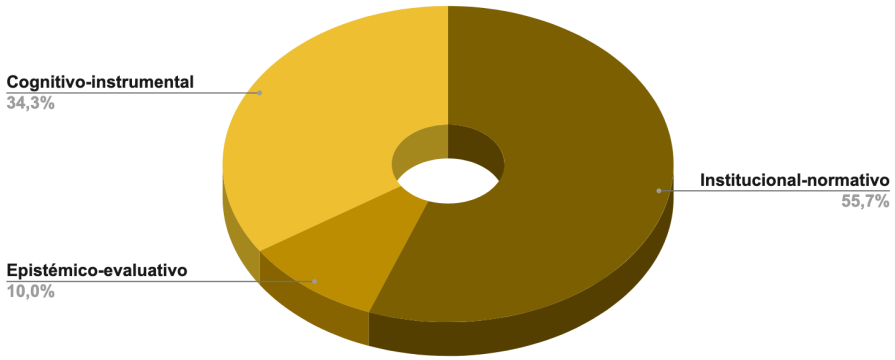
- centrados en otros niveles educativos (p. ej., secundaria);
- de carácter exclusivamente técnico (p. ej., ingeniería de sistemas sin implicación educativa);
- enfocados en derecho/ámbito jurídico como núcleo del artículo;
- aplicados a contextos ajenos al interés del estudio (p. ej., robótica, matemáticas, fotografía u otros ámbitos no vinculados a la discusión educativa/universitaria);
- duplicados entre las bases consultadas;
- sin texto completo disponible o sin relación directa con el objeto de análisis.

El esquema se estabilizó mediante un pilotaje inicial (n = 10), que permitió ajustar definiciones y criterios de asignación. Para controlar la consistencia del procedimiento, se aplicó una recodificación diferida sobre una submuestra (n = 15) una semana después, revisando los casos ambiguos y resolviéndolos según el foco principal del resultado reportado por cada estudio.

3. Resultados

El análisis del corpus (n = 70) muestra una distribución desigual de la literatura según los niveles de mediación epistémica identificados (Figura 2). El nivel institucional-normativo concentra el mayor número de estudios (55,7 %; n = 39), seguido del nivel cognitivo-instrumental (34,3 %; n = 24) y, en menor medida, del nivel epistémico-evaluativo (10 %; n = 7).

Figura 2. Distribución de artículos por niveles de mediación epistémica



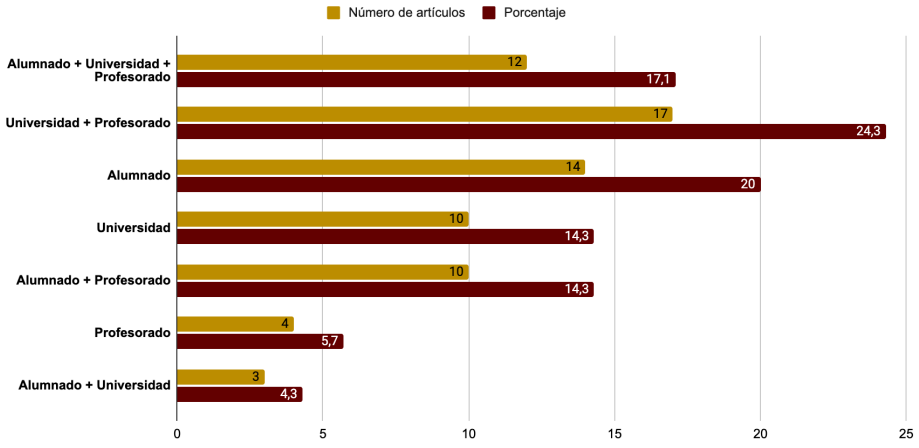
Fuente: Elaboración propia, 2026

En la codificación por actores con clasificación no excluyente (Figura 3), el profesorado aparece como actor predominante en 43 artículos (61,4%), la institución universitaria en 42 (60%) y el alumnado en 39 (55,7%).

La distribución por combinaciones de actores es la siguiente (n = 70):

- Alumnado + Profesorado + Institución universitaria: 12
- Institución universitaria + Profesorado: 17
- Alumnado: 14
- Institución universitaria: 10
- Alumnado + Profesorado: 10
- Profesorado: 4
- Alumnado + Institución universitaria: 3

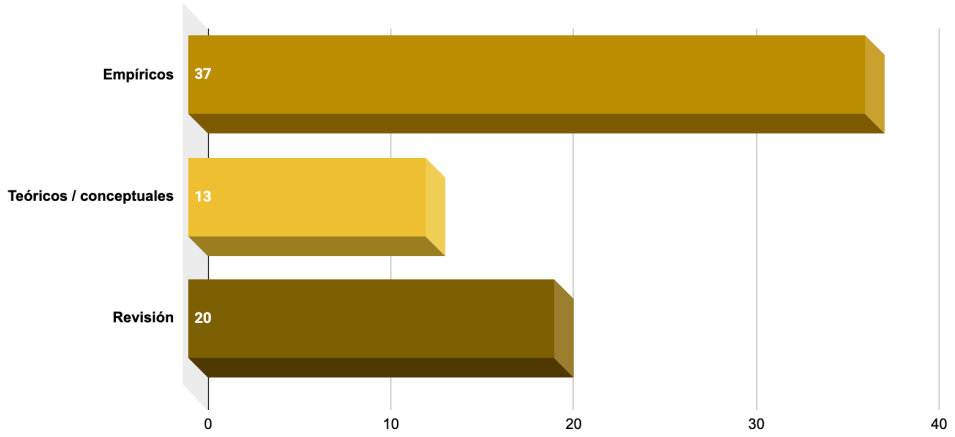
Figura 3. Distribución de artículos por combinación de actores predominantes no excluyentes



Fuente: Elaboración propia, 2026

Según el tipo de estudio y evidencia científica también (Figura 4), se identifican 37 trabajos empíricos (52,8%), 20 revisiones (28,5%) y 13 conceptuales/teóricos (18,5%).

Figura 4. Tipo de evidencia científica en los artículos analizados (n = 70)



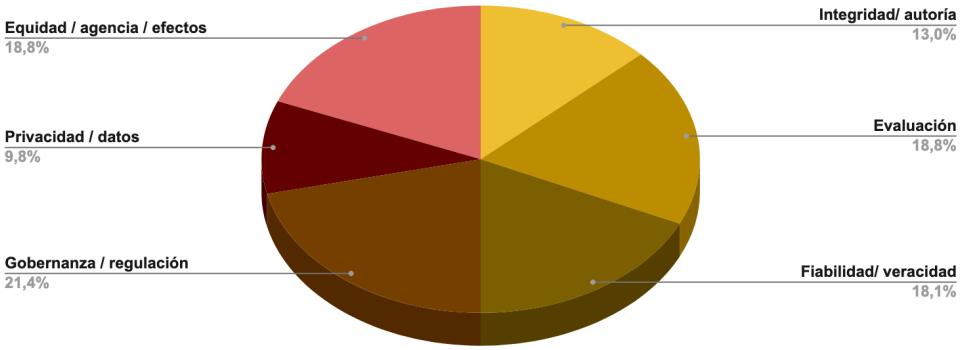
Fuente: Elaboración propia, 2026

Se identifican varias tensiones (Figura 5) clasificadas de manera no excluyente.

Las tensiones identificadas en el corpus (n = 70) presentan una distribución desigual y se concentran, principalmente, en el plano institucional. La gobernanza y regulación del uso de la IAG es la tensión más frecuente (84,3 %; n = 59), seguida por la evaluación y certificación del aprendizaje (74,3 %; n = 52) y por la equidad, la agencia y los efectos formativos (74,3 %; n = 52).

En un nivel próximo aparece la fiabilidad y veracidad del contenido generado (71,4 %; n = 50). Con presencia intermedia se sitúan las cuestiones de integridad académica, autoría y originalidad (51,4 %; n = 36), mientras que la tensión menos recurrente es la relativa a privacidad, datos y seguridad (38,6 %; n = 27). Dado que un mismo artículo puede abordar más de una tensión, las frecuencias no son excluyentes.

Figura 5. Distribución de las principales tensiones identificadas



Fuente: Elaboración propia, 2026

4. Discusión y conclusiones

El corpus analizado (n = 70) dibuja una fotografía clara: en la literatura reciente, la IAG aparece como un dispositivo que reordena prácticas, criterios y responsabilidades en la educación superior y no como un recurso aislado. Esa lectura se refuerza cuando se observa (Tabla 1) que el nivel de mediación predominante es el institucional-normativo (55,7%; 39/70), por delante del cognitivo-instrumental (34,3; 24/70) y, a bastante distancia, del epistémico-evaluativo (10%; 7/70). En otras palabras, el campo está respondiendo de forma prioritaria con marcos, reglas y dispositivos de gestión antes que con una discusión explícita y sostenida sobre los criterios de validez y legitimación del conocimiento académico cuando interviene la generación automatizada.

Tabla 1. Nivel de mediación epistémica y estudios que lo sustentan

Nivel de mediación epistémica	Ámbito de impacto	Efectos observados en la literatura	Principales estudios que lo evidencian
Cognitivo-instrumental	Procesos de aprendizaje y producción académica	Mejora de la coherencia, adecuación y claridad textual; apoyo a la síntesis, reformulación y resolución de tareas; escasa evidencia sobre planificación autónoma y aspectos normativos	Alexeeva-Alexeev et al. (2019); Arroyo-Sagasta et al (2025); Ayuso del Puerto et al. (2022); Caballero Mariscal et al. (2025); Castro López et al. (2025); Centeno-Martín et al. (2023); Cerezo Herrero et al. (2025); Galindo-Domínguez et al. (2024); Gil Quintana et al. (2025); Gutierrez Castillo et al. (2025); López-Secanell et al. (2025); Martín-García et al. (2024); Mateos-Abarca et al. (2025); Mula-Grau et al. (2025); Ortega-Rodríguez et al. (2025); Pavlovic et al. (2024); Rodríguez-Rivera et al. (2024); Romeu-Fontanillas et al. (2025); Sánchez-Prieto et al. (2025); Sánchez-Trujillo et al. (2025); Segovia-García (2023); Soto Vázquez et al. (2025); Stavroulakis et al. (2025); Villatoro Moral et al. (2025)
Epistémico - evaluativo	Validación, fiabilidad y legitimación del conocimiento académico	Alta confianza del alumnado en los textos generados por IA; sustitución de recursos tradicionales; preocupación por plagio, autoría, sesgos y alucinaciones	Arango Pérez et al. (2024); Cassany (2024); Del Valle (2025); García-Peñalvo (2024); González de la Garza (2024); Gonzalez Geraldo (2024); Mena-Guacas et al. (2024)
Institucional- normativo	Regulación, gobernanza y políticas universitarias	Desarrollo de guías de uso y marcos éticos; respuestas institucionales heterogéneas; centralidad de la competencia digital y la ética de la IA	Area-Moreira et al. (2024); Blazquez Rodriguez et al. (2025); Blesa Pérez et al. (2024); Boujenna et al. (2024); Cabero-Almenara et al. (2025); Cachón Rodríguez et al. (2019); Cárdenas (2023); Consuegra-Fernández et al. (2024); Cordón (2023); Delgado de Frutos et al. (2024); De Obesso et al. (2025); Dopazio (2024); Escario et al. (2024); Fernández Recio et al. (2025); Franco Caballero et al. (2025); Galán-Íñigo et al. (2025); García Peñalvo et al. (2024); González-Fernández et al. (2025); Gonzalez Morcillo et al. (2024); Jiménez-García et al. (2025); Lopez Regalado et al. (2024); Martín-Ramallal et al. (2022); Martín-Gómez et al. (2025); Maruaga Herrero (2024); Marzal (2023); Marzal et al. (2024); Miranda Gonzalez et al. (2025); Bartolomé Muñoz de Luna et al. (2024); Núñez-Canal et al. (2024); Oyarzo-Espinosa et al. (2025); Padilla Piernas et al (2024); Paredes Gallardo et al. (2024); Puerta Prats et al. (2024); Parras Pulgar (2025); Romo-Pérez et al. (2023); Ruiz-Lázaro et al. (2025); Segovia-Guisado et al. (2025); Solé Blanch (2025); Villegas-José et al. (2024)

Fuente: Elaboración propia, 2026

La distribución por actores refuerza esta idea (Tabla 2). En la codificación no excluyente, el profesorado aparece en 43 artículos, la institución universitaria en 42 y el alumnado en 39, lo que indica un reparto relativamente equilibrado en presencia. Sin embargo, el patrón relevante no es solo quién aparece, sino cómo se combinan: predominan los trabajos que integran varios actores (52/70) frente a

los enfoques de un solo actor (28/70). En particular, destacan las combinaciones profesorado + institución universitaria (17) y alumnado + profesorado + institución universitaria (12), lo que sugiere que la IAG se está entendiendo crecientemente como un problema de coordinación: decisiones docentes, prácticas estudiantiles y marcos institucionales se retroalimentan, y el análisis termina desplazándose hacia la necesidad de reglas compartidas y coherencia organizativa.

Tabla 2. Desajuste entre uso funcional de la IAG y reflexión epistémica según actores implicados

Dimensión analizada	Evidencias de adopción funcional	Evidencias de reflexión epistémica limitada	Implicación del desajuste
Alumnado	Uso generalizado de IAG en tareas académicas; valoración positiva en términos de eficiencia, apoyo al aprendizaje y reducción del esfuerzo	Confianza elevada en los textos generados; escasa problematización de autoría, fiabilidad y sesgos; ética percibida como secundaria	Normalización de la IAG como solución cognitiva sin cuestionamiento epistémico sistemático
Profesorado	Reconocimiento mayoritario del potencial innovador de la IAG	Uso real limitado; inseguridad ética; falta de formación específica; actitudes ambivalentes	Déficit de acompañamiento pedagógico en el uso epistémico de la IAG
Institución	Elaboración incipiente de guías y recomendaciones sobre uso de IA	Respuestas fragmentadas, tardías y no estandarizadas; ausencia de políticas comunes	Externalización de la responsabilidad epistémica a decisiones individuales

Fuente: Elaboración propia, 2026

En cuanto al tipo de estudio, el corpus presenta un peso mayoritario de estudios empíricos (52,8%; 37/70), seguido de revisiones (28,5%; 20/70) y, por último, trabajos conceptuales/teóricos (18,5%; 13/70). Esta mezcla tiene una lectura ambivalente. Por un lado, ya hay suficiente investigación aplicada como para sostener descripciones con evidencia. Por otro lado, el porcentaje relativamente bajo de trabajos conceptuales indica que el campo todavía está consolidando su vocabulario común (qué se entiende por uso legítimo, qué es asistencia, qué cuenta como delegación cognitiva, etc.). No es casual que revisiones panorámicas sigan ocupando un espacio amplio. No es casual que revisiones panorámicas sigan ocupando un espacio amplio: en marcos generales sobre educación superior, la IA se presenta como promesa de mejora y, a la vez, como un campo atravesado por riesgos, dilemas y necesidad de regulación (Ocaña-Fernández et al., 2019).

Las tensiones identificadas aportan la clave interpretativa de por qué el nivel institucional domina el mapa (Tabla 3). La tensión más frecuente es gobernanza/regulación (84,3%; 59/70), seguida por evaluación/certificación (74,3%; 52/70) y equidad/agencia/efectos formativos (74,3%; 52/70), con una presencia también alta de fiabilidad/veracidad (71,4%; 50/70).

Lo más significativo aquí es el patrón de acumulación: los artículos suelen mencionar varias tensiones a la vez (media ≈ 4 tensiones por artículo). Esto obliga a interpretar la IAG como un fenómeno que no rompe un único componente universitario, sino que estresa varios a la vez: evaluación, control de calidad, justicia en el trato, reglas de uso y credibilidad de los productos académicos.

Tabla 3. Tensiones epistémicas recurrentes

Eje de tensión	Descripción observada en la literatura
Integridad académica, autoría y originalidad	La incorporación de IAG tensiona la autoría del trabajo académico: se problematiza la frontera entre apoyo y sustitución, la atribución del mérito, el plagio y la originalidad, así como la necesidad de transparencia sobre el uso de sistemas generativos en tareas evaluables.
Evaluación y certificación del aprendizaje	La literatura recoge tensiones sobre qué se evalúa y cómo se certifica el aprendizaje cuando la IAG interviene en el proceso: rediseño de actividades, validez de evidencias, trazabilidad del proceso, límites del feedback automatizado y debate sobre el papel (y fiabilidad) de los detectores.
Fiabilidad, veracidad y calidad del contenido generado	Se describe una tensión constante entre utilidad inmediata y riesgos de error: alucinaciones, sesgos, referencias no verificables, simplificación excesiva o desinformación. Se subraya la necesidad de contrastación, criterios de calidad y prácticas de verificación.
Gobernanza institucional y regulación del uso	Aparecen respuestas institucionales desiguales: ausencia o heterogeneidad de normativas, guías y marcos éticos; debate sobre responsabilidades y criterios de uso; y necesidad de políticas coherentes para docencia, evaluación, integridad académica y formación de la comunidad universitaria.
Privacidad, datos y seguridad	La literatura señala riesgos vinculados a la exposición de datos (personales o académicos), cesión a terceros y uso de plataformas externas; se plantean dudas sobre consentimiento, confidencialidad, protección de datos y seguridad en contextos docentes y evaluativos.
Equidad, agencia y efectos formativos	Se recogen tensiones entre apoyo y dependencia: acceso desigual, brechas de competencia digital, diferencias de uso por perfiles, y posibles efectos sobre autonomía, esfuerzo cognitivo y pensamiento crítico. También se menciona la reconfiguración de roles en la relación pedagógica.

Fuente: Elaboración propia, 2026

El doble sentido más claro aparece al comparar frecuencias: que la tensión de gobernanza sea tan alta mientras que el nivel epistémico-evaluativo sea minoritario, indica que la discusión sobre qué es válido se está resolviendo, muchas veces, por vía procedimental (normas, guías, criterios de evaluación, políticas), más que por una reformulación epistemológica explícita. Es decir: se intenta estabilizar el sistema "desde fuera" antes de que exista acuerdo suficiente "desde dentro". En ese marco, la ética opera como un lenguaje de traducción entre incertidumbres técnicas/pedagógicas y decisiones institucionales; como ejemplo, la revisión de documentos normativos en educación jurídica universitaria en América Latina de Rodríguez Salcedo et al. (2025) que enfatiza precisamente en la institucionalización de la respuesta mediante marcos de gobernanza, supervisión humana y lineamientos de uso.

A partir de estos resultados, la principal conclusión del artículo es que la IAG opera, en la literatura revisada, como un mediador epistémico porque reconfigura simultáneamente

(I) condiciones institucionales de legitimación (políticas, gobernanza),

(II) mecanismos de evaluación y control (qué se valora y cómo se verifica), y

(III) dinámicas de agencia (quién decide, quién delega, quién asume responsabilidad).

La mediación no es solo un impacto medible: es un cambio en el marco de prácticas en el que se produce y valida el trabajo académico (Martín-Barbero, 2009).

En términos de aportación, el análisis permite sostener que la literatura española reciente está menos orientada a discutir la IAG como herramienta y más a describir un proceso de reordenación del ecosistema universitario, donde el problema principal no es la existencia de textos generados, sino la gestión de sus consecuencias. La consecuencia inmediata es práctica: si las tensiones más frecuentes son institucionales y evaluativas, las respuestas que se planteen (y las que se investiguen) no pueden limitarse a recomendaciones individuales; necesitan trazabilidad, criterios explícitos y formación situada. Y la consecuencia académica es metodológica: el peso empírico existente es relevante, pero el campo ganaría consistencia con más trabajos conceptuales que ordenen definiciones y categorías, evitando que la regulación sustituya a la comprensión.

Este corpus muestra una clara transición en el ámbito académico. La IAG se interpreta a la vez como oportunidad y amenaza. Lo decisivo es que esta duda ha intensificado la necesidad de explicitar reglas y criterios que antes quedaban implícitos, especialmente en términos de transparencia, atribución y supervisión humana, así como en el diseño de pautas y marcos de uso responsable. En este escenario, la mediación epistémica no es un efecto colateral: es el núcleo del cambio (Lopezosa et al, 2024).

En definitiva, esta revisión abre diversas líneas para futuras investigaciones. Será necesario profundizar en estudios empíricos que analicen cómo se negocian estas mediaciones en contextos docentes concretos, así como examinar con mayor detalle el impacto real de las políticas institucionales sobre las prácticas educativas. También resulta pertinente explorar cómo distintos niveles de competencia digital influyen en la apropiación crítica de estas herramientas. En definitiva, más allá de preguntarse qué puede hacer la IAG en la universidad, la cuestión de fondo sigue siendo qué tipo de educación superior se quiere construir en diálogo con estas tecnologías.

5. Agradecimientos

Esta revisión surge del interés del autor por explorar en profundidad la inteligencia artificial y su relación con la educación superior, con el propósito de conocer de primera mano los aspectos fundamentales de esta temática para futuras investigaciones vinculadas a la tesis que actualmente se encuentra desarrollando. Con ello, se busca llevar a cabo trabajos aplicados de carácter más práctico.

Referencias

Abeliuk, A., & Gutiérrez, C. (2021*).* Historia y evolución de la inteligencia artificial. *Bits de Ciencia*, (21), 14–21. https://doi.org/10.71904/bits.vi21.2767

Alexeeva-Alexeev, I., y Comesaña-Comesaña, P. (2019). IA generativa en educación superior: adopción, fines de uso y competencias percibidas en nativos digitales, *Redmarka. Revista de Marketing Aplicado*, vol 29, núm. 2, 119-138. https://doi.org/10.17979/redma.2025.29.2.12733

Alvarado Rojas, M. E. (2015). Una mirada a la inteligencia artificial. *Revista de Ingeniería, Matemáticas y Ciencias de la Información, 2*(3), 27–31. https://ojs.urepublicana.edu.co/index.php/ingenieria/article/view/234

Aparicio-Gómez, W.-O. (2023). La inteligencia artificial y su incidencia en la educación: Transformando el aprendizaje para el siglo XXI. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa, 3*(2), 217–229. https://doi.org/10.51660/ripie.v3i2.133

Arango Pérez, R., Lovato Sagrado, A., Ortega González, E., & Fontán de Bedout, L. (2024). Implicaciones filosóficas, éticas y pedagógicas del uso de la inteligencia artificial en educación. *Digital Education Review, 45*, 29–36. https://doi.org/10.1344/der.2024.45.29-36

Area-Moreira, M., Del Prete, A., Sanabria-Mesa, A. L., & Sannicolás-Santos, B. (2024). *No todas las herramientas de IA son iguales. Análisis de aplicaciones inteligentes para la enseñanza universitaria*. Digital Education Review, 45, 141–149. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5113927

Arroyo-Sagasta, A., Anton, E., Zuberogoitia, A., & Egaña, T. (2025). *Percepciones del alumnado universitario de primer curso hacia la inteligencia artificial: conciencia, actitud y confianza*. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 74, art. 116875. https://doi.org/10.12795/pixelbit.116875

Ayuso-del Puerto, D., y Gutiérrez-Esteban, P. (2022). La Inteligencia Artificial como Recurso Educativo durante la Formación Inicial del Profesorado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 25*(2), pp. 347-362. https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332

Baltà, R.; Braso, E.; Peña, M. Evaluating AI-assisted creative ideation: A crossover study in higher education. «Thinking skills and creativity», Març 2026, vol. 59. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101958

Bartolome Muñoz de Luna, A. y Martin Gomez, S. (2024). Uso Eficiente de la Inteligencia Artificial en Educación Superior: Perspectivas desde la Cienciometría y la Escucha Social. [Efficient Use of AI in Higher Education: Student Perspectives from Scientometrics and Social Listening]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-18. https://doi.org/10.31637/epsir- 2024-728

Blázquez Rodríguez M., Vartabedian J., Mancha Cáceres O. I. y Pichardo Galán J. I. (2025). Percepciones y usos de la inteligencia artificial en el profesorado universitario: un análisis desde la perspectiva de género. *Investigaciones Feministas*, *16*(1), 71-91. https://doi.org/10.5209/infe.100625

Blesa Pérez, A., Ripollés Melià, M. y Boughattas, Y. (2024). Artificial intelligence in higher education. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 22*(2), 9-14. https://doi.org/10.5209/infe.100625

Boujenna, A, Martos, V, & Garcia del Moral, LF (2024). Inteligencia Artificial (IA) y educación superior: desafíos y oportunidades. *REIDOCREA, 13*(27), 392-402. https://hdl.handle.net/10481/96137

Buitrago, Álex, Martín García, A., & Torres Ortiz, L. (2024). La alfabetización en inteligencia artificial: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Communication Papers. Media Literacy and Gender Studies.*, *13*(27), 118–139. https://doi.org/10.33115/udg_bib/cp.v13i27.23086

Caballero Mariscal, D., Segura, A., & Pinto, M. (2025). El reto de la inteligencia artificial: Un estudio de caso sobre las percepciones del uso del ChatGPT en el estudiantado de Educación e Información y Documentación. *Ibersid, 19*(2), 117–130. https://doi.org/10.54886/ibersid.v19i2.5039

Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Guillén-Gámez, F. D., & Palacios-Rodríguez, A. (2025). Creencias pedagógicas docentes y su aceptación de la inteligencia artificial en la educación superior: un estudio comparativo entre países. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 54*(3), 257–268. https://doi.org/10.17811/rifie.21273

Cabeza-Rodríguez, M.-Á. (2025). Asistentes ChatGPT en educación superior en línea y satisfacción del alumnado: Un caso de estudio. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 28*(2), 9–38. https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43552

Cachón Rodríguez, G.; Gómez Martínez, R.; Martínez Navalón, J.G.; & Prado Román, C. (2019). Inteligencia artificial para predecir la lealtad a la universidad. Journal of Management and Business Education, 2(1), 17-27. https://doi.org/10.35564/jmbe.2019.0003

Caldeiro, G. (2024). Inteligencia artificial generativa y educación: hacia un nuevo paradigma. *El Faro. Revista Digital De Docencia Universitaria*, *1*(1), 22-43. https://revistaelfaro.uflo.edu.ar/index.php/elfaro/article/view/15

Cárdenas, J. (2023). Inteligencia artificial, investigación y revisión por pares: escenarios futuros y estrategias de acción. *Revista Española de Sociología, 32*(4), a184. https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.184

Cassany, D. (2024). (Enseñar a) leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: reflexiones, oportunidades y retos. *Enunciación, 29*(2), 320-336. https://doi.org/10.14483/22486798.22891

Castro López, A., Cervero, A. y Álvarez-Blanco, L. (2025). Análisis sobre el uso de las herramientas de inteligencia artificial interactiva en el entorno universitario. *Tecnología, Ciencia y Educación*, *30*, 37-66. https://doi.org/10.51302/tce.2025.2221

Centeno-Martín, Héctor; Toledano-Buendía, Samuel; Ardèvol-Abreu, Alberto (2023). "Who interacts with communicative AI and what attitudes are displayed toward it? Sociodemographic, personality and *futurephobia* variables". *Profesional de la información*, v. 32, n. 5, e320502. https://doi.org/10.3145/epi.2023.sep.02

Cerezo Herrero, Enrique & Martín Marchante, Beatriz. 2025. "Actitudes del alumnado universitario sobre el uso de ChatGPT para la corrección autónoma de textos en inglés como lengua extranjera: un estudio exploratorio". *Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics* XXX: 21-44. https://doi.org/10.7203/QF.30.31016

Chamba Cuadros, José Erasmo, & Borroto Cruz, Eugenio Radamés. (2025). Beneficios y desafíos de la Inteligencia Artificial en la educación superior. *Educación Médica Superior*, *39*. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412025000100002&lng=es&tlng=es

Consuegra-Fernández, M., Sanz-Aznar, J., Burguera-Serra, J. G., y Caballero, J. J. (2024). ChatGPT: el dilema sobre la autoría de las actividades evaluables en educación universitaria. Revista de Investigación Educativa, 42(2). https://doi.org/10.6018/rie.565391

Cordón, O. (2023). Inteligencia Artificial en Educación Superior: Oportunidades y Riesgos. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en tecnología educativa*, *15*, 16-27. https://doi.org/10.6018/riite.591581

De Obesso Arias, M., Pérez Rivera, C. A. y Núñez-Canal, M. (2025) Competencia digital y competencia algorítmica en la era de la inteligencia artificial. "AlComEdu": un enfoque integral para gestionar la estrategia y el marketing de las instituciones de educación superior. Zona Próxima, 42, 128-149. https://doi.org/10.14482/zp.42.985.473

Del Valle, E. (2025). La inteligencia artificial en la educación: potencial transformador, riesgos de sesgo y desafíos éticos. *Revista Iberoamericana de Educación, 99(*1), 79-93. https://doi.org/10.35362/rie9916838

Delgado de Frutos, N., Campo-Carrasco, L., Sainz de la Maza, M., & Extabe-Urbieta, J. M. (2024). Aplicación de la Inteligencia Artificial (IA) en Educación: Los beneficios y limitaciones de la IA percibidos por el profesorado de educación primaria, educación secundaria y educación superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27*(1), 207–224. https://doi.org/10.6018/reifop.577211

Escario, I., García, A.N., Ripollés, M., Arriaga, C., Cáceres González, P.A., & García Cumbreras, M.A. (2024). Promoting Higher Education with GenAI: opportunities and challenges for teachers. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 22*(2), 137-157. https://doi.org/10.4995/redu.2024.22065

Fernández Recio, M., Cívico Ariza, A., & Martínez-García, I. (2025). Inteligencia artificial y competencia digital: Un estudio bibliométrico de la producción científica. *Educação e Pesquisa, 51*, e294659. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551294659es

Franco Caballero, P. D., Gutiérrez Molero, S., & Florido Zarazaga, B. (2025). Análisis bibliométrico de la inteligencia artificial y la enseñanza de la lengua. *Educação e Pesquisa, 51*, e294542. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551294542es

Galán-Iñigo, A., Ruiz-Lázaro, J., & Jiménez-García, E. (2025). La inteligencia artificial en los procesos de evaluación en educación superior: un análisis bibliométrico (2014–2024). *Bordón, Revista de Pedagogía, 77*(3), 131–154. https://doi.org/10.13042/Bordon.2025.107797

Galindo-Domínguez, H., Delgado, N., Campo, L., Sainz de la Maza, M. (2024). Use of ChatGpt in higher education. An analysis based on students' gender, age, academic performance, academic year and university degree. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 22(2), 16-30. https://doi.org/10.4995/redu.2024.21647

García-Peñalvo, F. J. (2024). Inteligencia artificial generativa y educación: Un análisis desde múltiples perspectivas. *Education in the Knowledge Society, 25*, e31942. https://doi.org/10.14201/eks.31942

Gil Quintana, J., García Blázquez, E., Cantillo Valero, C., & Hueso Romero, J. J. (2025). Diseño y análisis de narrativas enriquecidas con inteligencia artificial. Proyecto de transferencia UNED–UTMACH. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 28*(2), 57–79. https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43305

González Alcaide, G. (2024). 1 d. C. (después de ChatGPT) : Inteligencia artificial generativa en la educación superior. *Publicacions De La Universitat De València*. Recuperado a partir de https://omp.uv.es/index.php/PUV/catalog/book/573

González de la Garza, L. M. (2024). Inteligencia artificial y educación superior: Posibilidades, riesgos aceptables y límites que no se deben traspasar. *Revista de Educación y Derecho*, número extraordinario, 116–145.
https://doi.org/10.1344/REYD2024.2-Extraordinario.49175

González-Fernández, M. O., Romero-López, M. A., Sgreccia, N. F., & Latorre Medina, M. J. (2025). Marcos normativos para una IA ética y confiable en la educación superior: estado de la cuestión. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 28*(2), 181–208. https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43511

González-Geraldo, J. L., & Ortega-López, L. (2024). ¿Puede engañarnos una IA? Carencias del estudiantado universitario para detectar ChatGPT. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, *25*, e31760. https://doi.org/10.14201/eks.31760

González Morcillo, C., & Parreño Torres Árbol, F. (2024). *Aplicaciones y retos de la IA generativa en la universidad*. RUIDERAe: Revista de Unidades de Información, (23). ISSN 2254-7177.

Gutiérrez-Castillo, J. J., Romero Tena, R., & León-Garrido, A. (2025). Beneficios de la Inteligencia Artificial en el aprendizaje de los estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Edutec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (91), 185–206. https://doi.org/10.21556/edutec.2025.91.3607

Hernández, H. A., Táquez Hoyos, L. V., & Cortez Mosquera, D. C. (2025). Uso de la inteligencia artificial en la gestión de proyectos. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad, 13*(2), 1–20. https://doi.org/10.22209/rhs.v13n2a04

Jiménez-García, E., Ruiz-Lázaro, J., Martínez-Requejo, S., & Redondo-Duarte, S. (2025). Inteligencia Artificial y chatbots para una educación superior sostenible: una revisión sistemática. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 28*(2), 81–104. https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43240

Jiménez-Martínez, C., Núñez-Cansado, M., & Martín Moraleda, I. J. (2025). Application of Bibliometrix Software and Scientific Review in Technology and Education Field. *Street Art & Urban Creativity*, *11*(8), 1–18.
https://doi.org/10.62161/sauc.v11.6190

López Regalado, O., Núñez-Rojas, N., López Gil, O. R., & Sánchez-Rodríguez, J. (2024). El Análisis del uso de la inteligencia artificial en la educación universitaria: una revisión sistemática (Analysis of the use of artificial intelligence in university education: a systematic review). *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, *70*, 97–122. https://doi.org/10.12795/pixelbit.106336

López-Secanell, I., Gamero-Sandemetrio, E., & López-Requena, E. (2025). Inteligencia artificial, competencia digital y aficiones personales: implicaciones para la educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 73*, art. 9. https://doi.org/10.12795/pixelbit.115117

Lopezosa, Carlos; Goyanes, Manuel (2024). "Evaluación del uso ético de *ChatGPT* en investigación científica: principales tendencias, mejores prácticas y desafíos identificados". *Anuario ThinkEPI*, v. 18, e18e04. *https://doi.org/10.3145/thinkepi.2024.e18a19*

Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. Education in the Knowledge Society (EKS), 10(1), 19–31. https://doi.org/10.14201/eks.15549

Martín-García, N., Martín-García, A., & Núñez Cansado, M. (2024). Perfil y motivaciones para el uso de la IA en el alumnado de publicidad y RR. PP. en la Universidad de Valladolid. *Hachetetepé. Revista científica de Educación y Comunicación*, (28), 1–17. https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2024.i28.1104

Martín-Gómez, S., & Muñoz de Luna, Ángel B. (2025). ¿Coinciden la comunidad científica y la sociedad sobre el uso de la Inteligencia Artificial en educación?. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, *72*, 139–157. https://doi.org/10.12795/pixelbit.107530

Martín-Ramallal, P., Merchán-Murillo, A., & Ruiz-Mondaza, M. (2022). Formadores virtuales con inteligencia artificial: grado de aceptación entre estudiantes universitarios. *Educar*, *58*(2), 427-442. 10.5565/rev/educar.1482

Marzal, M. Á. (2023). La formación en competencias digitales para la virtualidad y la inteligencia artificial. *Informatio, 28*(2), 82–116. https://doi.org/10.35643/Info.28.2.1

Marzal, M.-Á., & Vivarelli, M. (2024). La convergencia de la Inteligencia Artificial y las Competencias Digitales: un espacio necesario para la Educación Digital y la Educación 4.0 JLIS.it, 15(1) https://doi.org/10.36253/jlis.it-566

Mateos Abarca, J. P., & Miranda-Galbe, J. (2025). *Análise comparativa entre a inteligência artificial e a humana no ensino de estudos superiores de jornalismo*. Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, 30, e103490. https://doi.org/10.5007/1518-2924.2025.e103490

Mena-Guacas, A. F., Vázquez-Cano, E., Fernández-Márquez, E., & López-Meneses, E. (2024). La inteligencia artificial y su producción científica en el campo de la educación. *Formación Universitaria, 17*(1), 155–164. https://doi.org/10.4067/S0718-50062024000100155

Miranda González, F. J., & Chamorro Mera, A. (2025). *Explorando la intención de utilizar herramientas de inteligencia artificial generativa en la docencia por parte de los profesores universitarios españoles*. E-Pública: Revista Electrónica sobre la Enseñanza de la Economía Pública, (37), 22–37. ISSN 1885-5628.

Mula-Grau, J.; Segarra-Saavedra, J. y Cambronero-Saiz, B. (2025). Uso de la inteligencia artificial por alumnado universitario de Comunicación: conocimiento, ventajas, desventajas y prospectiva profesional. Historia y Comunicación Social 30(2), 417-428. https://doi.org/10.5209/hics.105880

Muruaga Herrero, P. (2024). ¿Y si utilizamos ChatGPT en los exámenes?. *Revista De Educación Y Derecho*, (2-Extraordinario), 493–511. https://doi.org/10.1344/REYD2024.2-Extraordinario.49202

Núñez-Canal, M., Fernández-Ardavín, A., Díaz-Marcos, L., & Aguado-Tevar, O. (2024). Aprendizaje Generativo integral: un modelo para la educación superior ante los desafíos de la inteligencia. *European Public & Social Innovation Review, 9*, 01–21. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1685

Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L. A., & Garro-Aburto, L. L. (2019). *Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior.* Propósitos y Representaciones, 7(2), 536–568. https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274

Ortega-Rodríguez, P. J., & Pericacho-Gómez, F. J. (2025). *La utilidad didáctica percibida del ChatGPT por parte del alumnado universitario*. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 72, 159–178. https://doi.org/10.12795/pixelbit.109778

Ortiz de Zárate, J. M.; Dias, J. M.; Avenburg, A. y Gonzalez Quiroga, J. I. (2024). Sesgos algorítmicos y representación social en los modelos de lenguaje generativo (LLM). Fundar. https://doi.org/10.32399/AportesNE.febuap.30618053.2024.1.1.354

Oyarzo-Espinosa, J., Joglar-Campos, C., Quintanilla-Gatica, M. R., Sepúlveda-González, R. A., & Soto-Alvarado, M. B. (2025). *Inteligencia artificial y controversias sociocientíficas en la enseñanza de las ciencias de la educación superior: Acercamientos y proyecciones a partir de una revisión bibliográfica*. Sisyphus—Journal of Education, 13(1), 8–34. https://doi.org/10.25749/sis.36570

Padilla Piernas, J. M., & Martín García, M. M. (2024). Impacto y perspectivas de la Inteligencia Artificial Generativa en la Educación Superior: Un estudio sobre la percepción y adopción docente usando

el modelo AETGE/GATE. *European Public & Social Innovation Review, 9*, 01–21. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-595

Page M J, McKenzie J E, Bossuyt P M, Boutron I, Hoffmann T C, Mulrow C D et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews *BMJ* 2021; 372 :n71 https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Paredes Gallardo, C. (2024). Aplicación de la inteligencia artificial en el ámbito educativo. Análisis de buenas prácticas y recomendaciones. *Revista De Educación Y Derecho*, (2-Extraordinario), 512–539. https://doi.org/10.1344/REYD2024.2-Extraordinario.4920

Parras Pulgar, Esther, Tejado, Ine´s, Vinagre, Blas M. 2025. Use of Artificial Intelligence in Higher Education. Jornadas de Automa´tica, 46. https://doi.org/10.17979/ja-cea.2025.46.12200

Pavlovic, D., Soler-Adillon, J., y Stanisavljevic-Petrovic, Z. (2024). Un profesor particular a tiempo completo: ChatGPT desde el punto de vista de los estudiantes universitarios [A full-time professor dedicated to you: ChatGPT from university students' perspective]. Revista Española de Pedagogía, 82 (289), 563-584. https:// doi.org/10.22550/2174-0909.4160

Pérez-Ugena, María. 2024. «La Inteligencia Artificial: Definición, regulación Y Riesgos Para Los Derechos Fundamentales». *Estudios De Deusto* 72 (1), 307-37. https://doi.org/10.18543/ed.3108

Puertas Prats, E., & Cano García, M. E. (2024). *¿Puede la inteligencia artificial proporcionar un feedback más sostenible?* Digital Education Review, 45, 50–58.

Rodríguez Castillo, N. E., Posada González, J., Amores Campaña, F. A., Yacchirema Jiménez, M. G., Yacchirema Jiménez, S. A., & Balseca Guzmán, C. E. (2025). Enseñanza Universitaria 5.0: Inteligencia Artificial y Tecnologías Emergentes para la Innovación en la Educación Superior. Seminars in Medical Writing and Education, 4, Article 433. https://doi.org/10.56294/mw2025433

Rodríguez Rivera, P., & Manzano León, A. (2024). Transversal competencies and artificial intelligence in higher education: perceptions and applications. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 22(2), 31-47. https://doi.org/10.4995/redu.2024.22020

Rodríguez Salcedo, E. D. R., Molina Hurtado, D. J., Morocho Sáez, Y. T., Lema Vaca, K. A., Morales Alvarado, M. A., Espinosa Rodríguez, M. C., … & Zamora Paredes, B. H. (2025). *Ética de la IA generativa en la formación legal universitaria.* Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas, 7(3), 360–382. https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0375

Romeu Fontanillas, T., Romero Carbonell, M., Guitert Catasús, M., & Baztán Quemada, P. (2025). Desafíos de la inteligencia artificial generativa en educación superior: fomentando su uso crítico en el estudiantado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 28*(2), 209–231. https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43535

Romo-Pérez, V., García-Soidán, J. L., Özdemir, A. S., & Leirós-Rodríguez, R. (2023). *ChatGPT ha llegado ¿Y ahora qué hacemos? La creatividad, nuestro último refugio*. Revista de Investigación en Educación, 21(3), 320–334. https://doi.org/10.35869/reined.v21i3.4973

Ruiz-Lázaro, J., Redondo-Duarte, S., Jiménez-García, E., Martínez-Requejo, S., & Galán-Iñigo, A. (2025). Análisis de las guías de uso de inteligencia artificial en educación superior: comparación entre las universidades españolas. *Bordón, Revista de Pedagogía, 77*(1), 121–153. https://doi.org/10.13042/Bordon.2025.110638

Sánchez-Prieto, J. C., Izquierdo-Álvarez, V., Del Moral-Marcos, M. T., & Martínez-Abad, F. (2025). Inteligencia artificial generativa para autoaprendizaje en educación superior: Diseño y validación de una máquina de ejemplos. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 28*(1), 59–81. https://doi.org/10.5944/ried.28.1.41548

Sánchez-Trujillo, M. de los A., Bernabé-Sánchez, E., & Sáenz-Egúsquiza, F.D. (2025). Inteligencia artificial y formación docente: perspectivas de estudiantes de educación. Revista Eduweb, 19(3), 22-34. https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2025.19.03.2

Sánchez Vera, M. del M. (2023). La inteligencia artificial como recurso docente: usos y posibilidades para el profesorado. *EDUCAR*, *60*(1), 33–47. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1810

Segovia-García, N. (2023). *Percepción y uso de los chatbots entre estudiantes de posgrado online: Un estudio exploratorio*. Revista de Investigación en Educación, 21(3), 335–349. https://doi.org/10.35869/reined.v21i3.4974

Segovia Guisado, J. M., Renuncio García, A., Andrade Ruiz, G. E., Cano Maganto, A., Bordes Llados, A., Martín López, S., Egea Mota, M. M. y Sastre Castillo, M. A. (2025). Procesamiento por IA de lenguaje natural en la evaluación de respuestas abiertas de estudiantes del programa DOCENTIA-UCM. Bordón, Revista de Pedagogía, 77(1), 155-175. https://doi.org/10.13042/Bordon.2025.101941

Solé Blanch, J. (2025). Tecnosolucionismo y pedagogía en la era digital del capitalismo. *Digital Education Review, 47*, 171–180. https://doi.org/10.1344/der.2025.47.171-180

Soto Vázquez, J., Pérez Parejo, R., Jaraíz Cabanillas, F. J., & Gómez Caballero, M. (2025). Percepciones del alumnado de educación sobre la inteligencia artificial: El caso de la Universidad de Extremadura (España). *Educação e Pesquisa, 51*, e295334. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551295334es

Stavroulakis, I., Marín-Díaz, V., & Marín-Rodríguez, M. (2025). Percepciones de los educadores sobre el uso de la inteligencia artificial en el ámbito educativo. *Educação e Pesquisa, 51*, e293219. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551293219

Torra, V. (2011). *La inteligencia artificial*. *Lychnos*. Fundación General CSIC.

UNESCO. (2024). *Guía para el uso de la IA generativa en educación e investigación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Villegas-José, V., & Delgado-García, M. (2024). Inteligencia artificial: revolución educativa innovadora en la educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 71*, 159–177. https://doi.org/10.12795/pixelbit.107760

Villatoro Moral, S., & Moreno-Tallón, F. (2025). Inteligencia artificial y educación inclusiva: Soluciones tecnológicas para una enseñanza accesible. Revisión sistemática. *Digital Education Review, 47*, 62–77. https://doi.org/10.1344/der.2025.47.62-77

Zapata Ros, M. (2024). *IA generativa y ChatGPT en Educación: Un reto para la evaluación y ¿una nueva pedagogía?* Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED, 5(1)), 12–44. https://doi.org/10.56152/reped2024-vol5num1-art2