

Inteligencia artificial generativa como asistente del docente universitario: efectos sobre la carga laboral, la planificación y la evaluación

Generative Artificial Intelligence as an Assistant to University Teachers: Effects on Workload, Planning, and Assessment

Gerardo Antonio Félix Zárate [\[0009-0004-4344-1284\]](https://orcid.org/0009-0004-4344-1284)

Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 81, El Fuerte, Sinaloa, México. gerardofelix261@dgetaycm.sems.gob.mx

CITA EN APA:

Félix Zárate, G. A. (2026). Inteligencia artificial generativa como asistente del docente universitario: efectos sobre la carga laboral, la planificación y la evaluación. *Technology Rain Journal*, 5(1).

Recuperado a partir de <https://technologyrain.com.ar/index.php/trj/article/view/154>

Recibido: 02 de abril del 2026

Aceptado: 19 de julio del 2026

Publicado: 15 de agosto del 2026

Technology Rain Journal
ISSN: 2953-464X

Resumen: La inteligencia artificial generativa (IAg) está transformando las prácticas docentes en educación superior al incorporarse como herramienta de apoyo en tareas de planificación, evaluación y gestión académica. Este estudio analiza sus efectos sobre la carga laboral del profesorado universitario mediante una revisión sistemática de la literatura siguiendo las directrices PRISMA 2020. Se examinaron publicaciones de 2022 a 2026 recuperadas de Scopus, Web of Science, ScienceDirect, IEEE Xplore y Google Scholar. De 1 260 registros identificados, 42 estudios cumplieron los criterios de elegibilidad y fueron incluidos en la síntesis cualitativa. Los resultados muestran que la IAg puede reducir el tiempo destinado a tareas rutinarias, facilitar la generación y adaptación de materiales y apoyar la elaboración de instrumentos de evaluación y retroalimentación. Sin embargo, también introduce nuevas exigencias asociadas con supervisión, verificación, contextualización, integridad académica y juicio pedagógico. En conjunto, la evidencia indica que la IAg no elimina el trabajo docente, sino que transforma su distribución y complejidad. Su aprovechamiento efectivo depende de la alfabetización en IA, las competencias profesionales y las condiciones institucionales de apoyo para una integración responsable, eficiente y pedagógicamente pertinente en universidades.

Palabras clave: inteligencia artificial generativa; educación superior; carga laboral docente; planificación docente; evaluación.



Los contenidos de este artículo están bajo una licencia de Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Los autores conservan los derechos morales y patrimoniales de sus obras.

Abstract: Generative artificial intelligence (GenAI) is transforming teaching practices in higher education by being incorporated as a support tool for planning, assessment, and academic management tasks. This study analyzes its effects on university faculty workload through a systematic literature review conducted according to the PRISMA 2020 guidelines. Publications from 2022 to 2026 retrieved from Scopus, Web of Science, ERIC, ScienceDirect, IEEE Xplore, and Google Scholar were examined. Of 1,260 records identified, 42 studies met the eligibility criteria and were included in the qualitative synthesis. The results show that GenAI can reduce the time devoted to routine tasks, facilitate the generation and adaptation of teaching materials, and support the development of assessment instruments and feedback. However, it also introduces new demands related to supervision, verification, contextualization, academic integrity, and pedagogical judgment. Overall, the evidence indicates that GenAI does not eliminate teaching work but rather transforms its distribution and complexity. Its effective use depends on AI literacy, professional competencies, and institutional support conditions that enable responsible, efficient, and pedagogically appropriate integration in universities.

Keywords: generative artificial intelligence; higher education; teacher workload; lesson planning; assessment.

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación acelerada de la inteligencia artificial generativa (IAg) en la educación superior está modificando las formas de producir, organizar y evaluar el conocimiento. Con la expansión de modelos de lenguaje de gran escala (LLM), como ChatGPT, la discusión académica ha evolucionado desde considerar la inteligencia artificial como una tecnología experimental hacia el análisis de sus implicaciones concretas en las prácticas universitarias. Estos sistemas pueden generar textos, imágenes, código y otros recursos a partir de instrucciones del usuario, lo que ha creado expectativas de eficiencia, personalización y automatización, pero también preocupaciones sobre fiabilidad, integridad académica, ética y transformación de las responsabilidades profesionales (Bond et al., 2024; McGrath et al., 2025).

La investigación sobre IA generativa en educación superior constituye todavía un campo emergente y metodológicamente heterogéneo. McGrath et al. (2025), al revisar 23 estudios empíricos sobre chatbots generativos, identificaron perspectivas tanto optimistas como críticas sobre estas tecnologías. De manera complementaria, Bond et al. (2024) señalaron la necesidad de incrementar el rigor metodológico, la fundamentación conceptual y la atención a las dimensiones éticas. Estas limitaciones adquieren especial importancia al estudiar no solo las posibilidades tecnológicas de la IA, sino también sus efectos sobre quienes la incorporan directamente en los procesos educativos: los docentes.

Una parte considerable de la investigación inicial se ha concentrado en estudiantes, resultados de aprendizaje y percepciones generales sobre la tecnología, mientras que la experiencia del docente universitario ha recibido menor atención. Sin embargo, la integración de IA generativa requiere que el profesor seleccione herramientas, formule instrucciones, revise resultados, adapte materiales y determine su pertinencia pedagógica y disciplinar. Baggia et al. (2026), a partir de una revisión sistemática, encontraron que los docentes universitarios emplean principalmente la IA generativa para preparación de clases, generación de materiales, retroalimentación y evaluación formativa. Sus resultados también muestran que estas prácticas están condicionadas por la formación profesional, las políticas institucionales y las circunstancias contextuales.

Esta situación resulta especialmente relevante para analizar la carga laboral docente. La automatización de determinadas tareas no implica necesariamente una reducción proporcional del trabajo. Su et al. (2026), en una revisión sistemática de 30 estudios empíricos, conceptualizan este fenómeno como una transformación de la carga laboral (*workload transformation*): la IA puede incrementar la eficiencia en actividades rutinarias, pero simultáneamente introduce responsabilidades asociadas con revisión, verificación, juicio ético y supervisión de la integridad

académica. En consecuencia, el problema no consiste únicamente en determinar si la IA reduce o aumenta el trabajo, sino en comprender cómo modifica su distribución y naturaleza.

La planificación docente constituye uno de los ámbitos donde esta transformación resulta más visible. Los LLM pueden apoyar la generación de objetivos, materiales, actividades, secuencias didácticas, preguntas y rúbricas. Luna Chontal et al. (2026) encontraron evidencias de ahorro de tiempo y mejoras percibidas en la utilidad de materiales generados mediante estos sistemas, aunque también identificaron heterogeneidad metodológica, dependencia de medidas autorreportadas y limitaciones vinculadas con reproducibilidad, diseño de *prompts* y riesgos éticos o técnicos. Por ello, la rapidez de generación no puede equipararse automáticamente con calidad pedagógica: el ahorro en producción inicial puede trasladar parte del trabajo hacia la revisión, contextualización y validación.

Esta necesidad de supervisión es respaldada por Ellis et al. (2025), quienes identificaron diferencias significativas en las experiencias y formas de utilización de IA generativa entre docentes universitarios. Sus resultados destacan la importancia de desarrollar estrategias de verificación, debido a que los sistemas generativos pueden producir contenidos plausibles pero incorrectos. De este modo, el docente adopta progresivamente funciones de selección, evaluación y supervisión de los contenidos producidos algorítmicamente.

La evaluación constituye otra dimensión crítica. La capacidad de los modelos generativos para elaborar respuestas, ensayos y otros productos académicos obliga a reconsiderar determinados instrumentos tradicionales. Xia et al. (2024), después de analizar 32 estudios empíricos, concluyeron que la IA generativa está impulsando cambios en las prácticas evaluativas de educación superior y que las instituciones necesitan fortalecer las políticas y competencias docentes relacionadas con evaluación, IA y alfabetización digital. La cuestión no se limita a determinar si la IA puede generar preguntas, calificar o proporcionar retroalimentación, sino a establecer qué tareas pueden ser asistidas y cuáles requieren necesariamente juicio humano. En este contexto, la eficiencia debe equilibrarse con criterios de validez, equidad, transparencia, autenticidad e integridad académica (Xia et al., 2024).

La evidencia sugiere, por tanto, una lógica de complementariedad humano-IA. Baggia et al. (2026) observaron que los docentes recurren con mayor frecuencia a GenAI para preparación de clases, retroalimentación y evaluación formativa, pero mantienen una elevada supervisión humana en decisiones académicas relevantes. La tecnología puede asumir determinadas operaciones, mientras que la responsabilidad pedagógica permanece en el docente.

A pesar de estos avances, persiste una brecha en el conocimiento disponible. Las investigaciones suelen estudiar de manera separada la carga laboral, planificación, evaluación, alfabetización en IA o percepciones docentes, sin explicar suficientemente cómo interactúan estas dimensiones. Luna Chontal et al. (2026) advierten limitaciones metodológicas y dificultades para establecer relaciones causales, mientras que Baggia et al. (2026) identifican una disponibilidad todavía limitada de estudios longitudinales y comparativos sobre las prácticas reales del profesorado universitario.

En consecuencia, resulta necesario superar la visión dicotómica que presenta la IA generativa exclusivamente en términos de beneficios o riesgos. Su impacto puede depender de factores como alfabetización en IA, experiencia docente, capacidad de evaluación crítica y apoyo institucional (Baggia et al., 2026; Su et al., 2026). Desde esta perspectiva, la IA generativa se concibe en este estudio como un asistente capaz de automatizar o apoyar parcialmente determinadas actividades profesionales, sin sustituir el juicio y la responsabilidad del docente.

El problema central de investigación radica, por tanto, en la insuficiente comprensión integrada de cómo la IA generativa transforma la carga laboral y modifica los procesos de planificación y evaluación del profesorado universitario. Aunque puede producir ganancias de eficiencia, también genera nuevas demandas de supervisión, validación y toma de decisiones pedagógicas.

El objetivo de este artículo es analizar el impacto de la inteligencia artificial generativa utilizada como asistente del docente universitario sobre la carga laboral, la planificación y la evaluación, identificando tanto las oportunidades de eficiencia como las nuevas demandas profesionales asociadas con su uso y las condiciones que favorecen una integración pedagógicamente responsable.

2.- MARCO TEÓRICO

2.1. Inteligencia artificial generativa y transformación de la docencia universitaria

La incorporación de inteligencia artificial generativa (IAg) en la educación superior representa una transformación sociotécnica que trasciende la simple incorporación de una nueva herramienta digital. Su particularidad reside en que los sistemas basados en modelos de lenguaje de gran escala pueden participar en actividades que tradicionalmente requerían intervención directa del docente, como la generación de contenidos, formulación de preguntas, elaboración de actividades, producción de retroalimentación y diseño preliminar de instrumentos de evaluación. En consecuencia, la discusión científica actual ha comenzado a desplazarse desde la pregunta sobre si

la IA debe utilizarse en educación hacia una cuestión más compleja: en qué condiciones su incorporación mejora el trabajo pedagógico y bajo cuáles puede generar nuevas demandas profesionales.

Esta transición es relevante porque el docente universitario no utiliza la IA únicamente para producir información, sino que la incorpora dentro de procesos que requieren conocimiento disciplinar, criterio pedagógico y responsabilidad profesional. La revisión sistemática de Tan et al. (2025), que analizó 95 estudios publicados entre 2015 y 2024, encontró que el 65 % de las investigaciones se concentraba en aplicaciones de IA para la enseñanza, mientras que solamente el 35 % abordaba su utilización en el desarrollo profesional docente.

En esta misma dirección, Baggia et al. (2026) realizaron una revisión sistemática con componente meta-analítico sobre la participación de docentes universitarios en el uso de IA generativa. Después de examinar 207 registros, incluyeron 30 estudios en la síntesis cualitativa y 13 en el análisis cuantitativo. Sus resultados muestran que los docentes utilizan principalmente la GenAI para la preparación de clases, retroalimentación y evaluación formativa, mientras mantienen enfoques tradicionales para productos estudiantiles de mayor relevancia. Los autores también encontraron que la integración depende de políticas institucionales, desarrollo profesional y condiciones contextuales.

Esta complementariedad puede representarse de la siguiente manera:

Tabla 1. Funciones docentes, contribuciones potenciales de la inteligencia artificial generativa y responsabilidades profesionales del docente

Función docente	Posible contribución de la IA generativa	Responsabilidad que permanece en el docente
Planificación	Generación de objetivos, actividades, secuencias y materiales preliminares	Coherencia curricular y pertinencia pedagógica
Producción de contenidos	Elaboración de borradores, ejemplos y explicaciones	Validación disciplinar y adaptación al contexto
Evaluación	Generación de preguntas, rúbricas y feedback preliminar	Juicio evaluativo, equidad y decisión final
Retroalimentación	Propuestas iniciales de comentarios personalizados	Interpretación del desempeño y orientación pedagógica
Gestión académica	Automatización de tareas rutinarias y documentos	Responsabilidad institucional y toma de decisiones
Integridad académica	Apoyo en identificación y análisis de posibles irregularidades	Decisión sobre autenticidad y aplicación de políticas

La Tabla 1 permite observar una cuestión central para este estudio: la automatización de una tarea no significa necesariamente la desaparición del trabajo asociado con ella. Puede producirse un desplazamiento desde la ejecución hacia la supervisión. Esta distinción constituye la base conceptual para comprender la relación entre IA y carga laboral.

2.2. IA generativa y carga laboral docente: de la reducción a la transformación

La relación entre tecnología y trabajo académico ha sido frecuentemente interpretada desde una perspectiva de eficiencia: si una herramienta permite ejecutar una actividad en menos tiempo, se presume que la carga laboral disminuye. Sin embargo, esta relación resulta insuficiente para explicar el comportamiento de la IA generativa. La producción automática de un material, una rúbrica o una respuesta no elimina la necesidad de verificar su calidad, y en determinados contextos puede generar tareas adicionales que anteriormente no existían.

La evidencia más reciente proporciona un fundamento particularmente sólido para esta interpretación. Su et al. (2026), mediante una revisión sistemática de 30 estudios empíricos, concluyen que el efecto de la GenAI sobre la carga laboral académica no puede clasificarse simplemente como aumento o reducción. Los autores lo conceptualizan como una “workload transformation”: una transformación de la carga laboral. La IA mejora la eficiencia en tareas rutinarias y procedimentales, pero simultáneamente genera nuevas responsabilidades relacionadas con la revisión de resultados, el juicio ético y la vigilancia de la integridad académica.

Esta evidencia modifica sustancialmente la forma en que debe analizarse la variable carga laboral. Desde una perspectiva analítica, podrían distinguirse al menos tres procesos:

1. Automatización: tareas que la IA puede ejecutar parcial o casi completamente.
2. Asistencia: tareas en las que la IA produce insumos o borradores que requieren intervención docente.
3. Supervisión: actividades adicionales necesarias para verificar, corregir, contextualizar y validar los productos generados.

Así, el efecto neto sobre la carga laboral dependerá del equilibrio entre el tiempo ahorrado mediante automatización y el tiempo requerido para supervisar los resultados. Su et al. (2026) señalan precisamente que esta relación está condicionada por factores individuales, como alfabetización digital, experiencia docente y capacidad de juicio frente a la IA, y por factores organizacionales, como políticas institucionales, formación, orientación ética e infraestructura tecnológica.

Esta conceptualización permite plantear que la variable carga laboral no debería medirse exclusivamente mediante horas de trabajo. También es necesario considerar la naturaleza de las tareas realizadas. Una reducción de tiempo en la preparación de materiales puede coexistir con un incremento de tiempo dedicado a revisar información, modificar respuestas generadas por IA o rediseñar evaluaciones. Por ello, el análisis de la carga laboral debe incorporar tanto una dimensión cuantitativa, asociada al tiempo y volumen de trabajo, como una dimensión cualitativa relacionada con complejidad, responsabilidad y demanda cognitiva.

2.3. Inteligencia artificial como asistente en la planificación docente

La planificación constituye uno de los ámbitos con mayor potencial de aplicación de los modelos generativos. El docente puede utilizar estas herramientas para generar estructuras de clases, formular objetivos de aprendizaje, proponer actividades, producir ejemplos, adaptar explicaciones a diferentes niveles y construir materiales preliminares. El atractivo principal se relaciona con la reducción del tiempo necesario para producir una primera versión de estos recursos.

No obstante, rapidez de generación y calidad pedagógica son constructos diferentes. Un sistema puede producir en segundos una planificación aparentemente coherente y, sin embargo, incluir objetivos poco medibles, actividades desalineadas con los resultados de aprendizaje, información incorrecta o propuestas metodológicamente poco apropiadas.

Esta distinción es importante porque transforma el rol docente. El profesor pasa parcialmente de ser productor inicial del material a desempeñar funciones de selección, edición, contextualización y validación. La IA genera una propuesta; el docente determina si dicha propuesta es pedagógicamente válida.

La investigación de Gurl et al. (2025) sobre el uso de ChatGPT como asistente de planificación mostró precisamente el potencial de estas herramientas para apoyar la elaboración de planes de clase, pero también la necesidad de que los usuarios evalúen críticamente las respuestas producidas. Este hallazgo coincide con la evidencia de revisiones recientes: el beneficio de la IA depende menos de la generación automática en sí misma que de la capacidad profesional del usuario para evaluar y transformar sus resultados.

2.4. IA generativa y transformación de la evaluación universitaria

La evaluación constituye probablemente el ámbito en el que la incorporación de GenAI genera mayores tensiones. A diferencia de la planificación, donde el resultado generado puede utilizarse como borrador interno, los productos de evaluación tienen consecuencias directas sobre

las decisiones académicas. Una calificación incorrecta, una retroalimentación sesgada o una evaluación mal diseñada puede afectar la trayectoria académica del estudiante.

Xia et al. (2024), mediante una revisión de alcance que partió de 969 registros y seleccionó 32 estudios empíricos, concluyeron que la GenAI está impulsando una transformación de la evaluación en educación superior. Los autores sostienen que esta transformación exige desarrollar competencias docentes en evaluación, IA y alfabetización digital, así como fortalecer las concepciones docentes sobre la relación entre evaluación humana y evaluación asistida por IA.

El aporte conceptual de esta literatura es especialmente relevante: el problema no consiste simplemente en determinar si la IA puede calificar. La cuestión es determinar qué componentes de la evaluación pueden automatizarse sin comprometer la validez y cuáles requieren necesariamente juicio humano.

Tabla 2. Potencial de asistencia de la inteligencia artificial generativa, riesgos e intervención docente en actividades evaluativas

Actividad evaluativa	Potencial de asistencia de IA	Riesgo principal	Nivel de intervención docente
Generación de preguntas	Alto	Preguntas poco alineadas con objetivos	Alto
Elaboración de rúbricas	Alto	Criterios genéricos o insuficientes	Alto
Feedback preliminar	Alto	Información incorrecta o superficial	Muy alto
Calificación de respuestas estructuradas	Medio-alto	Errores de clasificación	Alto
Evaluación de trabajos complejos	Medio	Pérdida de contexto y juicio disciplinar	Muy alto
Evaluación de competencias complejas	Bajo-medio	Reducción de dimensiones cualitativas	Muy alto
Decisión final de calificación	Bajo	Responsabilidad, equidad y validez	Fundamentalmente humana

La comparación muestra que la utilidad de la IA no es homogénea en todas las etapas del proceso evaluativo. Puede ser particularmente eficiente en actividades preparatorias y repetitivas, mientras que la responsabilidad docente aumenta cuando la evaluación requiere interpretar contexto, creatividad, razonamiento complejo o competencias profesionales.

Esto también explica por qué la IA puede producir simultáneamente ahorro y aumento de trabajo. Un docente puede utilizar un sistema para generar cien preguntas en pocos segundos, pero posteriormente necesita determinar cuáles son válidas, si corresponden al nivel cognitivo esperado,

si contienen errores y si están alineadas con el currículo. El tiempo de producción disminuye, pero aparece una nueva actividad de control de calidad.

2.5. Alfabetización en IA y capacidad de juicio docente

La transformación del trabajo docente no depende únicamente de las características técnicas de la herramienta. También depende de la capacidad del profesor para interactuar críticamente con ella. En este sentido, la alfabetización en IA adquiere una función mediadora.

Tan et al. (2025) evidencian que existe un desbalance entre la investigación sobre aplicaciones de IA en enseñanza y aquella dedicada al desarrollo profesional docente. Este resultado sugiere que disponer de herramientas generativas no garantiza una integración pedagógicamente competente.

Baggia et al. (2026) encuentran igualmente que la integración responsable requiere fortalecer las competencias docentes y contar con ambientes institucionales de apoyo. Su meta-análisis muestra efectos positivos, aunque pequeños, de factores individuales y contextuales sobre la adopción de GenAI, con variaciones según generaciones, disciplinas y tipos de institución.

En este sentido, la alfabetización en IA puede conceptualizarse no solamente como conocimiento técnico sobre cómo utilizar ChatGPT u otras herramientas, sino como la capacidad para:

- a) formular instrucciones apropiadas;
- b) comprender las limitaciones de los modelos generativos;
- c) identificar errores y posibles sesgos;
- d) verificar información;
- e) valorar la pertinencia pedagógica de los resultados;
- f) proteger la integridad académica;
- g) tomar decisiones sobre cuándo utilizar y cuándo no utilizar IA.

Esta concepción resulta especialmente importante para nuestro estudio porque permite explicar por qué dos docentes que disponen de la misma herramienta pueden experimentar efectos diferentes sobre su carga laboral. Para un docente con elevada capacidad de juicio y experiencia en IA, la herramienta puede convertirse en un recurso que acelera determinadas tareas. Para otro con menor preparación, la misma herramienta puede generar más trabajo de verificación, corrección e incertidumbre.

2.6. Condiciones institucionales para la integración de IA

El análisis no puede limitarse al nivel individual. La universidad constituye el contexto organizacional donde se establecen políticas, criterios de evaluación, programas de formación, infraestructura y normas de uso. La evidencia reciente indica que estas condiciones pueden determinar si la IA funciona como recurso laboral o como fuente adicional de complejidad.

Baggia et al. (2026) señalan que las prácticas docentes se encuentran condicionadas por políticas institucionales y oportunidades de desarrollo profesional. De forma complementaria, investigaciones recientes sobre gestión institucional de GenAI muestran que las universidades están desarrollando mecanismos de gobernanza relacionados con integridad académica, divulgación del uso de IA, capacitación y gestión de riesgos. Esto permite incorporar una perspectiva multinivel al modelo teórico:

Nivel individual → alfabetización en IA + experiencia + juicio docente

Nivel tecnológico → capacidad de la herramienta + facilidad de uso + fiabilidad

Nivel pedagógico → planificación + evaluación + feedback

Nivel laboral → ahorro de tiempo + redistribución de tareas + supervisión

La interacción entre estos niveles es fundamental. La misma tecnología puede producir resultados diferentes dependiendo del contexto institucional y de las competencias del usuario.

2.7. Síntesis del marco teórico y modelo conceptual

La revisión permite identificar tres conclusiones fundamentales. Primero, la IA generativa posee capacidad para asistir y automatizar parcialmente actividades centrales del trabajo docente, especialmente aquellas relacionadas con planificación, producción de materiales, feedback y evaluación formativa. Segundo, la automatización no implica necesariamente una reducción proporcional de la carga laboral, porque introduce actividades de supervisión, verificación, adaptación y juicio profesional. Tercero, los efectos dependen de factores individuales y organizacionales.

A partir de estas evidencias, se propone un modelo conceptual en el que la IA generativa actúa como mecanismo de asistencia y automatización parcial, afectando simultáneamente las actividades de planificación, evaluación y la composición de la carga laboral. El modelo incorpora además la alfabetización en IA y la competencia docente como condiciones relacionadas con la

capacidad de aprovechar críticamente la tecnología, mientras que el contexto institucional representa un componente que puede facilitar o restringir su integración.

A continuación, se presenta un organizador gráfico que integra y relaciona los principales componentes identificados en la literatura.

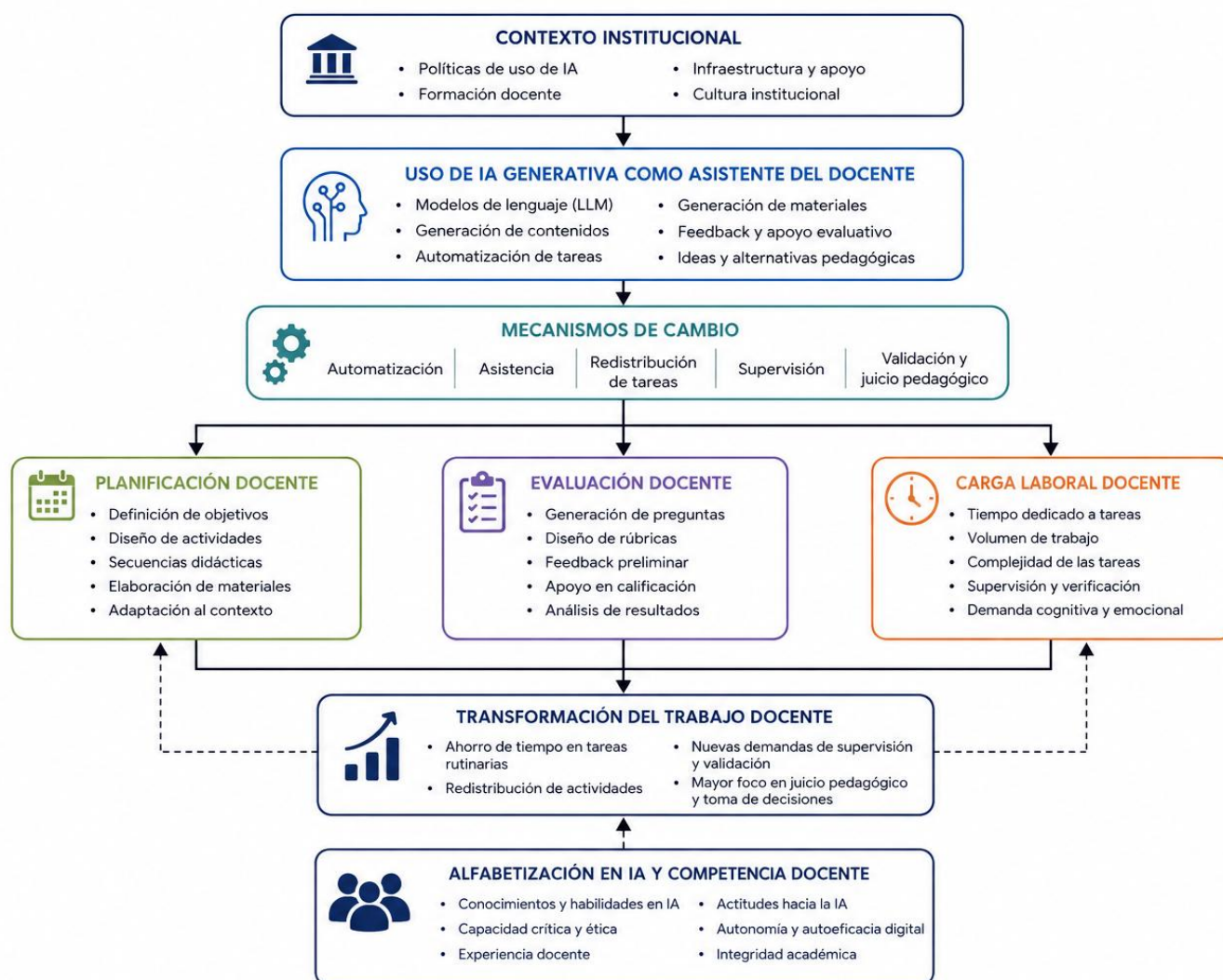


Figura 1. Modelo conceptual de la transformación del trabajo docente universitario mediante IA generativa.
Nota. Elaboración propia a partir de Ellis et al. (2025), Gurl et al. (2025), Luna Chontal et al. (2026), Su et al. (2026).

La Figura 1 muestra una relación no lineal entre la incorporación de IA y los resultados laborales del docente. En particular, la tecnología puede producir ahorro de tiempo en actividades rutinarias, pero simultáneamente generar nuevas demandas de supervisión y validación. Por ello, la transformación del trabajo docente debe interpretarse como un proceso de redistribución de actividades y responsabilidades, más que como una simple sustitución del trabajo humano.

En este modelo, la planificación y la evaluación constituyen dos espacios fundamentales de interacción entre el docente y la IA. En planificación, la tecnología puede facilitar la generación de alternativas, materiales y secuencias didácticas, mientras que el docente conserva la responsabilidad

de contextualizar, seleccionar y validar los resultados. En evaluación, la IA puede apoyar la generación de preguntas, rúbricas y retroalimentación preliminar, pero la responsabilidad sobre la validez, equidad y decisión final permanece fundamentalmente en el docente. La carga laboral, por su parte, representa el resultado de esta interacción, ya que puede experimentar simultáneamente reducción de determinadas tareas y aparición de nuevas actividades de control y supervisión.

La estructura conceptual propuesta permite, por tanto, interpretar la IA generativa como una tecnología de complementariedad humano-algorítmica. Su impacto no depende exclusivamente de la capacidad técnica de los sistemas, sino de la manera en que estos son incorporados en procesos profesionales y de las condiciones bajo las cuales los docentes pueden utilizarlos. Esta perspectiva resulta coherente con Su et al. (2026), quienes plantean que la GenAI transforma la carga laboral más que simplemente reducirla, y con Baggia et al. (2026), quienes destacan la influencia de las características docentes y contextuales sobre las prácticas de uso.

Por lo tanto, el modelo propuesto establece una conexión directa entre el problema de investigación y las variables centrales del estudio. El uso de IA generativa constituye el punto de partida; la automatización, asistencia, redistribución y supervisión representan los mecanismos mediante los cuales se produce el cambio; y la planificación, evaluación y carga laboral constituyen las principales dimensiones en las que dicho cambio puede observarse. La alfabetización en IA, la competencia docente y el contexto institucional aportan las condiciones necesarias para comprender por qué el mismo recurso tecnológico puede generar experiencias laborales diferentes entre docentes universitarios.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño de la investigación

Se realizó una revisión sistemática de la literatura con el propósito de identificar, analizar y sintetizar la evidencia científica reciente sobre el uso de inteligencia artificial generativa (IAG) como asistente del docente universitario, con especial atención a sus implicaciones en la carga laboral, la planificación y la evaluación. El proceso metodológico se estructuró conforme a las recomendaciones de PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Page et al., 2021), con el propósito de garantizar transparencia y trazabilidad en las etapas de identificación, cribado, evaluación de elegibilidad e inclusión de los estudios.

Se adoptó un enfoque de síntesis cualitativa debido a la heterogeneidad de los diseños metodológicos, contextos institucionales, poblaciones y variables abordadas en las investigaciones recuperadas. Se consideraron publicaciones correspondientes al periodo 2022–2026, etapa

caracterizada por la rápida expansión de los modelos de lenguaje de gran escala y de las aplicaciones de inteligencia artificial generativa en educación superior.

3.2. Fuentes de información y estrategia de búsqueda

La búsqueda bibliográfica se efectuó en Scopus, Web of Science, ERIC, ScienceDirect, IEEE Xplore y Google Scholar, seleccionadas por su cobertura de literatura científica relacionada con educación, tecnología, inteligencia artificial y educación superior.

La estrategia de búsqueda combinó términos vinculados con cuatro componentes conceptuales principales: inteligencia artificial generativa, educación superior, profesorado universitario y trabajo docente. Se emplearon operadores booleanos AND y OR y diferentes variantes terminológicas con la finalidad de incrementar la sensibilidad de la búsqueda.

La búsqueda en las bases de datos permitió recuperar 1 248 registros: 342 procedentes de Scopus, 276 de Web of Science, 194 de ERIC, 237 de ScienceDirect, 118 de IEEE Xplore y 81 de Google Scholar. Adicionalmente, se identificaron 12 registros mediante otras fuentes, obteniéndose un total inicial de 1 260 documentos.

3.3. Criterios de elegibilidad

Los criterios de inclusión y exclusión fueron definidos previamente para delimitar un corpus documental directamente relacionado con el objetivo del estudio. Se incluyeron artículos que cumplieran los siguientes criterios:

- a) publicaciones científicas revisadas por pares;
- b) estudios publicados entre 2022 y 2026;
- c) investigaciones desarrolladas en contextos de educación superior;
- d) estudios relacionados con inteligencia artificial generativa, modelos de lenguaje de gran escala o tecnologías generativas equivalentes;
- e) investigaciones que incorporaran docentes universitarios, profesores, instructores, *faculty* o personal académico como población, participantes o unidad de análisis;

Se excluyeron los documentos duplicados, investigaciones desarrolladas en niveles educativos diferentes de la educación superior, estudios centrados exclusivamente en estudiantes, editoriales, comentarios, opiniones, documentos sin una metodología identificable y publicaciones que no presentaran resultados relacionados con la carga laboral, planificación o evaluación docente.

3.4. Proceso de identificación y selección de los estudios

La selección de estudios siguió las fases PRISMA 2020 de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión. Se identificaron 1 260 registros y, tras eliminar 214 duplicados, se cribaron 1 046 títulos y resúmenes. En esta etapa se excluyeron 872 registros por falta de pertinencia temática, nivel educativo no correspondiente u otros criterios de elegibilidad. Posteriormente, se evaluaron 174 textos completos, de los cuales 132 fueron excluidos por no abordar las dimensiones centrales del estudio, corresponder a tipos de publicación no elegibles o no disponer de texto completo.

Finalmente, 42 estudios cumplieron los criterios establecidos y fueron incluidos en la revisión sistemática y en la síntesis cualitativa. El proceso completo de identificación, depuración y selección de las publicaciones se presenta en la Figura 2.

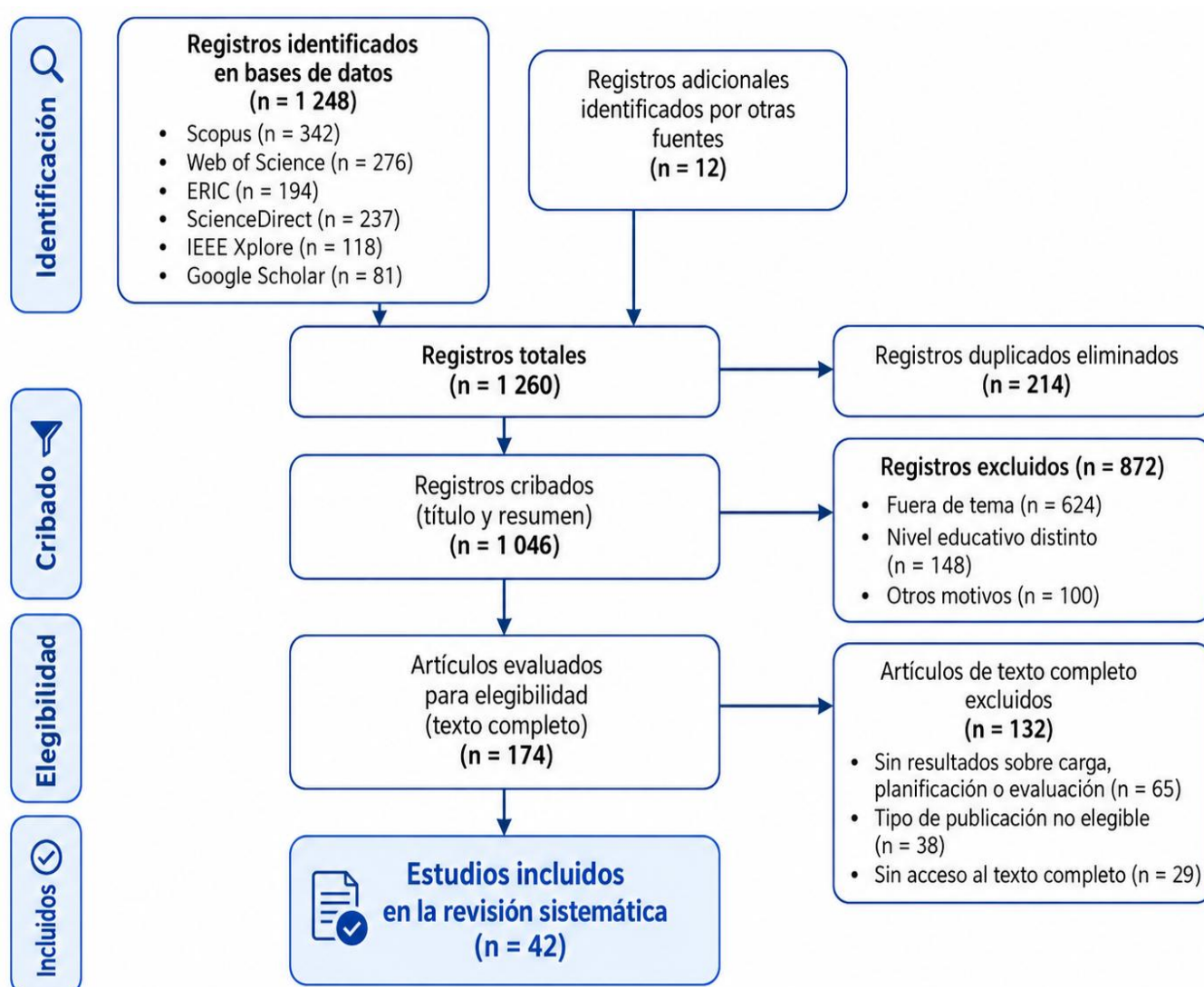


Figura 2. Diagrama de flujo PRISMA 2020 del proceso de identificación y selección de estudios.

Nota. Elaboración propia conforme a las directrices de PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

El procedimiento de selección permitió reducir progresivamente el conjunto inicial de documentos hasta conformar un corpus específico de investigaciones directamente vinculadas con el uso de inteligencia artificial generativa en el trabajo docente universitario. La aplicación de los criterios de elegibilidad resultó especialmente relevante debido a que una proporción importante de la literatura recuperada abordaba la inteligencia artificial desde perspectivas generales, se concentraba exclusivamente en estudiantes o correspondía a contextos educativos diferentes del universitario.

La evaluación de los textos completos permitió, además, distinguir entre publicaciones que únicamente mencionaban aplicaciones potenciales de IA generativa y aquellas que aportaban resultados directamente relacionados con las dimensiones objeto de esta investigación. Como resultado, los 42 estudios seleccionados constituyeron la base documental utilizada para la extracción, organización y síntesis posterior de la evidencia.

3.5. Extracción y organización de la información

Para sistematizar la evidencia se elaboró una matriz de extracción bibliográfica. De cada estudio incluido se registraron las siguientes variables: autor y año de publicación, país o contexto, fuente de publicación, diseño metodológico, población o muestra, tecnología de IA generativa utilizada, finalidad de uso, principales resultados, limitaciones y contribución específica al objetivo de la revisión.

Posteriormente, la información fue organizada en cinco categorías analíticas:

1. carga laboral docente;
2. planificación y diseño curricular;
3. evaluación y retroalimentación;
4. competencias, percepciones y adopción docente; y
5. condiciones institucionales y gobernanza de la inteligencia artificial.

Esta clasificación permitió integrar investigaciones con aproximaciones metodológicas diversas y establecer relaciones entre las principales dimensiones analizadas. Asimismo, facilitó la identificación de patrones vinculados con automatización, asistencia, ahorro de tiempo, redistribución de actividades, supervisión, validación y toma de decisiones pedagógicas.

3.6. Valoración metodológica de la evidencia

La calidad metodológica de las investigaciones incluidas fue considerada durante la interpretación de los hallazgos. Debido a la diversidad de diseños identificados, la valoración se realizó mediante criterios transversales relacionados con la claridad del objetivo de investigación, adecuación del diseño metodológico, descripción de la población o fuentes de información, transparencia del procedimiento de análisis y consistencia entre los resultados y las conclusiones.

Esta valoración permitió considerar las fortalezas y limitaciones de la evidencia disponible sin utilizar PRISMA como instrumento de evaluación de calidad. PRISMA 2020 se empleó exclusivamente como guía para asegurar la transparencia del proceso de revisión y selección documental.

3.7. Síntesis y análisis de la evidencia

Debido a la heterogeneidad metodológica de los 42 estudios incluidos, se realizó una síntesis narrativa y temática en lugar de una estimación estadística conjunta. La evidencia se organizó en tres dimensiones principales: carga laboral, planificación y evaluación docente. Se analizaron aspectos relacionados con automatización de tareas, ahorro de tiempo, redistribución del trabajo, generación de materiales y actividades, así como el uso de IA en preguntas, rúbricas y retroalimentación. También se consideraron riesgos vinculados con validación, autenticidad, equidad e integridad académica. De manera transversal, se examinaron factores como alfabetización en IA, experiencia docente, competencias digitales, formación y condiciones institucionales. Finalmente, los hallazgos se integraron para interpretar la IA generativa como un factor de transformación del trabajo docente, caracterizado por procesos de asistencia, supervisión, contextualización, validación y toma de decisiones pedagógicas.

4. RESULTADOS

La revisión permitió identificar un patrón consistente en la literatura reciente: la inteligencia artificial generativa está pasando de ser una herramienta experimental para convertirse en un recurso de apoyo para actividades habituales del docente universitario. Sin embargo, la evidencia no permite afirmar que su incorporación produzca una reducción automática de la carga laboral. Por el contrario, los estudios revisados sugieren una transformación de las tareas docentes, en la que algunas actividades son automatizadas mientras otras adquieren mayor importancia, particularmente la supervisión, validación y toma de decisiones pedagógicas (Su et al., 2026; Baggia et al., 2026).

4.1. Características generales de la evidencia

Los estudios analizados presentan una marcada diversidad metodológica, incluyendo revisiones sistemáticas, estudios cuantitativos, investigaciones cualitativas y estudios de caso. Esta heterogeneidad impide realizar una estimación estadística conjunta de los efectos de la IA sobre el trabajo docente, pero permite identificar patrones convergentes entre diferentes contextos de educación superior.

Una característica destacable es el predominio de investigaciones desarrolladas entre 2024 y 2026, coincidiendo con la rápida expansión de herramientas basadas en modelos de lenguaje. La literatura reciente se concentra principalmente en cuatro aspectos: adopción y percepción docente, aplicaciones pedagógicas, transformación de la evaluación y efectos sobre las actividades académicas.

La evidencia más directamente relacionada con docentes universitarios muestra que la utilización de GenAI se concentra en preparación de clases, generación y adaptación de materiales, diseño de actividades, elaboración de instrumentos de evaluación y generación de retroalimentación (Baggia et al., 2026; Qian, 2025).

4.2. Inteligencia artificial generativa y carga laboral docente

El principal hallazgo relacionado con la carga laboral es que la IA generativa no presenta un efecto unidireccional. Su et al. (2026), mediante una revisión sistemática de 30 estudios empíricos, encontraron evidencia de que GenAI puede disminuir el tiempo dedicado a determinadas tareas rutinarias, pero simultáneamente introducir actividades adicionales de revisión, verificación, supervisión y gestión de riesgos.

Este resultado permite interpretar la carga laboral como un fenómeno dinámico. La utilización de IA puede reducir el esfuerzo asociado con la producción inicial de contenidos, pero trasladar parte del trabajo hacia actividades de mayor complejidad cognitiva. Por tanto, el beneficio temporal depende de la capacidad del docente para evaluar críticamente los resultados generados y adaptarlos al contexto educativo.

Baggia et al. (2026) refuerzan esta interpretación al identificar que las prácticas docentes con GenAI están condicionadas no solamente por las características de la herramienta, sino también por factores individuales e institucionales. En consecuencia, la relación puede representarse de la siguiente manera:

IA generativa → automatización de tareas → reducción potencial del tiempo → supervisión y validación → transformación de la carga laboral.

El resultado más relevante, por tanto, no es una simple disminución de la carga, sino su redistribución hacia tareas que requieren mayor juicio profesional.

4.3. Inteligencia artificial generativa y planificación docente

La segunda dimensión analizada corresponde a la planificación. La evidencia muestra que GenAI puede utilizarse para generar ideas, estructurar contenidos, diseñar actividades, adaptar materiales y proponer secuencias didácticas.

Qian (2025) identifica la planificación y el diseño pedagógico entre las principales áreas de aplicación de GenAI en educación superior. De manera más específica, Zhao et al. (2025), mediante un estudio longitudinal con docentes universitarios, observaron procesos iterativos en los que la IA participaba en la generación de propuestas curriculares y los profesores posteriormente revisaban y modificaban los resultados.

Este patrón resulta relevante porque indica que la IA está funcionando principalmente como un mecanismo de asistencia y no como sustituto del conocimiento profesional docente. La planificación mantiene una importante intervención humana debido a la necesidad de contextualizar contenidos, considerar características de los estudiantes, establecer objetivos de aprendizaje y garantizar coherencia curricular.

A partir de ello, la evidencia sugiere que el mayor potencial de GenAI en esta dimensión se encuentra en acelerar las fases iniciales de planificación, mientras que las decisiones pedagógicas finales permanecen bajo responsabilidad del docente.

4.4. Inteligencia artificial generativa y evaluación

La evaluación constituye la dimensión donde se observa mayor tensión entre eficiencia tecnológica y responsabilidad profesional. Xia et al. (2024) evidenciaron una transformación significativa de las prácticas evaluativas asociada con GenAI, mientras que estudios posteriores han profundizado en las posibilidades y limitaciones de la evaluación asistida por inteligencia artificial.

Usher (2025) encontró diferencias entre la evaluación realizada por IA, docentes y pares, mostrando que la automatización de determinadas tareas de calificación y retroalimentación es técnicamente posible, pero no elimina la necesidad de intervención humana. Por su parte, Kofinas et al. (2025) evidenciaron desafíos relacionados con autenticidad e integridad de las evaluaciones, mientras que Corbin et al. (2026) conceptualizan la relación entre IA y evaluación como un

problema complejo que requiere modificaciones en las prácticas evaluativas y no únicamente mecanismos de detección.

En conjunto, los resultados sugieren que GenAI puede contribuir a reducir el tiempo requerido para generar retroalimentación, preguntas o instrumentos evaluativos, pero también aumenta la necesidad de comprobar la calidad, pertinencia y autenticidad de los resultados.

4.5. Síntesis de resultados

Los resultados obtenidos permiten establecer tres patrones principales:}

Tabla 3. Dimensiones y categorías de análisis de la evidencia sobre IA generativa y trabajo docente

Dimensión	Principal beneficio potencial	Nueva exigencia docente	Tendencia identificada
Carga laboral	Automatización de tareas rutinarias	Supervisión y validación	Transformación de la carga
Planificación	Generación rápida de materiales e ideas	Contextualización y adaptación	Planificación asistida
Evaluación	Apoyo en feedback e instrumentos	Juicio, autenticidad y control de calidad	Evaluación rediseñada

La evidencia también indica que los efectos de la IA no son homogéneos. La percepción de utilidad, confianza, experiencia previa, alfabetización en IA y condiciones institucionales influyen en la forma en que los docentes incorporan estas tecnologías (Cabellos et al., 2024; Shata & Hartley, 2025; Jedel et al., 2026). El análisis permite identificar una relación transversal entre las tres dimensiones estudiadas. La IA generativa parece aportar mayor eficiencia cuando interviene en tareas estructuradas y repetitivas; sin embargo, a medida que aumenta la complejidad pedagógica, también aumenta la necesidad de intervención humana.

Por ello, el principal resultado de esta revisión puede sintetizarse en el siguiente planteamiento:

La inteligencia artificial generativa no sustituye el trabajo docente universitario; modifica su distribución, desplazando parte del esfuerzo desde la producción de contenidos hacia la supervisión, contextualización, evaluación crítica y toma de decisiones pedagógicas.

Este hallazgo constituye la base para la discusión del artículo, particularmente para analizar en qué condiciones la asistencia mediante IA puede convertirse realmente en una estrategia de reducción de carga laboral y cuándo, por el contrario, puede generar una nueva forma de intensificación del trabajo docente.

5. DISCUSIÓN

Los resultados de esta revisión muestran que la incorporación de inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria no puede interpretarse únicamente como un proceso de automatización orientado a reducir la carga laboral. La evidencia analizada indica un fenómeno más complejo: determinadas tareas rutinarias pueden ejecutarse con mayor rapidez, pero simultáneamente emergen nuevas actividades relacionadas con supervisión, verificación, contextualización y toma de decisiones pedagógicas. Este resultado coincide con Su et al. (2026), quienes conceptualizan el impacto de la IA generativa sobre el trabajo académico como una transformación de la carga laboral, más que como una reducción directa de esta. Asimismo, Baggia et al. (2026) señalan que las prácticas docentes mediadas por IA dependen de factores individuales e institucionales, lo que permite explicar por qué una misma tecnología puede producir ganancias de eficiencia en algunos contextos y nuevas demandas laborales en otros.

Esta transformación resulta especialmente evidente en la planificación docente. La IA generativa puede acelerar la producción inicial de materiales, actividades, explicaciones y propuestas didácticas; sin embargo, la rapidez de generación no garantiza necesariamente pertinencia curricular o calidad pedagógica. Luna Chontal et al. (2026) destacan el potencial de los modelos de lenguaje para apoyar la automatización de tareas y la planificación, aunque también advierten limitaciones asociadas con la heterogeneidad de los resultados y la necesidad de supervisión. En la misma dirección, Gurl et al. (2025) muestran que ChatGPT puede funcionar como asistente en la planificación de clases, pero su utilidad depende de la capacidad del usuario para revisar críticamente las propuestas generadas. Por tanto, la automatización parece desplazar una parte del esfuerzo docente desde la producción inicial hacia procesos de selección, adaptación y validación.

La evaluación representa un ámbito aún más sensible. Los resultados sugieren que la IA puede apoyar la generación de preguntas, rúbricas y retroalimentación, pero su utilización en decisiones evaluativas exige niveles elevados de intervención humana. Xia et al. (2024) sostienen que la expansión de la IA generativa está impulsando una reconsideración de las prácticas de evaluación en educación superior. De manera complementaria, Usher (2025) muestra que las posibilidades de automatización de la calificación y del feedback no eliminan las diferencias existentes entre la valoración realizada por sistemas de IA, docentes y pares. A ello se suman los desafíos de autenticidad e integridad académica identificados por Kofinas et al. (2025). En consecuencia, cuanto mayor es la complejidad o consecuencia de una decisión evaluativa, menor parece ser la conveniencia de delegarla exclusivamente a sistemas generativos.

Un aspecto crítico derivado de estos hallazgos es que el aprovechamiento de la IA depende menos de la disponibilidad tecnológica que de las capacidades profesionales para utilizarla de manera crítica. Ellis et al. (2025) muestran que las experiencias docentes con IA generativa son heterogéneas y que la verificación de los resultados constituye una competencia central. De forma similar, Tan et al. (2025) destacan la necesidad de fortalecer el desarrollo profesional docente frente al crecimiento de las aplicaciones de inteligencia artificial. Esto sugiere que proporcionar acceso institucional a herramientas generativas, sin formación específica, criterios de uso y mecanismos de gobernanza, podría incluso incrementar la incertidumbre y las tareas de supervisión del profesorado.

Los resultados permiten cuestionar una visión tecnodeterminista en la que una mayor automatización conduce necesariamente a una mayor eficiencia docente. La evidencia apunta más bien hacia una lógica de complementariedad humano-IA: los sistemas generativos pueden asumir actividades preparatorias, repetitivas o de producción inicial, mientras que el docente conserva funciones de contextualización, interpretación y responsabilidad profesional. Esta interpretación es coherente con la necesidad de mayor rigor, ética y fundamentación señalada por Bond et al. (2024) en la investigación sobre inteligencia artificial en educación superior. Por ello, el valor de la IA generativa no debería evaluarse únicamente por el tiempo que permite ahorrar, sino también por la calidad de las decisiones que facilita y por las nuevas responsabilidades que introduce en el trabajo académico.

5.1. Limitaciones e implicaciones para futuras investigaciones

Los hallazgos deben interpretarse considerando algunas limitaciones. La literatura disponible presenta una elevada heterogeneidad metodológica y se concentra principalmente en investigaciones recientes, lo que limita la posibilidad de establecer relaciones causales o efectos generalizables sobre la carga laboral docente. Además, una parte de la evidencia se basa en percepciones y experiencias reportadas por los propios profesores, por lo que los beneficios asociados con ahorro de tiempo requieren mayor comprobación mediante indicadores objetivos.

Futuras investigaciones deberían comparar el tiempo dedicado a una misma actividad con y sin asistencia de IA generativa, incorporando simultáneamente medidas de calidad del producto final. Asimismo, se requieren estudios longitudinales y comparativos entre disciplinas, instituciones y contextos nacionales. Esta línea permitiría determinar con mayor precisión cuándo la IA genera una reducción efectiva de tareas y cuándo simplemente desplaza el trabajo hacia actividades de supervisión, corrección y validación.

6. CONCLUSIONES

La presente revisión sistemática permitió analizar el papel de la inteligencia artificial generativa como asistente del docente universitario, con especial atención a tres dimensiones del trabajo académico: carga laboral, planificación y evaluación. La evidencia reciente muestra que la incorporación de estas tecnologías está modificando progresivamente la forma en que los docentes organizan y desarrollan sus actividades, aunque sus efectos no son uniformes ni pueden interpretarse exclusivamente como una reducción del trabajo.

En relación con la carga laboral, los resultados muestran que la inteligencia artificial puede disminuir el tiempo destinado a determinadas actividades rutinarias, como la generación inicial de materiales, propuestas didácticas, preguntas o retroalimentación. Sin embargo, esta reducción puede estar acompañada por nuevas tareas de revisión, verificación, adaptación y control de calidad. En consecuencia, el principal efecto identificado no es una disminución absoluta de la carga laboral, sino una transformación de su composición, en la que adquieren mayor relevancia las actividades cognitivas y profesionales de supervisión y toma de decisiones (Su et al., 2026; Baggia et al., 2026).

Respecto de la planificación docente, la evidencia indica que GenAI puede funcionar como un asistente capaz de acelerar la generación de contenidos, actividades y propuestas curriculares. No obstante, la decisión pedagógica continúa dependiendo del docente, quien debe contextualizar, seleccionar y adaptar las propuestas generadas de acuerdo con los objetivos de aprendizaje y las características de sus estudiantes. Por tanto, la mayor contribución de la IA en esta dimensión se encuentra en la asistencia y optimización del proceso, más que en su automatización completa.

En el ámbito de la evaluación se identificó una situación más compleja. Aunque la IA puede apoyar la generación de instrumentos, retroalimentación y determinadas tareas de calificación, persisten desafíos relacionados con la calidad, autenticidad, integridad académica y validez de los procesos evaluativos (Xia et al., 2024; Kofinas et al., 2025; Corbin et al., 2026). Esto implica que la incorporación de IA requiere fortalecer, y no disminuir, el juicio profesional del docente.

Un hallazgo transversal es que los beneficios de la IA no dependen únicamente de las capacidades técnicas de las herramientas. La alfabetización en inteligencia artificial, las competencias digitales y pedagógicas, la confianza del profesorado, la formación institucional y la existencia de políticas claras condicionan significativamente su utilización (Cabellos et al., 2024; Shata & Hartley, 2025; Bacalso et al., 2026). Por ello, las universidades deberían evitar enfoques centrados exclusivamente en proporcionar acceso a herramientas y avanzar hacia estrategias institucionales de formación, acompañamiento y gobernanza.

En términos conceptuales, los resultados permiten sostener que la inteligencia artificial generativa debe comprenderse como un mecanismo de asistencia que redistribuye el trabajo docente entre actividades de generación, supervisión, contextualización y decisión pedagógica. Esta perspectiva permite superar la visión dicotómica según la cual la IA simplemente “reduce” o “aumenta” la carga laboral y ofrece una interpretación más precisa: la tecnología transforma la naturaleza y distribución del trabajo académico.

Finalmente, la revisión evidencia la necesidad de desarrollar investigaciones empíricas que midan directamente cuánto tiempo se ahorra mediante el uso de IA y cuánto tiempo adicional requiere la supervisión de sus resultados. También resulta necesario analizar estas relaciones en diferentes disciplinas, tipos de universidades y contextos nacionales. En este sentido, futuras investigaciones podrían avanzar desde la percepción del profesorado hacia indicadores objetivos de tiempo, productividad, calidad de la planificación y eficacia de la evaluación.

En conclusión, la inteligencia artificial generativa posee un potencial significativo para convertirse en un asistente del docente universitario, pero su valor no reside en sustituir funciones profesionales, sino en ampliar la capacidad del profesor para gestionar determinadas tareas y dedicar mayor atención a aquellas que requieren criterio pedagógico, pensamiento crítico y conocimiento del contexto. La verdadera contribución de la IA a la educación superior dependerá, por tanto, de una integración equilibrada entre eficiencia tecnológica y responsabilidad profesional docente.

FINANCIACIÓN

Los autores no recibieron financiación para el desarrollo de la presente investigación

CONFLICTO DE INTERESES

Los Autores declaran que no existe conflicto de intereses, o lo que corresponda.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

En concordancia con la taxonomía establecida internacionalmente para la asignación de créditos a autores de artículos científicos (<https://credit.niso.org/>). Los autores declaran sus contribuciones en la siguiente matriz:

	Félix G.
Participar activamente en:	
Conceptualización	X
Análisis formal	X
Adquisición de fondos	X
Investigación	X
Metodología	X
Administración del proyecto	X
Recursos	X
Redacción –borrador original	X
Redacción –revisión y edición	X
La discusión de los resultados	X
Revisión y aprobación de la versión final del trabajo.	X

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Albadarin, Y., Saqr, M., Pope, N., & Tukiainen, M.** (2024). A systematic literature review of empirical research on ChatGPT in education. *Discover Education*, 3, 60. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00138-2>
- Ayyoub, A. M., Khlaif, Z. N., Shamali, M., Abu Eideh, B., Assali, A., Hattab, M. K., Barham, K. A., & Bsharat, T. R. K.** (2025). Advancing higher education with GenAI: Factors influencing educator AI literacy. *Frontiers in Education*, 10, 1530721. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1530721>
- Baggia, A., Tratnik, A., & Brezavšček, A.** (2026). University teachers' perceptions, attitudes, and practices with generative AI: A systematic literature review with a meta-analytic component. *Quality & Quantity*. <https://doi.org/10.1007/s11135-026-02717-x>
- Bhullar, P. S., Joshi, M., & Chugh, R.** (2024). ChatGPT in higher education: A synthesis of the literature and a future research agenda. *Education and Information Technologies*, 29, 21501–21522. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12723-x>
- Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., Pham, P., Chong, S. W., & 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>
- Ellis, R., Han, F., & Cook, H.** (2025). Qualitatively different teacher experiences of teaching with generative artificial intelligence. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22, 33. <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00532-2>
- ElSayary, A.** (2024). An investigation of teachers' perceptions of using ChatGPT as a supporting tool for teaching and learning in the digital era. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(3), 931–945. <https://doi.org/10.1111/jcal.12926>
- Gurl, T. J., Markinson, M. P., & Artzt, A. F.** (2025). Using ChatGPT as a lesson planning assistant with preservice secondary mathematics teachers. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 11, 114–139. <https://doi.org/10.1007/s40751-024-00162-9>
- Kofinas, A. K., Tsay, C. H.-H., & Pike, D.** (2025). The impact of generative AI on academic integrity of authentic assessments within a higher education context. *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/bjet.13585>
- Luna Chontal, G., Melendez-Armenta, R. A., Degante-Aguilar, E., & Fernández-Domínguez, F. J.** (2026). Task automation and instructional planning support with large language models: A systematic review. *Frontiers in Education*, 11, 1733861. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1733861>
- McGrath, C., Farazouli, A., & Cerratto-Pargman, T.** (2025). Generative AI chatbots in higher education: A review of an emerging research area. *Higher Education*, 89, 1533–1549. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01288-w>
- Mustafa, M. Y., Tlili, A., Lampropoulos, G., Huang, R., Jandrić, P., Zhao, J., Salha, S., Xu, L., Panda, S., Kinshuk, López-Pernas, S., & Saqr, M.** (2024). A systematic review of literature reviews on artificial intelligence in education (AIED): A roadmap to a future research agenda. *Smart Learning Environments*, 11, 59. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00350-5>

- Su, F., Beh, W. F., & Cheah, K. S. L.** (2026). Efficiency or intensification? A systematic review of generative AI and academic workload in higher education. *Acta Psychologica*, 268, 107353. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.107353>
- Tan, X., Cheng, G., & Ling, M. H. A.** (2025). Artificial intelligence in teaching and teacher professional development: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100355. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100355>
- Usher, M.** (2025). Generative AI vs. instructor vs. peer assessments: A comparison of grading and feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 50(6), 912–927. <https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2487495>
- Weng, X., Xia, Q., Gu, M., Rajaram, K., & Chiu, T. K. F.** (2024). Assessment and learning outcomes for generative AI in higher education: A scoping review on current research status and trends. *Australasian Journal of Educational Technology*.
- Xia, Q., Weng, X., Ouyang, F., Lin, T. J., & Chiu, T. K. F.** (2024). A scoping review on how generative artificial intelligence transforms assessment in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, 40. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00468-z>
- Yusuf, A., Pervin, N., Román-González, M., & Md Noor, N.** (2024). Generative AI in education and research: A systematic mapping review. *Review of Education*. <https://doi.org/10.1002/rev3.3489>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F.** (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zhai, X.** (2025). Transforming teachers' roles and agencies in the era of generative AI: Perceptions, acceptance, knowledge, and practices. *Journal of Science Education and Technology*. <https://doi.org/10.1007/s10956-024-10174-0>