PH PRO HOMINUM
REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Artículo original

Inteligencia artificial generativa, ética y práctica docente en educación superior: Una revisión sistemática de literatura

Generative artificial intelligence, ethics and teaching practice in higher education: A systematic literature review

https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0554

Eucaris del Carmen Agüero-Corzo[1*]
https://orcid.org/0000-0003-4587-3852
eagueroc@ulasalle.edu.pe

Jahzeel Alexia Inga-Vela[1]
https://orcid.org/0009-0004-9137-408X
jinga@ulasalle.edu.pe

Mayra Romina Vela-Pérez[1]
https://orcid.org/0009-0009-5233-257X
mvela@ulasalle.edu.pe

Recibido: 11/04/2026 **Aceptado:** 16/08/2026

RESUMEN

Se presenta una revisión sistemática cuyo objetivo es analizar de forma sistemática la evidencia científica reciente acerca del empleo de la inteligencia artificial generativa (IAG) en la educación superior, respecto a sus vinculaciones éticas, didácticas y formativas, específicamente. Se adoptó un diseño bibliográfico de tipo revisión sistemática de la literatura mediante el cual se siguió la metodología PRISMA. La indagación se efectuó en las bases de datos Scopus y SciELO, empleando las palabras clave inteligencia artificial generativa, ChatGPT, educación, práctica docente, ética y sus correspondientes en inglés. Asimismo, se utilizaron operadores booleanos AND y OR. Se identificaron 153 registros y finalmente se incluyeron 16 estudios que cumplieron con los criterios de inclusión. Para el análisis se estableció un proceso de codificación temática que identificó categorías nuevas. Los hallazgos evidencian el incremento en la producción científica sobre IAG en la educación, particularmente desde 2023, desde el cual se han encontrado estudios basados en el empleo de herramientas como ChatGPT para crear contenidos, ayudar a la evaluación y la tutoría automatizada. Se encontraron desafíos éticos, como el riesgo en la integridad académica, el plagio, los sesgos algorítmicos, las inquietudes sobre la privacidad y uso de datos.

Palabras Clave: inteligencia artificial; práctica pedagógica; ética; educación.

1. [1]Universidad La Salle Arequipa, Perú
∗ Autor de correspondencia: eagueroc@ulasalle.edu.pe

ABSTRACT

This paper presents a systematic review aimed at systematically analyzing recent scientific evidence regarding the use of generative artificial intelligence (GAI) in higher education, specifically concerning its ethical, pedagogical, and educational implications. A systematic literature review design was adopted, following the PRISMA methodology. The search was conducted in the Scopus and SciELO databases using the keywords "generative artificial intelligence," "ChatGPT," "education," "teaching practice," and "ethics" (along with their English equivalents) and Boolean operators (AND, OR). A total of 153 records were identified, and 16 studies meeting the inclusion criteria were ultimately selected; a thematic coding process was established for the analysis, leading to the identification of new categories. The findings reveal an increase in scientific output regarding GAI in education—particularly since 2023—highlighting studies on the use of tools like ChatGPT for content creation, assessment support, and automated tutoring. Ethical challenges were identified, including risks to academic integrity, plagiarism, algorithmic bias, and concerns regarding privacy and data usage.

Keywords: artificial intelligence; pedagogical practice; ethics; education.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la incursión de la inteligencia artificial generativa (IAG) ha plasmado un nuevo escenario en el contexto educativo, distinguido por la automatización de procesos cognitivos complejos como la producción de textos, la creación de recursos didácticos y el apoyo en la evaluación de aprendizajes. Este suceso se ha acrecentado desde 2023 con la propagación de herramientas como ChatGPT, Gemini y Grok, las cuales se han integrado de forma progresiva en entornos educativos, produciendo expectativas acerca de sus bondades pedagógicas y preocupaciones respecto al uso ético de estas tecnologías.

Diferentes indagaciones han evidenciado que la IAG es empleada por docentes y estudiantes como herramienta de apoyo para generar contenido escolar, tutoría automatizada y optimizar actividades escolares, trayendo consigo transformaciones en el ejercicio docente (Jensen et al., 2025; Ogunleye et al., 2024). En este sentido, se observa la transformación en el proceso de enseñanza y aprendizaje pasando de modelos tradicionales a enfoques más flexibles, a partir de los cuales el docente tiene un papel de facilitador u orientador del proceso de aprendizaje (Zhai, 2025; Uzcátegui Pacheco et al., 2024). No obstante, la integración de la IAG en el contexto académico supone desafíos asociados con la ética académica, el plagio y la poca transparencia en la generación de información (Bittle & El-Gayar, 2025; Qadhi et al., 2024).

De acuerdo con la arista pedagógica, la evidencia precisa que la IAG se está utilizando para producir material escolar, también para automatizar actividades de los profesores y actualizar el proceso evaluativo y de retroalimentación, lo que facilita el cambio progresivo del rol del docente, pasando de solo ser un trasmisor de contenidos a tener el papel de guía y facilitador de experiencias fundamentadas en el estudiante. No obstante, dichas transformaciones abarcan retos vinculados con la formación docente y el desarrollo de competencias digitales.

Desde la perspectiva ética, utilizar la IAG supone problemas complejos que han sido tratados en estudios actuales, entre los que sobresalen los peligros vinculados con la integridad académica, el plagio apoyado por la inteligencia artificial (IA), los sesgos

algorítmicos y las alarmas o previsiones respecto a la privacidad y el uso de datos (Ricra Ruíz et al., 2026; Camacho Vázquez et al., 2025). Por otra parte, se ha reportado la urgencia de potenciar los marcos éticos aplicados en la investigación y en el empleo de la IA, teniendo en cuenta su incidencia en la generación de conocimiento y la toma de decisiones educativas (Lázaro Soto et al., 2025; Contreras Rivera et al., 2024).

Asimismo, diferentes estudios destacan que la integración de la IAG en determinados contextos, como la formación en gestión y negocios, reporta presiones entre la innovación tecnológica y la ética profesional, reforzando de este modo la necesidad de precisar normativas claras para su incorporación y empleo responsable (Matos et al., 2024). Asimismo, la bibliografía actual recalca la idea de la robustez que tiene la IAG en la construcción de actividades nuevas de aprendizaje, pero también sugiere que su aplicación debería ser mediada por rigurosos criterios pedagógicos y éticos (Romani Pillpe et al., 2025).

Si bien el avance de la literatura científica sobre el tema ha sido rápido, también se observa la proliferación de diversos enfoques en los estudios, que van desde la actividad docente, la implementación de la IAG en el contexto educativo hasta sus implicancias éticas, por lo cual es necesario indagar estos elementos, así como los vacíos existentes en una revisión sistemática, con la finalidad de comprender los propósitos y desafíos del uso de estas herramientas en la educación superior. Considerando este marco, esta indagación surge de la siguiente interrogante: ¿cuál es la evidencia científica acerca del uso de la IAG y sus implicancias éticas en la práctica docente en la educación superior?

METODOLOGÍA

La investigación se abordó considerando el diseño bibliográfico mediante una revisión sistemática de literatura, ya que para lograr responder el objetivo planteado se revisaron fuentes documentales actuales de tipo artículos científicos primarios referidos al tema (Ciapponi, 2021). En este caso, se indagó en la literatura científica acerca del uso de la IAG en la educación y sus alcances éticos e implicancias en la práctica docente en la educación superior.

Para asegurar el rigor en la selección de la muestra del estudio, se aplicó el método PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*), el cual se basa en un esquema para efectuar metaanálisis y revisiones sistemáticas, que detalla los procesos, criterios y consideraciones necesarios para examinar, seleccionar y analizar, de forma clara, las publicaciones que se utilizarán en el estudio (Barquero Morales, 2022; Espinoza-Freire, 2025).

La estrategia de búsqueda incluyó estudios científicos primarios indexados en las bases de datos SciELO y Scopus publicados en el periodo 2023-2026. Dentro de este marco, se emplearon palabras clave o descriptores, con el propósito de identificar de forma rápida y específica publicaciones sobre el tema en estudio. Las palabras claves fueron: inteligencia artificial generativa, ChatGPT, educación, práctica docente, ética y sus correspondientes en inglés; asimismo, se utilizaron los operadores booleanos AND y OR, con los que se diseñaron las siguientes ecuaciones de búsqueda (ver Tabla 1):

Tabla 1
Ecuaciones de búsqueda según la base de datos.

Scopus	SciELO

CC BY NC SA

TITLE-ABS-KEY(("generative artificial intelligence" OR "generative AI" OR ChatGPT OR "large language model") AND (education OR "higher education" OR universit OR teaching OR "teaching practice" OR teacher*) AND (ethic* OR "academic integrity")) AND PUBYEAR > 2022 AND PUBYEAR < 2027 AND (LIMIT-TO(LANGUAGE, "English") OR LIMIT-TO(LANGUAGE, "Spanish")) AND (LIMIT-TO(DOCTYPE, "ar"))	("inteligencia artificial generativa" OR "generative artificial intelligence" OR ChatGPT) AND (educación OR "educación superior" OR enseñanza OR docente OR profesor OR teacher) AND (ética OR ethics OR "integridad académica")

Nota. Elaboración propia.

En este sentido, la búsqueda de información se realizó entre el 16 de febrero y el 10 de marzo de 2026, en las bases de datos SciELO y Scopus, seleccionadas por su calidad y alcance regional e internacional. Para tal fin se escogieron artículos científicos originales a los que se les consultaron los campos: título, resumen y palabras clave, en los idiomas español e inglés. Los documentos seleccionados fueron exportados a un archivo de Microsoft Excel, donde se compararon los títulos, autores, año de publicación, revista e identificador DOI o URL. Luego, mediante el gestor de referencias Zotero se verificó la existencia de registros duplicados para asegurar la depuración de la base de datos y conservar una única versión de cada artículo.

Se establecieron los siguientes criterios de inclusión: que las investigaciones seleccionadas podrían ser artículos originales revisados por pares expertos, basados en entornos formales de educación que aborden la IAG en el ejercicio docente o sus alcances éticos en la educación superior. A su vez, se excluyeron: las cartas al editor, los artículos de opinión, revisiones sistemáticas y de literatura, documentos duplicados, aquellos que solo ofrecían el resumen e investigaciones que no tuvieran hallazgos importantes para el estudio.

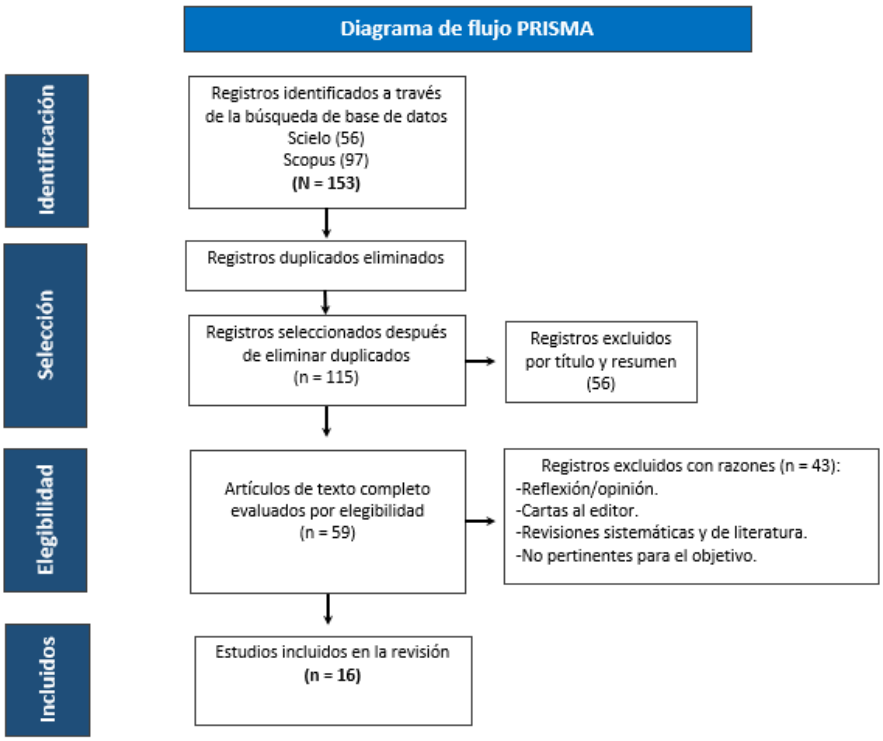
El proceso de selección de los artículos fue realizado por las autoras del estudio, siguiendo los lineamientos de la metodología PRISMA. En la primera fase fueron revisados los títulos y resúmenes de los artículos seleccionados de las bases de datos correspondientes, aplicando los criterios anteriormente establecidos. Seguidamente, los registros con posibilidades de ser elegidos fueron sometidos a una revisión de texto completo, con la finalidad de verificar su pertinencia respecto al objetivo del estudio.

La evaluación de los registros se realizó de manera independiente por cada una de las investigadoras. En los casos en que hubo discrepancias respecto a incluir o excluir algún estudio, estas fueron analizadas a través de la discusión y el consenso del equipo. Cuando fue necesario, se efectuó una nueva revisión del registro completo hasta lograr un acuerdo general acerca de la decisión final de inclusión.

Teniendo en consideración las explicaciones realizadas, se identificaron un total de 153 artículos científicos en las bases de datos consultadas. Luego, se eliminaron 38 registros duplicados, por lo que 115 publicaciones se sometieron al proceso de cribado a través de la revisión de títulos y resúmenes. En esta fase se excluyeron 56 por no estar en concordancia con el objetivo del estudio. Los 59 registros restantes fueron evaluados a texto completo para establecer su elegibilidad. Como resultado de esta evaluación, se excluyeron 43 estudios, principalmente por corresponder a artículos de opinión y/o reflexión o por ser cartas al editor, revisiones sistemáticas o de literatura, o por no estar alineados al objetivo del estudio. Finalmente, la muestra para la revisión sistemática quedó constituida por 16 artículos, como se muestra en la Figura 1.

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA.



Nota. Elaboración propia.

Con el propósito de dar validez y rigor al estudio, se efectuó la evaluación de la calidad metodológica a través de la herramienta MMAT (*Mixed Methods Appraisal Tool*), evidenciando una calidad metodológica adecuada de los documentos incluidos para dar respuesta al objetivo de la investigación. La evaluación fue realizada de manera independiente por las investigadoras; en caso de discrepancias en valoración asignada, estas se resolvieron a través del consenso.

La aplicación del MMAT se efectuó según el diseño metodológico de cada estudio. En las investigaciones cualitativas se consideró la pertinencia del enfoque, la adecuación del recojo de información, la derivación de los resultados, la fundamentación de las interpretaciones y la coherencia entre las fuentes, el recojo, el análisis y la interpretación de la información. En los estudios cuantitativos se tomaron en cuenta los criterios correspondientes al diseño específico, mientras que en los estudios mixtos se consideró la justificación del diseño, la integración de las perspectivas cualitativas y cuantitativas, la interpretación de la integración y la calidad de sus elementos.

En los estudios de análisis documental en los que los documentos fueron la fuente de información y se identificó un procedimiento claro de selección, análisis e interpretación, se aplicaron criterios relativos a la perspectiva cualitativa, dada la naturaleza del proceso de análisis de la información documental.

Los resultados de la evaluación se muestran en la Tabla 2. La evaluación se realizó criterio por criterio mediante los reactivos: Sí (S), No (N) y No se puede determinar (ND). Se evitó precisar una puntuación global, con la finalidad de presentar de forma clara las fortalezas y posibles limitaciones metodológicas de los registros incluidos. En general, los estudios valorados presentaron un cumplimiento satisfactorio de los criterios metodológicos

según sus diseños y no se observaron debilidades críticas que comprometieran su contribución al propósito de este estudio.

Tabla 2

Evaluación de la calidad de los estudios mediante MMAT

Autor / Año	Metodología	C1	C2	C3	C4	C5
Yotov et al. (2026)	Enfoque cuantitativo	S	S	S	S	S
Jin et al. (2025)	Análisis documental	S	S	S	S	S
Karkoulian et al. (2025)	Enfoque cualitativo	S	S	S	S	S
Van Niekerk et al. (2025)	Intervención de aprendizaje activo	S	S	S	S	S
Kit et al. (2025)	Enfoque cualitativo	S	S	S	S	S
Daher (2025)	Cualitativo	S	S	S	S	S
González Rivas (2025)	Enfoque mixto	S	S	S	S	S
Silva-Atencio (2025)	Enfoque cualitativo	S	S	S	S	S
Sánchez Díaz (2024)	Análisis documental	S	S	S	S	S
Yang et al. (2024)	Enfoque mixto	S	S	S	S	S
Lee et al. (2024)	Enfoque cuantitativo	S	S	S	S	S
Sánchez-Bolívar et al. (2024)	Enfoque mixto	S	S	S	S	S
Tlili et al. (2023)	Enfoque cualitativo	S	S	S	S	S
Haroud & Saqri (2025)	Enfoque mixto	S	S	S	S	S
Moradi (2025)	Enfoque cuantitativo	S	S	S	S	S
Shahzad et al. (2024)	Enfoque cuantitativo	S	S	S	S	S

Nota. C1-C5 corresponden a los cinco criterios específicos del MMAT aplicables al diseño metodológico de cada estudio. S = Sí; N = No; ND = No se puede determinar.

El análisis de los estudios incluidos en la revisión se efectuó a través de un proceso de codificación temática de naturaleza inductiva. Para iniciar, las investigadoras realizaron la lectura de los 16 estudios elegidos, con la finalidad de identificar los resultados vinculados con el propósito de la investigación. Seguidamente, se asignaron códigos a las unidades de significado extraídas de cada registro y luego fueron agrupados por categorías y subcategorías en correspondencia con las coincidencias conceptuales o teóricas.

Las categorías temáticas se establecieron teniendo en cuenta la frecuencia de ocurrencia y la similitud en los resultados reportados en los estudios, priorizando los que están relacionados con el uso de la IAG, la actividad docente y sus implicancias éticas en la educación universitaria. A través de este proceso las categorías se revisaron y se ajustaron de forma iterativa hasta lograr una estructura temática y coherente. Las diferencias en la asignación de códigos o en la organización de las categorías se resolvieron a través del consenso, con lo cual se garantizó la consistencia y confiabilidad del análisis. Por último, las categorías establecidas sirvieron de fundamento para sintetizar y analizar los hallazgos.

Para el presente estudio se estableció una diferenciación entre las investigaciones que conformaron el corpus de análisis y los autores utilizados como literatura de apoyo. Para la revisión sistemática el corpus estuvo constituido por 16 artículos científicos seleccionados según los criterios de inclusión y exclusión establecidos. Los artículos presentados en la Tabla 3 fueron los únicos que se consideraron para el análisis temático y resultados de la revisión.

De forma complementaria, se emplearon otras publicaciones para fundamentar y contextualizar el problema de estudio, además de sustentar conceptos, contrastar y discutir los resultados obtenidos. Estos estudios, entre ellos los de Jensen et al. (2025), Ogunleye

et al. (2024), Zhai (2025), Uzcátegui Pacheco et al. (2024), Bittle & El-Gayar (2025), Ricra Ruiz et al. (2026), y Camacho Vázquez et al. (2025), no forman parte de las 16 investigaciones incluidas en la revisión sistemática, por lo que sus aportes no se consideraron en la codificación temática ni como parte de los resultados.

En la Tabla 3 se presenta el conjunto de los 16 estudios que se utilizaron en la revisión, detallando el título, autor y año, el país, el nombre de la revista, la metodología empleada en la investigación y la base de datos en la que se encuentra alojado.

Tabla 3

Publicaciones seleccionadas para el estudio.

Título	Autor / Año	País	Revista	Metodología	Base de datos
AI in education through the learners' eyes: practical experience, perceptions, and challenges	Yotov et al. (2026)	Bulgaria	*Frontiers in Education*	Enfoque cuantitativo	Scopus
Generative AI in higher education: A global perspective of institutional adoption policies and guidelines	Jin et al. (2025)	Australia	*Computers and Education: Artificial Intelligence*	Cualitativo-documental	Scopus
ChatGPT Unveiled: Understanding Perceptions of Academic Integrity in Higher Education - A Qualitative Approach	Karkoulian et al. (2025)	Líbano	*Journal of Academic Ethics*	Enfoque cualitativo	Scopus
Addressing the use of generative AI in academic writing	Van Niekerk et al. (2025)	Sudáfrica	*Computers and Education: Artificial Intelligence*	Intervención de aprendizaje activo	Scopus
Opportunities, challenges and school strategies for integrating generative AI in education	Kit et al. (2025)	China	*Computers and Education: Artificial Intelligence*	Enfoque cualitativo	Scopus
Integrating AI literacy into teacher education: a critical perspective paper	Daher (2025)	Canadá	*Discover Artificial Intelligence*	Cualitativo	Scopus
Uso de la Inteligencia Artificial Generativa (IAGEN) en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Licenciatura en Administración	González Rivas (2025)	México	*Punto CUNORTE*	Enfoque mixto	SciELO
Retos y oportunidades de la ética en la inteligencia artificial generativa en la era digital	Silva-Atencio (2025)	Costa Rica	*DYNA*	Enfoque cualitativo	SciELO
Inteligencia artificial generativa y los retos en la protección de los datos personales	Sánchez Díaz (2024)	México	*Estudios en derecho a la información*	Cualitativo-documental	SciELO
ChatGPT in Education: Ethical Considerations and Sentiment Analysis	Yang et al. (2024)	China	*International Journal of Information and Communication Technology Education*	Enfoque mixto	Scopus
The impact of generative AI on higher education learning and teaching: A study of educators' perspectives	Lee et al. (2024)	Australia	*Computers and Education: Artificial Intelligence*	Enfoque cuantitativo	Scopus
La ética de la inteligencia artificial en educación: ¿Amenaza u oportunidad?	Sánchez-Bolívar et al. (2024)	España	*Revista Electrónica Educare*	Enfoque mixto	SciELO

What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education	Tlili et al. (2023)	China	*Smart Learning Environments*	Enfoque cualitativo	Scopus
Generative AI in Higher Education: Teachers' and Students' Perspectives on Support, Replacement, and Digital Literacy	Haroud & Saqri (2025)	Marruecos	*Education Sciences*	Enfoque mixto	Scopus
Integrating AI in higher education: factors influencing ChatGPT acceptance among Chinese university EFL students	Moradi (2025)	China	*International Journal of Educational Technology in Higher Education*	Enfoque cuantitativo	Scopus
ChatGPT awareness, acceptance, and adoption in higher education: the role of trust as a cornerstone	Shahzad et al. (2024)	China	*International Journal of Educational Technology in Higher Education*	Enfoque cuantitativo	Scopus

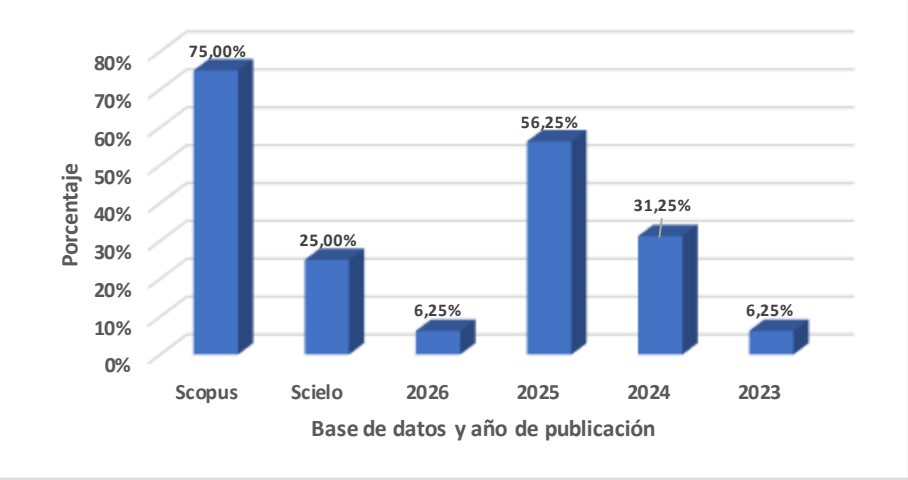
Nota. Elaboración propia.

RESULTADOS

Tras la aplicación del diseño muestral y la selección de los 16 estudios, se efectuó un análisis profundo de las investigaciones y se dispusieron en la Tabla 2, en la que se describió el título, autor y año, el país de origen, el nombre de la revista, la metodología utilizada y la base de datos en la que reposa. De acuerdo con lo presentado en la Figura 2, la exploración reveló que, de los 16 artículos científicos, el 75.00 % (12) se encuentra indexado en la base de datos Scopus, mientras que el 25.00 % (4) está indexado en SciELO. Asimismo, de acuerdo con el año de publicación, el 56.25 % (9) son de 2025, el 31.25 % (5) fueron publicados en 2024. El 6.25 % (1) de los estudios corresponde al año 2023 y otro 6.25 % (1) al 2026. En conjunto, ambos registros abarcan el 12.50 % (2) del total de estudios analizados. No obstante, la mayoría de las indagaciones fueron publicadas en 2025.

Figura 2

Distribución de artículos según la base de datos y el año de publicación



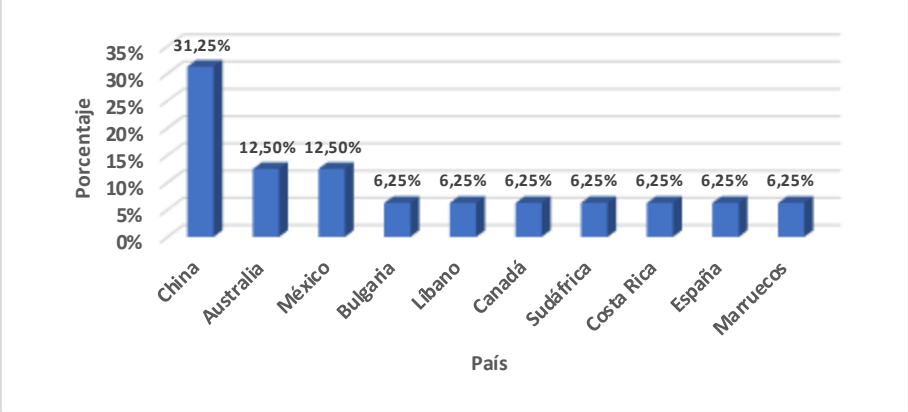
Nota. Elaboración propia.

Por otra parte, según la distribución de los estudios por país, la Figura 3 muestra que China agrupa el mayor número de registros, con 31.25 % (5). En segundo lugar, México

y Australia aportaron 12.50 % (2) de los estudios cada uno, los cuales concentraron el 25.00 % (4). Por último, Bulgaria, Líbano, Sudáfrica, Canadá, Costa Rica, España y Marruecos contribuyeron con un estudio cada uno, representando el 6.25 % por país, y el 43.75 % (7) del total de los estudios analizados.

Figura 3

Distribución de artículos según el país de origen

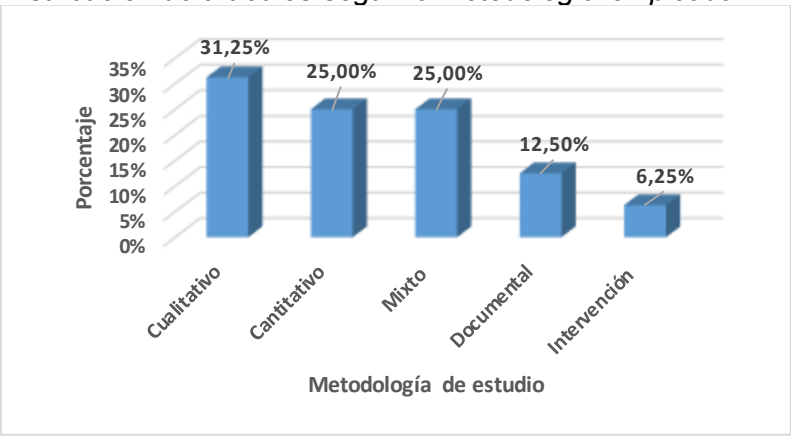


Nota. Elaboración propia.

Respecto a la metodología reportada en cada estudio, de acuerdo con la Figura 4, el 31.25% (5) son de enfoque cualitativo, el 25.00 % (4) siguieron un enfoque cuantitativo y enfoque mixto, agrupando en conjunto el 50.00 % (8) de la producción científica analizada. Asimismo, el 12.50 % (2) son de análisis documental, mientras que el 6.25 % (1) corresponde a una intervención de aprendizaje activo. Dentro de este marco, la mayoría de los estudios analizados son de enfoque cualitativo.

Figura 4

Distribución de artículos según la metodología empleada



Nota. Elaboración propia.

En general, la caracterización descriptiva de los estudios incluidos en la revisión sistemática evidencia un aumento importante en la producción científica sobre IAG, la gran parte de las indagaciones se ubican en revistas indexadas en la base de datos Scopus, imperando las investigaciones realizadas bajo el enfoque cualitativo, seguidas de las

cuantitativas y mixtas. Desde el punto de vista geográfico, se visualiza mayor presencia de publicaciones de origen en China, México y Australia. Adicionalmente, la evidencia revisada sugiere que las exploraciones principalmente se basan en el empleo de herramientas como ChatGPT, convirtiéndose en el referente primordial en el análisis de la IAG en el entorno educativo (Yotov et al., 2026; Kit et al., 2025; Daher, 2025).

Análisis a partir de la codificación temática

Para el análisis se estableció un proceso de codificación temática que identificó categorías nuevas asociados al empleo pedagógico de la IAG, cambios en la actividad docente, retos éticos y aquellos relacionados a la evaluación y producción de conocimiento. Las categorías temáticas no son mutuamente excluyentes; por tanto, un mismo estudio puede estar incluido en una o más categorías en función de los resultados y aportes identificados en la codificación. En este sentido, los porcentajes que se muestran corresponden a la proporción de estudio del corpus total (n=16) que brindaron evidencia en cada categoría, por lo que se espera que la suma de estos porcentajes no sea igual a 100 %. La Tabla 4 muestra el resumen de dichos hallazgos.

Tabla 4

Resumen de resultados de la codificación temática

Categoría	Subcategoría	Descripción del resultado	N° de estudios/ % del total de estudios (n=16)	Estudios representativos
Uso pedagógico de la IAG	-Creación de contenido y de materiales didácticos -Tutoría automatizada -Apoyo a la escritura académica -Personalización del aprendizaje	La IAG se emplea fundamentalmente en la creación de materiales didácticos, generación de tareas académicas, apoyo a la redacción y la tutoría automatizada.	8 (50.00 %)	González Rivas (2025); Yotov et al. (2026); Tlili et al. (2023); Haroud & Saqri (2025); Van Niekerk et al. (2025); Yang et al. (2024); Moradi (2025); Kit et al. (2025).
Transformaciones en la práctica docente	-Planificación docente -Diseño de recursos educativos -Retroalimentación automatizada -Mediación pedagógica -Alfabetización en IAG. Innovación pedagógica	La IAG está transformando el rol del profesorado, pasando de simple transmisor de contenidos a mediador crítico del aprendizaje. Se está utilizando en la planeación, diseño de recurso y evaluación.	7 (43.75 %)	Lee et al. (2024); Daher (2025); González Rivas (2025); Jin et al. (2025); Kit et al. (2025); Tlili et al. (2023); Shahzad et al. (2024).
Desafíos éticos del uso de la IAG	-Integridad académica -Plagio y autoría -Sesgos algorítmicos -Privacidad de datos -Transparencia de la IA	Se identificaron peligros éticos importantes, específicamente asociados con el plagio, la autoría académica, la problemática para diferenciar contenido generado por IA del creado por humanos y la responsabilidad en el uso de la IAG.	8 (50.00 %)	Sánchez Díaz (2024); Silva-Atencio (2025); Kit et al., (2025); Karkoulian et al. (2025); Yang et al. (2024); Van Niekerk et al. (2025); Sánchez-Bolívar et al. (2024); Shahzad et al. (2024)
Evaluación del aprendizaje	-Diseño de evaluaciones -Creación de preguntas -Retroalimentación inmediata -Rediseño evaluativo	La IAG permite la evaluación a través de la creación automática de *ítems* y retroalimentación. Sin embargo, existe la necesidad de rediseñar estrategias evaluativas para asegurar la originalidad del aprendizaje y evitar su empleo inadecuado.	6 (37.50 %)	Lee et al. (2024); Van Niekerk et al. (2025); Yotov et al. (2026); Karkoulian et al. (2025); Sánchez-Bolívar et al. (2024); Kit et al. (2025).
Producción del conocimiento	-Escritura académica asistida -Co-creación de contenido -Ética en la investigación	La IAG influye en la producción académica, ya que permite la redacción y organización del conocimiento. No obstante, produce discusiones acerca de la	8 (50.00%)	Yang et al. (2024); Van Niekerk et al. (2025); Jin et al. (2025); Yotov et al. (2026); Haroud & Saqri (2025); Moradi (2025); Sánchez Díaz (2024); Silva-Atencio (2025).

	originalidad y la ética en la investigación.

Nota. Las categorías temáticas no son mutuamente excluyentes. Un mismo estudio puede contribuir a más de una categoría, por lo que los porcentajes no son acumulativos y se calculan respecto del total de estudios seleccionados (n = 16).

Uso pedagógico de la IAG

Una de las categorías temáticas identificadas en el análisis es la correspondiente al uso pedagógico de la IA. La evidencia revisada coincide en precisar que la IAG está siendo aplicada básicamente en la generación de contenido académico, elaboración de recursos pedagógicos, soporte para la redacción de actividades y tutoría académica.

En este sentido, Yotov et al. (2026) señalan que los estudiantes perciben que estas herramientas son beneficiosas para comprender contenidos y permitir efectuar las tareas escolares. Del mismo modo, González (2025) indica que su implementación en el proceso educativo permite el acceso a los recursos educativos y favorece la diversificación de estrategias didácticas utilizadas por los docentes.

Por otra parte, Lee et al. (2024) y Haroud y Saqri (2025) resaltan que los estudiantes y docentes perciben la IAG como un recurso potente para integrar en las actividades formativas, brindar soporte en la producción de conocimiento y beneficiar la educación más flexible. Asimismo, Moradi (2025) destaca que la aceptación e implementación de recursos como ChatGPT en la educación superior están asociadas con aspectos como la alfabetización digital. En contraste, Kit et al. (2025) y Tlili et al. (2023) advierten que el uso frecuente de la IAG puede generar dependencia a estas herramientas y perjudicar el desarrollo de habilidades cognitivas si no se aplican de forma adecuada, sin tener la orientación del docente. Por tanto, el uso pedagógico de estos recursos necesita la integración crítica y el acompañamiento docente.

Transformaciones en la práctica docente

Los estudios analizados reportan una transformación significativa en cuanto al ejercicio docente. La integración de la IAG está desplazando la perspectiva clásica basada en la transmisión de contenidos, así como las maneras de planificar, realizar las actividades y evaluar el proceso de enseñanza, pasando a modelos más flexibles en los que el profesorado ocupa roles de mediación, facilitación y supervisión del aprendizaje. En este sentido, la literatura revisada describe el empleo de la IAG para planear sesiones de aprendizaje, diseñar evaluaciones, producir recursos académicos y brindar retroalimentación más rápida y personalizada (Lee et al., 2024; Daher, 2025; González Rivas, 2025). Asimismo, Haroud y Saqri (2025) precisan que docentes y estudiantes perciben que las herramientas IAG pueden complementar la actividad docente, siempre que su uso se integre con consideraciones pedagógicas y no como un reemplazo del docente.

Por otra parte, Jin et al. (2025) argumentan que las instituciones universitarias están desarrollando lineamientos y regulaciones con el objetivo de dirigir la implementación de la IAG de forma responsable, lo cual requiere de novedosas competencias digitales y didácticas de los docentes. En la misma línea de investigación, Kit et al. (2025) y Van Niekerk et al. (2025) advierten que la implementación eficaz de la IAG demanda la potencialización de la alfabetización en este tipo de recursos, el fomento de procesos de formación continua y el rediseño de las actividades pedagógicas para asegurar su empleo crítico, ético y didáctico.

Desafíos éticos del uso de la IAG

Otra de las categorías identificadas concierne a los retos éticos vinculados al uso de la IAG. La evidencia revisada concuerda en indicar que uno de los peligros principales es el menoscabo de la integridad académica, específicamente en relación con el plagio, la

autoría de las actividades académicas y la problemática para diferenciar entre una producción automatizada y una humana (Karkoulian et al., 2025; Van Niekerk et al., 2025; Sánchez-Bolívar et al., 2024).

Adicionalmente, las investigaciones destacan las preocupaciones acerca de los sesgos algorítmicos, la escasa transparencia en los sistemas de IAG y los peligros relacionados a la privacidad y el uso de datos personales, elementos que pueden comprometer la equidad y la confiabilidad en los procesos formativos (Sánchez Díaz, 2024; Silva-Atencio, 2025; Yang et al., 2024).

En ese sentido, la evidencia sugiere la necesidad de desarrollar marcos regulatorios y éticos que guíen el uso responsable de la IAG en entornos educativos universitarios. Del mismo modo, entre las principales recomendaciones se tienen la creación de políticas institucionales, la potencialización de la alfabetización en IAG, y el fomento de lineamientos de transparencia e integridad académica, con la finalidad de garantizar la aplicación ética de estos recursos en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Silva-Atencio, 2025; Sánchez-Bolívar et al., 2024; Yang et al., 2024).

Evaluación del aprendizaje

La evidencia revisada sugiere que el uso de la IAG está produciendo transformaciones significativas en las perspectivas de los procesos de evaluación, debido a que estas herramientas permiten automatizar la evaluación, efectuar preguntas y ofrecer retroalimentación de forma rápida, mejorando la eficacia e inmediatez en el proceso evaluativo de los estudiantes (Lee et al., 2024; Van Niekerk et al., 2025; Yotov et al., 2026).

Asimismo, los estudios analizados reportan que esta herramienta facilita la creación de evaluaciones que pueden ajustarse a las necesidades y al grado de desempeño de los discentes logrando que el proceso pueda ser individualizado. Sin embargo, los estudios coinciden en que la automatización trae consigo desafíos importantes relacionados con la originalidad y validez de las evaluaciones cuando la IAG se emplea sin criterios pedagógicos claros (Karkoulian et al., 2025; Sánchez-Bolívar et al., 2024).

En este contexto, las investigaciones destacan que para evitar el empleo incorrecto de la IAG en los estudiantes y garantizar un proceso de evaluación íntegro, existe la necesidad de reestructurar el proceso de evaluación. Asimismo, como parte de las estrategias se propone la construcción de evaluaciones fundamentadas en el pensamiento crítico. También se pueden hacer evaluaciones orales, proyectos y actividades (Karkoulian et al., 2025; Van Niekerk et al., 2025; Lee et al., 2024).

Producción del conocimiento

Los estudios revisados evidencian que la IAG ha incidido significativamente en la escritura y la generación de contenido por parte de los docentes y estudiantes. En este sentido, inteligencias artificiales como ChatGPT facilitan la redacción textual, la organización de ideas y la esquematización de documentos escolares, lo que sugiere que favorece la productividad en la investigación (Tlili et al., 2023; Van Niekerk et al., 2025; Haroud & Saqri, 2025).

Adicionalmente, la evidencia muestra que la IAG promueve nuevas formas de coautorías de conocimientos, mediante las cuales los autores pueden interactuar con sistemas de IA para crear contenidos, evaluar ideas y generar proyectos académicos. Este panorama propone una reestructuración de los procesos clásicos de generación de conocimiento en el contexto escolar (Haroud & Saqri, 2025; Tlili et al., 2023). No obstante, existen estudios que coinciden en el debate sobre la tutoría escolar, la originalidad de los trabajos y la ética en la investigación: específicamente, se discute sobre la participación de

la IA en la producción de texto y la necesidad de la transparencia en su uso en actividades escolares (Karkoulian et al., 2025; Sánchez-Bolívar et al., 2024; Yang et al., 2024).

DISCUSIÓN

Los estudios analizados reportan que la implementación de la IAG en la educación universitaria ha generado cambios importantes en dicho contexto, mostrando tensiones frecuentes dado su potencial pedagógico y los desafíos éticos que emergen de su aplicación en el aula. A este respecto, la evidencia sugiere el análisis de tres elementos esenciales: la innovación pedagógica, la reestructuración del rol del docente y la necesidad de implementar lineamientos éticos y normativos que regulen su empleo. Esta interpretación coincide con estudios recientes que indican que el desarrollo de la IAG en la educación superior no solo tiene que ver con la integración de nuevas tecnologías, sino que plantea la necesidad de examinar las actividades del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como los escenarios institucionales que hacen parte de su implementación (Qian, 2025; Dabis & Csáki, 2024).

Respecto al uso pedagógico de la IAG, los estudios revisados muestran que estas herramientas se están utilizando mayormente en la creación de contenidos, tutoría personalizada y aprendizaje individualizado. Estos resultados son similares a los de Quian (2025), quien describe que las aplicaciones educativas de la IAG en la educación superior están relacionadas con distintas maneras de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, resaltando tendencias asociadas con la autonomía del discente, la creatividad, el pensamiento crítico y el despliegue de competencias para trabajar con estas tecnologías. Esta tendencia es consistente con Ogunleye et al. (2024), quienes identificaron un incremento de estudios vinculados con el empleo de la IAG para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, así como la demanda de progresar hacia formas más detalladas de integración curricular.

Sin embargo, existen riesgos vinculados a la dependencia de estas herramientas y al detrimento de las habilidades cognitivas, específicamente cuando estas tecnologías son usadas sin la mediación crítica (Kit et al., 2025; Tlili et al., 2023). A este respecto, Jensen et al. (2025) indican que gran parte de la narrativa sobre la IAG en la educación superior tiende a destacar sus posibilidades de innovación, personalización e inclusión, a pesar de que se requiere debatir sus efectos y tener en cuenta la participación activa de los estudiantes. Por lo cual, los resultados de este estudio sugieren que el valor pedagógico de la IAG no tiene que ver solo con la capacidad de crear contenidos, sino con la evaluación que realizan docentes sobre dichos contenidos.

En cuanto a la transformación de la práctica docente, la literatura analizada presenta una transformación de enfoques basados en la transmisión de conocimientos hacia perspectivas a través de las cuales el profesorado ocupa un papel de mediador, preparador y guía del aprendizaje. Esto puede interpretarse como un efecto del aumento en la disponibilidad de herramientas desarrolladas por los docentes.

Este hallazgo coincide con el estudio de Jensen et al. (2025), quienes identificaron transformaciones en las actividades pedagógicas de las instituciones y de los profesores vinculadas con el desarrollo de la IAG. No obstante, también destacan que la respuesta educativa no debe restringirse a incluir tecnología, sino que requiere un análisis crítico de las actividades existentes.

Respecto a los retos éticos, los resultados confirman que la IAG plantea grandes desafíos para las instituciones respecto a la integridad académica, vinculados con el plagio y la dificultad para reconocer el contenido generado por humanos y el generado por la IA.

Estos hallazgos son importantes porque la capacidad de la IAG para generar textos, imágenes y otros productos escolares en poco tiempo cambia las condiciones tradicionales en las cuales se valoraba la autoría y la producción individual.

Estos hallazgos coinciden con los de Bittle y El-Gayar (2025), quienes identificaron beneficios vinculados al uso de la IAG, pero también reconocieron los riesgos asociados con las conductas deshonestas. Estos referentes plantean que la respuesta institucional demanda consolidar la alfabetización digital y precisar mecanismos que faciliten la gestión responsable en torno al uso de estas tecnologías.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje, los resultados sugieren que la IAG está promoviendo un cambio en los sistemas de evaluación tradicional, si bien los sistemas de IA permiten automatizar algunos procesos y ofrecer una retroalimentación de forma rápida (Lee et al., 2024; Van Niekerk et al., 2025; Yotov et al., 2026). Sin embargo, esta posibilidad también genera la necesidad de tomar en cuenta otras perspectivas, con el propósito de garantizar que el aprendizaje sea original.

Estos resultados coinciden con los de Ogunleye et al. (2024) y Jensen et al. (2025), quienes reconocieron la evaluación como uno de los aspectos que necesita mayor atención ante el desarrollo e implementación de la IAG. En este sentido, el reto no es solo detectar si una actividad fue realizada con IA, sino crear experiencias evaluativas que faciliten observar procesos cognitivos y desempeños que no puedan limitarse a la creación de respuestas automáticas.

Por otra parte, la literatura revisada destaca que una de las áreas más importantes en las que han surgido múltiples inquietudes es la producción de conocimiento, pues a pesar de que la IAG facilita la redacción académica y la organización de saberes, formula, a su vez, cuestionamientos sobre la originalidad, la autoría y la ética en la investigación (Tlili et al., 2023; Van Niekerk et al., 2025; Haroud & Saqri, 2025). Estos cuestionamientos son particularmente importantes en el contexto universitario, donde la producción académica no se limita a la creación de textos, sino que implica procesos de análisis, fundamentación y construcción de conocimiento.

Bittle y El-Gayar (2025) permiten extender este debate al indicar que los riesgos vinculados con la honestidad académica necesitan consolidar la alfabetización digital y establecer mecanismos que permitan emplear la IAG sin debilitar la honestidad académica. La evidencia revisada revela que las causas de adopción y aceptación facilitan la comprensión de que la implementación de la IAG no se está dando de forma homogénea (Moradi, 2025; Shahzad et al., 2024). Por otra parte, las perspectivas futuras de la investigación revelan que el área de estudio de la IAG en la educación se sitúa en una etapa de difusión acelerada; sin embargo, es necesario realizar estudios empíricos orientados a la comprensión de su impacto a largo plazo sobre el aprendizaje, la labor docente y la construcción de conocimiento.

Es importante señalar que en este estudio de revisión sistemática se presentan algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta en la interpretación de sus resultados. En primer lugar, el estudio solo consideró las bases de datos SciELO y Scopus; por tanto, es probable que estudios importantes de fuentes no hayan sido incluidas en la revisión. En segundo lugar, solo se incluyeron registros publicados en el periodo 2023-2026, lo que restringe la inclusión de investigaciones previas sobre el tema.

CONCLUSIONES

El presente estudio de revisión sistemática evidencia que la IAG se ha fortalecido como un elemento transformador en la educación superior, con incidencia directa en los

procesos de enseñanza, evaluación y producción de conocimiento. Su empleo facilita la personalización del aprendizaje, la automatización de los procesos y la entrada a novedosas formas de construcción académica.

En el campo pedagógico, se identifica una reestructuración del papel del profesorado tendente a desempeños de mediación crítica y diseño de experiencias de aprendizaje, lo que requiere la consolidación de competencias en alfabetización digital y en IAG. Sin embargo, esta reconfiguración también presenta retos importantes, específicamente respecto a la dependencia de la tecnología y la necesidad de una utilización educativa intencionada.

Desde el punto de vista ético, destacan dificultades vinculadas a la integridad académica, el plagio, los sesgos algorítmicos y la reserva de datos, lo que sugiere la necesidad de establecer marcos regulatorios y pedagógicos que guíen su utilización responsable.

La evaluación del aprendizaje necesita ser replanteada hacia perspectivas más genuinas que tomen como prioridad el pensamiento crítico y la producción original. Por otra parte, la producción de conocimiento expone debates acerca de la autoría y la ética en la investigación.

Por último, se concluye que la integración de la IAG está transformando los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que brinda posibilidades para potenciar la actividad docente, dar soporte al proceso de evaluación del aprendizaje y facilitar la producción de conocimiento. Sin embargo, su implementación plantea grandes retos vinculados con la honestidad académica, la autoría, la privacidad de datos y la claridad en el uso de estas herramientas. Dentro de este marco, la implementación de la IAG en la educación superior necesita una perspectiva crítica, ética y pedagógicamente fundamentada que facilite el aprovechamiento de su capacidad, sin dejar de lado sus implicancias.

REFERENCIAS

Barquero Morales, W. G. (2022). Análisis de PRISMA como metodología para revisión sistemática: Una aproximación general. *Saúde em Redes, 8*(1), 339-360. https://doi.org/10.18310/2446-4813.2022v8nsup1p339-360

Bittle, K., & El-Gayar, O. (2025). Generative AI and Academic Integrity in Higher Education: A Systematic Review and Research Agenda. *Information, 16*(4). https://doi.org/10.3390/info16040296

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*(1), 4. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z

Camacho Vázquez, M. R., Pérez Méndez, J., Cárdenas Castellanos, J., & Adaile Benítez, N. T. (2025). Implicaciones éticas del uso de Inteligencia Artificial en educación superior. *Emerging trends in education, 8*(15), 122-139. https://doi.org/10.19136/etie.v8n15.6343

Ciapponi, A. (2021). La declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para reportar revisiones sistemáticas. *Evidencia actualización en la práctica ambulatoria, 24*(3), 1-4. https://doi.org/10.51987/evidencia.v24i4.6960

Contreras Rivera, L., Puma Mamani, I., Morales Chalco, J. R., Gil Jáuregui, C. A., & Chalco Castillo, N. S. (2024). Ética en el uso de la inteligencia artificial en la investigación científica: Desafíos y consideraciones. *Aula Virtual, 5*(12). https://doi.org/10.5281/zenodo.14653200

Daher, R. (2025). Integrating AI literacy into teacher education: A critical perspective paper. *Discover Artificial Intelligence, 5*(1), 217. https://doi.org/10.1007/s44163-025-00475-7

Dabis, A., & Csáki, C. (2024). AI and ethics: Investigating the first policy responses of higher education institutions to the challenge of generative AI. *Humanities and Social Sciences Communications, 11*(1). https://doi.org/10.1057/s41599-024-03526-z

Espinoza-Freire, E. E. (2025). PRISMA en la práctica: Guía y desafíos en la conducción de revisiones sistemáticas. *Sociedad & Tecnología, 8*(S2), 623-646. https://doi.org/10.51247/st.v8iS2.227

González Rivas, E. N. (2025). Uso de la Inteligencia Artificial Generativa (IAGEN) en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Licenciatura en Administración. *Punto CUNORTE*, (20). https://doi.org/10.32870/punto.v1i20.224

Haroud, S., & Saqri, N. (2025). Generative AI in Higher Education: Teachers' and Students' Perspectives on Support, Replacement, and Digital Literacy. *Education Sciences, 15*(4). https://doi.org/10.3390/educsci15040396

Jensen, L. X., Buhl, A., Sharma, A., & Bearman, M. (2025). Generative AI and higher education: A review of claims from the first months of ChatGPT. *Higher Education, 89*(4), 1145-1161. https://doi.org/10.1007/s10734-024-01265-3

Jin, Y., Yan, L., Echeverria, V., Gašević, D., & Martinez-Maldonado, R. (2025). Generative AI in higher education: A global perspective of institutional adoption policies and guidelines. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 8*. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100348

Karkoulian, S., Sayegh, N., & Sayegh, N. (2025). ChatGPT Unveiled: Understanding Perceptions of Academic Integrity in Higher Education - A Qualitative Approach. *Journal of Academic Ethics, 23*(3), 1171-1188. https://doi.org/10.1007/s10805-024-09543-6

Kit, D. T., Chan, E. K. C., & Lo, C. K. (2025). Opportunities, challenges and school strategies for integrating generative AI in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 8*. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100373

Lázaro Soto, B. E., Contreras Rivera, R. J., Tejada Arana, A. A., & Incasoller Vilca, C. A. C. (2025). La importancia de la ética en la investigación en inteligencia artificial: Implicaciones y perspectivas. *Revista Impulso, 5*(11), 195-208. https://doi.org/10.59659/impulso.v.5i11.138

Lee, D., Arnold, M., Srivastava, A., Plastow, K., Strelan, P., Ploeckl, F., Lekkas, D., & Palmer, E. (2024). The impact of generative AI on higher education learning and teaching: A study of educators' perspectives. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 6*. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100221

Matos, E. J., Bertoncini, A. L. C., Ames, M. C. F. D. C., & Serafim, M. C. (2024). The (lack of) ethics at generative AI in Business Management education and research. RAM. *Revista de Administração Mackenzie, 25*. https://doi.org/10.1590/1678-6971/eRAMD240061

Moradi, H. (2025). Integrating AI in higher education: Factors influencing ChatGPT acceptance among Chinese university EFL students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 22*(30), 1-25. https://doi.org/10.1186/s41239-025-00530-4

Ogunleye, B., Zakariyyah, K. I., Ajao, O., Olayinka, O., & Sharma, H. (2024). A Systematic Review of Generative AI for Teaching and Learning Practice. *Education Sciences, 14*(6). https://doi.org/10.3390/educsci14060636

Qadhi, S. M., Alduais, A., Chaaban, Y., & Khraisheh, M. (2024). Generative AI, Research Ethics, and Higher Education Research: Insights from a Scientometric Analysis. *Information, 15*(6). https://doi.org/10.3390/info15060325

Qian, Y. (2025). Pedagogical Applications of Generative AI in Higher Education: A Systematic Review of the Field. *TechTrends, 69*(5), 1105-1120. https://doi.org/10.1007/s11528-025-01100-1

Ricra Ruiz, R. A., Queque Luque, E. F., Vega Lazo, F. H., Martínez Horna, D. J., Ross Audureau, J., & Lara Tapia, L. M. (2026). Implicaciones éticas de la inteligencia artificial generativa en la educación superior: Una revisión sistemática. *Revista InveCom, 6*(2). https://doi.org/10.5281/zenodo.16734732

Romani Pillpe, G., Macedo Inca, K. S., Soto Loza, G. E., Franco Guevara, A. M., & Ore Choque, M. K. (2025). Revisión sistemática de inteligencia artificial generativa (GenIA) para el diseño de experiencias de aprendizaje, 2020-2025. *Revista Espacios, 46*(3), 13-27. https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n03p02

Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S., & Martínez-Martínez, A. (2024). La ética de la inteligencia artificial en educación: ¿Amenaza u oportunidad? *Revista Electrónica Educare, 28*, 255-274. https://doi.org/10.15359/ree.28-s.20541

Sánchez Díaz, M. F. (2024). Inteligencia artificial generativa y los retos en la protección de los datos personales. *Estudios en derecho a la información*, (18), 179-205. https://doi.org/10.22201/iij.25940082e.2024.18.18852

Shahzad, M. F., Xu, S., & Javed, I. (2024). ChatGPT awareness, acceptance, and adoption in higher education: The role of trust as a cornerstone. International *Journal of Educational Technology in Higher Education, 21*(1), 46. https://doi.org/10.1186/s41239-024-00478-x

Silva-Atencio, G. (2025). Retos y oportunidades de la ética en la inteligencia artificial generativa en la era digital. *DYNA, 92*(236), 26-35. https://doi.org/10.15446/dyna.v92n236.117144

Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments, 10*(1), 15. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x

Uzcátegui Pacheco, R. A., Ríos Colmenárez, M. J., Uzcátegui Pacheco, R. A., & Ríos Colmenárez, M. J. (2024). Inteligencia Artificial para la Educación: Formar en tiempos de incertidumbre para adelantar el futuro. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación, 10*(ESPECIAL), 1-21. https://doi.org/10.55560/arete.2024.ee.10.1

Van Niekerk, J., Delport, P. M. J., & Sutherland, I. (2025). Addressing the use of generative AI in academic writing. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 8*. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100342

Yang, S., Dong, Y., & Gen Yu, Z. (2024). ChatGPT in Education: Ethical Considerations and Sentiment Analysis. *International Journal of Information and Communication Technology Education, 20*(1), 1-19. https://doi.org/10.4018/IJICTE.346826

Yotov, K., Gaftandzhieva, S., Hadzhikolev, E., Hadzhikoleva, S., & Gorgorova, M. (2026). AI in education through the learners' eyes: Practical experience, perceptions, and challenges. *Frontiers in Education, 11*. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1717886

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, 34*(6), 1323-1333. https://doi.org/10.1007/s10956-024-10174-0