

Adopción de IA generativa por el profesorado universitario: análisis teórico de los modelos de gestión académica

Generative AI adoption by university faculty: a theoretical analysis of academic
management models

Diana Pamela Álvarez Macias

Universidad de Guayaquil- Ecuador

diana.alvarezmac@ug.edu.ec

 <https://orcid.org/0009-0001-8904-5779>

Sapientia Technological

e - ISSN 2737- 6400

Periodicidad: Vol 7 No. 2 Julio - Diciembre 2026

sapientiatechnological@aitec.edu.ec

Loor Rosales, Joffre Bernardo

Universidad de Guayaquil- Ecuador

joffre.loorr@ug.edu.ec

 <https://orcid.org/0000-0002-3245-5363>



Recepción: 2026 – 06 - 11

Aprobación: 2026 – 07 - 13

Publicación: 2026 – 08 – 31

DOI: <https://doi.org/10.58515/066RSPT>



**Atribución/Reconocimiento-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Licencia Pública Internacional
CC BY-NC-SA 4.0**

[https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/
legalcode.es](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.es)

Adopción de IA generativa por el profesorado universitario: análisis teórico de los modelos de gestión académica

Generative AI adoption by university faculty: a theoretical analysis of academic management models

Resumen:

El avance de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la educación superior ha replanteado los esquemas tradicionales de enseñanza y gestión institucional. El presente estudio realiza una revisión sistemática cualitativa bajo el protocolo PRISMA sobre los modelos de gestión académica que condicionan la adopción de la IAG por parte del profesorado universitario, analizando de forma particular el ecosistema de educación superior en Ecuador como estudio de caso regional. Se fundamenta la adopción tecnológica integrando la Teoría de Difusión de Innovaciones, el Modelo TAM y el marco TPACK. A partir del análisis categorial de 22 investigaciones seleccionadas por saturación teórica, se examinan tres modelos prevalentes: Burocrático Punitivo, Laissez Faire y Transformacional Adaptativo, los hallazgos evidencian que la adopción actual es mayoritariamente pragmática e individual, lo que invita a una reflexión de migrar hacia modelos transformacionales que garanticen la alfabetización algorítmica y la integridad académica mediante el rediseño evaluativo y la flexibilización normativa.

Palabras clave: Inteligencia artificial, Gestión educacional, Innovación pedagógica, Tecnología educativa

Abstract:

The advancement of Generative Artificial Intelligence (GenAI) in higher education has reshaped traditional teaching and institutional management frameworks. This study conducts a qualitative systematic review under the PRISMA protocol on the academic management models that condition the adoption of GenAI by university faculty, particularly analyzing the higher education ecosystem in Ecuador as a regional case study. Technological adoption is grounded by integrating the Diffusion of Innovations Theory, the TAM Model, and the TPACK framework. Based on the categorical analysis of 22 investigations selected through theoretical saturation, three prevalent models are examined: Bureaucratic-Punitive, Laissez-Faire, and Transformational-Adaptive. The findings show that current adoption is predominantly pragmatic and individual. It is concluded that there is an urgent need to migrate toward transformational models that guarantee algorithmic literacy and academic integrity through evaluative redesign and regulatory flexibility.

Keywords: artificial intelligence, educational management, pedagogical innovation, educational technology



Introducción

El progreso de las tecnologías disruptivas en el ámbito académico ha replanteado los paradigmas del proceso de enseñanza y aprendizaje a nivel mundial, donde la aparición e integración de herramientas basadas en Inteligencia Artificial Generativa (IAG) e interfaces de automatización de contenidos, demandan una reestructuración de la gestión universitaria y de su esquema formativo Docente – Discente, así como de sus escenarios experimentales y de cohesión para el desarrollo de competencias profesionales enmarcadas en una brecha tecnológica que se encuentra cada vez más presente en la educación superior y el mundo laboral.

Para Mendieta Lucas et al. (2025), el fenómeno de la Inteligencia Artificial Generativa representa uno de los cambios más polémicos y disruptivos para la educación superior, pues impacta no solo la manera en que los estudiantes adquieren conocimientos, sino también la forma en que el cuerpo docente diseña e imparte sus procesos de enseñanza y evaluación. Esto permite considerar que el docente ya no solo se enfrenta al reto de incorporar metodologías activas o disruptivas para captar la atención de sus estudiantes, sino que debe alfabetizarse tecnológicamente para gestionar salones de clases, donde se interactúe directamente con algoritmos de generación textual, analítica e iconográfica. Los cuales muchas veces sobredimensionan o sobreestiman los procesos o resultados a desarrollarse y generan un océano de posibilidades y respuestas que muchas no se concretan de forma práctica, más si se defienden teóricamente.

Autores como García Gutiérrez et al. (2025) señalan que la inteligencia artificial generativa actúa como un dinamizador de la práctica pedagógica, enfatizando que su efectividad no radica únicamente en la herramienta, sino en la mediación crítica del profesorado y en el respaldo de directrices institucionales bien estructuradas. Esto conlleva

a considerar que las instituciones de educación superior deben trascender el uso puramente instrumental de la IAG, el cual se encuentra actualmente enfocado en la simplificación de tareas administrativas, para promover en su lugar un enfoque pedagógico que transforme la evaluación y el aprendizaje significativo en la educación superior, a través de una visión crítica del profesorado y en el respaldo de directrices institucionales bien estructuradas.

Frente a la capacidad de los modelos de lenguaje para responder tareas convencionales, Juárez-Vázquez et al. (2026) plantean la urgencia de reestructurar la evaluación universitaria, desplazando el peso académico de los productos finales hacia la valoración de los procesos reflexivos, analíticos y metacognitivos del estudiante. Este proceso de integración no está exento de desafíos éticos y tensiones que afectan la autoridad académica tradicional, especialmente en la redistribución de responsabilidades y la adopción de sistemas automatizados, por lo que la necesidad de estructuras institucionales robustas es esencial para una integración responsable.

A nivel internacional, el debate sobre la IAG en la educación superior se presenta entre la prohibición punitiva y la integración pedagógica guiada, siendo la gestión académica tradicional, orientada a procesos estandarizados de control y evaluación sumativa, donde se encuentra tensionada por una tecnología que desafía las nociones convencionales de autoría, evaluación e integridad académica. En este plano internacional, organismos de alcance global como la UNESCO subrayan que la integración de la IAG en las universidades exige superar las respuestas improvisadas, promoviendo en su lugar marcos de gobernanza que protejan los derechos de autor, la ética y la equidad educativa (Saltos Loayza et al. 2025). Este punto da paso a la resistencia docente con la IA generativa, lo que no responde a una postura de neofobia tecnológica, sino al temor infundado por la falta de lineamientos sobre propiedad intelectual, la



incertidumbre en los procesos de evaluación y la sobrecarga laboral asociada a la adaptación curricular de sus procesos.

En el contexto de América Latina, la transformación tecnológica de la IAG ha adoptado matices particulares, enmarcados desde las realidades políticas, sociales y económicas de cada país, lo que desarrolla brechas, para la escasez de recursos, infraestructura digital y la heterogeneidad en las competencias digitales docentes. Es importante resaltar que la adopción de la IAG no depende únicamente de la disposición individual del profesor, sino de los modelos de gobernanza, liderazgo e institucionalización académica que norman las universidades. Ante este punto autores como Mendieta Lucas et al. (2025) destacan que la sola incorporación de tecnología no garantiza el éxito institucional si no va acompañada de un desarrollo integral de competencias y superación de brechas estructurales.

Esto ha generado que algunas Instituciones de Educación Superior (IES) acojan modelos adaptativos o transformacionales dentro de sus prácticas formativas, los cuales buscan articular la formación continua docente, la actualización curricular y la creación de marcos éticos normativos. Tomando como referencia que, sin un modelo de gestión claro y sustentable, la adopción de la IAG por parte del cuerpo docente corre el riesgo de ser caótica, fragmentada o rechazada visto desde la brecha entre docentes con optimismo y aceptación del uso de estas herramientas ante quienes se resisten al cambio. Jiménez & Cisneros (2025) resaltan que la irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAG) en la educación superior plantea dilemas éticos, culturales y de gobernanza que obligan a replantear la integridad académica más allá de la detección del plagio, orientándola hacia el aprendizaje auténtico y la justicia educativa. Elementos que deben ser considerados y tendidos en el marco de la educación superior desde sus reglamentaciones y orientaciones metodológicas, para generar un equilibrio y

equidad dentro de los diferentes salones de clases y fases formativas del alumnado.

Dentro del marco de educación superior ecuatoriano, el sistema educativo se encuentra regulado por su principal organismo que es el Consejo de Educación Superior (CES) y evaluado continuamente por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), los cuales regulan a las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador garantizar estándares de calidad, innovación pedagógica y sostenibilidad académica. Es en este punto donde se presenta una ambivalencia de los diferentes modelos de gestión institucional aplicados en el país, ante el fenómeno de la IAG, en este sentido las universidades de particulares con fuerte orientación a la investigación han desarrollado centros o unidades de innovación académica para capacitar a su personal y establecer directrices de gestión. En el caso de las universidades públicas y las cofinanciadas enfrentan limitaciones presupuestarias y rigidez administrativa que ralentizan la actualización de sus sílabos, planes operativos institucionales y demás sistemas que puedan generar una democratización o proyección para el uso de la IAG en sus modelos de gestión académica.

La proyección del esquema de trabajo de las Universidades, es importante considerar que la efectividad de la IAG depende del diseño instruccional y la mediación docente; que el profesorado requiere competencias digitales multidimensionales; y que las universidades deben establecer políticas institucionales claras que garanticen equidad, protección de datos e integridad académica. (Giler Herrera et al., 2026, p. 486). Esto permite centrar la problemática de la educación superior de Ecuador en la ausencia de una ruta clara de gestión académica que acompañe el proceso de adopción de la IAG en el marco de la libertad de cátedra y la rendición de cuentas.

Desde esta perspectiva uno de los problemas centrales que afecta al profesorado universitario ecuatoriano dentro de este



escenario de transformación y adaptación, es la sobrecarga laboral vinculada a labores de docencia, vinculación e investigación, lo que, sumado a la falta de políticas claras sobre el uso ético y pedagógico de la IAG, genera incertidumbre profesional y neofobia. Esto genera que el uso o adopción actual de estas herramientas sea marcado por la informalidad; los docentes utilizan la IAG para optimizar la planificación de clases o el diseño de evaluaciones, pero sin el respaldo de un marco de gestión institucional que formalice y reconozca estas prácticas. Gallent-Torres et al. (2023) sostienen que la adaptación de las universidades ante la IAG requiere un marco ético sólido, pues este proceso de transformación exigirá el establecimiento de unas directrices claras que se ajusten a los códigos éticos de cada institución.

Otros autores como Sousa Pinto et al. (2026) plantean que, pese a las limitaciones regionales, la IA generativa ofrece la oportunidad de impulsos pedagógicos significativos y que permitirán el aprendizaje personalizado en los salones de clase con pocos recursos. Es importante realizar un análisis articulado de todas las variantes que articulan el proceso de interacción entre el uso de la IA generativa y el profesorado universitario, así como su articulación en base a los diferentes modelos institucionales aplicados por cada institución y gestión académica.

Bajo estas consideraciones, la presente investigación realiza una revisión sistemática de carácter cualitativo y exploratorio sobre los modelos de gestión académica que condicionan la adopción de la IAG por el profesorado universitario, tomando el sistema de educación superior ecuatoriano (normado por la LOES, el CES y el CACES) como un estudio de caso representativo de las tensiones regionales latinoamericanas. La investigación busca ofrecer un marco conceptual articulado que guíe el diseño de políticas éticas, normativas y pedagógicas sostenibles para la integración

institucional de la inteligencia artificial.

Desarrollo

Para el desarrollo de la fundamentación, se plantea la adopción de innovaciones tecnológicas en el entorno educativo, sustentado en la Teoría de Difusión de Innovaciones de Rogers (2003) y en el Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM) propuesto por Davis (1989). El modelo TAM postula que la adopción de una tecnología está determinada por dos variables fundamentales: la utilidad percibida y la facilidad de uso percibida, si esto es aplicado a la IAG en el ámbito docente universitario, la utilidad percibida no se limita al ahorro de tiempo en tareas administrativas, sino a la capacidad de la herramienta para enriquecer la mediación pedagógica y el diseño instruccional, basado en realidad de la cátedra y competencias dominantes por el docente en el marco de su perfil profesional y proyección institucional.

No obstante, en la educación superior contemporánea, el modelo TAM resulta insuficiente si no se armoniza con marcos pedagógicos institucionales como el modelo de Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido (TPACK) desarrollado por Mishra y Koehler (2006) en el cual se plantean los tres tipos de conocimientos que un docente debe dominar, tecnológico, pedagógico y contenido de su materia, permitiendo de esta forma integrara las herramientas digitales de forma útil y real en los salones de clases.

Es importante resaltar que la adopción práctica de la IAG requiere que el docente no solo domine el funcionamiento técnico, sino que comprenda cómo interceptar dicho conocimiento con la docencia y la naturaleza disciplinar de su asignatura. Donde la falta de articulación entre estos tres dominios se desarrolla un uso instrumental superficial de la tecnología. Para lo cual resulta necesario un análisis de los modelos de gestión académica que pueden estar frente a la disrupción tecnológica que permita una operacionalización



de los diferentes esquemas de trabajo y su interoperabilidad de aplicación.

Tomando como referencia que la gestión académica comprende los procesos directivos, organizacionales y normativos dirigidos a la planificación, ejecución y evaluación de las labores sustantivas universitarias (docencia, investigación y vinculación), que se encuentran frente a la inserción de la IAG, los autores clasifican es la posible respuesta directiva a través de tres modelos prevalentes en la región analizados en la siguiente.

Tabla 1

Enfoques de integración institucional de la IAG en el ámbito educativo

Modelo de Gestión	Funcionalidad	Oportunidades de su aplicación	Desventajas de su aplicación
Paradoja Positiva	Prioriza la detección del uso de IAG mediante software antiplagio y restricción de su aplicación para proteger la integridad académica.	Transición inmediata de centros sobre la integridad académica.	Desacelera la innovación docente y fomenta un clima de desconfianza institucional.
Laissez faire (Adopción Informal)	Ausencia de políticas normativas o formación, la adopción depende exclusivamente de la auto motivación del docente.	Favorece la experimentación individual y la flexibilidad docente.	Genera desigualdad pedagógica intencional y reduce la privacidad y seguridad de los datos.
Transformación al Adaptativo	La IAG actúa como catalizador de cambio organizacional, reestructurando evoluciones y promoviendo disrupción algorítmica.	Rediseño efectivo de los resultados de aprendizaje mediante un liderazgo distribuido y comités de ética.	Requiere un alto esfuerzo de gestión, reestructuración organizacional y formación continua.

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión de literatura sobre gobernanza de la IAG en educación superior apartado de la UNESCO 2023.

La gestión académica actúa como el marco condicionante que determina no solo la velocidad, sino el sentido pedagógico con el que el profesorado universitario integra la IAG

en su práctica docente, ante el análisis de estos tres modelos que permiten visibilizar la tensión existente entre las respuestas institucionales tradicionales, las cuales a menudo se encuentran paralizadas por la inacción (Laissez-faire) o sesgadas hacia el control inhibitorio (Burocrático-Punitivo) de las verdaderas demandas de un entorno educativo digitalizado. Al teorizar sobre esta brecha, el presente artículo expone que la resistencia o la adopción fragmentada del cuerpo docente no es un fenómeno puramente individual, sino la consecuencia directa de políticas institucionales que priorizan la fiscalización del plagio por encima del desarrollo de competencias algorítmicas e instruccionales.

Por consiguiente, situar el modelo Transformacional Adaptativo como el eje propositivo de la investigación justifica la necesidad de redefinir el liderazgo universitario hacia un enfoque distribuido y ético, lo que permitirá estudiar esta transición como un enfoque fundamental para ofrecer a la gestión académica un itinerario conceptual claro que permita superar la incertidumbre normativa y la inequidad pedagógica.

En este marco, la consolidación del Modelo Transformacional Adaptativo exige una articulación teórica explícita entre la Teoría de Difusión de Innovaciones (Rogers, 2003), el Modelo de Aceptación Tecnológica - TAM (Davis, 1989) y el enfoque TPACK (Mishra & Koehler, 2006), trascendiendo la simple respuesta normativa o coyuntural. Mientras que el modelo TAM explica la disposición individual del docente a partir de la utilidad y facilidad de uso percibidas, el modelo Transformacional Adaptativo interviene sobre estas percepciones al reducir la ansiedad tecnológica y dotar de sentido pedagógico al uso de la IAG. A su vez, dicha utilidad percibida no se construye de forma aislada, sino mediante la convergencia del conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar que promueve el marco TPACK. Desde la perspectiva de Rogers (2003), la adopción de una innovación disruptiva como la IAG no ocurre de manera uniforme,



sino que atraviesa etapas de experimentación, evaluación y confirmación institucional. Por tanto, la gestión transformacional actúa como el puente estructural que conecta la competencia individual del profesorado (TPACK) con las condiciones organizacionales necesarias para que la IAG deje de ser una práctica informal u orientada a la supervivencia administrativa, convirtiéndose en una innovación pedagógica articulada, ética y sostenible.

Esta realidad analizada desde la óptica de Latinoamérica, permite visualizar que esta condicionada por reformas estructurales enfocadas en enfoques de acreditación y el aseguramiento de la calidad. Autores regionales como Didriksson et al. (2020) coinciden en que la digitalización universitaria fue acelerada intempestivamente durante la pandemia de COVID-19, lo que evidenció vacíos en la gobernanza tecnológica. Ante estas consideraciones en la era postpandemia, la llegada de la IAG encuentra a las universidades latinoamericanas en un estado de transición, siendo la adopción de la misma por parte del profesorado fuertemente mediatizada por la cultura organizacional, ya que en muchas instituciones de la región, los procesos de actualización de mallas curriculares y microcurrículos fueron excesivamente lentos y rígidos, lo que contrasta con la velocidad con la que evolucionan los modelos generativos, provocando que el docente se encuentre atrapado entre la exigencia de dictar contenidos aprobados meses o años atrás y la realidad de un aula donde los estudiantes utilizan la IAG de manera cotidiana.

En el marco de Ecuador, el ejercicio de la docencia universitaria responde a parámetros estrictos normados por la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y el Reglamento de Régimen Académico expedido por el Consejo de Educación Superior (CES). Estos marcos legales dictan las cargas horarias, las modalidades de aprendizaje y las actividades de gestión e investigación que deben cumplir los

profesores titulares y ocasionales.

La adopción de la IAG en el ecosistema ecuatoriano presenta una doble cara que esta articulada por el factor técnico e infraestructural institucional donde el acceso a licencias corporativas de IAG son dispares. Mientras universidades de investigación cuentan con ecosistemas digitales consolidados, instituciones públicas enfrentan limitaciones para proveer herramientas avanzadas a su plantilla docente. Siendo el segundo factor el normativo e institucional, donde instituciones como el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) evalúa el desempeño institucional basándose en indicadores de calidad, infraestructura y pertinencia, sin embargo, no existen aún indicadores explícitos sobre la integración ética y pedagógica de la IA en la docencia. Lo que provoca que diferentes autoridades universitarias en el país, no prioricen presupuestariamente la capacitación docente en IAG, al no ser un criterio directo de evaluación en los procesos de acreditación institucional.

Materiales y Métodos

Para el desarrollo de la presente investigación se empleó una metodología cualitativa de carácter documental, analítica y descriptiva, utilizando en la revisión un proceso sistemático de la literatura con el esquema PRISMA. El objetivo metodológico por parte de los autores se centró en identificar, seleccionar y analizar críticamente la producción científica publicada sobre la adopción de la IA generativa en el profesorado universitario y los modelos de gestión académica asociados, con énfasis en el entorno latinoamericano y ecuatoriano, esto como respuesta a los criterios principales de análisis del presente trabajo y de su operacionalización de criterios.

Dentro de los puntos principales para la revisión metodológica se definieron los siguientes:



- La revisión académica en las bases de datos: Latindex, Scielo, Web of Science y Google Scholar.
- La segmentación se realizó a través de las palabras claves para una revisión más específica de la temática, las cuales fueron: inteligencia artificial generativa, profesorado universitario, modelos de gestión académica.
- La revisión bibliográfica y citado se la direcciono a través del software Mendeley.
- El Idioma fue analizado de investigaciones publicadas predominantemente en español, complementadas con fuentes clave en inglés para la fundamentación conceptual de los modelos de gestión.
- El enfoque geográfico de los trabajos que se abordaron, se enmarco de la educación superior en América Latina, con especial atención en el contexto universitario ecuatoriano (CES, CACES, LOES).

Tabla 2

Diagrama del Proceso de Selección – Matriz PRISMA

Etapas	Descripción del Proceso	Resultados (N)
Identificación	Latindex, Scielo, Web of Science y Google Scholar.	N = 142
Tamizaje	Depuración de duplicados y revisión de títulos y resúmenes	N = 85
Elegibilidad	Lectura crítica a texto completo evaluando rigurosidad teórica y pertinencia metodológica	N = 38
Inclusión	Estudios finales seleccionados para el análisis documental y la sistematización cualitativa	N = 22

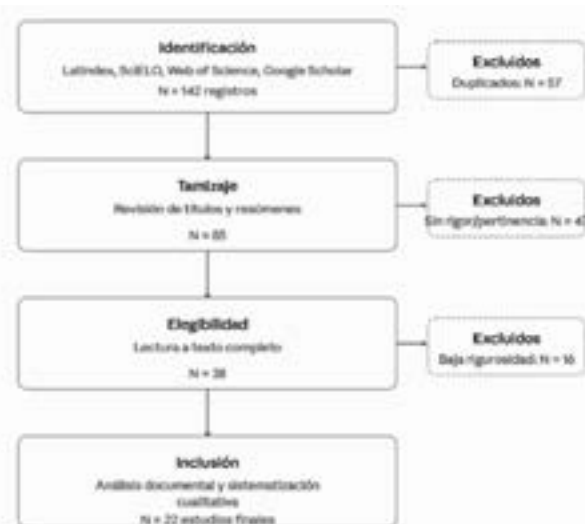
Nota. En el marco de elegibilidad se aplicaron los criterios de revisión mencionado en el apartado de elegibilidad y depuración.

Procedimiento de Análisis cualitativo

El análisis de los documentos seleccionados se estructuró a través del análisis de contenido categorial, en el cual se establecieron tres categorías analíticas normativas, las cuales fueron la dimensión pedagógico tecnológica para medir el nivel de alfabetización en IA del profesorado y modelos de aceptación; la dimensión institucional organizativa para identificar los modelos de gestión académica y el uso políticas institucionales de uso ético; la dimensión normativa contextual para verificar el marco regulatorio del sistema de educación superior ecuatoriano y su impacto en la práctica docente.

Figura 1

Modelo PRISMA



Nota. Elaboración propia

El proceso de selección de la literatura se desarrolló siguiendo el protocolo PRISMA, lo que permitió sistematizar de manera transparente y replicable la búsqueda, depuración y selección de las fuentes documentales. En la etapa de identificación se recuperaron 142 registros a partir de cuatro bases de datos y motores de búsqueda académica, Latindex, SciELO, Web of Science y Google Scholar, cuya combinación garantizó una cobertura amplia, así como de producción científica indexada internacionalmente. Esta

pluralidad de fuentes resulta pertinente para minimizar el sesgo editorial, frecuente en revisiones que se restringen a bases de datos exclusivamente anglosajonas.

Tras la eliminación de duplicados y la revisión preliminar de títulos y resúmenes, el conjunto se redujo a 85 registros, lo que representa una depuración del 40,1% respecto al total inicial, posteriormente, en la fase de elegibilidad se realizó una lectura crítica a texto completo, evaluando la rigurosidad teórica y la pertinencia metodológica de cada estudio, proceso que ponderó la muestra a 38 documentos. Esta reducción progresiva de 142 a 85 y luego a 38 registros, evidencia la aplicación de criterios de inclusión y exclusión estrictos, orientados a garantizar que únicamente los estudios con solidez conceptual y metodológica avanzaran a la etapa final de análisis.

Finalmente, el corpus documental quedó constituido por 22 estudios, seleccionados por su relevancia teórica y metodológica para el análisis documental y la sistematización cualitativa del objeto de estudio, si bien el volumen final de la muestra representa apenas el 15,5% del total de registros identificados inicialmente, esta cifra es consistente con los estándares habituales en revisiones sistemáticas de enfoque cualitativo, donde se prioriza la profundidad y pertinencia del análisis por sobre la exhaustividad cuantitativa. El reducido pero consistente número de estudios incluidos permite sostener un análisis documental riguroso, capaz de identificar patrones, tendencias y vacíos en la literatura revisada.

La aplicación del protocolo PRISMA en esta investigación no persigue una inferencia estadística cuantitativa ni la exhaustividad acumulativa propia de las revisiones meta analíticas, sino garantizar la transparencia, trazabilidad y replicabilidad en la selección del corpus documental, si bien el volumen final de inclusión comprende 22 estudios, dicha muestra es metodológicamente coherente con los estándares de las revisiones sistemáticas

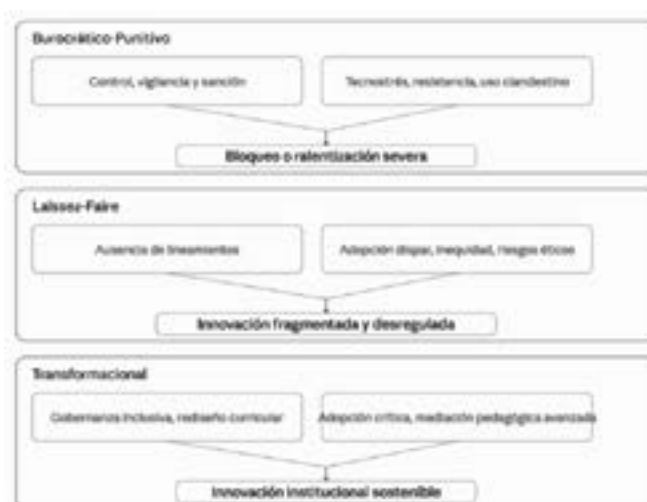
cualitativas de alcance exploratorio, donde el criterio de selección no se rige por el volumen muestral, sino por el principio de saturación teórica y pertinencia conceptual. La acotación rigurosa del corpus responde a la necesidad de depurar la literatura emergente y abundante sobre IA en educación, filtrando únicamente aquellas investigaciones que aborden explícitamente la articulación entre la práctica docente y los modelos de gestión o gobernanza universitaria en la región. De este modo, la matriz PRISMA sustenta la validez interna del análisis cualitativo categorial al asegurar que los hallazgos deriven de evidencia empírica y teórica de alto valor analítico.

Análisis y Discusión

Los resultados de la síntesis teórica revelan que la adopción de la Inteligencia Artificial Generativa por parte del profesorado universitario no puede entenderse como un acto puramente individual o técnico. Por el contrario, está intrínsecamente ligada a las estructuras y modelos de gestión académica que rigen las instituciones de educación superior.

Figura 2

Modelos principales de gestión académica – Revisión Literaria



Nota. Elaboración propia



El análisis evidencia que la mayoría de las universidades latinoamericanas se debaten actualmente entre el modelo Laissez-faire y el modelo Burocrático-Punitivo, esta dualidad genera contradicciones importantes: por un lado, las directivas académicas exigen la transformación digital de las aulas; por otro, los marcos evaluativos continúan premiando la memorización o la producción de ensayos académicos convencionales que la IAG puede resolver en segundos, sin evaluar los procesos metacognitivos del estudiante.

En el caso específico de Ecuador, la discusión teórica cobra un aspecto crítico, ya que la gestión académica en las universidades ecuatorianas tiende a ser altamente burocrática debido a la rigidez de las evidencias solicitadas por los organismos de control y aseguramiento de la calidad (CACES). Los docentes universitarios dedican un porcentaje significativo de su tiempo al cumplimiento de formularios de planificación, portafolios académicos y carpetas de evidencia, es aquí donde la IAG ha surgido como un paliativo para automatizar estas labores administrativas; sin embargo, esto refleja una adopción de supervivencia más que una adopción de transformación pedagógica.

El profesorado ecuatoriano que adopta la IAG para innovar en sus clases se enfrenta con frecuencia a reglamentos docentes institucionales obsoletos que no contemplan la evaluación mediada por IA. Asimismo, la brecha entre universidades públicas e instituciones privadas en Ecuador determina los niveles de capacitación docente, ya que mientras que las IES autofinanciadas han comenzado a estructurar diplomados e itinerarios formativos en competencia digital e IAG, en las instituciones públicas la formación se canaliza a través de las instancias de vicerrectorados académicos o departamentos de educación continua institucional, en otras suele depender del autoaprendizaje o iniciativas individuales no acreditadas, lo que perpetúa la inequidad en la calidad educativa.

La discusión teórica del presente trabajo resalta que la superación de la resistencia docente no requiere mayor presión punitiva ni la compra masiva de licencias de software, sino la transición hacia un modelo de gestión transformacional adaptativo. Este modelo debe contemplar ejes específicos que se enmarcan en la educación superior ecuatoriana, como la actualización normativa interna para la

creación de políticas claras de uso ético de la IAG, definiendo los límites entre el sesgo algorítmico, el plagio y la asistencia en el aprendizaje; el rediseño de la evaluación para migrar evaluaciones memorísticas o de desarrollo textual simple hacia la evaluación por competencias, el aprendizaje basado en problemas (ABP) y la defensa oral de proyectos; así como la flexibilización curricular de mecanismos ágiles respaldados por el CES que permitan modificar sílabos y estrategias didácticas sin incurrir en procesos burocráticos exhaustivos.

Conclusiones

La adopción de la Inteligencia Artificial Generativa por el profesorado universitario en América Latina está directamente condicionada por los modelos de gestión académica institucionales, donde destacan los enfoques burocráticos y permisivos (laissez-faire) que desaprovechan el potencial pedagógico de la herramienta y aumentan la vulnerabilidad ética, mientras que los modelos transformacionales facilitan un proceso de integración sostenible y equitativo.

De forma específica en el marco del sistema de educación superior ecuatoriano, la adopción de la IAG por parte de los docentes responde actualmente a una iniciativa mayoritariamente individual y pragmática, orientada a la reducción de la sobrecarga administrativa y el diseño preliminar de evaluaciones, dada la falta de políticas de gestión institucional formalmente estructuradas. Es importante puntualizar que se requiere con urgencia que las universidades e institutos superiores del Ecuador reconozcan la alfabetización en IA como una competencia transversal del desarrollo profesional docente, impulsando reformas en sus marcos regulatorios internos que promuevan la integridad académica mediante el rediseño evaluativo y no mediante la prohibición punitiva.

Dando como cierre la necesidad de alinear los modelos de gestión universitaria con la era de la inteligencia artificial, permitiendo que los organismos reguladores nacionales (CES - CACES) e institucionales desarrollen la formulación de estándares de aseguramiento de la calidad que valoren la innovación pedagógica mediada por tecnologías emergentes, garantizando el acceso equitativo y el uso ético en el ecosistema universitario.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boude-Figueredo, Oscar R., & Meza-Jaque, Jessica. (2026). Percepciones docentes sobre la integración de la inteligencia artificial generativa en la educación superior. *Formación universitaria*, 19(3), 213-222. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062026000300213>

Bustos Insuasti, O. A., & Villafuerte Mera, E. D. (2026). Sistema de Gestión del Aprendizaje con Soporte de Inteligencia Artificial Generativa en el Centro de Entrenamiento Escuela de Artillería Antiaérea de la Fuerza Aérea Ecuatoriana. *Arandu UTIC*, 12(4), 2222–2239. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i4.1813>

Castillo Herrera, M. E. (2023). Impacto de la inteligencia artificial en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria: Impact of artificial intelligence on the teaching and learning process in secondary education. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(6), 515 – 530. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1459>

Estévez, B., & Vera, F. S. (2024). Integración de la inteligencia artificial en la educación superior: Un análisis con perspectiva de género. *CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 19(56), 117-139. <https://doi.org/10.52712/issn.1850-0013-557>

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). <https://doi.org/10.55204/trj.v5i1.e154>

Fiallos Barrionuevo, A. R., & Gutiérrez Soto, M. V. (2026). De la alfabetización digital al empoderamiento del docente universitario: experiencias ante la incorporación de la IA

generativa. *Código Científico Revista De Investigación*, 7(E1), 1902–1924. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v7/nE1/1398>

Figuerola, H. M. R., & Mendoza, K. K. R. (2026). Interpretación de metáforas sobre convivencia universitaria: un análisis comparativo entre expertos e inteligencia artificial generativa. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 17, e2724-e2724. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v17i0.2724

Gallent-Torres, C., Zapata-González, A., & Ortego-Hernando, J. L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(2), art. M5. <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134>

García Gutiérrez, G. F., Tapia Guerrero, J. A., Mejía Peralta, C. E., & Egúez Cevallos, R. C. (2025). Uso de inteligencia artificial generativa como herramienta de apoyo académico en la innovación pedagógica universitaria. *Revista Social Fronteriza*, 5(6), e955. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(6\)955](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(6)955)

Giler Herrera, M. K., Guillen Vallejo, S. A., & Carvajal Torres, W. A. (2026). Impacto del uso de la IA generativa en la enseñanza universitaria: riesgo, oportunidades y competencias digitales docentes. *Ciencia y Educación*, 7(3.1), 486–504. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19542824>

González, F. J., & Chamorro Mera, A. (2025). Explorando la intención de utilizar herramientas de inteligencia artificial generativa en la docencia por parte de los profesores universitarios españoles. e-pública: *Revista Electrónica sobre la Enseñanza de la Economía*



Pública, (37), 22–37. https://e-publica.unizar.es/wp-content/uploads/2025/09/372_MirandaChamorro.pdf

Gutiérrez, J. D. (2023). Lineamientos para el uso de inteligencia artificial en contextos universitarios. GIGAPP Estudios Working Papers, 10(267-272), 416-434. Recuperado a partir de <https://gigapp.org/ewp/index.php/GIGAPP-EWP/article/view/331>

Hidalgo Cajo, I. M., & Latorre Benalcazár, N. B. (2025). Análisis de las tipologías de innovación tecnológica en el profesorado universitario. INNOVATE: Research Journal, 1(1), 36-45. <https://doi.org/10.65133/irj.v1.n1.2025/a13>

Jiménez León, R., & Cisneros Chacón, E. J. (2025). Inteligencia artificial generativa e integridad académica en educación superior: hacia un modelo de gobernanza institucional para la innovación educativa. Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, (89), 249–282. <https://doi.org/10.24275/uamxoc-dcsh/reencuentro/202589-12>

Juárez-Vázquez, S., Sol Sampedro, F. J., & Hernández Ruíz, N. (2026). IA generativa y transformación de la enseñanza en la educación superior: Revisión sistemática y modelo conceptual. RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 29(2), 35–61. <https://doi.org/10.5944/ried.47225>

Jurado-Enríquez, E. L., Vargas-Prado, K. F., Melgarejo Ángeles, W. E., Aniceto Norabuena, Úrsula R., & Villacorta Granados, T. G. (2025). Inteligencia artificial generativa en el proceso de enseñanza del docente universitario. European Public & Social Innovation Review, 10, 1–15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1612>

Mendieta Lucas, L. M., Garzón Moreno, G. J., Enríquez Delgado, R. A., & Martínez Ángulo, M. A. (2025). Evolución e innovación

digital en la educación superior como impulso para el fortalecimiento institucional: aplicación de inteligencia artificial en la gestión académica y administrativa para una toma de decisiones más eficiente y sostenible. REINCISOL: Revista de Investigación Científica y Social, 4(7), 2469–2492. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)2469-2492](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2469-2492)

Padilla Piernas, J. M., & Martín-García, M. del M. (2024). Impacto y Perspectivas de la Inteligencia Artificial Generativa en la Educación Superior: Un Estudio sobre la Percepción y Adopción Docente usando el modelo AETGE/GATE. European Public & Social Innovation Review, 9, 1–21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-595>

Rodríguez-Rivas, J. G., Ayala-Partida, F., & Campa-Galindo, L. (2026). Aceptación de la inteligencia artificial generativa en docentes: adaptación y validación de un instrumento basado en el TAM. Portal de la Ciencia, 6(2), 217–232. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v6i2.766>

Rosignoli, S. (2023). Inteligencia Artificial Generativa y la Formación de Formadores: Aportes desde la perspectiva de la Tecnología Educativa. Question/Cuestión, 3(76), e857. <https://doi.org/10.24215/16696581e857>

Saltos Loayza, K. L., Jaramillo Chávez, A. P., Guerrero Calva, E. S., & Díaz Arrieta, R. H. (2025). El uso de la Inteligencia Artificial Generativa como Apoyo en la Mejora de las Prácticas Docentes en Educación Superior. Reincisol, 4(8), 5458–5485. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(8\)5458-5485](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(8)5458-5485)

Sousa Pinto, A., Abreu, A., Pérez Cota, M., & Paiva, J. (2026). IA generativa en la educación superior iberoamericana: factores de adopción, desafíos regionales y oportunidades para la innovación educativa. Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación,



(85), 69–80. <https://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=10688272>

UNESCO. (2023). Guía para la inteligencia artificial generativa en la educación y la investigación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>

Vera, F. (2024). Integración de la Inteligencia Artificial Generativa en la Educación

Superior. Transformar, 4(4), 36–46. Recuperado a partir de <https://www.revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/108>

Villano Maza, R. P., Medina Herrera, L. M., Barriga Tamay, M. G., & Torres Burgos, S. A. (2026). Desafíos y resistencia a la inteligencia artificial generativa en docentes de educación superior y su influencia en la implementación de innovaciones pedagógicas. Ciencia Y Educación, 7(4), 180 - 199. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19519513>