REVISTA INVECOM
ISSN en línea: 2739-0063

Inteligencia artificial generativa y desarrollo profesional docente universitario: una revisión sistemática

Generative Artificial Intelligence and Professional Development for University Faculty: A Systematic Review

Recibido: 13/08/2026 - **Aceptado:** 29/10/2026

Miguel Alexander Fernández Effio
https://orcid.org/0009-0005-9786-1492
c18486@utp.edu.pe
Universidad Tecnológica del Perú. Lima, Perú

Marilyn Chela Concha Sarmiento
https://orcid.org/0009-0001-0412-2481
marilyn.concha@epg.usil.pe
Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú

Deiben Escalante Meza
https://orcid.org/0000-0001-5602-2848
descalante@unaat.edu.pe
Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma. Junín, Perú

Betsabé Marucha Gómez Méndez
https://orcid.org/0000-0002-5783-6402
betsabe.gomez@unsch.edu.pe
Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Ayacucho, Perú

Cómo citar este artículo:
Fernández, M., Concha, M., Escalante, D., & Gómez, B. (2026). Inteligencia artificial generativa y desarrollo profesional docente universitario: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, *6*(Num. Especial 3), 1-11. https://doi.org/10.5281/zenodo.24120289

Resumen

El objetivo de esta revisión sistemática fue analizar la evidencia científica sobre el rol de la inteligencia artificial generativa en el desarrollo profesional docente de educación superior. Para ello, se siguió la declaración PRISMA 2020 como guía de reporte, estructurando el proceso en cuatro fases: identificación, cribado, elegibilidad e inclusión. La búsqueda se realizó el 29 de septiembre de 2026 en Scopus, ScienceDirect y Redalyc, empleando descriptores combinados mediante operadores booleanos. Tras aplicar criterios de inclusión y exclusión, el corpus final quedó constituido por 35 estudios. Los hallazgos muestran que la IA generativa es utilizada principalmente para planificación, generación de contenido, retroalimentación y evaluación, siempre bajo supervisión humana. Se identifican cinco dimensiones interrelacionadas: percepciones y prácticas docentes, competencias y alfabetización en IA, evaluación e integridad académica, confianza y ética, y currículo y carga laboral. La adopción no depende solo de la utilidad percibida, sino de condiciones motivacionales, pedagógicas e institucionales. Se concluye que la integración efectiva de la IA generativa en el desarrollo profesional docente es un proceso multidimensional que requiere formación continua, diferenciada y progresiva.

Palabras clave: inteligencia artificial generativa, desarrollo profesional docente, educación superior.

Abstract

The objective of this systematic review was to analyze the scientific evidence on the role of generative artificial intelligence in the professional development of higher education faculty. To this end, the PRISMA 2020 statement was followed as a reporting guide, structuring the process in four phases: identification, screening, eligibility, and inclusion. The search was conducted on September 29, 2026, in Scopus, ScienceDirect, and Redalyc, using descriptors combined with Boolean operators. After applying inclusion and exclusion criteria, the final corpus consisted of 35 studies. The findings show that generative AI is primarily used for planning, content generation, feedback, and evaluation, always under human supervision. Five interrelated dimensions were identified: faculty perceptions and practices, AI skills and literacy, assessment and academic integrity, trust and ethics, and curriculum and workload. Adoption depends not only on perceived usefulness but also on motivational, pedagogical, and institutional conditions. It is concluded that the effective integration of generative AI into teacher professional development is a multidimensional process that requires continuous, differentiated, and progressive training.

Keywords: generative artificial intelligence, teacher professional development, higher education.

Introducción

En la actualidad, la IA ha manifestado una evolución estable, donde la integración transversal de la IA generativa aparece finalizando el 2022, mediante la presentación pública de modelos de lenguaje de IA de gran escala como ChatGPT, herramienta que significó un punto de inflexión en la historia de estas tecnologías. Por su parte, el desarrollo profesional docente es una de las categorías más interdisciplinarias y significativas del estudio, puesto que la falta de preparación por parte del profesorado implica una barrera presente en la aplicación exitosa de la IA generativa (Blake, 2026).

De esta manera, a nivel global la llegada de la IA Generativa está transformando rápidamente los procesos de enseñanza y las labores del profesorado en la educación universitaria; esta irrupción acelerada genera una tensión entre las oportunidades que ofrecen la GenIA y los desafíos que su adopción no regulada impone en el desarrollo profesional del profesorado (Solis-Aviles et al., 2025). Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2023) esclarece que las herramientas de IAGen expanden las posibilidades educativas. No obstante, tiene la capacidad de cuestionar la autoridad y el prestigio del profesorado, además de consolidar las peticiones para mejorar la calidad educativa. De igual manera, la formación docente aún no incorpora de manera sistemática competencias de alfabetización en IA; por lo tanto, sin este desarrollo profesional, los docentes quedan sin marcos claros para orientar la enseñanza a sus estudiantes, lo que profundiza la brecha entre el uso cotidiano de la GenIA y su integración pedagógica (Brandão et al., 2024).

Estudios previos señalan que el desarrollo profesional docente no es heterogéneo debido a las necesidades formativas diferenciadas, por lo que la inclusión de la GenIA requiere de dimensiones éticas, tecnológicas y pedagógicas (Rivarola & Fernández, 2026). Por un lado, el fortalecimiento del desarrollo profesional docente mediante programas de formación como capacitaciones y la alfabetización digital es esencial para lograr una integración efectiva y responsable de la GenIA (Boude-Figueredo & Meza-Jaque, 2026).

Por otro lado, desde un enfoque teórico, se cuenta con la Teoría de la Aceptación de la Tecnología de Davis (1989) la cual busca explicar la intención y el comportamiento de uso de las herramientas tecnológicas, y esto, aplicándolo al contexto de la GenIA, busca explicar la percepción de los docentes con respecto a estas herrmientas (Álvarez-Maldonado et al., 2025). En esta misma línea, el Modelo de Desarrollo del Profesorado Universitario Kugel (1993) sugiere que la formación no solo debe transmitir conocimientos técnicos, sino más bien brindar un acompañamiento en la transición conceptual y práctica para el adecuado desarrollo profesional (Hughes et al., 2024).

Conceptualmente, la IA generativa está concebida como un desarrollo relevante en los recursos tecnológicos educativos, proporcionando nuevas funcionalidades para comprender y generar el lenguaje humano, elaboración de contenido en tiempo real, asistencia educativa adaptada a cada estudiante y entornos de práctica adaptativos (Shenoy & Saarela, 2026). Por su parte, el desarrollo profesional docente se constituye como un proceso permanente de aprendizaje y evolución que faculta a los profesores para adquirir las competencias requeridas para ejercer su función con eficacia (Almea et al., 2024).

Con base en todo lo descrito, la presente revisión sistemática se justifica en la necesidad de consolidar y analizar los estudios disponibles sobre el rol de la GenIA en el desarrollo profesional docente; si bien diversos estudios y entidades como la UNESCO reconocen el uso de esta herramienta, también advierte sobre distintos

problemas vinculados, por lo que adoptar el enfoque de una revisión sistemática es pertinente para poder sintetizar evidencia, identificar patrones y vacíos, ofreciendo una visión más integrada de la literatura.

En este sentido el problema de investigación es: ¿cuál es la evidencia científica sobre el rol de la inteligencia artificial generativa en el desarrollo profesional docente de educación superior? Además, se plantea el objetivo de analizar la evidencia científica sobre el rol de la inteligencia artificial generativa en el desarrollo profesional docente de educación superior.

Metodología

Este estudio constituye una revisión sistemática, la cual responde a una interrogante claramente formulada mediante estrategias de búsqueda explícitas y criterios de selección predefinidos, lo que garantiza su transparencia y reproducibilidad (Myung, 2023). En coherencia con lo mencionado, esta investigación no tiene como fin generar nueva evidencia, sino que pretende sintetizar y analizar críticamente la evidencia existente sobre el rol de la inteligencia artificial generativa en el desarrollo profesional docente de educación superior.

Para asegurar la transparencia y trazabilidad del proceso se siguieron los lineamientos de la declaración PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), la cual se usa como una guía que abarca un conjunto de directrices específicas (Kim, 2023; PRISMA, 2020). Su aplicación permitió estructurar las cuatro fases del proceso: identificación, cribado, elegibilidad e inclusión.

En cuanto a los criterios de inclusión, estos son: artículos y revisiones de acceso abierto publicados entre 2023 y 2026, en inglés o español, con palabras clave relacionadas con IA generativa, desarrollo profesional docente y educación superior en el título o el resumen, y con población de docentes de educación superior. Por otro lado, los criterios de exclusión fueron conferencias, tesis y libros, documentos sin acceso completo, publicaciones fuera del periodo establecido, idiomas distintos al inglés o español y estudios cuya muestra no correspondiera a docentes universitarios, como estudiantes, directivos o personal administrativo. Estos criterios se definieron antes de la búsqueda y se aplicaron de manera secuencial en cada fase.

La estrategia de búsqueda se llevó a cabo en 29 de septiembre del 2026 en tres bases de datos: Scopus, ScienceDirect y Redalyc. Se emplearon descriptores: V1 (IA generativa, Generative AI, Generative Artificial Intelligence), V2 (desarrollo profesional, Professional Development) y V3 (educación superior, Higher Education). Los descriptores se combinaron mediante los operadores booleanos AND y OR. Es preciso señalar que en ScienceDirect no existe el código TITLE-ABS-KEY, pero se utilizó el campo ‘Titel, abstract, or author.specificed keywords’. Respecto a los idiomas, la búsqueda en las tres bases de datos se dio con descriptores en inglés para mantener la uniformidad y, para garantizar los criterios de inclusión, se aplicó filtros de idioma en inglés y español.

Las cadenas de búsqueda usadas en Scopus, ScienceDirect y Redalyc fueron, respectivamente:

TITLE-ABS-KEY (("Generative AI" OR "Generative Artificial Intelligence") AND ("Professional Development") AND ("Higher Education"))

TITLE-ABS-KEY (("Generative AI" OR "Generative Artificial Intelligence") AND ("Professional Development") AND ("Higher Education"))

(("Generative AI" OR "Generative Artificial Intelligence") AND ("Professional Development") AND ("Higher Education"))

Asimismo, el proceso de selección siguió cuatro fases. En la fase de identificación se recuperaron 263 registros (171 de Scopus, 59 de ScienceDirect y 33 de Redalyc). Se excluyeron 109 registros por no ser de acceso abierto o no corresponder a artículos o revisiones, quedando 154 para la etapa posterior. En la fase de cribado, se realizó con la evaluación de dos revisores (M.C.C.S. y D.E.M.), donde se eliminaron 67 registros: 10 por duplicidad, 2 por estar fuera del periodo 2023-2026 o no corresponder al idioma inglés o español, y 55 por no contener palabras clave en título o resumen. Tras esta depuración, quedaron 87 estudios para análisis de texto completo; cabe aclarar que los desacuerdos se resolvieron por un consenso entre ambos revisores y, cuando no se alcanzó un consenso, se invitó a un tercer revisor (M.A.F.E.).

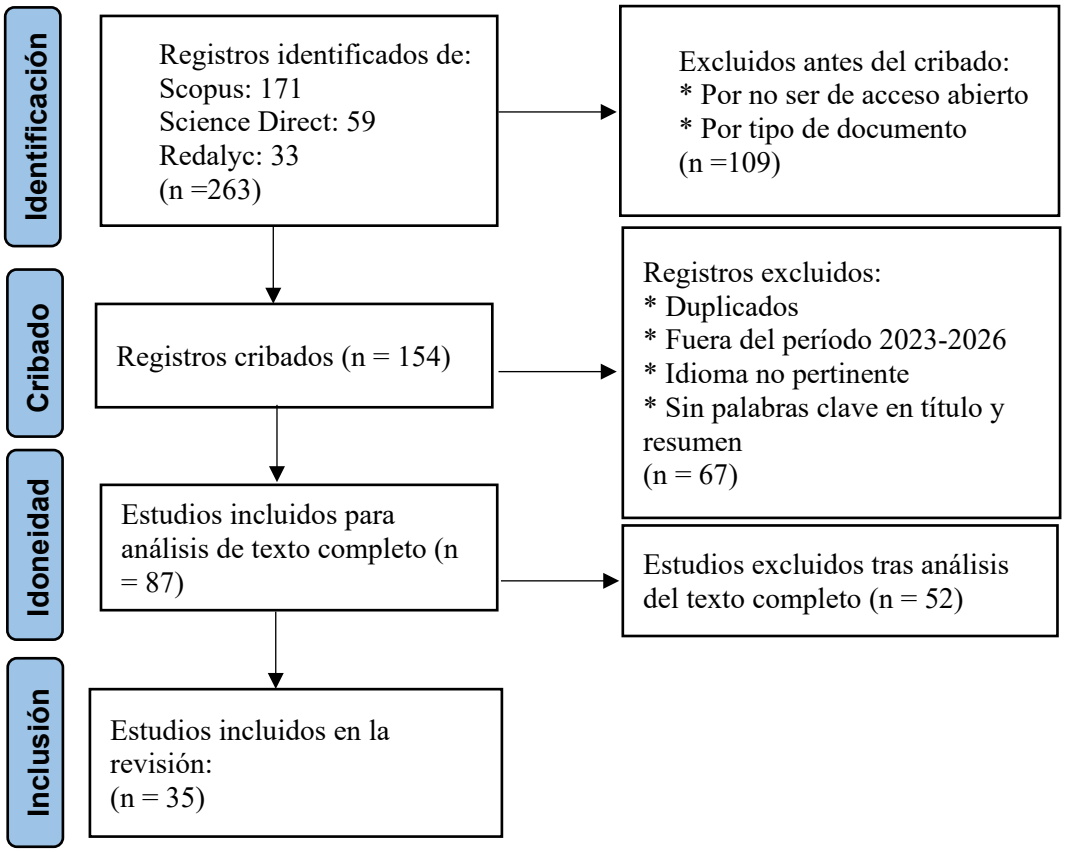
En la fase de elegibilidad se excluyeron 52 estudios (42 de Scopus, 0 de ScienceDirect y 10 de Redalyc). Los motivos de exclusión fueron: 15 por no centrarse en el desarrollo profesional docente sino en el rendimiento estudiantil, 10 por abordar la IA generativa desde la ética o la gobernanza sin vinculación a la formación docente, 8 por centrarse exclusivamente en escritura académica o integridad sin relación con el desarrollo profesional, 7 por tratarse de estudios de dependencia o uso estudiantil, 8 por muestras no docentes o contextos no

universitarios, y 4 por no tener acceso abierto pese a pasar el filtro de acceso libre. Finalmente, el corpus quedó constituido por 35 estudios: 31 de Scopus, 2 de ScienceDirect y 2 de Redalyc.

Por su parte, la extracción de datos se realizó mediante una matriz diseñada en Microsoft Excel, con los siguientes campos: identificador, base de datos, país, autor(es) y año, metodología, muestra y resultados generales. Posteriormente, los resultados de cada artículo se agruparon en cinco categorías temáticas mediante análisis de contenido. Al tratarse de una revisión sistemática basada en literatura publicada, se garantizó el respeto a la propiedad intelectual mediante la citación adecuada de cada estudio y el uso exclusivo de fuentes de acceso abierto.

Figura 1

Diagrama de flujo del proceso de elección de estudios



Fuente: elaboración propia.

Resultados y discusión

Tabla 1

Estudios incluidos (identificación)

ID	Autor(es) y año	Metodología	País	Base de datos
E01	Mao & Zeng (2026)	Cualitativo	China	Scopus
E02	Baggia et al., (2026)	Revisión sistemática	Eslovenia	Scopus
E03	Kohnke & Ulla (2024)	Cualitativo	Tailandia	Scopus
E04	Georgiou et al., (2026)	Cualitativo	Países Bajos	Scopus
E05	Tan et al., (2025)	Mixto	China	Scopus

E06	Luo & Day (2026)	Cuantitativo	China	Scopus
E07	Al-Abdullatif (2024)	Cuantitativo	Arabia Saudita	Scopus
E08	Nguyen et al., (2026)	Cuantitativo	Vietnam	Scopus
E09	Cordero et al., (2025)	Mixto	Ecuador	Scopus
E10	Teraif (2026)	Cualitativo	Baréin	Scopus
E11	Wali et al., (2026)	Mixto	Afganistán	Scopus
E12	Alrashed et al., (2026)	Cualitativo	Egipto	Scopus
E13	Kohnke et al., (2023)	Cualitativo	Hong Kong	Scopus
E14	Sun et al., (2026)	Revisión sistemática	China	Scopus
E15	Ben-Motreb (2026)	Mixto	Arabia Saudita	Scopus
E16	Munir et al., (2025)	Mixto	Estados Unidos	Scopus
E17	Sutedjo et al., (2026)	Cuantitativo	Estados Unidos	Scopus
E18	Burneo-Arteaga et al., (2025)	Mixto	Ecuador	Scopus
E19	Al-Ali & Miles (2025)	Mixto	Emiratos Árabes Unidos	Scopus
E20	Guilding et al., (2026)	Revisión sistemática	Reino Unido	Scopus
E21	Xia et al., (2024)	Revisión sistemática	China	Scopus
E22	Lelescu et al., (2025)	Revisión sistemática	Rumanía	Scopus
E23	Zaimoglu & Dagtas (2025)	Cualitativo	Turquía	Scopus
E24	Cabero-Almenara et al., (2024)	Cuantitativo	Ecuador	Scopus
E25	Mudau et al., (2026)	Cualitativo	Sudáfrica	Scopus
E26	Khlaif et al., (2024)	Mixto	Palestina, Jordania y Líbano	Scopus
E27	Ayyoub et al., (2025)	Mixto	Palestina	Scopus
E28	Iqbal et al., (2025)	Mixto	China	Scopus
E29	Van (2025)	Cualitativo	Sudáfrica	Scopus
E30	Alammari (2024)	Mixto	Arabia Saudita	Scopus
E31	Basty et al., (2025)	Mixto	Estados Unidos	Scopus
E32	Su et al., (2026)	Cualitativo	Malasia	ScienceDirect
E33	Hamilton et al., (2026)	Revisión de alcance	Australia	ScienceDirect
E34	Iqbal & Naeem (2026)	Cuantitativo	Pakistán	Redalyc
E35	Alzahrani & Alzahrani (2025)	Cuantitativo	Arabia Saudita	Redalyc

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 1 se presenta la identificación de los 35 estudios finales seleccionados en esta revisión, su organización se dio a través de códigos de identificación (E01 a E35), y cada uno de ellos detallando aspectos como el autor, año, metodología, países de procedencia y base de datos. Respecto a la distribución geográfica, se observa el predominio de países como China con 6 estudios, Arabia Saudita con 4, Estados Unidos con 3 y Ecuador con 3. Por otro lado, respecto a la metodología, predominan estudios mixtos (12) y cualitativos (10), seguido de los cuantitativos (7), revisiones sistemáticas (5), y revisión de alcance (1). Finalmente, sobre la base de datos la mayoría provienen de Scopus (31), y ScienceDirect y Redalyc con 2 estudios cada uno. Cabe aclarar que se incluyeron estudios primarios como revisiones conforme a los criterios de inclusión y, para evitar la duplicidad de evidencia, las revisiones se utilizaron como fuente de síntesis y no se contabilizaron sus estudios

primarios como hallazgos independientes. Asimismo, dentro de esta tabla el aparatado 'país' indica el contexto geográfico donde se realizó la investigación.

Tabla 2
Categoría temática, autores estudios y aporte principal

Categoría temática	Estudios (ID)	Aporte principal
Percepciones, adopción y prácticas docentes con GenAI	E01, E02, E03, E04, E06, E07, E08, E11, E12, E13, E14, E15, E23, E26, E28, E30, E31, E24, E34, E35	Los docentes usan IAGen principalmente para planificación de clases, generación de contenido, escritura académica, traducción, retroalimentación formativa y diseño de rúbricas y evaluaciones, siempre con juicio humano. Los beneficios son percibidos como eficiencia, inspiración y apoyo al aprendizaje, y riesgos como dependencia, plagio, reducción del pensamiento crítico y pérdida del aspecto humano.
Competencias, desarrollo profesional y alfabetización en IA	E04, E05, E07, E09, E15, E13, E16, E17, E18, E19, E27, E29, E30, E31, E35,	La alfabetización en IaGen emerge como competencia fundacional dividida en dimensiones como ingeniería de prompts, colaboración humano-IA, evaluación crítica, y ciudadanía digital. Además, se muestran avances rápidos en conocimiento tecnológico, pero lentos en integración pedagógica y ética. Se concluye la necesidad de una formación continua, diferenciada y progresiva que integre lo técnico, pedagógico y ético.
Evaluación, integridad académica y detección de contenido IA	E10, E20, E21, E25, E26, E28	La IAGen ha cambiado la evaluación universitaria mediante la generación de exámenes, rúbricas, y retroalimentación, hacia una evaluación auténtica y superior. La detección de contenido generado por IA se posiciona como un juicio profesional complejo que exige estrategias para manejar la incertidumbre y afrontar una carga ética al acusar sin evidencia sólida. Se reportan preocupaciones por plagio y reducción del pensamiento crítico.
Confianza, ética, riesgos y políticas institucionales	E03, E04, E07, E08, E09, E11, E12, E22, E25, E34, E35	La confianza se fortalece mediante la transparencia, ética y práctica, lo que a su vez media entre alfabetización en IA y utilidad percibida. No obstante, emergen preocupaciones por la privacidad, propiedad intelectual, y sesgos algorítmicos. También se menciona la falta de políticas institucionales claras y se precisa que se debe fortalecer el liderazgo.
Currículo, transformación pedagógica y carga laboral	E20, E25, E28, E29, E32, E33	La IAgen actúa como un recurso que automatiza tareas rutinarias y reduce el tiempo de creación de recursos, lo que se traduce en demanda laboral al introducir nuevas responsabilidades e intensificar la carga laboral; por ello, se requiere rediseñar el currículo, la digitalización y la integración disciplinar.

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 2 se detalla la síntesis de los aportes de los 35 estudios, organizados en cinco categorías temáticas que emergieron del análisis de contenido. El procedimiento de codificación temática se dio a través del análisis de los resultados, es decir, se identificaron dimensiones en las literaturas previas sobre la IA generativa y el desarrollo profesional docente, lo que permitió determinar subcategorías a partir de los datos. La primera categoría agrupa los hallazgos sobre los usos concretos que el profesorado da a esta herramienta; la segunda

evidencia brechas entre el conocimiento pedagógico, disciplinar y tecnológico; la tercera se basó en la evaluación, integridad académica y detección de contenido IA; la cuarta revela que la confianza media la relación entre alfabetización y utilidad percibida; por último, la quinta recoge y documenta el doble efecto de la IA sobre la carga laboral docente.

Los hallazgos de esta revisión permiten sostener que la adopción de la IA generativa por parte de los docentes de educación superior no se explica solo por la utilidad percibida ni por la facilidad de uso. Si bien la Teoría de la Aceptación de la Tecnología (Davis, 1989) aporta una base explicativa parcial, la evidencia muestra que factores como las necesidades psicológicas básicas, la autoeficacia, las expectativas de rendimiento y las creencias pedagógicas tienen un peso mayor. En esta línea, la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000) amplía el marco al vincular la satisfacción de autonomía, competencia y relación con la motivación docente. Este hallazgo dialoga con el Modelo de Desarrollo del Profesorado Universitario de Kugel (1993), según el cual la formación no debe limitarse a lo técnico, sino acompañar una transición conceptual y práctica. La evidencia confirma esa premisa: los docentes con creencias constructivistas y conexionistas adoptan la IA con mayor naturalidad (Ben-Motreb, 2026; Cabero-Almenara et al., 2024).

Asimismo, Brandão et al., (2024) advirtieron que la formación todavía no incorpora de manera sistemática competencias de alfabetización en IA, comprensión y conocimiento de las propias capacidades y limitaciones ni tampoco reflexión ética sobre su uso. La evidencia sintetizada confirma esta brecha donde el conocimiento en IA surge como una competencia esencial que se desarrolla de forma desigual y fragmentada. De igual modo, Rivarola & Fernández (2026) concuerdan en que el desarrollo profesional docente es heterogéneo y diverso, pues se involucran dimensiones éticas, tecnológicas y pedagógicas de manera simultánea. Los estudios de Tan et al., (2025), Al-Ali & Miles (2025) y Basty et al., (2025) respaldan esta tesis al reportar que las intervenciones formativas integrales generan mayores niveles de confianza, competencia y conciencia ética.

No obstante, la evidencia también revela tensiones. Boude-Figueredo & Meza-Jaque (2026) sostienen que las capacitaciones y la alfabetización digital son esenciales para una integración efectiva y responsable de la IA generativa. Los hallazgos también señalan que la formación por sí sola no asegura la transferencia a la práctica (Nguyen et al., 2026), y la carencia de políticas institucionales claras limita su impacto. Esta contraposición permite interpretar que el desarrollo profesional docente en IA generativa es un proceso que exige alineación entre formación, gobernanza e infraestructura y reconocimiento institucional. En esta línea, Shenoy & Saarela (2026), Teraif (2026) y Xia et al., (2024) destacan que la IA generativa no es solo una herramienta educativa más, sino un recurso cualitativamente distinto, que exige repensar los marcos de formación docente. Otra tensión menos explorada es el doble efecto de la IA sobre la carga laboral, pues mientras algunos reportan reducciones en el tiempo de creación de recursos (Hamilton et al., 2026), otros advierten sobre la intensificación derivada de nuevas responsabilidades (Su et al., 2026).

A partir de la evidencia sintetizada, es posible interpretar tres regularidades. La primera es que la IA generativa responde a la convergencia de condiciones motivacionales, pedagógicas e institucionales, y no solo a la utilidad percibida. En segundo lugar, la alfabetización en IA funciona como puerta de entrada a competencias más complejas, tal como evidencian Sutedjo et al., (2026) y Burneo-Arteaga et al., (2025). Por último, la confianza media la relación entre alfabetización y utilidad percibida (Lelescu et al., 2025; Iqbal & Naeem, 2026), lo que desplaza el debate desde lo técnico hacia lo relacional y ético.

Las implicancias prácticas de esta revisión se orientan a tres niveles. En el plano individual, el docente requiere desarrollar alfabetización en IA como competencia fundacional (Sutedjo et al., 2026; Burneo-Arteaga et al., 2025). En el plano institucional, se necesitan programas de formación disciplinar y contextualizada, acompañados de comunidades de práctica y experimentación segura. En el plano normativo, resultan indispensables políticas claras sobre uso ético, privacidad y gobernanza de datos que otorguen marcos de actuación al docente. La evidencia sugiere que estos tres niveles deben operar de forma articulada, pues ninguno por sí solo garantiza una integración efectiva.

Se reconocen limitaciones en el alcance y en la evidencia sintetizada. Para empezar, la mayoría de los estudios proviene de Scopus, lo que restringe la representación de otras regiones y bases de datos. La heterogeneidad metodológica del corpus también limita la comparación directa de los hallazgos. Adicional a lo anterior, la restricción a publicaciones en inglés y español excluye evidencia relevante en otros idiomas. Asimismo, esta revisión no incluye una evaluación formal de riesgo de sesgo ni de calidad metodológica de los estudios incluidos, decisión que se adoptó porque el objetivo fue sintetizar la evidencia disponible sobre un fenómeno emergente. En conjunto, estas limitaciones condicionan la generalización de los resultados y abren la necesidad de futuras investigaciones que las aborden.

Conclusiones

Esta revisión permite concluir que el desarrollo profesional docente en IA generativa es un fenómeno multidimensional que articula cinco dimensiones interrelacionadas, donde su impacto no depende de la herramienta en sí, sino de cómo se articulen las condiciones motivacionales del profesorado, sus competencias y creencias pedagógicas, las políticas institucionales y los marcos éticos.

Desde una postura interpretativa, se sostiene que la integración de la IA generativa no depende únicamente de la capacitación técnica, sino de la convergencia de condiciones motivacionales, pedagógicas e institucionales. La evidencia muestra que las intervenciones formativas integrales generan mayores niveles de confianza, competencia y conciencia ética, que la alfabetización en IA opera como puerta de entrada a competencias más complejas; y que la confianza media la relación entre alfabetización y utilidad percibida. Por ello, la formación debe ser continua, diferenciada, disciplinar y progresiva.

No obstante, persisten interrogantes sobre qué factores contextuales moderan la efectividad de la IA generativa y cómo evoluciona el desarrollo profesional docente conforme las instituciones maduran digitalmente. Estas preguntas constituyen una tarea pendiente para futuras investigaciones longitudinales, comparativas e interdisciplinarias.

Contribución de autoría

1. Conceptualización: Marilyn Chela Concha Sarmiento.
2. Curación de datos: Deiben Escalante Meza.
3. Análisis formal: Betsabé Marucha Gómez Méndez.
4. Investigación: Betsabé Marucha Gómez Méndez.
5. Metodología: Deiben Escalante Meza.
6. Dirección del proyecto: Miguel Alexander Fernández Effio.
7. Software: Miguel Alexander Fernández Effio.
8. Supervisión: Marilyn Chela Concha Sarmiento.
9. Validación: Marilyn Chela Concha Sarmiento.
10. Visualización: Deiben Escalante Meza.
11. Redacción - Borrador original: Miguel Alexander Fernández Effio.
12. Redacción - Corrección de pruebas y edición: Betsabé Marucha Gómez Méndez.

Referencias

Al-Abdullatif, A. (2024). Modeling Teachers' Acceptance of Generative Artificial Intelligence Use in Higher Education: The Role of AI Literacy, Intelligent TPACK, and Perceived Trust. *Education Sciences*, *14*(11), 1209. https://doi.org/10.3390/educsci14111209

Al-Ali, S., & Miles, R. (2025). Upskilling teachers to use generative artificial intelligence: The TPTP approach for sustainable teacher support and development. *Australasian Journal of Educational Technology, 41*(1), 88-106. https://doi.org/10.14742/ajet.9652

Alammari, A. (2024). Evaluating generative AI integration in Saudi Arabian education: a mixed-methods study. *PeerJ Computer Science, 10*, e1879. https://doi.org/10.7717/peerj-cs.1879

Almea, J., Gancino, C., Carlos, T., & Millingalli, R. (2024). Desarrollo profesional docente en la era digital. *Revista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual "ALCON",* *4*(5), 14–24. https://doi.org/10.62305/alcon.v4i5.273

Alrashed, M., Khalil, A., Ali, A., Abdel, S., Wannas, A., & Mohamed, A. (2026). ESP Teachers' Perceptions of Generative AI in University ESP Writing Instruction between Technophobia and Technophilia. *World Journal of English Language*, *16*(6), https://doi.org/10.5430/wjel.v16n6p298

Álvarez-Maldonado, D., Barrientos-Oradini, N., Aparicio-Puentes, C., Araneda-Reyes, M., Vergara, L., Yanez-Jara, V., & Rojas-Carrasco, O. (2025). Teoría de la Aceptación y Uso de la Tecnología de aplicados a Emprendedores. *Encuentros,* *23*(1), 102-123. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-58582025000100102&script=sci_arttext

Alzahrani, A., & Alzahrani, A. (2025). Comprendiendo la adopción de ChatGPT en universidades: el impacto del TPACK y UTAUT2 en los docentes. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *28*(1), 37–58. https://doi.org/10.5944/ried.28.1.41498

Ayyoub, A., Khlaif, Z., Shamali, M., Abu, B., Assali, A., Hattab, M., Barham, K., & Bsharat, T. (2025). Advancing higher education with GenAI: factors influencing educator AI literacy. *Frontiers in Education, 10*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1530721

Baggia, A., Tratnik, A., & Brezavšček, A. (2026). University teachers' perceptions, attitudes, and practices with generative AI: a systematic literature review with a meta-analytic component. *Quality & Quantity, 60*, 14107–14139. https://doi.org/10.1007/s11135-026-02717-x

Basty, R., Kropczynski, J., & Halse, S. (2025). Empowering Faculty in Creative and Cultural Disciplines: AI Literacy and Image Generator Integration in Higher Education. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice, 24*, 27. https://doi.org/10.28945/5666

Ben-Motreb, K (2026). Faculty Beliefs, Pedagogical Knowledge, and Adoption Intentions of Generative AI in Mathematics Education: Evidence from Saudi Higher Education. *Journal of Curriculum and Teaching, 15*(2), 147-163. https://doi.org/10.5430/jct.v15n2p147

Blake, J. (2026). Docencia e inteligencia artificial generativa en educación superior en América Latina: Focos y vacíos de la investigación emergente (revisión sistemática 2023-2025). *Revista Realidad Educativa, 6*(1), 153-189. https://doi.org/10.38123/rre.v6i1.600

Boude-Figueredo, O., & Meza-Jaque, J. (2026). Percepciones docentes sobre la integración de la inteligencia artificial generativa en la educación superior. *Formación Universitaria, 19*(3), 213-222. http://doi.org/10.4067/s0718-50062026000300213

Brandão, A., Pedro, L., & Zagalo, N. (2024). Teacher professional development for a future with generative artificial intelligence – an integrative literature review. *Digital Education Review,* (45), 150–158. https://doi.org/10.1344/der.2024.45.151-157

Burneo-Arteaga, P., Lira, Y., Murzi, H., Balula, A. & Costa, A. (2025) Capability-based training framework for generative AI in higher education. *Frontiers in Education, 10*, 1-17. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1594199

Cabero-Almenara, J., Palacios-Rodríguez, A., Loaiza-Aguirre, M., & Andrade-Abarca, P. (2024). The impact of pedagogical beliefs on the adoption of generative AI in higher education: predictive model from UTAUT2. *Frontiers in Artificial Intelligence, 7*, 1-11 https://doi.org/10.3389/frai.2024.1497705

Cordero, J., Torres-Zambrano, J. & Cordero-Castillo, A. (2025). Integration of Generative Artificial Intelligence in Higher Education: Best Practices. *Education Sciences*, *15*(1), 32. https://doi.org/10.3390/educsci15010032

Davis, F. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS quarterly, 13*(3), 319-340. https://doi.org/10.2307/249008

Georgiou, D., Struyf, A., & Wong, J. (2026). Integrating Generative AI in Higher Education: Teachers' Perceptions Through the TPACK Lens. *Education Sciences, 16*(4), 531. https://doi.org/10.3390/educsci16040531

Guilding, C., Kelly-Laubscher, R., Cunningham, M., Dilles, T., Kennedy, D., Brinkman, D., Eid, A., Quesnelle, K., Engels, F., Maxwell, S., Christopoulos, A., & White, P. (2026). Reimagining pharmacology education. *Pharmacological Reviews, 78*(3), 1-32. https://doi.org/10.1016/j.pharmr.2026.100126

Hamilton, J., Costello, M., Barr, L., Cooper, S., & Jones, M. (2026). Application of generative artificial intelligence by nurse academics in higher education: A scoping review. *Nurse Education in Practice, 90,* 1-12. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2025.104669

Hughes, G., Baume, D., Silva-Fletcher, A., & Amrane-Cooper, L. (2024). Developing as a teacher: Changing conceptions of teaching and the challenges of applying theory to practice. *Teaching in Higher Education, 29*(8), 2168–2183. https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2212589

Iqbal, J., Asgarova, V., Hashmi, Z., Ngajie, B., Asghar, M., & Järvenoja, H. (2025). Exploring faculty experiences with generative artificial intelligence tools integration in second language curricula in Chinese higher education. *Discover Computing, 28,* 128. https://doi.org/10.1007/s10791-025-09655-6

Iqbal, S., & Naeem, M. (2026). Navegando la nueva normalidad: percepción del profesorado sobre confianza y riesgos en la adopción de inteligencia artificial generativa en educación superior. *Revista Andina De Educación, 9*(1), 6002. https://doi.org/10.32719/26312816.6004

Khlaif, Z., Ayyoub, A., Hamamra, B., Bensalem, E., Mitwally, M., Ayyoub, A., Hattab, M., & Shadid, F. (2024). University Teachers' Views on the Adoption and Integration of Generative AI Tools for Student Assessment in Higher Education. *Education Sciences*, *14*(10), 1090. https://doi.org/10.3390/educsci14101090

Kim, G. (2023). How to perform and write a systematic review and meta-analysis. *Child Health Nursing Research, 29*(3), 161–174. https://doi.org/10.4094/chnr.2023.29.3.161

Kohnke, L., & Ulla, M. (2024). Embracing generative artificial intelligence: The perspectives of English instructors in Thai higher education institutions. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal, 16*(4), 653–670. https://doi.org/10.34105/j.kmel.2024.16.030

Kohnke, L., Luke, B., & Zou, D. (2023). Exploring generative artificial intelligence preparedness among university language instructors: A case study. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 5*, 100156. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100156

Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education, 18*(3), 315–328. https://doi.org/10.1080/03075079312331382241

Lelescu, A., Sava, S., Grosseck, G., & Malita, L. (2025). Exploring trust in generative AI for higher education institutions: a systematic literature review focused on educators. *Humanites & Social Sciences Communications, 12*, 1-15. https://doi.org/10.1057/s41599-025-06253-1

Luo, Y., & Day, M. (2026). Determinants of lecturer readiness to adopt generative AI in higher education: survey evidence from UTAUT and self-determination theory. *Education and Information Technologies, 31*, 3399–3430. https://doi.org/10.1007/s10639-026-13931-3

Mao, C., & Zeng, Y. (2026). From Adoption to Continuance: A Longitudinal Qualitative Exploration of University EFL Teachers' Motivation for Continued Use of GenAI Based on Self-Determination Theory. *Behavioral Sciences, 16*(8), 1396. https://doi.org/10.3390/bs16081396

Mudau, P., Cekiso, M., & Mandende, I. (2026). Integrating technology into academic writing instruction: Lecturers' practices and perspectives. *Literator 47*(1), 1-8. https://doi.org/10.4102/lit.v47i1.2274

Munir, F., Abdulbaki, E., Saiyad, Z., & Ipema, H., (2025). Taking the plunge together: A student-led faculty learning seminar series on artificial intelligence, *Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 17*(8), 102370. https://doi.org/10.1016/j.cptl.2025.102370

Myung, S.-K. (2023). How to review and assess a systematic review and meta-analysis article: A methodological study (secondary publication). *Journal of Educational Evaluation for Health Professions, 20*(24), 1-10. https://doi.org/10.3352/jeehp.2023.20.24

Nguyen, H.-H., Nguyen, C.-T., Phan, C.-T., Dao, T.-M. & Doan, A.-N. (2026). Factors influencing lecturers' adoption of generative artificial intelligence in Vietnamese higher education: An extended theoretical perspective. *Journal of Education and E-Learning Research*, *13*(3), 116–125. https://doi.org/10.20448/jeelr.v13i3.9325

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *La inteligencia artificial generativa en la educación: Documento de reflexión Sra. Stefania Giannini.* https://www.unesco.org/es/articles/la-inteligencia-artificial-generativa-en-la-educacion-documento-de-reflexion-de-sra-stefania

PRISMA (2020). *Declaración PRISMA.* https://www.prisma-statement.org/

Rivarola, P., & Fernández, A. (2026). Competencias docentes para la inteligencia artificial generativa en educación superior: perfiles diferenciados y orientaciones para el desarrollo profesional. *MLS Educational Research, 10*(2), 1-18. https://www.mlsjournals.com/Educational-Research-Journal/article/view/4816

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Shenoy, P., & Saarela, M. (2026). A critical review and actionable framework for integrating generative AI into teacher professional development. *Discover Education, 5,* 1-24. https://doi.org/10.1007/s44217-026-01579-7

Solis-Aviles, E., Bravo-Briones, D., Solis-Aviles, J., Mera-Medina, E., & Moya-Muñoz, L. (2025). El impacto de la IA generativa en la labor docente de estudiantes de bachillerato. *Revista Científica Ciencia Y Método, 3*(4), 234-248. https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n4/108

Su, F., Beh, W., & Cheah, K. (2026). Efficiency or intensification? A systematic review of generative AI and academic workload in higher education. *Acta Psychologica*, *268*, 107353. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.107353

Sun, P., Zhang, Y., & Yang, X. (2026) Expectancy and value beliefs predicting generative AI use: evidence from Chinese university faculty. *Frontiers in Psychology, 17*, 1-11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1758074

Sutedjo, A., Chowdhury, M., & Liu, S. (2026). Assessing faculty self-perceived knowledge in using generative AI to teach 21st-century skills. *Frontiers in Education*, *11,* 1-11. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1913310

Tan, X., Cheng, G., & Ling, M. (2025). Enhancing teachers' AI competency: A professional development intervention study based on intelligent-TPACK framework. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 9*, 100521. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100521

Teraif, Z. (2026). Who wrote this? An EAP think-aloud study on AI detection. *Language Learning & Technology, 30*(1), 1–22. https://doi.org/10.64152/10125/73709

Van, M. (2025). GenAI-powered tools for digitalising curricula: A critical AI literacy appraisal. (2025). *Journal of Applied Learning and Teaching, 8*(2), 90-101. https://doi.org/10.37074/jalt.2025.8.2.13

Wali, A., Popal, A., & Tareen, H. (2026). Afghan lecturers' awareness, application, and concerns on ChatGPT integration in higher education. *Discover Artificial Intelligence, 6*, 1-21. https://doi.org/10.1007/s44163-026-00890-4

Xia, Q., Weng, X., Ouyang, F., Lin, T. & Chiu, T. (2024). A scoping review on how generative artificial intelligence transforms assessment in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21*, 1-22. https://doi.org/10.1186/s41239-024-00468-z

Zaimoğlu, S., & Dağtaş, A. (2025). Teacher Cognition and Practices in Using Generative AI Tools to Support Student Engagement in EFL Higher-Education Contexts. *Behavioral Sciences, 15*(9), 1202. https://doi.org/10.3390/bs15091202