Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica
ISSN en línea 3005-2599, Julio - Septiembre 2026,
Volumen 6, Número 3.

DOI: https://doi.org/10.61384/r.c.a.v6i3

INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y EL REDISEÑO DE LA EVALUACIÓN UNIVERSITARIA

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND THE REDESIGN OF UNIVERSITY ASSESSMENT

Iván Ramón Rivera Rocha
Universidad Veracruzana, México

Sergio Federico Toledo Barrios
Universidad Veracruzana, México

Elizabeth Guadalupe Peña Ramírez
Universidad Veracruzana, México

Gilberto Cortes Acosta
Universidad Veracruzana, México

E. COUTURE
Educación y Ciencias Sociales

Estudios y Perspectivas
Revista Científica y Académica

Estudios y Perspectivas
Revista Científica Multidisciplinaria

DOI: https://doi.org/10.61384/r.c.a..v6i3.2068

Inteligencia Artificial y el Rediseño de la Evaluación Universitaria

Iván Ramón Rivera Rocha	**Sergio Federico Toledo Barrios**
ivarivera@uv.mx	stoledo@uv.mx
https://orcid.org/0009-0008-8098-8288	https://orcid.org/0009-0005-6089-0775
Universidad Veracruzana, México	Universidad Veracruzana, México
Elizabeth Guadalupe Peña Ramírez	**Gilberto Cortes Acosta**
zS24008365@estudiantes.uv.mx	gilcortes@uv.mx
https://orcid.org/0009-0009-4738-6725	https://orcid.org/0000-0002-4638-5968
Universidad Veracruzana, México	Universidad Veracruzana, México

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo analizar las experiencias de docentes universitarios ante la incorporación de la inteligencia artificial generativa en la planificación educativa y el rediseño de las estrategias de evaluación. Se desarrolló una investigación cualitativa sustentada en la teoría de la actividad histórico-cultural, en el contexto de una facultad de administración de una universidad mexicana. Se realizaron entrevistas asincrónicas a una muestra intencional de ocho profesores que utilizaban estas herramientas en su diseño instruccional. Los resultados muestran que la inteligencia artificial se incorporó a diferentes actividades de planificación, aunque los participantes revisaban sus respuestas para evitar errores y contenidos carentes de profundidad disciplinar. También se identificó la necesidad de reconsiderar los trabajos escritos tradicionales y otorgar mayor importancia a la evaluación de los procesos y a la revisión presencial de los aprendizajes. Aunque los docentes reconocieron que estas herramientas reducían el tiempo dedicado a determinadas tareas, parte de ese ahorro se destinaba al aprendizaje y actualización sobre nuevas aplicaciones. Se concluye que la integración educativa de la inteligencia artificial generativa requiere criterios de revisión académica, ajustes en las estrategias de evaluación y formación continua del profesorado

***Palabras clave*:** inteligencia artificial generativa; evaluación universitaria; diseño instruccional; trabajo docente; educación superior

Artificial Intelligence and the Redesign of University Assessment

ABSTRACT

This study aimed to analyze university faculty members' experiences with the incorporation of generative artificial intelligence into educational planning and the redesign of assessment strategies. A qualitative study grounded in cultural-historical activity theory was conducted within the school of administration of a Mexican university. Asynchronous interviews were conducted with a purposive sample of eight faculty members who used these tools in their instructional design. The findings show that artificial intelligence was incorporated into various planning activities, although participants reviewed its outputs to prevent errors and content lacking disciplinary depth. The study also identified a need to reconsider traditional written assignments and place greater emphasis on process-based assessment and in-person verification of learning. Although faculty members acknowledged that these tools reduced the time devoted to certain tasks, part of the time saved was invested in learning about and keeping up to date with new applications. The study concludes that the educational integration of generative artificial intelligence requires academic review criteria, adjustments to assessment strategies, and ongoing faculty development

***Keywords*:** generative artificial intelligence; university assessment; instructional design; faculty work; higher education

Recibido: 28- mayo-2026 / Aprobado: 02-septiembre-2026

INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial (IA) ha ampliado su presencia en distintos ámbitos sociales y profesionales, entre ellos la medicina, la economía, el derecho y la educación. Su incorporación a los sistemas educativos abre posibilidades para personalizar el aprendizaje, apoyar tareas administrativas, facilitar el acceso a la información y desarrollar nuevos recursos pedagógicos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Miao & Holmes, 2023) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2023) sostienen que estas oportunidades deben acompañarse de formación, criterios éticos y orientaciones institucionales que permitan integrar la tecnología de manera responsable.

La expansión de herramientas de IA generativa, como ChatGPT, Google Gemini, Microsoft Copilot y Perplexity AI, ha modificado algunas prácticas de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes pueden utilizarlas para redactar textos, resolver problemas, buscar información o preparar presentaciones, mientras que los docentes deben decidir de qué manera responder a su presencia en las actividades académicas. Las alternativas comprenden desde restringir su uso hasta incorporarlas como recursos didácticos, siempre que existan propósitos formativos y criterios claros de evaluación. Esta situación plantea desafíos relacionados con la integridad académica, la autoría, la veracidad de las respuestas, la protección de datos y la formación del profesorado.

En México, la adopción tecnológica en la educación superior se desarrolla en medio de condiciones desiguales de infraestructura, conectividad y acceso a recursos digitales. El interés institucional por la transformación digital ha estado presente en iniciativas nacionales, entre ellas el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 y el programa Aprende en Casa. Estas experiencias no eliminan las brechas que condicionan el uso educativo de tecnologías emergentes. La Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares documenta diferencias en el acceso y uso de internet y equipos tecnológicos entre los hogares mexicanos (INEGI, 2023). Aunque esta encuesta no mide directamente las condiciones de las instituciones de educación superior, sus resultados permiten reconocer el entorno desigual en el que estudiantes y docentes acceden a los recursos digitales.

Los estudios realizados en el contexto latinoamericano describen posturas heterogéneas del profesorado universitario ante la IA. Estas diferencias se han relacionado con la disciplina de enseñanza, la experiencia profesional, la edad y el nivel previo de alfabetización digital (Chao-Rebolledo & Rivera-Navarro, 2024; Crompton & Burke, 2023). Algunos docentes identifican oportunidades para apoyar la planificación y diversificar las estrategias didácticas; otros expresan dudas sobre la integridad académica, la privacidad de los datos, la calidad de la información generada y las posibles transformaciones de su función profesional. Estas posiciones no representan necesariamente aceptación o rechazo absolutos, sino distintas formas de comprender y utilizar la tecnología en contextos educativos concretos.

La problemática adquiere características particulares en la Facultad de Administración de la Universidad Veracruzana, Región Veracruz. La formación en Administración de Empresas comprende procesos de gestión, análisis de información y toma de decisiones en entornos organizacionales donde aumenta el uso de sistemas inteligentes y herramientas de automatización. Por esta razón, la incorporación educativa de la IA requiere que los docentes conozcan sus posibilidades y limitaciones, además de establecer criterios pedagógicos para su utilización en las asignaturas.

En esta facultad aún se dispone de poca evidencia empírica sobre las experiencias de los profesores que han incorporado herramientas de IA generativa en la planificación y la evaluación. Tampoco se conoce suficientemente cómo revisan la información producida por estas aplicaciones, qué modificaciones realizan en sus actividades académicas ni cómo interpretan los cambios en el tiempo dedicado al trabajo docente. Esta ausencia de información situada constituye la brecha abordada por la investigación. Debido a que la muestra se integró por profesores que ya utilizaban estas herramientas, el estudio no pretende establecer el nivel general de adopción de la IA entre todo el personal de la facultad.

La investigación aporta evidencia contextualizada a un campo en crecimiento. Una parte considerable de los estudios sobre IA en educación superior se ha desarrollado en Europa, Asia y Norteamérica, por lo que sus resultados no siempre pueden trasladarse directamente a las condiciones institucionales y

socioeducativas de América Latina. Zawacki-Richter et al. (2019) también señalaron que buena parte de la investigación sobre aplicaciones de IA en educación superior había prestado escasa atención a la perspectiva del profesorado.

La relevancia social del tema se relaciona con las transformaciones del ámbito laboral. El Foro Económico Mundial (2023) estimó que el 44 % de las competencias básicas de los trabajadores experimentaría cambios o alteraciones entre 2023 y 2027, y ubicó la IA y los macrodatos entre las áreas prioritarias de formación. Las universidades deben responder a estas transformaciones mediante procesos educativos que promuevan un uso crítico y ético de la tecnología, sin reducir la formación profesional al dominio instrumental de determinadas aplicaciones.

En el plano institucional, los hallazgos pueden aportar elementos para orientar la formación docente, revisar estrategias de evaluación y analizar la integración pedagógica de la IA generativa. El estudio también se relaciona con la línea institucional de Innovación Educativa y Desarrollo de Competencias Investigativas en Educación Superior. Su objetivo fue analizar las experiencias de docentes de la Facultad de Administración de la Universidad Veracruzana ante la incorporación de la IA generativa en la planificación educativa y el rediseño de las estrategias de evaluación.

Antecedentes

La investigación sobre inteligencia artificial en la educación superior ha crecido durante los últimos años. Zawacki-Richter et al. (2019) analizaron 146 publicaciones difundidas entre 2007 y 2018 e identificaron cuatro áreas principales de aplicación: elaboración de perfiles y predicción, evaluación, sistemas de tutoría inteligente y aprendizaje adaptativo o personalizado. La revisión también encontró una participación limitada de educadores y especialistas en ciencias de la educación, pues buena parte de los estudios procedía de áreas tecnológicas. Este vacío resulta pertinente para la presente investigación, centrada en las experiencias del profesorado ante la incorporación de la IA generativa.

Una revisión posterior de Crompton y Burke (2023) confirmó el crecimiento de las aplicaciones de IA en la educación superior e identificó usos relacionados con la evaluación, la predicción del desempeño, los asistentes virtuales, la tutoría inteligente y la gestión del aprendizaje.

Estos avances amplían las posibilidades de apoyo educativo, pero también requieren examinar la manera en que docentes e instituciones interpretan, adaptan y regulan las herramientas disponibles. La adopción de una tecnología no garantiza por sí misma su integración pedagógica ni la mejora de los procesos formativos.

La competencia docente para incorporar tecnologías puede analizarse mediante el modelo TPACK, que relaciona los conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares. Cejas León et al. (2016) sostienen que el uso educativo de la tecnología exige articular estos componentes de acuerdo con el contexto en el que se desarrolla la enseñanza. Aunque su estudio no se centró específicamente en inteligencia artificial, su planteamiento ayuda a comprender que el dominio técnico de una plataforma resulta insuficiente si no se acompaña de conocimientos pedagógicos y disciplinares para decidir cuándo y con qué propósito utilizarla.

La inteligencia artificial puede definirse como el campo dedicado al desarrollo de sistemas capaces de ejecutar tareas asociadas con capacidades humanas como el razonamiento, el aprendizaje, la resolución de problemas y la comprensión del lenguaje (Russell & Norvig, 2021). En educación, comprende aplicaciones como sistemas de tutoría inteligente, algoritmos de recomendación, plataformas adaptativas, herramientas de análisis del aprendizaje y asistentes conversacionales basados en modelos de lenguaje de gran escala. Estos últimos producen contenidos a partir de instrucciones proporcionadas por los usuarios y pueden generar textos, imágenes, código y otros recursos digitales.

Holmes et al. (2019) distinguen tres ámbitos de aplicación de la IA educativa. El primero comprende herramientas dirigidas al estudiante, como tutores virtuales, plataformas adaptativas y sistemas de retroalimentación personalizada. El segundo reúne recursos de apoyo al profesorado, entre ellos el análisis de datos de aprendizaje, la detección de dificultades y la automatización de algunas tareas de evaluación. El tercero corresponde a aplicaciones institucionales destinadas a predecir la deserción, gestionar información y optimizar procesos administrativos. Esta clasificación muestra que la IA puede

modificar diferentes componentes del sistema educativo y no únicamente la interacción directa entre el estudiante y una plataforma.

La evaluación universitaria constituye uno de los ámbitos más expuestos a estos cambios. Las herramientas generativas pueden producir respuestas escritas, resolver ejercicios y elaborar proyectos con un grado creciente de complejidad, lo que dificulta establecer cuánto del producto presentado corresponde al aprendizaje del estudiante. Esta situación obliga a revisar las actividades centradas exclusivamente en el resultado final y a prestar mayor atención a los procedimientos, la argumentación, la retroalimentación y la capacidad de aplicar el conocimiento. Boud (2020) plantea que la reforma de la evaluación en la educación superior requiere prácticas vinculadas con el aprendizaje y con la participación activa del estudiante, en lugar de depender únicamente de tareas acumulativas o calificaciones finales.

La teoría de la actividad histórico-cultural ofrece un marco para interpretar estas transformaciones. Desde esta perspectiva, la IA no se reduce a una herramienta externa, sino que actúa como un instrumento mediador dentro de un sistema compuesto por sujetos, objetivos, reglas, comunidad y división del trabajo. La incorporación de un nuevo instrumento puede alterar las relaciones entre estos componentes y producir tensiones que impulsan cambios en la actividad (Engeström, 2001). En la evaluación universitaria, esta mediación puede modificar la planificación docente, la elaboración de actividades, las formas de verificar los aprendizajes y la distribución del tiempo de trabajo.

La dimensión ética también forma parte de este proceso. La Recomendación sobre la Ética de la Inteligencia Artificial establece que su desarrollo y utilización deben respetar los derechos humanos, la dignidad, la diversidad, la inclusión y la protección del ambiente (UNESCO, 2021). En el ámbito educativo, estos principios se relacionan con la privacidad de los datos, la equidad en el acceso, la transparencia, los sesgos algorítmicos y la integridad académica. También exigen reconocer que las respuestas producidas por los sistemas generativos pueden contener errores, información inventada o interpretaciones carentes de suficiente profundidad disciplinar.

El profesorado universitario ocupa una posición central frente a estos desafíos. Además de distinguir entre usos formativos e inadecuados de la IA, debe diseñar actividades que permitan reconocer el proceso seguido por el estudiante, revisar la confiabilidad de los contenidos generados y establecer criterios explícitos para el empleo de estas herramientas. Su experiencia permite comprender cómo la IA modifica la planificación, la evaluación y el trabajo académico cotidiano. Por esta razón, el estudio se concentra en las prácticas y percepciones de docentes que ya incorporan IA generativa en su diseño instruccional.

La literatura reciente indica que la incorporación de la IA generativa en la educación superior combina posibilidades de apoyo pedagógico con riesgos relacionados con la confiabilidad de la información, la dependencia tecnológica y la integridad académica (Kasneci et al., 2023). La producción automatizada de textos dificulta verificar la autoría mediante las formas tradicionales de evaluación, por lo que se requieren actividades que valoren el razonamiento, el proceso de elaboración y la comprensión del estudiante (Cotton et al., 2024). También se ha señalado que las ventajas de ChatGPT dependen de la alfabetización en IA, la supervisión humana y el establecimiento de orientaciones pedagógicas e institucionales claras (Farrokhnia et al., 2024). En el área de administración, la IA generativa plantea una tensión entre la eficiencia que ofrece y los cambios que exige en las funciones del profesorado y en el diseño de la evaluación (Lim et al., 2023). A ello se suma que la preparación docente no se limita al manejo técnico de las plataformas, sino que comprende la capacidad de valorar críticamente sus resultados e integrarlos de acuerdo con los objetivos de aprendizaje (Kohnke et al., 2023). Estos antecedentes respaldan la necesidad de estudiar cómo los docentes universitarios reinterpretan su planificación, sus criterios de evaluación y su carga de trabajo ante la incorporación de estas herramientas.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo y tomó como referente interpretativo la teoría de la actividad histórico-cultural (Engeström, 2001). Este marco permitió analizar la inteligencia artificial generativa como un instrumento mediador cuya incorporación puede modificar las reglas, la

división del trabajo y el objeto de la evaluación universitaria. El interés se concentró en comprender las experiencias y los significados atribuidos por los docentes a estos cambios, sin medir frecuencias de uso ni establecer relaciones causales.

El estudio se realizó en una facultad de administración de una universidad mexicana, integrada por 80 profesores. Se empleó un muestreo intencional y se seleccionaron ocho docentes que utilizaban herramientas de IA generativa en actividades de planificación, diseño instruccional o evaluación. La selección respondió a su experiencia directa con el fenómeno estudiado, por lo que los resultados representan las perspectivas de este grupo y no permiten estimar el nivel de adopción de la IA entre la totalidad del profesorado.

La información se recopiló mediante una entrevista estructurada de preguntas abiertas, aplicada en formato digital y asincrónico. Esta modalidad permitió que los participantes respondieran por escrito y dispusieran de tiempo para reflexionar sobre sus experiencias. Las preguntas abordaron el uso de la IA generativa en la planificación educativa, la elaboración y revisión de actividades de evaluación, la confiabilidad de los contenidos producidos por estas herramientas y los cambios percibidos en el tiempo dedicado al trabajo docente.

Las respuestas se organizaron en matrices categoriales. Primero se identificaron unidades de significado relacionadas con las actividades, tensiones y decisiones descritas por los participantes. Posteriormente, los contenidos semejantes se agruparon y contrastaron hasta conformar tres categorías de análisis: incorporación de la IA en el trabajo de planificación, tránsito hacia evaluaciones centradas en los procedimientos y reorganización del tiempo laboral. Estas categorías se interpretaron a partir de la función mediadora de la tecnología y de las modificaciones producidas en las reglas y la división del trabajo docente. Para preservar la identidad de los participantes, sus intervenciones se identificaron mediante los códigos D1 a D8.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de las respuestas permitió identificar tres categorías relacionadas con la incorporación de la inteligencia artificial generativa en el trabajo docente: su uso en la planificación, la revisión de las

estrategias de evaluación y la reorganización del tiempo laboral. Los hallazgos corresponden a las experiencias de los ocho participantes y se interpretan desde la función mediadora que adquiere la tecnología dentro de la actividad educativa.

Incorporación de la IA en el trabajo de planificación

Los participantes describieron diferentes usos de la IA generativa durante la planificación y la preparación de materiales. D4 señaló: “En todo, la uso desde generar la estructura de un curso [...] hasta la creación del material”. Este testimonio muestra que la herramienta puede intervenir en varias etapas del diseño instruccional y no únicamente en tareas aisladas.

Su incorporación no implicó una aceptación automática de los contenidos generados. Los docentes también mencionaron la necesidad de revisar la pertinencia y profundidad de las respuestas antes de utilizarlas. D8 afirmó que descarta la tecnología “cuando una app diseña [...] en automático y se nota que es diseño sin conocimiento profundo del tema”. La experiencia descrita muestra que el conocimiento disciplinar continúa funcionando como criterio para valorar, modificar o rechazar los productos de la IA.

Desde la teoría de la actividad histórico-cultural, la herramienta actúa como un instrumento mediador que modifica la manera de organizar la planificación, pero no sustituye el juicio profesional. La actividad docente se reconfigura porque parte de la producción inicial puede delegarse a la aplicación, mientras que el profesor asume tareas de revisión, contextualización y validación académica.

Revisión de las estrategias de evaluación

Los participantes indicaron que la disponibilidad de herramientas generativas dificultaba confiar exclusivamente en trabajos escritos elaborados fuera del aula. Ante esta situación, algunos docentes comenzaron a prestar mayor atención al proceso seguido por el estudiante, la argumentación y la comprobación de la información presentada. D2 destacó la necesidad de “corroborar la veracidad de la información”.

La IA también fue utilizada para apoyar la elaboración de instrumentos de evaluación. D8 explicó que empleaba estas herramientas para diseñar rúbricas en las que se otorgaba “peso al procedimiento en

la elaboración de un proyecto". Este cambio no representa el abandono general de la evaluación sumativa, sino una revisión de las evidencias consideradas suficientes para valorar el aprendizaje. En las experiencias analizadas, el producto final se complementó con la observación del procedimiento y la verificación de la comprensión del estudiante.

La incorporación de la IA introdujo una tensión entre las actividades tradicionales y la necesidad de comprobar la autoría y el aprendizaje. La respuesta docente no se limitó a detectar posibles usos inadecuados, sino que incluyó modificaciones en el diseño de las tareas y en los criterios empleados para evaluarlas.

Reorganización del tiempo laboral

Los testimonios muestran una relación ambivalente entre el uso de la IA y el tiempo dedicado al trabajo académico. D3 manifestó que la herramienta "reduce considerablemente el tiempo", especialmente en determinadas actividades de planificación y elaboración inicial de materiales. Esta reducción no significó necesariamente una disminución equivalente de la carga laboral.

El tiempo ahorrado en algunas tareas podía destinarse a revisar los contenidos generados, explorar nuevas plataformas y aprender a utilizarlas. D8 expresó que "el tiempo que nos sobra por un lado lo invertimos en conocimiento de estas nuevas [aplicaciones]". La IA modifica así la distribución del tiempo docente: reduce la duración de ciertas actividades, pero incorpora exigencias de revisión y actualización.

Este hallazgo muestra una paradoja de la integración tecnológica. La eficiencia obtenida en una parte del trabajo puede ser absorbida por nuevas actividades de formación, comprobación y adaptación. En consecuencia, los testimonios no permiten afirmar que la IA reduzca de manera general la carga docente; muestran, más bien, una reorganización de las tareas y del tiempo destinado a realizarlas.

DISCUSIÓN

Los hallazgos muestran que la incorporación de la inteligencia artificial generativa está llevando a los participantes a revisar sus formas de planificación y evaluación. La posibilidad de producir textos y resolver tareas mediante estas herramientas reduce la suficiencia de algunos trabajos escritos como

evidencia exclusiva del aprendizaje. Frente a esta situación, los docentes describieron ajustes dirigidos a valorar el procedimiento, comprobar la comprensión y solicitar la argumentación de las decisiones adoptadas por el estudiante.

Esta orientación coincide con Boud (2020), quien plantea la necesidad de reformar la evaluación universitaria para vincularla más estrechamente con los procesos de aprendizaje. En el grupo estudiado, la respuesta ante los posibles usos inadecuados de la IA no se limitó a la vigilancia o detección de contenidos generados automáticamente. También incluyó el rediseño de actividades, la elaboración de rúbricas y la incorporación de evidencias que permitieran observar cómo se construyó el producto presentado. No se identificó un abandono completo de la evaluación sumativa, sino una combinación con criterios procedimentales y formativos.

El conocimiento disciplinar mantuvo una función central en la integración de la IA. Los participantes revisaban las respuestas generadas y descartaban aquellas que consideraban incorrectas, superficiales o poco pertinentes. Este resultado se relaciona con el modelo TPACK, según el cual la incorporación educativa de una tecnología requiere articular el conocimiento tecnológico con los saberes pedagógicos y disciplinares (Cejas León et al., 2016). El dominio instrumental de una aplicación no resulta suficiente para decidir si sus productos son adecuados para una asignatura o actividad específica.

Desde la teoría de la actividad histórico-cultural, las tensiones observadas pueden interpretarse como efectos de la incorporación de un nuevo instrumento mediador. La IA modifica la relación entre el docente, las reglas de evaluación, las tareas asignadas y el propósito de comprobar el aprendizaje. Estas alteraciones generan contradicciones dentro de la actividad y obligan a reorganizar las prácticas existentes (Engeström, 2001). El tránsito hacia evaluaciones centradas en los procedimientos constituye una respuesta de los participantes ante la dificultad de determinar la autoría y la comprensión mediante el producto escrito final.

La reorganización del tiempo laboral también presenta resultados ambivalentes. Aunque la IA redujo el tiempo dedicado a determinadas tareas de planificación, esa reducción fue parcialmente absorbida

por la revisión de contenidos, el aprendizaje de nuevas aplicaciones y la actualización profesional. Por ello, los hallazgos no respaldan una relación directa entre uso de IA y disminución de la carga docente. La tecnología modifica la distribución del trabajo y puede generar simultáneamente eficiencia en algunas actividades y nuevas exigencias en otras.

Estos resultados deben interpretarse de acuerdo con el alcance del estudio. Los ocho participantes pertenecían a una sola facultad y habían utilizado previamente herramientas de IA generativa, por lo que sus experiencias no representan al conjunto del profesorado de la Universidad Veracruzana ni a la educación superior mexicana. Además, la información se obtuvo mediante respuestas escritas asincrónicas y no mediante la observación directa de las prácticas evaluativas. A pesar de estas limitaciones, el estudio aporta una aproximación situada a la manera en que un grupo de docentes reorganiza la planificación, la evaluación y el tiempo de trabajo ante la incorporación de la IA generativa.

Los hallazgos también pueden interpretarse a partir de investigaciones recientes que muestran que la IA generativa no produce una respuesta uniforme en la educación superior. Una revisión de alcance encontró que estas herramientas están impulsando evaluaciones más centradas en el proceso, la aplicación del conocimiento y la alfabetización en IA, aunque persisten dificultades para garantizar la autenticidad de las evidencias académicas (Xia et al., 2024). Las opiniones del profesorado también varían según los beneficios, riesgos y posibilidades pedagógicas que atribuye a la tecnología (Mamo et al., 2024). En una encuesta con educadores de diferentes niveles y disciplinas, Bower et al. (2024) observaron posiciones diversas sobre la magnitud de los cambios requeridos en la enseñanza y la evaluación, lo que desaconseja asumir una transformación homogénea. Mao et al. (2024) sostienen que la IA generativa obliga a revisar el diseño de las tareas y los criterios empleados para interpretar el desempeño estudiantil. A su vez, Mah y Groß (2024) identificaron perfiles diferenciados de uso, autoeficacia y percepción, así como necesidades de desarrollo profesional entre docentes universitarios. En conjunto, esta evidencia respalda que la reorganización de la evaluación y del

trabajo docente depende de la experiencia, la formación y las condiciones institucionales, por lo que no puede atribuirse únicamente a la disponibilidad de la tecnología.

CONCLUSIONES

La investigación permitió comprender cómo un grupo de docentes universitarios incorporó la inteligencia artificial generativa en la planificación educativa y en la revisión de sus estrategias de evaluación. Los participantes la utilizaron como apoyo para estructurar cursos, elaborar materiales y diseñar instrumentos, pero mantuvieron el conocimiento disciplinar y el criterio pedagógico como referentes para revisar, modificar o rechazar los contenidos generados. La utilidad de estas herramientas depende, por tanto, de la capacidad del profesorado para valorar la exactitud, profundidad y pertinencia de sus respuestas.

Los hallazgos muestran que la IA generativa ha reducido la suficiencia de algunos trabajos escritos realizados fuera del aula como evidencia exclusiva del aprendizaje. Ante esta situación, los docentes analizados otorgaron mayor importancia al procedimiento, la argumentación y la comprobación de la comprensión. Esta respuesta no supone eliminar las actividades extraclase ni la evaluación sumativa, sino complementarlas con rúbricas procedimentales, revisiones presenciales y otras evidencias que permitan reconocer el proceso seguido por el estudiante.

La incorporación de la IA también modificó la distribución del tiempo laboral. Aunque los participantes señalaron que ciertas tareas podían realizarse con mayor rapidez, parte del tiempo ahorrado se destinaba a revisar los resultados, conocer nuevas aplicaciones y actualizar sus competencias. En consecuencia, la herramienta no produjo necesariamente una reducción general de la carga docente, sino una reorganización de las actividades de planificación, evaluación y formación profesional.

En el ámbito institucional, los resultados respaldan la conveniencia de revisar las orientaciones de evaluación y ofrecer formación docente que integre conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares. Las decisiones institucionales deben considerar la naturaleza de cada asignatura y evitar que los productos escritos sean la única evidencia del aprendizaje cuando puedan elaborarse mediante herramientas generativas. Estas conclusiones se limitan a las experiencias de ocho docentes

de una facultad de administración y no pueden generalizarse al conjunto de la educación superior. Estudios posteriores podrán examinar estas transformaciones en otras facultades, instituciones y disciplinas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boud, D. (2020). Challenges in reforming higher education assessment: A perspective from afar. *RELIEVE, 26*(1), Article M3. https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17088

Bower, M., Torrington, J., Lai, J. W. M., Petocz, P., & Alfano, M. (2024). How should we change teaching and assessment in response to increasingly powerful generative artificial intelligence? Outcomes of the ChatGPT teacher survey. *Education and Information Technologies, 29*(12), 15403–15439. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12405-0

Cejas León, R., Navío Gámez, A., & Barroso Osuna, J. M. (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo TPACK (conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (49), 105–119. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.07

Chao-Rebolledo, C., & Rivera-Navarro, M. Á. (2024). Usos y percepciones de herramientas de inteligencia artificial en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación, 95*(1), 57–72. https://doi.org/10.35362/rie9516259

Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International, 61*(2), 228–239. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148

Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*, Article 22. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work, 14*(1), 133–156. https://doi.org/10.1080/13639080020028747

Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., & Wals, A. (2024). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International, 61*(3), 460–474. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846

Foro Económico Mundial. (2023). *The future of jobs report 2023*. https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2022*. https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2022/

Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., … Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences, 103*, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & 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

Lim, W. M., Gunasekara, A., Pallant, J. L., Pallant, J. I., & Pechenkina, E. (2023). Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators. *The International Journal of Management Education, 21*(2), 100790. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100790

Mah, D.-K., & Groß, N. (2024). Artificial intelligence in higher education: Exploring faculty use, self-efficacy, distinct profiles, and professional development needs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21*, Article 58. https://doi.org/10.1186/s41239-024-00490-1

Mamo, Y., Crompton, H., Burke, D., & Nickel, C. (2024). Higher education faculty perceptions of ChatGPT and the influencing factors: A sentiment analysis of X. *TechTrends, 68*(3), 520–534. https://doi.org/10.1007/s11528-024-00954-1

Mao, J., Chen, B., & Liu, J. C. (2024). Generative artificial intelligence in education and its implications for assessment. *TechTrends, 68*(1), 58–66. https://doi.org/10.1007/s11528-023-00911-4

Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/EWZM9535

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c74f03de-en

Russell, S. J., & Norvig, P. (2021). *Artificial intelligence: A modern approach* (4th ed.). Pearson.

Xia, Q., Weng, X., Ouyang, F., Lin, T. J., & Chiu, T. K. F. (2024). A scoping review on how generative artificial intelligence transforms assessment in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21*, Article 40. https://doi.org/10.1186/s41239-024-00468-z

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*, Article 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0