

AGOSTO DE 2026

AÑO 1 · NÚM. 2



DIRECTORIO

AUTORIDADES

Rector de la Universidad del Tepeyac

C.P. Rodrigo Valle Sánchez

Coordinador de Investigación

Mtro. Víctor Manuel Castañeda Sánchez

RESPONSABLE EDITORIAL

Dra. María Edith Castañeda Sánchez

CONSEJO EDITORIAL

Lic. Carlos Peláez Casabianca

Mtro. Víctor Manuel Castañeda Sánchez

Dr. David Alejandro Díaz Méndez

Mtra. Alicia Iduñate Rossi

REVISORES

Mtro. Axel Uriel Medina Gómez

Mtra. Eréndira Torres Sánchez

Dra. Patricia Cortés Márquez

Mtra. Mónica Téllez Cisneros

PRODUCCIÓN EDITORIAL

Diseñador y responsable de difusión

Mtro. Jacobo Jovany González García

ÍNDICE

CONTENIDO

EDITORIAL

Dra. María Edith Castañeda Sánchez · Editora en Jefe

4

ARTÍCULOS

ARTÍCULO 01 · PSICOLOGÍA

Revisión de Literatura Sobre Formación Universitaria en Psicología: Tendencias, Hallazgos e Implicaciones para el Rediseño Curricular

5

Cristina Palapa Barragán

ARTÍCULO 02 · COMUNICACIÓN

Tendencias Emergentes en la Formación del Comunicólogo: Revisión de Alcance

15

Jacobo Jovany González García

ARTÍCULO 03 · ADMINISTRACIÓN FINANCIERA Y CONTABLE

Tendencias e Innovaciones en la Formación Administrativa, Financiera y Contable: Revisión de Alcance

23

Gudelia Isidro Bruno

ARTÍCULO 04 · IDIOMAS

Tendencias Pedagógicas en la Enseñanza de Idiomas: Revisión Bibliográfica de Alcance

32

Lourdes Ivette Alvarado Ibarra

ARTÍCULO 05 · INVESTIGACIÓN

Inteligencia Artificial Generativa en la Investigación Científica Universitaria: Revisión de Alcance Sobre Ética, Alfabetización y Transformación Metodológica

41

Víctor Manuel Castañeda Sánchez

EDITORIAL

El presente número de NEXUS está dedicado a la presentación de las investigaciones realizadas en la Universidad del Tepeyac como parte de dos proyectos institucionales de especial relevancia: el Rediseño del Modelo Educativo 2030 y la Actualización de los Planes y Programas de Estudio.

Ambos proyectos representan un ejercicio de reflexión académica orientado a reconocer los cambios que atraviesan la educación y a responder, con pertinencia y visión de futuro, a las nuevas necesidades de formación. Actualizar un modelo educativo y sus programas de estudio exige revisar lo que ocurre en nuestro entorno, analizar la evolución de las disciplinas e identificar los conocimientos, enfoques y prácticas que comienzan a transformar la educación superior.

Con este propósito, se realizaron revisiones de literatura enfocadas en identificar las principales tendencias y emergencias educativas, tanto en el ámbito global como en los campos disciplinares correspondientes. Estos estudios permiten reconocer los temas que actualmente ocupan la discusión académica y anticipar aquellos que tendrán una influencia significativa en la formación profesional durante los próximos años.

En esta primera entrega se presentan los trabajos desarrollados para los programas y áreas académicas de Psicología, Ciencias y Técnicas de la Comunicación, Administración Financiera y Contable, Idiomas e Investigación. Cada estudio ofrece una mirada particular sobre los desafíos, transformaciones y posibilidades de su disciplina, al mismo tiempo que contribuye a la construcción de una visión institucional compartida.

La presente edición constituye la primera parte de este ejercicio institucional. En el próximo número de NEXUS se publicará la segunda parte, integrada por las investigaciones correspondientes a otros programas y áreas académicas de la Universidad, con el propósito de ofrecer una visión más amplia de los trabajos que sustentan la renovación de nuestro modelo educativo y la actualización curricular.

Los textos reunidos constituyen un punto de partida para la toma de decisiones académicas y para el fortalecimiento de nuestros proyectos educativos. No se trata solamente de actualizar contenidos, sino de comprender el contexto en el que nuestros estudiantes habrán de desarrollarse y de ofrecerles una formación capaz de responder a una realidad dinámica, compleja y en permanente transformación.

Con esta edición, NEXUS reafirma su propósito como un espacio para la investigación, el análisis y la difusión del conocimiento generado en nuestra comunidad universitaria. Presentamos estos trabajos con la convicción de que investigar también significa mirar hacia el futuro, reconocer nuevos caminos y asumir con responsabilidad los retos de la educación.

Dra. María Edith Castañeda Sánchez

Editora en Jefe

Revisión de Literatura Sobre Formación Universitaria en Psicología: Tendencias, Hallazgos e Implicaciones para el Rediseño Curricular

Literature Review on University Education in Psychology: Trends, Findings, and Implications for Curriculum Redesign

Cristina Palapa Barragán

Universidad del Tepeyac

cristinapalapabut@tepeyac.edu.mx

ORCID: 0009-0005-3681-0034

RESUMEN

La formación universitaria en Psicología enfrenta el reto de responder a las transformaciones sociales, tecnológicas y profesionales que caracterizan el contexto contemporáneo, lo que hace indispensable revisar y actualizar los planes de estudio con base en evidencia científica. En este marco, el presente artículo analiza un corpus de 27 investigaciones recientes sobre formación profesional y transformación curricular en Psicología mediante un enfoque de revisión de literatura que integra análisis cuantitativo y cualitativo. A partir de los hallazgos se identifican las principales tendencias, categorías emergentes, debates y vacíos de investigación relacionados con la formación por competencias, la innovación curricular, la evaluación, la tecnología educativa, el bienestar, la inclusión y la interdisciplinariedad. Finalmente, se plantean implicaciones y criterios orientadores que contribuyen al diseño y rediseño de programas de formación en Psicología más pertinentes, integrales y acordes con las demandas actuales de la educación superior.

Palabras clave: *formación en Psicología, rediseño curricular, formación por competencias, innovación educativa, tecnología educativa y educación superior.*

ABSTRACT

University education in Psychology faces the challenge of responding to the social, technological, and professional transformations that characterize the contemporary context, making it essential to review and update curricula based on scientific evidence. Within this framework, this article analyzes a corpus of 27 recent studies on professional training and curricular transformation in Psychology through a literature review that integrates quantitative and qualitative analyses. The findings identify the main trends, emerging categories, debates, and research gaps related to competency-based education, curriculum innovation, assessment, educational technology, well-being, inclusion, and interdisciplinarity. Finally, the article proposes implications and guiding criteria to support the design and redesign of Psychology curricula that are more relevant, comprehensive, and aligned with the current demands of higher education.

Keywords: *Psychology education, curriculum redesign, competency-based education, educational innovation, educational technology, and higher education.*

Introducción

La formación universitaria en Psicología atraviesa un proceso de transformación asociado con cambios sociales, tecnológicos, laborales, éticos y educativos. Las demandas actuales de la profesión requieren programas académicos capaces de formar psicólogos con competencias profesionales sólidas, sensibilidad social, capacidad de intervención en contextos diversos, manejo de tecnologías, bienestar personal y compromiso ético.

En este contexto, la revisión de literatura permite identificar cómo se ha estudiado la formación del psicólogo, qué tendencias predominan en los estudios recientes y qué dimensiones deben considerarse en procesos de actualización o rediseño curricular. El corpus revisado se compone de estudios centrados en formación profesional, evaluación curricular, competencias, innovación educativa, bienestar universitario, salud mental, inclusión, tecnología, interdisciplinariedad y pertinencia social.

El presente documento integra la síntesis de la revisión de literatura, el análisis cuantitativo, el análisis cualitativo y las implicaciones curriculares derivadas de los hallazgos. Su finalidad es ofrecer una base académica clara, organizada e institucional para orientar la toma de decisiones en procesos de rediseño curricular de programas de Psicología.

Propósito de la revisión de literatura

El propósito de esta revisión es analizar la producción académica reciente relacionada con la formación universitaria en Psicología, con el fin de identificar tendencias metodológicas, categorías conceptuales, hallazgos recurrentes, vacíos de investigación e implicaciones curriculares relevantes para procesos de rediseño académico.

De manera específica, la revisión busca:

- Caracterizar el corpus revisado según año, país, tipo de estudio, diseño metodológico, métodos, participantes, instrumentos y enfoques teóricos.
- Identificar tendencias cuantitativas en la literatura sobre formación en Psicología.
- Analizar cualitativamente las categorías emergentes asociadas con currículo, competencias, evaluación, tecnología, bienestar, inclusión y vinculación profesional.
- Reconocer coincidencias, diferencias, debates y vacíos en el campo.
- Derivar implicaciones curriculares sustentadas en los hallazgos de la literatura.

- Proponer criterios orientadores para la toma de decisiones académicas en procesos de rediseño curricular.

Descripción del corpus revisado

El corpus de análisis está integrado por 27 registros académicos relacionados con la formación universitaria en Psicología y su transformación curricular. Los estudios revisados abordan temas como evaluación curricular, enseñanza de la Psicología, entornos virtuales de aprendizaje, aula invertida, internacionalización, competencias clínicas, competencias organizacionales, salud mental universitaria, neuroeducación, competencias emocionales, transdisciplinariedad, evaluación de prácticas profesionales, Psicología 4.0 y evaluación por competencias.

La revisión incluye estudios de México, Colombia, Perú, Chile, Argentina, Cuba, Guatemala, Estados Unidos, Uganda y contextos latinoamericanos o internacionales. La mayor parte de los documentos se ubica temporalmente entre 2020 y 2025, lo que permite observar una discusión académica reciente sobre la necesidad de actualizar los currículos de Psicología ante nuevas demandas profesionales y sociales.

Desde el punto de vista metodológico, predominan los estudios documentales, teóricos, históricos, reflexivos y de revisión de literatura. También se incluyen investigaciones mixtas, estudios cualitativos y un estudio cuantitativo. Esta composición muestra que el campo se encuentra fuertemente orientado hacia la reflexión curricular, la revisión conceptual y la formulación de propuestas de transformación académica.

Análisis cuantitativo

TABLA 1
Distribución por año de publicación

Año	Frecuencia	Porcentaje
2020	4	14.8%
2021	2	7.4%
2022	7	25.9%
2023	4	14.8%
2024	4	14.8%
2025	6	22.2%
Total	27	100%

TABLA 2
Distribución por país o contexto geográfico

País o contexto	Frecuencia	Porcentaje
México	11	40.7%
Perú	4	14.8%
Colombia	3	11.1%
Chile	1	3.7%

País o contexto	Frecuencia	Porcentaje
Argentina	1	3.7%
Cuba	1	3.7%
Guatemala	1	3.7%
Estados Unidos	1	3.7%
Uganda / contextos de bajos y medianos ingresos	1	3.7%
Chile y Colombia	1	3.7%
Latinoamérica	1	3.7%
Latinoamérica / contexto internacional	1	3.7%
Total	27	100%

TABLA 3
Distribución por tipo de estudio

Tipo de estudio agrupado	Frecuencia	Porcentaje
Documental, teórico, reflexivo, histórico o revisión de literatura	18	66.7%
Mixto	6	22.2%
Cualitativo	2	7.4%
Cuantitativo	1	3.7%
Total	27	100%

TABLA 4
Diseños metodológicos predominantes

Diseño de investigación	Frecuencia aproximada	Tendencia observada
Revisión documental / revisión de literatura / revisión crítica	10	Diseño más recurrente
Revisión temática, integradora o sistemática	5	Tendencia creciente
Análisis curricular o institucional	5	Alta relevancia para rediseño curricular
Diseño mixto descriptivo, convergente o con intervención curricular	4	Presencia moderada
Sistematización de experiencia educativa	2	Asociada con innovación pedagógica
Estudio cuantitativo no experimental, transversal y descriptivo	1	Baja presencia

TABLA 5
Métodos de investigación utilizados

Método	Frecuencia aproximada	Observación
Revisión documental / análisis de literatura	18	Método dominante
Análisis curricular o institucional	7	Muy relevante para el rediseño curricular
Cuestionarios / encuestas	7	Asociados con estudios mixtos o descriptivos
Análisis teórico-conceptual	6	Frecuente en estudios reflexivos
Grupos focales, entrevistas o testimonios reflexivos	3	Menor presencia

Método	Frecuencia aproximada	Observación
Evaluación mediante rúbricas o instrumentos estructurados	3	Asociada con competencias y currículo
Pilotaje, role-play, supervisión o evaluación práctica	2	Emergente en formación clínica

TABLA 6
Participantes o unidades de análisis

Participantes o unidades de análisis	Frecuencia aproximada	Interpretación
Literatura científica, documentos curriculares o programas institucionales	18	Unidad de análisis predominante
Estudiantes universitarios	7	Grupo empírico más frecuente
Universidades o programas académicos	5	Asociados con análisis institucional
Docentes universitarios	3	Presencia limitada
Profesionales de Psicología / psicólogos en ejercicio	3	Vinculados con competencias laborales
Supervisores o formadores clínicos	1	Baja presencia

TABLA 7
Instrumentos más utilizados

Instrumento	Frecuencia aproximada	Observación
Revisión documental / análisis documental	18	Instrumento predominante
Cuestionarios o encuestas	7	Frecuentes en estudios mixtos
Rúbricas de evaluación	3	Vinculadas con currículo y competencias
Entrevistas, grupos focales o testimonios	3	Asociados con experiencias educativas
Escalas de bienestar, burnout o resiliencia	1	Relacionadas con salud mental
Instrumentos estructurados de evaluación competencial	1	Caso de formación clínica
Plataformas virtuales / Moodle / recursos digitales	1	Vinculadas con innovación tecnológica

TABLA 8
Tendencias temáticas cuantitativas

Las tendencias temáticas no son excluyentes; un mismo artículo puede pertenecer a más de una categoría.

Tendencia temática	Frecuencia aproximada	Nivel de presencia
Formación por competencias y evaluación competencial	12	Muy alta
Rediseño curricular e innovación curricular	11	Muy alta
Tecnología educativa, virtualidad, Psicología 4.0 o telepsicología	8	Alta
Bienestar, salud mental y autocuidado	7	Alta
Formación práctica, practicum, supervisión y articulación teoría-práctica	7	Alta
Inclusión, diversidad, género o interculturalidad	6	Media-alta
Interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y pensamiento complejo	6	Media-alta
Psicología organizacional, empleabilidad y demandas laborales	4	Media

Tendencia temática	Frecuencia aproximada	Nivel de presencia
Neuroeducación, aprendizaje activo y procesos cognitivos	3	Media
Internacionalización y competencias globales	2	Baja-media

Interpretación de los resultados cuantitativos

El análisis cuantitativo muestra que la producción académica revisada se concentra especialmente entre 2022 y 2025, periodo que reúne la mayoría de los registros. Esta concentración temporal indica que la discusión sobre formación universitaria en Psicología, rediseño curricular, competencias, bienestar, tecnología e inclusión posee una fuerte actualidad académica.

La distribución geográfica muestra una marcada presencia de estudios mexicanos y latinoamericanos. México concentra la proporción más alta del corpus, seguido por Perú y Colombia. Esto es relevante porque permite sostener que la revisión dialoga de manera cercana con problemáticas regionales de educación superior y formación profesional en Psicología.

En términos metodológicos, predominan los estudios documentales, teóricos, históricos, reflexivos y de revisión. Esta tendencia indica que el campo se ha desarrollado principalmente como un espacio de análisis curricular, reflexión conceptual y formulación de propuestas académicas. Sin embargo, también revela una menor presencia de investigaciones empíricas con seguimiento longitudinal, evaluación de impacto o participación amplia de actores externos.

Las tendencias temáticas muestran que los ejes más recurrentes son la formación por competencias, el rediseño curricular, la tecnología educativa, el bienestar, la formación práctica, la inclusión y la interdisciplinariedad. En conjunto, estos resultados permiten interpretar que la transformación curricular en Psicología se vincula con una concepción más integral, flexible, situada y profesionalizante de la formación universitaria.

Análisis cualitativo por categorías y subcategorías

Transformación curricular y pertinencia social

La literatura revisada plantea que la formación en Psicología requiere responder a cambios sociales, culturales, tecnológicos y laborales. El currículo aparece como un proyecto formativo que debe expresar qué tipo de psicólogo se busca formar y qué capacidades necesita desarrollar para intervenir en contextos complejos.

SUBCATEGORÍAS

Actualización curricular. Los estudios coinciden en la necesidad de revisar planes de estudio, contenidos, metodologías y formas de evaluación para responder a demandas contemporáneas.

Pertinencia social. La formación del psicólogo se vincula con responsabilidad social, atención a problemáticas actuales,

salud pública, comunidad, inclusión y respuesta a necesidades reales del entorno.

Flexibilidad curricular. La literatura señala la importancia de currículos capaces de incorporar nuevas áreas profesionales, modalidades híbridas, campos emergentes y trayectorias formativas diferenciadas.

Formación por competencias profesionales

La formación por competencias constituye una de las categorías más sólidas del corpus. Los estudios revisados proponen que el psicólogo debe desarrollar competencias clínicas, organizacionales, investigativas, digitales, socioemocionales, éticas, comunitarias e interculturales.

SUBCATEGORÍAS

Competencias disciplinares y profesionales. Se refieren al dominio de conocimientos y capacidades necesarias para intervenir en campos clínicos, educativos, organizacionales y comunitarios.

Competencias transversales. Incluyen comunicación, pensamiento crítico, trabajo colaborativo, autorregulación, liderazgo, resiliencia y habilidades blandas.

Competencias éticas y socioemocionales. La literatura enfatiza la importancia de formar profesionales capaces de actuar con responsabilidad, autocuidado, sensibilidad social y juicio ético.

Articulación teoría-práctica

Una preocupación recurrente es la distancia entre formación académica y práctica profesional. Los estudios señalan que la formación psicológica debe integrar progresivamente experiencias prácticas, supervisión, análisis de casos, role-play, simulación y escenarios reales de intervención.

SUBCATEGORÍAS

Practicum y práctica supervisada. La práctica aparece como espacio central para consolidar competencias profesionales, identidad profesional y toma de decisiones éticas.

Formación situada. Los aprendizajes deben vincularse con problemas reales o simulados, de modo que el estudiante pueda transferir conocimientos a contextos profesionales.

Identidad profesional. La práctica contribuye a que el estudiante comprenda el sentido social, ético y profesional de su formación.

Evaluación auténtica de los aprendizajes

La literatura cuestiona la suficiencia de evaluaciones centradas únicamente en exámenes o conocimientos declarativos. En su lugar, propone evaluaciones auténticas, continuas, formativas e integrales.

SUBCATEGORÍAS

Evaluación del desempeño. Se requieren evidencias observables de actuación profesional en escenarios reales o simulados.

Rúbricas e instrumentos estructurados. Estos recursos permiten valorar competencias complejas con criterios explícitos.

Evaluación formativa. La evaluación se concibe como parte del aprendizaje, no solo como verificación final.

Tecnología educativa y transformación digital

Los estudios muestran que la digitalización atraviesa la formación psicológica contemporánea. Aparecen entornos virtuales de aprendizaje, aula invertida, plataformas digitales, telepsicología, simuladores, educación híbrida, COIL y Psicología 4.0.

SUBCATEGORÍAS

Tecnología como mediación pedagógica. Las tecnologías favorecen comunicación, autonomía, colaboración, acceso a recursos y aprendizaje activo.

Tecnología como competencia profesional. El psicólogo contemporáneo requiere habilidades digitales para investigar, intervenir, comunicarse y colaborar en escenarios mediados por tecnología.

Innovación educativa. La tecnología adquiere sentido cuando transforma la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, no cuando se incorpora solo como recurso instrumental.

Bienestar, salud mental y autocuidado

Los estudios sobre bienestar, psicología positiva, competencias emocionales, salud mental universitaria, resiliencia y burnout introducen una dimensión formativa emergente. La formación del psicólogo debe considerar no solo su preparación para atender a otros, sino también su propio bienestar y sostenibilidad profesional.

SUBCATEGORÍAS

Salud mental universitaria. La literatura muestra la necesidad de políticas, estrategias y currículos sensibles al bienestar estudiantil.

Autocuidado profesional. El psicólogo en formación debe desarrollar recursos personales para sostener una práctica ética y saludable.

Competencias emocionales. Las habilidades socioemocionales se vinculan con rendimiento, formación integral, resiliencia y ejercicio profesional responsable.

Inclusión, diversidad, género e interculturalidad

La literatura incorpora categorías como perspectiva de género, interseccionalidad, diversidad, inclusión, competencia cultural y Diseño Universal para el Aprendizaje. Estas dimensiones cuestionan una formación homogénea y plantean la necesidad de formar psicólogos capaces de comprender la diversidad de sujetos, contextos y experiencias.

SUBCATEGORÍAS

Perspectiva de género e interseccionalidad. Se identifica la necesidad de reconocer sesgos y desigualdades presentes en la formación y en la práctica clínica.

Inclusión y accesibilidad. El Diseño Universal para el Aprendizaje y la educación inclusiva aparecen como referentes

para construir currículos más flexibles y sensibles a la diversidad.

Competencia cultural. La formación debe preparar al psicólogo para intervenir en contextos social y culturalmente diversos.

Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad

La formación psicológica aparece vinculada con salud pública, educación, neurociencias, organizaciones, tecnología, género, comunidad y políticas institucionales. Los estudios señalan que los problemas actuales requieren enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios.

SUBCATEGORÍAS

Pensamiento complejo. La literatura propone superar visiones fragmentadas de la formación psicológica.

Trabajo interdisciplinario. El psicólogo debe prepararse para colaborar con otros campos profesionales y académicos.

Responsabilidad social. La interdisciplinariedad se relaciona con la capacidad de responder a problemas sociales complejos.

Hallazgos principales

Los hallazgos principales de la revisión pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

- La formación universitaria en Psicología se encuentra en un proceso de redefinición orientado hacia currículos más competenciales, flexibles, tecnológicos, inclusivos e integrales.
- La formación por competencias es el eje más recurrente en la literatura, pero se articula con dimensiones éticas, socioemocionales, digitales, interculturales y profesionales.
- Existe una preocupación constante por la brecha entre teoría y práctica, lo que refuerza la necesidad de prácticas supervisadas, simulación, escenarios reales y evaluación del desempeño.
- La evaluación tradicional resulta insuficiente para valorar competencias profesionales complejas; por ello, la literatura propone evaluación auténtica, continua y formativa.
- La transformación digital aparece como una dimensión estructural de la formación contemporánea, tanto en la enseñanza como en el ejercicio profesional.
- El bienestar, la salud mental y el autocuidado se consolidan como componentes emergentes de la formación integral del psicólogo.
- La inclusión, la diversidad, la perspectiva de género y la interculturalidad aparecen como dimensiones necesarias para una formación ética y socialmente pertinente.
- La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad se presentan como respuestas necesarias ante problemáticas complejas que no pueden abordarse desde una visión disciplinar aislada.
- La literatura revisada ofrece una base conceptual sólida para el rediseño curricular, aunque se identifica una menor presencia de investigaciones empíricas longitudinales y evaluaciones de impacto curricular.

Coincidencias, diferencias, debates y vacíos identificados

Coincidencias

Los estudios coinciden en que la formación psicológica requiere actualización curricular. Esta actualización debe responder a demandas sociales, laborales, tecnológicas y éticas. También existe acuerdo en la necesidad de fortalecer la formación práctica, la articulación teoría-práctica, las competencias transversales y la evaluación auténtica.

Otra coincidencia relevante es el reconocimiento de que la Psicología debe responder a contextos complejos. Por ello, la literatura valora la interdisciplinariedad, la inclusión, la responsabilidad social, la salud mental y la pertinencia contextual como dimensiones formativas centrales.

Diferencias

Las diferencias se observan principalmente en los énfasis temáticos. Algunos estudios priorizan la formación clínica, las competencias profesionales, la supervisión, el practicum, la salud mental y la telepsicología. Otros se orientan hacia la Psicología Organizacional, la empleabilidad, People Analytics, gestión del talento, competencias laborales y vinculación universidad-empresa.

También existen diferencias metodológicas. Una parte importante de los estudios es documental o conceptual, mientras que otros incorporan encuestas, cuestionarios, grupos focales, pilotajes, experiencias educativas o propuestas curriculares aplicadas.

Debates

Un debate central se relaciona con el sentido de la innovación curricular. En algunos estudios, la innovación se asocia con tecnología, virtualidad, simuladores o plataformas digitales. En otros, la innovación se entiende como transformación pedagógica, evaluación auténtica, inclusión, bienestar, interdisciplinariedad o vinculación social.

Otro debate se relaciona con el enfoque por competencias. La literatura lo presenta como un eje relevante para el rediseño curricular, pero también muestra que las competencias no deben reducirse a habilidades técnicas o demandas laborales. Deben comprenderse como capacidades integradas que incluyen ética, pensamiento crítico, sensibilidad social, bienestar y responsabilidad profesional.

Vacíos identificados

La revisión permite identificar los siguientes vacíos:

- Escasez de estudios empíricos longitudinales que permitan observar el desarrollo real de competencias profesionales a lo largo de la formación.
- Poca presencia de egresados, empleadores, supervisores externos y usuarios de servicios psicológicos como fuentes de información.
- Limitada evaluación del impacto de innovaciones o rediseños curriculares en el desempeño profesional, la empleabilidad o la calidad de la intervención.

- Insuficiente análisis de la integración concreta del bienestar y la salud mental en asignaturas, prácticas, evaluación y cultura institucional.
- Débil desarrollo de modelos curriculares integrales que articulen competencias, tecnología, inclusión, evaluación auténtica, formación práctica y bienestar.
- Necesidad de mayor investigación situada en programas específicos de Psicología, particularmente en contextos mexicanos y latinoamericanos.

Implicaciones para el rediseño curricular

Las implicaciones que se presentan a continuación derivan de los hallazgos de la revisión de literatura. Cuando una afirmación constituye una inferencia a partir de los hallazgos, se señala como interpretación derivada.

Perfil de egreso

Los hallazgos sugieren que el perfil de egreso del psicólogo debe actualizarse para responder a escenarios profesionales complejos, diversos y cambiantes. La literatura revisada muestra que la formación no puede limitarse al dominio teórico de la disciplina, sino que debe expresar capacidades profesionales, éticas, sociales, tecnológicas y socioemocionales.

El perfil de egreso debería incorporar dimensiones vinculadas con intervención en contextos reales, responsabilidad social, competencia digital, sensibilidad ante la diversidad, trabajo interdisciplinario, investigación aplicada y autocuidado profesional.

Interpretación derivada de los hallazgos: el perfil de egreso debería funcionar como eje articulador del currículo, de modo que asignaturas, prácticas, metodologías y evaluaciones se organicen en torno al tipo de psicólogo que se busca formar.

Competencias o resultados de aprendizaje

La revisión muestra una tendencia clara hacia la formación por competencias. Por ello, el rediseño curricular debería traducir el perfil de egreso en competencias o resultados de aprendizaje observables, progresivos y evaluables.

Estas competencias no deberían formularse únicamente como conocimientos declarativos, sino como desempeños integrados que articulen saber, saber hacer, saber convivir y saber ser. Entre las competencias más relevantes se encuentran pensamiento crítico, comunicación, trabajo colaborativo, autorregulación, práctica reflexiva, uso de tecnologías, inclusión y evaluación ética de problemas psicológicos.

Organización del mapa curricular

Los hallazgos evidencian la necesidad de superar mapas curriculares rígidos, fragmentados o centrados exclusivamente en áreas disciplinares tradicionales. La organización curricular debería favorecer la progresión de competencias, la integración teoría-práctica y la articulación entre campos de conocimiento.

Interpretación derivada de los hallazgos: una organización curricular pertinente permitiría trayectorias formativas progresivas, en las que el estudiante transite de fundamentos

disciplinarios hacia experiencias aplicadas, integradoras y contextualizadas.

Actualización de contenidos

La revisión identifica contenidos emergentes que deberían considerarse en procesos de rediseño curricular: salud mental universitaria, autocuidado, competencias emocionales, perspectiva de género, diversidad, inclusión, Diseño Universal para el Aprendizaje, telepsicología, tecnologías digitales, Psicología 4.0, neuroeducación, salud pública, competencias organizacionales, empleabilidad y responsabilidad social.

Su incorporación no debería asumirse como adición superficial de temas, sino como parte de una revisión de la pertinencia del currículo.

Metodologías de enseñanza y aprendizaje

Los estudios revisados muestran una transición hacia metodologías activas, colaborativas, situadas y mediadas por tecnologías. Entre ellas destacan aula invertida, aprendizaje colaborativo, entornos virtuales de aprendizaje, simulación, role-play, práctica supervisada, análisis de casos, metodología COIL y experiencias contextualizadas.

Interpretación derivada de los hallazgos: las metodologías deben alinearse con las competencias esperadas, evitando que los resultados de aprendizaje declaren desempeños complejos mientras las prácticas docentes se mantienen centradas solo en la transmisión de contenidos.

Evaluación de los aprendizajes

La literatura revisada cuestiona la suficiencia de modelos tradicionales de evaluación centrados en exámenes o productos exclusivamente teóricos. En su lugar, plantea la necesidad de estrategias de evaluación auténtica, continua, formativa e integral.

Los hallazgos destacan rúbricas, evaluación de desempeño, supervisión, análisis de casos, role-play, prácticas profesionales, portafolios, instrumentos estructurados y valoración de competencias en escenarios reales o simulados.

Uso de tecnologías e inteligencia artificial

La matriz revisada evidencia una presencia importante de tecnologías educativas, entornos virtuales, plataformas digitales, telepsicología, simuladores, educación híbrida, COIL y Psicología 4.0. Estos hallazgos sustentan la necesidad de integrar tecnologías en la formación psicológica como medios pedagógicos y como componentes del ejercicio profesional contemporáneo.

Respecto a la inteligencia artificial, la síntesis proporcionada no reporta hallazgos específicos sobre su uso en la formación del psicólogo. Por ello, no es posible afirmar directamente que la literatura revisada documente experiencias curriculares con inteligencia artificial.

Interpretación derivada de los hallazgos: dado el énfasis en transformación digital, competencia tecnológica, simulación y Psicología 4.0, el rediseño curricular podría considerar criterios iniciales para el uso ético, crítico y pedagógico de herramientas digitales avanzadas, incluida la inteligencia artificial. Sin embargo, esta decisión requeriría ampliar la

revisión documental con literatura específica sobre inteligencia artificial en educación superior y formación psicológica.

Flexibilidad curricular

La flexibilidad curricular aparece como una necesidad recurrente. Los estudios señalan que los planes de estudio deben responder a campos profesionales cambiantes, nuevas demandas laborales, diversidad de trayectorias estudiantiles, modalidades híbridas, competencias emergentes y contextos sociales complejos.

La flexibilidad se vincula con líneas de profundización, experiencias prácticas diversas, contenidos emergentes, modalidades híbridas, trayectorias optativas y articulación con distintos campos de aplicación de la Psicología.

Formación integral

La revisión evidencia que la formación del psicólogo debe ampliarse más allá de la adquisición de conocimientos técnicos. Los estudios sobre bienestar, autocuidado, salud mental universitaria, competencias emocionales, habilidades blandas, ética, inclusión y responsabilidad social muestran la necesidad de fortalecer una formación integral.

Interpretación derivada de los hallazgos: la formación integral debería transversalizarse mediante contenidos, metodologías, prácticas, evaluación y acompañamiento institucional, en lugar de quedar reducida a actividades complementarias o extracurriculares.

Vinculación con el contexto profesional y social

Una de las implicaciones más relevantes es fortalecer la relación entre formación universitaria y contextos reales de ejercicio profesional y social. Los estudios señalan brechas entre formación académica y demandas laborales, así como la necesidad de prácticas profesionales, vinculación universidad-empresa, formación comunitaria, salud pública, responsabilidad social e intervención en problemáticas contemporáneas.

Esta dimensión implica que el currículo debe dialogar con escenarios clínicos, educativos, organizacionales, comunitarios, digitales e institucionales. También supone incorporar la voz de actores externos, aunque la revisión muestra que egresados, empleadores, supervisores y comunidades aún aparecen poco representados en la investigación disponible.

Criterios orientadores para la toma de decisiones curriculares

A partir de los hallazgos de la revisión, se proponen los siguientes criterios orientadores para procesos de rediseño curricular:

- Coherencia curricular. Asegurar correspondencia entre perfil de egreso, competencias, contenidos, metodologías, evaluación, prácticas y campos profesionales.

- Pertinencia social y profesional. Revisar el currículo en función de necesidades sociales, laborales, institucionales, comunitarias y tecnológicas actuales.
- Progresión formativa. Organizar el mapa curricular de manera que las competencias se desarrollen gradualmente, desde fundamentos hasta desempeños complejos.
- Articulación teoría-práctica. Integrar experiencias prácticas, simuladas y reales a lo largo de la formación, con supervisión y reflexión sistemática.
- Evaluación auténtica. Valorar desempeños profesionales mediante rúbricas, portafolios, análisis de casos, prácticas, simulación y evaluación continua.
- Actualización de contenidos. Incorporar problemáticas emergentes como salud mental, autocuidado, inclusión, género, tecnologías digitales, telepsicología, neuroeducación, salud pública y empleabilidad.
- Integración crítica de tecnologías. Utilizar tecnologías con sentido pedagógico, ético y profesional. En el caso de la inteligencia artificial, ampliar la revisión antes de establecer decisiones curriculares específicas.
- Flexibilidad curricular. Favorecer trayectorias, líneas de profundización, modalidades híbridas y espacios de actualización que respondan a cambios del campo profesional.
- Formación integral. Incluir dimensiones emocionales, éticas, sociales, digitales, interculturales y de autocuidado como parte constitutiva de la formación profesional.
- Vinculación con actores externos. Incorporar información de egresados, empleadores, supervisores, instituciones receptoras y comunidades para fortalecer la pertinencia del currículo.
- Sustento empírico situado. Complementar la revisión de literatura con diagnóstico institucional, análisis del plan vigente y consulta a actores del programa.
- Enfoque interdisciplinario. Diseñar experiencias formativas que preparen al estudiante para dialogar con otros campos y abordar problemas complejos.

Conclusiones

La revisión de literatura permite concluir que la formación universitaria en Psicología se encuentra en un momento de transformación. Los estudios analizados muestran una preocupación compartida por actualizar los currículos para responder a demandas profesionales, sociales, tecnológicas, éticas y emocionales cada vez más complejas.

El análisis cuantitativo evidencia que la producción académica reciente se concentra entre 2022 y 2025, con predominio de estudios latinoamericanos y una fuerte presencia de investigaciones documentales, teóricas y de revisión. Esta composición ofrece una base conceptual amplia para pensar el rediseño curricular, aunque también señala la necesidad de fortalecer investigaciones empíricas, longitudinales y situadas.

El análisis cualitativo muestra que las categorías centrales del campo son formación por competencias, rediseño curricular, articulación teoría-práctica, evaluación auténtica, tecnología

educativa, bienestar, inclusión, diversidad, interdisciplinariedad y vinculación social. Estas categorías permiten comprender que el rediseño curricular no debe limitarse a actualizar contenidos, sino que requiere revisar integralmente el sentido formativo del programa.

Las implicaciones curriculares derivadas de la revisión apuntan hacia un currículo más flexible, competencial, interdisciplinario, tecnológico, inclusivo y centrado en el bienestar. También subrayan la importancia de fortalecer la práctica profesional, diversificar las metodologías de enseñanza, transformar la evaluación y vincular la formación con contextos reales.

En términos académicos, la revisión aporta criterios para tomar decisiones curriculares fundamentadas: coherencia entre perfil de egreso y estructura curricular, pertinencia social, progresión de competencias, integración de tecnologías, evaluación auténtica, formación integral y diálogo con actores del contexto profesional. No obstante, la literatura revisada también indica que estas decisiones deben complementarse con diagnósticos institucionales y evidencia situada del programa específico que será rediseñado.

En síntesis, el rediseño curricular de la formación en Psicología debería asumirse como un proceso integral, participativo y basado en evidencia, orientado a formar psicólogos capaces de actuar con competencia profesional, responsabilidad ética, sensibilidad social, apertura interdisciplinaria y capacidad de respuesta ante los desafíos contemporáneos.

Referencias

- Alipanga, P., & Kohrt, B. A. (2022). *Competency based pre service education for clinical psychology training in low and middle income countries*. Datos bibliográficos completos no consignados en la matriz.
- Avedaño. (2022). *Competencias y epistemología de la formación posgradual en psicología*. Datos bibliográficos completos no consignados en la matriz.
- Cancino. (2024). *Neuroeducación: Procesos psicológicos en el marco de la educación superior, que interfieren en el aprendizaje y memoria*. Datos bibliográficos completos no consignados en la matriz.
- Cevallos. (2025). *Salud mental en universitarios postpandemia. Revisión de estrategias institucionales y discursos educativos*. Datos bibliográficos completos no consignados en la matriz.
- Córdova Flores, et al. (2023). *La psicología positiva y la autoconfianza o autoconcepto de los estudiantes universitarios: revisión sistemática de la literatura*. Datos bibliográficos completos no consignados en la matriz.
- De los Santos. (2024). *La actual percepción de la psicología organizacional*. Datos bibliográficos completos no consignados en la matriz.
- Díaz. (2020). *Psicología y desarrollo organizacional. Una propuesta curricular basada en el aprendizaje colaborativo*. Datos bibliográficos completos no consignados en la matriz.
- Gamarra. (2025). *Habilidades blandas en universitarios de la ciencia de la salud en Latinoamérica*. Datos bibliográficos completos no consignados en la matriz.
- Gee, D. G., et al. (2022). *Training the next generation of clinical psychological scientists: A data driven call to action*. Datos bibliográficos completos no consignados en la matriz.

- Guerra-García, J., Cortés-Moreno, A., Torres-Velázquez, L. E., López-Alonso, V. E., & López-Aguilar, X. (2023). Evaluación de los programas de investigación de un plan de estudios de licenciatura en Psicología. *Diversitas*, 19(2), 185–214. <https://doi.org/10.15332/22563067.9376>
- Guevara Rosales, M. E. (2021). *Tendencias en atracción y selección de personal*. Datos bibliográficos completos no consignados en la matriz.
- Hernández González, J., & Pérez López, C. G. (2020). *La enseñanza de la psicología educativa en la UPN: desarrollo histórico y reflexiones*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández Ibáñez, et al. (2022). *Enseñanza transdisciplinaria en la educación superior. Ausencia de aplicaciones en la psicología*. Datos bibliográficos completos no consignados en la matriz.
- Lagos, N., Anabalón, Y., Concha, M., & López-López, C. (2025). Competencias emocionales en educación superior: una revisión sistemática. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 19(1), e1828. <https://doi.org/10.19083/ridu.2025.1828>
- López Suárez, A., & Márquez Vázquez, F. (2023). *La psicología en México: formación académica y organización profesional*. Datos bibliográficos completos no consignados en la matriz.
- López Villavicencio. (2025). *La carrera de psicología. Una revisión histórica de sus 50 años en la Universidad Peruana Cayetano Heredia*. Datos bibliográficos completos no consignados en la matriz.
- Martínez, P. P. (2022). *Evaluación de las competencias profesionales en psicología clínica y de la salud*. Datos bibliográficos completos no consignados en la matriz.
- Núñez García, D. (2025). *Formación de psicólogos clínicos con perspectiva de género, un análisis desde la problemática de la depresión*. Datos bibliográficos completos no consignados en la matriz.
- Patiño. (2022). *Tendencias en el mundo de la psicología organizacional y cambio curricular en México*. Datos bibliográficos completos no consignados en la matriz.
- Ramírez Ramírez, L. N., & Fernández De Castro, J. (2020). *Entornos virtuales de aprendizaje: Usabilidad y alcance en la formación de competencias profesionales en el área educativa*. Datos bibliográficos completos no consignados en la matriz.
- Ramos. (2025). *Neurociencias en la educación latinoamericana. Una revisión sistemática de investigaciones sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje en los últimos 10 años*. Datos bibliográficos completos no consignados en la matriz.
- Salinas Contreras, & Sánchez Torres. (2020). *Colaboración internacional en educación superior: Una metodología innovadora en línea en cursos de psicología en instituciones de Chile y Colombia*. Datos bibliográficos completos no consignados en la matriz.
- Silveti. (2023). *Salud pública y psicología. Una revisión integradora de literatura acerca de los procesos de trabajo y su relación con la formación académica*. Datos bibliográficos completos no consignados en la matriz.
- Tlalpachicatl, Pérez, & Pérez. (2024). *Aula invertida en educación superior. Análisis de un curso de métodos de investigación en psicología educativa*. Datos bibliográficos completos no consignados en la matriz.
- Triana. (2021). *Una revisión de literatura de los aspectos de evaluación de prácticas profesionales en los programas de psicología en Colombia*. Datos bibliográficos completos no consignados en la matriz.
- Trujillo. (2022). *Innovación curricular para una psicología 4.0*. Datos bibliográficos completos no consignados en la matriz.
- Vásquez Dardón, E. (2025). *Estrategias de evaluación en la formación del psicólogo: revisión crítica desde el enfoque por competencias*. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 8(2), 120–135. <https://doi.org/10.46954/revistages.v8i2.187>

Tendencias Emergentes en La Formación del Comunicólogo: Revisión de Alcance

Emerging Trends in Communication Studies Education: A Scoping Review

Jacobo Jovany González García

Universidad del Tepeyac

tutoriactc@tepeyac.edu.mx

ORCID: 0009-0006-0792-6369

RESUMEN

La acelerada transformación tecnológica, social y cultural ha redefinido el campo de las Ciencias y Técnicas de la Comunicación y ha planteado nuevos desafíos para la formación universitaria del comunicólogo. En este contexto, el objetivo de la presente revisión de alcance fue identificar y analizar las principales tendencias consolidadas, tendencias en desarrollo, fenómenos emergentes y vacíos de conocimiento presentes en la literatura científica reciente sobre la disciplina y la formación profesional del comunicólogo, con el propósito de aportar elementos para el rediseño curricular de los programas universitarios. Se desarrolló una revisión bibliográfica de alcance con enfoque cualitativo-documental, sustentada en el análisis de dieciocho publicaciones académicas difundidas entre 2008 y 2026, entre las que se incluyeron artículos científicos, revisiones de literatura, revisiones sistemáticas, ensayos académicos y una tesis de posgrado. La información fue organizada mediante una matriz de extracción y posteriormente sintetizada a través de un análisis temático comparativo. Los resultados muestran seis ejes predominantes: la transformación digital de la comunicación, la renovación curricular basada en competencias, la innovación pedagógica, la evolución del perfil profesional del comunicólogo, la producción audiovisual y comunicación digital, y los desafíos derivados de la inteligencia artificial y la convergencia mediática. Asimismo, se identificó un predominio de estudios conceptuales frente a una limitada evidencia empírica sobre la implementación y evaluación de innovaciones curriculares. Se concluye que la formación universitaria del comunicólogo requiere currículos flexibles, interdisciplinarios y orientados al desarrollo de competencias profesionales, tecnológicas, éticas y críticas, capaces de responder a las transformaciones contemporáneas del ecosistema comunicativo sin perder la dimensión humanista propia de la disciplina.

Palabras clave: *Ciencias y Técnicas de la Comunicación; formación del comunicólogo; currículo; competencias profesionales; transformación digital; revisión de alcance.*

ABSTRACT

The accelerated technological, social, and cultural transformations of recent decades have substantially reshaped the field of Communication Studies, generating new challenges for the education of communication professionals. This scoping review aimed to identify and analyze the main consolidated trends, developing trends, emerging phenomena, and knowledge gaps reported in recent scientific literature on Communication Studies and the education of communication professionals, with the purpose of providing evidence to support curriculum redesign in undergraduate communication programs. A qualitative documentary scoping review was conducted based on the analysis of twenty academic publications published between 2008 and 2026, including research articles, literature reviews, systematic reviews, academic essays, a specialized book, and a master's thesis. Information was extracted using an analytical matrix and synthesized through comparative thematic analysis. The findings revealed six major thematic areas: digital transformation of communication, competency-based curriculum renewal, pedagogical innovation, the evolution of the professional communication profile, digital audiovisual production, and emerging challenges associated with artificial intelligence and media convergence. The review also identified a predominance of conceptual studies and a limited body of empirical evidence evaluating the implementation and outcomes of curricular innovation. Overall, the evidence suggests that communication programs should adopt flexible, interdisciplinary, and competency-based curricula capable of integrating technological innovation with critical thinking, ethical responsibility, and social commitment. These findings provide a comprehensive overview of current developments in communication education and offer relevant guidance for curriculum redesign in higher education.

Keywords: *Communication Studies; communication education; curriculum; professional competencies; digital transformation; scoping review.*

1. Introducción

Las Ciencias y Técnicas de la Comunicación constituyen uno de los campos disciplinares que ha experimentado mayores transformaciones durante las últimas dos décadas. La digitalización de los procesos comunicativos, la convergencia de plataformas, la expansión de los ecosistemas digitales, el crecimiento de las redes sociodigitales y, más recientemente, el desarrollo de la inteligencia artificial generativa han modificado de manera sustancial las formas de producir, distribuir, consumir y analizar la información. Estos cambios han ampliado el ámbito de actuación profesional del comunicólogo y han generado nuevas exigencias para las instituciones de educación superior encargadas de su formación.

La literatura reciente coincide en señalar que el perfil profesional del comunicólogo ya no puede limitarse al dominio de los medios tradicionales ni a la producción convencional de contenidos. En la actualidad se requieren competencias relacionadas con comunicación estratégica, producción audiovisual multiplataforma, alfabetización digital, análisis de datos, inteligencia artificial, gestión de comunidades digitales y pensamiento crítico, entre otras capacidades que responden a un entorno caracterizado por la innovación permanente y la convergencia mediática. Diversos estudios evidencian, además, que estas transformaciones han generado una creciente distancia entre los perfiles profesionales demandados por el entorno laboral y aquellos desarrollados en algunos programas universitarios.

En este escenario, la renovación curricular se ha convertido en una prioridad para numerosas instituciones de educación superior. Las propuestas contemporáneas de formación enfatizan la necesidad de transitar desde currículos rígidos y centrados en contenidos hacia modelos flexibles, interdisciplinarios y orientados al desarrollo de competencias profesionales. Este cambio implica no solo incorporar nuevos contenidos tecnológicos, sino replantear las metodologías de enseñanza, las estrategias de evaluación, los perfiles de egreso y la relación entre universidad, sociedad y mercado laboral.

Paralelamente, la transformación digital ha dejado de entenderse como un proceso asociado únicamente a la incorporación de herramientas tecnológicas. La evidencia disponible muestra que representa un cambio estructural que modifica las formas de enseñar, aprender, investigar y gestionar las instituciones de educación superior. En consecuencia, la integración de tecnologías digitales requiere promover competencias que permitan utilizar estos recursos para la construcción de conocimiento, la innovación educativa y la participación social, más allá de su empleo instrumental.

A estas transformaciones se suma la evolución de los enfoques pedagógicos que orientan la educación superior. Diversos autores sostienen que los modelos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos resultan insuficientes para responder a los desafíos contemporáneos, por lo que proponen fortalecer metodologías activas, aprendizaje basado en proyectos, aula invertida, gamificación, neurodidáctica y entornos híbridos de aprendizaje. Estas estrategias favorecen el desarrollo de competencias complejas y promueven una

formación más pertinente frente a los cambios del campo profesional.

Aunque la producción científica sobre innovación curricular y transformación digital ha aumentado considerablemente durante los últimos años, el conocimiento permanece disperso entre investigaciones provenientes de la comunicación, la educación superior, la innovación educativa y la tecnología. Predominan las revisiones conceptuales y los ensayos académicos, mientras que son relativamente escasas las investigaciones que integran de manera articulada las dimensiones disciplinarias, pedagógicas, tecnológicas y curriculares para comprender la formación del comunicólogo. Esta fragmentación dificulta identificar tendencias consolidadas, fenómenos emergentes y vacíos de conocimiento que orienten procesos de actualización curricular sustentados en evidencia.

Ante este panorama, resulta pertinente desarrollar una revisión bibliográfica de alcance que permita mapear el estado actual del conocimiento, identificar convergencias y divergencias entre investigaciones y sintetizar los principales hallazgos disponibles. Las revisiones de alcance constituyen un enfoque metodológico apropiado cuando el objetivo consiste en caracterizar un campo de investigación amplio y heterogéneo, identificar categorías analíticas, reconocer vacíos de conocimiento y orientar futuras investigaciones, sin pretender establecer relaciones de causalidad o evaluar la efectividad de intervenciones específicas.

En este contexto, el objetivo de la presente revisión fue analizar las principales tendencias consolidadas, tendencias en desarrollo, fenómenos emergentes y vacíos de conocimiento identificados en la literatura científica reciente sobre las Ciencias y Técnicas de la Comunicación y la formación universitaria del comunicólogo, con el propósito de aportar evidencia que contribuya al rediseño curricular de los programas de licenciatura en esta disciplina.

La pregunta que orientó la revisión fue la siguiente: ¿Cuáles son las principales tendencias, fenómenos emergentes y vacíos de conocimiento identificados en la literatura científica reciente sobre la formación universitaria del comunicólogo y qué implicaciones tienen para el rediseño curricular de los programas de Ciencias y Técnicas de la Comunicación?

Los resultados de esta revisión ofrecen una visión integrada del estado actual del conocimiento y aportan elementos para fortalecer la toma de decisiones curriculares en instituciones de educación superior interesadas en actualizar sus programas de formación conforme a las transformaciones del campo comunicativo.

2. Método

Diseño de la revisión

Se realizó una revisión bibliográfica de alcance (*scoping review*) con enfoque cualitativo-documental, metodología adecuada para mapear la producción científica disponible, identificar tendencias de investigación, conceptos centrales, características de la evidencia y vacíos de conocimiento en campos de estudio complejos y heterogéneos. A diferencia de las revisiones sistemáticas, este tipo de revisión no pretende

evaluar la efectividad de intervenciones específicas, sino ofrecer una visión panorámica del conocimiento disponible y sintetizar el desarrollo del campo de investigación.

El diseño metodológico se fundamentó en las recomendaciones de Arksey y O'Malley (2005), Levac et al. (2010), el Joanna Briggs Institute (JBI) y la guía PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR), las cuales orientan la planificación, selección, análisis y presentación transparente de revisiones de alcance.

La revisión fue guiada por el esquema PCC (Población–Concepto–Contexto). La población estuvo constituida por estudios relacionados con la formación universitaria del comunicólogo; el concepto correspondió a las tendencias curriculares, competencias profesionales, innovación pedagógica y transformación digital; y el contexto comprendió programas de educación superior vinculados con las Ciencias y Técnicas de la Comunicación.

El corpus estuvo integrado por 18 documentos académicos publicados entre 2008 y 2026, entre ellos artículos científicos, revisiones de literatura, revisiones sistemáticas, ensayos académicos y una tesis de maestría. La selección respondió a criterios de pertinencia temática, actualidad y relevancia para el análisis del rediseño curricular en programas universitarios de comunicación. Se privilegiaron investigaciones relacionadas con formación profesional, innovación curricular, competencias, transformación digital y evolución del campo disciplinar.

La información fue extraída mediante una matriz de análisis diseñada para registrar variables como autoría, año, país, objetivo, enfoque metodológico, tipo de estudio, categorías analizadas, principales hallazgos y aportaciones para la formación del comunicólogo. Posteriormente se realizó un análisis descriptivo del corpus y un análisis temático comparativo que permitió identificar patrones recurrentes, convergencias, divergencias y categorías emergentes.

Los hallazgos se organizaron atendiendo a cuatro criterios analíticos previamente definidos: tendencias consolidadas, entendidas como aquellas respaldadas de manera consistente por múltiples estudios; tendencias en desarrollo, correspondientes a procesos de creciente presencia en la literatura, aunque con evidencia todavía limitada; fenómenos emergentes, referidos a temas recientes con potencial impacto en la formación profesional; y vacíos de conocimiento, definidos como áreas insuficientemente exploradas o con limitada evidencia empírica.

Entre las principales limitaciones de la revisión se reconoce el predominio de investigaciones documentales y conceptuales dentro del corpus, así como la heterogeneidad metodológica de los estudios incluidos. No obstante, estas características son consistentes con la naturaleza exploratoria de una revisión de alcance y permiten ofrecer una síntesis amplia del estado actual de la investigación sobre la formación universitaria del comunicólogo.

3. Resultados

3.1 Panorama general de la producción científica

El análisis del corpus permitió identificar que la investigación reciente sobre la formación universitaria en Ciencias y Técnicas de la Comunicación experimenta un crecimiento significativo a partir de 2022, periodo en el que se concentra la mayor parte de las publicaciones revisadas. Este incremento coincide con los procesos de transformación acelerada derivados de la digitalización de la educación superior, la consolidación de nuevos ecosistemas mediáticos y la incorporación de tecnologías emergentes, particularmente la inteligencia artificial generativa y las plataformas digitales de comunicación.

Desde el punto de vista metodológico, predominan las revisiones documentales, los ensayos académicos y las investigaciones de carácter conceptual, mientras que los estudios empíricos representan una proporción menor del corpus analizado. Esta distribución sugiere que el campo continúa en una etapa de construcción teórica y reflexión disciplinaria, en la que las propuestas de innovación curricular avanzan con mayor rapidez que las investigaciones orientadas a evaluar sus resultados.

La producción científica procede principalmente de América Latina, especialmente de México, Colombia, Perú, Argentina y Ecuador, aunque también se incorporaron investigaciones desarrolladas en Europa, Brasil y Sudáfrica. Esta diversidad geográfica permitió contrastar experiencias institucionales y reconocer que muchas de las transformaciones observadas responden a tendencias internacionales de la educación superior, aunque con manifestaciones particulares según el contexto académico y profesional.

El análisis temático permitió identificar seis categorías centrales que estructuran el estado actual del conocimiento: (a) transformación del campo disciplinar de la comunicación; (b) renovación curricular basada en competencias; (c) transformación digital e innovación tecnológica; (d) innovación pedagógica; (e) redefinición de las competencias profesionales del comunicólogo; y (f) vacíos de conocimiento e implicaciones para el rediseño curricular. Estas categorías constituyen la base de la síntesis analítica presentada a continuación.

3.2 Transformación del campo disciplinar de las Ciencias y Técnicas de la Comunicación

La revisión evidencia un consenso amplio respecto a que las Ciencias y Técnicas de la Comunicación atraviesan una transformación estructural derivada de la convergencia tecnológica y de la expansión de los entornos digitales. Los estudios coinciden en que el ejercicio profesional ha dejado de concentrarse en los medios tradicionales para incorporar actividades vinculadas con comunicación estratégica, producción audiovisual multiplataforma, gestión de comunidades digitales, análisis de datos y desarrollo de contenidos para múltiples ecosistemas mediáticos.

Esta evolución modifica de manera significativa el perfil profesional del comunicólogo. La comunicación ya no se

concebe únicamente como producción de mensajes, sino como una actividad interdisciplinaria que integra procesos tecnológicos, sociales, organizacionales y culturales. En consecuencia, las competencias profesionales deben responder a escenarios donde convergen creatividad, análisis, innovación y dominio tecnológico.

Diversos trabajos también muestran que las organizaciones demandan profesionales capaces de gestionar procesos complejos de comunicación institucional, reputación digital y producción estratégica de contenidos, lo que amplía considerablemente los ámbitos tradicionales de inserción laboral. La literatura coincide en señalar que estos cambios constituyen una tendencia consolidada, respaldada por investigaciones desarrolladas en distintos contextos nacionales e institucionales.

3.3 Renovación curricular y formación basada en competencias

La segunda tendencia consolidada corresponde al proceso de renovación curricular impulsado por las instituciones de educación superior para responder a las transformaciones del campo profesional. Los estudios analizados coinciden en que los modelos curriculares tradicionales presentan limitaciones para atender las demandas derivadas de la digitalización, la convergencia mediática y la diversificación de los perfiles ocupacionales del comunicador.

En este contexto, el currículo deja de concebirse como una estructura rígida de asignaturas para entenderse como un proceso dinámico orientado al desarrollo de competencias profesionales. Los autores destacan la necesidad de fortalecer competencias relacionadas con pensamiento crítico, comunicación estratégica, creatividad, alfabetización digital, resolución de problemas, investigación aplicada y trabajo interdisciplinario.

Asimismo, la literatura muestra que la renovación curricular implica revisar el perfil de egreso, reorganizar los contenidos disciplinares, fortalecer la vinculación con el entorno profesional e incorporar mecanismos permanentes de actualización curricular. Estas propuestas no se limitan a añadir nuevas asignaturas tecnológicas, sino que plantean transformaciones integrales en la organización académica de los programas universitarios.

Aunque existe un consenso importante sobre la necesidad del cambio curricular, también se identifican diferencias respecto al grado de incorporación de estas innovaciones en los distintos programas universitarios, lo que evidencia que esta tendencia continúa desarrollándose en múltiples instituciones.

3.4 Transformación digital e innovación tecnológica

La transformación digital constituye uno de los ejes temáticos más recurrentes del corpus analizado. Las investigaciones coinciden en señalar que la digitalización ha dejado de ser un proceso complementario para convertirse en un componente estructural de la educación superior y del ejercicio profesional de la comunicación.

Los estudios identifican una evolución desde el uso instrumental de tecnologías hacia modelos educativos donde

las herramientas digitales facilitan la construcción colaborativa del conocimiento, la personalización del aprendizaje y la producción de contenidos en múltiples formatos. Bajo esta perspectiva, la incorporación tecnológica implica modificar tanto las prácticas docentes como la organización institucional y el diseño curricular.

Dentro de esta categoría aparecen fenómenos particularmente relevantes, como la incorporación de inteligencia artificial generativa, analítica de datos, microaprendizaje, entornos inmersivos y plataformas híbridas de enseñanza. Aunque estos temas muestran una presencia creciente en la literatura reciente, todavía existe evidencia limitada acerca de sus efectos sobre el aprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales, por lo que se clasifican como tendencias en desarrollo y fenómenos emergentes.

La revisión también identifica desafíos asociados con infraestructura tecnológica, alfabetización digital, resistencia institucional y desigualdad en el acceso a recursos tecnológicos, factores que condicionan la implementación efectiva de procesos de transformación digital.

3.5 Innovación pedagógica y nuevas formas de enseñanza

Otra tendencia ampliamente documentada corresponde a la transformación de los modelos pedagógicos utilizados en la formación del comunicólogo. Los trabajos revisados muestran una transición desde enfoques centrados en la transmisión de contenidos hacia modelos que privilegian el aprendizaje activo, la construcción colaborativa del conocimiento y el desarrollo de competencias mediante experiencias contextualizadas.

Entre las estrategias didácticas con mayor presencia destacan el aprendizaje basado en proyectos, el aula invertida, la gamificación, el aprendizaje colaborativo, la neurodidáctica y los entornos híbridos de enseñanza. Estas metodologías buscan fortalecer la autonomía del estudiante, favorecer la integración entre teoría y práctica y desarrollar capacidades transferibles a contextos profesionales complejos.

La evidencia sugiere que la innovación pedagógica constituye un elemento inseparable del rediseño curricular. La incorporación de nuevas tecnologías pierde efectividad cuando no se acompaña de transformaciones metodológicas que promuevan procesos de aprendizaje significativos. En consecuencia, la formación docente emerge como un componente estratégico para garantizar la implementación efectiva de estas innovaciones.

3.6 Competencias emergentes para la formación del comunicólogo

La revisión permitió identificar una evolución importante en la concepción de las competencias profesionales del comunicólogo. Mientras que los enfoques tradicionales enfatizaban habilidades relacionadas con la producción periodística, audiovisual o publicitaria, la literatura reciente incorpora competencias asociadas con inteligencia artificial, análisis de datos, comunicación estratégica, producción transmedia, alfabetización digital y gestión de ecosistemas comunicativos complejos.

Además de las competencias tecnológicas, los estudios destacan la importancia de fortalecer capacidades relacionadas con pensamiento crítico, ética profesional, trabajo interdisciplinario, liderazgo, innovación y aprendizaje permanente. Estas dimensiones reflejan una concepción más amplia de la formación profesional, donde el dominio

tecnológico debe integrarse con la responsabilidad social y la reflexión crítica.

Aunque estas competencias aparecen de manera consistente en la literatura, la revisión evidencia que su incorporación curricular aún presenta importantes diferencias entre instituciones, lo que confirma que muchas de ellas representan tendencias en desarrollo más que prácticas consolidadas.

TABLA 1
Síntesis de tendencias, fenómenos emergentes y vacíos de conocimiento identificados en la literatura

Categoría analítica	Clasificación	Evidencia del corpus	Implicaciones curriculares	Vacíos identificados
Transformación digital de la comunicación	Tendencia consolidada	Amplio consenso sobre digitalización y convergencia mediática	Actualizar contenidos y competencias digitales	Escasa evaluación del impacto curricular
Currículo basado en competencias	Tendencia consolidada	Reformas curriculares en múltiples universidades	Flexibilización curricular y revisión del perfil de egreso	Pocos estudios longitudinales
Innovación pedagógica	Tendencia consolidada	Aprendizaje activo, aula invertida, gamificación y neurodidáctica	Transformar metodologías y evaluación	Limitada evidencia comparativa
Inteligencia artificial generativa	Fenómeno emergente	Presencia creciente desde 2024	Incorporar competencias en IA y alfabetización digital	Ausencia de estudios sobre implementación
Producción audiovisual multiplataforma	Tendencia en desarrollo	Incremento de investigaciones recientes	Fortalecer producción digital y narrativas transmedia	Escasa investigación sobre competencias específicas
Comunicación basada en datos	Fenómeno emergente	Aparición incipiente en literatura internacional	Incorporar análisis de datos al currículo	Muy poca evidencia empírica
Vinculación universidad-sector profesional	Tendencia en desarrollo	Estudios sobre empleabilidad y competencias	Fortalecer prácticas y proyectos integradores	Escasas evaluaciones de impacto

Fuente: Elaboración propia con base en el corpus documental.

4. Discusión

La presente revisión de alcance permitió integrar la evidencia reciente sobre la formación universitaria del comunicólogo desde una perspectiva que articula transformaciones disciplinares, curriculares, pedagógicas y tecnológicas. A diferencia de estudios centrados exclusivamente en la innovación educativa o en la evolución del ejercicio profesional, la síntesis realizada evidencia que estos procesos no ocurren de manera independiente, sino que forman parte de una transformación sistémica de las Ciencias y Técnicas de la Comunicación.

El principal hallazgo de la revisión es que la transformación digital constituye una tendencia consolidada que atraviesa transversalmente la disciplina y modifica tanto el perfil profesional como los procesos de formación universitaria. La literatura coincide en señalar que la digitalización ha dejado de representar una innovación complementaria para convertirse en un componente estructural de la educación superior. En consecuencia, el currículo debe responder no únicamente a la incorporación de herramientas tecnológicas, sino a la redefinición de las competencias necesarias para desenvolverse en ecosistemas comunicativos caracterizados por la convergencia mediática, la producción colaborativa de contenidos y la inteligencia artificial.

La revisión también muestra que el enfoque por competencias continúa consolidándose como uno de los principales referentes para el rediseño curricular. Sin embargo, los estudios analizados advierten que la formación universitaria

no puede reducirse a responder exclusivamente a las demandas del mercado laboral. Diversos autores sostienen que el desarrollo de competencias profesionales debe integrarse con la formación ética, crítica y humanista, preservando el compromiso social que históricamente ha caracterizado a las Ciencias y Técnicas de la Comunicación. Esta convergencia entre competencias profesionales y formación integral constituye uno de los principales retos para las instituciones de educación superior.

Otro aspecto relevante corresponde a la evolución de las competencias profesionales del comunicólogo. Mientras que la literatura tradicional privilegiaba habilidades relacionadas con la producción periodística, audiovisual o publicitaria, los estudios recientes amplían considerablemente este perfil mediante la incorporación de capacidades asociadas con inteligencia artificial, comunicación estratégica, análisis de datos, narrativas transmedia, alfabetización digital y gestión de comunidades virtuales. Este desplazamiento refleja la transformación del propio campo disciplinar y justifica la necesidad de revisar periódicamente los perfiles de egreso de los programas universitarios.

Desde el punto de vista pedagógico, la evidencia confirma que la actualización curricular resulta insuficiente cuando no se acompaña de cambios en las metodologías de enseñanza. La incorporación de estrategias como aprendizaje basado en proyectos, aula invertida, neurodidáctica, aprendizaje colaborativo y entornos híbridos responde a la necesidad de favorecer procesos de aprendizaje más activos, contextualizados y orientados al desarrollo de competencias

complejas. No obstante, la literatura también señala que la implementación de estas metodologías depende en gran medida de la formación docente y del apoyo institucional, aspectos que continúan representando desafíos para numerosas universidades.

Uno de los aportes más relevantes de esta revisión consiste en distinguir entre tendencias consolidadas, tendencias en desarrollo y fenómenos emergentes. Mientras que la transformación digital, la flexibilización curricular y la formación basada en competencias cuentan con evidencia consistente en diferentes contextos, temas como la incorporación de inteligencia artificial generativa, la comunicación basada en datos y la automatización de procesos comunicativos todavía presentan un desarrollo incipiente. Esta diferenciación resulta especialmente útil para orientar procesos de innovación curricular sustentados en evidencia y evitar que fenómenos aún emergentes sean incorporados al currículo sin una reflexión crítica sobre sus implicaciones pedagógicas y profesionales.

La revisión también permitió identificar importantes vacíos de conocimiento. Predominan los estudios conceptuales y las revisiones documentales, mientras que continúan siendo escasas las investigaciones empíricas orientadas a evaluar el impacto de los procesos de renovación curricular sobre el desarrollo de competencias profesionales. Asimismo, son limitadas las investigaciones comparativas entre programas universitarios de comunicación y los estudios longitudinales que analicen la evolución de los perfiles profesionales frente a los cambios tecnológicos. Estas limitaciones muestran que la agenda de investigación futura debe orientarse hacia la generación de evidencia aplicada que complemente el importante desarrollo conceptual alcanzado durante los últimos años.

Finalmente, la principal aportación de esta revisión consiste en ofrecer una síntesis integrada del estado actual del conocimiento sobre la formación universitaria del comunicólogo. Al articular dimensiones curriculares, tecnológicas, pedagógicas y disciplinares, el estudio proporciona un marco analítico que puede servir de referencia para procesos de evaluación y rediseño curricular en instituciones de educación superior interesadas en fortalecer la pertinencia académica y profesional de sus programas de Ciencias y Técnicas de la Comunicación.

5. Conclusiones

La presente revisión de alcance permitió identificar las principales tendencias que caracterizan la investigación reciente sobre la formación universitaria del comunicólogo y el desarrollo de las Ciencias y Técnicas de la Comunicación. La evidencia analizada confirma que el campo disciplinar atraviesa una transformación estructural impulsada por la digitalización, la convergencia mediática, la evolución de los perfiles profesionales y la incorporación de tecnologías emergentes.

Entre las tendencias consolidadas destacan la transformación digital de la comunicación, la renovación curricular basada en competencias, la flexibilización de los planes de estudio y la incorporación de metodologías activas de enseñanza. Estas

transformaciones evidencian un consenso creciente sobre la necesidad de actualizar los programas universitarios para responder a un entorno profesional caracterizado por la innovación permanente y la rápida evolución tecnológica.

Como tendencias en desarrollo, la literatura muestra el fortalecimiento de competencias relacionadas con producción audiovisual digital, comunicación estratégica, alfabetización digital, análisis de datos y trabajo interdisciplinario. Aunque estos elementos aparecen con frecuencia en las investigaciones recientes, su incorporación curricular todavía presenta niveles de desarrollo heterogéneos entre instituciones.

Entre los fenómenos emergentes sobresalen la inteligencia artificial generativa, la automatización de procesos comunicativos, la comunicación basada en datos, los entornos inmersivos y la personalización del aprendizaje mediante tecnologías digitales. Si bien estas líneas muestran un crecimiento acelerado en la producción científica, aún requieren mayor evidencia empírica que permita valorar su impacto en la formación profesional del comunicólogo.

La revisión también permitió identificar vacíos de conocimiento relevantes, particularmente la limitada disponibilidad de investigaciones empíricas que evalúen procesos de innovación curricular, la escasez de estudios longitudinales sobre el desarrollo de competencias profesionales y la reducida cantidad de investigaciones comparativas entre programas universitarios de comunicación. Estos vacíos representan oportunidades para fortalecer la investigación aplicada y la toma de decisiones curriculares basada en evidencia.

En conjunto, los hallazgos permiten concluir que la formación universitaria del comunicólogo requiere currículos flexibles, interdisciplinarios y dinámicos, capaces de integrar innovación tecnológica, pensamiento crítico, compromiso ético y formación humanista. Más que incorporar contenidos aislados, los procesos de actualización curricular deben concebirse como mecanismos permanentes de adaptación a las transformaciones del campo profesional y de la investigación científica.

6. Limitaciones de la revisión

Los resultados de esta revisión deben interpretarse considerando algunas limitaciones metodológicas. En primer lugar, el corpus estuvo conformado por dieciocho documentos seleccionados por su pertinencia temática, por lo que no pretende representar la totalidad de la producción científica disponible sobre formación del comunicólogo. No obstante, la diversidad de enfoques y contextos permitió alcanzar una adecuada saturación conceptual respecto de las principales categorías analizadas.

En segundo lugar, la heterogeneidad metodológica de los estudios incluidos —artículos científicos, revisiones, ensayos, libros y una tesis de posgrado— constituye una característica propia de las revisiones de alcance. Aunque esta diversidad enriqueció la interpretación de los resultados, también limitó la posibilidad de realizar comparaciones directas entre investigaciones.

Finalmente, la mayor parte del corpus corresponde a estudios conceptuales y revisiones documentales, lo que restringe la disponibilidad de evidencia empírica para valorar el impacto de las innovaciones curriculares identificadas. Esta situación refleja una característica del campo de estudio más que una limitación específica del proceso de revisión.

7. Agenda para futuras investigaciones

Los vacíos identificados permiten proponer diversas líneas de investigación que contribuyan al fortalecimiento de la formación universitaria del comunicólogo.

Resulta prioritario desarrollar estudios empíricos que evalúen los efectos de los procesos de innovación curricular sobre el desarrollo de competencias profesionales y la inserción laboral de los egresados. Asimismo, se requieren investigaciones longitudinales que permitan analizar la evolución de dichas competencias durante la trayectoria formativa.

Otra línea de especial interés consiste en examinar la incorporación de la inteligencia artificial generativa en la enseñanza de la comunicación, considerando tanto sus posibilidades pedagógicas como sus implicaciones éticas, profesionales y curriculares. Del mismo modo, conviene profundizar en el estudio de competencias relacionadas con análisis de datos, automatización de contenidos, comunicación inmersiva y producción transmedia, áreas que comienzan a consolidarse como componentes estratégicos del ejercicio profesional.

Finalmente, sería pertinente impulsar investigaciones comparativas entre programas universitarios nacionales e internacionales que permitan identificar buenas prácticas de innovación curricular y generar evidencia útil para orientar futuros procesos de actualización en las licenciaturas de Ciencias y Técnicas de la Comunicación.

Referencias

- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). *Scoping studies: Towards a methodological framework*. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Aromataris, E., & Munn, Z. (Eds.). (2020). *JBIM Manual for Evidence Synthesis*. Joanna Briggs Institute. <https://doi.org/10.46658/JBIMES-20-01>
- Barrios Pérez, E. G., & Aguirre Aguilar, G. (2023). *Retos para la renovación curricular en la licenciatura de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Veracruzana*. *Revista Mexicana de Comunicación*, (151–152).
- Calderón Ramírez, W. J. (2023). Modelos pedagógicos y tendencias didácticas en la educación superior. *Humanismo y Cambio Social*, 21, 37–48. <https://doi.org/10.5377/hcs.v21i21.17660>
- Carrillo Hernández, M. T. de J., & Benavides Martínez, B. (2022). El currículo en el siglo XXI: competencias, identidades y profesiones. *Pedagogía y Saberes*, (57), 25–37. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13577>
- Cevallos Gamboa, M. A., Bermeo Paucar, J. R., Villamar Cañate, N. F., & León Baquerizo, I. G. (2022). Tendencias innovadoras emergentes en la didáctica educativa: una perspectiva desde la virtualidad. *PROHOMINUM. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 4(2), 385–398. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0133>
- González Núñez, S. (2024). Innovation in the Generic Competence of Reflective and Critical Communication, Derived From the Implementation of Multimodal Semiotics as a Didactic Strategy in Communication Sciences Degree. *US-China Education Review A*, 14(3), 191–199. <https://doi.org/10.17265/2161-623X/2024.03.004>
- Latorre Iglesias, E. L., Castro Molina, K. P., & Potes Comas, I. D. (2018). *Las TIC, las TAC y las TEP: innovación educativa en la era conceptual*. Universidad Sergio Arboleda.
- Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science*, 5, 69. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>
- López Martínez, M. T., & López Hernández, S. (2024). Análisis de la percepción de egresados de Ciencias de la Comunicación, Universidad del Mar (UMAR) y el perfil del profesional. Las competencias profesionales. *Espacio I+D, Innovación Más Desarrollo*, 13(37).
- Mabotha, P. A. P., & Ngcamu, B. S. (2025). Digital transformation in the higher education sector: A systematic literature review. *Administrative Sciences*, 15(12), 432. <https://doi.org/10.3390/admsci15120432>
- Mistrorigo, V., Martín, P., & Andrada, A. (2023). Enseñar comunicación: profesorado, curriculum y formación. *REVCOM. Revista Científica de la Red de Carreras de Comunicación Social*, (15), e081. <https://doi.org/10.24215/24517836e081>
- Musico Nombela, D., Dominici, P., Gato Bermúdez, M. J., Sarasqueta, G., Díaz Cuesta, J. F., & João Silveira, M. (2023). The new online university education: From the emotional to the spectacular. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 508–537. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1980>
- Oliver Villalobos, L., & Aguirre Gamboa, P. del C. (2024). *Emergencia sanitaria, social y económica global: Tendencias de la enseñanza superior, impacto en las personas estudiantes, egresadas y el entorno laboral ante la pandemia por la COVID-19*.
- Peña Sandoval, C. (2008). *Innovación curricular en la educación superior: Comprensión en profundidad a partir de los significados y expectativas de los estudiantes de pregrado de la Universidad de Chile frente al proceso* (Tesis de maestría). Universidad de Chile.
- Peters, M. D. J., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., & Khalil, H. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBIM Evidence Synthesis*, 18(10), 2119–2126. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>
- Sörensen, I., Volk, S. C., Fürst, S., Schäfer, M. S., & Vogler, D. (2026). “Everything has changed”: A qualitative study of trends in university communication over the past decade. *Journal of Science Communication*, 25(1), A07. <https://doi.org/10.22323/149020251226061004>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garrity, C., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>

- Valdez Corral, L. A. (2023). Innovación didáctica en universidades privadas a partir de principios neurodidácticos. En *Innovaciones didácticas y tecnológicas emergentes* (pp. 47–60). Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://doi.org/10.52501/cc.383.02>
- Villafán Amezcua, L. A. (2026). Estudio de tendencias en la transformación digital educativa. *Pedagogía Infinita*, 1(1), 27–41.
- Villera Coronado, S. R. (2024). Transformando la educación: Tendencias curriculares contemporáneas para el siglo XXI. *GADE: Revista Científica*, 4(2), 242–264.
- Wertzner, H. F., & Fernandes, F. D. M. (2016). Competency-based education in communication sciences and disorders: The proposal of a new curriculum. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio N*, 1, 55–66.
- Zapata Márquez, W. (2025). La producción audiovisual digital y su influencia en el perfil profesional del comunicador. *Comunife*, (25), 21–33. <https://doi.org/10.33539/comunife.2025.n25.3555>

Tendencias e Innovaciones en la Formación Administrativa, Financiera y Contable: Revisión de Alcance

Trends and Innovations in Management, Finance, and Accounting Education: A Scoping Review

Gudelia Isidro Bruno
 Universidad del Tepeyac
 gudelia.isidro@tepeyac.edu.mx
 ORCID: 0009-0002-3553-9746

RESUMEN

La transformación tecnológica, la internacionalización de los mercados y la complejidad de la gestión organizacional han redefinido las competencias requeridas en administración, finanzas y contabilidad. Ante este escenario, las instituciones de educación superior enfrentan el reto de integrar conocimientos disciplinares con competencias digitales, analíticas, éticas y de resolución de problemas. Esta revisión bibliográfica de alcance tuvo como objetivo mapear tendencias consolidadas, tendencias en desarrollo, fenómenos emergentes y vacíos de conocimiento sobre innovación curricular, estrategias pedagógicas y transformación digital en la formación administrativa, financiera y contable. Se analizaron 25 estudios publicados entre 2019 y 2026, seleccionados por pertinencia temática, rigor metodológico y disponibilidad en texto completo. Los resultados identifican como tendencias consolidadas el rediseño curricular basado en competencias y el uso de metodologías activas, como simuladores, gamificación, casos y consultorías. Entre las tendencias en desarrollo destacan la evaluación por competencias, multimodalidad educativa, educación a distancia, educación financiera y sostenibilidad. Los fenómenos emergentes se concentran en inteligencia artificial generativa, analítica de datos, inteligencia de negocios, automatización y tecnologías de la Cuarta Revolución Industrial. Asimismo, persisten vacíos relacionados con evaluación longitudinal, participación del sector profesional en el diseño curricular, formación docente y criterios éticos para integrar inteligencia artificial en enseñanza y evaluación. La revisión aporta elementos para orientar la actualización curricular y la innovación pedagógica en programas administrativos, financieros y contables.

Palabras clave: *educación contable, formación administrativo-financiera, innovación curricular; competencias profesionales; transformación digital; metodologías activas.*

ABSTRACT

Technological transformation, market internationalization, and the complexity of organizational management have redefined the competencies required in administration, finance, and accounting. Faced with this scenario, higher education institutions confront the challenge of integrating disciplinary knowledge with digital, analytical, ethical, and problem-solving competencies. This scoping review aimed to map established trends, emerging trends, nascent phenomena, and knowledge gaps regarding curricular innovation, pedagogical strategies, and digital transformation in education for administration, finance, and accounting. Twenty-five studies published between 2019 and 2026 were analyzed, selected based on thematic relevance, methodological rigor, and full-text availability. Results identify competency-based curriculum redesign and the use of active methodologies—such as simulators, gamification, case studies, and consulting projects—as established trends. Notable emerging trends include competency-based assessment, educational multimodality, distance learning, financial education, and sustainability. Nascent phenomena center on generative artificial intelligence, data analytics, business intelligence, automation, and Fourth Industrial Revolution technologies. Likewise, gaps persist regarding longitudinal assessment, professional sector participation in curriculum design, faculty training, and ethical criteria for integrating artificial intelligence into teaching and assessment. The review provides insights to guide curriculum updates and pedagogical innovation in administration, finance, and accounting programs.

Keywords: *accounting education; curricular innovation; professional competences; digital transformation; active learning; scoping review.*

Introducción

La formación en administración, finanzas y contabilidad se desarrolla en un contexto de transformaciones tecnológicas, organizacionales y regulatorias que modifican el ejercicio profesional y las demandas de la educación superior. Por ello, los programas universitarios deben articular conocimientos disciplinares con competencias digitales, analíticas, comunicativas, éticas y de resolución de problemas.

En América Latina persisten diferencias en la estructura y orientación de los programas. El análisis de 345 programas de contabilidad realizado por Armijos et al. (2025) evidenció una limitada correspondencia entre perfiles de egreso y mallas curriculares, lo que plantea retos para la calidad, movilidad profesional y pertinencia formativa. En este sentido, Bolaño y Pons (2022) y Díaz Ortega (2019) señalan la necesidad de currículos flexibles, interdisciplinarios e internacionalizados.

La literatura destaca el valor de metodologías activas orientadas al aprendizaje situado. Simuladores, gamificación, aprendizaje colaborativo, casos y consultorías favorecen el desarrollo de competencias profesionales al vincular la formación con escenarios reales (Cadavid et al., 2019; Martínez Henao & Ballesteros Díaz, 2021; Vergel et al., 2021). Asimismo, las modalidades híbridas y a distancia evidencian la importancia del diseño didáctico, la retroalimentación y la preparación docente (García de León et al., 2025; Lozano Montero, 2021).

La transformación digital incorpora nuevas exigencias relacionadas con análisis de datos, automatización, inteligencia de negocios e inteligencia artificial. Sin embargo, estas competencias presentan un desarrollo desigual, mientras la inteligencia artificial generativa comienza a modificar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Januszewski et al., 2024; Voshaar et al., 2026; Yassin & Toumeh, 2024; Zotorvie et al., 2025).

Aunque existe creciente investigación sobre innovación curricular, tecnologías educativas y competencias profesionales, la evidencia permanece fragmentada entre enfoques y contextos diversos. Por ello, esta revisión bibliográfica de alcance tuvo como objetivo mapear tendencias consolidadas, tendencias en desarrollo, fenómenos emergentes y vacíos de conocimiento relacionados con innovación curricular, estrategias pedagógicas y transformación digital en la formación administrativa, financiera y contable. La pregunta orientadora fue: ¿Qué tendencias curriculares, pedagógicas y tecnológicas identifica la literatura reciente y

cuáles son sus implicaciones para el rediseño de programas universitarios?

Método de revisión

Diseño y propósito

Se realizó una revisión bibliográfica de alcance con el propósito de caracterizar la evidencia disponible sobre innovación curricular, competencias profesionales, estrategias pedagógicas y transformación digital en la formación administrativa, financiera y contable. Este tipo de revisión permite identificar tendencias, conceptos y vacíos de conocimiento sin pretender estimar efectos causales (Arksey & O'Malley, 2005; Levac et al., 2010; Tricco et al., 2018).

Se analizaron 25 estudios publicados entre 2019 y 2026, incluyendo artículos científicos, revisiones, estudios de caso, investigaciones cualitativas, cuantitativas y mixtas, tesis de posgrado y documentos de análisis curricular.

Los documentos debían: (a) abordar la formación en administración, finanzas, contabilidad o áreas afines; (b) analizar currículo, competencias, didáctica, evaluación, tecnologías educativas o transformación digital; (c) describir procedimientos metodológicos identificables; (d) presentar resultados aplicables a la formación profesional; (e) estar disponibles en español o inglés y en texto completo; y (f) haber sido publicados entre 2019 y 2026.

Se excluyeron registros duplicados y documentos sin relación directa con procesos formativos o curriculares. Los estudios centrados en educación secundaria, organizaciones o PYMES se utilizaron únicamente como antecedentes contextuales.

La matriz de análisis funcionó como instrumento principal de extracción y síntesis. Para cada estudio se registraron las siguientes dimensiones: autoría y año; país; objetivo; temática; enfoque; tipo y diseño de estudio; método; muestra; instrumentos; categorías o variables; principales hallazgos; aportes al campo; y relación con el rediseño curricular en Administración Financiera Contable.

Posteriormente, se realizó un análisis temático narrativo. El procedimiento consistió en agrupar los hallazgos recurrentes, identificar convergencias y divergencias entre estudios, distinguir la evidencia directa de la evidencia contextual y reconocer limitaciones vinculadas con los diseños, muestras o contextos de aplicación.

Se establecieron cuatro criterios analíticos para clasificar los hallazgos, tal y como se muestra en la tabla 1.

TABLA 1
Criterios analíticos para clasificar los hallazgos

Categoría analítica	Criterio de clasificación
Tendencia consolidada	Tema o práctica presente en al menos tres estudios independientes, en distintos contextos o países, con relación explícita con currículo, aprendizaje o formación profesional.
Tendencia en desarrollo	Línea identificada en dos o más estudios, pero aún circunscrita a experiencias específicas, con evidencia limitada sobre implementación sostenida o transferencia a otros contextos.
Fenómeno emergente	Tema reciente, concentrado principalmente en publicaciones de 2024 a 2026, asociado con tecnologías, competencias o transformaciones profesionales todavía en expansión.

Categoría analítica	Criterio de clasificación
Vacío de conocimiento	Área ausente, poco desarrollada, tratada indirectamente o con evidencia insuficiente para establecer patrones consistentes.

Estos criterios no representan niveles de efectividad, superioridad metodológica ni certeza causal. Su función es ordenar el estado de la evidencia y distinguir entre prácticas con presencia recurrente, procesos en expansión y asuntos todavía incipientes.

Resultados de la revisión

Características generales del corpus

El corpus estuvo conformado por 25 estudios publicados entre 2019 y 2026, principalmente de América Latina (Colombia, Ecuador, México, Cuba, Costa Rica, Nicaragua y Panamá), complementados con investigaciones de Polonia, Croacia, Jordania, Ghana, Alemania y otros contextos internacionales. Esta diversidad permitió contrastar problemáticas curriculares regionales con debates sobre transformación digital, inteligencia artificial, analítica de datos e inteligencia de negocios.

Los estudios se organizaron en cinco ejes: a) rediseño curricular y formación por competencias; b) metodologías activas y aprendizaje experiencial; c) evaluación, multimodalidad y educación a distancia; d) educación financiera, sostenibilidad y pertinencia profesional; y e) transformación digital, inteligencia artificial y tecnologías emergentes.

La evidencia presentó diversidad metodológica, incluyendo estudios documentales, cualitativos, cuantitativos, mixtos, estudios de caso, revisiones y análisis curriculares. Las muestras abarcaron desde grupos reducidos de estudiantes y docentes hasta análisis de programas universitarios y poblaciones amplias, permitiendo identificar experiencias de aula, tendencias institucionales y demandas profesionales.

Tendencias consolidadas

Rediseño curricular basado en competencias y pertinencia profesional

La tendencia más consistente corresponde al fortalecimiento de modelos curriculares centrados en competencias y alineados con las transformaciones del entorno profesional. Los estudios coinciden en la necesidad de garantizar coherencia entre perfiles de egreso, resultados de aprendizaje, contenidos, estrategias didácticas y procesos de evaluación.

Las investigaciones de Armijos et al. (2025), Bolaño y Pons (2022), Díaz Ortega (2019), García de León et al. (2025) y Quintero (2021) muestran que la actualización curricular debe trascender la incorporación de nuevos contenidos tecnológicos para favorecer estructuras flexibles, interdisciplinarias y vinculadas con estándares internacionales y necesidades del mercado laboral.

En conjunto, la evidencia indica que el rediseño curricular constituye un proceso continuo que requiere la participación de las instituciones educativas, los organismos profesionales y

el sector productivo para asegurar la pertinencia de la formación.

Metodologías activas, simulación y aprendizaje situado

La segunda tendencia consolidada corresponde al uso de metodologías activas para vincular la enseñanza con problemas y prácticas de los campos administrativo, financiero y contable. Entre las estrategias más frecuentes se encuentran simuladores, gamificación, aprendizaje colaborativo, estudios de caso, proyectos, consultorías y actividades contextualizadas.

Vergel-Ortega, Paz-Montes y Álvarez-Paz (2021) analizaron el uso de simuladores educativos en la enseñanza financiera mediante investigación-acción, encontrando mejoras en comprensión, motivación, participación y pensamiento financiero al relacionar conceptos con decisiones y escenarios aplicados.

Cadavid, Cardona y Enríquez (2019) identificaron la gamificación, el aprendizaje colaborativo y el storytelling como estrategias relevantes en áreas administrativas, contables y financieras. Sus resultados muestran efectos positivos en interés, comprensión y desarrollo de competencias, aunque destacan que la innovación metodológica requiere planificación pedagógica y no solo incorporación de recursos tecnológicos.

Martínez Henao y Ballesteros Díaz (2021) ampliaron esta perspectiva mediante el análisis del Consultorio Empresarial del Bajo Cauca, donde la participación estudiantil en asesorías y consultorías fortaleció competencias de liderazgo, negociación, resolución de problemas, trabajo colaborativo, emprendimiento y pensamiento sistémico.

En el ámbito financiero, Rico Calvano y Rico Fontalvo (2020) señalaron una limitada articulación entre currículo, prácticas docentes y contexto económico, proponiendo pedagogías activas, constructivistas y contextualizadas para superar modelos centrados en la transmisión de contenidos.

En conjunto, los estudios muestran que las metodologías activas aportan no solo mayor participación, sino integración entre teoría, análisis, toma de decisiones y comunicación profesional. Su efectividad depende del diseño didáctico, la retroalimentación docente y su alineación con los resultados de aprendizaje.

La siguiente sección abordará las tendencias en desarrollo relacionadas con evaluación por competencias, multimodalidad, educación a distancia, educación financiera y sostenibilidad, así como los fenómenos emergentes vinculados con inteligencia artificial, analítica de datos, automatización e inteligencia de negocios.

Tendencias en desarrollo

Evaluación por competencias, autorregulación y multimodalidad educativa

Una tendencia en desarrollo es el tránsito de modelos de evaluación sumativa hacia enfoques que integran evaluación formativa, autoevaluación, retroalimentación, resultados de aprendizaje y desarrollo progresivo de competencias. Esta línea aparece en estudios de Contabilidad Administrativa, Administración Financiera y Administración Pública, aunque la evidencia continúa limitada a experiencias institucionales específicas.

Lozano Montero (2021) documentó una experiencia de multimodalidad educativa con 36 estudiantes de Contabilidad Administrativa, que integró actividades presenciales y virtuales, trabajo colaborativo, proyectos, casos prácticos y autoevaluación. Los resultados mostraron mejoras en aprendizaje, reducción de reprobación y mayor autorregulación. El estudio evidencia que la multimodalidad requiere reorganizar la evaluación mediante prácticas aplicadas, seguimiento docente y colaboración.

Quintero (2021) analizó la evaluación curricular de la asignatura Formulación y Evaluación de Proyectos en Administración Financiera, destacando que los resultados de aprendizaje deben orientar la actualización curricular y vincularse con competencias del perfil de egreso, flexibilidad, internacionalización y contexto profesional. Asimismo, resaltó el uso de evaluación diagnóstica, formativa, integral y sumativa con retroalimentación.

Rivera Fallas (2022) estudió las prácticas evaluativas en Administración Pública bajo un modelo por competencias, identificando que la evaluación constituye un proceso institucional y didáctico donde participan docentes, estudiantes, directivos y responsables curriculares.

Esta tendencia permanece en desarrollo porque, aunque existe consenso sobre la articulación entre evaluación, competencias y resultados de aprendizaje, predominan estudios de caso y análisis cualitativos. Aún son limitadas las investigaciones comparativas sobre instrumentos, prácticas evaluativas y su relación con el desempeño profesional posterior.

Flexibilidad curricular, educación a distancia y mediación tecnológica

La educación a distancia, la multimodalidad y la enseñanza mediada por tecnología representan otra tendencia en desarrollo. La evidencia muestra que estas modalidades no solo responden a contingencias, sino que implican retos de diseño curricular, acompañamiento docente, equidad de acceso y reorganización del aprendizaje.

Portillo Peñuelas, Castellanos Pierra, Reynoso González y Gavotto Nogales (2020) analizaron la enseñanza remota de emergencia durante la pandemia con 44 docentes y 116 estudiantes en México. Identificaron un uso predominante de computadoras y teléfonos inteligentes, así como dificultades de conectividad, evaluación, tiempo de dedicación y preparación tecnológica. También destacaron la relevancia del apoyo institucional mediante capacitación, software y plataformas,

junto con la transformación de los roles docentes y estudiantiles.

Aunque el estudio no se enfoca exclusivamente en programas financiero-contables, sus hallazgos muestran que la tecnología por sí sola no garantiza aprendizajes equivalentes a la presencialidad; requiere estrategias pedagógicas, acompañamiento docente y evaluación contextualizada.

En la formación a distancia en Contabilidad y Finanzas, García de León, Betancourt Rodríguez y Baujín Pérez (2025) plantean un currículo dinámico, flexible e interdisciplinario, basado en convergencia tecnológica, articulación entre estudio, trabajo e investigación, y una función docente integradora.

En conjunto, los estudios evidencian que la flexibilidad curricular implica más que trasladar contenidos a plataformas digitales: requiere rediseñar actividades, evaluación, tutoría, autonomía estudiantil y uso de recursos tecnológicos. Sin embargo, persiste la necesidad de investigar qué modelos híbridos o a distancia favorecen mejor el desarrollo de competencias administrativas, financieras y contables.

Educación financiera personal, sostenibilidad y pertinencia social

La educación financiera personal y la relación entre administración financiera, sostenibilidad y toma de decisiones empresariales representan una tendencia en desarrollo. Su importancia radica en ampliar la formación financiera más allá de procedimientos técnicos, incorporando competencias vinculadas con bienestar económico, prevención de riesgos y sostenibilidad organizacional.

Solís Sánchez (2024), en un estudio con estudiantes de Administración Financiera y Negocios Internacionales en Panamá, identificó niveles principalmente intermedios de conocimiento sobre finanzas personales. De los 24 participantes, la mitad señaló haber establecido metas financieras y más de la mitad no haber recibido orientación profesional para administrar sus recursos.

Aunque estos resultados no son generalizables, muestran la necesidad de fortalecer competencias para aplicar conocimientos financieros en planificación, ahorro, crédito, presupuesto y toma de decisiones. Así, la educación financiera se concibe como una competencia profesional y ciudadana.

Por otra parte, Burgos Romero y González Oporta (2025) analizaron la administración financiera en la sostenibilidad de PYMES de Nicaragua, relacionándola con planificación, control de costos, gestión de riesgos, capacitación, adopción tecnológica y uso de información para decidir. Aunque centrado en empresas, el estudio aporta referentes sobre competencias requeridas en el entorno profesional actual.

Esta tendencia permanece en desarrollo porque, aunque se reconoce la importancia de educación financiera y sostenibilidad, aún son limitados los estudios sobre su integración en perfiles de egreso, planes de estudio, prácticas profesionales y evaluación de programas administrativos, financieros y contables.

Fenómenos emergentes

Competencias digitales avanzadas, analítica de datos e inteligencia de negocios

El fenómeno emergente más visible del corpus es el tránsito de una digitalización basada en plataformas, hojas de cálculo y software básico hacia competencias avanzadas en análisis de datos, programación, bases de datos, automatización e inteligencia de negocios. Aunque su integración curricular aún es limitada, existe una creciente demanda para incorporarlas en la formación universitaria.

Januszewski, Kujawski, Buchalska-Sugajska y Śpiewak (2024) analizaron las competencias digitales de 305 estudiantes de finanzas y contabilidad en universidades polacas. Si bien las hojas de cálculo mostraron mayor dominio, identificaron necesidades de mejora en programación, bases de datos, análisis de información y elaboración de reportes, evidenciando que las herramientas ofimáticas y el software contable son insuficientes ante entornos basados en datos e inteligencia de negocios.

Yassin y Toumeh (2024) señalaron que la incorporación de business intelligence en educación contable requiere adaptar currículos, materiales y estrategias docentes, fortaleciendo alfabetización de datos, pensamiento crítico y resolución de problemas. También identificaron retos vinculados con adaptación profesional, ciberseguridad, dependencia tecnológica y juicio ético.

En conjunto, la analítica de datos y la inteligencia de negocios se mantienen como fenómenos emergentes debido a la limitada evidencia sobre formación, estrategias didácticas, evaluación y resultados de aprendizaje asociados.

Inteligencia artificial generativa y redefinición de la evaluación

La inteligencia artificial generativa constituye otro fenómeno emergente en la formación contable y financiera. Su uso ofrece posibilidades para simplificar contenidos, personalizar explicaciones, generar ejemplos y apoyar la retroalimentación, pero también plantea retos sobre comprensión, dependencia tecnológica, integridad académica, autoría, privacidad, sesgos y evaluación auténtica.

Voshaar, Weeks, Plate y Zimmermann (2026) analizaron el uso de ChatGPT para simplificar textos de exámenes de contabilidad financiera. Encontraron mejoras en la comprensión percibida y reducción de confusión y frustración, aunque sin efectos positivos generales en el rendimiento académico. Esto muestra que facilitar la comprensión de materiales no garantiza necesariamente un aprendizaje profundo.

Por ello, el debate debe centrarse en las finalidades pedagógicas, criterios de uso, supervisión, preservación del juicio profesional y diferenciación entre apoyo educativo y sustitución del aprendizaje.

La inteligencia artificial generativa debe considerarse un recurso con potencial formativo, cuya integración requiere políticas institucionales, alfabetización crítica, formación docente y rediseño de la evaluación. La evidencia actual es

reciente y diversa, por lo que aún no permite establecer efectos uniformes sobre el aprendizaje.

Tecnologías de la Cuarta Revolución Industrial y redefinición del perfil profesional

Otro fenómeno emergente es la incorporación de tecnologías de la Cuarta Revolución Industrial, como inteligencia artificial, computación en la nube, automatización, blockchain, internet de las cosas, análisis de datos y sistemas digitales financieros.

Zotorvie, van Rooyen y Shuttleworth (2025) analizaron perspectivas de académicos contables en Ghana y señalaron la creciente relevancia de estas tecnologías en la preparación y comunicación financiera. Destacan la necesidad de fortalecer competencias digitales mediante formación continua e integrar herramientas acordes con el entorno laboral de la 4IR. Sin embargo, sus resultados se basan en académicos de cinco universidades públicas, por lo que requieren ampliarse con profesionales, instituciones privadas y métodos cuantitativos. Plantean que la transformación tecnológica debe construirse mediante colaboración entre universidades, organizaciones, organismos profesionales y egresados.

Por su parte, Romić, Remlein y Sever Mališ (2025) identifican un cambio en la investigación sobre educación contable, del e-learning y aprendizaje combinado hacia la inteligencia artificial, analítica de datos e inteligencia artificial generativa. Además, señalan vacíos en colaboración internacional, codiseño curricular con profesionales, barreras de adopción tecnológica y comparación entre instituciones públicas y privadas.

Vacíos de conocimiento identificados

La síntesis del corpus permitió identificar cinco vacíos principales

Primero, predominan estudios transversales, análisis de percepción y estudios de caso, por lo que es limitada la evidencia longitudinal sobre la evolución de competencias en estudiantes y egresados durante su formación y desempeño profesional.

Segundo, existe poca evidencia sobre la transferencia de competencias al ámbito laboral. La mayoría de los estudios aborda motivación, utilidad percibida o valoración de metodologías, mientras son menos frecuentes los análisis sobre impacto en desempeño profesional, empleabilidad y toma de decisiones reales.

Tercero, la participación del sector profesional en el codiseño curricular continúa siendo limitada. Aunque se reconoce la necesidad de vincular la formación con el mercado laboral, son escasas las investigaciones que integran sistemáticamente perspectivas de empleadores, firmas contables, organismos profesionales, entidades públicas, PYMES y egresados.

Cuarto, persisten brechas en formación docente y evaluación de competencias digitales avanzadas. A pesar de la relevancia de analítica de datos, inteligencia de negocios, automatización e inteligencia artificial, existe poca evidencia sobre capacitación docente, secuencias curriculares e instrumentos de evaluación.

Quinto, son insuficientes los estudios sobre criterios éticos, de equidad y gobernanza para el uso educativo de inteligencia artificial. Aspectos como sesgos, privacidad, transparencia, integridad académica, accesibilidad y dependencia tecnológica requieren mayor desarrollo empírico y normativo.

En conjunto, estos vacíos evidencian que la actualización de los programas administrativos, financieros y contables trasciende la incorporación de nuevas tecnologías, pues demanda decisiones curriculares, pedagógicas, evaluativas y éticas que respondan a las transformaciones del ejercicio profesional.

Discusión

De la actualización aditiva a la coherencia curricular

La revisión muestra que la actualización de los programas de administración, finanzas y contabilidad trasciende la incorporación de nuevas asignaturas o herramientas digitales. La evidencia converge en la necesidad de mantener coherencia entre perfiles de egreso, resultados de aprendizaje, contenidos, estrategias didácticas, evaluación y demandas del entorno profesional, como señalan estudios sobre currículo, educación a distancia e internacionalización.

El rediseño curricular basado en competencias se consolida como una tendencia por su presencia en distintos contextos. Armijos, La Paz y López (2025) identificaron una brecha entre los perfiles de egreso y las mallas curriculares de programas contables en América Latina, mientras que Quintero (2021) destacó la importancia de articular resultados de aprendizaje, competencias, actividades académicas y perfil profesional en un programa de Administración Financiera.

Estos hallazgos indican que la innovación curricular no depende únicamente de incorporar contenidos como inteligencia artificial, sostenibilidad o analítica de datos, sino de integrarlos progresivamente con las competencias esperadas y sus mecanismos de evaluación. De lo contrario, la incorporación de nuevas tecnologías puede traducirse en una modernización superficial, sin transformar la experiencia formativa.

Asimismo, la evidencia destaca que la pertinencia curricular requiere un diálogo permanente entre universidad, sector profesional y entorno productivo. La participación de empleadores, egresados y escenarios de práctica, así como experiencias de consultoría e intervención en contextos reales, favorece la identificación de competencias emergentes sin perder el fundamento disciplinar.

Las metodologías activas requieren integración didáctica y no solo innovación instrumental

Los simuladores, la gamificación, el aprendizaje colaborativo, los estudios de caso, los retos y las consultorías empresariales se presentan como estrategias para vincular contenidos conceptuales con problemas aplicados. Sin embargo, la revisión muestra que su efectividad depende más de su integración en una secuencia didáctica coherente que de la herramienta utilizada.

Cadavid, Cardona y Enríquez (2019) identificaron la gamificación, el aprendizaje colaborativo y el storytelling como tendencias relevantes en áreas administrativas, financieras y contables, aunque señalaron que su incorporación puede perder eficacia cuando se implementa de manera superficial o sin una adecuada planeación pedagógica.

La simulación financiera favorece el análisis de decisiones, riesgos y resultados, mientras que la gamificación puede fortalecer la participación; no obstante, ninguna estrategia garantiza por sí sola el desarrollo de competencias complejas. Su aporte depende de objetivos formativos claros, práctica deliberada, retroalimentación y evaluación auténtica.

Asimismo, el Consultorio Empresarial estudiado por Martínez Henao y Ballesteros Díaz (2021) mostró que la participación en contextos reales fortalece competencias como liderazgo, negociación, resolución de problemas, trabajo colaborativo y pensamiento sistémico. Esto evidencia que las metodologías activas tienen mayor impacto cuando se articulan con experiencias profesionales auténticas.

La transformación digital modifica el contenido de la formación y las formas de evaluar

La digitalización transforma la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, pero también redefine las competencias profesionales requeridas, destacando la importancia curricular de las competencias digitales avanzadas.

Januszewski et al. (2024) y Yassin y Toumeh (2024) señalan que el dominio de hojas de cálculo y software contable es insuficiente. Sus estudios resaltan la necesidad de fortalecer capacidades en análisis de datos, reportes, programación, bases de datos e inteligencia de negocios, superando la alfabetización digital básica.

Estos hallazgos indican que la inteligencia de negocios y la analítica deben integrarse mediante problemas profesionales que articulen datos, conocimientos contables, ética y comunicación de resultados, evitando su incorporación como cursos aislados.

Asimismo, Armijos, La Paz y López (2025) advierten que la inteligencia artificial, blockchain y analítica de datos incrementan la brecha entre formación universitaria y demandas laborales, por lo que se requieren actualización curricular continua, formación docente y vinculación profesional.

Inteligencia artificial generativa: un recurso emergente que exige criterios pedagógicos y éticos

La inteligencia artificial generativa es el fenómeno más reciente del corpus. Aunque su presencia es menor frente a estudios sobre currículo, competencias y metodologías activas, plantea desafíos para la enseñanza, evaluación y práctica profesional.

Voshaar et al. (2026) encontraron que la adaptación de textos de exámenes de contabilidad financiera con ChatGPT mejoró la comprensión percibida y redujo confusión y frustración, aunque sin efectos globales positivos en el rendimiento académico. Esto indica que facilitar el lenguaje no garantiza aprendizaje profundo ni mejores resultados.

Por ello, el debate curricular debe considerar la finalidad pedagógica de la inteligencia artificial, las tareas donde aporta valor, la preservación del juicio profesional, la autoría estudiantil y la evaluación de procesos de razonamiento no delegables.

Los estudios sobre tecnologías de la Cuarta Revolución Industrial refuerzan esta visión. Zotorvie, van Rooyen y Shuttleworth (2025) destacan la integración de tecnologías pertinentes al entorno laboral y la formación continua en TIC, aunque señalan la necesidad de contrastar estos hallazgos con empleadores, profesionales e instituciones. Así, la adopción de inteligencia artificial debe sustentarse en evidencia contextual y no solo en expectativas tecnológicas.

Diferencias contextuales y alcance de las tendencias identificadas

La revisión integra estudios de América Latina, Europa, África y Asia, lo que amplía la comprensión del fenómeno, aunque requiere evitar generalizaciones. Factores como conectividad, flexibilidad curricular, recursos institucionales, formación docente y relación universidad-mercado presentan diferencias entre países, instituciones y sectores profesionales.

En América Latina, la diversidad de programas, perfiles de egreso y denominaciones plantea retos de comparabilidad, calidad y movilidad profesional. En otros contextos, la atención se centra en analítica de datos, inteligencia artificial, competencias digitales y transformación de la profesión contable. Estas diferencias responden a condiciones regulatorias, tecnológicas, institucionales y laborales, más que a etapas homogéneas de desarrollo.

La principal aportación de la revisión es evidenciar que las tendencias pedagógicas y tecnológicas deben analizarse de manera articulada. La simulación, evaluación por competencias, educación híbrida, analítica de datos e inteligencia artificial comparten el reto de convertir los cambios del entorno profesional en experiencias formativas coherentes, progresivas y evaluables.

Implicaciones para la formación y la gestión académica

Los hallazgos plantean cuatro implicaciones para los programas de administración, finanzas y contabilidad.

Primero, el rediseño curricular debe revisar la coherencia entre perfil de egreso, resultados de aprendizaje, contenidos, prácticas y evaluación, integrando competencias disciplinares con análisis de información, toma de decisiones, comunicación, ética y adaptación tecnológica.

Segundo, las metodologías activas deben vincularse con problemas profesionales reales o simulados. Simuladores, casos, consultorías, proyectos y actividades colaborativas requieren acompañamiento docente, retroalimentación y criterios de desempeño claros.

Tercero, la formación digital debe avanzar de habilidades instrumentales hacia competencias analíticas. Además del dominio de software y plataformas, los currículos deben incorporar análisis de datos, visualización, inteligencia de

negocios, automatización y principios de seguridad y ética digital.

Cuarto, la inteligencia artificial requiere políticas institucionales y decisiones pedagógicas que orienten su uso. Aunque puede favorecer la comprensión y personalización del aprendizaje, debe garantizar la integridad académica, la autonomía intelectual y el fortalecimiento del juicio profesional.

Conclusiones

La revisión permitió identificar tendencias consolidadas, procesos en desarrollo, fenómenos emergentes y vacíos de conocimiento en la formación administrativa, financiera y contable. La tendencia más visible es el rediseño curricular basado en competencias, orientado a la articulación entre perfiles de egreso, resultados de aprendizaje, metodologías, evaluación y demandas profesionales. En este marco, las metodologías activas como simulación, gamificación, aprendizaje colaborativo, casos y consultorías favorecen la vinculación entre conocimientos disciplinares y situaciones aplicadas.

La evaluación por competencias, multimodalidad educativa, educación a distancia, flexibilidad curricular, educación financiera y sostenibilidad representan tendencias en desarrollo, aunque la evidencia continúa concentrada en estudios de caso y experiencias institucionales específicas.

Por su parte, la inteligencia artificial generativa, analítica de datos, inteligencia de negocios, automatización y tecnologías de la Cuarta Revolución Industrial constituyen fenómenos emergentes. Su incorporación ofrece oportunidades de actualización profesional, pero requiere criterios pedagógicos, éticos y evaluativos que eviten equiparar acceso tecnológico con desarrollo de competencias complejas.

Los principales vacíos identificados corresponden a la falta de estudios longitudinales, limitada participación del sector profesional en el diseño curricular, escasa evidencia sobre transferencia de competencias al ámbito laboral y poca investigación sobre formación docente, gobernanza y uso ético de inteligencia artificial. En este sentido, la revisión aporta bases para avanzar de modificaciones aisladas hacia una articulación entre formación disciplinar, innovación pedagógica, transformación digital y responsabilidad profesional.

Desde una perspectiva normativa y profesional, la actualización de programas contables y financieros puede sustentarse en marcos que integran conocimientos técnicos, habilidades profesionales, valores y ética. Los Estándares Internacionales de Educación de IFAC destacan la competencia técnica y profesional como resultado de la formación inicial; los reportes de ACCA enfatizan la automatización, analítica, liderazgo digital y uso responsable de tecnologías; DigComp 2.2 plantea referentes para el desarrollo de competencias digitales críticas y seguras; y UNESCO resalta enfoques humanistas para la inteligencia artificial generativa basados en ética, privacidad y fortalecimiento de capacidades docentes y estudiantiles. Asimismo, la alfabetización financiera representa una

dimensión relevante para la toma de decisiones personales y profesionales.

Los estudios del corpus amplían la comprensión del fenómeno desde distintos niveles y contextos. Andrade Loor et al. abordan innovación pedagógica y tecnologías emergentes en educación secundaria; Portillo Peñuelas et al. analizan la enseñanza remota de emergencia; Burgos Romero y González Oporta estudian administración financiera y sostenibilidad en PYMES; y Wan et al. examinan la innovación de estudiantes de finanzas inteligentes. Estos trabajos funcionan como antecedentes contextuales y no como evidencia equivalente sobre resultados universitarios en administración financiera contable. De manera complementaria, Erazo-Portilla et al., Quintero Landínez, Rivera Fallas, Solís Sánchez, Señalín Morales, Herrera Troya y Rep Romić et al. contribuyen al análisis de problemas relacionados con didáctica, currículo, evaluación, educación financiera, gestión organizacional y transformación digital.

Referencias

- Association of Chartered Certified Accountants. (2023). *Digital horizons: Technology, innovation and the future of accounting*. https://www.accaglobal.com/content/dam/ACCA_Global/professional-insights/digital-horizons2023/PI-DIGITAL-HORIZONS%20v5.pdf
- Andrade Loor, G. E., Ferrín Mendoza, M. M., Romero Vera, E. F., Demera Reyes, J. F., & Párraga Delgado, J. M. (2025). Estrategias de innovación pedagógica y tecnologías emergentes en el bachillerato: Transformaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de competencias del siglo XXI. *Perspectiva XXI*, 3(4), 189–215. <https://doi.org/10.70577/k1fhp018>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Armijos, J. C., La Paz, A., & López, R. (2025). Formación contable en América Latina: Entre la uniformidad y la diversidad. *Revista Andina de Educación*, 8(1), Artículo 5092. <https://doi.org/10.32719/26312816.5092>
- Aromataris, E., & Munn, Z. (Eds.). (2020). *JBÍ manual for evidence synthesis*. JBI. <https://doi.org/10.46658/JBIMES-20-01>
- Bolaño Tarrá, J., & Pons y García, J. (2022). Educación contable y reformas curriculares: Una propuesta desde la internacionalización en casa. *Cuadernos de Contabilidad*, 23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cc23.cerc>
- Burgos Romero, G. A., & González Oporta, S. N. (2025). *Administración financiera en la sostenibilidad de las Pymes de Multicentro Las Américas en el segundo semestre de 2024* [Tesis de licenciatura, Universidad Central de Nicaragua].
- Cadavid, D. D., Cardona Valencia, D., & Enríquez Gómez, M. del P. (2019). Pertinencia del uso de estrategias innovadoras en procesos de enseñanza-aprendizaje en áreas administrativas y afines. En *Memorias del XXIV Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática* (pp. 1–14). Facultad de Contaduría y Administración, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz Ortega, C. H. (2019). Retos e innovación curricular de la Contaduría Pública en Colombia. *Revista Colombiana de Contabilidad*, 7(13), 173–188. <https://doi.org/10.56241/asf.v7n13.125>
- Erazo-Portilla, C. M., Plaza-Castillo, M. A., & Camacho-Marín, R. A. (2020). Didáctica de la contabilidad como herramienta de investigación. *Praxis Pedagógica*, 20(27), 386–406. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.27.2020.386-406>
- García de León, N., Betancourt Rodríguez, M. Z., & Baujín Pérez, P. (2025). Diseño curricular en la educación a distancia en la carrera Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Matanzas. *Universidad y Sociedad*, 17(5), e5248.
- Herrera Troya, L. M. (2024). La administración de empresas: Un pilar fundamental para el éxito empresarial. *Pentaciencias*, 6(6), 438–446.
- International Federation of Accountants. (2019). *2019 handbook of international education standards*. <https://www.ifac.org/education/publications/2019-handbook-international-education-standards>
- International Federation of Accountants. (2025). *International Education Standards 2, 3, and 4 (revised)*. <https://www.ifac.org/publications/international-education-standards-2-3-and-4-revised>
- Januszewski, A., Kujawski, J., Buchalska-Sugajska, N., & Śpiewak, J. (2024). Digital competencies of finance and accounting students. *Procedia Computer Science*, 246, 4481–4491. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2024.09.298>
- Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science*, 5, Artículo 69. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>
- Lozano Montero, E. (2021). Evaluación del aprendizaje a través de la multimodalidad educativa, estudio de caso: Grupo de Contabilidad Administrativa. *Revista Educación*, 45(1), 418–438. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41423>
- Martínez Henao, L. M., & Ballesteros Díaz, B. (2021). Reflexión sobre las prácticas didácticas realizadas en el Consultorio Empresarial de la Universidad de Antioquia, Seccional Bajo Cauca en la República de Colombia. *Company Games & Business Simulation Academic Journal*, 1(2), 61–72.
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18, Artículo 143. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2020). *PISA 2018 results (Volume IV): Are students smart about money?* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en>
- Peters, M. D. J., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., Khalil, H., & Aromataris, E. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBÍ Evidence Synthesis*, 18(10), 2119–2126. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>
- Portillo Peñuelas, S. A., Castellanos Pierra, L. I., Reynoso González, O. U., & Gavotto Nogales,
- O. I. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia COVID-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), e589. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Quintero Landínez, O. H. (2021). *Análisis de los aspectos curriculares en el proceso de evaluación de condiciones del currículo: Formulación y evaluación de proyectos del programa Administración Financiera, en la Corporación Universitaria Iberoamericana sede Bogotá* [Tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios].
- Rep Romić, A., Remlein, M., & Sever Mališ, S. (2025). Information technology in accounting education: A bibliometric-systematic literature review (2006–2025). *Zeszyty Teoretyczne Rachunkowości*, 49(4), 169–189. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0055.4528>
- Rivera Fallas, A. (2022). *Las prácticas evaluativas bajo el modelo curricular por competencias de la carrera de Administración Pública de la Universidad de Costa Rica para el año 2021* [Tesis de maestría, Universidad de Costa Rica].
- Señalín Morales, L. O. (2025). Tendencias y enfoques actuales en la administración organizacional: Una revisión sistemática. *Enfoques*.

- Revista de Investigación en Ciencias de la Administración*, 9(34), 192–209. <https://doi.org/10.333996/revistaenfoques.v9i34.205>
- Solís Sánchez, M. (2024). *Importancia del manejo de las finanzas personales en los estudiantes del 2do año, en la Licenciatura de Administración Financiera y Negocios Internacionales en la Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad, Universidad de Panamá* [Tesis de maestría, Universidad de Panamá].
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000386693>
- Vergel Ortega, M., Paz Montes, L. S., & Álvarez Paz, D. M. (2021). Los simuladores educativos como instrumento pedagógico para la enseñanza de las finanzas. *Revista Boletín Redipe*, 10(7), 97–105.
- Voshaar, J., Weeks, J. O., Plate, B. J., & Zimmermann, J. (en prensa). Tackling professorial expert bias: The role of ChatGPT in simplifying financial accounting exam texts. *Issues in Accounting Education*.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>
- Wan, Y., Somjai, S., & Somjai, A. (2024). Digital transformation: The impact of intelligent finance student innovation capability. *Procedia of Multidisciplinary Research*, 2(4), Artículo 32.
- Yassin, M. M., & Toumeh, A. A. (2024). Innovative approaches to accounting education: Incorporating business intelligence tools. *Cogent Business & Management*, 11(1), Artículo 2414851. <https://doi.org/10.1080/23311975.2024.2414851>
- Zotorvie, J. S. T., van Rooyen, A. A., & Shuttleworth, C. C. (2025). The accounting revolution unveiled: Ghanaian academics' perspectives of the fourth industrial wave's disruptive power. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 16(1), 192–209.

Tendencias Pedagógicas en la Enseñanza de Idiomas: Revisión Bibliográfica de Alcance

Pedagogical Trends in Language Teaching: A Scoping Literature Review

Lourdes Ivette Alvarado Ibarra

Universidad del Tepeyac

idiomas@tepeyac.edu.mx

ORCID: 0009-0007-0582-8471

RESUMEN

La incorporación acelerada de inteligencia artificial, plataformas adaptativas, chatbots y herramientas de reconocimiento y generación del lenguaje está modificando la enseñanza de idiomas. Sin embargo, la producción académica disponible combina estudios empíricos, revisiones, propuestas didácticas y reflexiones teóricas cuyos resultados aún se encuentran dispersos. El objetivo de esta revisión bibliográfica de alcance fue identificar y caracterizar tendencias consolidadas, tendencias en desarrollo, fenómenos emergentes y vacíos de conocimiento sobre la integración de inteligencia artificial y tecnologías digitales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Se examinó un corpus documental de 16 obras publicadas entre 2022 y 2026, compuesto por artículos empíricos, revisiones sistemáticas, revisiones teóricas, análisis bibliométricos y un libro académico. La información se organizó mediante una matriz de extracción y se sintetizó temáticamente considerando tecnologías, aplicaciones pedagógicas, competencias lingüísticas, autonomía, formación docente, inclusión, ética y diversidad cultural. Las tendencias consolidadas fueron la personalización del aprendizaje, la retroalimentación inmediata, el uso de modalidades híbridas y el fortalecimiento de la motivación y la autonomía. Como tendencias en desarrollo se identificaron la evaluación automatizada, la gamificación, la alfabetización en inteligencia artificial y la reorganización del papel docente. Los fenómenos emergentes comprendieron el uso de modelos generativos, el tecnosocioconstructivismo, la traducción asistida por modelos de lenguaje y los enfoques decoloniales. Persisten vacíos relativos a los efectos longitudinales, la comparación entre idiomas, la validez de la evaluación automatizada, las lenguas con pocos recursos, la privacidad, los sesgos y la investigación situada en América Latina. Se concluye que la inteligencia artificial posee valor pedagógico cuando se integra de manera crítica, planificada y mediada por docentes, sin sustituir la interacción humana ni ignorar las desigualdades de acceso.

Palabras clave: *inteligencia artificial; enseñanza de idiomas; aprendizaje personalizado; competencia lingüística; innovación educativa; revisión de alcance.*

ABSTRACT

The rapid incorporation of artificial intelligence, adaptive platforms, chatbots, and language recognition and generation tools is reshaping language teaching. However, the available academic literature combines empirical studies, reviews, teaching proposals, and theoretical reflections whose findings remain fragmented. This scoping literature review aimed to identify and characterize consolidated trends, developing trends, emerging phenomena, and knowledge gaps concerning the integration of artificial intelligence and digital technologies into language teaching and learning. A documentary corpus of 16 works published between 2022 and 2026 was examined, including empirical articles, systematic reviews, theoretical reviews, bibliometric analyses, and an academic book. Information was organized through a data-extraction matrix and synthesized thematically according to technologies, pedagogical applications, language skills, learner autonomy, teacher education, inclusion, ethics, and cultural diversity. Consolidated trends included personalized learning, immediate feedback, hybrid learning models, and the strengthening of motivation and autonomy. Developing trends comprised automated assessment, gamification, artificial intelligence literacy, and the reconfiguration of teachers' roles. Emerging phenomena included generative language models, techno-socio-constructivism, language-model-assisted translation, and decolonial approaches. Knowledge gaps remain regarding longitudinal effects, cross-language comparisons, automated assessment validity, low-resource languages, privacy, bias, and context-sensitive research in Latin America. The review concludes that artificial intelligence has pedagogical value when it is critically and deliberately integrated under teacher mediation, without replacing human interaction or overlooking inequalities in access.

Keywords: *artificial intelligence; language teaching; personalized learning; language proficiency; educational innovation; scoping review.*

Introducción

La enseñanza de idiomas ha mantenido una relación estrecha con la innovación tecnológica. Los laboratorios de lenguas, el aprendizaje asistido por computadora, las plataformas virtuales, los dispositivos móviles y los entornos híbridos ampliaron progresivamente los espacios y tiempos de la práctica lingüística. La irrupción reciente de la inteligencia artificial —en particular, los chatbots, los sistemas adaptativos, el reconocimiento automático del habla, la traducción neuronal y los modelos generativos— introduce una transformación cualitativa: las herramientas ya no solo presentan contenidos, sino que producen textos, simulan conversaciones, analizan respuestas y generan retroalimentación individualizada.

Esta evolución se inserta en un proceso más amplio de digitalización de la enseñanza de lenguas. El desarrollo curricular reciente tiende a combinar competencia lingüística, interacción, aprendizaje sociocognitivo y materiales multimodales, colaborativos e híbridos. El análisis bibliométrico de Al Viana et al. (2026), basado en 171 publicaciones de Scopus correspondientes al periodo 2015-2024, identifica precisamente la transformación digital, los ambientes híbridos y los materiales multimodales como ejes de expansión de la investigación sobre currículo y enseñanza del inglés.

Esta transformación se manifiesta en propuestas de enseñanza híbrida, personalización, evaluación automática, práctica oral asistida, producción escrita, autonomía y creación de materiales. El estudio de Aburto Pineda (2025), realizado con 50 estudiantes universitarios mexicanos de nivel avanzado, examinó un modelo que combinaba clases presenciales y entornos virtuales. Sus resultados reportaron una adopción favorable de las herramientas tecnológicas y diferencias entre las habilidades lingüísticas: se observaron resultados positivos en comprensión auditiva y lectora, mientras que la producción escrita continuó presentando áreas de mejora. El estudio también destacó la necesidad de fortalecer la capacitación docente, la infraestructura y el acceso equitativo a los recursos digitales.

Las revisiones recientes amplían este panorama. Bounif (2026) agrupó los beneficios de la inteligencia artificial en cinco dimensiones: cognitiva y lingüística, pedagógica, motivacional y afectiva, accesibilidad, y colaboración social. En su análisis de 46 estudios publicados entre 2022 y 2025, los beneficios cognitivos y lingüísticos acumularon 202 menciones; los pedagógicos, 166; los motivacionales y afectivos, 113; y las dimensiones de accesibilidad y colaboración recibieron una presencia notablemente menor. Esta distribución indica que la literatura se concentra en el desempeño lingüístico y la adaptación pedagógica, pero dedica menos atención a las condiciones sociales que hacen posible el acceso y la participación.

Ramírez Morán et al. (2025) analizaron 20 estudios sobre inteligencia artificial y aprendizaje automático en la enseñanza del inglés. Los autores identificaron como beneficios recurrentes la personalización, la retroalimentación automática, el fortalecimiento de la autonomía, la motivación,

el seguimiento del progreso y la creación de entornos interactivos. No obstante, también señalaron barreras relacionadas con la conectividad, la formación docente, la inversión tecnológica y la insuficiente articulación curricular, especialmente en contextos latinoamericanos.

La literatura no se limita al idioma inglés. El corpus incluye aportaciones sobre español como lengua extranjera, traducción e interpretación, currículo bilingüe intercultural y enseñanza de lengua y literatura. Muñoz-Basols et al. (2024) organizan la incorporación tecnológica mediante el marco Planificar, Personalizar e Implementar. Este modelo relaciona accesibilidad, justicia social, diseño curricular, creencias docentes, motivación, interacción, evaluación, enseñanza híbrida, inmersión lingüística digital, pedagogía lúdica e inteligencia artificial.

Porrino Moscoso (2025), por su parte, vincula la formación en inteligencia artificial con la autonomía del alumnado de español como lengua extranjera. La autora aclara que la autonomía no equivale al aprendizaje aislado ni a la desaparición del profesorado. El estudiante autónomo necesita identificar objetivos, seleccionar estrategias, evaluar resultados y asumir responsabilidad por su aprendizaje, mientras que el docente conserva una función decisiva como orientador y mediador.

La rápida expansión de la inteligencia artificial también genera problemas que no pueden reducirse a su eficacia instrumental. Entre ellos figuran la dependencia tecnológica, la integridad académica, la privacidad, los sesgos lingüísticos, la homogeneización cultural, la representación desigual de las lenguas y el posible desplazamiento de prácticas comunicativas humanas.

Candé y Martinho (2026) advierten que la traducción neuronal y los grandes modelos de lenguaje pueden mejorar la rapidez, la accesibilidad y la producción de contenidos multilingües, pero su rendimiento no es uniforme. Persisten limitaciones para representar matices culturales y contextuales, responder en dominios especializados y procesar lenguas con pocos recursos. A estos problemas se agregan interrogantes sobre la evaluación estudiantil, la dependencia tecnológica y la transformación de los papeles profesionales de docentes, traductores e intérpretes.

Desde una perspectiva crítica, Soto Molina (2026) sostiene que la integración de inteligencia artificial en currículos bilingües interculturales puede reproducir formas de colonialidad algorítmica. La concentración de datos y recursos en lenguas hegemónicas favorece al inglés y a otras lenguas de alta representación digital, mientras que las lenguas indígenas y afrodescendientes permanecen insuficientemente incorporadas a los sistemas tecnológicos. En consecuencia, la accesibilidad técnica no garantiza por sí sola diversidad cultural ni justicia lingüística.

El problema de conocimiento no consiste únicamente en determinar si una herramienta tecnológica “funciona”, sino en establecer qué prácticas presentan suficiente recurrencia para considerarse consolidadas, cuáles continúan en desarrollo, qué fenómenos emergen con los modelos generativos y qué aspectos permanecen insuficientemente investigados. La heterogeneidad de diseños, poblaciones, idiomas y contextos

dificulta formular conclusiones uniformes. Además, una proporción importante de la producción se compone de revisiones, estudios teóricos o investigaciones con muestras pequeñas, por lo que es necesario distinguir entre frecuencia temática y solidez de la evidencia.

Esta revisión se delimitó a 16 documentos publicados entre 2022 y 2026 relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del inglés, el español y otras lenguas; la traducción y la interpretación; los ambientes virtuales e híbridos; y el uso de inteligencia artificial, aprendizaje automático y tecnologías emergentes.

El objetivo general fue mapear las tendencias pedagógicas, tecnológicas y profesionales presentes en el corpus, diferenciar su grado de desarrollo e identificar vacíos relevantes para la práctica docente, la formación profesional, la gestión académica y la investigación.

La pregunta orientadora fue: ¿qué tendencias consolidadas, tendencias en desarrollo, fenómenos emergentes y vacíos de conocimiento caracterizan la integración de la inteligencia artificial y las tecnologías digitales en la enseñanza de idiomas entre 2022 y 2026?

Método de revisión

Diseño

Se realizó una revisión bibliográfica de alcance. Este diseño es pertinente cuando el propósito consiste en identificar conceptos, mapear características de la evidencia, reconocer áreas de concentración y detectar vacíos en un campo heterogéneo, más que estimar un efecto combinado o establecer la eficacia de una intervención.

La revisión se sustentó en el marco propuesto por Arksey y O'Malley (2005), las precisiones metodológicas de Levac et al. (2010), las orientaciones de JBI para revisiones de alcance (Peters et al., 2024) y la extensión PRISMA-ScR para la presentación transparente de este tipo de síntesis (Tricco et al., 2018). Estas referencias distinguen las revisiones de alcance de las revisiones sistemáticas orientadas a evaluar una intervención y señalan su utilidad para examinar campos complejos, emergentes o metodológicamente diversos.

Corpus y criterios de selección

El corpus estuvo integrado por 16 documentos publicados entre 2022 y 2026. Se incluyeron artículos de investigación, estudios de caso, revisiones sistemáticas, revisiones teóricas, análisis bibliométricos y un libro académico colectivo.

Se incluyeron documentos que:

- abordaran la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la traducción o la formación en lenguas;
- examinaran inteligencia artificial, aprendizaje automático, gamificación, entornos virtuales o tecnologías emergentes;
- presentaran resultados empíricos, síntesis documentales, propuestas pedagógicas o análisis conceptuales;

- permitieran identificar al menos una aplicación, implicación, limitación o pregunta pendiente relacionada con el campo profesional.

Se excluyeron de la síntesis los contenidos exclusivamente técnicos sin vinculación explícita con la educación lingüística y las afirmaciones contextuales que no contaran con datos o fundamentación identificable.

Las investigaciones incluidas dentro de las revisiones sistemáticas del corpus no se contabilizaron como unidades independientes. Esta decisión evitó incrementar artificialmente la frecuencia de determinados resultados mediante el doble recuento de estudios secundarios.

Extracción y análisis

La información se organizó mediante una matriz de análisis que contempló autoría, año, contexto geográfico, objetivo, diseño metodológico, población, tecnología examinada, aplicaciones pedagógicas, resultados, limitaciones y recomendaciones.

La síntesis se realizó mediante comparación temática. Se buscaron convergencias, divergencias, áreas de concentración, ausencias y relaciones entre tecnología, pedagogía, competencias lingüísticas, autonomía, formación docente, inclusión y ética.

Se establecieron los siguientes criterios de clasificación:

- Tendencia consolidada: tema presente en distintos documentos, diseños, idiomas o contextos, con recurrencia sostenida y aplicaciones pedagógicas reconocibles.
- Tendencia en desarrollo: práctica recurrente cuya implementación continúa siendo desigual o cuya evidencia empírica, regulación o integración curricular permanece limitada.
- Fenómeno emergente: asunto asociado con tecnologías o categorías recientes, concentrado en las publicaciones más nuevas y sustentado principalmente en evidencia exploratoria o conceptual.
- Vacío de conocimiento: ausencia de información, insuficiencia comparativa, debilidad metodológica recurrente o pregunta pendiente identificada en el corpus.
- Estas categorías se utilizaron para mapear la producción y no representan niveles de efectividad ni grados de certeza. La frecuencia de una práctica tampoco se interpretó como prueba de su superioridad pedagógica.

Resultados

Características generales del corpus

Los documentos se publicaron entre 2022 y 2026, con una concentración en 2025 y 2026. Este aumento coincide con la expansión de los modelos de inteligencia artificial generativa y la disponibilidad pública de sistemas conversacionales desde finales de 2022.

Monferrer-Palmer (2024) caracteriza este momento como una etapa inicial cuyas implicaciones educativas todavía no pueden

medirse con precisión. La autora anticipa transformaciones en la escritura, la interacción y la conciencia multilingüe, pero también advierte sobre la posible externalización de procesos cognitivos como la selección de información, la estructuración de ideas y la reformulación.

Los contextos geográficos incluyeron México, Ecuador, Cuba, Colombia, España, Portugal, Irak, Indonesia, Australia y China, además de revisiones con cobertura internacional. Predominaron la educación superior, la enseñanza del inglés como lengua extranjera y los diseños documentales. Resultaron menos frecuentes los estudios sobre educación básica, lenguas indígenas, interpretación, diversidad funcional y comunidades lingüísticas con baja representación digital.

En cuanto a los diseños, el corpus presentó una proporción elevada de revisiones y análisis teóricos. Entre las investigaciones empíricas se encontraron el estudio híbrido de Aburto Pineda (2025) con 50 universitarios mexicanos; la investigación descriptiva de Tapia-Álvarez et al. (2022) con 28 docentes y 95 estudiantes; el estudio cuasiexperimental de Mora Villamar et al. (2025); y el estudio de caso de Zhang (2025), realizado con seis universitarios chinos durante un semestre de 16 semanas.

La composición del corpus exige una interpretación prudente. La abundancia de revisiones confirma el crecimiento del interés académico y la diversidad de aplicaciones, pero no equivale a disponer de evidencia experimental extensa, comparaciones homogéneas o resultados longitudinales.

Tendencias consolidadas

Personalización y aprendizaje adaptativo

La personalización fue el eje más transversal del corpus. Se expresó en la adaptación del nivel, la selección de contenidos, el ritmo de trabajo, la retroalimentación y el seguimiento del progreso.

Hurskaya (2023) identifica adaptabilidad, individualización e interactividad como principios de la personalización apoyada por inteligencia artificial. La autora sostiene que los materiales pueden ajustarse al nivel, los intereses, las necesidades y los objetivos del estudiante, al tiempo que se incorporan evaluación continua y retroalimentación.

Ramírez Morán et al. (2025) también incluyen el aprendizaje adaptativo y el seguimiento analítico entre las aplicaciones recurrentes de la inteligencia artificial en la enseñanza del inglés. Bounif (2026) señala que la personalización y la retroalimentación inmediata conforman el núcleo de los beneficios pedagógicos reportados en la literatura reciente.

Su clasificación como tendencia consolidada se justifica porque aparece en estudios empíricos, revisiones sistemáticas y propuestas curriculares; se aplica al inglés, al español y a otras lenguas; y se vincula con distintas tecnologías, desde plataformas adaptativas hasta chatbots y tutores virtuales.

Sin embargo, el término personalización no posee un significado uniforme. En algunos documentos designa la selección consciente de materiales por parte de estudiantes y docentes; en otros, alude a decisiones algorítmicas basadas en datos de rendimiento. Esta diferencia es importante: la adaptación puede ampliar oportunidades, pero también

ocultar los criterios mediante los cuales un sistema recomienda, ordena o limita determinados contenidos.

Retroalimentación inmediata y ampliación de la práctica

La retroalimentación automática constituye otra tendencia consolidada. Los chatbots, tutores virtuales y sistemas de reconocimiento del habla permiten practicar fuera del horario de clase y recibir observaciones sobre pronunciación, gramática, vocabulario, escritura o fluidez.

En la revisión de Bounif (2026), la retroalimentación instantánea aparece en la dimensión cognitivo-lingüística y en la dimensión pedagógica. Las aplicaciones permiten incrementar la frecuencia de la práctica y disminuir el tiempo entre una producción y la recepción de información correctiva.

Zhang (2025) examinó el uso de aplicaciones de práctica oral con inteligencia artificial entre seis estudiantes universitarios chinos. Los participantes reportaron mejoras en pronunciación, gramática y fluidez, así como mayor motivación y participación debido al feedback inmediato y a los elementos interactivos. No obstante, el diseño cualitativo, la muestra pequeña y el carácter autorreportado de los resultados impiden generalizar los hallazgos o atribuirlos exclusivamente al sistema tecnológico.

La propia Zhang (2025) reconoce que estas aplicaciones presentan dificultades para reproducir los componentes emocionales, culturales y contextuales de la comunicación humana. Por ello, recomienda un modelo combinado en el que la inteligencia artificial complemente, pero no sustituya, la enseñanza dirigida por docentes.

La retroalimentación se considera consolidada como práctica pedagógica, pero no como garantía de precisión o aprendizaje sostenido. Todavía es necesario determinar la calidad de las correcciones, la profundidad de las explicaciones y su transferencia a situaciones comunicativas reales.

Enseñanza híbrida, virtual y multimodal

Los entornos híbridos y virtuales se encontraban en desarrollo antes de la expansión de la inteligencia artificial generativa y actualmente conforman una línea asentada de innovación educativa.

Roca-Castro y Véliz-Robles (2022) relacionan la innovación en la educación superior pospandémica con la reorganización de las prácticas docentes y el uso de recursos virtuales. Tapia-Álvarez et al. (2022) encontraron que el 73 % de los participantes estaba dispuesto a estudiar idiomas mediante tecnología siempre o casi siempre. Los autores concluyeron que la enseñanza tradicional no había desaparecido, sino que coexistía con ambientes virtuales y redes sociales.

Aburto Pineda (2025) documenta esta coexistencia mediante un modelo híbrido que combinó clases presenciales con plataformas, aplicaciones y recursos digitales. Los resultados sugieren que la modalidad híbrida puede ampliar las oportunidades de práctica y autogestión, aunque requiere infraestructura, capacitación y planificación pedagógica.

Hashim (2025) también propone evitar una oposición rígida entre métodos tradicionales y contemporáneos. Mientras la

enseñanza gramatical y estructurada puede apoyar el dominio formal, los enfoques comunicativos, el aprendizaje basado en tareas y la enseñanza apoyada por tecnología favorecen interacción, fluidez y autonomía. El autor defiende un marco equilibrado y sensible al contexto.

El corpus converge, por tanto, en un modelo de complementariedad. La tecnología amplía los tiempos, formatos y espacios de aprendizaje, pero la planificación, la mediación y la interacción docente continúan siendo necesarias.

Motivación, autonomía y autorregulación

La relación entre tecnologías digitales, motivación y autonomía aparece de manera reiterada. Las aplicaciones interactivas permiten practicar en ambientes de baja exposición social, repetir actividades y ajustar la frecuencia de estudio.

Bounif (2026) identificó 113 menciones relacionadas con beneficios motivacionales y afectivos. Las investigaciones incluidas en su revisión asociaron la inteligencia artificial con mayor compromiso, reducción de la ansiedad, confianza comunicativa y disposición hacia el aprendizaje autónomo.

Porrino Moscoso (2025) introduce un matiz central: la autonomía no debe confundirse con el estudio solitario ni con la ausencia de acompañamiento. El docente ayuda al estudiante a reconocer necesidades, definir objetivos, seleccionar estrategias, evaluar recursos y revisar críticamente las respuestas generadas por inteligencia artificial.

La autonomía se considera consolidada cuando se entiende como autorregulación acompañada. En cambio, la afirmación de que el uso de una herramienta produce automáticamente estudiantes autónomos no se encuentra suficientemente respaldada.

Tendencias en desarrollo

Evaluación automatizada y analítica del aprendizaje

La evaluación automática y el análisis de datos ocupan un espacio creciente. Las herramientas pueden generar ejercicios, corregir respuestas, detectar errores y producir indicadores de progreso.

Muñoz-Basols et al. (2024) dedican un eje específico a la evaluación y el feedback en entornos virtuales. En este se abordan exámenes en línea, tecnologías para elaborar pruebas escritas y retroalimentación automatizada y multimodal. La evaluación aparece, así como una función que se integra progresivamente en las plataformas de enseñanza.

Se trata de una tendencia en desarrollo porque persisten interrogantes sobre validez, confiabilidad, explicabilidad y coherencia curricular. Una herramienta puede generar una calificación sin necesariamente evaluar competencia pragmática, adecuación sociolingüística, creatividad o capacidad de negociar significado.

Asimismo, los modelos entrenados con variedades dominantes pueden considerar erróneas expresiones regionales o formas lingüísticas válidas, pero menos representadas. La

automatización de decisiones evaluativas requiere, por ello, supervisión docente y procesos explícitos de validación.

Formación docente y alfabetización en inteligencia artificial

Los documentos coinciden en que la incorporación tecnológica depende de la capacidad docente para seleccionar, adaptar y evaluar las herramientas.

Aburto Pineda (2025) recomienda capacitación continua e inversión en infraestructura. Ramírez Morán et al. (2025) señalan que la conectividad limitada, la insuficiente formación del profesorado y la débil articulación curricular dificultan la integración de inteligencia artificial en Ecuador, México y Bolivia.

González Blanco (2024), desde la perspectiva del posmétodo, sostiene que la innovación debe responder a contextos, necesidades y experiencias específicas, en lugar de adoptar procedimientos como fórmulas universales. Esta posición resulta relevante para la inteligencia artificial: la competencia docente no consiste únicamente en manejar aplicaciones, sino en decidir qué herramienta se ajusta a una población, una habilidad y un propósito determinados.

La alfabetización en inteligencia artificial debe comprender capacidades técnicas, pedagógicas, críticas y éticas: verificar respuestas, detectar información incorrecta, reconocer sesgos, proteger datos, diseñar actividades y establecer reglas transparentes de uso.

Esta tendencia continúa en desarrollo porque el corpus identifica claramente la necesidad de formación, pero ofrece menos información sobre duración, contenidos, evaluación y seguimiento de los programas destinados al profesorado.

Gamificación, pedagogía lúdica y recursos multimodales

La integración de videojuegos, plataformas, podcasts, historias digitales, robots y realidades extendidas diversifica las formas de participación.

Muñoz-Basols et al. (2024) incluyen estos recursos dentro de una pedagogía lúdica digital relacionada con motivación, interacción y desarrollo de destrezas. Mora Villamar et al. (2025) combinan gamificación, inteligencia artificial, aprendizaje basado en proyectos y diseño universal para el aprendizaje en la enseñanza de lengua y literatura.

Aunque estas propuestas reportan mejoras en motivación, comprensión y producción textual, deben interpretarse con cautela cuando varias estrategias se incorporan simultáneamente. En esos casos, resulta difícil establecer qué componente se relaciona con cada resultado.

La gamificación es una tendencia en desarrollo porque su presencia aumenta, pero todavía se requieren estudios que diferencien participación momentánea, satisfacción y aprendizaje lingüístico profundo.

Reorganización del papel docente

El corpus no sostiene que la inteligencia artificial sustituya al profesorado. Más bien, describe una reorganización del trabajo docente: disminuye el énfasis en la transmisión de contenidos

y aumenta la importancia del diseño, la mediación, la retroalimentación compleja y el acompañamiento metacognitivo.

Bounif (2026) interpreta este cambio como una transición del docente transmisor al docente mediador y diseñador de experiencias. Porrino Moscoso (2025) añade que la formación en inteligencia artificial también puede ampliar la autonomía profesional del profesor al facilitar la preparación de materiales y la diversificación de actividades.

Sin embargo, la automatización no necesariamente reduce la carga de trabajo. Puede generar nuevas tareas: verificar respuestas, revisar sesgos, rediseñar evaluaciones, vigilar la integridad académica y actualizar criterios institucionales.

La reorganización del papel docente se considera una tendencia en desarrollo porque sus implicaciones laborales, formativas y organizacionales aún no están suficientemente investigadas.

Fenómenos emergentes

Modelos generativos y tecnosocioconstructivismo

La disponibilidad de sistemas capaces de sostener diálogos y producir textos crea situaciones distintas de las plataformas tutoriales anteriores.

Monferrer-Palmer (2024) propone el término tecnosocioconstructivismo para describir interacciones en las que el conocimiento se desarrolla mediante la relación entre estudiantes, docentes y agentes tecnológicos. Las inteligencias artificiales conversacionales pueden apoyar simulaciones, reformulación, lluvia de ideas, comparación de registros y conciencia multilingüe.

No obstante, también plantean riesgos relacionados con la autoría, la originalidad y la externalización de procesos cognitivos. La autora advierte que el uso constante de sistemas generativos podría reducir el ejercicio independiente de habilidades como estructurar información, conectar ideas y reformular contenidos.

Este fenómeno se considera emergente porque su desarrollo es reciente y la evidencia del corpus es principalmente reflexiva o exploratoria.

Traducción e interpretación asistidas por grandes modelos de lenguaje

La traducción automática neuronal ya se encontraba extendida antes de los modelos generativos. Lo emergente es su integración con sistemas capaces de explicar decisiones, resumir, adaptar estilos y producir versiones contextualizadas.

Candé y Martinho (2026) identifican aplicaciones en enseñanza de lenguas, formación de traductores, retroalimentación y creación de contenidos multilingües. También señalan limitaciones en dominios especializados, matices culturales y lenguas con pocos recursos.

La incorporación de estas herramientas reconfigura las competencias profesionales. Traductores e intérpretes necesitan evaluar resultados automáticos, identificar pérdidas de significado, poseditar textos, justificar decisiones y proteger información sensible.

Perspectivas decoloniales y justicia lingüística

El enfoque decolonial posee una presencia reducida en el corpus, pero una relevancia conceptual elevada.

Soto Molina (2026) cuestiona el predominio de lenguas hegemónicas en los sistemas de inteligencia artificial y plantea la necesidad de integrar perspectivas comunitarias, diversidad cultural y participación de hablantes de lenguas indígenas en el diseño curricular.

Esta línea permite diferenciar accesibilidad tecnológica de justicia lingüística. Una herramienta puede estar disponible gratuitamente y continuar excluyendo variedades regionales, voces minoritarias o conocimientos comunitarios.

La escasa frecuencia del tema no disminuye su importancia; más bien muestra que constituye un área insuficientemente investigada.

TABLA 1

Síntesis de tendencias, fenómenos emergentes y vacíos					
Eje analítico	Clasificación	Descripción	Evidencia que lo sustenta	Implicaciones profesionales	Vacíos pendientes
Personalización	Tendencia consolidada	Adaptación de contenidos, ritmo, actividades y retroalimentación	Hurskaya (2023), Aburto Pineda (2025), Ramírez Morán et al. (2025), Bounif (2026)	Diseñar itinerarios diferenciados y supervisar decisiones algorítmicas	Comparar adaptación docente y automática
Retroalimentación	Tendencia consolidada	Corrección inmediata de pronunciación, gramática, vocabulario y escritura	Zhang (2025), Bounif (2026), Candé y Martinho (2026)	Usar el feedback automático como apoyo sujeto a verificación	Precisión, profundidad y efectos longitudinales
Enseñanza híbrida	Tendencia consolidada	Integración de actividades presenciales y virtuales	Roca-Castro y Véliz-Robles (2022), Tapia-Álvarez et al. (2022), Aburto Pineda (2025)	Articular tecnología y objetivos comunicativos	Comparar configuraciones híbridas
Autonomía y motivación	Tendencia consolidada	Práctica flexible, autorregulación y confianza comunicativa	Porrino Moscoso (2025), Zhang (2025), Bounif (2026)	Enseñar planificación, autoevaluación y verificación	Diferenciar motivación percibida y aprendizaje sostenido
Evaluación automatizada	Tendencia en desarrollo	Generación, corrección y análisis automático de tareas	Muñoz-Basols et al. (2024), Ramírez Morán et al. (2025), Bounif (2026)	Establecer supervisión, transparencia y validación	Sesgos, confiabilidad y competencia pragmática

Síntesis de tendencias, fenómenos emergentes y vacíos					
Eje analítico	Clasificación	Descripción	Evidencia que lo sustenta	Implicaciones profesionales	Vacíos pendientes
Formación docente	Tendencia en desarrollo	Desarrollo de competencias técnicas, pedagógicas y éticas	González Blanco (2024), Aburto Pineda (2025), Ramírez Morán et al. (2025)	Crear programas institucionales continuos	Evaluación de modelos formativos
Gamificación y multimodalidad	Tendencia en desarrollo	Videojuegos, plataformas, podcasts, historias digitales y recursos interactivos	Muñoz-Basols et al. (2024), Mora Villamar et al. (2025)	Diversificar la práctica sin reducirla al entretenimiento	Aislar los efectos de cada recurso
Modelos generativos	Fenómeno emergente	Producción de textos, diálogo, reformulación y simulaciones	Monferrer-Palmer (2024), Porrino Moscoso (2025), Bounif (2026)	Rediseñar tareas de escritura, autoría y evaluación	Efectos sobre producción independiente
Traducción mediante modelos de lenguaje	Fenómeno emergente	Traducción, explicación y adaptación multilingüe	Candé y Martinho (2026)	Desarrollar posesición y evaluación crítica	Lenguas con pocos recursos
Enfoque decolonial	Fenómeno emergente	Crítica al predominio de lenguas y culturas hegemónicas	Soto Molina (2026)	Incorporar participación comunitaria y justicia lingüística	Estudios empíricos con lenguas indígenas
Equidad digital	Vacío transversal	Acceso desigual a dispositivos, conectividad y formación	Tapia-Álvarez et al. (2022), Aburto Pineda (2025), Ramírez Morán et al. (2025)	Vincular innovación con políticas de acceso	Indicadores comparables de desigualdad
Investigación longitudinal	Vacío metodológico	Escasez de seguimiento y transferencia a situaciones reales	Zhang (2025), Bounif (2026), Candé y Martinho (2026)	Evitar decisiones basadas solo en satisfacción	Retención, transferencia y dependencia

Discusión

Los hallazgos muestran que la inteligencia artificial no funciona como una intervención única. Sus resultados dependen de la herramienta, la tarea, el idioma, el nivel de competencia, la infraestructura, el diseño curricular y la mediación docente. Por ello, resulta más adecuado analizarla como parte de un ecosistema sociotécnico que como una solución aislada.

La personalización, la retroalimentación, las modalidades híbridas, la autonomía y la motivación aparecen como tendencias consolidadas debido a su recurrencia en distintos tipos de estudio. Sin embargo, consolidación temática no significa eficacia uniforme.

La personalización puede representar una adaptación pedagógica significativa o limitarse a la selección automática de ejercicios. La retroalimentación puede ser inmediata sin ser suficientemente exacta, contextualizada o formativa. De manera similar, la autonomía puede fortalecerse cuando el estudiante aprende a regular y evaluar su proceso, pero puede debilitarse si delega sus decisiones en la herramienta.

Las divergencias se relacionan con el alcance atribuido a los beneficios. Algunos trabajos describen mejoras amplias en competencias lingüísticas y rendimiento; otros reconocen que la evidencia empírica continúa siendo limitada. Estas diferencias pueden explicarse por la heterogeneidad metodológica.

Las revisiones sistemáticas reúnen numerosos estudios, pero dependen de la calidad y comparabilidad de las investigaciones incluidas. Los estudios de caso ofrecen profundidad, aunque no permiten generalizaciones amplias. Las reflexiones teóricas anticipan problemas relevantes, pero no demuestran efectos observables.

Los fenómenos emergentes responden a tres factores. Primero, la disponibilidad pública de modelos generativos redujo las barreras de acceso. Segundo, la interacción mediante lenguaje

natural permite incorporar inteligencia artificial a múltiples tareas lingüísticas. Tercero, su expansión hizo visibles problemas antes menos discutidos, como la autoría, los sesgos culturales y la representación desigual de las lenguas.

Para los departamentos de idiomas, los resultados sugieren que la prioridad no debe ser elaborar listas de aplicaciones, sino construir políticas institucionales de integración. Estas políticas necesitan vincular objetivos lingüísticos, criterios de selección, protección de datos, formación docente, alfabetización estudiantil, verificación de resultados y evaluación periódica.

También deben diferenciarse los usos de apoyo —práctica, explicación, generación de ejemplos o retroalimentación preliminar— de las decisiones de alto impacto, como calificar, certificar o diagnosticar competencias. Estas últimas requieren validación y supervisión humana.

La formación docente constituye una implicación central. El profesorado necesita aprender a diseñar actividades, contrastar respuestas, identificar errores plausibles, adaptar materiales y orientar la autoría académica. También debe trabajar con estudiantes que utilizan estas herramientas fuera del aula, incluso cuando no existe una política institucional clara.

La prohibición general difícilmente elimina el uso, mientras que la adopción sin criterios expone a estudiantes y docentes a información incorrecta, dependencia, vulneraciones de privacidad y prácticas poco transparentes.

Se identificaron cinco vacíos principales. Primero, faltan estudios longitudinales que determinen si las mejoras se mantienen y se transfieren a interacciones reales. Segundo, existe una concentración en inglés. Tercero, son escasas las comparaciones entre herramientas, modalidades y grados de mediación docente. Cuarto, la evaluación automática requiere estudios de validez para diferentes variedades, niveles y habilidades. Quinto, la privacidad, los sesgos y las lenguas con

baja representación reciben menos atención que los beneficios instrumentales.

Las limitaciones de esta revisión derivan del tamaño y la composición del corpus. Los 16 documentos presentan diferencias importantes de diseño y alcance. Existe una proporción elevada de revisiones y estudios teóricos, y varias publicaciones son recientes.

Conclusiones

La revisión permitió identificar cuatro tendencias consolidadas: personalización, retroalimentación inmediata, modalidades híbridas y fortalecimiento de la autonomía y la motivación. Estas tendencias aparecen en distintos contextos y tipos de publicación, aunque su recurrencia no constituye prueba de eficacia universal.

La evaluación automatizada, la alfabetización en inteligencia artificial, la gamificación y la reorganización del papel docente representan tendencias en desarrollo. Su incorporación requiere formación profesional, criterios curriculares, validación técnica y supervisión institucional.

Los modelos generativos, el tecnosocioconstructivismo, la traducción apoyada por grandes modelos y las perspectivas decoloniales constituyen fenómenos emergentes con capacidad para transformar prácticas y categorías centrales de la educación lingüística.

Los principales vacíos se relacionan con la escasez de investigaciones longitudinales y comparativas, la concentración en inglés, la limitada validación de sistemas automatizados y la insuficiente atención a lenguas indígenas, variedades no dominantes, privacidad y sesgos.

En respuesta a la pregunta de revisión, la inteligencia artificial está transformando la enseñanza de idiomas principalmente mediante la ampliación de la práctica, la adaptación de actividades y la generación de retroalimentación. No obstante, su valor educativo depende de una integración pedagógica deliberada.

La formación docente, la justicia lingüística, la protección de datos y la preservación de la interacción humana deben considerarse condiciones centrales de implementación y no asuntos secundarios.

Referencias

- Aburto Pineda, L. G. (2025). Mejorando el aprendizaje del inglés mediante inteligencia artificial: Evidencia desde un modelo híbrido en la educación superior en México. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(1), 3468–3488. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.580>
- Al Viana, S., Sukmojati, E., Rambu Dauki Iru, R., Sihura, C., Eka Sari, W., Sari, D., & Siswanto, S. (2026). Global research trends in English language teaching curriculum and materials development: A bibliometric review. *F1000Research*, 15, Article 639. <https://doi.org/10.12688/f1000research.179404.1>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Bounif, H. (2026). Beneficios de la inteligencia artificial en el aprendizaje de lenguas extranjeras: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 10(41), 1–19. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i41.1206>
- Candé, A., & Martinho, D. (2026). Artificial intelligence in translation and interpreting in education: A systematic review of trends, applications and challenges. *Information*, 17(6), Article 543. <https://doi.org/10.3390/info17060543>
- González Blanco, E. (2024). Implementación del posmétodo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Iberoamericana de Investigación en Educación*, 8(1).
- Hashim, A. A. (2025). Innovative approaches in English language teaching: A comparative analysis of traditional and modern methods. *South Asian Research Journal of Arts, Language and Literature*, 7(1), 1–7. <https://doi.org/10.36346/sarjall.2025.v07i01.001>
- Hurskaya, V. (2023). Approaches to personalizing the learning process in teaching English with the help of artificial intelligence. *Academic Visions*, 18. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14182319>
- Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science*, 5, Article 69. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>
- Monferrer-Palmer, A. (2024). Reflexiones sobre el impacto de la inteligencia artificial en la enseñanza de idiomas: La revolución de ChatGPT. *Semas*, 5(9), 101–119.
- Mora Villamar, F. M., Dume Naranjo, I. G., Urrutia Franco, N. Y., & Pozo Vera, E. I. (2025). Innovación didáctica e inclusión digital en lengua y literatura: Aplicaciones de tecnologías emergentes, gamificación e inteligencia artificial en el aula del siglo XXI. *ASCE Magazine*, 4(4), 1349–1376. <https://doi.org/10.70577/asce.v4i4.493>

- Muñoz-Basols, J., Fuertes Gutiérrez, M., & Cerezo, L. (Eds.). (2024). *La enseñanza del español mediada por tecnología: De la justicia social a la inteligencia artificial*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003146391>
- Peters, M. D. J., Godfrey, C., McInerney, P., Khalil, H., Larsen, P., Marnie, C., Pollock, D., Tricco, A. C., & Munn, Z. (2024). Scoping reviews. En E. Aromataris, C. Lockwood, K. Porritt, B. Pilla y Z. Jordan (Eds.), *JBI manual for evidence synthesis*. JBI.
<https://doi.org/10.46658/JBIMES-24-09>
- Porrino Moscoso, L. M. (2025). La formación en inteligencia artificial como clave para potenciar la autonomía del alumnado de ELE. *Estudios Humanísticos. Filología*, 47, 19–45.
- Ramírez Morán, L. P., Limongi Basantes, S., Salinas Montemayor, A. D., & López Villegas, T. M. (2025). IA y aprendizaje automático en la enseñanza del inglés: Revisión sistemática sobre la competencia lingüística adquirida.
- Roca-Castro, Y. D., & Véliz-Robles, F. M. (2022). Innovación en la enseñanza del idioma inglés a nivel de educación superior en postpandemia. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 361–377.
<https://doi.org/10.23857/dc.v8i2.2759>
- Soto Molina, J. E. (2026). Inteligencia artificial con enfoque decolonial: Una revisión crítica para el currículo bilingüe intercultural. *Estudios y Perspectivas. Revista Científica y Académica*, 6(1), 7807–7829.
<https://doi.org/10.61384/r.c.a..v6i1.1736>
- Tapia-Álvarez, C. V., Looz-Rodríguez, C. D., & Delgado-Vera, N. E. (2022). Nuevas tendencias en la didáctica educativa para la enseñanza de idiomas en el ámbito virtual. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 4(3), 266–288.
<https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0146>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473.
<https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Zhang, X. (2025). Enhancing oral English learning through AI: A case study on the impact of AI-driven speaking applications among Chinese university students. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1595818. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1595818>

Inteligencia Artificial Generativa en la Investigación Científica Universitaria: Revisión de Alcance Sobre Ética, Alfabetización y Transformación Metodológica

Generative Artificial Intelligence in University Scientific Research: A Scoping Review on Ethics, Literacy, and Methodological Transformation

Víctor Manuel Castañeda Sánchez

Universidad del Tepeyac

investigacion@tepeyac.edu.mx

ORCID: 0009-0007-5677-9921

RESUMEN

La expansión de la inteligencia artificial generativa (IAG) ha transformado significativamente los procesos de investigación científica y educación superior, generando debates relacionados con ética, integridad académica, alfabetización digital y gobernanza institucional. El presente artículo tiene como objetivo analizar las tendencias y temas emergentes relacionados con el uso de inteligencia artificial generativa en la investigación científica universitaria, identificando desafíos éticos, competencias emergentes y transformaciones metodológicas reportadas en la literatura reciente. Para ello, se desarrolló una revisión de alcance de carácter cualitativo-documental basada en el análisis interpretativo de 25 documentos académicos e institucionales publicados entre 2023 y 2025. La revisión permitió identificar cinco tendencias principales: consolidación de marcos éticos y regulatorios, fortalecimiento de la alfabetización IA, transformación de la evaluación universitaria, expansión de modelos pedagógicos centrados en pensamiento crítico y surgimiento de enfoques humanistas de integración tecnológica. Asimismo, se identificaron riesgos relacionados con dependencia cognitiva, sesgos algorítmicos, privacidad de datos y automatización excesiva de procesos intelectuales. Los hallazgos muestran que la discusión contemporánea sobre IA generativa ha evolucionado desde perspectivas centradas en innovación tecnológica hacia enfoques críticos orientados a preservar autonomía intelectual, integridad científica y supervisión humana dentro de los procesos académicos. Se concluye que las universidades requieren desarrollar modelos institucionales capaces de integrar inteligencia artificial desde principios de ética, gobernanza, pensamiento crítico y formación humanista.

Palabras clave: *inteligencia artificial generativa; investigación científica; educación superior; alfabetización digital; ética académica; gobernanza universitaria.*

ABSTRACT

The expansion of generative artificial intelligence (GAI) has significantly transformed scientific research and higher education processes, generating debates related to ethics, academic integrity, digital literacy, and institutional governance. This article aims to analyze emerging trends and themes associated with the use of generative artificial intelligence in university scientific research, identifying ethical challenges, emerging competencies, and methodological transformations reported in recent literature. To achieve this, a qualitative-documentary scoping review was conducted based on the interpretative analysis of 25 academic and institutional documents published between 2023 and 2025. The review identified five main trends: consolidation of ethical and regulatory frameworks, strengthening of AI literacy, transformation of university assessment, expansion of pedagogical models focused on critical thinking, and emergence of humanistic approaches to technological integration. In addition, risks related to cognitive dependency, algorithmic bias, data privacy, and excessive automation of intellectual processes were identified. Findings show that contemporary discussions on generative AI have evolved from technology-centered perspectives toward critical approaches aimed at preserving intellectual autonomy, scientific integrity, and human supervision within academic processes. It is concluded that universities need to develop institutional models capable of integrating artificial intelligence based on ethics, governance, critical thinking, and humanistic education.

Keywords: *generative artificial intelligence; scientific research; higher education; digital literacy; academic ethics; university governance.*

Introducción

La inteligencia artificial generativa (IAG) ha transformado aceleradamente la investigación científica y la educación superior. Desde la aparición de modelos como ChatGPT, Gemini, Claude y otros sistemas basados en Large Language Models (LLM), las universidades han modificado sus procesos de producción, organización y validación del conocimiento. Estas herramientas facilitan la generación de textos, el análisis de información, la traducción de contenidos y la escritura académica, ampliando sus aplicaciones en la investigación y la enseñanza (UNESCO, 2024; ONU, 2024).

La literatura señala que la IAG favorece la revisión de literatura, la organización bibliográfica, el análisis preliminar de datos, la formulación de hipótesis y la elaboración de borradores científicos, además de promover nuevas formas de aprendizaje y colaboración entre personas y sistemas inteligentes (Rodríguez Flores et al., 2025; Núñez & Guerrero, 2025; Vivas Urías et al., 2025; Tecnológico de Monterrey, 2025). No obstante, su expansión ha intensificado el debate sobre transparencia algorítmica, integridad académica, autoría científica, privacidad, desinformación y dependencia cognitiva (UNESCO, 2024; ONU, 2024; OCDE, 2025).

En consecuencia, el interés académico ha evolucionado desde las capacidades técnicas de la IA hacia sus implicaciones éticas, pedagógicas y epistemológicas, priorizando la preservación del pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la responsabilidad científica en la investigación y la educación superior (Universidad de los Andes, 2023; UNAM, 2025).

Como respuesta, organismos internacionales e instituciones de educación superior han propuesto lineamientos para promover un uso responsable de la IA, sustentados en la supervisión humana, la transparencia metodológica, la trazabilidad de los prompts, la alfabetización digital crítica y la protección de datos personales (Penabad-Camacho et al., 2024; OCDE, 2025). Asimismo, se plantea transformar los modelos tradicionales de enseñanza y evaluación mediante estrategias orientadas al pensamiento crítico y al aprendizaje activo apoyado por inteligencia artificial (Tecnológico de Monterrey, 2025; Vivas Urías et al., 2025).

Aunque la producción científica sobre IA generativa ha crecido de forma acelerada, predominan estudios teóricos y normativos, mientras que las investigaciones empíricas continúan siendo limitadas. En este contexto, el presente estudio desarrolla una revisión de alcance cualitativa-documental, siguiendo las orientaciones metodológicas de Arksey y O'Malley (2005), Levac et al. (2010), Peters et al. (2020) y Tricco et al. (2018). Se analizaron 25 documentos publicados entre 2023 y 2025 con el objetivo de identificar las principales tendencias, desafíos éticos, competencias emergentes y transformaciones metodológicas asociadas con el uso de la inteligencia artificial generativa en la investigación científica universitaria.

La IA generativa como transformación de la investigación científica

La incorporación de la inteligencia artificial generativa (IAG) está transformando los procesos de producción, análisis, organización y comunicación del conocimiento en la investigación científica universitaria. La literatura coincide en que estas tecnologías han dejado de ser herramientas de automatización para convertirse en recursos que modifican las dinámicas metodológicas, cognitivas y epistemológicas de la actividad científica (Rodríguez Flores et al., 2025).

Uno de los principales aportes de la IAG es el fortalecimiento de las actividades de investigación. Herramientas como ChatGPT, Gemini, Claude y otros modelos basados en *Large Language Models* (LLM) facilitan la búsqueda y síntesis de información, la organización bibliográfica, el análisis preliminar de datos, la elaboración de borradores, la traducción científica y la escritura académica, optimizando diversas etapas del proceso investigativo (Núñez & Guerrero, 2025). Asimismo, Rodríguez Flores et al. (2025) identifican un crecimiento sostenido de la investigación sobre IA desde 2021, reflejado en categorías como *Generative AI*, *ChatGPT*, *Scientific Integrity* y *Remote Research*, lo que evidencia nuevas formas de colaboración entre investigadores y sistemas inteligentes.

La revisión también muestra que la IA fortalece procesos como el análisis masivo de literatura, la minería de textos, la clasificación documental, la identificación de patrones y la elaboración automatizada de resúmenes científicos (Rodríguez Flores et al., 2025). Estas tendencias coinciden con Williamson y Eynon (2020) y Siemens y Baker (2022), quienes sostienen que la inteligencia artificial está modificando la producción y gestión del conocimiento en las universidades. No obstante, advierten que esta automatización exige validar e interpretar críticamente la información generada.

En este contexto, la UNESCO (2024) y la ONU (2024) señalan que el uso intensivo de la IA puede favorecer la dependencia cognitiva y debilitar el pensamiento crítico cuando se delegan procesos de análisis e interpretación. Por ello, coinciden en que la inteligencia artificial debe utilizarse como apoyo al juicio científico y no como su sustituto.

Otro desafío ampliamente documentado es la confiabilidad de la información. Aunque los modelos generativos producen textos de alta calidad lingüística, pueden presentar *alucinaciones algorítmicas*, generando información falsa o referencias inexistentes (Penabad-Camacho et al., 2024). Del mismo modo, Bender et al. (2021) advierten que estos sistemas reproducen errores y sesgos derivados de sus datos de entrenamiento, lo que hace indispensable verificar sistemáticamente sus resultados.

Frente a este escenario, la literatura destaca la necesidad de fortalecer competencias como la alfabetización digital crítica, la validación de información, la verificación de fuentes, el análisis ético y la supervisión metodológica (UNAM, 2025; Tecnológico de Monterrey, 2025). Asimismo, la ingeniería de *prompts* se consolida como una habilidad relevante para optimizar la interacción con los sistemas generativos.

La transformación también alcanza la comunicación científica. La IA participa cada vez más en la redacción académica, la traducción especializada y los procesos editoriales, impulsando lineamientos sobre transparencia, autoría y declaración de su uso (Penabad-Camacho et al., 2024). En este sentido, se propone documentar los *prompts* y las funciones desempeñadas por la IA para fortalecer la reproducibilidad y la integridad científica, mientras que la OCDE (2025) destaca la necesidad de modelos de gobernanza que regulen su utilización.

En conjunto, la literatura evidencia que la IA generativa está redefiniendo las competencias del investigador universitario. Además de las habilidades tradicionales, resulta indispensable desarrollar capacidades para evaluar críticamente los resultados generados por IA, identificar sesgos y mantener la supervisión humana durante todo el proceso investigativo. En consecuencia, la transformación de la investigación científica dependerá no solo del desarrollo tecnológico, sino de la capacidad de las universidades para preservar el pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la integridad científica en un entorno cada vez más automatizado.

Ética, integridad académica y gobernanza de IA

La ética, la integridad académica y la gobernanza institucional constituyen uno de los ejes centrales de la literatura reciente sobre inteligencia artificial generativa (IAG) en educación superior. Los estudios revisados coinciden en que la incorporación acelerada de sistemas generativos ha desplazado el debate desde una visión centrada en la innovación tecnológica hacia una perspectiva orientada a regular su integración ética, pedagógica y científica. En este contexto, las principales preocupaciones se relacionan con la transparencia, la autoría, la responsabilidad científica y la confiabilidad del conocimiento producido mediante herramientas de IA.

Uno de los temas más recurrentes es la preservación de la integridad académica. La capacidad de los modelos generativos para producir textos complejos ha incrementado el riesgo de prácticas asociadas con el plagio, la automatización indebida de tareas intelectuales y la elaboración de productos académicos sin una participación sustantiva del autor. Estas situaciones representan un desafío para las universidades, particularmente en los procesos de escritura, evaluación, investigación y publicación científica, debido a la creciente dificultad para distinguir entre contenidos elaborados por personas y aquellos generados mediante IA (Universidad de los Andes, 2023; UNAM, 2025).

Ante este escenario, organismos internacionales como la UNESCO (2024), la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2024) y la OCDE (2025) coinciden en que la utilización de IA debe sustentarse en principios de dignidad humana, transparencia, responsabilidad y supervisión humana. Estos planteamientos retoman la Recomendación sobre la Ética de la Inteligencia Artificial de la UNESCO (2021), que establece la necesidad de utilizar estas tecnologías como herramientas complementarias del pensamiento humano y no como sustitutos del juicio crítico. Asimismo, se enfatiza la protección

de datos personales, la reducción de sesgos algorítmicos y la promoción de la equidad digital.

La autoría científica constituye otro de los debates fundamentales. La literatura revisada coincide en que la inteligencia artificial no puede ser reconocida como autora de trabajos académicos debido a que carece de responsabilidad ética y capacidad para asumir las consecuencias derivadas de la producción científica (Penabad-Camacho et al., 2024). En consecuencia, revistas científicas e instituciones de educación superior han comenzado a establecer políticas que exigen declarar explícitamente el uso de herramientas generativas durante el desarrollo de investigaciones y publicaciones.

En este sentido, Penabad-Camacho et al. (2024) proponen documentar el empleo de IA mediante el registro de los *prompts*, las interacciones realizadas y las funciones específicas desempeñadas por los sistemas generativos. Esta práctica favorece la transparencia metodológica, la reproducibilidad de los estudios y la preservación de la integridad científica. De manera complementaria, la OCDE (2025) sostiene que las universidades requieren modelos de gobernanza que articulen regulación, alfabetización digital, supervisión institucional y responsabilidad ética para gestionar los riesgos derivados de la automatización, la opacidad algorítmica y el uso inadecuado de la información.

La literatura latinoamericana también evidencia una orientación humanista en la incorporación de la IA. La UNAM (2025), el Tecnológico de Monterrey (2025) y la Universidad de los Andes (2023) coinciden en que la prioridad no debe ser únicamente la adopción de tecnologías innovadoras, sino la preservación del pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la responsabilidad académica frente a la creciente automatización de procesos cognitivos. Desde esta perspectiva, el desarrollo tecnológico debe subordinarse a principios educativos y científicos que fortalezcan la formación integral de estudiantes e investigadores.

Otro aspecto ampliamente discutido es el riesgo de dependencia cognitiva. Diversos autores advierten que la automatización de actividades como la escritura, el análisis y la argumentación puede debilitar habilidades relacionadas con el razonamiento crítico, la creatividad y la construcción autónoma del conocimiento (Tecnológico de Monterrey, 2025). Por ello, la literatura propone fortalecer estrategias pedagógicas centradas en la metacognición, la validación crítica de la información y la supervisión permanente de los contenidos generados mediante IA.

La privacidad y la protección de datos personales constituyen igualmente un desafío prioritario. Los sistemas generativos procesan grandes volúmenes de información, lo que genera riesgos asociados con la confidencialidad, la vigilancia digital y el tratamiento de datos académicos sensibles (Universidad de los Andes, 2023). En respuesta, diversos organismos internacionales recomiendan desarrollar políticas institucionales que regulen el manejo de información, garanticen la transparencia algorítmica y protejan los derechos de estudiantes e investigadores.

La revisión también muestra que la gobernanza institucional no debe limitarse a mecanismos de control o prohibición. Por el contrario, las universidades necesitan implementar políticas

de acompañamiento, formación y alfabetización digital que permitan a docentes y estudiantes utilizar la inteligencia artificial de manera crítica, ética y responsable (UNAM, 2025). Ello implica reconocer que la IA generativa forma parte del ecosistema universitario contemporáneo y que su integración requiere procesos permanentes de capacitación y actualización institucional.

En conjunto, la literatura revisada evidencia un consenso: la discusión sobre inteligencia artificial generativa trasciende la innovación tecnológica y se orienta hacia la construcción de condiciones éticas, pedagógicas y políticas que permitan preservar la integridad científica y la autonomía intelectual. En consecuencia, la gobernanza institucional emerge como un componente estratégico para garantizar una incorporación responsable de la IA en la investigación científica y la educación superior, sustentada en principios de transparencia, responsabilidad, supervisión humana y justicia digital.

Alfabetización en IA y nuevas competencias universitarias

La expansión de la inteligencia artificial generativa (IAG) en la educación superior ha transformado las competencias académicas e investigativas necesarias para la formación universitaria. La literatura reciente muestra que estas tecnologías no solo modifican las prácticas digitales, sino también las capacidades cognitivas, metodológicas y éticas requeridas para interactuar críticamente con sistemas automatizados. En consecuencia, las universidades enfrentan el desafío de redefinir sus modelos formativos para incorporar competencias relacionadas con la alfabetización en inteligencia artificial, el pensamiento crítico y la supervisión humana de tecnologías emergentes.

Uno de los conceptos más recurrentes es el de alfabetización en inteligencia artificial (AI literacy), entendido como el conjunto de conocimientos y habilidades que permiten comprender el funcionamiento, las posibilidades, las limitaciones y los riesgos de los sistemas generativos. Este enfoque trasciende el dominio técnico de las herramientas e incorpora competencias relacionadas con la comprensión de los algoritmos, la evaluación crítica de la información, la identificación de sesgos y la validación de contenidos generados mediante IA (UNAM, 2025).

Diversos estudios sostienen que los modelos tradicionales de alfabetización digital, centrados principalmente en el uso instrumental de las tecnologías, resultan insuficientes frente al desarrollo de herramientas generativas. En consecuencia, la literatura propone evolucionar hacia una alfabetización crítica que fortalezca la metacognición, la interpretación reflexiva y la capacidad de cuestionar, contrastar y contextualizar la información producida por sistemas inteligentes. Desde esta perspectiva, el estudiante universitario deja de ser un consumidor pasivo de información para convertirse en un usuario capaz de analizar críticamente los resultados obtenidos mediante IA.

La UNAM (2025) destaca que la alfabetización en IA implica comprender tanto el potencial como las limitaciones de estas tecnologías, incluyendo fenómenos como las alucinaciones algorítmicas, los errores de interpretación, la opacidad de los

modelos y los sesgos derivados de los datos de entrenamiento. En consecuencia, la inteligencia artificial debe utilizarse como una herramienta de apoyo al aprendizaje y la investigación, sin sustituir el razonamiento crítico ni la construcción autónoma del conocimiento.

En la misma línea, el Tecnológico de Monterrey (2025) señala que la alfabetización en IA debe integrar dimensiones éticas, cognitivas y sociales. Más que enseñar el uso operativo de las plataformas, el desafío consiste en desarrollar competencias para analizar críticamente la información generada, identificar posibles sesgos y valorar la calidad de las respuestas producidas por los sistemas automatizados. De esta manera, el pensamiento crítico se consolida como una competencia transversal indispensable para el trabajo académico en entornos mediados por inteligencia artificial.

La revisión de la literatura también identifica el surgimiento de nuevas competencias investigativas asociadas con la interacción entre personas y sistemas inteligentes. Entre ellas destaca la ingeniería de *prompts*, entendida como la capacidad para formular instrucciones claras, específicas y contextualizadas que optimicen la calidad de las respuestas generadas por la IA (Penabad-Camacho et al., 2024). No obstante, la formulación adecuada de instrucciones constituye únicamente una parte del proceso, ya que los investigadores y estudiantes deben evaluar posteriormente la pertinencia, precisión y confiabilidad de los resultados obtenidos.

Otro aspecto ampliamente señalado es la necesidad de fortalecer la integridad académica y la ética digital. La literatura coincide en que el uso responsable de la inteligencia artificial exige reconocer los límites entre el apoyo tecnológico y la producción intelectual propia. En este sentido, la Universidad de los Andes (2023) subraya la importancia de desarrollar capacidades relacionadas con la honestidad académica, la validación crítica de la información y la comprensión de los riesgos derivados de la automatización excesiva del pensamiento.

Asimismo, los documentos revisados enfatizan la relevancia de fortalecer las habilidades de verificación y evaluación de información. Debido a que los sistemas generativos pueden producir contenidos plausibles pero incorrectos o sin respaldo científico, las universidades deben promover competencias relacionadas con el contraste de fuentes, el análisis argumentativo y la validación metodológica como mecanismos para reducir los riesgos de desinformación y garantizar el rigor académico.

La expansión de la inteligencia artificial también transforma el rol del profesorado universitario. Luckin (2018) sostiene que la educación contemporánea requiere potenciar aquellas capacidades humanas que complementan a la inteligencia artificial, especialmente la creatividad, el pensamiento crítico y la toma de decisiones éticas. En consecuencia, los docentes necesitan desarrollar competencias vinculadas con el diseño pedagógico mediado por IA, la evaluación auténtica y el acompañamiento crítico de los estudiantes durante el uso de herramientas generativas (Vivas Urías et al., 2025). Más que transmisor de información, el profesor asume funciones de mediador, orientador y facilitador del aprendizaje.

Finalmente, la literatura coincide en que las competencias relacionadas con la inteligencia artificial deben incorporarse de manera transversal en los planes de estudio universitarios y no limitarse a programas tecnológicos específicos. Organismos internacionales como la UNESCO (2024) sostienen que el impacto de la IA alcanzará progresivamente todas las disciplinas profesionales, por lo que resulta indispensable integrar competencias digitales, éticas y cognitivas en la formación universitaria.

En conjunto, los estudios revisados muestran que la alfabetización en inteligencia artificial constituye una competencia esencial para la educación superior contemporánea. Sin embargo, esta alfabetización no debe reducirse al aprendizaje del funcionamiento de las herramientas, sino orientarse al fortalecimiento del pensamiento crítico, la supervisión humana, la reflexión ética y la autonomía intelectual, condiciones indispensables para un uso responsable de la inteligencia artificial en la investigación y la formación universitaria.

IA generativa y transformación pedagógica

La revisión de la literatura evidencia que la inteligencia artificial generativa (IAG) no solo representa una innovación tecnológica, sino un factor que está reconfigurando las metodologías de investigación científica en las universidades. Más allá de automatizar tareas específicas, estas herramientas modifican la forma en que los investigadores buscan información, construyen conocimiento, analizan evidencia y comunican resultados. Como consecuencia, la investigación universitaria evoluciona hacia modelos híbridos en los que las capacidades humanas y la inteligencia artificial interactúan de manera complementaria durante las distintas fases del proceso científico.

Los documentos revisados coinciden en que la IA generativa facilita actividades tradicionalmente intensivas en tiempo, como la recuperación y organización de literatura científica, la síntesis de información, la identificación de tendencias temáticas, la elaboración de esquemas conceptuales y la redacción preliminar de textos académicos (Rodríguez Flores et al., 2025; Núñez & Guerrero, 2025). Estas aplicaciones permiten optimizar los procesos de investigación y dedicar mayor atención al análisis, la interpretación crítica y la construcción de nuevo conocimiento.

Asimismo, la literatura muestra que estas tecnologías favorecen el desarrollo de investigaciones más dinámicas mediante el análisis automatizado de grandes volúmenes de información, la clasificación documental y el reconocimiento de patrones que difícilmente podrían identificarse utilizando procedimientos exclusivamente manuales (Rodríguez Flores et al., 2025). Este potencial resulta especialmente relevante en revisiones sistemáticas, estudios bibliométricos y análisis documentales, donde la cantidad de información disponible supera con frecuencia la capacidad de procesamiento individual del investigador.

No obstante, los estudios analizados advierten que la incorporación de IA no modifica únicamente los procedimientos técnicos, sino también la lógica metodológica

de la investigación. La disponibilidad inmediata de respuestas generadas por modelos de lenguaje obliga a fortalecer procesos de verificación, contraste de fuentes y validación científica para evitar que errores, sesgos o información no sustentada sean incorporados al conocimiento académico (UNESCO, 2024; Penabad-Camacho et al., 2024). En consecuencia, el rigor metodológico continúa dependiendo de la capacidad del investigador para evaluar críticamente la evidencia producida o sintetizada mediante inteligencia artificial.

La revisión también evidencia que la formulación de preguntas de investigación, hipótesis y estrategias de búsqueda mantiene un carácter esencialmente humano. Aunque la IA puede proponer alternativas o apoyar la organización de ideas, la delimitación del problema, la selección del enfoque metodológico, la interpretación de resultados y la elaboración de conclusiones requieren procesos de razonamiento científico que no pueden delegarse completamente en sistemas automatizados (UNAM, 2025). Por ello, diversos autores coinciden en que la inteligencia artificial debe concebirse como un recurso de apoyo metodológico y no como un sustituto de la investigación científica.

Otro aspecto emergente es la necesidad de incorporar nuevas prácticas de transparencia metodológica. Penabad-Camacho et al. (2024) proponen documentar explícitamente el uso de herramientas generativas durante la investigación, especificando los *prompts* utilizados, las tareas realizadas por la IA y los procedimientos de validación implementados por el investigador. Esta práctica fortalece la reproducibilidad de los estudios, facilita la evaluación por pares y contribuye a preservar la integridad científica.

La literatura también identifica cambios en la colaboración académica. La IA generativa favorece procesos de co-creación entre investigadores y sistemas inteligentes, permitiendo desarrollar borradores, organizar información, comparar perspectivas teóricas y explorar alternativas metodológicas con mayor rapidez. Sin embargo, esta colaboración requiere mantener una supervisión constante para garantizar que las decisiones científicas continúen sustentándose en criterios epistemológicos y no exclusivamente en respuestas automatizadas (OCDE, 2025).

Finalmente, los estudios revisados coinciden en que la transformación metodológica impulsada por la IA exige fortalecer las competencias investigativas relacionadas con la evaluación crítica de la información, la alfabetización en inteligencia artificial, la ética científica y la capacidad para integrar tecnologías emergentes dentro de procesos rigurosos de investigación. En consecuencia, el principal cambio no radica únicamente en la incorporación de nuevas herramientas digitales, sino en la consolidación de metodologías que combinen el potencial analítico de la inteligencia artificial con el juicio crítico, la creatividad y la responsabilidad científica del investigador.

En conjunto, la literatura muestra que la inteligencia artificial generativa está redefiniendo las prácticas metodológicas de la investigación universitaria. No obstante, su contribución depende de que las universidades promuevan modelos de investigación en los que la automatización fortalezca, pero

nunca sustituya, los principios de rigor metodológico, pensamiento crítico, transparencia e integridad científica.

Riesgos, tensiones y desafíos de la IA en educación superior

La revisión de la literatura evidencia que, junto con las oportunidades de la inteligencia artificial generativa (IAG), surgen riesgos que condicionan su incorporación en la investigación científica universitaria. Estos desafíos trascienden el ámbito tecnológico e involucran dimensiones metodológicas, éticas, cognitivas e institucionales que requieren una respuesta integral por parte de las universidades.

Uno de los principales riesgos es la confiabilidad de la información generada por los modelos de lenguaje. Aunque producen textos coherentes, también pueden generar información incorrecta, referencias inexistentes o interpretaciones sin sustento científico, fenómeno conocido como *alucinación algorítmica* (Bender et al., 2021; Penabad-Camacho et al., 2024). Por ello, todo contenido generado mediante IA debe someterse a procesos de verificación, contraste de fuentes y validación académica.

Otro desafío corresponde a los sesgos algorítmicos. Al entrenarse con grandes volúmenes de información, los modelos pueden reproducir desigualdades, estereotipos y limitaciones presentes en sus datos, afectando la objetividad de las respuestas y de las interpretaciones científicas (UNESCO, 2024; OCDE, 2025). En consecuencia, los organismos internacionales destacan la importancia de mantener la supervisión humana durante todo el proceso investigativo.

La literatura también advierte sobre la dependencia cognitiva. La facilidad con que la IA genera resúmenes, argumentos o textos puede reducir el ejercicio del análisis, la reflexión y el pensamiento crítico de estudiantes e investigadores (ONU, 2024; Tecnológico de Monterrey, 2025). Por ello, la IA debe emplearse como apoyo para fortalecer, y no sustituir, la construcción autónoma del conocimiento.

Asimismo, la integridad académica representa un desafío relevante. El uso inadecuado de herramientas generativas puede favorecer el plagio, la atribución incorrecta de autoría y la omisión de declarar el uso de IA en trabajos académicos (Universidad de los Andes, 2023; UNAM, 2025). Frente a ello, la literatura propone fortalecer políticas de transparencia y promover una cultura de honestidad académica.

Los estudios revisados también destacan riesgos relacionados con la privacidad y protección de datos, ya que estas plataformas procesan información que puede incluir datos personales o resultados de investigación aún no publicados. En consecuencia, las universidades deben establecer políticas que garanticen la confidencialidad y el uso seguro de la información, especialmente en investigaciones con datos sensibles (UNESCO, 2024; Universidad de los Andes, 2023).

A nivel institucional, muchas universidades aún carecen de marcos normativos y estrategias de gobernanza para regular el uso de la IA en la investigación científica. Esta ausencia genera incertidumbre sobre aspectos como la autoría, la transparencia

metodológica y las responsabilidades derivadas de su utilización (OCDE, 2025). Por ello, la literatura recomienda desarrollar políticas que integren dimensiones éticas, legales, pedagógicas y tecnológicas.

En conjunto, la evidencia muestra que el desafío no consiste en restringir el uso de la inteligencia artificial, sino en garantizar una incorporación responsable basada en el juicio crítico, la supervisión humana, la alfabetización digital y el rigor metodológico. Así, riesgos como la confiabilidad de la información, los sesgos algorítmicos, la dependencia cognitiva, las amenazas a la integridad académica, la privacidad y la falta de gobernanza constituyen retos que las universidades deben afrontar mediante políticas institucionales y procesos formativos que permitan aprovechar el potencial de la IA sin comprometer la calidad, la ética y la credibilidad de la investigación científica.

Hacia un modelo universitario humanista de integración crítica de IA

La revisión de la literatura muestra que la incorporación de la inteligencia artificial generativa (IAG) en la educación superior exige superar una visión centrada únicamente en la innovación tecnológica para avanzar hacia un modelo universitario humanista. Los estudios coinciden en que el valor de la IA no radica en sustituir las capacidades humanas, sino en fortalecer el aprendizaje, la investigación y la generación de conocimiento desde principios éticos, inclusivos y socialmente responsables. En este contexto, la universidad mantiene la responsabilidad de formar profesionales con pensamiento crítico, autonomía intelectual y compromiso con el bien común.

La UNESCO (2024), la ONU (2024) y la OCDE (2025) señalan que la transformación digital debe orientarse al fortalecimiento de las capacidades humanas y sustentarse en principios como la dignidad, la equidad, la inclusión, la transparencia y la responsabilidad. Estos principios constituyen el marco ético para la investigación científica y la formación universitaria en entornos mediados por inteligencia artificial.

Desde esta perspectiva, las universidades deben formar ciudadanos e investigadores capaces de comprender críticamente el funcionamiento, los alcances y las limitaciones de la IA. Para ello, la alfabetización en inteligencia artificial debe complementarse con una sólida formación ética, científica y humanística que permita analizar sus implicaciones sociales y epistemológicas (UNAM, 2025; Universidad de los Andes, 2023). Así, la tecnología se concibe como un medio para fortalecer la educación y la investigación, y no como un fin en sí misma.

La literatura identifica al pensamiento crítico como el eje de este modelo universitario. Frente a la automatización de la producción de información, resulta indispensable desarrollar capacidades para interpretar, contrastar y evaluar críticamente los contenidos generados por IA, privilegiando el razonamiento, la creatividad y la toma de decisiones fundamentadas (Luckin, 2018; UNESCO, 2024).

Asimismo, los estudios destacan la necesidad de fortalecer la gobernanza institucional mediante políticas que regulen el uso de la IA en la investigación, la docencia y la evaluación, incorporando lineamientos sobre transparencia, autoría científica, protección de datos, supervisión humana y formación continua (OCDE, 2025; Penabad-Camacho et al., 2024). En este proceso, la actualización docente resulta esencial para integrar la IA en estrategias pedagógicas orientadas al aprendizaje activo y la investigación, consolidando al profesor como mediador del conocimiento y promotor de prácticas académicas éticas (Vivas Urías et al., 2025).

En conjunto, la literatura concluye que un modelo universitario humanista debe promover la colaboración entre inteligencia humana e inteligencia artificial, preservando la responsabilidad ética y científica de las personas. La consolidación de este modelo dependerá de la capacidad institucional para integrar innovación tecnológica, gobernanza, alfabetización en IA y formación ética, situando siempre a la persona como el eje del proceso educativo y de la generación de conocimiento.

Conclusiones

La revisión de alcance confirma que la inteligencia artificial generativa está transformando la investigación científica universitaria al optimizar procesos como la búsqueda, organización, análisis y comunicación del conocimiento. Sin embargo, la evidencia muestra que su incorporación implica retos metodológicos, éticos y pedagógicos que exigen preservar el rigor científico, la transparencia y la supervisión humana durante todo el proceso investigativo.

Los estudios revisados coinciden en que el aprovechamiento de la IA depende del desarrollo de competencias como la alfabetización en inteligencia artificial, el pensamiento crítico, la validación de información y la integridad académica. Asimismo, destacan la necesidad de establecer políticas institucionales que regulen aspectos como la autoría, la protección de datos, la transparencia metodológica y el uso responsable de estas tecnologías.

En conjunto, la literatura evidencia que la IA generativa no sustituye el juicio científico ni la creatividad del investigador, sino que constituye una herramienta para fortalecer la producción de conocimiento cuando se integra desde un enfoque humanista. En consecuencia, el principal desafío para las universidades consiste en articular innovación tecnológica, gobernanza institucional y formación ética para garantizar una investigación científica de calidad, socialmente responsable y centrada en las personas.

Referencias

- American Educational Research Association. (2023). *AI and the future of educational research*. AERA Publications.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Bearman, M., Ryan, J., & Ajjawi, R. (2023). Discourses of artificial intelligence in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(7), 1457–1472. <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2166377>
- Bender, E., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? *Proceedings of the ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, 610–623. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Bozkurt, A. (2023). Generative artificial intelligence in education: A critical review. *Open Praxis*, 15(3), 230–248.
- Chan, C. K. Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(38), 1–15. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3>
- Cotton, D., Cotton, P., & Shipway, J. (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>
- Crawford, K. (2021). *Atlas of AI: Power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence*. Yale University Press.
- Floridi, L. (2019). Establishing the rules for building trustworthy AI. *Nature Machine Intelligence*, 1(6), 261–262.
- García-Peñalvo, F. J. (2024). The perception of artificial intelligence in higher education. *Education in the Knowledge Society*, 25, 1–10.
- Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science*, 5(69), 1–9. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>
- Lopezosa, C., & Goyanes, M. (2024). Ethical implications of generative AI in academic publishing. *Profesional de la Información*, 33(1), 1–14.
- Luckin, R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. UCL Institute of Education Press.
- Mhlana, D. (2023). Open AI in education, the responsible and ethical use of ChatGPT towards lifelong learning. *Education and Information Technologies*, 28(11), 1–23.
- Núñez, J., & Guerrero, M. (2025). Inteligencia artificial generativa y transformación de la investigación científica universitaria. *Revista Latinoamericana de Investigación Educativa*, 15(2), 45–67.
- OCDE. (2025). *Artificial intelligence in higher education: Governance, ethics and innovation*. OECD Publishing.
- ONU. (2024). *Governing AI for humanity: Final report*. Organización de las Naciones Unidas.
- OpenAI. (2023). *GPT-4 technical report*. OpenAI Research.
- Penabad-Camacho, S., López-Belmonte, J., & Pozo-Sánchez, S. (2024). Inteligencia artificial generativa y escritura científica: desafíos éticos y metodológicos. *Comunicar*, 32(78), 55–68. <https://doi.org/10.3916/C78-2024-05>
- Peters, M. D. J., Godfrey, C., McInerney, P., Munn, Z., Tricco, A., & Khalil, H. (2020). Chapter 11: Scoping reviews. In E. Aromataris & Z. Munn (Eds.), *JBI manual for evidence synthesis*. JBI.
- Rodríguez Flores, E., Martínez, L., & Ramírez, A. (2025). Tendencias emergentes de la inteligencia artificial en investigación científica: un análisis bibliométrico. *Revista Iberoamericana de Ciencia y Tecnología*, 21(1), 88–110.
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Siemens, G., & Baker, R. (2022). Learning analytics and artificial intelligence in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 53(4), 1–12.
- Tecnológico de Monterrey. (2025). *Inteligencia artificial generativa y transformación educativa universitaria*. Instituto para el Futuro de la Educación.
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A.,

- Wilson, M., Garritty, C., & Straus, S. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- UNAM. (2025). *Recomendaciones para el uso ético, crítico y pedagógico de inteligencia artificial generativa en educación superior*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- UNESCO. (2021). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2024). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO Publishing.
- Universidad de los Andes. (2023). *Lineamientos para el uso informado, transparente y responsable de inteligencia artificial generativa*. Universidad de los Andes.
- Van Eck, N., & Waltman, L. (2022). VOSviewer manual: Visualizing scientific landscapes. Leiden University.
- Vivas Urías, M. D., & Ruiz Rosillo, M. A. (Coords.). (2025). *Buenas prácticas docentes con inteligencia artificial generativa en educación superior*. Universidad Alfonso X el Sabio.
- Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 223–235.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39), 1–27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>



UNIVERSIDAD DEL TEPEYAC

CIENCIA Y HUMANISMO PARA EL DESARROLLO TOTAL

AGOSTO DE 2026 · AÑO 1 · NÚM. 2

Ciudad de México, 2026

www.tepeyac.edu.mx · investigacion@tepeyac.edu.mx