INNOVACADEMIA
Revista Científica en Educación de la Universidad Autónoma de Nuevo León

DOI: https://doi.org/10.29105/innoacad.v1i3.51

Recibido - Received: 2 de mayo de 2025
Aceptado - Accepted: 6 de septiembre de 2025

Artículo de investigación

Percepciones estudiantiles y retos docentes ante la Inteligencia Artificial Generativa en la Educación Superior

Students' Perceptions and Teaching Challenges regarding Generative Artificial Intelligence in Higher Education

Carlos Villanueva Valadez *, Sergio Guadalupe Torres Flores [1]

Cómo referenciar:
Villanueva, C. y Torres, S. (2025). Percepciones estudiantiles y retos docentes ante la Inteligencia Artificial Generativa en la Educación Superior. *INNOVACADEMIA, 1*(3), 34-44. https://doi.org/10.29105/innoacad.v1i3.51

*Autor para correspondencia. Doctorado en Comunicación por la Universidad Complutense de Madrid.
Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
ORCID: 0000-0001-6914-4780
Contacto: carlos.villanuevavl@uanl.edu.mx

[1] Doctorado en Tecnología Educativa por la Escuela de Ciencias de la Educación.
Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
ORCID: 0000-0002-9309-8902
Contacto: sergio.torresfl@uanl.edu.mx

Esta revista y sus artículos se publican bajo la licencia *Creative Commons* Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), por lo cual el usuario es libre de usar, compartir y adaptar el contenido de INNOVACADEMIA siempre que se otorgue el crédito, no se use para fines comerciales, y se comparta cualquier material derivado bajo la misma licencia.

RESUMEN

La educación superior atraviesa un proceso de transformación sustancial derivado de la incorporación de herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG), como ChatGPT, que han automatizado tareas académicas y de investigación, favoreciendo un acceso más ágil a la información. Esta evolución plantea desafíos significativos en torno a la redefinición del rol docente, la calidad educativa y la gestión ética del conocimiento. El objetivo de este estudio es analizar las percepciones estudiantiles sobre el uso de la IAG en la educación superior e identificar los principales retos docentes que emergen de dichas percepciones. Se realizó un estudio cuantitativo, de carácter exploratorio y descriptivo, mediante cuestionarios en línea aplicados a 232 estudiantes de una universidad pública del noreste de México, en el contexto de un aula invertida. Los resultados muestran una valoración positiva de la IAG en el aprendizaje, junto con preocupaciones por el plagio, la dependencia tecnológica y la confiabilidad de la información. Se concluye que su integración requiere estrategias pedagógicas innovadoras, regulación institucional y actualización docente continua.

Palabras clave:

Inteligencia artificial, enseñanza superior, competencia digital.

ABSTRACT

Higher education is undergoing a substantial transformation due to the incorporation of generative artificial intelligence (GAI) tools, such as ChatGPT, which have automated academic and research tasks, enabling faster access to information. This evolution raises significant challenges regarding the redefinition of the teaching role, educational quality, and the ethical management of knowledge. The aim of this study is to analyze students' perceptions of GAI use in higher education and to identify the main teaching challenges emerging from these perceptions. A quantitative, exploratory, and descriptive study was conducted through online questionnaires applied to 232 students from a public university in northeastern Mexico, within the context of a flipped classroom. The results indicate a positive evaluation of GAI for learning, while also highlighting concerns related to plagiarism, technological dependence, and the reliability of generated information. It is concluded that effective integration of GAI requires innovative pedagogical strategies, institutional regulation, and continuous faculty training.

Keywords:

Artificial Intelligence, university education, digital skills.

Introducción

La irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAG) ha suscitado un cambio sustancial en las dinámicas de la educación superior, modificando de manera profunda tanto los procesos de aprendizaje estudiantil como las prácticas docentes. Herramientas como ChatGPT, Copilot y Gemini han redefinido la forma de acceder, procesar y producir información, favoreciendo la democratización del conocimiento y la automatización de múltiples tareas académicas (Kishore et al., 2023). Sin embargo, este proceso de transformación no está exento de tensiones, ya que, si bien la IAG ofrece beneficios claros en términos de eficiencia, adaptabilidad y personalización del aprendizaje, también genera desafíos relacionados con la ética académica, la fiabilidad de los contenidos producidos y la dependencia tecnológica que puede derivarse de un uso desregulado (Escalante, 2024).

En este escenario, el rol del profesorado universitario se ve particularmente cuestionado. Tradicionalmente, el docente ha cumplido funciones centrales como mediador del conocimiento, promotor del pensamiento crítico y facilitador de aprendizajes autónomos. La integración acelerada de tecnologías basadas en IAG tensiona este modelo, obligando a replantear las estrategias pedagógicas y actualizar permanentemente las competencias digitales del profesorado (Gallent-Torres et al., 2023). No se trata únicamente de incorporar nuevos instrumentos, sino de enfrentar una redefinición profunda del papel docente en un contexto donde procesos que eran considerados esenciales para la formación académica tradicional ahora se ven automatizados o mediatizados por algoritmos.

La literatura científica ha documentado que la IAG posee un amplio rango de aplicaciones en la educación superior. Entre éstas destacan la personalización del aprendizaje, la evaluación automatizada y la optimización de procesos de gestión académica (Rodríguez et al., 2024). Además, investigaciones como las de Guerra y Tass (2024) han explorado su potencial en el ámbito del diseño multimedia, identificando oportunidades de transferencia hacia diversas áreas disciplinares. No obstante, persiste un debate abierto acerca de hasta qué punto estas innovaciones tecnológicas pueden transformar las prácticas educativas sin comprometer principios formativos esenciales, como la autonomía intelectual, la originalidad académica y el desarrollo de la capacidad crítica del alumnado.

En este sentido, el debate sobre la integración de la IAG no puede limitarse a un enfoque tecnocéntrico. Es cierto que estas herramientas representan un apoyo significativo en términos de rapidez y eficiencia, pero su implementación plantea preocupaciones legítimas. Entre ellas, se encuentra el riesgo de plagio automatizado, la homogeneización del pensamiento crítico y la dependencia excesiva de los estudiantes hacia soluciones tecnológicas inmediatas (Escalante, 2024). Estas tensiones han motivado a organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023), UNESCO por sus siglas en inglés, a enfatizar la necesidad de establecer lineamientos éticos y pedagógicos que regulen la incorporación de la IAG, de modo que su uso sea reflexivo, responsable y coherente con los principios de calidad educativa.

La percepción estudiantil frente a la IAG es, en este marco, ambivalente. Una parte del alumnado reconoce la utilidad de estas herramientas para optimizar tiempos y mejorar el acceso a información relevante; sin embargo, también emergen preocupaciones relacionadas con la originalidad del contenido generado, la superficialidad en los procesos de aprendizaje y las implicaciones cognitivas de su uso frecuente (Chao y Rivera, 2023). Este doble posicionamiento refleja que la aceptación de la IAG no está exenta de resistencias y que el análisis académico debe considerar tanto el valor que los estudiantes atribuyen a estas tecnologías como las reservas que manifiestan ante ellas.

La formación docente adquiere aquí una importancia estratégica. Más allá de la capacitación técnica, el profesorado requiere herramientas conceptuales y pedagógicas que le permitan integrar la IAG de manera crítica, sin que ésta sustituya su función esencial como guía y mediador del conocimiento. Como señala Lievens (2023), diversas instituciones de educación superior han iniciado programas de formación orientados

a complementar la enseñanza con el uso de IAG, fomentando un equilibrio entre la innovación tecnológica y la preservación de principios pedagógicos sólidos. Esta perspectiva se alinea con la necesidad de reforzar la centralidad del docente en el proceso educativo, evitando que la tecnología desplace su papel como promotor del pensamiento crítico.

Desde el plano político-educativo, Chan (2023) subraya la urgencia de desarrollar marcos normativos que regulen el uso de la IAG y establezcan criterios éticos claros para su implementación en la educación superior. En su estudio sobre universidades de Hong Kong, propone lineamientos que promueven una adopción responsable de estas tecnologías, con énfasis en la protección de la autonomía académica y la equidad en el acceso. Por lo tanto, la UNESCO (2023) ha insistido en la necesidad de diseñar programas de formación docente que promuevan una apropiación crítica y reflexiva de la IAG, de forma que su integración no se limite a satisfacer intereses de mercado o responder a presiones institucionales, sino que contribuya efectivamente a la mejora de la calidad educativa.

En este marco, el presente artículo se enfoca, por un lado, en analizar las percepciones estudiantiles frente al uso de la IAG, identificando tanto los beneficios reconocidos como las preocupaciones expresadas; y por otro, explorar los principales retos pedagógicos que emergen de dichas percepciones. A partir de ello, se establecen tres objetivos específicos: (1) examinar las percepciones estudiantiles sobre el uso de la IAG en la educación superior; (2) identificar los retos pedagógicos vinculados a la integración de estas herramientas; y (3) proponer recomendaciones orientadas a la práctica docente que permitan un uso crítico y formativo de la IAG.

En este sentido, la digitalización de la educación superior no debe interpretarse como un proceso de sustitución del profesorado, sino como una oportunidad para redefinir su papel como mediador del conocimiento, promotor de habilidades de pensamiento crítico y facilitador de un uso ético de las tecnologías emergentes. La integración efectiva de la IAG en entornos universitarios exige no solo estrategias institucionales claras y marcos regulatorios pertinentes, sino también el fortalecimiento de prácticas pedagógicas responsables que promuevan la autonomía intelectual y la creatividad del estudiantado. Desde una mirada crítica y propositiva, este artículo busca contribuir al debate académico con un análisis riguroso que promueva la equidad, la calidad educativa y la centralidad del componente ético en la era de la IAG.

Metodología

La presente investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, el cual privilegia la comprensión de los fenómenos sociales a partir de la interpretación de los significados que los actores otorgan a sus experiencias (Schwandt, 1994). Bajo este marco epistemológico, se adoptó un diseño metodológico cuantitativo con alcance exploratorio y descriptivo. Este enfoque permite abordar la complejidad de las dinámicas educativas al considerar no solo los comportamientos observables, sino también los significados construidos por los sujetos en su interacción con las tecnologías (Creswell, 2014; Denzin y Lincoln, 2018).

La muestra estuvo conformada por 232 estudiantes de nivel superior inscritos en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de una universidad del norte de México. El procedimiento de muestreo fue por conveniencia, integrando a estudiantes de distintos semestres, géneros y rangos de edad. Esta decisión metodológica permitió garantizar diversidad en las perspectivas recogidas, aunque se reconoce la limitación de no contar con criterios de representatividad estadística estricta. La recolección de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario en línea administrado a través de Google Forms, lo que posibilitó una recopilación ágil, sistemática y segura (Flick, 2018).

El cuestionario estuvo compuesto por un total de 25 ítems, distribuidos en dos secciones: 20 preguntas cerradas con escala tipo Likert de cinco puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo) y cinco preguntas abiertas orientadas a recabar opiniones cualitativas sobre las experiencias de los estudiantes con la IAG. Para garantizar la validez de contenido, el instrumento fue revisado por tres expertos en educación

digital, quienes emitieron observaciones y sugerencias que se incorporaron en la versión final. Asimismo, se realizó una prueba piloto con un grupo de 25 estudiantes, a partir de la cual se calculó la fiabilidad interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0.82, considerado adecuado para estudios de este tipo.

El proceso de aplicación del cuestionario se efectuó en dos momentos del semestre académico: al inicio y al final del curso. Esta estrategia temporal buscó identificar variaciones en los conocimientos, percepciones y competencias desarrolladas por los participantes en relación con el uso de la IAG en las asignaturas de Metodología de la Investigación y Proyectos de Investigación para la Comunicación. El análisis de los datos cuantitativos se realizó mediante estadística descriptiva, empleando frecuencias absolutas, porcentajes y medidas de tendencia central. De forma complementaria, las respuestas abiertas fueron procesadas mediante un análisis de contenido, en el cual se identificaron categorías temáticas emergentes que permitieron enriquecer la interpretación de los hallazgos.

Adicionalmente, el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje se articuló bajo el modelo de aula invertida (flipped classroom), complementado con la plataforma Microsoft Teams y la integración de ChatGPT como herramienta pedagógica (Bergmann & Sams, 2012; Luckin et al., 2016). Esta combinación de estrategias presenciales y digitales favoreció la co-construcción del conocimiento, así como la reflexión crítica sobre el uso responsable de la IAG en contextos educativos contemporáneos. En este sentido, Luckin et al. (2016) subrayan que las tecnologías inteligentes pueden facilitar experiencias de aprendizaje adaptativo, retroalimentación intermedia y tutoría personalizada, al tiempo que proponen una visión educativa que integra lo presencial con lo digital como parte de la redefinición de los contextos de enseñanza-aprendizaje. Específicamente, destacan el papel de la inteligencia artificial como herramienta para hacer explícito lo implícito en los procesos de conocimiento y abrir la caja negra del aprendizaje, lo que contribuye a generar prácticas pedagógicas más transparentes, éticas y reflexivas en escenarios formativos actuales.

Resultados

A partir de los datos recolectados mediante el cuestionario administrado a 232 estudiantes durante un ciclo académico completo (enero a diciembre de 2024), se obtuvieron hallazgos que permiten analizar de manera integral la familiarización, aceptación, confianza y preocupaciones asociadas a la IAG. Los resultados aquí expuestos se presentan de forma progresiva y articulada en diferentes ejes temáticos que permiten dar cuenta de las tendencias generales, los beneficios percibidos y los retos pedagógicos que emergen de la integración de la IAG en la educación superior (Tabla 1).

Tabla 1
Tendencias tecnológicas educativas en el uso de la IAG

Dimensiones	Características
Alta familiaridad con la IAG	Un alto porcentaje de estudiantes reporta haber escuchado sobre la inteligencia artificial generativa y su aplicación en entornos educativos.
Utilidad académica reconocida	Los estudiantes consideran que la IAG es una herramienta útil para la búsqueda y análisis de información en el ámbito académico.
Confianza moderada en la producción de contenidos	Existe un nivel moderado de confianza en la capacidad de la IAG para generar contenido original y de calidad.

Tabla 1 *(Continúa)*

Dimensiones	Características
Percepción positiva sobre su impacto en el aprendizaje	La mayoría de los estudiantes percibe un impacto positivo de la IAG en su proceso de aprendizaje y desarrollo académico.
Preocupaciones clave	Se identifican preocupaciones relacionadas con la ética, la confiabilidad y el impacto de la IAG en la educación.
Demanda de formación universitaria	Existe una demanda creciente de formación específica en el uso crítico y responsable de la IAG en el ámbito universitario.

Nota: Se muestran tendencias significativas en la percepción estudiantil sobre la IAG, destacando familiaridad, utilidad académica y necesidades formativas específicas.

Familiarización y reconocimiento del concepto de la IAG

Los datos muestran que el 85.3% de los estudiantes encuestados declaró haber escuchado previamente el término "inteligencia artificial generativa". Este porcentaje revela un alto nivel de familiaridad superficial con la noción, en gran medida influida por la creciente visibilidad mediática y la presencia de la IAG en redes sociales, plataformas educativas y entornos de entretenimiento (van Dis et al., 2023). No obstante, se debe subrayar que la familiaridad nominal no equivale a un conocimiento profundo del funcionamiento, las aplicaciones prácticas o las implicaciones éticas de la tecnología (Brynjolfsson y McAfee, 2017).

Este hallazgo señala la necesidad de distinguir entre el reconocimiento superficial del término y el dominio de competencias avanzadas que permitan a los estudiantes un uso crítico, reflexivo y ético de la IAG en entornos académicos. Tal diferenciación resulta relevante para diseñar programas educativos que vayan más allá de la exposición mediática y promuevan una comprensión significativa de las capacidades y limitaciones de estas herramientas (Luckin et al., 2016).

Utilidad académica percibida

Uno de los resultados más consistentes indica que el 81.9% de los participantes considera que la IAG es especialmente útil en tareas de búsqueda, procesamiento y análisis de información. Asimismo, un 68% de los estudiantes la percibe como un recurso valioso para fortalecer el aprendizaje autónomo y la producción de trabajos académicos. Estos porcentajes ponen de manifiesto que la IAG se configura como un aliado en la adquisición y gestión del conocimiento, ampliando la capacidad del estudiantado para acceder a información relevante y organizar sus procesos de investigación.

Sin embargo, esta percepción positiva convive con preocupaciones sobre la dependencia tecnológica. Un 37% de los encuestados expresó inquietud acerca de que el uso recurrente de la IAG pudiera reducir el esfuerzo personal, limitar la consolidación de habilidades cognitivas y provocar una sobreconfianza en los resultados generados automáticamente (Zawacki-Richter et al., 2019). En este sentido, aunque la mayoría de los estudiantes reconoce la utilidad de estas herramientas, también emerge una conciencia crítica sobre los riesgos que su integración indiscriminada podría generar en la formación académica.

Confianza en la calidad del contenido generado

En lo relativo a la confianza depositada en la IAG para producir contenido original y de calidad, el 55.6% de los estudiantes manifestó confiar en cierta medida en los resultados de estas herramientas. Esta postura refleja una evaluación matizada que reconoce el potencial de la IAG como apoyo, pero sin desconocer sus limitaciones (van Dis et al., 2023). Solo un grupo minoritario expresó una confianza plena, mientras que un sector equivalente manifestó escepticismo respecto a la precisión, objetividad y calidad del contenido generado.

Este hallazgo resalta la necesidad de fortalecer la alfabetización digital y ética en los entornos universitarios, de modo que los estudiantes sean capaces de evaluar críticamente la fiabilidad y pertinencia de los materiales producidos por la IAG. Coincidiendo con Brynjolfsson y McAfee (2017), se advierte que el exceso de confianza en estas herramientas puede derivar en la aceptación subjetiva de contenidos sesgados o inexactos.

Impacto en el aprendizaje

El análisis de las percepciones sobre el impacto de la IAG en el proceso formativo evidencia que un 47% de los estudiantes la considera definitivamente útil, mientras que un 41.8% la valora como probablemente útil. En conjunto, cerca del 89% de los encuestados reconoce un impacto educativo positivo, lo cual refleja una disposición favorable hacia la integración de estas tecnologías en los procesos pedagógicos (Zawacki-Richter et al., 2019).

Un aspecto complementario indica que el 55% de los estudiantes percibe que la IAG fomenta la creatividad al facilitar la generación de ideas iniciales, aunque un 30% expresó que puede limitarla al reducir el esfuerzo personal requerido para la elaboración de trabajos originales. Este dato revela un dilema central en la integración de la IAG: mientras algunos la consideran una herramienta inspiradora que amplía horizontes, otros la perciben como un obstáculo que debilita la autoría y la creatividad individual.

Riesgos y preocupaciones

Entre los riesgos percibidos, destacan tres dimensiones principales: plagio, disminución de la creatividad y pérdida de habilidades académicas. Un 70.3% de los estudiantes manifestó preocupación por el plagio y el fraude académico, advirtiendo que la facilidad de generar contenidos mediante la IAG podría comprometer la integridad de los procesos de evaluación (Selwyn, 2023). De manera similar, un 63.4% expresó temor de que la dependencia tecnológica redujera la creatividad, mientras que un 51.7% señaló la posibilidad de deterioro en las habilidades de escritura académica.

Estos resultados coinciden con las observaciones de Luckin et al. (2016) y Zawacki-Richter et al. (2019), quienes advierten que el uso indiscriminado de la IAG puede debilitar competencias fundamentales en los estudiantes, al sustituir procesos cognitivos que son esenciales para el aprendizaje autónomo y crítico. Además, un 50.4% señaló la desinformación y los sesgos en los contenidos generados como otro riesgo relevante, lo cual evidencia la necesidad de una supervisión docente rigurosa y la promoción de prácticas éticas en el uso de estas tecnologías (van Dis et al., 2023).

Retos docentes identificados

El análisis de los datos también permitió identificar una serie de retos docentes vinculados con la incorporación de la IAG en las aulas universitarias. Entre ellos, los estudiantes señalaron la necesidad de que el profesorado cuente con capacitación específica en el diseño de prompts efectivos, así como en la enseñanza de estrategias críticas y éticas para el uso de estas herramientas. Esta percepción coincide con las recomendaciones de Brynjolfsson y McAfee (2017) y la UNESCO (2023), quienes enfatizan la importancia de fortalecer la formación docente para garantizar una integración responsable de la tecnología en los entornos educativos.

Asimismo, se identificaron limitaciones relacionadas con la accesibilidad tecnológica. Algunos estudiantes señalaron que el acceso desigual a herramientas de calidad, derivado de condiciones

económicas o técnicas, representa un factor que puede generar inequidades en el aprendizaje. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de diseñar políticas institucionales que garanticen igualdad de acceso y promuevan un uso equitativo de la IAG en el ámbito universitario.

Demanda de formación ética y crítica

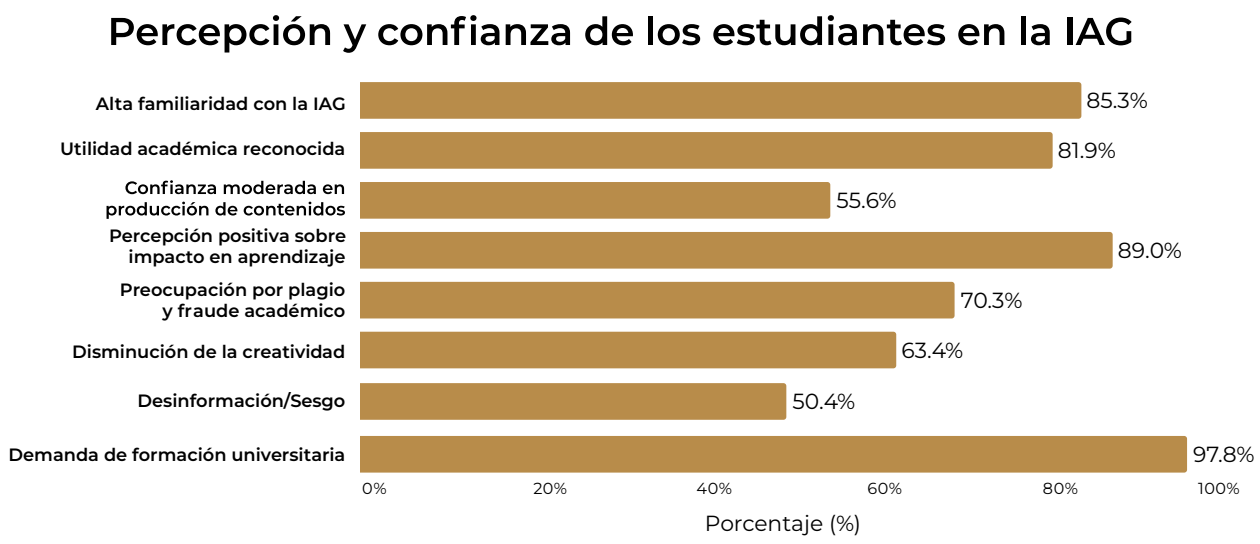
Un dato especialmente significativo es que el 97.8% de los estudiantes manifestó que la formación universitaria debe incluir contenidos específicos sobre el uso responsable de la IAG. Esta demanda revela la conciencia creciente entre el estudiantado sobre la necesidad de abordar los dilemas éticos, pedagógicos y sociales asociados con estas tecnologías, de manera que su implementación no se limite a criterios instrumentales, sino que también contemple valores de equidad, responsabilidad y pensamiento crítico (Zawacki-Richter et al., 2019).

La opinión estudiantil converge con lo señalado por Luckin et al. (2016), quienes destacan la relevancia de promover una alfabetización digital integral que permita a los estudiantes no solo operar estas herramientas, sino también reflexionar críticamente sobre su impacto en el aprendizaje y en la sociedad. En conjunto, los resultados muestran que los estudiantes universitarios presentan un alto nivel de familiaridad superficial con la IAG, acompañado de percepciones mayormente positivas respecto a su utilidad académica, particularmente en la búsqueda de información, el aprendizaje autónomo y la generación de ideas iniciales. Sin embargo, también se identifican preocupaciones significativas relacionadas con el plagio, la dependencia tecnológica, la pérdida de habilidades cognitivas y la necesidad de formación crítica y ética.

Por otra parte, el estudiantado reconoce que la integración de la IAG plantea retos importantes para la práctica docente, destacando la capacitación en diseño de prompts y en metodologías que orienten un uso pedagógico y reflexivo de estas herramientas. De este modo, los hallazgos del presente estudio subrayan que la incorporación de la IAG en la educación superior no puede ser comprendida únicamente desde una perspectiva tecnológica, sino también desde un enfoque pedagógico, ético y formativo que garantice su aporte al desarrollo integral del alumnado, como se muestra en la Figura 1.

Figura 1

Opiniones estudiantiles sobre la necesidad de formación en IAG



Nota: La Figura 1 representa gráficamente la proporción de estudiantes (97.8%) que considera imprescindible la inclusión de formación universitaria específica sobre el uso responsable de la IAG.

Además, se observaron patrones diferenciales en la manera en que los estudiantes conciben la relación entre la IAG y su propio proceso de aprendizaje. Aproximadamente un 40% de los participantes expresó que el uso de estas herramientas les permite desarrollar estrategias de autoorganización y gestión del tiempo, favoreciendo un aprendizaje más flexible y personalizado. Sin embargo, un sector cercano al 28% manifestó que la abundancia de información generada por la IAG puede resultar abrumadora, generando dificultades para discernir qué contenidos poseen mayor rigor académico. Este contraste refleja la necesidad de integrar metodologías de acompañamiento docente que orienten la selección crítica de fuentes y promuevan competencias de análisis.

De igual manera, los testimonios recogidos en las preguntas abiertas evidenciaron que algunos estudiantes perciben en la IAG un recurso que amplía la motivación y dinamiza las clases, particularmente cuando es utilizada en contextos de aula invertida. Este hallazgo coincide con investigaciones previas que destacan la relevancia de vincular la IAG con metodologías activas para potenciar su impacto formativo (Díaz et al., 2024). Así, el análisis permite concluir que el papel de la IAG en la educación superior trasciende lo meramente instrumental, consolidándose como un agente de transformación pedagógica cuyo impacto dependerá de la mediación crítica y estratégica del profesorado.

Discusión

Los resultados de esta investigación ofrecen un panorama complejo y revelador sobre la manera en que los estudiantes universitarios perciben y utilizan la IAG. En primer lugar, se constató un alto nivel de familiarización superficial con el concepto, lo que refleja la presencia mediática y social de estas tecnologías. Sin embargo, dicho reconocimiento no implica necesariamente un dominio técnico ni una comprensión crítica de sus implicaciones éticas y pedagógicas (van Dis et al., 2023). Esta brecha entre familiaridad nominal y conocimiento profundo constituye un reto crucial para las instituciones de educación superior, ya que obliga a diseñar estrategias de enseñanza que vayan más allá del manejo instrumental y promuevan un acercamiento reflexivo, consciente y contextualizado.

En este sentido, el estudio confirma que los estudiantes reconocen el valor de la IAG como recurso para optimizar tareas académicas, particularmente en la búsqueda y el análisis de información, coincidiendo con investigaciones previas sobre su utilidad para potenciar el aprendizaje autónomo (Zawacki-Richter et al., 2019; Luckin et al., 2022). No obstante, junto a este reconocimiento emergen preocupaciones significativas relacionadas con el plagio, la dependencia tecnológica y la posible reducción de la creatividad y de las competencias en redacción académica. Tales tensiones se alinean con lo señalado por Selwyn (2023), quien advierte que la IAG representa simultáneamente una oportunidad para la innovación pedagógica y un riesgo formativo si no se emplea bajo criterios claros de regulación y acompañamiento docente.

Un hallazgo particularmente relevante de este estudio es la fuerte demanda estudiantil de formación en el uso responsable de la IAG, donde cerca del 98% de los participantes subrayó la necesidad de que este tema forme parte integral de los planes de estudio universitarios. Este resultado refuerza lo planteado por Brynjolfsson y McAfee (2017) respecto a la urgencia de desarrollar competencias críticas y éticas para el manejo de tecnologías emergentes. La magnitud de esta demanda sugiere que los estudiantes no solo reconocen las ventajas de la IAG, sino también sus riesgos, y por ello, exigen marcos pedagógicos que garanticen un uso consciente, equitativo y formativo.

Otro aspecto de gran relevancia es la percepción generalizada de que la IAG transformará las estructuras pedagógicas tradicionales, lo cual confirma su carácter disruptivo y sitúa a las universidades ante el desafío de diseñar políticas claras para su implementación. La incorporación desmedida de estas herramientas podría profundizar desigualdades educativas o generar una dependencia excesiva en la automatización de tareas académicas. Por ello, se requiere avanzar hacia políticas institucionales que equilibren innovación y ética, con énfasis en la equidad de acceso y en la capacitación continua del profesorado (UNESCO, 2023; Gallent-Torres

et al., 2023).

En definitiva, este estudio aporta evidencia empírica desde el contexto latinoamericano, donde las iniciativas de alfabetización digital y ética en torno a la IAG son aún incipientes en comparación con Europa y Norteamérica (Chan, 2023). Esta contribución resulta significativa, pues amplía el marco comparativo internacional y resalta la necesidad de propuestas pedagógicas que respondan a realidades locales. En suma, aunque los resultados muestran avances en la aceptación y valoración de la IAG, persiste la tarea pendiente de articular programas de formación y regulación que garanticen un uso pedagógicamente pertinente y socialmente responsable. Solo mediante este enfoque integral será posible transformar el potencial disruptivo de la IAG en un verdadero motor para el fortalecimiento de la educación superior.

Conclusiones

Los resultados de este estudio permiten afirmar que la inteligencia artificial generativa constituye un recurso con un alto potencial en el ámbito de la educación superior. El estudiantado la reconoce como un medio que favorece la autonomía en el aprendizaje, optimiza los procesos de gestión de información y facilita la producción académica en distintos niveles de complejidad. No obstante, esta percepción positiva se encuentra acompañada de preocupaciones relevantes, entre las que destacan el riesgo de plagio, la dependencia excesiva de la tecnología y la posible reducción de la creatividad, así como de competencias cognitivas esenciales para el desarrollo integral de los futuros profesionales.

En este escenario, se hace evidente que la influencia de la inteligencia artificial generativa no puede analizarse únicamente desde una perspectiva técnica o instrumental. Su impacto trasciende hacia dimensiones pedagógicas, éticas y sociales que demandan un abordaje integral. Este enfoque requiere considerar tanto el diseño de experiencias educativas más personalizadas e innovadoras como la reflexión crítica sobre las implicaciones de su uso en la formación universitaria.

Un hallazgo central de la investigación apunta a que los principales desafíos para el profesorado se concentran en la necesidad de adquirir competencias sólidas para integrar estas herramientas en los procesos de enseñanza. Dichas competencias incluyen no solo el conocimiento técnico relacionado con la formulación de instrucciones o prompts adecuados, sino también la capacidad de guiar a los estudiantes hacia un uso reflexivo y crítico de la tecnología. De este modo, se subraya que la función docente no se reduce a la mera transmisión de contenidos, sino que se amplía hacia un rol mediador y formativo, indispensable para evitar una dependencia acrítica de los sistemas de inteligencia artificial.

Este papel transformador exige que las universidades fortalezcan sus programas de capacitación y formación continua, así como que desarrollen políticas institucionales orientadas a garantizar la integración responsable de estas tecnologías. Dichas políticas deben estar alineadas con principios de equidad, inclusión y calidad educativa, de manera que la inteligencia artificial generativa actúe como un complemento enriquecedor y no como un sustituto de la mediación humana en el proceso educativo.

Asimismo, la investigación evidenció que los estudiantes demandan de manera significativa la incorporación de contenidos relacionados con la dimensión ética y crítica del uso de la inteligencia artificial generativa en los planes de estudio. La amplia mayoría expresó la importancia de contar con asignaturas o módulos específicos que promuevan la alfabetización digital no solo desde lo técnico, sino también desde lo cognitivo y social. Atender esta necesidad permitiría fortalecer competencias relacionadas con el pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la capacidad de discernir frente a los riesgos de desinformación o plagio.

Finalmente, se resalta la importancia de avanzar hacia investigaciones futuras que exploren de forma longitudinal los efectos de estas herramientas en las trayectorias académicas y profesionales de los estudiantes. De igual manera, se sugiere profundizar en el análisis de metodologías activas que permitan integrar la inteligencia artificial generativa en escenarios educativos innovadores. Con ello será posible delinear estrategias pedagógicas que maximicen.

Referencias

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day* (pp. 15–34). International Society for Technology in Education.

Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2017). *The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*. W.W. Norton & Company.

Chao, F. y Rivera, J. (2023). *Uso de inteligencia artificial en la educación superior: percepciones y desafíos.* Editorial Académica Española.

Chan, C. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*(38). https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3

Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE Publications.

Díaz, J., Molina, R., Bayas, C. y Ruiz, A. (2024). Asistencia de la inteligencia artificial generativa como herramienta pedagógica en la educación superior. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información, 12*(26), 61–76. https://doi.org/10.36825/RITI.12.26.006

Escalante, J. (2024). Actitud de los estudiantes universitarios de educación ante el uso de la inteligencia artificial. *Ciencia y Sociedad, 49*(2), 3-17. https://doi.org/10.22206/cys.2024.v49i2.3082

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.

Gallent-Torres, C., Zapata-González, A. y Ortego-Hernando, J. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE, 29*(2). http://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134

Guerra, C. y Tass, B. (2024). Aplicaciones prácticas de la inteligencia artificial generativa en la labor docente: El caso de la ingeniería en diseño multimedia. *European Public & Social Innovation Review, 9*(1), 1-20. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-816

Kishore, S., Hong, Y., Nguyen, A., & Qutab, S. (2023). Should ChatGPT be banned at schools? Organizing visions for generative artificial intelligence (AI) in education. *Proceedings of the International Conference on Information Systems (ICIS 2023), Track Learn and IS Curriculum*. 1-7. https://aisel.aisnet.org/icis2023/learnandiscurricula/learnandiscurricula/5

Lievens, F. (2023). Innovación tecnológica en la educación superior: Estrategias institucionales ante la inteligencia artificial generativa. *Revista Internacional de Tecnología Educativa, 19*(2), 67-89.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson. https://discovery.ucl.ac.uk/1475756

Luckin, R., Cukurova, M., Kent, C., & du Boulay, B. (2022). Empowering educators to be AI-ready. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 3*, 100076. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100076

Rodríguez, A., López, J. y Pérez, M. (2024). *Innovación educativa con inteligencia artificial: Avances y perspectivas en la educación superior.* Editorial Universitaria.

Schwandt, T. (1994). *Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry* (pp. 118-137).

Selwyn, N. (2023). *Teaching in the age of artificial intelligence.* (pp. 16-18). (Education Into the 2030s: The Big Education Challenges of Our Times; No. 2). Monash University. https://doi.org/10.26180/25583571.v1

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2023). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación.* https://www.unesco.org/es/articles/guia-para-el-uso-de-ia-generativa-en-educacion-e-investigacion

van Dis, E., Bollen, J., Zuidema, W., van Rooij, R., & Bockting, C. (2023). ChatGPT: Five priorities for research. *Nature, 614*(7947), 224-226. https://doi.org/10.1038/d41586-023-00288-7

Zawacki-Richter, O., Marín, V., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0