



**El rol de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la autonomía de los
estudiantes de las carreras de educación en la ULEAM**

REYES TUMBACO ESTEFANIE JANETH

Maestrando

Dirección de Posgrado, Cooperación y Relaciones Internacionales. Universidad Laica Eloy
Alfaro de Manabí. Trabajo de Titulación, presentado como requisito para la obtención del grado
de Magíster en Educación con Mención en Innovaciones Pedagógicas

Tutor: Lic. Jahaira García Arauz, Mg.

23 junio del 2026

PORTADA

Maestrante: Estefanie Janeth Reyes Tumbaco

Tema: El rol de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la autonomía de los estudiantes de las carreras de educación en la ULEAM

Objetivo General

Analizar el impacto del rol que cumple la IAG en la autonomía de los estudiantes de las carreras de educación en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

Objetivos Específicos

1. Identificar la frecuencia y percepción del estudiantado sobre el uso de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en relación con la autogestión de su aprendizaje y el desarrollo de habilidades autónomas.
2. Evaluar las competencias digitales de los docentes en la integración de la IAG con las estrategias pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
3. Determinar las oportunidades y riesgos de la IAG en la autonomía, contrastando los resultados de las percepciones entre docentes y estudiantes.

RESUMEN

Las tecnologías emergentes se han integrado en diversos escenarios sociales, como la Inteligencia Artificial Generativa en la educación superior, planteando debates sobre la posible dependencia que puede generar. Por lo que el objetivo de esta investigación es analizar el impacto del rol que cumple la IAG en la autonomía de los estudiantes de las carreras de educación en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. La metodología tuvo un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo-correlacional y un diseño no experimental transversal, en el que la muestra censal estuvo conformada por 256 estudiantes y 13 docentes de la carrera de Pedagogía de la Lengua y Literatura. Se aplicaron 2 instrumentos para la recolección de datos, el cuestionario EPGAI-ES a estudiantes y un cuestionario diagnóstico validado sobre la integración de la IAG a docentes, ambos con una consistencia interna excelente (Alfa de Cronbach > 0.90). Los resultados se analizaron mediante estadística descriptiva e inferencial, donde se obtuvo una correlación de Rho Spearman positiva muy fuerte ($\rho=0.927$, $p<.001$) entre la IAG y la autonomía, así mismo se identificó que tanto docentes como estudiantes tienen una percepción moderada alta de conocimientos en IAG, utilizándola principalmente para generar contenido didáctico y optimizar el tiempo. La conclusión del estudio destaca que el uso de la IAG no actúa como un elemento de dependencia, sino como un soporte que potencia la autonomía, además se identificó la necesidad compartida entre los participantes por capacitaciones y regulaciones éticas para el uso responsable de estas herramientas.

ABSTRACT

Emerging technologies have been integrated into many social contexts, such as Generative Artificial Intelligence (GAI) in higher education, sparking debates about the potential dependency it may create. Therefore, the objective of this study is to analyze the impact of the role played by GAI on the autonomy of education students at the Universidad Laica Eloy Alfaro in Manabí. The methodology employed a quantitative approach with a descriptive-correlational scope and a non-experimental cross-sectional design, in which the census sample consisted of 256 students and 13 professors members from the Language and Literature Education program. Two instruments were used for data collection: the EPGAI-ES questionnaire for students and a validated diagnostic questionnaire on the integration of IAG for faculty members, both with excellent internal consistency (Alpha Cronbach > 0.90). The results were analyzed using descriptive and inferential statistics, revealing a very strong

positive Rho Spearman correlation ($\rho=0.927$, $p<.001$) between GAI and autonomy. Furthermore, it was found that both teachers and students have a moderately high perception of their knowledge of GAI, using it primarily to generate instructional content and optimize time. The study's conclusion highlights that the use of GAI does not act as a source of dependency but rather as a support that enhances autonomy. In addition, a shared need among participants for training and ethical guidelines regarding the responsible use of these tools was identified.

INTRODUCCIÓN

Los avances tecnológicos han transformando la percepción de mundo y las habilidades necesarias para desenvolverse, evolucionando hasta las denominadas tecnologías emergentes, como la Inteligencia Artificial (IA). Definida como una disciplina informática de aprendizaje automático, cuyos sistemas pueden desempeñar tareas que requieren algún tipo de pensamiento similar al humano (Estupiñán et al., 2021). Que, si bien brinda oportunidades de aprendizaje, enseñanza y mejora de actividades, también es una puerta a debates sobre los posibles efectos en el desarrollo de capacidades críticas fundamentales en las personas (Loján et al., 2024). Especialmente en aquellas con mayor exposición tecnológica, como son los estudiantes.

Las tecnologías emergentes se han incorporado progresivamente en los procesos educativos, “ya que resulta útil al momento de interactuar con los educandos y en los procesos de enseñanza personificados conforme las necesidades de cada individuo” (Anchapaxi, et al., 2024, p.421). En este sentido, se ha notado mayor participación de las Inteligencias Artificiales Generativas, que como añade Cassany (2024), “se refiere solo a los programas que generan contenidos, como escritura, conversación, imágenes, vídeos o música” (p. 323). En el panorama educativo se evidencian en la creación de contenido didáctico mediante aplicaciones como ChatGPT, Gemini AI, Fliki, Dall-E2 entre otros, convirtiéndose en herramientas potenciales para el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, su implementación también plantea cuestiones éticas en relación con el plagio y la originalidad en la producción académica (Baque et al., 2024).

En este sentido, resulta esencial comprender que el contenido generado por IA es un resumen de la información contenida en su base de datos y gracias a su aprendizaje automático los resultados son progresivos. Aun así, estos no son particulares de presentar datos erróneos, por lo que la información generada por la Inteligencia Artificial no es del todo fiable. La IA

generativa presenta una ilusión de pensamiento racional, pero no posee la capacidad humana para pensar, no cuenta con un modelo de verdad y no está programada para resolver cálculos o problemas lógicos, por lo que falla frecuentemente en tareas que implican algún tipo de razonamiento (Franganillo et al., 2023).

Es así como estas herramientas representan oportunidades y desafíos para la educación, incluso se han establecido hipótesis acerca de los efectos en el desarrollo de competencias que afectan a la autonomía, causando vacíos de aprendizaje y dependencia. Como se menciona en el estudio realizado por Loján et al. (2024), donde se concluyó que “el uso excesivo de la IA correlacionó negativamente con la capacidad de aprendizaje autónomo evidenciando que la dependencia de la IA puede limitar la habilidad de los estudiantes para gestionar y dirigir su propio proceso de aprendizaje” (p. 2379). Sugiriendo que la implementación de la IA en entornos educativos se debe orientar como un soporte para el desarrollo de capacidades, ya que “ la IAG no amenaza ni coarta nuestra creatividad. Al contrario, al liberarnos de las tareas más superficiales y mecánicas , abre nuevas y sugerentes posibilidades” (Cassany, 2024, p.334).

En el contexto ecuatoriano, la implementación de la IA está en su etapa inicial, debido a la falta de infraestructura tecnológica y formación docente (Jara, 2024). No obstante, es una realidad que los estudiantes “recurren a la IA generativa con alta frecuencia para completar tareas y llevar a cabo investigaciones, señalando su integración extensiva en las prácticas de estudio” (Castillo, 2023, p. 528). Por lo que en el país la dependencia a las IA generativas no es una idea ajena a la realidad.

Esta investigación se centra en identificar el rol que cumplen las IAG en la educación superior en el Ecuador, teniendo como enfoque principal la autonomía de los estudiantes de la carrera Pedagogía de la Lengua y Literatura en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí , además de las competencias digitales de los docentes respecto a la integración de la Inteligencia Artificial en sus prácticas, identificando empíricamente las oportunidades y riesgos.

METODOLOGÍA

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo-correlacional que permite medir la frecuencia y relación del uso de la IAG y las percepciones abordadas en este estudio mediante la aplicación de estadística descriptiva e inferencial. Así mismo, se adoptó un diseño no experimental transversal, ya que no hubo manipulación de las variables.

Se realizó un muestreo censal, debido al tamaño de la población, compuesta por 256 estudiantes y 13 docentes que conforman la carrera de Pedagogía de la Lengua y Literatura en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Matriz Manta. Con quienes se trabajó mediante la técnica de recolección de información CAWI (Entrevista o Cuestionarios Web Asistida por Computadora), utilizando cuestionarios en línea elaborados en Microsoft Forms, los cuales fueron distribuidos a través de plataformas de redes sociales y correo electrónico, para recopilar las respuestas en tiempo real de manera eficiente.

Se utilizaron instrumentos validados y estructurados bajo una escala de Likert de acuerdo de 5 puntos. En el cuestionario dirigido a estudiantes se adaptó el instrumento “Scale for the Analysis of Perceptions of GPI in Higher Education (EPGAI-ES)” (Jiménez, et al., 2025), compuesto por 54 ítems, clasificados en datos sociodemográficos y 6 dimensiones: percepciones de conocimiento y actitudes sobre la IAG, beneficios y oportunidades de la IAG, desafíos de la IAG, usos de la IAG, cuestiones éticas relacionadas con la IAG y tipos de aplicaciones de IAG. Mientras que, para el cuestionario dirigido a docentes se aplicó el “Cuestionario diagnóstico sobre la integración de la inteligencia artificial generativa en la práctica docente” (Jiménez, et al., 2024), comprendido de 15 ítems clasificados en 5 dimensiones: conocimiento de conceptos de IAG, percepciones sobre el beneficio potencial de IAG en la educación, aplicación de herramientas de IAG en la enseñanza, obstáculos y desafíos en la implementación de IAG en la enseñanza y recomendaciones para mejorar competencias digitales docentes en la incorporación de IAG. Además, se obtuvo el consentimiento informado de los participantes previo a su colaboración, así como la aplicación de principios éticos de investigación, se garantizó el anonimato y la confidencialidad de la información.

Los resultados fueron recopilados en hojas de cálculo generadas automáticamente por la plataforma Microsoft Forms, el procesamiento de datos realizó mediante el software estadístico IBM SPSS Statistics, siguiendo tres fases consecutivas para su análisis. En la primera fase se obtuvo el coeficiente de Alfa de Cronbach para verificar la consistencia interna de los instrumentos en la población seleccionada. La segunda fase se enfocó en estadística descriptiva, se emplearon medidas de tendencia central y medidas de dispersión (la media y desviación estándar), integradas en tablas de frecuencias para caracterizar las dimensiones de la IAG. En la tercera fase se aplicó el coeficiente de correlación de Rho Spearman para determinar la relación entre la IAG y la autonomía.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Fase 1: Consistencia interna de los instrumentos.

Tabla 1. *Coefficiente de Alfa de Cronbach.*

Instrumento	Coefficiente Alfa de Cronbach (α)
Cuestionario a estudiantes: “Scale for the Analysis of Perceptions of GPI in Higher Education (EPGAI-ES)”	0.986
Cuestionario a docentes: “Cuestionario diagnóstico sobre la integración de la inteligencia artificial generativa en la práctica docente”	0.905

Nota. Elaboración propia (2026) a partir de los resultados obtenidos en IBM SPSS Statistics.

En la Tabla 1 se muestra el resultado del Coeficiente Alfa de Cronbach, en donde el cuestionario dirigido a estudiantes obtuvo un $\alpha=0.986$ y el cuestionario dirigido a docentes $\alpha=0.905$. Según los criterios de George y Mallery (2003), un coeficiente que supera el umbral de 0.90 se considera excelente, evidenciando que los ítems de ambos cuestionarios miden de manera consistente las variables de estudio en el contexto de la investigación.

Fase 2: Tablas de frecuencia.

Análisis descriptivo por dimensiones (estudiantes).

La muestra censal estuvo conformada por 256 estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Lengua y Literatura en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. La investigación incluyó a estudiantes desde primer hasta octavo semestre con el fin de tener una visión integral de las etapas de la formación docente.

Tabla 2. *Formación y autopercepción de habilidades base en estudiantes.*

Variables	Media (M)	Desviación estándar (SD)
He recibido algún tipo de formación dirigida a mejorar mis competencias digitales	3.38	1.19
Mis habilidades tecnológicas son adecuadas para desenvolverme eficazmente con aplicaciones digitales en mis estudios	3.79	0.98

Nota. Elaboración propia (2026) a partir de los resultados obtenidos en IBM SPSS Statistics.

Los resultados reflejan que los estudiantes han recibido una formación en competencias digitales en un nivel moderado-alto con un promedio (M) de 3.38 y una variabilidad (SD) de 1.19, sin embargo, su autopercepción de habilidades tecnológicas muestra un nivel superior con un promedio (M) de 3.79 y una variabilidad (SD) de 0.98, lo cual indica que los estudiantes han desarrollado mejor sus habilidades digitales de manera autónoma más allá de la formación recibida.

Tabla 3. *Dimensión 1: Percepciones de conocimiento y actitudes sobre la IAG.*

Variables	Media (M)	Desviación estándar (SD)
Estoy familiarizado con el concepto de IAG	3.75	1.005
Tengo un alto nivel de conocimiento sobre cómo funciona la IAG	3.57	1.023
Soy competente para utilizar herramientas de IAG en mis tareas académicas	3.81	0.953
La IAG es una tecnología que puede mejorar la calidad de mi propio aprendizaje	3.92	0.944
Saber utilizar la IAG me permitirá tener más oportunidades laborales	3.66	1.080
Saber utilizar la IAG es importante para mi desarrollo profesional	3.77	1.050
La IAG es una tecnología que puede cambiar mi experiencia de aprendizaje	3.95	0.979
La IAG influye actualmente en la educación universitaria	4.14	0.964
Me preocupa que la información proporcionada por la IAG no sea fiable	3.82	1.030
Estoy interesado en aprender más sobre la IAG	3.97	0.984
Las implicaciones pedagógicas del uso de la IAG deben abordarse en el aula	3.96	1.013
Participo o he participado en actividades de formación sobre IAG	3.34	1.368
Resultados globales de la Dimensión 1	3.80	0.83

Nota. Elaboración propia (2026) a partir de los resultados obtenidos en IBM SPSS Statistics.

En la Tabla 3, Dimensión 1: Percepciones de conocimiento y actitudes sobre la IAG, se obtuvo un promedio (*M*) global de 3.80 y una variabilidad (*SD*) de 0.83, valores que sitúan la percepción de los estudiantes en un nivel moderado-alto. El promedio (*M*) con mayor puntuación fue 4.14 que corresponde a la variable “La IAG influye actualmente en la educación universitaria”, indicando que los estudiantes consideran a la IA como parte de su proceso de formación y reconocen su potencialidad en el ámbito pedagógico. Así como menciona Loáiciga et al. (2024), “la IA es un fenómeno que llegó para quedarse y su uso en la educación en todos sus niveles particularmente en el superior es necesaria por las demandas de las nuevas generaciones de estudiantes” (p. 21). No obstante, el promedio (*M*) con menor puntuación fue 3.34 que corresponde a la variable “Participo o he participado en actividades de formación sobre IAG”, aunque el resultado tiene un nivel moderado, demuestra que los estudiantes tienen menos participación formal en herramientas de IA, lo cual coincide con los datos presentados en la tabla 2, en ambos casos la autopercepción de conocimientos y utilidad de la IA es mayor a la instrucción formal.

Sin embargo, esta brecha representa una oportunidad educativa, ya que el segundo promedio (M) más alto de 3.97 perteneciente a la variable “Estoy interesado en aprender más sobre la IAG”, refleja el interés de los estudiantes por desarrollar sus competencias digitales, ya sea de manera autónoma o dirigida.

Tabla 4. *Dimensión 2: Beneficios y Oportunidades de la IAG.*

Variables	Media (M)	Desviación estándar (SD)
La IAG puede ayudarme a desarrollar mi creatividad	3.71	1.054
El uso de la IAG me permite realizar tareas académicas de forma innovadora	3.86	0.973
La IAG puede ayudarme a ser ágil y eficiente en la realización de tareas académicas	3.91	0.964
La IAG puede ayudar a personalizar mi aprendizaje de manera efectiva	3.90	0.963
La IAG puede facilitar el diseño rápido y eficiente de materiales educativos	4.02	0.935
La IAG puede ayudarme a acceder a información relevante en mi proceso de construcción de aprendizaje personal	3.94	0.960
Resultados globales de la Dimensión 2	3.88	0.91

Nota. Elaboración propia (2026) a partir de los resultados obtenidos en IBM SPSS Statistics.

En la Dimensión 2: Beneficios y oportunidades de la IAG, se observa un promedio (M) global de 3.88 con una variabilidad (SD) de 0.91, señalando que los participantes reconocen las oportunidades de soporte que brinda la IAG en un nivel moderado-alto. El promedio (M) con mayor valor fue de 4.02 que responde a la variable “La IAG puede facilitar el diseño rápido y eficiente de materiales educativos”, este resultado que puede estar ligado a la naturaleza de las carreras de educación, como mencionan Condor et al. (2024), “la IA enriquece los entornos de aprendizaje en la Educación Superior, pues genera interés y gusto por el uso de la tecnología, y empodera a los docentes para diseñar contenidos educativos inclusivos” (p. 1640). Esta perspectiva cobra relevancia considerando que parte del enfoque pedagógico contemporáneo es el diseño de material didáctico que responda a las necesidades educativas. En este contexto, la integración de la IAG en la educación proporciona herramientas para la personalización del aprendizaje, preparación de clases y generación de materiales de alta calidad (Carguacundo et al., 2024).

Por otro lado, el promedio (M) más bajo fue de 3.71 de la variable “La IAG puede ayudarme a desarrollar mi creatividad”, a pesar de estar en un nivel moderado alto su desviación ($SD=1.05$) es la más elevada, es decir que las respuestas presentan una ligera inconsistencia

en comparación a las otras variables. Algunos estudiantes consideran que la IA potencia su creatividad mientras que otros no, esta diferencia, como menciona Costa (2025), se debe a una paradoja contemporánea en la que se ve a la tecnología como una amenaza para la creatividad, pero al mismo tiempo un soporte que la revitaliza, proponiendo un debate en torno a cómo cada individuo percibe el impacto de la IA en su autogestión creativa y académica, ya que esta no está determinada por la tecnología sino por cómo se implementa.

Tabla 5. *Dimensión 3: Desafíos de la IAG.*

Variables	Media (<i>M</i>)	Desviación estándar (<i>SD</i>)
La IAG genera dependencia de la tecnología.	3.92	1.004
El uso excesivo de la IAG puede afectar mi capacidad para resolver problemas y tareas de forma autónoma.	3.88	1.076
La IAG puede influir en el grado de interacción en el proceso de formación.	3.84	0.986
La IAG puede conducir a un aprendizaje superficial.	3.80	1.037
La IAG puede interferir en el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad.	3.85	1.026
Existe resistencia al uso de la IAG en el contexto educativo.	3.36	1.284
El personal docente universitario está capacitado o cualificado en IAG en el contexto universitario para favorecer la experiencia educativa de los estudiantes.	3.30	1.231
Resultados globales de la Dimensión 3	3.71	0.91

Nota. Elaboración propia (2026) a partir de los resultados obtenidos en IBM SPSS Statistics.

En la Tabla 5 se presenta un promedio (*M*) global de 3.71 y una variabilidad (*SD*) de 0.91, manteniendo un nivel moderado-alto, aunque el valor promedio (*M*) reflejado es inferior a las dimensiones precedentes, lo que demuestra que los estudiantes identifican los desafíos de la IAG, pero su orientación es mayor hacia sus beneficios y oportunidades (Tabla 4).

La variable “La IAG genera dependencia de la tecnología” tuvo el promedio (*M*) más elevado de 3.92 con una variabilidad (*SD*) de 1, dando a entender que los participantes son conscientes de los riesgos asociados a la dependencia. La Inteligencia Artificial facilita la elaboración de tareas, la búsqueda y curación de información, su papel como instrumento de apoyo está puede estar siendo tergiversado ya que los estudiantes universitarios la utilizan para que razone por ellos y como consecuencia afecta su capacidad de pensar, tener juicio propio y reflexionar (Morochi et al., 2025). En este sentido, se retoma la paradoja propuesta por Costa (2025), la consciencia de la dependencia tecnológica es innegable en los

estudiantes, sin embargo, de acuerdo al promedio global (M) consideran este riesgo como una consecuencia secundaria en términos de funcionalidad.

En contraste, la variable con menor promedio (M) de 3.30 “El personal docente universitario está capacitado o cualificado en IAG en el contexto universitario para favorecer la experiencia educativa de los estudiantes”, posee la segunda variabilidad (SD) más alta en las 3 dimensiones con 1.23, marcando una división de opiniones sobre las competencias digitales de los docentes y cómo integran la IAG, según Baque et al. (2024), los desafíos para integrar la IA en la educación, implican la falta de formación en el manejo de herramientas de IA, la desigualdad en el acceso tecnológico y la resistencia al cambio por parte de algunos educadores. Bajo esta perspectiva, es posible que los estudiantes perciban estos factores, lo que causa la polaridad de opiniones. No obstante, autores como García (2024) consideran que “su implementación exitosa requiere un enfoque colaborativo y transversal que involucre a todos los actores del ecosistema educativo” (p. 1). Ampliando los desafíos más allá de la responsabilidad docente, situándolos en un marco integral.

Tabla 6. *Dimensión 4: Uso de la IAG.*

Variables	Media (M)	Desviación estándar (SD)
Tiendo a utilizar herramientas de IAG para realizar mis actividades y tareas en la Universidad.	3.84	0.984
La IAG puede proporcionar información y recursos adaptados a mis intereses.	3.91	0.925
La IAG proporciona retroalimentación inmediata para mejorar mi aprendizaje.	3.87	0.964
La IAG puede ayudarme a optimizar el tiempo y permitirme centrarme en aspectos más significativos del aprendizaje.	3.94	0.986
Uno de los usos que hago de la IAG tiene que ver con la producción de contenidos (textuales, infográficos, imágenes, etc.).	3.93	1.005
Uno de los usos que hago de la IAG tiene que ver con la síntesis de información.	3.93	0.981
Uno de los usos que hago de la IAG tiene que ver con parafrasear o reformular la redacción de textos.	3.73	1.182
Uno de los usos que hago de la IAG tiene que ver con la mejora de la calidad de una producción (texto, imagen, etc.) que ya ha sido realizada.	3.73	1.193
Resultados globales de la Dimensión 4	3.86	0.94

Nota. Elaboración propia (2026) a partir de los resultados obtenidos en IBM SPSS Statistics.

En la Tabla 6 se observa que el promedio (M) global es de 3.86 con una variabilidad (SD) de 0.94, lo cual señala que los estudiantes usan la Inteligencia Artificial Generativa en un rango moderado-alto, solidificando los resultados precedentes en la Tabla 5, donde la funcionalidad de la IA es un factor trascendental en comparación a los riesgos que implica.

Los educandos, además de conocer estas herramientas y autopercebir positivamente sus conocimientos y uso (Tabla 2 y Tabla 3), tienen integrada la IA en su rutina académica.

“La IAG puede ayudarme a optimizar el tiempo y permitirme centrarme en aspectos más significativos del aprendizaje”, fue la variable con el promedio (M) más alto de 3.94, es decir que el uso más frecuente de la IAG está vinculado a la gestión del tiempo, tal como mencionan en su estudio Niño et al. (2025), en el que se demostró que el beneficio tangible de la IA más valorado por los estudiantes de educación superior es el ahorro del tiempo en la realización de tareas; además de buscar contenidos específicos con facilidad y rapidez (Morochi et al., 2025). Así mismo, estas afirmaciones se relacionan con el segundo promedio más alto en esta dimensión ($M = 3.93$), que corresponde a la producción de contenido y síntesis de información, tareas que comúnmente implican un tiempo considerable.

Por su parte, el promedio (M) más bajo de 3.73 pertenece a las variables de parafraseo y mejora en la calidad de una producción ya realizada, teniendo las variabilidades (SD) más elevadas de 1.18 y 1.19, lo que sugiere que el uso menos frecuente está relacionado a la edición de textos y contenido visual. La variabilidad demuestra un comportamiento heterogéneo, hay estudiantes que usan la IA de forma mecánica para mejorar los contenidos generados, mientras que otros lo hacen de manera independiente, sin embargo, existe un punto intermedio, dado que los usos más comunes tienen que ver con la producción de contenido, se identifica que existen estudiantes que utilizan la IAG sin realizar un proceso de revisión o mejora de la calidad de los resultados. Puesto que la integración de la IA recae en un marco integral, es importante orientar a los estudiantes para que sepan discernir la validez de las respuestas obtenidas, así como educarlos en su uso ético, para que identifiquen cuándo la IA está perjudicando su propia educación (Franganillo et al., 2023). Ya que pueden producir contenidos que parecen convincentes, las IAG suele cometer errores e incluir información dañina, dado que solo repiten patrones hallados en su base datos, sin comprender realmente el material que genera, planteando un riesgo en la educación al depositar un nivel de confianza injustificado (Miao & Holmes, 2024).

Tabla 7. *Dimensión 5: Cuestiones éticas relacionadas con la IAG.*

Variables	Media (M)	Desviación estándar (SD)
Me preocupa la seguridad de mis datos personales en los sistemas de IAG.	3.72	1.108
Me preocupa la información sesgada que pueda proporcionar la IAG.	3.61	1.094

Me preocupa que la IAG pueda perpetuar los estereotipos y prejuicios existentes en la sociedad.	3.55	1.140
Las herramientas basadas en IAG son transparentes en sus procesos.	3.53	1.029
El uso de la IAG en la educación universitaria debe estar regulado.	3.87	1.005
Es necesario establecer mecanismos de rendición de cuentas y supervisión para prevenir abusos y garantizar prácticas éticas en el uso de la IAG.	3.88	0.987
Me preocupa el impacto de la IAG en la pérdida de empleos, la exclusión digital o la homogeneización del pensamiento.	3.84	0.991
Resultados globales de la Dimensión 5	3.72	0.94

Nota. Elaboración propia (2026) a partir de los resultados obtenidos en IBM SPSS Statistics.

Los resultados en la Tabla 7 reflejan un promedio (M) global de 3.72, con una variabilidad (SD) de 0.94, estableciendo que los estudiantes poseen un nivel moderado-alto acerca de la importancia de la ética y su implicación en la IAG, lo cual se demuestra en el consenso entre las variables con mayor promedio ($M = 3.88$ y $M = 3.87$), que tratan de la regulación del uso de IAG y el establecimiento de mecanismos de rendición de cuentas y supervisión. Esto indica que, aunque su uso sea frecuente y su enfoque central sean los beneficios (resultados de las Dimensiones 2 y 4), existe un interés por el control institucional en tema de IA, fortaleciendo el hallazgo identificado en la Dimensión 1, en la cual los estudiantes tienen predisposición a desarrollar sus competencias digitales en IA, pero al mismo tiempo comprenden las necesidades éticas que prevalecen. En este sentido, Mena et al. (2024) identificaron en su estudio que una de las principales preocupaciones de los estudiantes es el riesgo de faltas éticas o académicas que provoque el uso de la IA, ya que las nuevas generaciones se pueden aprovechar negativamente de la tecnología para obtener ventajas en evaluaciones o trabajos académicos. Así mismo, Loáiciga et al. (2024) mencionan que existe “la necesidad de instruir a los estudiantes acerca de cómo utilizar la inteligencia artificial de forma responsable, abordando temas éticos, e incorporarla a nivel educativo” (p. 20). Por lo que se mantiene la inferencia, el interés formativo y ético en IA es una oportunidad académica que debe ser aprovechada, ya que incluso existen recomendaciones normativas y éticas respecto al uso de IA en la educación superior, como las establecidas por Miao y Holmes (2024) para la UNESCO en la “Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación”, las cuales pueden ser adaptadas al contexto educativo.

De acuerdo con las preocupaciones establecidas en esta dimensión, también destaca “el impacto de la IAG en la pérdida de empleos, la exclusión digital o la homogeneización del pensamiento” con un promedio (M) de 3.84, que puede estar relacionado estrechamente con

esta demanda formativa y ética en IA. Dado que en la actualidad las competencias digitales se han convertido en un pilar fundamental, así como un mecanismo de empoderamiento que permite el acceso a la información, educación y nuevas oportunidades profesionales (Aparicio et al., 2023). No obstante, las competencias en IA no solo tratan del manejo de herramientas tecnológicas, sino que también implican habilidades de discernimiento de la información. En complemento, la Tabla 7 refleja que la variable con el menor promedio (M) de 3.53 corresponde a la transparencia de la IA, lo que indica que algunos estudiantes tienen dudas sobre el contenido generado, afirmación sustentada en el comportamiento heterogéneo analizado en la Dimensión 4, referente al proceso de revisión y mejora en la calidad de los resultados.

Tabla 8. *Dimensión 6: Tipos de aplicaciones de IAG.*

Variables	Moda (M_o)		
	Aplicación	Valor	Porcentaje %
Aplicaciones de IAG relacionadas con el texto.	ChatGPT	190	74.22%
Aplicaciones de IAG relacionadas con la imagen.	GraphtGPT	135	52.73%
Aplicaciones de IAG relacionadas con el audio y sonido.	“No suelo utilizar ninguna”	194	75.78%
Aplicaciones de IAG relacionadas con el video.	“No suelo utilizar ninguna”	179	69,92%
Aplicaciones de IAG relacionadas con el análisis de conjunto de datos.	“No suelo utilizar ninguna”	207	80.86%
Aplicaciones de IAG relacionadas con la traducción de idiomas	Google Translate	194	80.86%

Nota. Elaboración propia (2026).

En la Tabla 8 se muestran las aplicaciones de IAG más utilizadas en cada categoría, donde se observa el predominio de Google Translate (80.86%), como herramienta “tradicional” de traducción de idiomas, ya que los estudiantes la tienen integrada en comparación a las IAG emergentes. Así mismo, destaca la participación de ChatGPT para textos (74.22%) y GraphtGPT para imágenes (52.73%), que serían las aplicaciones preferidas para la producción de contenido y síntesis de información (Dimensión 4). Sin embargo, en las áreas de audio, video y análisis de conjunto de datos, la tendencia fue “no suelo utilizar ninguna”. Esta concentración de uso en herramientas de textos e imágenes coincide con los hallazgos presentados por Campuzano et al., (2025) en el contexto ecuatoriano, donde se identificó que la herramienta más utilizada por estudiantes de educación superior es ChatGPT, pese a ello poseen un conocimiento básico centrado en esta IA, ya que los aspectos más complejos relacionados a prompts, análisis de datos, cuestiones éticas, entre otros, no cuentan con

respuestas favorables. Lo que respaldaría la baja incursión de las herramientas de IA más especializadas, a pesar de esta tendencia, es relevante destacar que las segundas aplicaciones con mayor puntuación fueron Adobe Premiere Pro (audio), Fliki (video) y Microsoft Power BI (análisis de datos).

Análisis descriptivo por dimensiones (docentes).

La muestra censal estuvo integrada por 13 docentes que conforman la carrera de Pedagogía de la Lengua y Literatura en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. La investigación incluyó a la totalidad de educadores debido al tamaño reducido de la población, por lo que los resultados se presentan en un análisis descriptivo global por dimensiones, que permite tener una visión integral, evitando interpretaciones fragmentadas.

Tabla 9. *Dimensiones de la integración de la IAG en la Práctica docente.*

Dimensiones	Media (M)	Desviación estándar (SD)
Conocimiento de conceptos de Inteligencia Artificial Generativa	3.69	0.34
Percepciones sobre el beneficio potencial de la Inteligencia Artificial Generativa en la educación	3.92	0.75
Aplicación de herramientas de Inteligencia Artificial Generativa en la enseñanza	3.49	0.73
Obstáculos y desafíos en la implementación de la Inteligencia Artificial Generativa en la enseñanza	3.38	0.78
Recomendaciones para mejorar competencias digitales docentes en la incorporación de la Inteligencia Artificial Generativa	3.82	0.69

Nota. Elaboración propia (2026) a partir de los resultados obtenidos en IBM SPSS Statistics

Uno de los objetivos de la investigación se centró en evaluar las competencias digitales y la integración de la IAG por parte de los docentes, por lo que en la Tabla 9 se muestran los resultados globales. El “Conocimiento de conceptos de Inteligencia Artificial Generativa” muestra un promedio (*M*) de 3.69 con una variabilidad (*SD*) de 0.34, ubicándose en un nivel moderado-alto con respuestas consistentes, lo que indica que los docentes tienen una percepción de conocimiento ligeramente menor a la de los estudiantes (resultados de la Tabla 3). Esta diferencia puede darse de acuerdo a como cada individuo percibe y autogestiona su conocimiento, los docentes lo perciben de maneral formal, mientras que los estudiantes de manera empírica. Tal como agregan (Muñoz et al., 2025) en su libro “Redes y palabras: Una perspectiva crítica y creativa sobre la inteligencia artificial”, donde manifiestan la brecha que existe entre los inmigrantes digitales y nativos digitales como una cuestión etaria, mientras que los inmigrantes (docentes) demandan marcos formales, los nativos (estudiantes) aprenden de manera exploratoria, o como señalan Magallanes et al., (2026), los

docentes buscan desarrollar su “literacidad digital” que es un conjunto de competencias más complejas que solo la experiencia por exposición y uso, causando la diferencia de percepciones presentada en los resultados.

De acuerdo a la segunda dimensión acerca de los beneficios, se obtuvo un promedio (M) de 3.92 con una variabilidad (SD) de 0.75, siendo el promedio más alto, demostrando que los docentes presentan una actitud positiva y apertura educativa hacia las ventajas que ofrece la IA. Cabe destacar que esta dimensión incluye variables de adaptación de contenido, personalización del aprendizaje y generación de material didáctico, autores como Baque et al. (2024) señalan que en relación al impacto de la IA “los docentes valoran positivamente su capacidad para personalizar la enseñanza, optimizar la planificación y automatizar tareas administrativas, permitiendo un enfoque más estratégico y creativo en la interacción con los estudiantes.” (p.2770), por ello resulta indispensable relacionarla con la siguiente dimensión “Aplicación de herramientas de Inteligencia Artificial Generativa en la enseñanza” que tuvo un promedio (M) de 3.49 con una variabilidad similar. Comparando estos resultados con los obtenidos por los estudiantes respecto a beneficios y usos (Tabla 4 y Tabla 6), en el que destacaron el diseño eficiente de materiales educativos y la optimización del tiempo, coinciden en la relevancia predominante que tiene la IAG en la práctica pedagógica, constituyendo “un invaluable aporte para fortalecer los procesos educativos” (Bernilla, 2024, p. 26).

En cuanto a “Obstáculos y desafíos en la implementación de la Inteligencia Artificial Generativa en la enseñanza”, presenta un promedio (M) de 3.38 y una variabilidad (SD) de 0.78, al igual que la Dimensión 3: desafíos de la IAG en el cuestionario de estudiantes (Tabla 5), son las dimensiones con los promedios más bajos. Lo que indica que tanto docentes como educandos reconocen los retos que implica la IA sin embargo su enfoque está orientado más hacia los beneficios como se analizó anteriormente.

La última dimensión “Recomendaciones para mejorar competencias digitales docentes en la incorporación de la Inteligencia Artificial Generativa”, tuvo un promedio (M) de 3.82 con variabilidad (SD) de 0.69, situando las respuestas en un rango moderado-alto. Esta dimensión involucra la variable de capacitación, siendo este el segundo promedio más alto, se deduce que existe interés por adquisición y mejora formal de competencias digitales. Por lo que la brecha de percepción de conocimientos enunciada en la primera dimensión, representa una oportunidad en el desarrollo de habilidades, es decir que tanto docentes como estudiantes consideran necesaria la implementación de capacitaciones constantes que

aborden las dimensiones de la IA, concordando con la demanda de competencias sociales contemporáneas que menciona Castillejos (2022), la IA se convierte en una necesidad y medio de apoyo para enfrentar las incertidumbres y problemas cotidianos. Por tanto, en base a los resultados, el principal reto no responde a la accesibilidad, ni resistencia tecnológica, sino a la necesidad de conocimiento en IA, sus implicaciones éticas y regulación en la educación superior (Tabla 7).

Fase 3: Análisis de correlación.

Para el análisis correlacional se empleó el cálculo del coeficiente de Rho Spearman (ρ), por lo que las dimensiones del cuestionario EPGAI-ES (estudiantes) se agruparon en dos macro variables: Inteligencia Artificial Generativa y Autonomía, en donde:

La variable Inteligencia Artificial Generativa incluye a la Dimensión 1: Conocimiento (Tabla 3), Dimensión 4: Uso (Tabla 6), agrupadas según el Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM) de Davis (1989). En complemento se integró la Dimensión 5: Cuestiones éticas (Tabla 7), ya que el uso de la IA en la educación requiere una integración de la ética digital y responsabilidad tecnológica (Rodríguez et al., 2025).

Por otro lado, la variable Autonomía incluye a la Dimensión 2: Beneficios y oportunidades (Tabla 4) y a la Dimensión 3: Desafíos (Tabla 5). Esta agrupación se fundamenta en la Teoría de la Autorregulación del Aprendizaje de Zimmerman y Schunk (2001) y en las dimensiones de la autonomía de Benson (2011).

A partir de estas variables se establecieron las siguientes hipótesis:

H_0 (Hipótesis Nula): No existe correlación significativa entre la Inteligencia Artificial Generativa y la autonomía de los estudiantes de las carreras de educación en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

H_1 (Hipótesis alterna): Existe correlación significativa entre la Inteligencia Artificial Generativa y la autonomía de los estudiantes de las carreras de educación en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

Para la validación de las hipótesis se estableció un nivel de significancia (α) de 0.05, en donde un valor de p menor a 0.05 permite el rechazo H_0 (Hipótesis Nula), por el contrario, si el valor de p es mayor a 0.05, esta no se rechaza. Con base en los resultados el coeficiente de ρ puede interpretarse como una correlación directa (positiva) o inversa (Mayorga, 2022).

Tabla 10. *Coefficiente de correlación Rho Spearman (ρ).*

Coeficiente	Variables	Inteligencia Artificial Generativa		
		Autonomía		
Rho de Spearman	Inteligencia Artificial Generativa	Coeficiente de correlación	1.000	0.927***
		Sig. (bilateral)	.	<.001
		N	256	256
	Autonomía	Coeficiente de correlación	0.927***	1.000
		Sig. (bilateral)	<.001	.
		N	256	256

Nota. Elaboración propia (2026) a partir de los resultados obtenidos en IBM SPSS Statistics.

La tabla 10 presenta los resultados del coeficiente de correlación Rho Spearman entre las variables Inteligencia Artificial Generativa y Autonomía. Donde el coeficiente de correlación (ρ) es de 0.927, que según la interpretación del SPSS es una correlación directa muy positiva, así mismo el valor p obtenido es <.001, al ser inferior al nivel de significancia establecido ($\alpha=0.05$) se permite el rechazo de H_0 (Hipótesis Nula) y aceptación de H_1 (Hipótesis alterna).

Mostrando así que existe una correlación significativa muy fuerte entre la Inteligencia Artificial Generativa y la autonomía de los estudiantes de las carreras de educación en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. En otras palabras, a medida que los estudiantes adquieren un mayor conocimiento en IAG, su uso e implicaciones éticas (variable IAG), también incrementa proporcionalmente su percepción de beneficios y desafíos relacionados a su autonomía y autogestión (variable Autonomía) que presentan estas herramientas.

En concordancia, el estudio realizado por Puche (2024), señala que la incorporación efectiva de la Inteligencia Artificial se relaciona positivamente con el desarrollo del pensamiento crítico, estrechamente vinculado a la autonomía, destacando la importancia de la IA en el fomento de habilidades cognitivas. En este sentido, Aparicio et al., (2023) añaden que el equilibrio entre las competencias digitales, la IA y el desarrollo humano es esencial para el aprovechamiento de las oportunidades que ofrece la tecnología abordando sus desafíos.

CONCLUSIÓN

La Inteligencia Artificial Generativa está presente en los procesos educativos, por lo que las competencias digitales son un elemento imprescindible en las aulas. El principal hallazgo de

esta investigación radica en la identificación de una correlación positiva muy fuerte ($\rho=0.927$, $p <.001$) entre la IAG y la autonomía de los estudiantes de las carreras de educación en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, por lo que se sugiere que el uso estratégico de estas herramientas tecnológicas no actúa como un elemento de dependencia en el contexto de estudio, sino como un soporte que potencia la percepción de conocimientos y beneficios, así como la capacidad de autogestión académica.

De acuerdo a las percepciones de los participantes, se evidencia una actitud positiva respecto a la integración de la IAG. Tanto estudiantes como docentes reconocen principalmente su utilidad en la generación de materiales didácticos adaptados, así como la optimización de tiempos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, se precisó una brecha en la percepción de conocimientos, los estudiantes desarrollan competencias digitales de manera autónoma y empírica, mientras que los docentes las desarrollan mediante procesos de literacidad digital.

En complemento, el estudio resalta que el principal riesgo no responde a factores como la resistencia tecnológica o la accesibilidad, sino a la necesidad de una regulación ética y capacitaciones en IA que garanticen su uso responsable, demanda identificada tanto en estudiantes como docentes. Por lo que se concluye que la Inteligencia Artificial Generativa más allá de ser percibida como un riesgo, representa una oportunidad pedagógica que puede transformar la educación en todos sus niveles, ya que la formación profesional de educadores está desarrollando un equilibrio entre las competencias digitales y su desarrollo humano, fortaleciendo significativamente su autonomía.

REFERENCIAS

- Anchapaxi, C., Pinenla, Y., Caiza, S., Parra, I., Abad, M., & Viñamagua, B. (2024). Uso de Chatbots educativos y su impacto en el aprendizaje autónomo en bachillerato. *Revista Científica Retos de La Ciencia*, 1(4), 200–214. <https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.16>
- Aparicio, O., Ostos, O., & Von Feigenblatt, O. (2023). Competencia digital y desarrollo humano en la era de la Inteligencia Artificial. *Hallazgos*, 20(40), 217–235. <https://doi.org/https://doi.org/10.15332/2422409X>
- Baque, V., Zavala, M., Mendoza, V., Recalde, E., Nevares, M., Castillo, N., & Barreto, W. (2024). Percepciones y experiencias de docentes universitarios sobre la inteligencia artificial: transformación, ética y desafíos en el uso académico por estudiantes Perceptions and experiences of university teachers on artificial intelligence: transformation. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6), 2763–2773. <https://doi.org/https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3204>
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching: Autonomy in language learning* (2nd ed.). Routledge.
- Bernilla, E. (2024). Docentes ante la inteligencia artificial en una universidad pública del norte del

- Perú. *Educación*, 33(64), 8–28. <https://doi.org/https://doi.org/10.18800/educacion.202401.M001>
- Campuzano, J., Murillo, N., & Sarango, D. (2025). Uso de la inteligencia artificial en la educación superior : Estudio de caso Universidad Técnica de Machala. *INNOVA Research Journal*, 10(2), 24–45. <https://doi.org/https://doi.org/10.33890/innova.v10.n2.2025.2754>
- Carguacundo, F., García, K., Urgilés, D., Chica, R., Suin, A., & Andradre, M. (2024). Integración de la IA en el desarrollo del material educativo y didáctico para docentes del subnivel educación general básica media en la asignatura de ciencias naturales. *Ciencia Latina Internacional*, 8(2). https://doi.org/http://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2
- Cassany, D. (2024). (Enseñar a) leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: reflexiones, oportunidades y retos. *Enunciación*, 29(2), 320–336. <https://doi.org/https://doi.org/10.14483/22486798.22891>
- Castillejos, B. (2022). Inteligencia artificial y entornos personales de aprendizaje : atentos al uso adecuado de los recursos tecnológicos de los estudiantes universitarios. *Educación*, 31(60), 9–24. <https://doi.org/https://doi.org/10.18800/educacion.202201.001>
- Castillo, M. E. (2023). Impacto de la inteligencia artificial en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(6). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1459>
- Condor, D., Ccencho, F., Condor, M., & Cruz, E. (2024). La inteligencia artificial IA y la preparación de materiales didácticos Artificial. *Polo Del Conocimiento*, 9(8), 1626–1642. <https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.23857/pc.v9i8.7780>
- Costa, J. (2025). ¿El declive de la creatividad? ¿Cómo las herramientas de IA pueden inhibir el pensamiento original? Education in the era of artificial intelligence: between innovation and the dehumanization of education. *Revista Científica Del Centro de Investigación y Desarrollo*, 51, 33–57. <https://www.uticvirtual.edu.py/revista.recide/index.php/revistas/article/view/34>
- Estupiñan, J., Leyva, M., Peñafiel, A., & Assafiri, Y. (2021). Inteligencia Artificial y propiedad intelectual. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(53), 362–368. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2490>
- Franganillo, J., Lopezosa, C., & Salse, M. (2023). *La inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria*. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/2445/202932>
- García, F. (2024). Inteligencia artificial generativa y educación: Un análisis desde múltiples perspectivas. *Education in the Knowledge Society*, 25, 1–10. <https://doi.org/https://doi.org/10.14201/eks.31942|e31942>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Jara, C. (2024). Aplicaciones de inteligencia artificial (IA) en el contexto educativo ecuatoriano: retos y desafíos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 7046–7060. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11897
- Jiménez, K., Gamboa, P., Vaughan, M., & Moreno, R. (2024). Validación de un cuestionario diagnóstico sobre la integración de la inteligencia artificial generativa en la práctica docente. *Revista Digital de Tecnologías Informáticas y Sistemas*, 8(1), 217–225. <https://doi.org/https://doi.org/10.61530/redtis.vol8.n1.2024>
- Jiménez, M., Fernández, M., Pareja, D., & Leiva, J. (2025). Evaluation of the impact of the use of generative artificial intelligence in higher education: EPGAI-ES scale. *Journal of Technology and Science Education*, 15(3), 699–729. <https://doi.org/https://doi.org/10.3926/jotse.3459>
- Loáiciga, J., Chanto, C., & Chaves, C. (2024). La influencia de la inteligencia artificial en la

creatividad y el pensamiento crítico en estudiantes universitarios . *Revista Social Fronteriza*, 4(5), 1–25. [https://doi.org/https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(3\)270](https://doi.org/https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(3)270)

Loján, M., Romero, J., Aguilera, D., & Romero, A. (2024). Consecuencias de la dependencia de la Inteligencia Artificial en habilidades críticas y aprendizaje autónomo en los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 2368–2382. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10678

Magallanes, E., López, J., & Carillo, C. (2026). Literacidad en Inteligencia Artificial en la Educación Superior : Un Análisis Reflexivo sobre Necesidades Formativas y Percepciones Estudiantiles. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 75(4). <https://doi.org/https://doi.org/10.12795/pixelbit.117817>

Mayorga, L. (2022). *Manual de Metodología de la Investigación*. Yachay.

Mena, R., Cruz, R., & Silva, M. (2024). Percepción de la inteligencia artificial por estudiantes universitarios como acompañante en el proceso de aprendizaje. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–18. <https://doi.org/https://doi.org/10.31637/epsir-2024-738>

Miao, F., & Holmes, W. (2024). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227>

Morochi, W., Zambrana, Y., Rodríguez, K., Mollo, K., & León, M. (2025). ¿Aprender o Delegar ? La Inteligencia Artificial y la Nueva Dependencia Académica en Estudiantes Universitarios Learn or Delegate ? Artificial Intelligence and the New Academic Dependence among University Students. *Horizonte Académico*, 5, 385–399. <https://doi.org/https://doi.org/10.70208/3007.8245.v5.n3.231>

Muñoz, M., Romero, A., & Olvera, N. (2025). *Redes y palabras: Una perspectiva crítica y creativa sobre la inteligencia artificial y la educación* (1st ed.). Astra Ediciones. <https://doi.org/https://doi.org/10.61728/AE20253691>

Niño, S., Castellanos, J., Perezchica, J., & Sepúlveda, J. (2025). Percepciones de estudiantes universitarios sobre los usos de inteligencia artificial en educación. *Revista Fuentes*, 27(1), 94–106. <https://doi.org/https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.2635>

Puche, D. (2024). La inteligencia artificial y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Delectus*, 7(2), 59–67. <https://doi.org/https://doi.org/10.36996/delectus.v7i2.242>

Rodríguez, E., Morochi, Y., Morales, M., Guangasi, A., Molina, D., Lema, K., Espinosa, M., Centeno, M., & Zamora, B. (2025). Ética de la IA generativa en la formación legal universitaria Ethics. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 7(3), 360–382. <https://doi.org/https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0375>

Zimmerman, B., & Schunk, D. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.