

ACTITUDES Y PERCEPCIONES ESTUDIANTILES SOBRE EL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO

STUDENT ATTITUDES AND PERCEPTIONS TOWARD THE USE OF GENERATIVE ARTIFICIAL
INTELLIGENCE IN UNIVERSITY LEARNING

Francisco Javier Robles Ojeda, Iris Xóchitl Galicia Moyeda y Alejandra Sánchez Velasco

Universidad Nacional Autónoma de México FES Iztacala, México

Correspondencia: solucion20@hotmail.com

Resumen

El presente estudio analizó las actitudes de estudiantes universitarios de la carrera de psicología hacia la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en contextos educativos, considerando diferencias según el sexo, el semestre cursado y la permisibilidad institucional de uso. Participaron 193 estudiantes, quienes respondieron un cuestionario de 27 ítems sobre percepciones de utilidad, riesgos y apertura docente hacia la IAG, agrupados en cuatro factores: percepción propia de utilidad, percepción de utilidad para los pares, percepción negativa de la utilidad y percepción de apertura docente. Los resultados mostraron actitudes mayormente neutras o moderadamente positivas, con algunas diferencias significativas en función del semestre y del permiso institucional, pero no del sexo. Asimismo, los estudiantes con autorización para usar IAG presentaron percepciones más favorables y menos negativas. Se concluye que las actitudes estudiantiles reflejan un proceso de adaptación tecnológica más que de polarización, en el que la

permisibilidad institucional y el modelado docente son factores clave para una integración crítica y responsable de la IAG.

Palabras clave: Actitud estudiantil, actitud del docente, educación superior, inteligencia artificial, tecnología educativa

Abstract

This study analyzed the attitudes of undergraduate psychology students toward Generative Artificial Intelligence (GAI) in educational contexts, considering differences by sex, academic semester, and institutional permissibility of use. A total of 193 students participated, responding to a 27-item questionnaire assessing perceptions of usefulness, risks, and teachers' openness toward GAI, grouped into four factors: self-perceived usefulness, perceived usefulness for peers, negative perception of usefulness, and perception of teachers' openness. Results indicated predominantly neutral or moderately positive attitudes, with some significant differences based on semester and institutional permission, but not on sex. Students who were authorized to use GAI reported more favorable and less negative perceptions. Overall, findings suggest that student attitudes reflect a process of technological adaptation rather than polarization, in which institutional permissibility and teacher modeling emerge as key factors for a critical and responsible integration of GAI in higher education.

Keywords: student attitude, teacher attitude, higher education, artificial intelligence, educational technology

Introducción

La educación superior enfrenta retos complejos con la introducción de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG), no solo por la novedad tecnológica, sino también por la necesidad de garantizar la calidad del aprendizaje, el desarrollo de competencias críticas y la formación ética de los estudiantes.

La reciente incorporación de la IAG en el ámbito educativo universitario no ha sido un proceso neutro ni lineal. Su presencia ha generado discusiones con respecto a sus alcances formativos, sus implicaciones éticas y posibles efectos no previstos sobre el aprendizaje. Lejos de existir acuerdo, docentes y estudiantes expresan posiciones divergentes que muestran la complejidad de integrar estas herramientas en contextos pedagógicos ya establecidos (Ruiz et al., 2024; Socorro, 2024). Aunque la producción académica sobre IAG ha crecido de manera acelerada, su implementación sistemática en la educación superior continúa encontrando obstáculos vinculados con las disposiciones, los saberes técnicos y las prácticas concretas tanto de parte de los alumnos como de los profesores. Las diferencias en percepción de competencia, confianza tecnológica y criterios de uso influyen de forma directa en cómo estas herramientas se incorporan dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Nevárez y Elizondo-García, 2025).

En el ámbito de la evaluación académica, por ejemplo, la IAG abre posibilidades que van más allá de la automatización de tareas administrativas. Puede emplearse en plataformas de aprendizaje adaptativo, tutorías inteligentes o sistemas de retroalimentación continua que permiten identificar perfiles del desempeño estudiantil con un nivel de detalle difícil de alcanzar mediante revisión manual (Sarker, 2022, citado en Ávalos, 2024). También se ha señalado que estos sistemas mejoran la consistencia en la retroalimentación y reducen tiempos de respuesta, lo que favorece procesos metacognitivos y de pensamiento crítico. Sin embargo, tales beneficios dependen en gran medida del diseño pedagógico que los enmarca y del uso que estudiantes y docentes hagan de la información generada.

En el campo de la psicología y, específicamente, en la formación clínica, se ha explorado el desarrollo de pacientes virtuales contruidos mediante IAG como recurso para practicar habilidades diagnósticas y de intervención en escenarios simulados. Algunas investigaciones sugieren que este uso de la IAG puede enriquecer el aprendizaje y ofrecer oportunidades de evaluación formativa en contextos controlados (Baile, 2024; Navarro, 2025). No obstante, su incorporación requiere el desarrollo de lineamientos éticos relacionados con confidencialidad, manejo de datos y delimitación de responsabilidades profesionales. La discusión no se limita a la utilidad técnica de la IAG, sino que lleva a una reflexión más amplia sobre la formación ética y la construcción de criterio clínico.

Investigaciones realizadas en distintos contextos universitarios aportan elementos para comprender la recepción de la IAG en la educación superior. En España, Fernández-Prados et al. (2025) identificaron diferencias en la percepción estudiantil asociadas al sexo, encontrando mayor aceptación y menor ansiedad en hombres, mientras que las mujeres reportaban actitudes más cautelosas. Asimismo, la edad y la disciplina académica modulaban estas actitudes, lo que sugiere que la familiaridad tecnológica previa y la orientación formativa inciden en la forma en que se evalúan estas herramientas. Estos hallazgos sugieren que la adopción de la IAG no responde a un patrón uniforme, sino que se configura en interacción con trayectorias formativas y experiencias previas.

En contextos anglosajones y latinoamericanos se han observado tendencias parcialmente coincidentes. En términos generales, estudiantes más jóvenes suelen expresar mayor disposición hacia el uso de tecnologías emergentes, posiblemente debido a una mayor exposición digital (Chan, 2023; Nevárez y Elizondo-García, 2025). Sin embargo, esta apertura no

garantiza un uso reflexivo. Otros estudios advierten que la presión por el rendimiento académico, la sobrecarga de tareas o la conciliación con responsabilidades laborales pueden propiciar usos instrumentales o poco críticos de la IAG (Busch, 2024, citado en Nevárez y Elizondo-García, 2025). Desde esta perspectiva, el desafío no radica únicamente en permitir o prohibir la herramienta, sino en redefinir el acompañamiento docente y las competencias que se buscan desarrollar.

En el plano institucional, organismos como la UNESCO (2023) han planteado que la IAG puede integrarse como apoyo a la docencia siempre que prevalezca el rol pedagógico central del profesorado y se promueva una alfabetización digital sólida. La efectividad de estas herramientas no depende exclusivamente de su sofisticación tecnológica, sino de las estrategias didácticas que orientan su uso y de la claridad normativa que delimita expectativas. En este sentido, diversos autores han insistido en la necesidad de articular innovación tecnológica con criterios de responsabilidad académica y ética profesional (Garcés-Prettel, 2025; Zelaya-Guzmán et al., 2024).

En México, estudios desarrollados en instituciones de educación superior como la Universidad de Monterrey y la Universidad de Baja California muestran un panorama similar. Aunque parte del profesorado manifiesta actitudes favorables hacia la IAG, persisten dudas relacionadas con su manejo técnico y su integración didáctica. Nevárez y Elizondo-García (2025) reportan que no se observan diferencias significativas por sexo ni por disciplina, lo que sugiere que la percepción del profesorado está más vinculada a factores individuales de confianza y familiaridad tecnológica que a características sociodemográficas o disciplinares.

Por otra parte, en una investigación realizada en la UBC, se reportó que la mayoría de los docentes considera que los estudiantes podrían resolver exámenes completamente mediante la IAG y que su uso podría afectar la integridad académica; no obstante, más de la mitad de los encuestados no ha implementado ajustes en sus métodos de evaluación, y solo una minoría ha incorporado políticas formales o detectores de plagio para mitigar riesgos (Perezchica-Vega et al., 2024). Esta situación podría explicarse, en parte, por la falta de programas institucionales que capaciten a los docentes en el uso responsable y pedagógicamente efectivo de la IAG, así como por la escasa información sobre privacidad, transparencia, seguridad y buenas prácticas (Chan, 2023; Ruediger et al., 2024, citado en Perezchica-Vega et al., 2024).

Estas tensiones sugieren que la percepción de apertura docente no solo depende de la disposición declarada, sino también de la claridad en las reglas de uso y del acompañamiento formativo ofrecido. La apertura puede entenderse, en este sentido, como la disposición a dialogar, orientar y establecer criterios explícitos que permitan a los estudiantes utilizar la herramienta con responsabilidad académica.

Los estudiantes de psicología constituyen un grupo particularmente relevante para examinar estas dinámicas. Su formación combina componentes teóricos, prácticos y evaluativos, y requiere el desarrollo de habilidades clínicas, juicio ético y capacidad reflexiva. La IAG puede ofrecer recursos útiles, como simulaciones de casos o generación de escenarios clínicos, que amplían las oportunidades de práctica antes del contacto con usuarios reales. Sin embargo, su incorporación también demanda fortalecer competencias críticas que eviten la sustitución acrítica del análisis profesional por respuestas automatizadas.

En una investigación realizada en la Universidad de Monterrey se observó que, aunque los docentes reconocían el potencial formativo de la IAG, también manifestaban preocupación por una posible dependencia excesiva en estudiantes de psicología. A ello se suma la percepción compartida de carencia de formación específica para emplear estas herramientas de manera eficaz, lo que coincide con lo señalado por Perezchica-Vega et al (2024) respecto a la necesidad de estrategias institucionales sistemáticas.

De manera complementaria, un estudio en la Universidad de Colima reportó que una proporción considerable de docentes (42%) no había identificado uso de IAG por parte de sus estudiantes (Rentería-García, 2024), lo que podría reflejar variaciones en la implementación o ausencia de lineamientos claros.

Objetivos de investigación

A partir de lo mencionado anteriormente, el presente estudio busca examinar las percepciones y el uso de la IAG desde la perspectiva de estudiantes de psicología de una universidad pública mexicana, así como analizar la percepción de utilidad personal, la evaluación del beneficio para los pares, la preocupación por posibles efectos negativos y la percepción de apertura docente, considerando la influencia del semestre cursado, el sexo, la frecuencia de uso y la permisibilidad explícita por parte del profesorado. De manera específica, los objetivos se centran en: a) describir las actitudes estudiantiles en función de los cuatro factores evaluados; b) identificar diferencias según semestre y sexo; y c) situar los hallazgos en el marco de la discusión sobre ética académica, formación profesional y uso responsable de tecnologías emergentes en educación superior en México.

Método

Participantes

Participaron 193 estudiantes de la licenciatura en Psicología de una universidad pública de México. Del total, 122 eran hombres, 69 eran mujeres y 2 personas no se identificaban con ser hombre o mujer; 97 cursaban el primer semestre (tres grupos) y 96 el tercer semestre (cuatro grupos). La selección se realizó mediante muestreo por disponibilidad, atendiendo a los grupos cuyos docentes otorgaron permiso para la aplicación. Todos los participantes aceptaron participar de manera voluntaria y reportaron haber leído el consentimiento informado antes de iniciar el cuestionario.

Instrumento

Se utilizó el formulario de Google Forms que en su primera parte contenía un apartado con la información general del estudio y el consentimiento informado y uno para recopilar los datos sociodemográficos de los participantes (sexo, edad y semestre cursado). La segunda parte del formulario comprendía el cuestionario acerca de Percepciones y uso de Inteligencia Artificial Generativa en el aprendizaje universitario, diseñado exprofeso para este estudio.

Dicho cuestionario estaba constituido por 27 afirmaciones que tenían que ser contestadas de acuerdo con una escala tipo Likert de cinco opciones (1= "Totalmente en desacuerdo"; 2= "En desacuerdo"; 3= "Ni en desacuerdo ni de acuerdo"; y 4= "De acuerdo"; 5= "Totalmente de acuerdo"). Las preguntas del cuestionario se agruparon en los siguientes cuatro factores: 1) Percepción propia de la utilidad de la IAG; 2) Percepción de la utilidad de la IAG para los pares; 3) Percepción negativa de utilidad de la IAG para los pares; y 4) Percepción de apertura docente hacia el uso de la IAG.

Procedimiento

Después de informar las características y objetivos de la investigación, se solicitó la autorización de los docentes responsables de cada grupo de los posibles estudiantes a participar. Una vez obtenida, un miembro del equipo investigador acudió presencialmente a las aulas en la fecha acordada con los docentes. Se explicó a los estudiantes la naturaleza del estudio, sus objetivos y la estructura del cuestionario. Tras otorgar su consentimiento verbal, se compartió el enlace al formulario mediante el jefe de grupo. Los estudiantes respondieron el instrumento de manera individual en sus dispositivos móviles; al concluir, mostraron la confirmación de finalización al investigador.

Consideraciones éticas

El estudio se condujo conforme a los principios éticos establecidos en el Código Ético del Psicólogo en México (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010) y a las pautas internacionales de investigación con seres humanos descritas por la American Psychological Association (APA, 2017). La participación fue voluntaria, se garantizó el anonimato de las respuestas y se informó que los datos serían utilizados exclusivamente con fines académicos y de investigación. No se recopilaron datos personales sensibles ni información que permitiera identificar a las y los participantes.

Procedimiento estadístico

El procesamiento de datos se realizó con el software estadístico SPSS versión 26. Se efectuaron análisis estadísticos descriptivos (medias y desviaciones estándar) para identificar la frecuencia y porcentaje de las variables sexo, semestre que se cursa y permisibilidad explícita de uso por parte de los docentes. Caracterizar las actitudes hacia la IAG. Posteriormente, se llevaron a cabo análisis inferenciales para comparar

actitudes según sexo, semestre, así como el porcentaje y la frecuencia de los niveles de actitud de cada factor del cuestionario de Percepciones y uso de Inteligencia Artificial en el aprendizaje universitario (los cuales se establecieron a partir de los percentiles 33 y 66). Posteriormente, para identificar en cada factor la existencia de diferencias por sexo, por semestre cursado y por permisibilidad explícito del uso de IAG se realizaron análisis estadísticos a través de las pruebas chi-cuadrado y t de Student.

Uso de IAG en la preparación de la presente investigación

Como parte de la fase final de edición del presente escrito se utilizó ChatGPT en su modelo GPT-4° mini (OpenAI) para la revisión gramatical y la mejora de redacción. Su uso se limitó a sugerencias de corrección lingüística y ajustes de claridad. Es importante aclarar que no se empleó para generar contenido, desarrollar argumentos, analizar datos ni interpretar resultados. Las decisiones conceptuales y metodológicas fueron decididas por los autores, quienes asumen la responsabilidad sobre el contenido y la versión final del artículo.

Resultados

Factor 1: Percepción propia de utilidad de la IAG

Este factor estuvo conformado por las siguientes preguntas:

1. Creo que el uso de la Inteligencia Artificial (IA) es de utilidad para el aprendizaje de los estudiantes
2. Considero que la IA complementa mi aprendizaje, no lo reemplaza
3. Usar IA me hace sentir incómodo/a, como si estuviera haciendo trampa
4. Gracias a la IA, siento que puedo estudiar por mi cuenta sin depender tanto de otras personas
5. La IA me ayuda a organizar mejor mis ideas al escribir
6. La IA me ha motivado más a investigar por mi cuenta

7. Uso la IA, pero a veces siento que no aprendo en profundidad, solo **elementos básicos**
8. Usar IA me facilita realizar tareas académicas.
9. He notado mejoras en mi desempeño académico gracias a la IA
10. La IA me permite estudiar a mi ritmo.
11. Gracias a la IA, participo más activamente en clase
12. La IA me ha permitido repasar y entender contenidos difíciles de clase

El primer factor evaluó la percepción propia de los y las estudiantes acerca de utilidad de la inteligencia artificial generativa (IAG) en el proceso de aprendizaje. Este conjunto de doce ítems mostró una adecuada consistencia interna a través del alfa de Cronbach ($\alpha=.836$), con un promedio general de 3.57 ($DE=0.60$) y una varianza de 0.36, lo que sugiere una tendencia general hacia actitudes positivas respecto a la utilidad percibida de la IAG. Los puntos de corte -tanto de este factor como los restantes-, se establecieron con base en los percentiles 33 y 66 de la distribución total, definiendo tres niveles de actitud: negativa ($\leq P33$), neutral ($P34-P66$) y positiva ($\geq P67$), con el propósito de reflejar la distribución real de las respuestas y evitar sesgos derivados de criterios teóricos arbitrarios.

En términos generales, los resultados muestran que la mayoría del estudiantado presenta una actitud neutral o positiva hacia la utilidad de la IAG (ver Tabla 1). Esta distribución sugiere una valoración mayoritariamente favorable hacia el uso de estas herramientas en contextos académicos. Al analizar la distribución de los niveles de actitud según el sexo, tanto mujeres como hombres presentan proporciones similares y relativamente equilibradas entre los tres niveles de actitud. Sin embargo, se advierte una ligera tendencia en los hombres hacia actitudes más negativas en comparación con las mujeres, quienes muestran una mayor

proporción de respuestas en los niveles neutro y positivo. A pesar de ello, no se observaron diferencias estadísticamente significativas a través de la prueba chi cuadrada (χ^2 , $p=.47$). De igual manera al realizar un análisis de comparación de medias a través de la t de Student, no se hallaron diferencias significativas entre mujeres y hombres ($p=.586$). El grupo que no se identificó con el sexo de hombre o mujer es muy reducido, por lo que no permiten establecer comparaciones estadísticas en ninguno de los factores que abarcó el presente estudio.

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje por sexo del tipo de actitud hacia la utilidad de la IAG

	Mujeres	Hombres	Otro	Total
Actitud Negativa	32 (26.2%)	25 (36.2%)	1 (50%)	58 (30.1%)
Actitud Neutral	48 (39.3%)	21 (30.4%)	1 (50%)	70 (36.3%)
Actitud Positiva	42 (34.4%)	23 (33.3%)	--	65 (33.7%)
Total	122 (100%)	69 (100%)	2 (100%)	193 (100%)

En cuanto al semestre cursado (Tabla 2), se aprecia una tendencia general similar entre los grupos, aunque los estudiantes de tercer semestre presentan una proporción ligeramente mayor de actitudes positivas frente a la utilidad de la IAG, mientras que en primer semestre se concentra un poco más la actitud neutral. La actitud negativa mantiene proporciones semejantes en ambos grupos. El análisis a través de la prueba estadística de chi cuadrada que mostró una ausencia de diferencias significativas entre los grupos por niveles de actitud ($\chi^2=$, $p =.47$). De igual forma, la comparación de medias entre ambos grupos a través de la t de Student no arrojó diferencias estadísticamente significativas ($p=.154$).

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje por semestre del tipo de actitud hacia la utilidad de la IAG

	1er semestre	3er semestre	Total
Actitud Negativa	28 (31.5%)	30 (28.8%)	58 (30%)
Actitud Neutral	35 (39.3%)	35 (33.7%)	70 (36.3%)
Actitud Positiva	26 (29.2%)	39 (37.5%)	65 (33.7%)
Total	89 (100%)	104 (100%)	193 (100)

Finalmente, respecto a la permisibilidad institucional para el uso de la IAG (ver Tabla 3), se observan diferencias más marcadas. Quienes reportan contar con permisibilidad tienden a mostrar una mayor proporción de actitudes positivas hacia la utilidad de la IAG, en tanto que los estudiantes en contextos donde no se permite su uso expresan con mayor frecuencia actitudes negativas. Las actitudes neutrales se mantienen relativamente estables entre ambos grupos, aunque las diferencias entre dichos grupos, calculadas a través de la prueba chi cuadrada no muestran significancia estadística (χ^2 , $p=.12$). Asimismo, los análisis de comparación de medias a través de la t de Student tampoco identificaron diferencias significativas ($p=.066$).

Tabla 3. Frecuencia y porcentaje de acuerdo con la permisibilidad para usar la IAG del tipo de actitud hacia su utilidad

	Permisibilidad para usar IA	No permisibilidad para usar IA	Total
Actitud Negativa	27 (25.2%)	31 (36%)	58 (30.1%)
Actitud Neutral	38 (35.5%)	32 (37.2%)	70 (36.3%)
Actitud Positiva	42 (39.3%)	23 (26.7%)	65 (33.7%)
Total	107 (100%)	86 (100%)	193 (100%)

Factor 2: Percepción de la utilidad de la IAG para los pares

Este factor estuvo conformado por las siguientes preguntas:

1. Pienso que la Inteligencia Artificial (IA) ayuda a mis compañeros/as a aprender mejor
2. Mis compañeros/as suelen obtener mejores resultados cuando usan IA
3. Creo que mis compañeros/as aprenderían más si usaran mejor la IA
4. Considero que la IA ha motivado a mis compañeros a aprender y buscar mayor información por su cuenta
5. Pienso que la mayoría de mis compañeros/as que usan inteligencia artificial entienden mejor los temas porque la usan para aclarar dudas o aprender cosas difíciles
6. He visto diferencias positivas en el uso de la IA
7. En general, pensando en su aprendizaje, he visto más beneficios en mis compañeros que usan IA que puntos en contra

Este segundo factor evaluó la percepción que los estudiantes tienen sobre la utilidad de la inteligencia artificial generativa (IAG) en el aprendizaje de sus compañeros y compañeras. Este conjunto de siete ítems mostró una adecuada consistencia interna a través del alfa de Cronbach ($\alpha=.831$), con un promedio general de 3.52 (DE=0.64), lo que indica una tendencia general ligeramente positiva hacia la percepción de los beneficios que la IA aporta al aprendizaje colectivo.

En términos generales, los resultados indican que en la muestra total predomina una percepción positiva respecto al uso de la IA por parte de los pares. Esto sugiere una tendencia a reconocer que el uso de la IA tiene efectos benéficos más que problemáticos en el rendimiento académico colectivo. En cuanto a la comparación por sexo, en términos generales, tanto hombres como mujeres presentan una tendencia predominante

hacia actitudes positivas, aunque esta es ligeramente más acentuada en los hombres. En contraste, la proporción de actitudes negativas es algo mayor en los hombres, mientras que entre las mujeres se observa un mayor equilibrio entre las tres categorías (ver Tabla 4). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas tanto con la prueba chi Cuadrada (χ^2 , $p=.06$) ni con el análisis de comparación de medias con la prueba t de Student ($p=.447$).

Tabla 4. *Frecuencia y porcentaje por sexo del tipo de actitud hacia la utilidad de la IAG de los compañeros de clase*

	Mujeres	Hombres	Otro	Total
Actitud Negativa	30 (24.6%)	24 (34.8%)	2 (100%)	56 (29%)
Actitud Neutral	42 (34.4%)	15 (21.7%)	--	57 (29.5%)
Actitud Positiva	50 (41%)	30 (43.5%)	--	80 (41.5%)
Total	122 (100%)	69 (100%)	2 (100%)	193 (100%)

Respecto al semestre cursado (Tabla 5), los resultados revelan una distribución similar en ambos grupos, con una predominancia de actitudes positivas hacia la utilidad de la IAG en el aprendizaje de los pares. Sin embargo, los estudiantes de tercer semestre presentan una leve concentración más alta en este nivel positivo, mientras que en primer semestre se observa una mayor proporción de respuestas en la categoría negativa. Las actitudes neutrales se distribuyen de forma relativamente equilibrada entre ambos semestres. El análisis de chi cuadrada no mostró diferencias significativas entre los grupos por nivel de actitud (χ^2 , $p=.36$), y las comparaciones de medias confirmaron esta ausencia de diferencias ($p=.380$).

Tabla 5. Frecuencia y porcentaje por semestre del tipo de actitud hacia la utilidad de la IAG de los compañeros de clase

	1er semestre	3er semestre	Total
Actitud Negativa	30 (33.7%)	26 (25%)	56 (29%)
Actitud Neutral	23 (25.8%)	34 (32.76%)	57 (29.5%)
Actitud Positiva	36 (40.4%)	44 (42.3%)	80 (41.5%)
Total	89 (100%)	104 (100%)	193 (100%)

En relación con la permisibilidad institucional para el uso de la IAG (Tabla 6), se aprecia que los estudiantes que cuentan con dicha permisibilidad tienden a mostrar una actitud más positiva hacia el impacto de la IAG en el aprendizaje de sus compañeros. Por el contrario, entre quienes reportan no tener permiso para utilizarla, es más frecuente la presencia de actitudes negativas. Las actitudes neutrales se mantienen con proporciones semejantes entre ambos grupos. El análisis, a través de la prueba chi cuadrada, de la permisibilidad del uso de IA por parte del profesorado tampoco evidenció diferencias significativas (χ^2 , $p=.39$), ni tampoco las diferencias a través de la prueba t de Student entre los tipos de permisibilidad resultaron estadísticamente significativas ($p=.488$).

Tabla 6. Frecuencia y porcentaje de acuerdo con la permisibilidad para usar la IAG del tipo de actitud hacia su utilidad para los compañeros de clase

	Permisibilidad para usar IA	No permisibilidad para usar IA	Total
Actitud Negativa	27 (25.2%)	29 (33.7%)	56 (29%)
Actitud Neutral	32 (29.9%)	25 (29.1%)	57 (29.5%)
Actitud Positiva	48 (44.9%)	32 (37.2%)	80 (41.5%)
Total	107 (100%)	86 (100%)	193 (100%)

Factor 3: Percepción negativa de utilidad de la IAG para los pares

Este factor estuvo conformado por las siguientes preguntas:

1. Creo que varios de mis compañeros/as se han vuelto demasiado dependientes de la IA para estudiar.
2. El uso de la IA ha provocado que varios de mis compañeros se esfuercen menos por comprender los contenidos de clase
3. Creo que hay compañeros/as que usan la IA para hacer trampa en **actividades académicas**
4. He notado que algunos compañeros/as usan la IA para copiar tareas sin comprender el contenido

El tercer factor exploró la percepción de los posibles efectos negativos que el uso de la inteligencia artificial generativa (IAG) puede tener en el aprendizaje de los compañeros de clase. Este conjunto de cuatro ítems evaluó dimensiones asociadas a la dependencia tecnológica, la disminución del esfuerzo académico y el uso inapropiado de la IA en contextos evaluativos. El factor presentó una consistencia interna adecuada ($\alpha=.845$), con un promedio general de 1.98, desviación estándar de .77 y varianza de .60, lo que refleja una tendencia general hacia el desacuerdo con afirmaciones negativas sobre el uso de la IAG. En este caso, las puntuaciones bajas (actitud negativa) representan un mayor acuerdo con las afirmaciones críticas hacia la IA, mientras que las puntuaciones altas (actitud positiva) reflejan desacuerdo con dichas percepciones, es decir, una visión menos preocupada respecto a sus efectos adversos. Los resultados globales que se muestran en la Tabla 7, indican que la mayoría de los estudiantes no perciben de manera predominante efectos negativos entre sus compañeros.

En la Tabla 7 se presenta la distribución de las actitudes hacia la percepción negativa de la IAG según el sexo. En general, tanto mujeres como hombres

muestran una tendencia moderada hacia actitudes negativas, aunque estas se manifiestan con algo mayor frecuencia en los hombres. Las mujeres, por su parte, exhiben una distribución más equilibrada entre las tres categorías, con proporciones semejantes de actitudes negativas y neutrales, y una menor presencia de actitudes positivas. Entre estos grupos por niveles de actitud (Tabla 7), no se observaron diferencias estadísticamente significativas de acuerdo con la prueba chi cuadrada (χ^2 , $p=.26$). El análisis complementario de comparación de medias a través de la t de Student confirmó la ausencia de diferencias significativas entre mujeres y hombres ($p=.245$).

Tabla 7. Frecuencia y porcentaje por sexo de la percepción negativa de la utilidad de la IAG para los compañeros de clase

	Mujeres	Hombres	Otro	Total
Actitud Negativa	43 (35.2%)	31 (44.9%)	2 (100%)	76 (39.4%)
Actitud Neutral	43 (35.2%)	23 (33.3%)	--	66 (34.2%)
Actitud Positiva	36 (29.5%)	15 (21.7%)	--	51 (26.4%)
Total	122 (100%)	69 (100%)	2 (100%)	193 (100%)

En cuanto al semestre cursado (Tabla 8), se observa una distribución muy similar entre los grupos, lo que sugiere percepciones consistentes a lo largo del proceso formativo. En ambos casos, predominan las actitudes negativas frente a las positivas, mientras que las actitudes neutrales ocupan una proporción intermedia. Las pruebas de chi cuadrada no revelaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($p=.84$), ni lo hicieron las comparaciones de medias a través de la t de Student ($p=.926$), lo que sugiere una percepción homogénea entre ambos niveles académicos respecto a los posibles efectos negativos del uso de la IA.

Tabla 8. Frecuencia y porcentaje por sexo de la percepción negativa de la utilidad de la IAG para los compañeros de clase

	1er semestre	3er semestre	Total
Actitud Negativa	35 (39.3%)	41(39.4%)	76 (39.4%)
Actitud Neutral	32 (36%)	34 (32.7%)	66 (34.2%)
Actitud Positiva	22 (24.7%)	29 (27.9%)	51 (26.4%)
Total	89 (100%)	104 (100%)	193 (100%)

En relación con la permisibilidad docente para utilizar IAG en actividades académicas, se advierten diferencias más notorias (ver Tabla 9). Los estudiantes a quienes se les permite utilizar herramientas de inteligencia artificial reportan con mayor frecuencia actitudes negativas hacia el uso que hacen sus compañeros, posiblemente por estar más expuestos a observarlo en la práctica. En contraste, entre quienes no tienen permiso explícito para usar la IAG, las actitudes tienden a distribuirse de manera más homogénea entre las tres categorías, con una ligera inclinación hacia posiciones neutrales o positivas. Las diferencias entre grupos por nivel de actitud no alcanzaron significación estadística de acuerdo con la prueba chi cuadrado (χ^2 , $p = .06$) ni tampoco entre grupos por permisibilidad de acuerdo con la t de Student ($p = .200$).

Tabla 9. Frecuencia y porcentaje de acuerdo con la permisibilidad para usar la IAG de la percepción negativa de su utilidad para los compañeros de clase

	Permisibilidad para usar IA	No permisibilidad para usar IA	Total
Actitud Negativa	50 (46.7%)	26 (30.2%)	76 (39.4%)
Actitud Neutral	32 (29.9%)	34 (39.5%)	66 (34.2%)
Actitud Positiva	25 (23.4%)	26 (30.2%)	51 (26.4%)
Total	107 (100%)	86 (100%)	193 (100%)

Factor 4: Percepción de apertura docente hacia el uso de la IAG

Este factor estuvo conformado por las siguientes preguntas:

1. Siento que mis profesores están abiertos a discutir el uso adecuado de la IA en las clases
2. He visto por parte de mis profesores un aumento de uso de actividades con IA que facilitan el aprendizaje
3. Considero que las actividades de mis profesores han empezado a adecuarse al uso de la IA
4. Considero que las sanciones o limitaciones al uso de la IA en actividades académicas que llegan usar mis profesores son adecuadas

El cuarto factor evaluó la percepción estudiantil sobre la apertura del profesorado para integrar y discutir el uso de la inteligencia artificial generativa (IAG) en las clases. Este factor, compuesto por cuatro ítems relativos a la disposición docente, la presencia de actividades con IA y la adecuación de sanciones o limitaciones, presentó una consistencia interna de $\alpha = .685$, con un promedio global de 3.12 ($DE=.719$) y una varianza de .517. En términos de distribución global ($n=193$), el 34.7% de los participantes se ubicó en el nivel de actitud negativa, el 40.9% en el nivel neutral y el 24.4% en el nivel positivo hacia la apertura docente percibida (ver Tabla 10).

En términos generales, tanto mujeres como hombres presentan una tendencia predominante hacia actitudes neutrales, seguidas por actitudes negativas en una proporción también considerable. Las actitudes positivas son minoritarias en ambos grupos, aunque ligeramente más frecuentes en los hombres. Esta distribución sugiere que, en conjunto, los estudiantes perciben una apertura docente moderada, pero aún con reservas respecto a la integración plena de estas tecnologías en la enseñanza (ver Tabla 10). En

estos grupos por nivel de actitud, no se hallaron diferencias significativas mediante la prueba de chi-cuadrado (χ^2 ; $p = .57$) ni tampoco a través de la t de Student ($p=.302$).

Tabla 10. Frecuencia y porcentaje por sexo de la percepción de apertura docente hacia el uso de la IAG en clase

	Mujeres	Hombres	Otro	Total
Actitud Negativa	44 (36.1%)	22 (31.9%)	1 (50%)	67 (34.7%)
Actitud Neutral	52 (42.6%)	27 (39.1%)	--	79 (40.9%)
Actitud Positiva	26 (21.3%)	20 (29%)	1 (50%)	47 (24.4%)
Total	122 (100%)	69 (100%)	2 (100%)	193 (100%)

En lo que respecta al semestre cursado (Tabla 11), se aprecian diferencias relevantes. Los estudiantes de primer semestre tienden a mostrar actitudes más negativas respecto a la apertura docente hacia la IAG, mientras que en los de tercer semestre se observa un desplazamiento hacia posiciones más favorables. Es decir, conforme avanzan en la formación universitaria, los estudiantes parecen percibir una mayor disposición del profesorado a incorporar y discutir el uso de herramientas de inteligencia artificial. De acuerdo con la prueba chi cuadrada (χ^2 ; $p=.03$, con un tamaño del efecto moderado según V de Cramer=.19), lo que refuerza la idea de una evolución en la percepción estudiantil a medida que se incrementa su experiencia académica. El análisis de comparación de medias entre semestres a través de la t de Student también indicó diferencias significativas ($p=.006$), con promedios y desviaciones estándar de $M=2.97$ ($DE=.681$) para primer semestre y $M=3.25$ ($DE=.727$) para tercer semestre.

Tabla 11.

Frecuencia y porcentaje por semestre de la percepción de apertura docente hacia el uso de la IAG en clase

	1er semestre	3er semestre	Total
Actitud Negativa	36 (40.4%)	31 (29.8%)	67 (34.7%)
Actitud Neutral	39 (43.9%)	40 (38.5%)	79 (40.9%)
Actitud Positiva	14 (15.7%)	33 (31.7%)	47 (24.4%)
Total	89 (100%)	104 (100%)	193 (100%)

Respecto a la permisibilidad institucional para el uso de IAG (Tabla 12), se observa que los estudiantes que cuentan con permiso explícito para utilizar inteligencia artificial tienden a valorar de manera más positiva la apertura docente, mientras que quienes no tienen dicha autorización muestran actitudes más negativas. Esta diferencia entre los grupos por su nivel de actitud, de acuerdo con la prueba chi cuadrada, fue significativa (χ^2 ; $p=.01$, con un V de Cramer=.21). De la misma manera, se encontraron diferencias significativas a través de la t de Student entre los dos grupos (con y sin permisibilidad para usar IAG): $M= 3.26$ ($DE= .732$) para el grupo con permisibilidad frente a $M= 2.95$ ($DE= .668$) para el grupo sin permisibilidad ($p=.003$).

Tabla 12. Frecuencia y porcentaje por de acuerdo con la permisibilidad para usar la IAG de la percepción de apertura docente hacia su uso en clase

	Permisibilidad para usar IA	No permisibilidad para usar IA	Total
Actitud Negativa	30 (28%)	37 (43%)	67 (34.7%)
Actitud Neutral	43 (40.2%)	36 (41.9%)	79 (40.9%)
Actitud Positiva	34 (31.8%)	13 (15.1%)	47 (24.4%)
Total	107 (100%)	86 (100%)	193 (100%)

Discusión

Los resultados de este estudio mostraron una disposición abierta, aunque prudente, frente al uso de la IAG en la educación universitaria, con diferencias que parecen depender más del contexto educativo -es decir, de las experiencias formativas y las normas establecidas por el profesorado- que del sexo de los estudiantes. Este hallazgo contrasta con investigaciones previas que han reportado diferencias de género en la adopción de tecnologías emergentes (Arees et al., 2024; Fernández-Prados et al., 2025), usualmente atribuidas a brechas en autoeficacia digital o en exposición tecnológica temprana; coincidiendo con otros estudios que no han encontrado diferencias por sexo en la aceptación del uso e IAG (Nevárez y Elizondo-García, 2025).

En este caso dichas diferencias parecen diluirse ante un contexto, como es el universitario, de uso más generalizado y accesible de la IAG. En consonancia con ello, la UNESCO (2023) y García-Peñalvo et al. (2023) señalan que la apropiación de la IAG en educación no sigue un patrón homogéneo, sino que depende de las condiciones de implementación, el acompañamiento pedagógico y las oportunidades de exploración autónoma que el entorno ofrece.

En relación con la percepción propia de utilidad de la IAG (Factor 1), los estudiantes expresaron una valoración predominantemente neutral o moderadamente positiva, lo que sugiere una etapa de familiarización más que de consolidación. Este tipo de actitud intermedia es común en los procesos iniciales de adopción tecnológica (Venkatesh y Bala, 2008), en los cuales el usuario reconoce la utilidad potencial de una herramienta, pero aún mantiene reservas sobre su impacto real en el aprendizaje profundo. La mayor proporción de actitudes positivas entre quienes cuentan con permiso

institucional para utilizar IAG refuerza la hipótesis de que el contexto normativo modula la disposición hacia la tecnología: la permisibilidad puede interpretarse como una forma de validación institucional que reduce la ambigüedad moral o académica percibida frente a su uso. A su vez, el ligero predominio de actitudes más favorables en los semestres avanzados podría explicarse a que, conforme los estudiantes avanzan en su formación universitaria, tienden a mostrar actitudes más matizadas, críticas y menos ingenuas respecto al uso de la IA (Rajki et al., 2025). Esto puede interpretarse como un reflejo del proceso de socialización académica: los estudiantes de grados superiores no solo adquieren mayores conocimientos técnicos, sino también una comprensión más profunda de las implicaciones éticas y metodológicas de utilizar herramientas automatizadas en la elaboración de trabajos, análisis de datos o procesos de aprendizaje.

La percepción de utilidad de la IAG para los pares (Factor 2) mostró las valoraciones más positivas del conjunto, lo cual indica que, aunque los estudiantes mantienen cierta cautela al evaluar los beneficios personales, reconocen con mayor claridad los efectos favorables en sus compañeros. Esto es consistente con investigaciones que señalan que, cuando la IAG se integra de manera orientada y contextualizada en la educación superior, puede favorecer dinámicas de aprendizaje colaborativo y una mayor conciencia sobre las propias necesidades académicas y las de los compañeros (Viguera et al., 2024).

En este punto, la permisibilidad institucional adquiere un peso determinante: las posturas más favorables tienden a observarse en contextos donde la IAG no es tratada como un recurso marginal o sancionable, sino como una herramienta académica cuya utilización está delimitada por criterios claros. En consecuencia, las actitudes menos favorables no necesariamente

reflejan rechazo a la tecnología, sino preocupaciones relacionadas con sus alcances, límites y posibles efectos no deseados.

El factor 3, centrado en la percepción negativa de la utilidad de la IAG para los pares, aporta datos interesantes. Aun reconociendo sus beneficios potenciales, los estudiantes identifican riesgos asociados con la dependencia excesiva, la superficialidad en el aprendizaje o prácticas académicamente cuestionables. Esta ambivalencia coincide con lo documentado por Chao-Rebolledo y Rivera-Navarro (2024) y Ruiz et al. (2024), quienes señalan que las reservas estudiantiles suelen vincularse con dilemas éticos y con la posibilidad de que la herramienta sustituya procesos de elaboración personal.

Por último, el factor 4, relativo a la percepción de apertura docente hacia la IAG, revela una predominancia de actitudes neutrales y, en menor medida, positivas. Las diferencias significativas por semestre indican que los alumnos más avanzados -y probablemente acostumbrados a la mayor flexibilidad del profesorado universitario para experimentar con tecnologías emergentes para el aprendizaje- perciben un mayor grado de apertura sobre el uso de la IA. Además, los estudiantes perciben una apertura parcial por parte del profesorado, aunque aún limitada por cautelas o desconocimiento (Socorro, 2024). Esto es coherente con investigaciones que señalan que a pesar de que la mayoría de los profesores universitarios tienen una actitud positiva con respecto a los beneficios de la integración de la IA, tanto por un uso no ético por parte de sus estudiantes (Pérez-Fernández, 2025; Ramírez y Casillas, 2024) como por posibles sesgos de la IAG que perpetúen creencias sociales sesgadas en la información generada (Selwyn, 2024), cuestiones que son exacerbadas por el desconocimiento de su uso y regulación en el aula (Nevárez y Elizondo-García, 2025).

En conjunto, los cuatro factores sugieren que las actitudes estudiantiles hacia la IAG no se polarizan entre entusiasmo y rechazo, sino que configuran un continuo de adaptación tecnológica. La coexistencia de valoraciones favorables y críticas sugiere que los estudiantes no adoptan una postura polarizada, sino que parecen estar construyendo criterios propios respecto a cuándo y cómo emplear la IAG. Este proceso podría interpretarse como indicio de una alfabetización digital de las IAG en desarrollo, orientada hacia el discernimiento más que hacia la dependencia tecnológica.

En términos institucionales, los hallazgos respaldan la necesidad de estrategias de incorporación progresiva del uso formal de las IAG que combinen espacios de exploración con marcos normativos explícitos. Más que promover o restringir indiscriminadamente el uso de la IAG, el desafío consiste en generar condiciones de acompañamiento pedagógico y reflexión ética. En este sentido, la formación docente resulta clave, no solo en habilidades técnicas, sino en la capacidad de abordar cuestiones relacionadas con autoría, equidad y sentido formativo del trabajo académico mediado por IA (UNESCO, 2023). Como plantean Gallent-Torres et al. (2023), la transformación en curso no solo se relaciona con la infraestructura tecnológica sino con prácticas culturales que organizan la enseñanza y la evaluación en la educación superior.

Desde una perspectiva más amplia, la discusión trasciende el ámbito estrictamente educativo. La integración de tecnologías inteligentes en distintos sectores productivos plantea escenarios de reconfiguración laboral y profesional. Porcelli (2020) advierte que los procesos de automatización exigirán capacidades de adaptación continua y actualización formativa. Desde esta perspectiva, la formación de futuros psicólogos no solo implica aprender a utilizar herramientas tecnológicas, sino desarrollar

juicio crítico para discernir su pertinencia y límites en contextos clínicos, organizacionales o comunitarios. Así, aunque el presente estudio se sitúa en el ámbito universitario, sus implicaciones remiten a transformaciones más amplias vinculadas con identidad profesional, responsabilidad ética y prácticas de cuidado en entornos digitalizados.

En cuanto a las limitaciones, el diseño transversal impide establecer relaciones causales entre las variables examinadas, restringiendo las conclusiones a asociaciones observadas en un momento específico. Asimismo, la muestra -referida a una universidad pública mexicana- limita la extrapolación de los hallazgos a otras instituciones o disciplinas. Además, se sugiere la realización de Investigaciones que usen diseños longitudinales que permitan analizar la evolución de las actitudes a lo largo de la trayectoria formativa, así como enfoques mixtos que profundicen en la experiencia subjetiva del uso de la IAG. Pese a estas limitaciones, el estudio aporta evidencia empírica sobre la relación entre actitudes, permisibilidad institucional y nivel académico en estudiantes de psicología. Los resultados se relacionan con tendencias reportadas en la literatura internacional, pero también muestran aspecto asociados al contexto latinoamericano, donde las normativas académicas, las brechas tecnológicas y los debates éticos configuran escenarios particulares. Desde una perspectiva aplicada, los hallazgos refuerzan la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que integren la IAG de manera deliberada, promoviendo competencias críticas, informacionales y éticas.

Referencias

- American Psychological Association. (2017). Ethical principles of psychologists and code of conduct. <https://www.apa.org/ethics/code/>
- Arees, Z., Rivas, A., Novo, M. y Fariña, F. (2024). Inteligencia artificial (IA): actitudes y diferencias de género entre hombres y mujeres. En A. B. Barragá, M. M. Simón, J. J. Gázquez, E. Martínez y S. Fernández (Eds.), *Metodologías emergentes en la investigación y acción educativa* (pp. 611-620). Dykinson. <https://doi.org/10.14679/3767>
- Ávalos, A. (2024). Impacto de la inteligencia artificial en la evaluación y retroalimentación educativa. *Revista Retos para la investigación*, 3(1), 19-32. <https://doi.org/10.62465/rri.v3n1.2024.72>
- Baile, J. I. (2024). Patient with depression created by freely accessible artificial intelligence for the teaching of Psychology. Preliminary study of its validity. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 27, 7-42. <https://doi.org/10.51302/tce.2024.19069>
- 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(1), 38. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3>
- Chao-Rebolledo, C. y Rivera-Navarro, M. A. (2024). Usos y percepciones de herramientas de inteligencia artificial en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 95(1), 57-72. <https://doi.org/10.35362/rie9516259>
- Fernández-Prados, J. S., Lozano-Díaz, A., Bellido-Cáceres, J. M. y Martínez-Salvador, I. (2025). Percepciones de la inteligencia artificial en estudiantes universitarios. El rol de la ansiedad tecnológica y las competencias digitales. *Formación universitaria*, 18(5), 115-124. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062025000500115>
- Gallent-Torres, C., Zapata-González, A. y Ortego-Hernando, J. L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE*, 29(2) <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134>

- Garcés-Prettel, M. G. (2025). Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación. Una reseña crítica. *Educación matemática*, 37(1), 241-244. <https://doi.org/10.24844/em3701.09>
- García-Peñalvo, J., Llorens-Largo, F. y Vidal, J. (2023). La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 9–39. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>
- Navarro, L. (2025, 29 de agosto). Inteligencia Artificial (IA) y Salud Mental: avances y retos en el tratamiento psicológico. *El Periódico de la Psicología*. <https://elperiodicodelapsicologia.info/inteligencia-artificial-ia-y-salud-mental-avances-y-retos-en-el-tratamiento-psicologico/>
- Nevárez, J., y Elizondo-García, J. (2025, February). Faculty acceptance and use of generative artificial intelligence in their practice. *Frontiers in Education*, 10, 1-11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1427450>
- Perezchica-Vega, J. E., Sepúlveda-Rodríguez, J. A. y Román-Méndez, A. D. (2024). Inteligencia artificial generativa en la educación superior: usos y opiniones de los profesores. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-593>
- Pérez-Fernández, F. (2025). Actitudes de los docentes en formación ante la Inteligencia Artificial: una revisión sistemática. Conferencia: II Congreso Internacional Humanizar la Educación en la Era Digital. <https://goo.su/UkGci2d>
- Porcelli, A. M. (2020). La inteligencia artificial y la robótica: sus dilemas sociales, éticos y jurídicos. *Derecho global. Estudios sobre derecho y justicia*, 6(16), 49-105. <https://doi.org/10.32870/dgedj.v6i16.286>
- Rajki, Z., Dringó-Horváth, I. y Nagy, J. Artificial Intelligence in Higher Education: Students' Artificial Intelligence Use and its Influencing Factors. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 22(2). <https://doi.org/10.53761/j0rebh67>

- Ramírez, A. y Casillas, M. A. (2024). Percepciones docentes sobre la Inteligencia Artificial Generativa: El caso mexicano. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia, FACEN-UNA*, 5(2), 44-55. <https://doi.org/10.56152/reped2024-dossierIA1-art4>
- Rentería-García, C. D. R. (2024). El impacto de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior: representaciones sociales y transformación institucional. *TIES, Revista de Tecnología e Innovación en Educación Superior*, (11), 53-71. <https://doi.org/10.22201/dgtic.26832968e.2024.11.47>
- Ruiz, K., Miramontes, M. y Reyna, C. (2024). Percepciones y expectativas de estudiantes universitarios sobre la IAG. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-357>
- Selwyn, N. (2024). On the Limits of Artificial Intelligence (AI). *Education. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk: Special Issue on Artificial Intelligence in Education*, 10, 3–14. <http://doi.org/10.23865/ntpk.v9.6062>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2010). Código Ético del Psicólogo. Trillas.
- Socorro, J. (2024). Actitudes del profesorado ante el uso y manejo de la inteligencia artificial generativa (IAG) de modo eficiente. *Revista Vitalia*, 5(3), 1183–1213. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i3.325>
- UNESCO. (2023). La Inteligencia Artificial ¿Necesitamos una Nueva Educación? Autor. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386262>
- Venkatesh, V. y Bala, H. (2008). Technology Acceptance Model 3 and a Research Agenda on Interventions. *Decisions Sciences*, 39(2), 273-315. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.2008.00192.x>
- Viguera, H., Ibañez, P. y Saavedra, M. (2024). Más allá del aula: experiencias inmersivas y colaborativas en la educación universitaria. Universidad Autónoma de Chile. <https://docentia.ua autonomia.cl/wp-content/uploads/2025/06/2024.pdf>

Zelaya-Guzmán, A. G., Flores-Jara, P. M., Ortega-Pardo, S. y García-Coca, R. (2024). Percepción y uso de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior: Correlación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. YUYAY: Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas, 4(1), 100–120. <https://doi.org/10.59343/yuyay.v4i1.88>

Envío a dictamen: 15 abril 2026

Reenvío: 14 mayo 2026

Aprobado: 25 mayo 2026

Francisco Javier Robles Ojeda. Doctor en Educación. Líneas de investigación: Factores emocionales y aprendizaje; compasión y aprendizaje; IA como mediador para el aprendizaje; violencia escolar; terapias contextuales y posmodernas. Institución de adscripción: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM
ORCID ID: 0000-0002-1743-3836 Correo electrónico: solucion20@hotmail.com

Iris Xóchitl Galicia Moyeda. Doctora en Educación. Líneas de investigación: Factores emocionales y aprendizaje; música, aprendizaje y estilos cognitivos; violencia escolar; conciencia fonológica. Institución de adscripción: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. ORCID ID: 0000-0002-8287-710X. Correo electrónico: iris@unam.mx

Alejandra Sánchez Velasco. Maestría en Modificación de Conducta
Líneas de investigación: Factores emocionales y aprendizaje; adolescencia, familia y aprendizaje; violencia escolar. Institución de adscripción: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. ORCID ID :0000-0002-5977-8963. Correo electrónico: sava182628@gmail.com