



Usos informales de IA generativa en la cultura digital universitaria

Informal Uses of Generative AI in University Digital Culture

Manuel Alberto Montero Lora*, Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), Doctorado en Comunicación y Educación en Entornos Virtuales, Santo Domingo (República Dominicana) (1068609@est.intec.edu.do) (<https://orcid.org/0000-0002-2046-6348>)
María Montás García, Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), Docente investigadora, Santo Domingo (República Dominicana) (maria.montas@intec.edu.do) (<https://orcid.org/0000-0003-3827-013X>)

* Indicates the corresponding author

RESUMEN

La irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAG) en la educación superior ha transformado los modos en que el estudiantado accede, procesa y produce conocimiento. Sin embargo, la mayor parte de los estudios se han centrado en sus usos formales e institucionalizados, dejando en segundo plano las prácticas informales que emergen en la vida cotidiana universitaria. Este artículo aborda esa brecha mediante un estudio mixto con énfasis cualitativo, orientado a explorar cómo estudiantes de grado y posgrado utilizan herramientas como ChatGPT fuera de los espacios de instrucción formal. La fase cuantitativa consistió en una encuesta en línea a 73 estudiantes de distintas áreas académicas, mientras que la fase cualitativa incluyó 12 entrevistas semiestructuradas analizadas con metodología inductiva. Los hallazgos muestran un conjunto de usos diversificados de la IAG: generación de ideas, clarificación de conceptos, redacción preliminar de textos, traducción, simulación de respuestas académicas y apoyo socioemocional. Estas prácticas evidencian la función de la IAG como “copiloto cognitivo”, favoreciendo la autonomía estudiantil y la colaboración entre pares. A nivel interpretativo, los resultados permiten conceptualizar estos usos como expresiones de una cultura digital universitaria emergente y de alfabetización digital crítica, en la que los estudiantes reconfiguran su relación con el conocimiento y con sus comunidades de aprendizaje. Se concluye que reconocer y comprender estas prácticas resulta esencial para integrarlas de manera pedagógica y responsable, promoviendo así un debate interdisciplinario sobre el lugar de la IAG en la educación superior contemporánea.

ABSTRACT

The emergence of generative artificial intelligence (GAI) in higher education is reshaping the ways in which students access, process, and produce knowledge. However, most existing studies have focused on its formal and institutionalized uses, overlooking the informal practices that emerge in students' daily academic life. This article addresses this gap through a mixed-method study with a qualitative emphasis, aimed at examining how undergraduate and graduate students use tools such as ChatGPT outside formal instructional settings. The quantitative phase consisted of an online survey with 73 students from different academic areas, while the qualitative phase included 12 semi-structured interviews analyzed using an inductive thematic approach. Findings reveal a wide range of uses of GAI: idea generation, conceptual clarification, drafting of academic texts, translation, simulation of exam responses, and socio-emotional support. These practices highlight the function of GAI as a “cognitive copilot,” fostering student autonomy and peer collaboration. At an interpretative level, the results conceptualize these practices as expressions of an emerging university digital culture and as forms of critical digital literacy, where students reconfigure their relationship with knowledge and learning communities. The study concludes that recognizing and integrating these informal uses into pedagogy is crucial for fostering a responsible and interdisciplinary debate on the role of GAI in contemporary higher education.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Inteligencia artificial, cultura digital, alfabetización digital, educación superior, estudiantes universitarios, innovación pedagógica. Artificial Intelligence, Digital Culture, Digital Literacy, Higher Education, University Students, Pedagogical Innovation.

1. Introducción

La incorporación de la inteligencia artificial generativa (IAG) en la educación superior constituye uno de los fenómenos más disruptivos del ecosistema académico contemporáneo. Diversos estudios recientes muestran ese desplazamiento hacia usos metacognitivos y colaborativos del estudiantado (Jo, 2024; Montenegro-Rueda et al., 2023). Herramientas como ChatGPT, Copilot o Claude están siendo utilizadas por millones de estudiantes en todo el mundo, no solo como apoyos instrumentales para redactar o buscar información, sino como mediadores cognitivos capaces de influir en la organización del estudio, la resolución de problemas y la generación de ideas.

La mayor parte de los estudios recientes se han enfocado en las dimensiones formales de la IAG: la evaluación, la ética académica, la detección de plagio o la formulación de políticas institucionales. Sin embargo, se sabe mucho menos sobre los usos informales y cotidianos que emergen fuera de los espacios de instrucción, en entornos como la mensajería grupal, la colaboración entre pares o la autoorganización del aprendizaje. Estos escenarios representan un ámbito clave para comprender la manera en que la IAG reconfigura la cultura digital universitaria.

En este trabajo, entendemos por cultura digital universitaria el conjunto de prácticas, normas y significados compartidos que estructuran la vida académica mediada por tecnologías digitales, incluyendo aquellas que no están explícitamente previstas en el currículo. Asimismo, utilizamos el concepto de agencia digital estudiantil para describir la capacidad del alumnado de apropiarse críticamente de las herramientas digitales, resignificarlas en sus contextos y expandir su autonomía de aprendizaje (Scolari et al., 2018). Este enfoque es consistente con orientaciones internacionales sobre uso responsable y trazable de IAG en educación (Miao y Holmes, 2023; OECD, 2024).

Este artículo aborda un problema de investigación específico: ¿cómo integran los estudiantes universitarios la IAG en prácticas académicas informales y qué implicaciones tiene ello para la alfabetización digital crítica y la pedagogía? A partir de este problema general, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- **PI1.** ¿Qué tipos de usos informales de la IAG reporta el estudiantado y en qué contextos ocurren?
- **PI2.** ¿Qué funciones atribuyen a la IAG como “copiloto cognitivo” en sus actividades académicas?
- **PI3.** ¿Qué tensiones éticas y académicas se derivan de estos usos?
- **PI4.** ¿Qué implicaciones pedagógicas pueden extraerse para integrar de forma responsable la alfabetización digital crítica en la docencia universitaria?

El estudio se justifica porque la literatura disponible ha prestado poca atención a los usos informales de la IAG, pese a que constituyen espacios donde se generan aprendizajes relevantes, formas de colaboración y nuevas lógicas de relación con el conocimiento. Esta investigación aporta una novedad empírica al explorar el caso de una universidad del Caribe hispanohablante, región donde apenas existen estudios sistemáticos sobre el tema. Contribuimos así a cubrir una brecha geográfica y situacional en la literatura (Chan, 2023). Asimismo, la contribución es doble: al campo de la educación y pedagogía, mediante la identificación de criterios para integrar estos aprendizajes en las prácticas docentes; y al campo de la comunicación y la IAG, mediante la conceptualización de la IAG como “copiloto cognitivo” en la cultura digital universitaria. Adoptamos un marco de AI literacy que enfatiza documentación de prompts, verificación y juicio crítico (Allen y Kendeou, 2024; Miao y Holmes, 2023).

La introducción del artículo se cierra con un adelanto de la estructura: en la sección 2 se describe el diseño metodológico mixto; en la sección 3 se presentan los resultados; en la sección 4 se discuten los hallazgos a la luz de estudios recientes y se formulan recomendaciones pedagógicas; finalmente, se ofrecen conclusiones y limitaciones.

2. Material y métodos

2.1. Diseño del estudio y justificación

Se adoptó un diseño mixto explicativo-secuencial con énfasis cualitativo, idóneo para analizar un fenómeno emergente en el que se entrelazan prácticas observables y significados subjetivos. La fase cuantitativa permitió dimensionar patrones de uso informal de la IAG, mientras que la fase cualitativa profundizó en los significados, motivaciones y tensiones atribuidos a dichas prácticas. Esta combinación responde a la brecha identificada en la literatura: la ausencia de estudios empíricos que caractericen los usos informales de la IAG en el ámbito universitario latinoamericano, más allá de los marcos institucionales.

2.2. Contexto y participantes

El estudio se desarrolló en una universidad privada de República Dominicana. La fase cuantitativa incluyó 73 estudiantes de grado y posgrado de diversas áreas (ingenierías, ciencias sociales, salud y humanidades), seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, condicionado a tener experiencia previa con herramientas de IAG. En la fase cualitativa se aplicó un muestreo teórico para entrevistar a 12 estudiantes, seleccionados con criterios de variación máxima según área académica, trayectoria formativa y nivel de familiaridad con la IAG.

2.3. Instrumentos de recolección

- Cuestionario en línea (16 ítems: 10 cerrados y 6 abiertos) diseñado para medir frecuencia, contextos de uso, funciones atribuidas y percepciones de utilidad de ChatGPT en actividades académicas.
- Guion de entrevistas semiestructuradas, orientado a explorar narrativas personales de uso, dilemas éticos percibidos y estrategias de interacción con la IA.

El cuestionario fue revisado por tres expertos en innovación educativa para garantizar validez de contenido. Las entrevistas se grabaron, transcribieron y analizaron de forma anónima.

2.4. Procedimiento y análisis

La recolección de datos se efectuó entre mayo y junio de 2024, mediante un cuestionario en línea, distribuido a través de correo institucional y grupos de clase virtuales. Se establecieron criterios de inclusión: estudiantes actuales de grado o posgrado que hayan utilizado herramientas de IAG al menos una vez durante el semestre. El procedimiento contempló consentimiento informado previo, anonimato en las respuestas y la posibilidad de retiro voluntario en cualquier momento. En caso de escalas correspondientes (competencia digital, frecuencia de uso), se calculó confiabilidad interna (α de Cronbach = .86), lo que asegura consistencia en las mediciones respecto de dimensiones como uso, intención y actitudes (López-Fernández y Vergaz, 2024). Los datos cuantitativos se procesaron con SPSS v.28, aplicando estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes) y cruces por perfil académico. Los datos cualitativos se analizaron con NVivo, siguiendo el método de análisis temático inductivo (Braun y Clarke, 2006). Se aplicó codificación abierta y axial, con doble codificación independiente y resolución de discrepancias, garantizando confiabilidad en la construcción de categorías.

2.5. Consideraciones éticas

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la institución. Todos los participantes otorgaron consentimiento informado y se garantizó anonimato, confidencialidad y derecho a retiro sin consecuencias. El protocolo siguió recomendaciones para el uso responsable de IAG en investigación/educación (Miao y Holmes, 2023). Aprobación del Comité de Ética institucional CEI-XYZ-2024-015, 15/05/2024.

2.6. Declaración de contribución interdisciplinar

La investigación se sitúa en la intersección de la educación/pedagogía y los estudios de comunicación digital y tecnología. Contribuye a la pedagogía al ofrecer criterios para integrar la alfabetización digital crítica en la docencia, y a los estudios de IAG al conceptualizar la función de la IA como copiloto cognitivo en la cultura digital universitaria.

2.7. Robustez y limitaciones

La triangulación metodológica entre encuesta y entrevistas refuerza la validez de los hallazgos. Aun así, se reconocen limitaciones: la muestra no probabilística limita la generalización y el estudio se circunscribe a un único país y herramienta (ChatGPT). Estas restricciones se asumen como punto de partida para investigaciones comparativas futuras.

3. Resultados

3.1. Frecuencia y tipos de uso de la IAG

La encuesta reveló que la mayoría del estudiantado emplea ChatGPT en múltiples tareas académicas.

El 82 % lo utiliza para generar ideas iniciales en la planificación de trabajos; el 74 % para aclarar conceptos complejos; el 69 % para la redacción preliminar de borradores; y el 61 % en traducciones de textos especializados. Además, un 58 % lo emplea para simular posibles respuestas de examen y un 42 % lo reconoce como recurso de apoyo socioemocional, especialmente en la organización del tiempo de estudio. Como se observa en la Tabla 1, los usos más frecuentes se concentran en la planificación y clarificación conceptual, mientras que el apoyo socioemocional aparece con menor presencia. Estos patrones de frecuencia coinciden con los reportados en estudios recientes que observan la IAG como apoyo a la ideación y clarificación entre estudiantes universitarios. En un estudio similar realizado en Asia, los estudiantes valoraron generación de ideas y planeación como usos preferidos (Jo, 2024), mientras que otro trabajo en Europa detectó sensibilización creciente hacia los sesgos de información y la necesidad de validación, especialmente en contextos no estructurados.

Tabla 1: Usos de IAG (funciones).

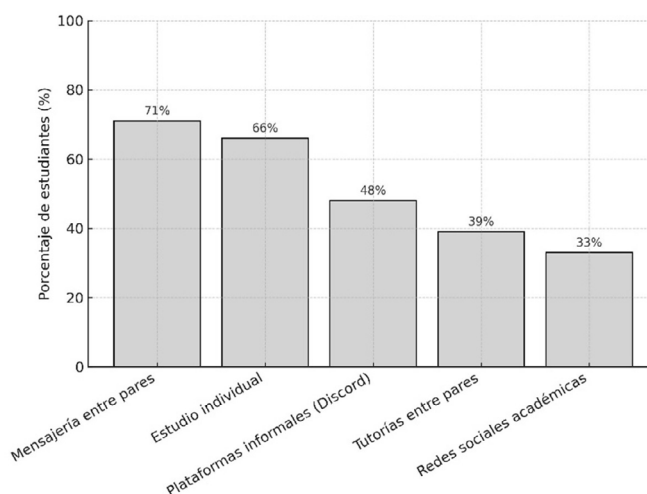
Función (uso de IAG)	% (estudiantes)	n (muestra)
Generación de ideas para planificación de trabajos	82	73
Aclaración de conceptos complejos	74	73
Redacción preliminar de borradores	69	73
Traducción de textos especializados	61	73
Simulación de respuestas de examen	58	73
Apoyo socioemocional/organización del estudio	42	73

Nota. N=73; porcentajes sobre respuestas válidas.

3.2. Escenarios de uso

Los espacios de mayor recurrencia fueron los grupos de mensajería entre pares (71 %), seguidos del estudio individual asistido por IA (66 %). Asimismo, se reportó uso en plataformas informales como Discord (48 %), en tutorías entre pares mediadas por IA (39 %) y en la consulta de recomendaciones en redes sociales académicas (33 %). La Figura 1 muestra de forma comparativa los principales escenarios de uso de la IAG entre los estudiantes, destacando la prevalencia de la mensajería entre pares y el estudio individual asistido por IA. Estas cifras confirman que los usos informales de la IAG se han integrado como parte de la cultura digital universitaria, trascendiendo los límites del aula.

Figura 1: Escenarios de uso de la IAG.



Nota. N=73; porcentajes sobre respuestas válidas.

A continuación, la Tabla 2 ofrece el desglose exacto de porcentajes y la correspondencia con el tamaño de la muestra (N=73), lo que permite verificar la magnitud de cada escenario.

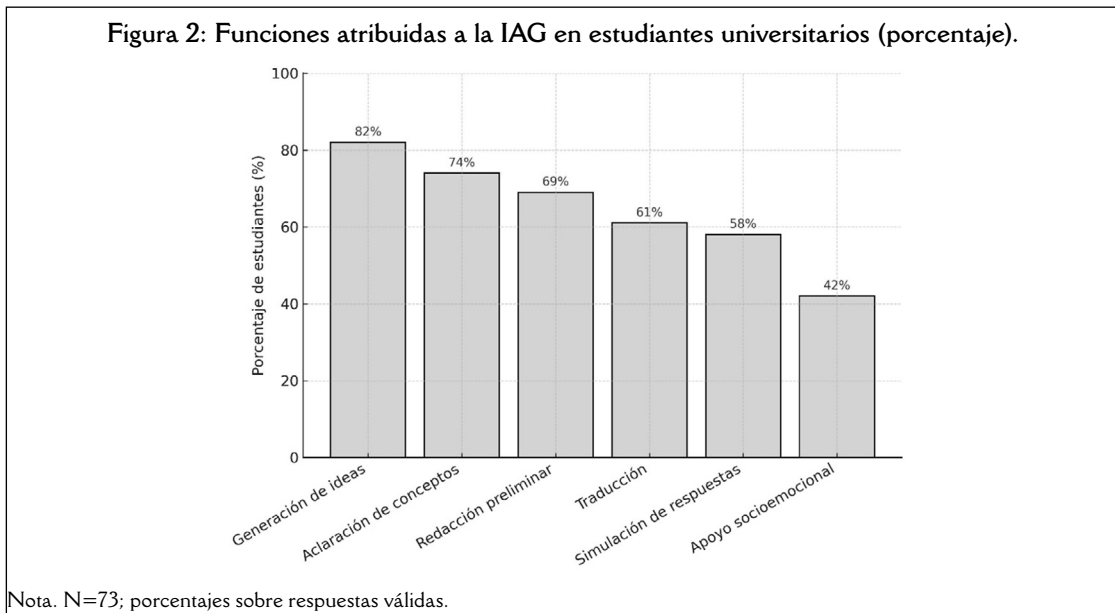
Tabla 2: Escenarios de uso de la IAG en la cultura digital universitaria.

Escenario de uso	% (estudiantes)	n (muestra)
Mensajería entre pares (WhatsApp, Telegram)	71	73
Estudio individual asistido por IA	66	73
Plataformas informales como Discord	48	73
Tutorías entre pares mediadas por IA	39	73
Redes sociales académicas (ResearchGate, foros)	33	73

Nota. N=73; porcentajes sobre respuestas válidas.

3.3. Funciones atribuidas a la IAG

En las entrevistas, los estudiantes describieron a ChatGPT como un “copiloto cognitivo”. Una participante señaló: “Me ayuda a organizar las ideas cuando no sé por dónde empezar; no me da la respuesta final, pero me guía para estructurarla” (E5). Otro entrevistado comentó: “Lo uso para explicaciones rápidas; es como un tutor disponible todo el tiempo” (E9). La Figura 2 muestra que la generación de ideas y la clarificación de conceptos son las funciones más reconocidas de la IAG, confirmando su papel como “copiloto cognitivo” en la cultura digital universitaria. Este patrón coincide con hallazgos en contextos comparables (Jo, 2024). Estas narrativas evidencian que la IAG se percibe no solo como herramienta funcional, sino también como recurso de acompañamiento intelectual y motivacional.



3.4. Tensiones y dilemas

A pesar de los beneficios reportados, emergieron tensiones relacionadas con la autoría, la dependencia tecnológica y la confiabilidad de la información. Estas preocupaciones han sido reportadas de forma consistente en la literatura reciente y en marcos institucionales (OECD, 2024). Un estudiante expresó: “Me preocupa que al usarlo demasiado termine perdiendo la práctica de pensar por mí mismo” (E2). Otro añadió: “No siempre confío en la información; tengo que verificar en otras fuentes” (E11). Estas percepciones reflejan la necesidad de criterios de alfabetización digital crítica, orientados a discernir entre uso creativo y dependencia. La Tabla 3 sintetiza los dilemas percibidos por el estudiantado respecto al uso de la IAG en la cultura digital universitaria. Destacan la dependencia tecnológica (64 %) y las dudas sobre la confiabilidad de la información (58 %), seguidos de preocupaciones en torno a la autoría y originalidad (52 %), la posible pérdida de habilidades cognitivas (47 %) y la necesidad de una alfabetización digital crítica (39 %). Estos resultados refuerzan la tensión entre el aprovechamiento de las ventajas de la IAG y los riesgos asociados a un uso acrítico.

Tabla 3: Dilemas y tensiones percibidos por el estudiantado.

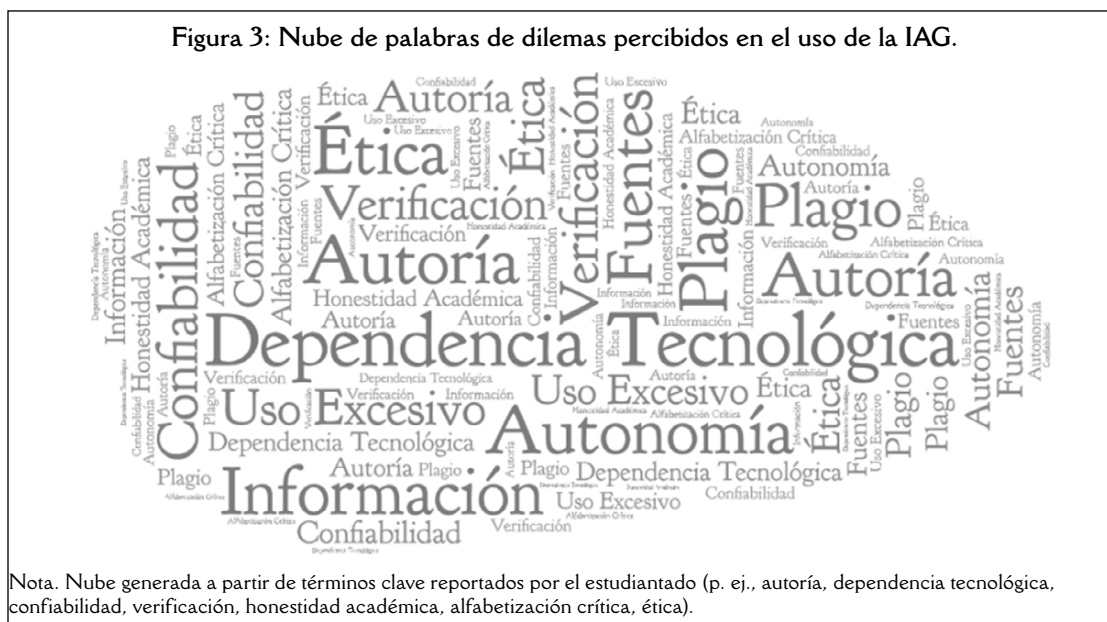
Dilema percibido	% (estudiantes)	n (muestra)
Dependencia tecnológica	64	73
Confiabilidad de la información	58	73
Autoría y originalidad	52	73
Pérdida de habilidades cognitivas	47	73
Necesidad de alfabetización crítica	39	73

Nota. N=73; porcentajes sobre respuestas válidas.

La Figura 3 sintetiza visualmente estos dilemas percibidos, destacando la preocupación por la dependencia tecnológica y la necesidad de alfabetización digital crítica como ejes centrales para el uso responsable de la IAG en la cultura académica universitaria.

Las preocupaciones manifestadas sobre autoría, dependencia y confiabilidad encuentran eco en investigaciones recientes que alertan sobre riesgos derivados de la automatización sin supervisión. Normalmente, los estudiantes expresan ansiedad ante la pérdida de sus propias habilidades cuando la orientación académica y profesional reemplaza las fases de reflexión. Asimismo, la alfabetización digital crítica debe incluir entrenamiento para verificar fuentes y gestionar discrepancias entre respuestas generadas por IA y evidencia académica.

Figura 3: Nube de palabras de dilemas percibidos en el uso de la IAG.



3.5. Síntesis de hallazgos

En conjunto, los resultados muestran que la IAG:

- Se ha normalizado en la vida estudiantil como recurso transversal de aprendizaje.
- Cumple funciones de generación de ideas, clarificación conceptual, redacción preliminar y apoyo socioemocional.
- Es utilizada en espacios formales e informales, ampliando el ecosistema de colaboración y autoaprendizaje.
- Genera beneficios percibidos (autonomía, motivación, organización) pero también riesgos identificados (dependencia, confiabilidad de la información, dilemas éticos).

4. Discusión

4.1. Interpretación de los hallazgos

Los resultados muestran que la IAG se ha integrado en la vida académica como un recurso transversal que los estudiantes movilizan en fases críticas del trabajo intelectual: generación de ideas, clarificación

conceptual, redacción preliminar y traducción. La percepción de la IAG como “copiloto cognitivo” sugiere que su valor no radica solamente en producir texto, sino en organizar el pensamiento, estructurar tareas y reducir la fricción cognitiva en los inicios del proceso de escritura. A la vez, emergen dilemas epistémicos y éticos (autoría, confiabilidad, dependencia), lo que indica que la alfabetización digital crítica debe acompañar –no sustituir– estas prácticas.

4.2. Coherencia con la literatura y aportes

En línea con trabajos recientes, nuestros datos corroboran que los usos más extendidos de la IAG se sitúan en apoyos metacognitivos (planificación, explicación, síntesis) y colaborativos (co-elaboración entre pares). Otros estudios describen a la IAG como copiloto cognitivo para planificar, explicar y sintetizar, con beneficios en autonomía y colaboración (Chan, 2023; Montenegro-Rueda et al., 2023; Strzelecki, 2024). La novedad de este estudio es focalizar usos informales en un contexto latinoamericano, mostrando cómo estas prácticas reconfiguran la cultura digital universitaria más allá del aula formal. Además, aportamos evidencia de que el estudiantado reconoce límites y riesgos (p. ej., verificación de fuentes, sesgos, “alucinaciones”) y desarrolla estrategias para mitigarlos, lo cual matiza el debate que reduce la IAG a plagio o fraude.

4.3. ¿La IAG “produce conocimiento” o “recicla”?

Nuestros resultados sugieren que, en la práctica estudiantil, la IAG opera como sistema de recombinação y reformulación que potencia la agencia epistémica del alumnado al facilitar exploración de alternativas, andamiaje de ideas y simulación de retroalimentación. El conocimiento nuevo emerge cuando estas salidas se contrastan críticamente con fuentes académicas, se integran con experiencias y lecturas previas, y se transforman en productos con propósito y criterios de calidad. En ausencia de esos pasos (verificación y juicio), el riesgo es reciclaje o dependencia. El valor epistémico emerge al documentar procesos, verificar y triangular con fuentes (Allen y Kendeou, 2024; Miao y Holmes, 2023).

4.4. Implicaciones pedagógicas

1. Transparencia de proceso: exigir que el estudiantado documente su interacción con IAG (prompts, iteraciones, verificación de fuentes) en anexos o diarios de trabajo. Las orientaciones internacionales sugieren políticas explícitas, declaración de uso y verificación como estándares mínimos (Miao y Holmes, 2023; OECD, 2024).
2. Roles permitidos de la IAG: delimitar en qué fases puede usarse (p. ej., lluvia de ideas, explicaciones, rúbricas de autoevaluación) y en cuáles no (resolución directa de evaluaciones).
3. Verificación y trazabilidad: incorporar listas de chequeo para contrastar afirmaciones con fuentes académicas y reportar correcciones de errores de la IAG.
4. Autoría y citación: cuando la IAG haya aportado contenido sustantivo, declarar su uso (sección de métodos o nota de transparencia) y atribuir según pautas institucionales.
5. Evaluación formativa: usar la IAG para simular rúbricas y prácticas de feedback que el estudiantado compare con criterios docentes, promoviendo metacognición y autonomía.
6. Diseño de tareas “IA-resistentes/IA-inteligentes”: productos con datos locales, comparaciones críticas y decisiones justificadas que obliguen a integrar (y no solo generar) información.

4.5. Criterios para implementación institucional

- Currículo: un módulo obligatorio de Alfabetización Digital Crítica con IAG (4–6 horas) que cubra: límites, sesgos, verificación, privacidad, autoría y trazabilidad. Se recomienda un módulo obligatorio de alfabetización en IAG para educación superior (Chan, 2023; Strzelecki, 2024).
- Política de curso: incluir en los programas una política clara de uso de IAG (permitido/restringido, con ejemplos) y un formato de declaración de uso para entregas.
- Infraestructura: acceso a herramientas IAG con registro institucional y acuerdos de privacidad, y repositorios con prompts ejemplares alineados a resultados de aprendizaje.
- Desarrollo docente: talleres prácticos para diseñar actividades y rúbricas que integren IAG con evidencias de verificación.

4.6. Limitaciones y líneas futuras

El estudio usa una muestra no probabilística y se circunscribe a una universidad y a una familia de herramientas (p. ej., ChatGPT). Futuros trabajos deberían: (a) ampliar a múltiples instituciones y contextos disciplinares; (b) comparar políticas docentes y su impacto en prácticas informales; (c) evaluar intervenciones curriculares (módulo de alfabetización crítica) con diseños cuasi-experimentales; y (d) analizar trazabilidad de procesos (versionado de prompts y borradores) para medir aprendizajes profundos. Futuros trabajos deberían comparar perfiles y brechas de preparación. También conviene replicar en otras disciplinas con diseños cuasi-experimentales.

4.7. Contribución y relevancia

Este estudio visibiliza prácticas informales de IAG como parte constitutiva de la cultura digital universitaria, propone criterios operativos para su integración responsable y articula la discusión entre comunicación, educación y tecnología. Al centrar la agencia estudiantil, desplazamos el foco del “producto generado” al proceso y a las condiciones de calidad (verificación, autoría, juicio crítico), ofreciendo una hoja de ruta para políticas y pedagogías situadas.

Aunque este estudio aporta evidencia sustancial sobre prácticas estudiantiles informales de uso de IAG, presenta limitaciones específicas: se circunscribe a una sola universidad lo que reduce generalizabilidad; hay un posible sesgo de autoselección, dado que participaron quienes ya tienen afinidad o interés por tecnologías digitales; y no se incluyeron los registros de uso detallado de las herramientas (prompts, borradores iterativos) ni la perspectiva docente, lo que podría enriquecer futuros análisis.

En ese sentido, futuras investigaciones operativas podrían replicar este diseño en múltiples instituciones latinoamericanas, incorporar componentes formativos de alfabetización digital crítica en los planes de estudio, y usar diseños mixtos que incluyan tanto encuesta como observación directa y análisis de uso real de IAG para medir no solo percepciones sino efectos en el aprendizaje concreto (López-Fernández y Vergaz, 2024; Strzelecki, 2024).

5. Conclusiones

Este estudio evidencia que el uso informal de la inteligencia artificial generativa (IAG) en la educación superior dominicana no es un fenómeno marginal, sino un componente estructural de la cultura digital universitaria. El estudiantado emplea estas herramientas como copilotos cognitivos, especialmente en fases de planificación, aclaración conceptual, redacción preliminar y traducción. Sin embargo, estas prácticas generan dilemas éticos y epistemológicos (autoría, dependencia, confiabilidad), que requieren respuestas pedagógicas e institucionales.

La contribución principal de este trabajo consiste en visibilizar dichas tensiones y proponer criterios de integración responsable, enmarcados en una alfabetización digital crítica. Al hacerlo, se trasciende el debate centrado en el plagio y se avanza hacia un enfoque que pone en primer plano la agencia estudiantil, el uso creativo y el juicio crítico como condiciones para transformar la IAG en recurso educativo legítimo.

De manera práctica, los hallazgos sugieren que las universidades deben incluir módulos curriculares específicos de alfabetización en IAG, establecer políticas claras de uso y declaración de herramientas en las asignaturas, y capacitar al profesorado para diseñar tareas y evaluaciones que integren estas tecnologías de forma reflexiva. Estas recomendaciones se alinean con marcos internacionales recientes (OECD, 2024).

Aunque los resultados son prometedores, el estudio presenta limitaciones de muestra y alcance que invitan a desarrollar investigaciones comparativas y experimentales, con foco en la evaluación del impacto institucional y disciplinar de la integración de la IAG en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Allen, L. K. y Kendeou, P. (2024). ED-AI Lit: An Interdisciplinary Framework for AI Literacy in Education. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 11(1), 3-10. <https://doi.org/10.1177/23727322231220339>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- 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>
- Jo, H. (2024). From concerns to benefits: a comprehensive study of ChatGPT usage in education. *International Journal of*

- Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 35. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00471-4>
- López-Fernández, D. y Vergaz, R. (2024). Adoption and Impact of ChatGPT in Computer Science Education: A Case Study on a Database Administration Course. *AI*, 5(4), 2321. <https://doi.org/10.3390/ai5040114>
- Miao, F. y Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
- Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., Fernández-Batanero, J. M. y López-Meneses, E. (2023). Impact of the Implementation of ChatGPT in Education: A Systematic Review. *Computers*, 12(8), 153. <https://doi.org/10.3390/computers12080153>
- OECD. (2024). *Education Policy Outlook 2024: Reshaping Teaching into a Thriving Profession from ABCs to AI*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en>
- Scolari, C. A., Masanet, M.-J., Guerrero-Pico, M. y Establés, M.-J. (2018). Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *Profesional de la Información*, 27(4), 801-812. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.09>
- Strzelecki, A. (2024). Students' Acceptance of ChatGPT in Higher Education: An Extended Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. *Innovative Higher Education*, 49(2), 223-245. <https://doi.org/10.1007/s10755-023-09686-1>