Praxis / Vol. 21, No. 4 – 2025 / 773 - 792
DOI: http://dx.doi.org/10.21676/23897856.6747

Artículo de investigación científica y tecnológica

Percepciones docentes sobre el uso de inteligencia artificial generativa en la educación superior. Un estudio cualitativo en la Universidad Autónoma de Sinaloa

Faculty perceptions on the use of generative artificial intelligence in higher education. A qualitative study at the Autonomous University of Sinaloa

Omar Vicente García-Sánchez [1]

Para citar este artículo: García-Sánchez OV. Percepciones docentes sobre el uso de inteligencia artificial generativa en la educación superior. Un estudio cualitativo en la Universidad Autónoma de Sinaloa. *Praxis. 2025;21*(4): 773-792. http://dx.doi.org/10.21676/23897856.6747

Recibido en julio 31 de 2025
Aceptado en noviembre 18 de 2025
Publicado en línea en diciembre 26 de 2025

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo explorar las percepciones, los usos y los desafíos que identifican los docentes universitarios en torno a la inteligencia artificial generativa (IAG) en la educación superior. Se adoptó un enfoque cualitativo interpretativo mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a 20 profesores de distintas disciplinas de la zona sur de la Universidad Autónoma de Sinaloa. El análisis temático de sus experiencias en formación, investigación y gestión académica refleja que la incorporación de la IAG se encuentra en una etapa incipiente: inició como una práctica motivada por la curiosidad personal y se orienta progresivamente hacia un uso reflexivo con fines de innovación pedagógica. Los hallazgos evidencian tensiones entre el potencial transformador de estas herramientas y los riesgos de un uso acrítico, como la dependencia estudiantil o la superficialidad del aprendizaje. Asimismo, se detectaron barreras institucionales, brechas generacionales y ausencia de lineamientos éticos, aunque con disposición favorable hacia la capacitación continua. Se concluye que la integración efectiva de la IAG en la educación superior requiere políticas de acompañamiento, alfabetización digital crítica y una redefinición del rol docente sustentada en la mediación didáctica y el compromiso ético.

Palabras clave: inteligencia artificial generativa; educación superior; percepción docente; tecnología educativa.

ABSTRACT

This study aimed to explore university teachers' perceptions, uses, and perceived challenges regarding generative artificial intelligence (GAI) in higher education. A qualitative interpretative approach was adopted through semi-structured interviews with 20 professors from different disciplinary fields in the southern region of the Universidad Autónoma de Sinaloa. The thematic analysis of their experiences in teaching, research, and academic management revealed that the incorporation of GAI is still at an incipient stage: it initially emerged as a practice driven by personal curiosity and is progressively evolving toward a more reflective use aimed at pedagogical innovation. The findings reveal tensions between the transformative potential of these tools and the risks associated with uncritical use, such as student dependency and superficial learning. In addition, institutional barriers, generational gaps, and the absence of ethical guidelines were identified, although there is a generally favorable disposition toward continuous professional development. It is concluded that the effective integration of GAI in higher education requires supportive policies, critical digital literacy, and a redefinition of the teaching role grounded in didactic mediation and ethical commitment.

Keywords: generative artificial intelligence; higher education; faculty perception; educational technology.

1. PhD. Universidad Autónoma de Sinaloa, Mazatlán, México. Correo: ogarcia@uas.edu.mx - https://orcid.org/0000-0001-8314-7160

INTRODUCCIÓN

La irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) constituye uno de los avances tecnológicos recientes de mayor relevancia. Esta disciplina se apoya en arquitecturas de modelos de lenguaje a gran escala (LLM) como GPT-4, Gemini, Deepseek o Claude, que generan contenido original (texto, imágenes, audio o video) a partir de patrones extraídos de amplias colecciones de datos (Lim *et al*., 2023). A través de estos sistemas, la IAG responde a instrucciones de usuarios produciendo resultados que imitan la creatividad y el lenguaje natural y que no son simples copias de fuentes previas (Gallent *et al*., 2023). Así, estas herramientas han transformado la relación entre la intervención humana y la automatización en la creación y la difusión del conocimiento (Johri *et al*., 2023; Vitola-Quintero *et al*., 2024).

El impacto de la IAG en distintos ámbitos sociales ha sido inmediato y profundo. Sectores como el periodismo, el diseño, la programación, el derecho, la ciencia y la salud han comenzado a experimentar una reconfiguración de sus rutinas, competencias y roles (Loján y Cárdenas, 2024; Villagómez, 2025). La ciudadanía se enfrenta así a una renegociación implícita de conceptos fundantes como autoría, confianza epistemológica y valor de lo auténtico, mientras instituciones públicas y mercados ajustan sus dinámicas a productos y servicios cuyo origen humano o automatizado resulta indistinguible (Aparicio-Gómez *et al*., 2023; Rodríguez, 2023).

La velocidad con la que las tecnologías de IAG se han difundido ha dejado a muchas instituciones, incluidas las educativas, en una posición reactiva, enfrentando desafíos éticos, normativos y pedagógicos sin contar con lineamientos claros ni experiencias previas a las cuales recurrir (Lodge *et al*., 2023; Molina, 2024; Numa-Sanjuán *et al*., 2024). De tal manera, en el contexto educativo, la llegada de herramientas como ChatGPT ha reavivado debates históricos sobre la evaluación, la autoría, la integridad académica y el propio sentido del aprendizaje (Esteves *et al*., 2024).

Las instituciones de educación superior, en particular, han visto cómo la IAG ha modificado los modelos tradicionales de enseñanza y evaluación, al tiempo que ha abierto nuevas posibilidades para personalizar el proceso cognitivo, optimizar la gestión académica e incluso potenciar la creatividad de estudiantes y docentes (Cortés *et al*., 2024). Además, su adopción precisa analizar las competencias digitales del profesorado y diseñar programas formativos que integren estas tecnologías de manera ética y coherente con los objetivos didácticos. No obstante, como advierten Salazar y Verástica (2025), la respuesta de las universidades se ha guiado más por el temor a los riesgos que por comprender críticamente su potencial pedagógico.

El verdadero desafío consiste en integrar la IAG en las prácticas pedagógicas actuales y, simultáneamente, examinar los fines y los métodos de la enseñanza en un entorno permeado por esta tecnología (Zapata, 2024). Para dicho fin, resulta necesario diseñar formas de evaluación que prioricen el proceso de aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y el compromiso ético, así como promover la alfabetización en IA como una competencia básica del siglo XXI (Bautista y Rodríguez, 2025; Ramírez *et al*., 2025).

En este orden de ideas, es recomendable ofrecer espacios de formación continua y de intercambio reflexivo para que tanto estudiantes como profesores puedan explorar el potencial de la IAG desde una perspectiva pedagógica consciente. En definitiva, lo ideal es reconocer que, cuando se aborda con criterios claros y acompañamiento adecuado, la IAG puede dejar de ser un reto y transformarse en una herramienta valiosa para enriquecer la experiencia educativa (Vallejo *et al*., 2025).

En este escenario, la educación superior pública mexicana transita un momento decisivo. Por un lado, han comenzado a surgir programas institucionales orientados a capacitar al profesorado en el uso ético y eficaz de la IAG y, por otro, se han observado variaciones en el ritmo y la profundidad de la adopción de esta herramienta entre distintas unidades académicas (Chao y Rivera, 2024; Ugalde, 2024). Estas diferencias en la apropiación tecnológica parecen responder a factores como la disciplina de pertenencia, la trayectoria profesional de cada maestro y el alcance de las iniciativas de formación y apoyo disponibles (Pizarro *et al*., 2025). En consecuencia, es evidente que las estrategias de implementación requieren adaptarse a las realidades específicas de cada facultad, de modo que se garantice una integración equilibrada y coherente con los objetivos pedagógicos de la universidad.

A pesar del notable avance de la IAG en diversas instituciones y del surgimiento de programas de formación, sigue existiendo una carencia de estudios que examinen de manera específica cómo se experimenta y se integra esta tecnología en contextos universitarios locales. Por lo tanto, es preciso indagar en las vivencias concretas de quienes día a día diseñan y ejecutan los procesos de enseñanza, investigación y gestión.

La Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) es una de las instituciones públicas más grandes y con mayor cobertura en el noroeste de México. Este espacio se distingue por su amplia diversidad disciplinaria y su compromiso con la inclusión, lo que lo convierte en un escenario representativo de los desafíos que enfrentan las universidades mexicanas ante la incorporación de tecnologías emergentes. Este contexto brinda una base sólida para extrapolar aprendizajes y reflexiones hacia otras instituciones públicas de educación superior en México y América Latina que comparten condiciones estructurales y desafíos similares.

En función de este panorama, el objetivo de este artículo es explorar las percepciones, los usos y los desafíos que enfrentan docentes universitarios de la zona sur de la UAS con respecto a la incorporación de aplicaciones de IAG, en sus prácticas pedagógicas, investigativas y administrativas. De esta manera se busca aportar al entendimiento crítico de cómo esta tecnología está siendo vivida, interpretada y apropiada por los actores didácticos que tienen en sus manos la tarea de formar a las nuevas generaciones en un entorno en transformación constante.

Estado del arte

En los últimos años, diversas publicaciones han comenzado a documentar cómo la IAG, especialmente mediante herramientas como ChatGPT, ha provocado un impacto en las prácticas docentes, investigativas y administrativas en la educación superior. Estos artículos muestran en contextos iberoamericanos cómo el profesorado universitario percibe, utiliza y enfrenta los desafíos éticos, técnicos y pedagógicos que surgen con la integración de estos recursos.

A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes de estudios desarrollados en torno a la IAG en universidades de México, España, Chile y Ecuador, con el propósito de contextualizar y fundamentar la presente investigación realizada. La selección de estos países responde a dos criterios principales: primero, su producción académica reciente sobre la integración de tal tecnología en educación superior, que ofrece datos empíricos y reflexiones relevantes en el ámbito iberoamericano; segundo, su afinidad cultural y estructural con el sistema universitario mexicano, lo que permite establecer comparaciones y extrapolaciones razonables en cuanto a políticas, desafíos pedagógicos y marcos institucionales.

En el caso de México cabe mencionar el estudio realizado por Aubert *et al.* (2024) en la Universidad Nacional Autónoma de México, donde se exploró la interacción de profesores de esta institución con herramientas de IAG como ChatGPT. Esta investigación adoptó un enfoque cualitativo interpretativo, con la finalidad de entender las experiencias y las percepciones de los participantes respecto a la integración de la IA en sus actividades didácticas. Entre los hallazgos principales, los autores resaltan la complejidad y los desafíos que enfrentan los formadores en la gestión de esta tecnología, particularmente en cuanto a la necesidad de mantener el rigor y la pertinencia disciplinar, mientras se experimentan nuevas dinámicas pedagógicas colaborativas impulsadas por la interacción con la IAG. Las conclusiones subrayan la importancia de continuar investigando estos procesos para comprender mejor cómo las herramientas de IAG transformarán las estrategias pedagógicas, aportando una fundamentación sólida para justificar futuras investigaciones en el campo de la tecnología educativa y el aprendizaje en contextos universitarios.

En el contexto español, Escario *et al*. (2024) desarrollaron una investigación en universidades, con el objetivo de explorar las percepciones del profesorado sobre los desafíos y los obstáculos en la integración de la IAG en su práctica docente, utilizando un enfoque metodológico mixto. Aunque el análisis cuantitativo reveló un uso escaso de esta tecnología para tareas de gestión académica y una adopción desigual entre el ámbito investigador y formativo, los resultados cualitativos destacaron preocupaciones éticas, como la precisión de los contenidos generados, la integridad pedagógica y el impacto en el desarrollo cognitivo de los discentes, junto con barreras prácticas relacionadas con la falta de formación específica, recursos actualizados y apoyo institucional. Las conclusiones subrayan que, pese al potencial de la IAG para personalizar el aprendizaje y mejorar la accesibilidad, su integración efectiva requiere estrategias formativas integrales que aborden competencias metodológicas, técnicas y éticas, así como políticas institucionales que promuevan el acceso equitativo y la innovación en evaluación académica.

En el escenario sudamericano, Espinoza y Rodrigues (2024) desarrollaron en Ecuador un estudio cualitativo de carácter descriptivo-exploratorio. Su investigación buscó analizar estrategias para integrar IAG en educación superior y evidenció que, pese al reconocimiento de su potencial para personalizar aprendizajes y optimizar recursos, persisten barreras críticas en la práctica docente. Los maestros manifestaron inseguridad pedagógica ante los riesgos de plagio y de reducción del pensamiento crítico, agravada por la ausencia de lineamientos institucionales y formación específica en competencias digitales. Si bien estos profesores valoraron la utilidad de herramientas como ChatGPT para generar materiales didácticos y retroalimentación inmediata, su uso activo en aulas resultó marginal, contrastando con la adopción informal masiva por educandos, quienes además reconocieron carecer de orientación para un uso ético. Estos autores concluyen que la IAG exige redefinir el rol docente hacia una mediación crítica, donde la tecnología potencie —y no reemplace— las capacidades humanas, fundamentada en principios de inclusión y equidad digital.

Volviendo al ámbito mexicano, Guerra y Tass (2024) realizaron una investigación con el objetivo de explorar las aplicaciones prácticas de la IAG, particularmente ChatGPT, en el ámbito de la educación superior. Adoptando un enfoque metodológico mixto que combinó observación participante durante un semestre académico y la aplicación de encuestas estructuradas, el estudio buscó comprender tanto las percepciones como las implicaciones prácticas de integrar estas tecnologías. Entre los hallazgos más relevantes se destaca una apreciación mayoritariamente positiva hacia el uso de la IAG, en particular en tareas como la creación de materiales didácticos, el diseño de actividades y la resolución de dudas en tiempo real, aunque persisten preocupaciones éticas y de fiabilidad, sobre todo en aspectos como la evaluación automatizada y la originalidad de los contenidos generados. Estos autores concluyen que la IAG tiene el potencial de

mejorar la eficiencia, la motivación y la personalización del aprendizaje, pero su implementación debe estar mediada por una regulación clara, capacitación ética y un enfoque complementario que evite la deshumanización del proceso formativo.

Asimismo, Morán-Ortega *et al*. (2024) realizaron un estudio cualitativo de corte exploratorio en la UAS, donde entrevistaron a nueve profesores de Informática. Su objetivo central fue analizar las percepciones de estos maestros sobre las barreras y las oportunidades de la IAG (específicamente, *chatbots*) en educación superior, destacando la tensión entre su potencial utilitario y los riesgos éticos. Los hallazgos en este caso revelaron una dualidad significativa: mientras los docentes reconocieron beneficios como la optimización de tareas administrativas, apoyo en redacción científica y una retroalimentación ágil, también alertaron sobre la dependencia estudiantil que limita el progreso pedagógico, la trivialización del plagio académico, especialmente en investigación, y los vacíos legales ante la suplantación de identidad o difusión de desinformación. Las conclusiones subrayan la necesidad de integrar marcos éticos y normativos en los planes de estudio, donde el rol docente trascienda lo instrumental para fomentar el pensamiento crítico.

Por otra parte, Rentería (2024) desarrolló una investigación cualitativa en la Universidad de Colima, donde mediante un curso-taller exploratorio con 50 docentes y entrevistas semiestructuradas a 11 profesores de diversas disciplinas, se analizaron las representaciones sociales sobre la IAG. Este estudio evidenció que, si bien el 71 % de los participantes utilizaba dicho recurso en su vida cotidiana, solo el 50 % la incorporaba en su práctica pedagógica, principalmente mediante herramientas como ChatGPT para generar materiales didácticos o rúbricas o asesorar tesis. Entre los hallazgos se destaca una tensión fundamental: los maestros reconocen el potencial de la IAG para optimizar tiempo, personalizar aprendizajes y reducir cargas administrativas, pero simultáneamente manifiestan preocupaciones profundas sobre su impacto en la pérdida de pensamiento crítico estudiantil, la erosión de la relación pedagógica y riesgos éticos como el plagio o la inequidad en el acceso. Así, el trabajo subraya que la transformación educativa con IAG requiere reconfigurar las herramientas y los marcos institucionales que preserven la agencia humana y la equidad, aportando una base crítica para entender resistencias y oportunidades en la adopción adecuada de tecnologías disruptivas.

Enmarcado en un contexto institucional destinado a examinar las potencialidades y los riesgos del uso de IAG, Chávez *et al*. (2023) desarrollaron una investigación en el sistema universitario mexicano aplicando un enfoque metodológico cualitativo que permitió explorar de manera profunda las percepciones, las experiencias y las actitudes frente a la incorporación de herramientas, como ChatGPT en los procesos didácticos. Los hallazgos más relevantes muestran que, aunque se reconoce el potencial de estas tecnologías para mejorar la eficiencia y promover procesos de innovación pedagógica, también se identifican inquietudes relacionadas con la delegación excesiva en la IAG, la posible pérdida de autonomía del estudiante y la necesidad de fortalecer la formación y la regulación institucional para un uso responsable. Las conclusiones enfatizan la imperante necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas y éticas que aseguren la integración funcional de la IAG, justificando así la relevancia de abordajes críticos en la transformación digital de la educación superior.

Por último, en el contexto español también se encuentra la investigación de Sánchez (2023), centrada en el uso de herramientas de IAG por parte del profesorado en educación superior, que tuvo como objetivo identificar aplicaciones prácticas, desafíos y percepciones asociadas a su integración en tareas y actividades formativas, adoptando un enfoque metodológico mixto. Los hallazgos destacan que la mayoría del profesorado ha utilizado tecnologías como ChatGPT en clase para diseñar juegos didácticos, personalizar materiales o facilitar retroalimentación. Sin embargo, persisten barreras como la falta de formación crítica

para validar contenidos generados, los riesgos de dependencia tecnológica y las limitaciones para contextualizar materiales según necesidades pedagógicas específicas. Las conclusiones subrayan la necesidad de políticas institucionales que promuevan competencia digital crítica, la formación docente en ética y sesgos algorítmicos, y estrategias para integrar la IAG como un recurso de apoyo.

En suma, el análisis del estado actual de las investigaciones revela que la integración de la IAG en la educación superior sigue un camino marcado por la experimentación, el aprendizaje adaptativo y la reflexión crítica. Si bien los estudios revisados coinciden en destacar el potencial transformador de herramientas como ChatGPT, especialmente en términos de eficiencia, personalización del aprendizaje y rediseño de materiales, también observan que su incorporación efectiva requiere mucho más que acceso técnico: exige formación continua, políticas institucionales claras y un marco ético que preserve el sentido pedagógico y humano del acto educativo.

Morán-Ortega *et al*. (2024) aportaron en su trabajo una visión valiosa sobre las dimensiones ética y técnica en un contexto disciplinar específico, mientras que el presente estudio amplía dicha perspectiva al considerar distintas áreas del conocimiento (ingenierías, salud y ciencias sociales) y tres dimensiones sustantivas de la labor universitaria: docencia, investigación y gestión académica. Desde un enfoque interpretativo, esta investigación busca comprender cómo el profesorado de la zona sur de la UAS experimenta, adapta y resignifica la IAG en sus prácticas cotidianas. De este modo, el manuscrito profundiza las exploraciones previas y aborda los vacíos identificados en la literatura al proponer una lectura situada que articula las dimensiones técnica, pedagógica e institucional en el contexto universitario público latinoamericano.

METODOLOGÍA

Este estudio se desarrolló bajo una perspectiva cualitativa de corte interpretativo, con el fin de comprender, desde la voz de los propios docentes, las experiencias, los sentidos y los desafíos que emergen a partir del uso de IAG en la educación superior pública. Dado que se trata de un fenómeno relativamente reciente, se optó por una aproximación exploratoria y descriptiva que permitiera captar la riqueza y la complejidad del tema en su contexto concreto.

Tipo de investigación

El enfoque cualitativo interpretativo permitió adentrarse en las experiencias subjetivas de los profesores universitarios frente a la incorporación de herramientas de IAG. Este tipo de investigación es pertinente cuando se busca comprender fenómenos sociales en profundidad considerando las percepciones, los significados y las prácticas de los actores involucrados. Además, estudios recientes subrayan que esta perspectiva favorece una comprensión más rica y contextualizada de los procesos educativos al reconocer la complejidad de las experiencias individuales y la influencia del entorno social en su construcción (Paco, 2023; Velasco, 2024).

Diseño de investigación

Se adoptó un diseño exploratorio-descriptivo, adecuado para abordar temas emergentes y poco sistematizados como el uso de la IAG en la docencia. Este diseño favorece una comprensión abierta del fenómeno sin pretensión de generalización, pero sí con la intención de identificar patrones, tensiones y puntos críticos que sirvan como base para futuras investigaciones o políticas educativas. El trabajo de

campo se llevó a cabo entre abril y junio de 2025.

Población y muestra

La muestra estuvo conformada por 20 docentes, cinco de cada una de las siguientes unidades académicas de la UAS en México, ubicadas en la zona sur del estado: la Facultad de Informática Mazatlán, la Facultad de Ciencias Sociales, la Facultad de Enfermería Mazatlán y la Unidad Académica de Gastronomía y Nutrición Mazatlán.

Con el propósito de captar la diversidad disciplinar, se incluyeron perfiles docentes diferenciados: en la Facultad de Informática, profesores con experiencia en programación, bases de datos y proyectos de innovación tecnológica; en la de Ciencias Sociales, académicos especializados en sociología, comunicación y educación, con trayectoria en investigación cualitativa; en la de Enfermería, catedráticos vinculados a la salud comunitaria, la gestión hospitalaria y la docencia clínica; y en la de Gastronomía y Nutrición, maestros dedicados al estudio de la alimentación, la nutrición y la formación profesional aplicada.

Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional, propio de los estudios cualitativos, el cual privilegia la riqueza de las experiencias frente a la representatividad estadística. Los criterios de inclusión fueron: (a.) contar con al menos cinco años de experiencia docente frente a grupo, (b.) haber incorporado herramientas de IAG en alguna dimensión de su quehacer académico (docencia, investigación o gestión institucional), y (c.) mostrar disposición para participar y reflexionar críticamente sobre sus experiencias. De este modo se aseguró la incorporación de voces con experiencia consolidada, contacto directo con la IAG y capacidad de análisis reflexivo en torno a sus implicaciones educativas.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, seleccionada por su capacidad para mantener un equilibrio entre una guía temática previamente definida y la posibilidad de profundizar en aspectos emergentes durante el diálogo con los participantes. Esta flexibilidad metodológica resultó especialmente valiosa para explorar experiencias complejas y matizadas, como lo es el uso de la IAG en escenarios formativos.

El guion de entrevista se diseñó en torno a siete dimensiones clave que permitieron abarcar tanto las prácticas como las reflexiones personales y colectivas de los docentes participantes: las motivaciones iniciales y actuales para el uso de la IAG; los usos específicos de esta tecnología en tareas de docencia, investigación y gestión académica; las transformaciones percibidas en la práctica docente y en el rol del profesor; las percepciones sobre el uso que hacen los estudiantes de estas herramientas y sus implicaciones pedagógicas; los obstáculos y los facilitadores tanto institucionales como personales que inciden en la implementación de esta tecnología; los dilemas éticos, los riesgos y los desafíos regulatorios observados; y las visiones sobre el futuro de la IAG en la educación superior pública mexicana. Mediante estas categorías se pudo captar el fenómeno en su amplitud, atendiendo tanto a las prácticas como a los procesos de introspección y construcción social de los entrevistados.

Para asegurar la pertinencia y la claridad del instrumento, el guion de entrevista fue sometido a una validación por juicio de expertos. En dicho proceso participaron tres académicos con experiencia en investigación cualitativa y en el estudio de tecnologías educativas, quienes ofrecieron observaciones valiosas sobre la redacción, la secuencia lógica de las preguntas y la cobertura temática. Con base en sus sugerencias, se realizaron ajustes puntuales para mejorar la comprensión y afinar el enfoque hacia el

objetivo del estudio. Esta evaluación contribuyó a reforzar la coherencia interna de la entrevista y su adecuación al contexto investigativo.

La mayoría de las entrevistas fueron realizadas de manera presencial, lo que favoreció una interacción más cercana y contextualizada. No obstante, algunas se llevaron a cabo mediante videoconferencia, utilizando la plataforma Google Meet, con el fin de facilitar la participación de docentes provenientes de distintas sedes universitarias. Todas las conversaciones fueron grabadas en formato de audio, previa autorización expresa de los participantes mediante el consentimiento informado, con el propósito de asegurar la fidelidad de las transcripciones y del posterior análisis temático. Estos registros se resguardaron de manera confidencial y se eliminaron una vez concluido el procesamiento de la información.

Técnicas de análisis de datos

Los datos fueron examinados mediante análisis temático, un enfoque cualitativo que facilita la identificación de patrones y significados en los testimonios docentes (Westermeyer y Osses, 2021). El proceso inició con una codificación abierta de los segmentos relevantes de las transcripciones, que permitió captar ideas recurrentes y expresiones clave. Posteriormente, estos códigos iniciales se refinaron y agruparon en categorías más amplias, algunas emergidas inductivamente de las narrativas y otras guiadas a partir de las deducciones basadas en la literatura reciente sobre IAG en la educación superior (por ejemplo, motivaciones de uso, obstáculos institucionales o dilemas éticos).

Para asegurar la validez del proceso, se aplicaron técnicas de triangulación y revisión cruzada de las codificaciones, alcanzando consensos en los casos de divergencia y contrastando los hallazgos con estudios previos. Finalmente, las categorías consolidadas se organizaron en matrices analíticas que facilitaron la exploración de vínculos entre los discursos individuales y los contextos institucionales, lo que permitió una comprensión más integral y fundamentada del fenómeno investigado.

Aspectos éticos

La investigación cumplió con principios éticos fundamentales para el trabajo con personas. Se solicitó a cada participante la firma de un consentimiento informado, en el cual se explicaron el objetivo del estudio, el uso de la información recabada y el respeto por su autonomía. Asimismo, se garantizó el anonimato de los maestros mediante el uso de seudónimos y la supresión de datos que pudieran permitir su identificación.

También se cuidó que las entrevistas fueran realizadas en entornos seguros y respetuosos, velando en todo momento por la integridad y el bienestar de los docentes. Este proceso estuvo guiado por una postura ética reflexiva, consciente de los desafíos que implica investigar en contextos educativos de nivel superior.

Limitaciones del estudio

El estudio presenta limitaciones propias de su enfoque cualitativo y del tipo de muestra utilizada, la cual privilegió la profundidad interpretativa sobre la representatividad estadística. Por tanto, los hallazgos no deben entenderse como generalizables ya que constituyen una aproximación contextual que busca ofrecer una comprensión situada de las experiencias docentes en torno a la IAG. Asimismo, el investigador pertenece a la misma institución donde se realizó el estudio, lo que permitió un conocimiento más profundo del entorno, aunque también implicó el reto de mantener una postura reflexiva y neutral durante

el proceso analítico.

RESULTADOS

Los resultados de este estudio se organizaron a partir del análisis temático de las entrevistas realizadas a profesores universitarios de distintas áreas del conocimiento. Las categorías emergentes permitieron comprender cómo se apropian, resignifican y confrontan las herramientas de IAG en su quehacer académico. Esta sección presenta dichas dimensiones, ilustradas con fragmentos representativos del discurso de los participantes y articuladas con el marco conceptual propuesto.

De manera general, la edad de los docentes entrevistados no excede los 50 años, y más de la mitad cuenta con estudios de posgrado; principalmente, maestrías afines a su campo profesional. Si bien todos cumplen con criterios mínimos de experiencia docente y uso de IAG definidos de manera previa, la diversidad disciplinar de los participantes permitió recuperar perspectivas contrastantes, enriqueciendo la comprensión del fenómeno. Esta heterogeneidad contextualiza y fortalece la lectura interpretativa de los resultados que se presentan a continuación.

Motivaciones iniciales y actuales para el uso de la IAG

Los resultados muestran que las motivaciones que impulsaron a los profesores participantes a explorar e incorporar la IAG en sus prácticas pedagógicas han transitado desde una curiosidad individual inicial hacia una intención más reflexiva y estratégica. En su mayoría, el primer acercamiento a estas herramientas fue de carácter autónomo y autodidacta, propiciado por el auge mediático de plataformas como ChatGPT y la presión social por actualizarse frente a los avances tecnológicos.

La motivación inicial estuvo ligada al deseo de experimentar, ahorrar tiempo o responder a las exigencias crecientes del entorno educativo. Sin embargo, conforme los docentes adquirieron mayor familiaridad y experiencia, este interés se transformó, inclinándose por innovar en la enseñanza, personalizar contenidos, fomentar habilidades cognitivas superiores en el alumnado y optimizar procesos de investigación o gestión académica.

Cabe señalar que, aunque recientemente (2024-2025) se han comenzado a ofrecer cursos dentro de la misma universidad en formato híbrido para promover el uso de la IA en el ámbito académico, la mayoría de los docentes refirió que su incursión en el uso de estas herramientas ocurrió con anterioridad y sin un acompañamiento formal. Esta iniciativa individual, sin embargo, dio paso a una disposición más crítica y consciente, una vez que se incorporaron espacios institucionales de capacitación y diálogo.

Uno de los profesores de la Facultad de Ciencias Sociales expresó lo anterior de manera clara: “Yo empecé a usarla por mi cuenta, por curiosidad, incluso con algo de escepticismo, pero ahora, con los cursos que hemos tenido, empiezo a verla como una aliada pedagógica. Ya no es solo una herramienta para salir del apuro” (docente de Ciencias Sociales, comunicación personal, mayo de 2025).

Usos específicos de la IAG en tareas de docencia, investigación y gestión académica

Los usos que los profesores han dado a la IAG se distribuyen principalmente en tres ámbitos de su quehacer académico: la docencia, la investigación y la gestión institucional. Estas tres áreas fueron inicialmente consideradas en la guía de entrevista como ejes de exploración, y posteriormente confirmadas y ampliadas

en el análisis temático dada su recurrencia en los discursos de los participantes.

Si bien se identifican experiencias diversas, los resultados revelan que la incorporación de IAG se encuentra aún en un nivel incipiente y exploratorio. En términos generales, los maestros han utilizado estas herramientas como apoyo para tareas operativas o instrumentales, más que como parte de una transformación profunda de sus prácticas.

En el ámbito docente, los usos más frecuentes incluyen la generación de materiales didácticos, tales como presentaciones, cuestionarios, guías de lectura o resúmenes de temas complejos. Algunos profesores mencionaron haber empleado la IAG para diseñar ejemplos contextualizados, redactar instrucciones claras para actividades y traducir contenidos para estudiantes que requieren apoyo adicional. Sin embargo, pocos reportaron haber implementado estrategias de aula que fomenten el uso crítico o ético de estas herramientas por parte de los alumnos, lo que muestra una integración aún limitada en términos pedagógicos.

En lo que respecta a la investigación, los docentes han empleado la IAG como apoyo en la redacción preliminar de resúmenes, la organización de referencias bibliográficas o la formulación inicial de preguntas de investigación. También se mencionó su utilidad para la corrección gramatical de textos y la búsqueda de sinónimos o frases más precisas en artículos científicos. No obstante, se señaló que estas tareas suelen realizarse con cautela dada la preocupación por la precisión y la ética en el uso de contenidos generados por IA.

En relación con el área de la gestión académica, algunos maestros han utilizado estas herramientas para redactar minutas, correos formales, informes o comunicados institucionales, lo que ha permitido agilizar sus actividades administrativas. No obstante, el uso en esta dimensión sigue siendo menos común en comparación con la docencia. Como lo sintetiza una profesora de la Facultad de Enfermería Mazatlán: “Todavía me siento en una etapa muy básica, como en prueba y error. Me ha servido para crear actividades o resumir textos, pero aún no sé bien cómo aprovecharla del todo. Sé que tiene mucho potencial, pero falta capacitación” (docente de Enfermería, comunicación personal, junio de 2025).

Transformaciones percibidas en la práctica docente y en el rol del profesor

Uno de los aspectos más significativos que emergieron en las entrevistas fue la reflexión en torno a los cambios que los profesores han comenzado a experimentar en su forma de enseñar, así como en la concepción que tienen de su propio rol dentro del aula. Si bien la mayoría reconoce que se encuentra aún en un proceso temprano de integración tecnológica, la incorporación de la IAG — aunque parcial — ha generado cuestionamientos relevantes sobre la práctica docente tradicional.

Algunos maestros señalaron que el acceso a herramientas de IAG les ha permitido optimizar su tiempo, automatizar tareas repetitivas y centrarse más en aspectos reflexivos o formativos del proceso pedagógico. En este sentido, la figura del docente como mero transmisor de conocimientos comienza a desplazarse hacia un perfil más orientado a la facilitación, la curaduría de contenidos y la formación crítica de los discentes ante el uso de tecnologías emergentes.

Sin embargo, también se identificaron tensiones e incertidumbres. Algunos entrevistados manifestaron que, aunque la tecnología ha resultado útil, aún no logran establecer un equilibrio claro entre su uso operativo y su integración pedagógica profunda. Además, varios expresaron preocupación por el riesgo de

que el uso acrítico de la IAG genere dependencia o superficialidad en los aprendizajes si no se acompaña de una mediación docente sólida.

A pesar de las reservas citadas, prevalece la percepción de que la IAG representa un punto de inflexión en la manera de concebir la didáctica universitaria. Así lo expresó un docente de la Facultad de Informática Mazatlán: “Me ha hecho cuestionarme mi labor dentro del aula. Ahora que los muchachos pueden obtener respuestas inmediatas, mi función tiene que ser más de guía, de enseñarles a analizar, a preguntar mejor. Siento que mi papel está cambiando” (docente de Informática, comunicación personal, mayo de 2025).

Percepciones sobre el uso que hacen los estudiantes de la IAG y sus implicaciones pedagógicas

Las percepciones de los profesores sobre el uso que sus estudiantes hacen de la IAG se encuentran marcadas por una mezcla de curiosidad, preocupación y resignificación de su propio rol como facilitadores del aprendizaje. En general, los maestros entrevistados coinciden en que los discentes, particularmente en los niveles más avanzados de sus carreras, han adoptado estas herramientas con rapidez, a menudo sin una orientación pedagógica clara ni una reflexión crítica sobre su empleo.

Algunos docentes señalan que el uso de la IAG por parte del alumnado suele estar enfocado en la resolución rápida de tareas, la elaboración de resúmenes y la generación de reportes o respuestas automáticas, lo que ha llevado a una percepción de dependencia funcional de este tipo de tecnologías. Esta situación genera inquietudes sobre la autenticidad del aprendizaje, la disminución del esfuerzo intelectual y la superficialidad de los productos académicos.

Sin embargo, también emergen posturas más equilibradas que reconocen el potencial formativo de la IAG, siempre que su uso esté mediado por estrategias docentes claras que fomenten la autorregulación, el pensamiento crítico y la reflexión ética. Algunos profesores han comenzado a modificar la forma en que diseñan sus actividades, privilegiando procesos, argumentación propia y desarrollo de competencias metacognitivas, más que la simple entrega de productos.

La preocupación pedagógica no recae exclusivamente en el uso mismo de las herramientas; también en la forma en que su acceso inmediato y sin filtro puede alterar los procesos de aprendizaje significativo. Así, algunos maestros se han visto motivados a reflexionar sobre la necesidad urgente de alfabetización digital crítica, tanto para alumnos como para ellos mismos. Una profesora resume esta preocupación afirmando: “Los alumnos ya las usan todo el tiempo, pero no saben cómo ni para qué; entonces nos toca a nosotros enseñar a usar algo que ni siquiera terminamos de entender del todo” (docente de Gastronomía y Nutrición Mazatlán, comunicación personal, mayo de 2025).

Obstáculos y facilitadores tanto institucionales como personales que inciden en la implementación de IAG

Los procesos de incorporación de la IAG en el quehacer académico están marcados por una combinación de factores personales e institucionales (Ramírez *et al*., 2025), los cuales pueden funcionar como facilitadores o barreras. En el plano institucional, se identifican condiciones estructurales como la oferta de programas de capacitación, la infraestructura tecnológica disponible y la existencia de lineamientos éticos o didácticos sobre el uso de IA. En el plano personal, influyen variables como la disposición al cambio, la autoconfianza digital y las creencias pedagógicas de los docentes.

Un factor que aparece como facilitador es el interés personal y la iniciativa autodidacta. Especialmente

entre los docentes del área de Informática, se observa una actitud más proactiva y familiarizada con estas tecnologías, debido a su formación previa y al constante contacto con innovaciones digitales. En contraste, profesores de otras áreas manifiestan cierta resistencia o escepticismo hacia la IAG, ya sea por desconocimiento, falta de tiempo, temor a ser reemplazados o dudas éticas sobre su uso.

Entre los obstáculos personales, se destaca la brecha generacional existente entre maestros jóvenes, familiarizados con entornos digitales, y aquellos de mayor edad, que manifiestan mayor resistencia o inseguridad tecnológica. A esta diferencia se suma la carencia de lineamientos institucionales claros sobre el uso ético y pedagógico de la IA, lo cual genera inseguridad sobre su aplicación en el aula.

Pese a las limitaciones señaladas, varios maestros consideran que el contexto pospandemia ha fortalecido su disposición al cambio al haber enfrentado previamente procesos de adaptación tecnológica forzada. Esta experiencia, aunque desafiante, parece haber generado una base de competencias digitales que facilita la transición hacia la incorporación de nuevas herramientas como la IAG. Uno de los profesores entrevistados lo resume así: “Siento que ya dimos el primer paso cuando nos tuvimos que digitalizar durante la pandemia. Ahora con la IA no empezamos de cero, pero todavía hay muchos compañeros que no se animan si no hay alguien que los guíe” (docente de Informática, comunicación personal, mayo de 2025).

Dilemas éticos, riesgos y desafíos regulatorios

En esta dimensión, si bien la mayoría reconoce el enorme potencial de la IAG para optimizar procesos, generar contenidos y apoyar la enseñanza, también manifiestan inquietudes en torno a su uso poco crítico por parte de los estudiantes y la posibilidad de que se fomente el plagio o la dependencia excesiva de plataformas automatizadas. Los participantes coinciden, por ejemplo, en que la falta de marcos normativos claros y actualizados genera un vacío que dificulta el establecimiento de límites y responsabilidades.

En efecto, en las unidades académicas no existen aún protocolos definidos sobre cómo integrar la IAG de manera ética y pedagógicamente pertinente, lo que deja a los profesores solos en la toma de decisiones. Esta situación se vuelve más compleja cuando se combina con una limitada alfabetización digital y con la inexistencia de espacios de deliberación institucional para discutir los usos permitidos, aceptables o deseables de la tecnología en el aula.

Otro tema reiterado fue la inquietud sobre la transparencia de las aplicaciones de IAG y el manejo de datos personales. Algunos maestros expresaron dudas sobre la privacidad de la información ingresada en estas herramientas y el destino que podría tener en entornos que aún no garantizan una regulación firme ni local ni internacionalmente. A pesar de estas preocupaciones, se observa una postura crítica pero no alarmista: los docentes no rechazan el uso de la IAG, aunque sí demandan con urgencia orientaciones claras, capacitación ética y espacios de reflexión colectiva.

Como resume uno de los participantes: “Es muy fácil caer en el uso de estas herramientas sin preguntarse para qué, cómo o con qué consecuencias. Necesitamos formación no solo técnica, sino también ética. No se trata de prohibir, sino de enseñar a usar bien” (docente de Ciencias Sociales, comunicación personal, mayo de 2025).

Visiones sobre el futuro de la IAG en la educación superior pública mexicana

Las perspectivas docentes en torno al porvenir de la IAG en la educación superior pública oscilan entre el

optimismo prudente y la preocupación crítica. Por un lado, varios consideran que la IAG representa una oportunidad para transformar profundamente los procesos educativos, democratizar el acceso a ciertos recursos y facilitar tanto la personalización del aprendizaje como la eficiencia en la gestión académica.

En este punto cabe anotar que la institución donde se llevó a cabo este estudio, una universidad pública estatal con presencia regional y oferta diversificada en áreas como ingeniería, salud y ciencias sociales comparte rasgos estructurales, desafíos y políticas comunes con buena parte de las instituciones públicas de educación superior en México. Por consiguiente, las experiencias y las percepciones en este contexto pueden considerarse indicativas de tendencias más amplias dentro del sistema universitario público nacional.

Sin embargo, la visión esperanzadora sobre el uso de la IAG en el ámbito académico se matiza con una serie de interrogantes sobre la sostenibilidad, la dependencia tecnológica y la posible deshumanización del acto educativo. En este sentido, los docentes coinciden en que el ritmo de adopción tecnológica no puede estar desconectado de una reflexión pedagógica y ética profunda. También subrayan que el futuro de la IAG en la educación pública dependerá en gran medida del acompañamiento institucional, la actualización continua del profesorado y la capacidad de las universidades para generar marcos normativos claros, inclusivos y flexibles.

Aunque la mayoría de los participantes reconoce que el cambio es inevitable, también enfatizan que no debe ser impuesto, sino construido colectivamente desde la realidad de cada institución y comunidad académica. Una de las maestras entrevistadas lo resume así: “No se trata de subirnos al tren de la IA porque está de moda. Lo importante es preguntarnos qué tipo de educación queremos y cómo estas herramientas pueden ayudarnos a lograrla sin perder nuestra esencia como docentes” (docente de Enfermería, comunicación personal, mayo de 2025).

Con el propósito de sintetizar y presentar de manera clara los hallazgos, se organizaron las percepciones de los maestros sobre la incorporación de la IAG en la educación superior en categorías temáticas. Cada una refleja los aspectos centrales de la experiencia docente, incluyendo motivaciones, usos, transformaciones en la práctica, obstáculos y perspectivas futuras. La tabla 1 expone estas dimensiones, acompañadas de descripciones concisas y citas representativas, facilitando la comprensión de los patrones emergentes y su relación con los contextos institucionales en los que se inscriben.

Tabla 1. Categorías temáticas de las percepciones docentes sobre el uso de IAG en la educación superior.

Categoría temática	Descripción sintética	Cita representativa
Motivaciones iniciales y actuales	Del interés individual y la curiosidad inicial hacia un uso reflexivo y estratégico.	“Yo empecé a usarla por mi cuenta, por curiosidad… ahora empiezo a verla como una aliada pedagógica” (doc. Ciencias Sociales).
Usos en docencia, investigación y gestión	Predominio de usos instrumentales: materiales, resúmenes, redacción preliminar y tareas administrativas.	“Todavía me siento en una etapa muy básica, como en prueba y error… sé que tiene mucho potencial” (doc. Enfermería).
Transformaciones en la práctica docente	Replanteamiento del rol: de transmisor de contenidos a facilitador y mediador crítico.	“Ahora que los muchachos pueden obtener respuestas inmediatas, mi función tiene que ser más de guía” (doc. Informática).

Percepciones sobre el uso estudiantil	Estudiantes adoptan la IAG rápidamente, con riesgos de dependencia y superficialidad, pero con potencial formativo si hay mediación docente.	"Los alumnos ya las usan todo el tiempo, pero no saben cómo ni para qué" (docente Gastronomía y Nutrición).
Obstáculos y facilitadores	Actitud autodidacta y formación en informática como facilitadores; brechas generacionales, sobrecarga y falta de lineamientos como obstáculos.	"Siento que ya dimos el primer paso con la pandemia, pero todavía hay muchos compañeros que no se animan" (doc. Informática).
Dilemas éticos y desafíos regulatorios	Preocupaciones sobre plagio, dependencia, privacidad y ausencia de marcos normativos claros.	"Es muy fácil caer en el uso de estas herramientas sin preguntarse para qué, cómo o con qué consecuencias" (doc. Ciencias Sociales).
Visiones de futuro	Expectativas de transformación educativa condicionadas al acompañamiento institucional y la reflexión pedagógica crítica.	"No se trata de subirnos al tren de la IA porque está de moda, sino de preguntarnos qué educación queremos" (doc. Enfermería).

Estos hallazgos evidencian un momento de transición marcado por la experimentación, el aprendizaje colectivo y la necesidad de integrar críticamente estas tecnologías. Tal etapa incipiente se caracteriza tanto por el entusiasmo como por la cautela, y constituye una base fértil para futuras acciones institucionales y reflexiones académicas más profundas.

DISCUSIÓN

Los hallazgos del presente estudio se analizan a la luz de investigaciones internacionales y de la literatura disponible en México, con el propósito de identificar convergencias, divergencias y posibles aportaciones al conocimiento existente sobre la incorporación de la IAG en la educación superior. En este contexto, la integración de estas tecnologías se configura como un fenómeno en construcción, marcado por experiencias dispares, aprendizajes emergentes y dilemas aún no resueltos.

A partir de los testimonios recogidos, es posible establecer puntos de concordancia y tensión entre lo observado en este estudio y las tendencias documentadas en otros países, interpretando las experiencias docentes dentro de un marco más amplio y evaluando la pertinencia de las prácticas identificadas para la mejora de la enseñanza y la gestión académica. Esta interpretación se nutre de aportes recientes sobre mediación tecnológica (Carranza, 2021) y cultura algorítmica en educación (Williamson, 2021), que permiten situar los resultados en debates contemporáneos sobre el papel del formador en la era de la IA.

En primer lugar, las motivaciones docentes para iniciarse en el uso de IAG coinciden con lo reportado por estudios como el de Rentería (2024), donde se observa que una gran parte del profesorado comienza a explorar estas herramientas de forma autónoma, impulsado por la curiosidad personal o la presión del entorno académico y mediático. En el caso de los docentes entrevistados en la UAS, este acercamiento autodidacta es especialmente visible entre quienes pertenecen a áreas tecnológicas, como informática, lo cual refuerza lo planteado por Morán-Ortega *et al*. (2024) respecto al papel de la experiencia digital previa como facilitador clave. Sin embargo, el interés inicial ha comenzado a complejizarse con la llegada de cursos institucionales de formación (aunque incipientes), abriendo una nueva etapa en la que el uso de la IAG ya no es únicamente una exploración individual, convirtiéndose en un proceso colectivo aún en formación.

En cuanto a los usos específicos en docencia, investigación y gestión académica, los resultados del presente estudio se alinean con los reportes de Sánchez (2023) y Guerra y Tass (2024) al mostrar un aprovechamiento básico y funcional de herramientas como ChatGPT. Los docentes entrevistados han comenzado a delegar en la IAG tareas como la elaboración de rúbricas, la redacción de documentos o la generación de ideas para materiales didácticos, pero este uso se encuentra todavía lejos de constituir una innovación pedagógica profunda. Ahora bien, esta apropiación inicial, centrada en la eficiencia operativa, podría verse limitada si no se acompaña de una formación que permita recontextualizar los usos de manera crítica y didáctica, como advierten también Escario *et al*. (2024).

Respecto a las transformaciones percibidas en la práctica docente, se constata una reconfiguración incipiente del rol del profesor, donde se le reconoce como mediador entre el conocimiento disciplinar y el uso adecuado de la IAG. Esta visión coincide con lo planteado por Aubert *et al*. (2024), quienes afirman que estas tecnologías no suplantan al maestro, sino que lo interpelan a resignificar su función pedagógica.

En esta misma línea, las percepciones del profesor sobre el uso estudiantil de la IAG reflejan una preocupación compartida en la literatura: la posibilidad de que estas herramientas promuevan una dependencia tecnológica, en detrimento de habilidades fundamentales. Tanto Espinoza y Rodrigues (2024) como Chávez *et al*. (2023) documentan una apropiación informal, desregulada y masiva por parte del alumnado, fenómeno también identificado en este estudio.

Los obstáculos y los facilitadores en la implementación de la IAG dan cuenta de un panorama institucional aún fragmentado. Si bien la existencia de cursos de formación representa un paso importante, según lo indican estudios como el de Escario *et al*. (2024), su impacto todavía es limitado por la falta de articulación con las necesidades reales del profesorado. El perfil autodidacta de algunos docentes, especialmente en disciplinas técnicas, aparece como un elemento dinamizador, tal como se ha observado en el estudio de Guerra y Tass (2024).

Por otro lado, los dilemas éticos y los desafíos regulatorios ocupan un lugar central en la reflexión docente. Las preocupaciones por el plagio, la fiabilidad de los contenidos generados y la falta de marcos normativos claros coinciden con lo planteado en investigaciones como la de Morán-Ortega *et al.* (2024).

En todo caso, las percepciones sobre el futuro de la IAG en la educación superior pública mexicana revelan una postura crítica pero esperanzada. El profesorado entrevistado reconoce que estas tecnologías han llegado para quedarse, aunque también insiste en que su impacto dependerá del modo en que sean institucionalizadas. Esta visión coincide con la de Sánchez (2023).

Desde una perspectiva teórica, las percepciones y las prácticas docentes observadas pueden interpretarse como expresiones de un proceso de mediación tecnológica en el sentido sociotécnico propuesto por Carranza (2021), donde la tecnología redefine las relaciones de poder, autonomía y agencia en el aula universitaria. En este ámbito, la adopción de la IAG interpela la noción tradicional de autoridad del profesor al redistribuir las fuentes de conocimiento y evaluación entre humanos y sistemas algorítmicos.

Los hallazgos del presente estudio dialogan activamente con los resultados reportados en otras investigaciones iberoamericanas, confirmando tanto el potencial transformador de la IAG como los riesgos asociados a su adopción acrítica. El reto que se impone es, por tanto, doble: formar profesores capaces de integrar estas herramientas de manera creativa y ética, y construir políticas institucionales que promuevan un uso pedagógicamente intencionado, técnicamente competente y humanamente sensible.

CONCLUSIÓN

El presente estudio ofrece una aproximación detallada a las formas en que los docentes de la zona sur de la UAS han comenzado a incorporar la IAG en sus prácticas académicas. Al explorar sus motivaciones, usos y desafíos, se pone de manifiesto que, si bien el interés inicial fue predominantemente autodidacta y centrado en la eficiencia, con el tiempo ha evolucionado hacia una mirada más reflexiva, orientada a la innovación didáctica y la personalización del conocimiento. Este tránsito desde una curiosidad meramente instrumental hasta un compromiso estratégico confirma que es relevante considerar tanto la disponibilidad de la tecnología como los procesos de aprendizaje profesional para su apropiación crítica.

En relación con las aplicaciones concretas de la IAG, los hallazgos revelan un empleo todavía incipiente y focalizado en tareas operativas, como la generación de materiales didácticos y la organización o la redacción de documentos administrativos, lo que, sin embargo, ya sugiere un cambio en la distribución del tiempo y los esfuerzos docentes. En este sentido, la IAG aparece como un recurso potencial para liberar a los profesores de actividades repetitivas y dedicar mayores energías a aspectos formativos, aunque su integración profunda en las estrategias de aula requiere un soporte institucional y pedagógico más sólido.

El análisis de las transformaciones en la práctica docente, así como de las percepciones sobre el uso estudiantil de la IAG, evidencia tensiones que trascienden lo puramente técnico. La figura del profesor se redefine como mediador y facilitador de habilidades críticas, mientras que la rápida adopción de estas herramientas por parte de los discentes plantea desafíos vinculados con la autenticidad del aprendizaje, la autorregulación y la alfabetización digital. La coexistencia de optimismo y recelo manifiesta la necesidad de diseñar entornos de enseñanza que fomenten el juicio ético y el pensamiento creativo, antes que limitarse a prohibir o sancionar su uso.

Por otra parte, los obstáculos y los facilitadores identificados, desde las mejoras recientes en la oferta de capacitación hasta las brechas disciplinarias y generacionales, subrayan la heterogeneidad en la apropiación tecnológica y la urgencia de construir marcos de acompañamiento adaptados a las realidades de cada área académica. Asimismo, la ausencia de políticas claras y protocolos éticos resalta la responsabilidad de las instituciones para definir criterios de uso, garantizar la privacidad de los datos y promover una cultura de reflexión colectiva.

Además, la forma en que cada comunidad académica interpreta y utiliza estas herramientas refleja valores culturales y dinámicas de poder institucional que condicionan la innovación educativa. Reconocer estas dimensiones políticas permite entender que la adopción de la IAG trasciende el ámbito técnico y se configura también como un proceso de construcción simbólica y cultural dentro de las universidades públicas mexicanas.

Estos hallazgos sugieren que la incorporación de la IAG en la educación superior requiere estrategias pedagógicas orientadas al pensamiento crítico, la ética y la personalización del aprendizaje. Los docentes necesitan espacios formativos continuos y protocolos institucionales claros que les permitan aprovechar estas herramientas de manera responsable, fomentando entornos educativos más reflexivos y colaborativos.

Al articular los resultados con el objetivo de estudio, de explorar las percepciones, los usos y los desafíos de la IAG entre los docentes de la UAS zona sur, este trabajo contribuye a la construcción de un conocimiento contextualizado, capaz de informar tanto las acciones formativas como las decisiones de política educativa en el ámbito local.

Recomendaciones

Para favorecer una adopción sólida y coherente de la IAG, resulta necesario impulsar programas de formación continua que trasciendan la capacitación técnica e incorporen el diseño de actividades pedagógicas centradas en el pensamiento crítico y la ética. En este sentido, se requiere establecer protocolos institucionales que orienten el uso responsable de dicha tecnología, protejan la integridad académica y garanticen la privacidad de la información.

De manera complementaria, es recomendable promover espacios de intercambio entre profesores de distintas disciplinas para compartir experiencias, buenas prácticas y retos comunes. Finalmente, deben integrarse indicadores de evaluación que consideren tanto resultados de aprendizaje tradicionales como competencias digitales y metacognitivas desarrolladas mediante la interacción con estas tecnologías. Estas acciones, fundamentadas en los hallazgos del estudio, constituyen la base para construir entornos universitarios más reflexivos, colaborativos y preparados ante los desafíos que plantea la era de la IAG.

DECLARACIÓN SOBRE CONFLICTO DE INTERÉS

El autor declara que no existe ningún conflicto de intereses relacionado con la ejecución del presente estudio ni con la redacción del artículo. No se ha recibido apoyo financiero, material o en especie de ninguna institución pública o privada que pudiera influir en los resultados, el análisis o la interpretación de los datos.

Asimismo, no existen relaciones personales o institucionales que hayan condicionado de manera alguna la conducción del estudio, su desarrollo o sus conclusiones. La investigación se ha llevado a cabo en conformidad con los principios éticos de la práctica científica y académica, asegurando plena independencia y objetividad en cada una de sus etapas.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Omar Vicente García Sánchez: diseño y concepción de estudio, adquisición de los datos, análisis e interpretación de la información, redacción del manuscrito, revisión crítica y aprobación final del documento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Aparicio-Gómez, O., Ostos-Ortiz, O. y Von Feigenblatt, O. (2023). Competencia digital y desarrollo humano en la era de la Inteligencia Artificial. *Hallazgos, 20*(40), 217-235. https://doi.org/10.15332/2422409x.9254

2. Aubert, E., Gladkoff, L., Andreoli, S., Perillo, L. y Cherbavaz, M. (2024). Alquimia didáctica: la interacción de docentes universitarios con la Inteligencia Artificial Generativa. TIES, Revista de *Tecnología e Innovación en Educación Superior, (10),* 37–60. https://doi.org/10.22201/dgtic.26832968e.2024.10.16

3. Bautista, H. y Rodríguez, J. (2025). El papel de la inteligencia artificial generativa en secundarias: Realidades y desafíos. *Revista Iberoamericana de Innovación Científica JA TUAIDA, 2*(2), 67–98. https://doi.org/10.59722/riic.v2i2.924

4. Carranza, J. (2021). Review of the theories of critical thinking. An approach directed to the professional career of medical technology of the national university of Jaén in Peru. *Asian Journal of Education and Social Studies, 14*(1), 11-21. https://doi.org/10.9734/ajess/2021/v14i130345

5. Chao, C. y Rivera, M. (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

6. Chávez, M., Labrada, E., Carbajal, E., Pineda, E. y Alatriste, Y. (2023). Inteligencia artificial generativa para fortalecer la educación superior: Generative artificial intelligence to boost higher education. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4*(3), 767–784. https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1113

7. Cortés, A., Hernández, C., García, A. y Mata, M. (2024). La Inteligencia Artificial Generativa como un Asistente Estratégico en la Era del Aprendizaje Digital. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(4), 2159-2178. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12456

8. Escario, I., García, A., Ripollés, M., Arriaga, C., González, P. y Cumbreras, M. (2024). Impulsando la Educación Superior con IAGen: oportunidades y retos para docentes. REDU. *Revista de Docencia Universitaria, 22*(2), 137-157. https://doi.org/10.4995/redu.2024.22065

9. Espinoza, E. y Rodrígues, I. (2024). Estrategias para integrar herramientas de inteligencia artificial generativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. *Revista Internacional de Investigación y Desarrollo Global, 3*(4), 1–16. https://doi.org/10.64041/riidg.v3i4.27

10. Esteves, Z., Cevallos, M., Herrera, M. y Muñoz, J. (2024). Cómo impacta la inteligencia artificial en la educación. *RECIAMUC, 8*(1), 62-70. https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(1).ene.2024.62-70

11. Gallent, C., Zapata, A. y Ortego, J. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 29*(2), 1-21. https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134

12. Guerra, C. y Tass, B. (2024). Aplicaciones Prácticas de la Inteligencia Artificial Generativa en la Labor Docente: El Caso de la Ingeniería en Diseño Multimedia. *European Public y Social Innovation Review, 9*(1), 1–20. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-816

13. Johri, A., Katz, A., Qadir, J. y Hingle, A. (2023). Generative artificial intelligence and engineering education. *Journal of Engineering Education, 112*(3), 572-577. https://doi.org/10.1002/jee.20537

14. Lim, W., Gunasekara, A., Pallant, J., Pallant, J. y Pechenkina, E. (2023). Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators. *The*

International Journal of Management Education, 21(2), 100790. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100790

15. Lodge, J., Thompson, K. y Corrin, L. (2023). Mapping out a research agenda for generative artificial intelligence in tertiary education. *Australasian Journal of Educational Technology, 39*(1), 1–8. https://doi.org/10.14742/ajet.8695

16. Loján, H. y Cárdenas, O. (2024). Regulación del Manejo de la Inteligencia Artificial, Consecuencias y Daños a la Sociedad por su Mal Uso. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(1), 1966-1978. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9596

17. Molina, L. (2024). Aspectos determinantes de la inteligencia artificial en la investigación educativa. *Praxis, 20*(3), 602–620. https://doi.org/10.21676/23897856.6005

18. Morán-Ortega, S., Ruiz-Tirado, S., Simental-López, L. y Tirado-López, A. (2024). Barreras de la Inteligencia Artificial generativa en estudiantes de educación superior. Percepción docente. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información, 12*(25), 26-37. https://doi.org/10.36825/riti.12.25.003

19. Numa-Sanjuán, N., Diaz-Guecha, L. y Peñaloza-Tarazona, M. (2024). Importancia de la Inteligencia Artificial en la educación del siglo XXI. *AiBi Revista De Investigación, Administración e Ingeniería, 12*(2), 49-62. https://doi.org/10.15649/2346030X.3776

20. Paco, M. (2023). La transformación digital en las instituciones de educación superior de la ciudad de La Paz. *Revista Tribunal, 3*(6), 62-73. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v3i6.33

21. Pizarro, R., Moorillón, A., Domínguez, A., Calzada, J. y Rodríguez, J. (2025). Herramientas de inteligencia artificial generativa en estudiantes de educación superior. *Revista NeyArt, 3*(1), 65–88. https://doi.org/10.61273/neyart.v3i1.90

22. Ramírez, P., Vargas, A., Cedeño, A., Leiva, L. y Calsin, R. (2025). El pensamiento complejo, la transformación digital y la IA en la educación superior. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 9*(37), 1027-1038. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.966

23. Rentería, C. (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

24. Rodríguez, G. (2023). Inteligencia Artificial vs. Identidad personal y humana: Algunas Reflexiones ético-jurídicas. LEX - *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, 21*(32), 35-66. https://doi.org/10.21503/lex.v21i32.2519

25. Salazar, C. y Verástica, M. (2025). La reescritura académica con herramientas de Inteligencia artificial en una universidad pública de México. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 6*(1), 498 – 517. https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3354

26. Sánchez, M. (2023). La inteligencia artificial como recurso docente: usos y posibilidades para el profesorado. *EDUCAR, 60*(1), 33–47. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1810

27. Ugalde, F. (2024). Los Retos de la Inteligencia Artificial (IA) en la Educación de México. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(5), 2607-2626. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13723

28. Vallejo, H, Aguilar, R., Fuentes, L. y Fierro Saltos, F. (2025). La inteligencia artificial generativa como recurso didáctico en la educación superior. Una revisión sistemática. *RECIMUNDO, 9*(2), 247–261. https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(2).abril.2025.247-261

29. Velasco, J. (2024). ¿Hacia una práctica profesional reflexiva? Cuatro estrategias para la educación superior. *Revista Docencia Universitaria, 25*(2), 9–29. https://doi.org/10.18273/revdu.v25n2-2024002

30. Villagómez, A. (2025). El impacto de la Inteligencia Artificial en la Sociedad: Una Revisión Sistemática de su Influencia en Ámbitos Sociales, Económicos y Tecnológicos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(1), 8150-8172. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16468

31. Vitola-Quintero, M., Ballestas-Campo, N., Pérez-Cerro, J. y Forbes-Santiago, R. (2024). Implicaciones Éticas, Sociales y Ambientales de la Inteligencia Artificial para el Desarrollo Sostenible: Una Revisión de la Literatura. *Revista Científica Anfibios, 7*(1), 72-81. https://doi.org/10.37979/afb.2024v7n1.148

32. Westermeyer, M. y Osses, S. (2021). Aprendizaje de las ciencias basado en la indagación y en la contextualización cultural. *Revista de estudios y experiencias en educación, 20*(42), 73-86. http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042westermeyer4

33. Williamson, B. (2020). New digital laboratories of experimental knowledge production: Artificial intelligence and education research. *London Review of Education, 18*(2), 209-220. https://doi.org/10.14324/LRE.18.2.05

34. Zapata, M. (2024). IA generativa y ChatGPT en Educación: Un reto para la evaluación y ¿una nueva pedagogía? *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED), 5*(1), 12–44. https://doi.org/10.56152/reped2024-vol5num1-art2