



ChatGPT en la educación superior: Análisis transversal de percepciones docentes

ChatGPT in higher education: A cross-sectional analysis of teacher perceptions

ChatGPT no ensino superior: uma análise transversal das percepções dos professores

Pablo Alejandro Curay-Carrera ^I

pacuray@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-5315-6621>

María José Suquilanda-Zaruma ^{II}

mariajose.suquilanda@quito.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0006-6976-5476>

Viviana Elizabeth Lara ^{III}

velara1@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0004-4812-8780>

Edwin Rolando Navarrete-Bustamante ^{IV}

ernavarreteb@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0000-7957-1807>

Correspondencia: pacuray@uce.edu.ec

Ciencias de la Educación

Artículo de Investigación

*** Recibido:** 29 de julio de 2025 ***Aceptado:** 13 de agosto de 2025 *** Publicado:** 17 de septiembre de 2025

- I. Doctor en Medicina y Cirugía, Docente de la Facultad de Ciencias Médicas, Escuela de Medicina, Universidad Central del Ecuador, Magister en Docencia Universitaria y Administración Educativa, Magister en Seguridad y Salud Ocupacional, Diploma Superior en Salud Familiar y Comunitaria, Doctor, PhD. en Educación Superior Universidad Benito Juárez - México, Vicepresidente de SOMESO, “Sociedad Médica Ecuatoriana de Salud Ocupacional, Quito, Ecuador.
- II. Licenciada en Docencia en Cultura Física, Magister en Entrenamiento Deportivo, Labora en la Unidad Educativa Municipal Calderón, Ecuador.
- III. Magister en Docencia Universitaria e Investigación Educativa, Docente en la Universidad Central del Ecuador, Facultad de Filosofía letras y ciencias de la Educación en la carrera de Pedagogía de las ciencias experimentales Física y Matemática, Ecuador.
- IV. Estudiante de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte, de la Facultad de Cultura Física, Universidad central del Ecuador, Ecuador.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo analizar, desde un enfoque cuantitativo transversal, las percepciones de docentes universitarios sobre el uso académico de ChatGPT, considerando variables sociodemográficas como género y edad, así como dimensiones clave como competencia técnica, evaluación crítica, creatividad, responsabilidad ética y satisfacción personal. Participaron 129 docentes mediante un cuestionario validado con cinco dimensiones y 44 ítems. Los resultados muestran una alta valoración de la dimensión ética ($M=3.71$) y la evaluación crítica ($M=3.57$), mientras que la experiencia personal ($M=3.18$) y la competencia técnica ($M=3.35$) obtuvieron las puntuaciones más bajas. No se identificaron diferencias significativas por género, aunque se evidenció una brecha generacional en competencia técnica ($p=0.015$), desfavorable para los docentes mayores. Las percepciones reflejan una apropiación crítica de la inteligencia artificial, aunque persisten limitaciones operativas. Las implicaciones pedagógicas del estudio sugieren la necesidad de diseñar programas de formación diferenciados que articulen habilidades técnicas con conciencia ética, promoviendo así una integración crítica y reflexiva de ChatGPT en la educación superior.

Palabras clave: Inteligencia artificial; percepción docente; ChatGPT; ética educativa; formación universitaria.

Abstract

This study aimed to analyze, using a cross-sectional quantitative approach, university professors' perceptions of the academic use of ChatGPT, considering sociodemographic variables such as gender and age, as well as key dimensions such as technical competence, critical evaluation, creativity, ethical responsibility, and personal satisfaction. A total of 129 professors participated in a validated questionnaire with five dimensions and 44 items. The results show a high rating of the ethical dimension ($M=3.71$) and critical evaluation ($M=3.57$), while personal experience ($M=3.18$) and technical competence ($M=3.35$) obtained the lowest scores. No significant differences were identified by gender, although a generational gap in technical competence was evident ($p=0.015$), unfavorable for older professors. Perceptions reflect a critical appropriation of artificial intelligence, although operational limitations persist. The pedagogical implications of the study suggest the need to design differentiated training programs that articulate technical skills with

ethical awareness, thus promoting a critical and reflective integration of ChatGPT in higher education.

Keywords: Artificial intelligence; teacher perception; ChatGPT; educational ethics; university education.

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar, através de uma abordagem quantitativa transversal, as percepções dos docentes universitários sobre a utilização académica do ChatGPT, considerando variáveis sociodemográficas como o género e a idade, bem como dimensões-chave como a competência técnica, a avaliação crítica, a criatividade, a responsabilidade ética e a satisfação pessoal. Um total de 129 professores participaram num questionário validado com cinco dimensões e 44 itens. Os resultados mostram uma elevada avaliação da dimensão ética ($M=3,71$) e avaliação crítica ($M=3,57$), enquanto a experiência pessoal ($M=3,18$) e a competência técnica ($M=3,35$) obtiveram as pontuações mais baixas. Não foram identificadas diferenças significativas por género, embora tenha sido evidente um fosso geracional na competência técnica ($p=0,015$), desfavorável para os professores mais velhos. As percepções refletem uma apropriação crítica da inteligência artificial, embora persistam limitações operacionais. As implicações pedagógicas do estudo sugerem a necessidade de elaborar programas de formação diferenciados que articulem competências técnicas com consciência ética, promovendo, assim, uma integração crítica e reflexiva do ChatGPT no ensino superior.

Palavras-chave: Inteligência artificial; percepção do professor; ChatGPT; ética educativa; ensino universitário.

Introducción

La irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) generativa, y en particular de herramientas como ChatGPT, ha marcado un punto de inflexión en el ámbito académico contemporáneo. Estas tecnologías no solo reconfiguran las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, sino que también han suscitado un debate global sobre sus implicaciones pedagógicas, éticas y profesionales. En un contexto en el que el volumen de información crece exponencialmente (Rodríguez et al., 2017a), la capacidad de integrar la IA de manera eficaz, crítica y ética constituye un desafío ineludible para la educación superior (Rodríguez et al., 2023).

Los modelos de lenguaje a gran escala han demostrado su potencial en tareas como la generación de textos, la síntesis de información, la traducción y el apoyo al aprendizaje autónomo, convirtiéndose en herramientas de uso extendido entre estudiantes y docentes universitarios (Ojeda et al., 2023; Espejo Aubá, 2024). No obstante, esta expansión tecnológica plantea interrogantes respecto a las competencias que los docentes deben desarrollar para aprovechar sus beneficios y mitigar sus riesgos (Rodríguez-Torres et al., 2024a). Entre las dimensiones clave emergen la alfabetización digital, la creatividad pedagógica, la capacidad crítica y la responsabilidad ética, todas ellas determinantes en la manera en que el profesorado integra ChatGPT en sus prácticas cotidianas (Alarcón-Llontop et al., 2023; Héctor & Millet, 2025).

A pesar del creciente interés, la literatura especializada revela un vacío empírico significativo en torno a la percepción docente sobre la IA generativa y su aplicación en entornos universitarios. Estudios recientes confirman que gran parte de las investigaciones se han centrado en las experiencias del estudiantado (Soto, 2024; Morales & Cervantes, 2024; Galindo-Domínguez et al., 2024), mientras que el análisis del profesorado resulta menos explorado, fragmentado y, en ocasiones, limitado a aproximaciones teóricas (Valdivia & Zúñiga, 2025). Este desbalance dificulta comprender las competencias y actitudes docentes frente a ChatGPT, lo que limita la formulación de políticas educativas y estrategias de capacitación ajustadas a las necesidades reales del cuerpo académico.

El debate académico sobre la incorporación de IA en la docencia universitaria se mantiene polarizado. Por un lado, se reconocen beneficios como la optimización de tiempos, el acceso a múltiples fuentes, la personalización de la enseñanza y el estímulo de la creatividad pedagógica (Kasneci et al., 2023; Ojeda et al., 2023; Rodríguez-Torres et al., 2024b; Rodríguez-Torres et al., 2024c). Por otro lado, se advierten riesgos relacionados con la dependencia tecnológica, la pérdida de autoría intelectual, el aumento del plagio y la reproducción de sesgos algorítmicos (Zúñiga Sánchez, 2024; Héctor & Millet, 2025). Estas tensiones refuerzan la urgencia de un análisis crítico sobre cómo los docentes perciben y utilizan ChatGPT, y cómo estas percepciones se ven influenciadas por factores individuales y contextuales.

Diversas investigaciones sugieren que variables sociodemográficas como el género y la edad desempeñan un papel relevante en la adopción de tecnologías digitales por parte del profesorado universitario (Garduño-Durán et al., 2025; Hidalgo Cajo & Gisbert Cervera, 2021; Marín-Marín et al., 2025; Pegalajar-Palomino et al., 2023;). Así, comprender cómo estas variables median la

relación entre docentes y ChatGPT se torna esencial para delinear políticas inclusivas de formación y acompañamiento. La evidencia empírica disponible indica que, mientras algunos profesores perciben a ChatGPT como una herramienta complementaria que potencia la satisfacción profesional y la creatividad en la enseñanza, otros expresan reservas frente a su impacto en la calidad del aprendizaje y en su rol como mediadores del conocimiento (Alarcón-Llontop et al., 2023; Espejo Aubá, 2024).

De acuerdo con Zúñiga Sánchez (2024), los impactos negativos de la IA generativa pueden mitigarse a través de una formación docente crítica y reflexiva que no solo aborde el manejo técnico de estas herramientas, sino también las implicaciones éticas y pedagógicas de su uso, lo que contribuirá en una eficiente implementación (de la Cueva et al., 2022; Montenegro et al., 2023; Rodríguez et al., 2022). De manera complementaria, Larico Hanco (2024) destaca, a partir de una revisión sistemática, la necesidad de investigaciones centradas en la percepción docente y la efectividad pedagógica de la IA generativa, subrayando que la formación docente debe orientarse tanto al desarrollo de competencias digitales como a la consolidación de una conciencia ética robusta.

En este marco, la presente investigación se propone aportar evidencia empírica desde un enfoque cuantitativo para analizar las percepciones de los docentes de educación superior sobre el uso académico de ChatGPT. En particular, se busca identificar las competencias docentes asociadas a esta herramienta, explorar las formas en que es incorporada en la práctica pedagógica y examinar posibles diferencias en dichas percepciones según variables sociodemográficas como el género y la edad. Estos objetivos responden a la necesidad de generar conocimiento sólido que oriente la toma de decisiones institucionales, la formulación de políticas educativas y el diseño de estrategias de formación docente en el contexto de la transformación digital universitaria.

Este estudio tiene como objetivo analizar, desde un enfoque cuantitativo, las percepciones del profesorado universitario sobre el uso académico de ChatGPT, considerando variables sociodemográficas y dimensiones clave como competencia técnica, creatividad, satisfacción, evaluación crítica y responsabilidad ética, con el fin de orientar estrategias formativas para una integración pedagógica crítica y equitativa de la inteligencia artificial en la educación superior.

Método

Diseño y tipo de investigación

Este estudio empleó una metodología cuantitativa con un diseño descriptivo y transversal (Rodríguez et al., 2016). Este enfoque permitió obtener datos medibles para caracterizar detalladamente las variables de interés, recolectando la información en un único momento para ofrecer una visión instantánea del fenómeno.

Participantes

La población objeto de estudio está conformada por docentes universitarios. La muestra se seleccionó mediante un muestreo intencional, incluyendo únicamente a aquellos estudiantes que completaron el cuestionario proporcionado, sumando un total de 129 participantes, el 58,4% son hombres y resto son mujeres.

Técnica e instrumento

El instrumento elaborado por Lee & Park (2023) el mismo que fue adaptado, para este estudio y cuenta con 5 dimensiones y 44 ítems, para garantizar la fiabilidad de los datos se obtuvieron el Alfa de Cronbach de (0.864) y Coeficiente w (0,870), lo que indica una alta consistencia interna. Como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Datos del procedimiento

Dimensión	Ítems	Alfa de Combranch	Omega
Competencia Técnica en el Uso de ChatGPT (CT)	1, 2, 3, 4, 5 y 6	0,84	0.84
Evaluación Crítica de las Respuestas de ChatGPT (EC)	7, 8, 9, 10, 11 y 12	0.82	0.80
Comunicación y Creatividad con ChatGPT (CC)	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 y 21	0.82	0.81
Ética y Responsabilidad en el Uso de ChatGPT (ER)	22, 23, 24 y 25	0.87	0.86
Experiencia Personal y Satisfacción con ChatGPT (EP)	26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43 y 44	0.87	0.86

Elaborado por los autores

Las dimensiones que conforman el cuestionario se describen en la Figura 1.

Figura 1. Dimensiones del estudio



Proceso de recolección de información

La recolección de información se realizó de forma online utilizando Google Forms. Esta herramienta digital permitió distribuir eficientemente el cuestionario a docentes universitarios a través de sus correos institucionales y mensajería instantánea, logrando una amplia cobertura, este proceso se realizó en enero y febrero de 2025.

Tipo de análisis

Se realizó un análisis descriptivo por dimensiones e ítems más significativos. La prueba T Student se utilizó para comparar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los promedios de dos grupos independientes. En este estudio, se aplicó para comparar las percepciones y competencias relacionadas con el uso de ChatGPT entre docentes hombres y mujeres, con el objetivo de identificar posibles brechas de género en el uso académico de esta herramienta.

El análisis de varianza (ANOVA): se utiliza para comparar las medias de tres o más grupos independientes y determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre ellos. En este estudio, se aplicó ANOVA para evaluar si el uso académico de ChatGPT difiere entre docentes universitarios según su grupo etario, permitiendo identificar variaciones en competencias, creatividad, satisfacción o responsabilidad ética en el uso de esta herramienta según la edad. La prueba post hoc de Tukey: se utiliza después de obtener resultados significativos en un ANOVA para identificar cuáles grupos específicos presentan diferencias significativas entre sí. En este estudio, tras encontrar diferencias en el uso académico de ChatGPT entre docentes de distintos grupos etarios mediante ANOVA, se aplicó la prueba de Tukey para determinar exactamente qué

grupos etarios difieren en sus competencias, creatividad, satisfacción o responsabilidad ética en el uso de esta herramienta.

Resultados

Análisis descriptivo de dimensiones

Los resultados obtenidos evidencian que los docentes perciben tener competencias variadas en el uso de ChatGPT dentro del contexto académico, como se muestra en la tabla 2. El análisis descriptivo de las dimensiones evaluadas indica que las puntuaciones M oscilan entre 3.71 y 3.18. La dimensión mejor valorada es Ética y Responsabilidad en el Uso de ChatGPT (ER), con una ($M=3.71\pm0.82$). Le sigue Evaluación Crítica de las Respuestas de ChatGPT (EC) con una ($M=3.57\pm0.83$). La dimensión Comunicación y Creatividad con ChatGPT (CC), con una ($M=3.46\pm0.74$) presenta una percepción moderadamente favorable.

En el otro extremo, las dimensiones con puntuaciones más bajas son Experiencia Personal y Satisfacción con ChatGPT (EP), con una ($M=3.18\pm0.69$) y la Competencia Técnica en el Uso de ChatGPT (CT), con una ($M=3.35\pm0.84$) como se observa la siguiente tabla.

Tabla 2. Análisis descriptivo de las dimensiones

Dimensiones	M	DS
Ética y Responsabilidad en el Uso de ChatGPT (ER)	3,71	0,82
Evaluación Crítica de las Respuestas de ChatGPT (EC)	3,57	0,83
Comunicación y Creatividad con ChatGPT (CC)	3,46	0,74
Competencia Técnica en el Uso de ChatGPT (CT)	3,35	0,84
Experiencia Personal y Satisfacción con ChatGPT (EP)	3,18	0,69

Elaborado por los autores

Análisis descriptivo de ítems relevantes

Los participantes tienen una autopercepción positiva en los siguientes ítems: 25. *Utilizan el ChatGPT de forma ética* ($M=4.08\pm0.91$); 34. *Le resultó fácil aprender a usar ChatGPT* ($M=3.91\pm0.97$); 26. *Utilizan ChatGPT para obtener información y conocimientos de forma rápida y sencilla* ($M=3.71\pm1.01$); 22. *Cree que es importante identificar los posibles problemas éticos al usar ChatGPT* ($M=3.60\pm0.91$).

En contraste, los ítems con medias más bajas y mayor variabilidad fueron: 42. *ChatGPT le ha ayudado a mejorar su desempeño académico* ($M=2.60\pm1.22$); 30. *Utiliza ChatGPT como una forma de relajarse o reducir el estrés* ($M=2.48\pm1.21$); 31. *Considera que ChatGPT es divertido o entretenido de usar* ($M=2.44\pm1.20$); 32. *Usa ChatGPT para distraerse o pasar el tiempo libre* ($M=2.29\pm1.21$). Esto sugiere que los docentes valoran principalmente el uso ético y funcional de ChatGPT, mientras que su uso recreativo o emocional genera opiniones más divididas. Como se detalla en la Tabla 3.

Tabla 3. Análisis descriptivo de ítems relevantes

Ítems	M	DS
25.- Utilizar ChatGPT de forma ética	4,08	0,91
34.- ChatGPT me pareció fácil de utilizar	3,75	0,97
26.- Utilizó ChatGPT para obtener información y conocimientos de forma rápida y sencilla	3,71	1,01
22.- Identificar posibles problemas éticos asociados con el uso de ChatGPT"	3,67	0,91
42.- ChatGPT me ayudó a mejorar mis calificaciones	2,60	1,22
30.- Utilizo ChatGPT porque es una excelente manera de aliviar el estrés	2,48	1,21
31.- Utilizo ChatGPT porque es una gran fuente de diversión y entretenimiento	2,44	1,20
32.- Utilizo ChatGPT para entretenimiento y actividades de ocio	2,29	1,21

Elaborado por los autores

Uso del ChatGPT según el género

Para dar respuesta a los objetivos del estudio, se realizó un análisis de medias según el género de los participantes. Los resultados, reflejados en la tabla 5, Aunque las mujeres obtuvieron mayores puntajes en las diferentes dimensiones no se observa diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las dimensiones evaluadas.

Estos resultados refuerzan la idea de que no existe una brecha de género significativa en la percepción sobre el uso de ChatGPT en este contexto educativo, lo cual es consistente con investigaciones recientes que señalan una progresiva equidad digital en entornos formativos.

Según Dorta-González et al. (2024) encontraron que las mujeres académicas utilizan herramientas de inteligencia artificial generativa con menor frecuencia que los hombres, lo que sugiere una brecha de género en la adopción de estas tecnologías.

Por su parte, Alibrahim (2024) reportó que las docentes universitarias, aunque muestran una actitud positiva hacia ChatGPT, expresan mayor preocupación por su uso ético y la necesidad de capacitación.

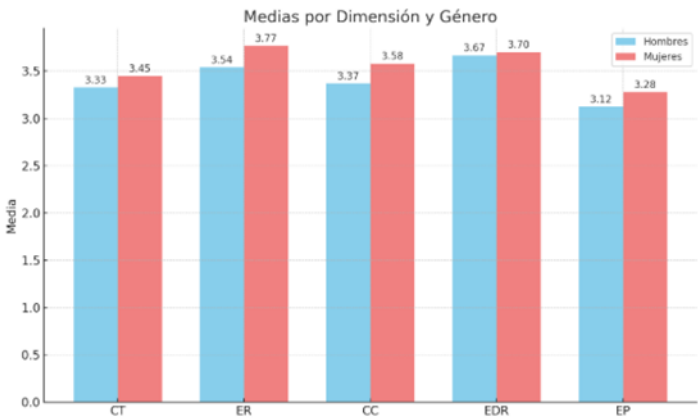
Ambos estudios destacan que las diferencias de género no solo afectan la frecuencia de uso, sino también las motivaciones, barreras y niveles de confianza en el uso educativo de esta herramienta. Como se detalla en la Tabla 4.

Tabla 4. Análisis descriptivo por dimensiones

Dimensión	Hombre		Mujer		p
	M	DS	M	DS	
Competencia Técnica en el Uso de ChatGPT (CT)	3,28	0,78	3,45	0,94	0,28
Evaluación Crítica de las Respuestas de ChatGPT (EC)	3,54	0,79	3,63	0,90	0,56
Comunicación y Creatividad con ChatGPT (CC)	3,38	0,73	3,59	0,75	0,12
Ética y Responsabilidad en el Uso de ChatGPT (ER)	3,67	0,80	3,77	0,85	0,48
Experiencia Personal y Satisfacción con ChatGPT (EP)	3,12	0,68	3,28	0,68	0,21

Elaborado por los autores

Figura 2. Valores de dimensiones según su género



Uso del ChatGPT según su grupo etario

El análisis de varianza (ANOVA) permitió identificar diferencias estadísticamente significativas en lo relacionado al Uso del ChatGPT según la variable sociodemográfica a la edad por grupos

etarios. Los resultados muestran diferencias significativas en la dimensión *Competencia Técnica en el Uso de ChatGPT (CT)* ($F(3,623)$, $p = .015$). Como se detalla en la Tabla 5.

Tabla 5. Análisis descriptivo por grupo etario

Dimensión	GE1 M (DS)	GE 2 M (DS)	GE 3 M (DS)	GE 4 M (DS)	Sig.
Competencia Técnica en el Uso de ChatGPT (CT)	3.41(0.65)	3.57(0.64)	3.22(0.66)	2.81(0.75)	0,015*
Evaluación Crítica de las Respuestas de ChatGPT (EC)	3.63(0.79)	3.70(0.82)	3.49(0.89)	3.24(0.59)	0,275
Comunicación y Creatividad con ChatGPT (CC)	3.60(0.75)	3.49(0.72)	3.42(0.79)	3.26(0.66)	0,630
Ética y Responsabilidad en el Uso de ChatGPT (ER)	3.61(0.84)	3.74(0.65)	3.72(0.81)	3.39(0.68)	0,492
Experiencia Personal y Satisfacción con ChatGPT (EP)	3.22(0.77)	3.30(0.65)	3.14(0.73)	2.82(0.41)	0,140

Elaborado por los autores

Nota: GE1= 21 a 32 años, GE2= 33 a 44 años, GE3= 45 a 56 años y GE4= 57 a 68 años.

El análisis post hoc realizado mediante la prueba de Tukey evidenció una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos etarios GE2 y GE4 en la dimensión de Competencia Técnica en el Uso de ChatGPT (CT), con un valor de significancia de $p = 0,016$. Este resultado indica que la edad influye en el nivel de competencia técnica, siendo probable que uno de los grupos (posiblemente el más joven) posea un mayor dominio en el uso de esta herramienta. La diferencia encontrada resalta la necesidad de considerar el factor etario en la implementación y capacitación tecnológica, con el fin de cerrar brechas y fomentar un uso equitativo de la inteligencia artificial. Como se muestra en la tabla 6.

Tabla 6. Análisis post hoc

Dimensión	Grupo etario	Sig.
Competencia Técnica en el Uso de ChatGPT (CT)	GE2 vs GE 4	0,016*

Elaborado por los autores

Discusión

Los hallazgos obtenidos evidencian que la dimensión más valorada por los docentes universitarios es la Ética y Responsabilidad en el uso de ChatGPT ($M=3.71$), seguida por la Evaluación Crítica de las respuestas generadas por esta herramienta ($M=3.57$). Este resultado no solo confirma una apropiación reflexiva de la IA, sino que también expresa una preocupación por los marcos éticos que guían su integración en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estudios previos han destacado que una de las claves para una implementación educativa efectiva de la IA es precisamente el desarrollo de una conciencia ética robusta por parte del profesorado (Héctor & Millet, 2025; Rodríguez-Torres et al., 2024d; Zúñiga Sánchez, 2024). En este sentido, la tecnología no se asume como un fin en sí mismo, sino como un medio que debe ser regulado y contextualizado desde principios pedagógicos y morales.

En contraposición, las dimensiones peor valoradas fueron la Experiencia Personal y Satisfacción ($M=3.18$) y la Competencia Técnica ($M=3.35$), lo cual sugiere que, aunque los docentes reconocen el valor de la herramienta desde un enfoque ético y crítico, aún existen limitaciones importantes en su dominio instrumental y en la generación de una experiencia pedagógica positiva. Este hallazgo guarda estrecha relación con lo expuesto por Munaye et al. (2025), quienes señalan que la falta de competencias técnicas y la escasa familiaridad con la IA generativa constituyen barreras significativas para su integración efectiva. Asimismo, Pérezchica-Vega et al. (2024) enfatizan que muchos docentes aún perciben a ChatGPT como una herramienta poco accesible o compleja, lo cual afecta su nivel de satisfacción y reduce su uso innovador.

Un aspecto notable del estudio es que no se identificaron diferencias estadísticamente significativas por género en ninguna de las dimensiones analizadas, lo que parece indicar una tendencia hacia la equidad digital. No obstante, investigaciones como la de Dorta-González et al. (2024) han documentado que las mujeres académicas tienden a usar estas tecnologías con menor frecuencia, aunque con una actitud más crítica y responsable. Alibrahim (2024) también destaca que las docentes universitarias expresan mayores niveles de preocupación ética en comparación con sus pares masculinos, lo que sugiere que el componente de género, si bien no se refleja en los resultados cuantitativos del estudio, puede estar mediado por factores subjetivos que requerirían una exploración cualitativa más profunda.

En cambio, la variable edad sí muestra diferencias significativas, especialmente en la dimensión de Competencia Técnica, donde los docentes más jóvenes (33–44 años) obtienen puntuaciones más

altas que los mayores de 57 años ($p=0.015$). Este dato reafirma la existencia de una brecha generacional en el uso y apropiación de tecnologías emergentes, como ya se ha constatado en estudios anteriores (Hidalgo Cajo & Gisbert Cervera, 2021). Esta brecha no solo remite a la habilidad operativa, sino también a la disposición hacia la innovación y al grado de confianza en el uso pedagógico de la IA (Shahzad et al., 2024). Por ello, se hace necesario diseñar programas de formación diferenciados que consideren la edad y la trayectoria profesional como factores relevantes para una capacitación efectiva (Cargua et al., 2019; Montenegro y Rodríguez, 2019; Rodríguez et al., 2017b).

Desde una perspectiva teórica más amplia, las percepciones docentes recogidas en este estudio pueden analizarse bajo un enfoque socioconstructivista, donde el conocimiento no se transfiere de forma unidireccional, sino que se construye a partir de la interacción crítica entre actores, herramientas y contextos. En este sentido, el docente se posiciona como un mediador activo que, frente a tecnologías como ChatGPT, ejerce un papel regulador, ético y epistémico. Rodríguez Rivera y Manzano León (2024) proponen el concepto de “conciencia profesional digital” para describir esta capacidad docente de integrar críticamente la tecnología sin perder de vista los fines educativos. Por ello, más que promover un uso instrumental acrítico de la IA, lo que se requiere es fortalecer una pedagogía de la inteligencia artificial que articule competencias técnicas con juicio profesional y sensibilidad ética.

Estas implicaciones no se restringen al ámbito universitario. De hecho, el estudio ofrece insumos valiosos para pensar en futuras líneas de investigación en el contexto de la educación básica, particularmente en el octavo grado. En esta etapa del desarrollo escolar, el acompañamiento docente es clave para fomentar una alfabetización digital crítica, que permita a los estudiantes no solo interactuar con herramientas como ChatGPT, sino también comprender sus límites, sesgos y potencialidades. Sería pertinente, por ejemplo, explorar cómo las percepciones de docentes de secundaria influyen en la integración curricular de la IA, así como diseñar experiencias pedagógicas basadas en el uso responsable y creativo de ChatGPT para fortalecer competencias como la argumentación, la redacción y el pensamiento crítico.

Conclusiones

Los docentes universitarios manifiestan una valoración significativamente positiva respecto al uso ético y crítico de ChatGPT, destacando la importancia de la responsabilidad profesional y la

identificación de riesgos éticos. Sin embargo, las bajas puntuaciones en experiencia personal y competencia técnica sugieren una adopción aún incipiente, lo que demanda estrategias formativas focalizadas que combinen habilidades operativas con alfabetización ética.

Aunque no se observaron diferencias estadísticamente significativas por género, la tendencia a una mayor preocupación ética entre las mujeres sugiere que futuras investigaciones podrían explorar cualitativamente las construcciones simbólicas de género que median el uso de tecnologías emergentes como ChatGPT. Este hallazgo refuerza la necesidad de considerar enfoques interseccionales en los estudios sobre inteligencia artificial en educación.

Se evidencian diferencias estadísticamente significativas por grupo etario en la dimensión de competencia técnica, con una clara brecha generacional que desfavorece a los docentes de mayor edad. Este hallazgo exige políticas institucionales diferenciadas que reconozcan la influencia del ciclo vital profesional en la apropiación tecnológica y fomenten entornos inclusivos de actualización digital continua.

El estudio confirma la necesidad de consolidar una pedagogía de la inteligencia artificial que trascienda el uso instrumental y promueva una integración crítica, reflexiva y ética de herramientas como ChatGPT. Esta visión requiere no solo formación técnica, sino también marcos normativos, éticos y epistemológicos que orienten su uso en favor del aprendizaje significativo y la equidad digital.

Referencias

1. Alarcón-Llontop, L.-R., Pasapera-Ramírez, S., & Torres-Mírez, K. (2023). The ChatGPT application: Initial perceptions of university teachers. LACCEI International Multi-Conference. <https://doi.org/10.18687/LACCEI2023.1.1.336>
2. Alibrahim, A. A. (2024). Perceptions of female faculty members in the College of Education of using generative AI techniques (ChatGPT) in education. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 13(4), 759–775. <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.4.7> refaad.com
3. Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, M. C. (2022). Digital competence and gender in higher education teachers: A comparative study. *Comunicar*, 29(72), 57–66. <https://doi.org/10.3916/C72-2022-05>

4. Cargua, A., Posso, R., Cargua, N., y Rodríguez, Á. (2019). La formación del profesorado en el proceso de innovación y cambio educativo. *Revista científica Olimpia*, 16(54), 140-152. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7000700>
5. Dorta-González, P., Santana-Jiménez, Y., Dorta-González, M. I., & Iglesias-Sánchez, P. P. (2024). Generative artificial intelligence usage by researchers at work: Effects of gender, career stage, type of workplace, and perceived barriers. *Telematics and Informatics*, 94, Article 102187. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2024.102187>
6. Espejo Aubá, P. (2024). La Inteligencia Artificial en Educación: Opiniones y Saberes de los Docentes. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-898>
7. Galindo-Domínguez, H., Delgado, N., Campo, L., y Sainz de la Maza, M. (2024). Use of ChatGpt in higher education. An analysis based on students' gender, age, academic performance, academic year and university degree. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 22(2), 16-30. <https://doi.org/10.4995/redu.2024.21647>
8. García Sánchez, O. V. (2023). Uso y percepción de ChatGPT en la educación superior. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 11(23), 98–107. <https://doi.org/10.36825/riti.11.23.009>
9. Garduño-Durán, J., Rodríguez-Torres, Á. F., Salazar, C. M., & Arias-Moreno, E. (2025). Las competencias digitales del futuro profesional de la Educación Física: Estudio comparativo Ecuador – México. *Sportis Sci J*, 11(3), 1-27. <https://doi.org/10.17979/sportis.2025.11.3.11896>
10. Gibert, I., Bellot, A. R., & Iglesia-Martín, S. (2024). Integración de ChatGPT en la formación inicial de profesorado de ELE: percepciones sobre el uso de la IA en el contexto académico. *Doblele. Revista de Lengua y Literatura*, 10, 82–100. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.148>
11. Héctor, E. F., & Millet, B. G. (2025). Inteligencia artificial (ChatGPT) en la educación universitaria: Realidad y consideraciones éticas. *Chakiñan*, 25, 299–316. <https://doi.org/10.37135/chk.002.25.13>
12. Hidalgo Cajo, B. G., & Gisbert Cervera, M. (2021). La adopción y uso de las tecnologías digitales en el profesorado universitario: Un análisis desde la perspectiva del género y la edad. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 21(67). <https://doi.org/10.6018/red.481161>

13. Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, Article 102243. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
14. Larico Hanco, R. (2024). Impacto de la inteligencia artificial generativa ChatGPT en la enseñanza universitaria. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9332> Preprints SciELO
15. Lucero-Baldevenites, E. V., Lamarque, C. P. C., & Bracho-Fuenmayor, P. L. (2025). El uso del ChatGPT en actividades académicas por parte de docentes universitarios. *VIII*, 264–284. <https://doi.org/10.35381/e.k.v8i16.4591>
16. Marín-Marín, J.-A., Rodríguez-Torres, Á.-F., Martínez-Cevallos, D. A., & Rodríguez-Alvear, J. C. (2025). Las competencias digitales del futuro profesional de la Actividad Física y el Deporte en Ecuador. *Retos*, 67, 745–760. <https://doi.org/10.47197/retos.v67.112741>
17. Montenegro, B., & Rodríguez, Á. (2019). Los dilemas que enfrenta el profesorado novel en las instituciones de educación superior. *SATHIRI*, 14 (1), 36 – 47. <https://doi.org/10.32645/13906925.805>
18. Montenegro, B., Rodríguez, Á., Medina, M., & Tapia, D. (2023). Dilemas que enfrenta el profesorado universitario novel: Caso de una universidad ecuatoriana. En J. López Belmonte, P. Dúo-Terrón, Á-F. Rodríguez-Torres y J. Molina-Saorín (Coord.). *Innovación y experiencias didácticas en el aprendizaje*. (pp. 107-125). Dykinson, S.L.
19. Morales, E. R., & Cervantes, D. J. (2024). Percepción y uso de ChatGPT en estudiantes universitarios. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(5), 6871–6885. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14101
20. Munaye, Y. Y., Admass, W., Belayneh, Y., Molla, A., & Asmare, M. (2025). ChatGPT in education: A systematic review on opportunities, challenges, and future directions. *Algorithms*, 18(6), Article 352. <https://doi.org/10.3390/a18060352>
21. Ojeda, A. D., Solano-Barliza, A. D., Ortega Álvarez, D., & Boom Cárcamo, E. (2023). Análisis del impacto de la inteligencia artificial ChatGPT en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria. *Formación Universitaria*, 16(6), 61–70. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062023000600061>

22. Olivares-Petit, C., Cartagena, Y. G., & Barriga-González, G. (2024). Acompañamiento desde las ciencias, la didáctica, currículum y tecnología para profesores EPJA. En Investigación e innovación sobre competencias docentes y formación del profesorado (diciembre). <https://doi.org/10.2307/jj.22246964.19>
23. Paidá Torres, M. E., Tipán Pacha, I. C., Ruales Peralta, V. A., & Guillen Ortiz, E. X. (2025). Percepciones docentes sobre el uso de ChatGPT como apoyo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *MENTOR. Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 4(11), 560–574. <https://doi.org/10.56200/mried.v4i11.10098>
24. Pegalajar-Palomino, M. C. y Rodríguez-Torres, Á. F. (2023) Digital literacy in university students of education degrees in Ecuador. *Frontiers in Education*. 1-8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1299059>
25. Perezchica-Vega, J. E., Sepúlveda-Rodríguez, J. A., & Román-Méndez, A. D. (2024). Generative artificial intelligence in higher education: Uses and opinions of teachers. *European Public and Social Innovation Review*, 9, 1–20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-593>
26. Rodríguez, Á., Orozco, K., García, J., & Rodríguez, S. (2023). La Implementación de la Inteligencia Artificial en la Educación: Análisis Sistemático. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 9, 2162–2178. <https://doi.org/10.23857/dc.v9i3.3548>
27. Rodríguez, Á. F., Medina, M. A., Tapia, D. A., & Rodríguez, J. C. (2022). Formación docente en el proceso de cambio e innovación en la educación. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(Especial 8), 1420-1434. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.43>
28. Rodríguez, Á., Rosero, M. y Aguirre, E. (2017a). La búsqueda de la información científica en la Universidad Central del Ecuador: Reflexiones desde el caso Facultad de Cultura Física. *Ciencias Sociales*, 39, 81-189. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CSOCIALES/article/view/1229>
29. Rodríguez, A., Altamirano, E., Chicaiza, A., Benalcázar, M., & Aguirre, E. (2017b). The teacher's training: an important element for innovation and improvement of educational centers. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 22(228), <https://bit.ly/3CLfWhM>

30. Rodríguez, Á., Gómez, M., Granda, V., y Naranjo, J. (2016). Paradigmas de investigación: tres visiones diferentes de ver y comprender a la Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 21(222), 1-12. <https://doi.org/10.46642/efd.v26i275.2819>
31. Rodríguez Rivera, P., & Manzano León, A. (2024). Competencias transversales e inteligencia artificial en educación superior: percepciones y aplicaciones. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 22(2), 31–47. <https://doi.org/10.4995/redu.2024.22020>
32. Rodríguez-Torres, Á., Marín-Marín, J.-A., López Belmonte, J., & Pozo-Sánchez, S. (2024a). Inteligencia artificial en la educación superior: desafíos éticos, aportes y competencias necesarias para su implementación. En J. Fernández, C. Gallardo, J. Sánchez y C. Rodríguez (Coords.). *Estrategias y Prácticas Innovadoras para la transformación Pedagógica*. (pp. 123 140). Dykinson, S.L.
33. Rodríguez-Torres, Á., Cargua-García, N., Bustamante-Torres, J., y Hernández Pereira, F. (2024b). La inteligencia artificial en la educación superior: evaluación crítica para una adopción responsable. En M. Navarro, J. Sánchez, P. Berbel y C. Rodríguez-Jiménez (Coord.). *Investigación y conocimientos en la educación actual*. (pp.135-154). Editorial Dykinson, S.L
34. Rodríguez-Torres, Á., Cargua-García, N., Bustamante-Torres, J., & Naranjo-Pinto, J. (2024c). Implementación de la virtualidad en la educación superior en tiempos de COVID 19. En J. López-Belmonte, P. Dúo-Terrón, A-J. Moreno-Guerrero y J. Martínez-Iglesias. *Innovación pedagógica y tecnológica para transformar los espacios de aprendizaje*. (pp.101-118). Editorial Dykinson, S.L.
35. Rodríguez-Torres, Á., Cargua-García, N., Bustamante-Torres, J., y Hernández Pereira, F. (2024d). La inteligencia artificial en la educación superior: evaluación crítica para una adopción responsable. En M. Navarro, J. Sánchez, P. Berbel y C. Rodríguez-Jiménez (Coord.). *Investigación y conocimientos en la educación actual*. (pp.135-154). Editorial Dykinson, S.L
36. Sánchez, M. de los Á., Rodríguez, E., & Suárez, M. (2024). ChatGPT como herramienta pedagógica y didáctica para docentes en formación. *Maestro y Sociedad*, 21(1), 285–299. <https://orcid.org/0000-0003-0807-6686>

37. Shahzad, M. F., Xu, S., & Javed, I. (2024). ChatGPT awareness, acceptance, and adoption in higher education: The role of trust as a cornerstone. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(46). <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00478-x>
38. Sigüenza Orellana, J., Andrade Cordero, C., & Chitacapa Espinoza, J. (2024). Validación del cuestionario para docentes: Percepción sobre el uso de ChatGPT en la educación superior. *Revista Andina de Educación*, 8(1), Article 000816. <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.8.1.6>
39. Soto, J. L., & Reyes Flores, I. A. (2024). Apreciaciones de estudiantes universitarios sobre el uso del ChatGPT. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia*, 5(2), 56–65. <https://doi.org/10.56152/reped2024-dossierIA1-art5>
40. Valdivia Núñez, E., & Zúñiga Sánchez, O. (2025). El estudio de las percepciones y actitudes de actores universitarios con respecto al uso de ChatGPT: Una revisión bibliográfica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(3), 2469–2484. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4124>
41. Zhu, X., He, Y., & Li, X. (2024). Exploring the potential and challenges of ChatGPT in higher education: A systematic review. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 4, Article 100142. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100142>
42. Zúñiga Sánchez, O. (2024). El impacto de ChatGPT en la formación y producción académica: Que no cunda el pánico. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1867>

© 2025 por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).