

## Informe Objetivo OE2.1

*“Analizar los discursos y visiones de la incorporación de la IA generativa en la educación universitaria.”*

### Informe a cargo de (p.o. alfabético):

Aleix Barrera-Corominas (Coordinador del informe)

Abraham Bernárdez-Gómez

Micaela de-Armas-Bertossi

Amal Elasri-Ejjaberi

Laura Estévez-Mauriz

Ana-Elena Guerrero-Roldán

Fernando Lara-Lara

Màrius Martínez Muñoz

Joel Oliveras Lorente

Rosa Sobrino-Callejo

**Febrero 2026**

**Edición:** Universitat Autònoma de Barcelona



Este documento ha sido elaborado en el marco del proyecto EdU-InA: “Políticas y prácticas de la IA generativa en la educación universitaria”, referencia PID2023-149069OA-I00 y financiado por MICIU/AEI/10.13.13039/501100011033 y por FEDER, UE. El apoyo de estas entidades para la elaboración de esta publicación no constituye un respaldo de su contenido, el cual refleja únicamente las opiniones de los autores, y las entidades no pueden ser consideradas responsables del uso que pueda hacerse de la información contenida en el mismo.

El equipo del proyecto agradece a todas las personas y entidades que han participado en la muestra del estudio su colaboración desinteresada. Sin su participación no hubiera sido posible el presente informe.

Acceso permanente: <https://ddd.uab.cat/record/328655> en los siguientes idiomas: Catalán, Español, Gallego e Inglés.

## Índice

|                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. Contexto: El proyecto EdU-InA                                           | 5   |
| 2. Introducción                                                            | 7   |
| 3. Proceso de trabajo                                                      | 9   |
| 4. Metodología                                                             | 14  |
| 5. Resultados                                                              | 17  |
| 5.1. Emociones que emergen al hablar de IAg                                | 17  |
| 5.1.1. Emociones – perfil referenciado                                     | 17  |
| 5.1.2. Emociones – Orientación del comentario                              | 29  |
| 5.1.3. Emociones - Emociones                                               | 37  |
| 5.1.4. Emociones – Uso de la IA                                            | 40  |
| 5.2. Prácticas de enseñanza-aprendizaje                                    | 46  |
| 5.2.1. Prácticas de enseñanza y aprendizaje – actitud ante la IA           | 46  |
| 5.2.2. Prácticas de enseñanza y aprendizaje – orientación del comentario   | 62  |
| 5.2.3. Prácticas de enseñanza y aprendizaje – perfil referenciado          | 72  |
| 5.2.4. Prácticas de enseñanza y aprendizaje – usos de la IA                | 88  |
| 5.3. Utilidades de la IAg en la docencia universitaria                     | 93  |
| 5.3.1. Utilidades – orientación del comentario                             | 93  |
| 5.3.2. Utilidades – Perfil referenciado                                    | 100 |
| 5.3.3. Utilidades – uso de la IA                                           | 119 |
| 5.3.4. Utilidades – Utilidades                                             | 128 |
| 5.4. Actitudes ante el uso de la IAg                                       | 135 |
| 5.4.1. Actitud para aproximarse a la IA – Orientación del comentario       | 135 |
| 5.4.2. Actitud para aproximarse a la IA – Uso de la IA                     | 157 |
| 5.4.3. Actitud para aproximarse a la IA – Perfil referenciado              | 165 |
| 5.4.4. Actitud para aproximarse a la IA – Actitud para aproximarse a la IA | 194 |
| 6. Conclusiones                                                            | 205 |
| 7. Referencias                                                             | 210 |
| 8. Anexos                                                                  | 211 |
| Anexo I. Difusión del objetivo 2.1                                         | 211 |
| Anexo II. Uso de la IA en el proceso de trabajo                            | 213 |
| Anexo III. Guión para los Grupos Focales                                   | 215 |



## 1. Contexto: El proyecto EdU-InA

La transformación digital es prioritaria en las agendas españolas: Plan Digital España 2025 (Gobierno de España, 2020); Plan Estatal de I+D+i 2021-2023 (Gobierno de España, 2021), y europeas: Digital Education Action Plan 2021-2027 (Comisión Europea, 2025). Las universidades deben acelerar su transformación digital, enfocándose en la IA desde la necesidad de aprender de ella, sobre ella y prepararse para ella. Desde la popularización de ChatGPT en noviembre de 2022, la sociedad se ha visto inmersa en la ya considerada "cuarta revolución industrial" (Chakraborty et al., 2022).

En este contexto nace EdU-InA “Políticas y prácticas de la IA generativa en la educación universitaria” (PID2023-149069OA-I00) un proyecto I+D+i financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades que busca comprender el conocimiento y uso académico-profesional que se hace de la Inteligencia Artificial Generativa (IAg, en adelante) en las universidades españolas, con el propósito de diseñar una hoja de ruta que asegure la implementación de la IAg de manera eficiente, ética y equitativa.

El proyecto aborda cómo esta tecnología está incorporándose en los principales pilares de la educación universitaria: profesorado, estudiantado, plan de estudios y políticas educativas. Para ello, EdU-InA cuenta con investigadores e investigadoras de la Universitat Autònoma de Barcelona (institución coordinadora), Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Granada, Universidad de León, Universidad de Vigo, Universitat Oberta de Catalunya y la colaboración de la Mondragon Unibertsitatea.

El propósito fundamental de EdU-InA es comprender y mejorar la implementación de la Inteligencia Artificial Generativa en la educación universitaria, analizando la preparación que tiene la universidad española para afrontar sus desafíos y oportunidades, proporcionando evidencia científica.

Para desarrollar sus objetivos, se centra en tres actores principales (profesores, estudiantes y líderes de las instituciones superiores), que se concretan en 7 objetivos específicos:

### **OG1: Analizar las prácticas educativas de la Inteligencia Artificial generativa en la docencia universitaria.**

- OE1.1: Diagnosticar el nivel de conocimiento y uso de la IA generativa por parte del profesorado.
- OE1.2: Identificar buenas prácticas de aplicación de la IA en la docencia universitaria en cada disciplina.

- OE1.3: Describir las posibilidades y retos de incorporar la IA generativa en los planes de estudio.
- OE1.4: Analizar los usos de la IA generativa para la educación por parte del estudiantado de universidad.

**OG2: Analizar políticas y puntos de vista sobre el despliegue de la Inteligencia Artificial generativa en la educación universitaria.**

- OE2.1: Analizar los discursos y opiniones sobre la incorporación de la IA generativa en la educación universitaria.
- OE2.2: Describir las políticas y estrategias actuales sobre el uso de la IA generativa en las universidades.
- OE2.3: Diseñar una hoja de ruta para ayudar a las universidades a implementar la IA generativa de manera eficiente, equitativa y ética en la educación universitaria.

Aunque la IA generativa ofrece grandes beneficios (aprendizaje personalizado, diseño instruccional y evaluación), el proyecto incluye una perspectiva crítica transversal para evaluar sus límites e implicaciones éticas y legales. EdU-InA busca contribuir a la transformación digital mediante una integración efectiva, equitativa y ética de la IA generativa en la educación universitaria.

El equipo EdU-InA tiene un firme compromiso con la ciencia abierta. Por ello, todos los materiales y resultados derivados de la investigación realizada se encuentran en repositorios en abierto y son accesibles desde la web EdU-InA: <https://eduina2427.wixsite.com/edu-ina>. Además, al final de este informe (Anexo I) se reportan las acciones de difusión relacionadas con el objetivo que se expone en el presente informe realizadas hasta el momento de su publicación.

## 2. Introducción

La Inteligencia Artificial Generativa (IAg, en adelante) ha penetrado en la educación superior como una oportunidad para contribuir a la generación de nuevas experiencias de aprendizaje y, al mismo tiempo, ofrecer nuevas oportunidades para impulsar la innovación en las prácticas educativas (Dempere, et al. 2023), si bien su integración pedagógica es desigual dependiendo de factores como la disciplina, la experiencia docente o la formación específica recibida (Kasneci et al., 2023; Tlili et al., 2023).

De la misma manera que se han generado grandes expectativas por las oportunidades que ofrece, se han generado también inquietudes sobre su impacto en otros aspectos como la integridad académica, la privacidad o la autonomía académica (Nartey, 2024). Son muchos los organismos de ámbito internacional (UNESCO, 2023a, 2023b, 2023c; EUA, 2023; European Commission, 2022, 2023), y también nacional (CRUE, 2024), que han aportado análisis para contribuir a orientar la introducción de la IAg en la educación superior siguiendo estándares que permitan asegurar aspectos como la seguridad de los datos, el uso ético, la equidad de acceso, la integridad académica o la participación de todos los agentes universitarios en el proceso de implementación. Ello supone un desafío para toda la comunidad universitaria, puesto que tal y como señalan García-Peñalvo et al. (2024), todos estos aspectos deben considerarse teniendo en cuenta la congruencia pedagógica, esto es, la alineación de la estrategia institucional y sus políticas tecnológicas para el respaldo de los objetivos educativos.

Es precisamente el gran desafío que supone la integración de la IAg la que, al mismo tiempo, ha puesto en evidencia la necesidad y oportunidad de integrar diferentes disciplinas (pedagógico, ámbito legal y ético, tecnológico, medioambiental, económico, etc.), que habitualmente trabajan de forma aislada, para que conjuntamente sean capaces de ver su alcance en las dimensiones de que deben tenerse en cuenta según Cacho (2024): gobernanza, pedagógica y operacional. Quienes deben asumir la responsabilidad de asegurar que así se produzca la integración son los gestores de las organizaciones, los cuáles como en cualquier otra organización deben actuar con liderazgo para integrar las expectativas de otros haciendo uso de su intuición y sensibilidad para identificar las necesidades que el contexto demanda (Bass, 1985).

Considerando el rol clave que desempeñan los gestores universitarios, el Objetivo 2.1. del proyecto EdU-InA “Políticas y práctica sobre la IA generativa en la educación universitaria” se centra analizar los discursos y visiones que estos tienen en relación a la incorporación de la IA generativa en la educación

universitaria. Este objetivo específico, pretende describir los discursos en torno a la IAg existentes en los ámbitos de liderazgo de las Universidades participantes y contrastar si los discursos existentes van en la línea de la revisión bibliográfica revisada, en la que se dan consejos sobre cómo implementar la IAg en las Universidades.

El presente informe se estructura en cinco apartados principales. Tras esta introducción, el segundo apartado describe el proceso de trabajo desarrollado para alcanzar el Objetivo 2.1, detallando las fases de revisión bibliográfica, diseño del guión para los grupos focales, estrategias para la identificación de los informantes clave y los procedimientos éticos y técnicos empleados durante la recogida y análisis de datos. El tercer apartado describe la metodología cualitativa con enfoque exploratorio que se ha seguido, así como los diferentes pasos que siguió el equipo de investigación en el diseño del guión del grupo focal, la realización de estos y su posterior codificación y análisis.

El siguiente apartado presenta los análisis los resultados de los análisis descriptivos de los datos cualitativos, a partir de coocurrencias, que se han organizado a en 4 subapartados; el primero de ellos, dedicado a analizar las emociones que emergen al hablar de IAg; el segundo enfocado a analizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje que mencionan los participantes en la muestra; el tercero centrado en las utilidades de la IAG en la docencia universitaria; y el cuarto y último dedicado a analizar las actitudes que muestran los participantes ante el uso de la IAg.

Finalmente, el quinto apartado recoge las conclusiones, donde se sintetizan los hallazgos más relevantes. Asimismo, se incorporan anexos en los que se presentan las diferentes acciones de difusión de resultados que se han realizado y el guión utilizado para la realización de los grupos de discusión.

### 3. Proceso de trabajo

El Objetivo 2.1 se ha estructurado en una serie de tareas que abarcan desde el análisis del estado de la cuestión hasta la elaboración del informe de resultados. A lo largo del proceso de trabajo, se ha utilizado la IA para tareas relacionadas con la transcripción de los grupos focales, la revisión de los resultados presentados para darles coherencia léxica, gramatical y cohesión textual, así como la traducción del informe. La descripción de su uso se encuentra en el Anexo II.

A continuación, se incluye el cronograma seguido para el desarrollo de las diferentes actividades:

| OE2.1. Analizar los discursos y opiniones sobre la incorporación de la IA generativa en la educación universitaria              |       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|------|------|------|------|------|
| Mes                                                                                                                             | Sept. | Oct. | Nov. | Dic. | Ene. | Feb. | Mar. | Abr. | May. | Jun. | Jul. | Ago. | Sept. | Oct. | Nov. | Dic. | Ene. | Feb. |
| Tarea                                                                                                                           |       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |
| A2.1.0 Scoping review de bibliografía relacionada con las políticas universitarias y uso de la IA                               |       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |
| A2.1.1 Buscar policy makers (líderes de la Universidad y facultad), coordinadores de grado, y expertos y seleccionar la muestra |       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |
| A2.1.2 Proponer el guión del grupo focal                                                                                        |       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |
| A2.1.3 Contactar y marcar fechas para los grupos focales                                                                        |       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |
| A2.1.4 Realizar los grupos focales                                                                                              |       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |
| A2.1.5 Codificación y análisis de los grupos focales                                                                            |       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |
| A2.1.6 Informe de resultados del OE2.1                                                                                          |       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |

Tabla 1: Cronograma del objetivo específico 2.1.

### **A2.1.0 Scoping review de bibliografía relacionada con las políticas universitarias y uso de la IA**

Esta actividad no estaba prevista en el planteamiento inicial del proyecto, pero el equipo de investigación consideró que era un paso previo necesario para tener un punto de partida teórico en el momento de definir el guión para los grupos focales. El *scoping review*, realizado siguiendo la metodología PRISMA, pretendía dar respuesta a dos preguntas: (1) ¿Qué dimensiones se deben abordar desde la gobernanza responsable de la IAg?; y (2) ¿Qué recomendaciones sobre elaboración de políticas universitarias sobre IAg se realizan?.

La estrategia de búsqueda utilizó las siguientes palabras clave y estrategia en WOS y Scopus: ("University" OR "Higher Education" AND "Generative AI" AND "Policies" + Include "ChatGP"). No se establecieron límites respecto al área geográfica o método. Los criterios de inclusión responden a los siguientes: que se traten de artículos científicos revisados por pares, publicados entre los años 2023 a 2024, de acceso abierto y que estuvieran recogidos en los índices del *Journal Citation Reports* para la búsqueda en WOS (SSCI). Los criterios de exclusión fueron: (1) trabajos que no consistieran en artículos revisados por pares; (2) publicados en un periodo distinto al comprendido entre 2023 a 2024; y (3) que no estuvieran incluidos en los índices del *Journal Citation Reports* para la búsqueda en WOS (SSCI). También se excluyeron artículos duplicados, así como aquellos estudios que trataban de temáticas distintas a las políticas universitarias en Inteligencia Artificial Generativa.

Se valoró la idoneidad de los 64 artículos resultantes de la selección eliminado en un primer momento los trabajos duplicados, y valorando su coherencia con el objeto de estudio mediante la revisión del resumen y, en caso de duda, se acudió al texto completo. Finalmente se seleccionaron 14 artículos. El análisis de los artículos se complementó con la revisión de 9 informes publicados por organismos internacionales, e instituciones universitarias europeas y españolas sobre recomendaciones en la elaboración de políticas educativas orientadas a la Inteligencia Artificial Generativa.

#### **A2.1.1 Buscar *policy makers* (líderes de la Universidad y facultad), coordinadores de grado, y expertos y seleccionar la muestra**

La primavera de 2025 se inició la identificación de los perfiles que debían participar en los grupos focales previstos en el objetivo. En esta identificación se consideró la importancia de que los participantes en los

grupos focales debían tener un cargo de responsabilidad institucional que les permitiera intervenir de forma directa en los procesos de toma de decisiones en relación con la elaboración de políticas que afectan a la universidad, y en especial a la docencia. Es por este motivo que se seleccionaron personas con cargos de vicerrector/a, adjunto/a a vicerrectorado, decano/a, vicedecano/a y coordinador/a de estudios.

Durante los primeros contactos con los responsables institucionales algunos de ellos trasladaron indicaron la necesidad de que personas, identificadas por ellos como expertos, participaran en los grupos focales. Estas personas tenían en algunos casos el perfil de profesorado experto, y en otras un perfil de responsable de oficina. Dichas personas expertas y responsables técnicas se incluyeron en los grupos focales por tener un rol directo asesorando a los responsables institucionales en relación con la implantación de la IA en docencia universitaria.

### **A2.1.2 Proponer el guión del grupo focal**

A partir de los resultados de la actividad A2.10, y los descriptores del modelo DigComOrg, el grupo de trabajo del objetivo 2.1. realizó un primer guión del grupo de focal que tuvo se estructuró en 4 bloques de contenido: (1) prácticas de liderazgo y gobernanza. Infraestructuras; (2) Prácticas de enseñanza y aprendizaje. Evaluación; (3) Ética y seguridad en los datos; y (4) Desarrollo profesional, colaboración y *networking*.

La primera versión del grupo de investigación fue validada por expertos de las diferentes universidades participantes, los cuáles validaron los bloques de contenido e hicieron sugerencias en relación con las preguntas contenidas en cada uno de ellos. A partir de esta validación por expertos, el equipo de trabajo introdujo cambios en el guión, y estructuró las preguntas de cada uno de los bloques de tal manera que se evitara una conducción excesiva de las respuestas de los participantes e los grupos focales. Para ello, cada bloque de contenido incluyó dos preguntas detonantes, que eran las que eran formuladas por parte de los moderadores de los grupos focales a los asistentes, y otro número indeterminado de preguntas complementarias cuya finalidad era facilitar la dinamización de la conversación si esta no fluía entre los participantes.

El guión final del grupo focal está disponible en el Anexo III de este documento.

### **A2.1.3 Contactar y marcar fechas para los grupos focales**

Cada universidad participante en el estudio contactó con diversos responsables institucionales con la finalidad de conformar grupos de discusión entre 6 y 8 personas. La siguiente tabla detalla, por universidad, el número de contactos realizados, así como el número de personas que participaron finalmente los grupos focales.

| Universidad                       | Personas contactadas | Personas participantes |
|-----------------------------------|----------------------|------------------------|
| Universitat Autònoma de Barcelona | 15                   | 8                      |
| Universidad Complutense de Madrid | 14                   | 6                      |
| Universidad de Granada            | 27                   | 8                      |
| Universidad de León               | 26                   | 12                     |
| Universidade de Vigo              | 23                   | 9                      |
| Universitat Oberta de Catalunya   | 20                   | 8                      |
| TOTAL                             | 125                  | 51                     |

**Tabla 2:** Personas contactadas y participantes finales en los grupos focales.

Con el fin de asegurar el número de participantes previsto, y considerando la naturaleza de las agendas de los participantes, en las que pueden aparecer imprevistos en cualquier momento, se decidió confirmar la participación en el grupo focal con 12 participantes. Este es el motivo por el cual en dos universidades los participantes fueron superiores a la previsión inicial, si bien en el resto de casos se consiguió que el número de participantes estuviera entre 6 y 8, según lo previsto.

En la fase de selección de los participantes se consideró también que estos representaran las diferentes áreas de conocimiento presentes en las universidades, especialmente en lo relativo a las personas vinculadas a las facultades (decano/a, vicedecano/a, coordinador/a de estudios).

#### A2.1.4 Realizar los grupos focales

Los grupos de discusión se realizaron entre los meses de Marzo y Mayo de 2025, tal y como queda recogido en la siguiente tabla 3.

| Universidad                       | Fecha de realización |
|-----------------------------------|----------------------|
| Universitat Autònoma de Barcelona | 28/03/2025           |
| Universidad Complutense de Madrid | 25/04/2025           |
| Universidad de Granada            | 22/05/2025           |
| Universidad de León               | 10/04/2025           |
| Universidade de Vigo              | 11/04/2025           |
| Universitat Oberta de Catalunya   | 19/05/2025           |

**Tabla 3:** Fechas de realización de los grupos focales.

Con el fin de prevenir que los moderadores del grupo de discusión pudieran influir o condicionar a los participantes en los grupos focales, se acordó que los moderadores fueran siempre de otra universidad distinta. Así, los moderadores de las diferentes universidades fueron:

- Universitat Autònoma de Barcelona, moderado por una profesora de la UOC.
- Universidad Complutense de Madrid, moderado por una profesora de la U. de León.
- Universidad de Granada, moderado por una profesora de la UCM.
- Universidad de León, moderado por una profesora de la UCM.
- Universidad de Vigo, moderado por un profesor de la UAB.
- Universitat Oberta de Catalunya, moderado por un profesor de la UAB.

#### **A2.1.5 Codificación y análisis de los grupos focales**

Tras la realización de los grupos de discusión se procedió a su transcripción literal del contenido. Durante este proceso se procedió también a la anonimización de los participantes. Esta anonimización se realizó asignando a los participantes un código que los asociaba a su universidad, y al cargo académico ostentado, lo cual resultará de utilidad en el análisis de co-ocurrencias.

El contenido de los grupos de discusión se codificó y analizó mediante ATLAS.ti por parte de un equipo de 6 investigadores. Para la codificación se partió inicialmente de unos códigos previos, elaborados a partir de la literatura revisada, y se consideró también la creación de códigos emergentes. Para asegurar la coherencia de los investigadores en el proceso de codificación se mantuvieron 2 reuniones en la que participó todo el equipo. La primera de ellas una vez se había analizado el 20% del contenido de cada grupo de discusión, y la segunda cuándo los análisis estaban en el 70%. Ello permitió corregir desviaciones en el uso de algunos códigos, y ajustar la orientación de los códigos emergentes.

#### **A2.1.6 Informe de resultados del OE2.1**

Como cierre del objetivo 2.1, se redactó el informe de resultados, que recoge el proceso metodológico, los hallazgos más relevantes y una interpretación descriptiva de los principales resultados. El documento pretende servir de base para los siguientes objetivos de la investigación, así como para futuras acciones de difusión.

## 4. Metodología

El diseño de la metodología para analizar los discursos y visiones de la incorporación de la IA generativa en la educación universitaria ha tomado la forma de estudio cualitativo con un enfoque exploratorio. Mediante el diseño de un guión para el desarrollo de grupos focales se pretendió obtener información en relación con cuáles son las visiones y discursos que los responsables institucionales tienen sobre la IA. Para el desarrollo del guión se partió de la revisión previa de literatura, en la que el objetivo era profundizar sobre las dimensiones de la gobernanza responsable utilizando IA, así como recomendaciones sobre la elaboración de políticas universitarias para el uso de esta tecnología. La literatura se revisó de forma sistemática, siguiendo la metodología PRISMA, utilizando las siguientes palabras clave y estrategia en WOS y Scopus: ("University" OR "Higher Education" AND "Generative AI" AND "Policies" + Include "ChatGP"). Los criterios de inclusión en la búsqueda no establecieron límites respecto al área geográfica o método, limitaron la búsqueda a artículos científicos revisados por pares, publicados entre los años 2023 a 2024, de acceso abierto y que estuvieran recogidos en los índices del *Journal Citation Reports* para la búsqueda en WOS (SSCI). Los criterios de exclusión fueron: (1) trabajos que no consistieran en artículos revisados por pares;; (2) publicados en un periodo distinto al comprendido entre 2023 a 2024; y (3) que no estuvieran incluidos en los índices del *Journal Citation Reports* para la búsqueda en WOS (SSCI). También se excluyeron artículos duplicados, así como aquellos estudios que trataban de temáticas distintas a las políticas universitarias en Inteligencia Artificial Generativa.

A partir de los resultados obtenidos, se diseñó una primera versión del guión, tomando también en consideración los descriptores del modelo DigCompOrg. El primer borrador tenía ya la estructura definitiva, a partir de 4 bloques de contenido: (1) prácticas de liderazgo y gobernanza. Infraestructuras; (2) Prácticas de enseñanza y aprendizaje. Evaluación; (3) Ética y seguridad en los datos; y (4) Desarrollo profesional, colaboración y *networking*. Esta primera versión fue posteriormente validada por parte de expertos de las diferentes universidades participantes que no habían participado en la elaboración del guión inicial. Finalmente el guión incorporó para cada bloque dos preguntas detonantes, que eran las que los moderadores debían formular a los asistentes a los grupos focales, y otro número indeterminado de preguntas complementarias cuya finalidad era facilitar la dinamización de la conversación si esta no fluía entre los participantes.

La estructura del guión, metodología de realización y procedimiento de anonimización y análisis fue aprobado por el comité de ética de la Universidad Autónoma de Barcelona (informe favorable UAB-CERec92 del 21/02/2025).

Para reducir sesgos que los moderadores pudieran introducir en los grupos de discusión por el hecho de conocer a los participantes, se optó por nombrar moderadores a investigadores que no pertenecieran a la universidad dónde se realizaba el grupo focal.

Se realizaron un total de 6 grupos focales, con 51 participantes. Uno en cada una de las universidades participantes. En cada grupo focal se invitó a participar cargos académicos y a expertos que en determinados momentos han actuado como asesores de dichos cargos académicos.

La muestra final de los grupos focales, y el perfil de los participantes en cada universidad, queda resumido en la tabla 4.

| Perfil                    | UAB | UCM | UGR | U. León | U. Vigo | UOC | TOTAL |
|---------------------------|-----|-----|-----|---------|---------|-----|-------|
| Vicerrector/a             | -   | 1   | 3   | 1       | 2       | -   | 7     |
| Adjunto/a Vicerrectorado  | -   | 1   | -   | 6       | -       | -   | 7     |
| Decano/a                  | 1   |     | -   | -       | 1       | 1   | 3     |
| Vicedecano/a              | 5   | 1   | 1   | 2       | 1       | 3   | 13    |
| Coordinador/a de estudios | 1   | 1   | 3   | -       | 2       | 4   | 11    |
| Responsable técnico       | -   | 1   | -   | -       | -       | -   | 1     |
| Profesor/a experto        | 1   | 1   | 1   | 3       | 3       | -   | 9     |
| TOTAL                     | 8   | 6   | 8   | 12      | 9       | 8   | 51    |

**Tabla 4:** Perfiles de los participantes en los grupos focales.

Todo el contenido de los grupos focales fue transcrito y anonimizado mediante un código identificativo del perfil y universidad de cada participante.

Para el análisis de contenido se utilizó el programa ATLAS.ti, con una codificación que combinó un proceso deductivo, con la elaboración previa de códigos por parte del equipo de investigación, y un proceso inductivo, a partir códigos emergentes que surgen a partir del análisis. En el proceso de codificación participaron 6 investigadores que mantuvieron dos reuniones y contactos periódicos para revisar y acordar los códigos utilizados.

Cada cita de texto fue codificada considerando, en todos los casos, el perfil que estaba emitiendo la opinión durante el grupo de discusión y el enfoque del comentario (positivo / negativo / interrogativo /

neutral). Cuando era posible, se codificó si en el comentario se estaba haciendo referencia a otro perfil de la comunidad universitaria (profesorado, alumnado, personal de administración o gestores universitarios) y la emoción que manifestaba el informante.

Los análisis se realizaron por co-ocurrencia de más de un código en una cita, analizando la relación entre diversos temas.

## 5. Resultados

Los resultados de este objetivo se presentan a continuación de forma descriptiva, partiendo del análisis de las concurrencias que se producen alrededor de 4 variables clave para dar respuesta al objetivo propuesto. A saber:

- Emociones que emergen cuándo los participantes hablan de la IAg
- Actitudes mostradas al aproximarse a la IAg
- Utilidades de la IAg en la docencia universitaria
- Prácticas de enseñanza – aprendizaje con el uso de la IAg

### 5.1. Emociones que emergen al hablar de IAg

En el proceso de análisis de los grupos de discusión se analizaron 16 emociones, que tuvieron un número irregular de citaciones (mostradas entre paréntesis): alegría (3), angustia (4), ansiedad (9), disgusto (5), diversión (1), entusiasmo (21), excitación (2), felicidad (1), flow (21), frustración (19), insatisfacción (15), miedo (15), placer (0), preocupación (93), rabia (0) y satisfacción (13).

Para el análisis de las emociones mostradas por los responsables institucionales durante el desarrollo de los grupos de discusión se han buscado las coocurrencias que aparecen al relacionar esta variable con el uso de la IA, perfil al que hacían referencia durante sus intervenciones y también se realizó un análisis interno de coocurrencias, para observar las emociones que pueden aparecer de forma simultánea.

#### 5.1.1. Emociones – perfil referenciado

La siguiente tabla muestra el número de coocurrencias que se producen al relacionar las emociones consideradas para el análisis con los perfiles que los responsables institucionales citaron durante el desarrollo de sus los grupos de discusión.

|                        | 3.3.Ansiedad<br>Gr=9 | 3.6.Entusiasmo<br>Gr=21 | 3.9.Flow<br>Gr=21 | 3.10.Frustración<br>Gr=20 | 3.11.Insatisfacción<br>Gr=17 | 3.12.Miedo<br>Gr=15 | 3.14.Preocupación<br>Gr=93 | 3.16.Satisfacción<br>Gr=13 |
|------------------------|----------------------|-------------------------|-------------------|---------------------------|------------------------------|---------------------|----------------------------|----------------------------|
| 4.1.Alumnado<br>Gr=116 | 1                    | 2                       | 8                 | 3                         | 6                            | 4                   | 26                         | 4                          |

|                                               |   |    |   |   |   |    |    |   |
|-----------------------------------------------|---|----|---|---|---|----|----|---|
| <b>4.2.Profesorado</b><br>Gr=210              | 4 | 10 | 9 | 5 | 7 | 11 | 41 | 4 |
| <b>4.3.Personal de Administración</b><br>Gr=7 | 0 | 1  | 0 | 0 | 0 | 0  | 0  | 0 |
| <b>4.4.Cargos Académicos</b><br>Gr=53         | 3 | 3  | 0 | 1 | 0 | 2  | 11 | 2 |
| <b>4.5.Sociedad</b><br>Gr=26                  | 0 | 4  | 2 | 2 | 1 | 1  | 11 | 1 |
| <b>4.7.Institución</b><br>Gr=103              | 1 | 2  | 4 | 2 | 2 | 2  | 10 | 2 |

**Tabla 5:** Coocurrencias entre la variable Emoción y Perfil Referenciado.

Como puede observarse, la emoción que aparece con más fuerza es la preocupación, relacionada, por orden de apariciones, con el profesorado, el alumnado, los cargos académicos y la sociedad, y finalmente la institución. A continuación, se describen aquellas coocurrencias en las que se han generado más de 8 citas en el procesos e análisis.

La **coocurrencia entusiasmo – profesorado** muestra un total de 10 citas en el análisis. La revisión de estas citas se observa que los participantes muestran cierto entusiasmo al referirse a la IA, destacando las potencialidades que esta puede tener para el desarrollo de la actividad del profesorado universitario. En muchas ocasiones lo hacen ejemplificando en relación a actividades que la IA puede agilizar o hacer de forma más eficiente en su propio ámbito de conocimiento, por ejemplo uno de los participantes nos comentaba “yo creo que la recepción media ha sido algo como muy mágico, ¿no?, que tú vas allí, le haces una pregunta y te resuelve un problema” (1:88, p.17 , U1). Podemos observar que los participantes detectan cierta fascinación y sorpresa en el profesorado ante la capacidad de la IA y lo que puede permitir hacer: “continuamente nos está sorprendiendo, es decir, nos sorprende las novedades que hay, tal. Y realmente no sabemos qué va a ser, pero a corto plazo, ¿qué más va a traer la IA? A mí me sorprende, de verdad, continuamente” (6:89, p.29, U6). Se relaciona sobre todo con la posibilidad de ayuda, ya que “le puedes decir, pues mira, prepárame una unidad didáctica como profesor, prepárame una unidad didáctica para explicar, yo qué sé, rocas metamorfosis, y te puede dar muchísimas ideas y la puedes utilizar, ejercicios para resolver..., o sea que ayuda un montón” (6:18, p.4, U6). También se vincula el entusiasmo con la corrección de actividades del estudiante, dónde se destaca la importancia de que sea una herramienta más, sin sustituir la tarea del profesor, o la preparación de materiales. Así, se destaca que “todos estamos como impresionados, súper impresionados por las capacidades de estos sistemas, que es verdad que apenas los hemos probado, y nos hemos maravillado, lo que decía el compañero de los exámenes, la capacidad de producir materiales, todo eso es tremendo” (3:78, p.7, U3).

Se relaciona también con la reducción del tiempo para realizar actividades, relacionándolo con “una herramienta de productividad” (4:56, p.16, U4), así, uno de los participantes, poniéndose en su papel de docente, señala “nosotros uno de los problemas que tenemos es rellenar las historias clínicas, agüita, no había tiempo, no hay tiempo. No es lo mismo revisarla que vayas hablando con el paciente y la inteligencia artificial te la va cubriendo” (6:75, p.22, U6).

La **coocurrencia flow – profesorado** muestra un total de 9 citas en el análisis. La revisión de estas citas se observa que los participantes relacionan la emoción “Flow” o dejarse llevar en el profesorado, no lo observan como algo pasivo, si no que el profesorado ante la nueva tecnología toma un rol activo para integrarla en su día a día. En algunos casos, las aportaciones que presentan son también de tipo autoreferenciado, haciendo referencia a su actividad como docentes universitarios: “yo creo que es fascinante, pero necesitamos formación y tiempo y práctica y es lo que no tenemos” (4:73, p.23, U4). Uno de los elementos que aparece es el abandono por parte de algunos profesores de la idea de “controlar el uso de la IA” para pasar a “fomentar el uso correcto de la IA” entre los estudiantes. Así, se pasa de una preocupación ante esta herramienta a una actitud de integración y observación de sus potencialidades para la docencia: “Yo realmente ahora mismo me preocupo y enseño y tal es cómo hacer bien el prompt. A demás de las herramientas. Es decir, que eso es algo fundamental quizás, que a lo mejor hay que incorporar cuando queremos dar formación” (6:87, p.27, U6).

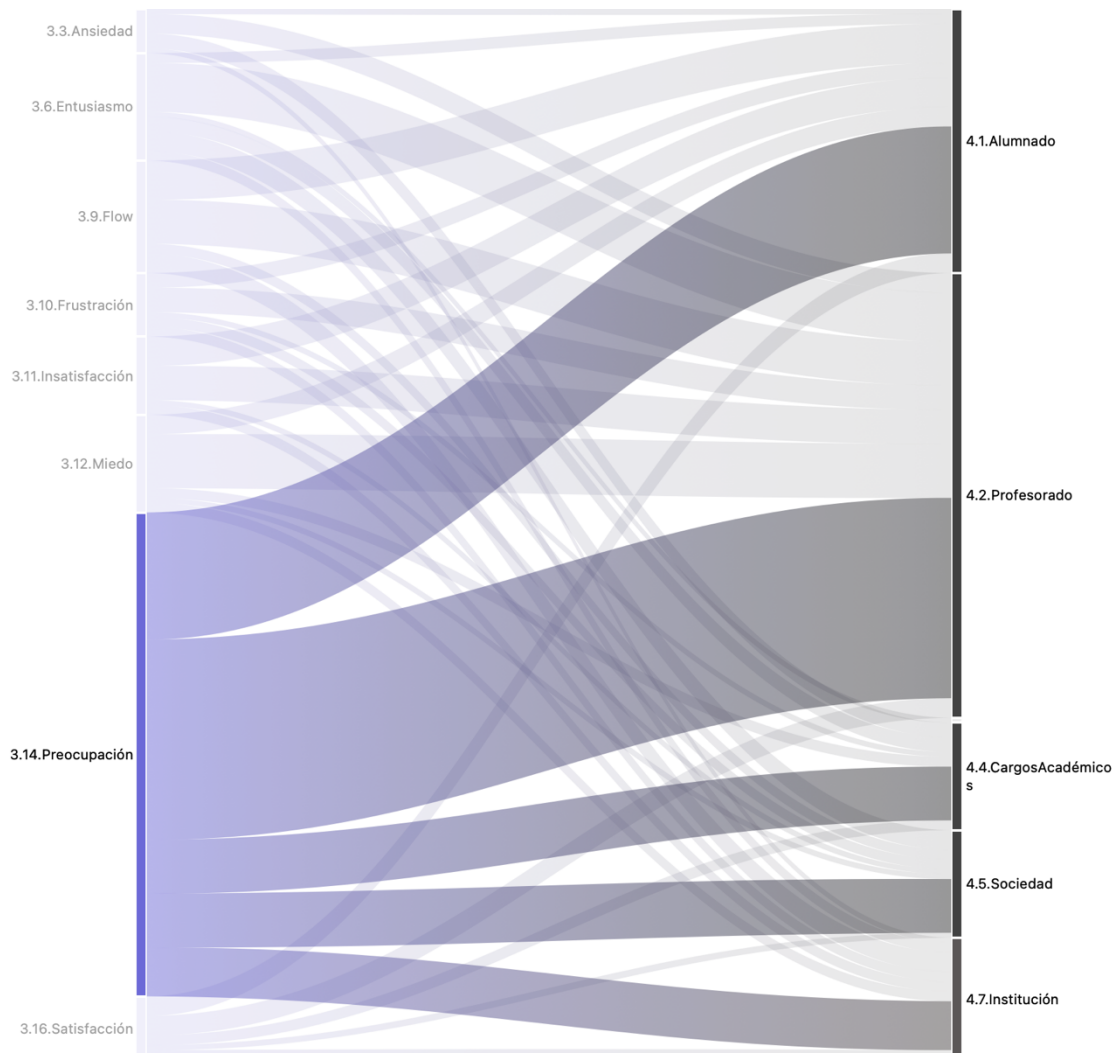
Siguiendo con el análisis, se observa que la **coocurrencia miedo – profesorado** incluye un total de 11 citas. En este caso, los participantes indican que, en algunos casos, “da la sensación de que hay (...) de parte de algún profesorado, miedo de hablar abiertamente de la IA” (1:79, p.16, U1), que en algunos casos se concreta en “encuentro temor por el uso de la inteligencia artificial, especialmente en los trabajos fin de grado” (4:28, p.7, U4). Y estos miedos pueden asociarse en algunos casos a la necesidad de redefinir cual puede ser el rol docente ante el uso de esta nueva tecnología: “la gran discusión es (...) el día que llegamos en que las respuestas las da una máquina y las corrige una máquina, o sea, ¿qué pintamos nosotros en todo esto? (...).Y el título, ¿nosotros sólo iremos firmando títulos o qué? O sea, es totalmente absurdo al final (...) nos puede parecer superexagerado, pero al final todo es un tema ético, filosófico, etc.” (5:63, p.23, U5). En esta línea, los participantes comentan que algunos docentes manifiestan también este miedo con frases del tipo: “somos útiles porque los alumnos no saben todavía de forma autónoma usar estas herramientas para aprender (...) veo que podría ser (...) que un alumno

con una capacidad de autoaprendizaje podría perfectamente aprender prácticamente toda la materia” (4:30, p.5-6, U4).

Esto en algunos casos también se vincula el miedo con el rechazo, muchas veces debido a la falta de conocimiento sobre el uso de las herramientas que: “esa incertidumbre que puede sentir buena parte del profesorado provoca que haya como un rechazo, un no sé si llamarlo miedo, a que el alumnado pueda utilizar estas herramientas” (3:68, p. 5, URR). Este rechazo, en algunos casos, puede implicar la negativa de algunos profesores a querer entender la IA e incorporarla en su actividad docente: “mucha gente yo me estoy dando cuenta de que no quieren saber nada de la IA (...) sobre todo quizás la gente que está más cerca de decir, uf, mi trabajo... (...) para lo que me queda en el convento (...) ¿me implico? (...) hasta aquí he llegado, ya no aguanto más cambios, más revoluciones.” (6:74, p.22, U6).

Este miedo puede asociarse también con la necesidad de proteger la propia privacidad, tal y como manifiesta un participante desde un punto de vista autoreferenciado: “tenemos una visión más de proteger nuestra privacidad, aunque cedamos los datos. Por ejemplo, cuando ChatGPT te dice que te permite subir archivos enlazando con tu cuenta de, por ejemplo, Microsoft y tal, yo no lo he hecho. Porque yo ahí a lo mejor tengo archivos y... ¿Yo les voy a dar permiso para que pueda acceder a el lugar dónde tengo yo toda mi información personal? (6:27, p.21, U6).

La emoción que más se ha identificado en los análisis, con un total de 93 coocurrencias en el momento de hablar con otros perfiles, es la preocupación. Tal y como puede verse en el diagrama de Sankey de la **figura 1**, la preocupación aparece al hacer referencia a todos los perfiles, especialmente al de profesorado.



**Figura 1:** Diagrama de Sankey que muestra las coocurrencias entre preocupación y el perfil referenciado.

La **coocurrencia preocupación – profesorado** muestra 41 citas, siendo la que se manifiesta en más ocasiones en los análisis de coocurrencias entre emociones y perfil referenciado por los participantes en los grupos de discusión.

La primera idea apunta a una crisis de identidad del docente y la incertidumbre sobre su rol futuro ante la automatización de contenidos y correcciones, poniendo un ejemplo concreto “un profe que se salió del aula porque decía claro es que, si esto hace esto, ¿qué pinto yo? (...) o sea claro te pone en cuestión nuestro rol como docentes, es decir, en muchos aspectos de gente que mira para otro lado y otra gente que tiene miedo, y otra gente que no lo quiere ver” (2:54, p.11, U2). En algún caso, esta preocupación se manifiesta enfocada al futuro: “nosotros ahora estamos aquí, somos útiles porque los alumnos no saben

todavía usar de forma autónoma estas herramientas para aprender (...) veo que podría ser, perfectamente un alumno con una capacidad de autoaprendizaje podría perfectamente aprender prácticamente toda la materia" ( 4:30, p.5, U4). En esta misma línea, también aparecen preocupaciones en relación a cual va a ser este nuevo rol profesional, indicando que "el día que llegamos en que las respuestas las da una máquina y las corrige una máquina, o sea, ¿qué pintamos nosotros en todo esto? ¿Y el título, nosotros sólo iremos firmando títulos o qué? O sea, es totalmente absurdo al final. Por eso yo digo... Nos puede parecer superexagerado, pero al final todo es un tema ético, filosófico, etc. (5:63, p.23, U5). Y vinculado con la ética, se manifiesta la preocupación sobre la delegación de tareas docentes, como la corrección de trabajos, en sistemas automatizados: "la gente lo está utilizando para corregir. Entonces, ¿realmente es ético utilizar la IA para corregir trabajos sin pensar? O sea, al final lo que vamos es a la automatización de procesos que no nos gustan, delegándolos en la IA... a un docente le decís que le vais a quitar de corregir sus trabajos y estará encantado, porque le quita mucho tiempo" (6:60, p.17, U6).

En segundo lugar, aparece como preocupación vinculada al profesorado la necesidad de asegurar que las producciones de los estudiantes han sido elaboradas por ellos, y no por una IA, y que herramientas tendrán a su disposición para verificar si se ha utilizado, o no, la IA. En este sentido, se manifiesta que en las reuniones aparecen estas preocupaciones: "en una reunión de departamento, un compañero comentaba que hasta qué punto se sabe si el trabajo lo ha hecho la IA, lo ha hecho el alumno, cómo podemos saber si lo ha hecho el alumno, si lo ha hecho la IA. Se preguntaba si había herramientas, hay herramientas, pero generan muchas veces falsos positivos" (4:21, p.6, U4). Y en la línea de tener herramientas, aparece también "a mí me pasó, que cuando hicimos las guías docentes y empezaba a salir esto, había profesorado que preguntaba, "¿pero tendremos una herramienta como el URKUND para que lo detecte?", o sea, la preocupación era esta" (1:30, p.6, U1). Se advierte sobre el riesgo del debilitamiento de la capacidad crítica de los estudiantes: "hay una preocupación por ahí abierta, que es con respecto al tema del pensamiento crítico, es decir, si al final todo lo que hacemos lo delegamos en estas herramientas, hay una idea de lo que se llama también el sedentarismo cognitivo e intelectual" (6:22, p.5, U6). El peligro reside en que el alumnado sin una base sólida de conocimientos asuma que cualquier respuesta de la IA es una verdad absoluta, perdiendo la capacidad de cuestionar y reflexionar sobre la información que recibe, ya que se considera que "los docentes, para un senior, es fenomenal, porque tienes ese conocimiento. El problema está en que los estudiantes que no tengan conocimiento

asuman que cualquier cosa que les proporcione la IA es una verdad absoluta, ¿no” (6:31, p.6, U6). En esta línea, se señala “¿qué podemos hacer? Trabajar en la competencia crítica, porque el alumnado tiene que saber reflexionar sobre qué sentido tiene leer.”(2:60, p.14, U2)

Vinculada con la honestidad de los estudiantes, subraya la preocupación por la necesidad de una transformación metodológica urgente ante lo que se percibe como el fin de los modelos tradicionales de evaluación, como el ensayo académico: “el trabajo de corte ensayístico está muerto. O sea, soy plenamente consciente, y sé que esto no en todas las disciplinas es asumido, obviamente, pero el trabajo de corte ensayístico está muerto. Y a lo mejor esto, lo que es, es una oportunidad para empezar a por fin a evaluar por competencias” (6:82, p.25, U6). Y a esta preocupación, algunos participantes del mismo grupo de discusión añadían la importancia de este cambio metodológico enfocado “no solamente a no prohibir, sino que incentivar a la gente a que usen estas herramientas, está claro (...) a decir, si tenéis dudas y tal, una de las opciones que podéis hacer es asistiros en la enseñanza y tal (haciendo referencia a la IA)” (6:27, p. 5, U6). Pero en esta línea, se pone de manifiesto una preocupación por la posible pérdida de la esencia humana y los valores en la formación universitaria, elementos que la inteligencia artificial no puede replicar: “la IA no tiene empatía no tiene sentimiento o sea digamos eso hasta actualmente a eso puede hacer que se nos olvide en la universidad (...) que nosotros formamos personas y tenemos que formar personas en valores y eso no lo puede hacer la IA” (3:85, p.8, U3). Se insiste en que formar en valores requiere de ejemplos y de la interacción entre personas, algo que queda fuera del alcance de un algoritmo.

También se pone de manifiesto, como preocupación del profesorado, la falta de una estrategia institucional coordinada, que permita que los docentes trabajen de forma coordinada: “quizá lo que esté pasando es que estamos haciendo cosas, pero muy a nivel individual los docentes... deberíamos quizás de coordinarnos más a nivel de centro, a nivel de universidad. Por qué yo veo que nosotros, vale, nosotros en una asignatura nos hemos coordinado, pero a nivel de centro no hemos hecho cosas” (6:58, p.16, U6). Esta individualidad también se ve afectada por la brecha de capacitación técnica entre el profesorado, lo que genera desigualdades en la gestión de la IA en las aulas: “hacer este uso controlado en el aula de la IA exige un nivel de formación que tú tienes... Pero el 70%, bueno no, el 70% me estoy pasando, 45% del profesorado seguramente no lo tiene” (1:107, p.26, U1).

La privacidad y la falta de garantías en el tratamiento de los datos personales y académicos se presenta también como una preocupación del profesorado, así como el uso de las herramientas de IA de forma segura y la necesidad de un posicionamiento a nivel institucional: "la normativa, cuando decida que según qué usos, porque ahora estamos esperando que la Comisión Europea, antes de febrero de 2026, nos hagan un listado de usos de alto riesgo y usos de bajo riesgo. Pues si vemos algunos de esos que estamos acostumbrados a hacer, bueno, en ese momento, si es de alto riesgo, pues se tendrán que tomar medidas. Porque es el contexto de educación, es una universidad pública..., pues todo lo que implica eso" (1:140, p.44, U1). Algo que se extiende también a garantizar la privacidad de los datos, puesto que "por ejemplo, cuando ChatGPT te dice que te permite subir archivos enlazando con tu cuenta de, por ejemplo, de Microsoft y tal, yo no lo he hecho. Porque yo ahí a lo mejor tengo archivos y tal... ¿Yo les voy a dar permiso para que pueda acceder a el lugar dónde tengo yo toda mi información personal?, porque al final tienes ahí en OneDrive todo." (6:27, p.21, U6).

Finalmente aparecen preocupaciones del profesorado sobre el impacto medioambiental y la sostenibilidad de la IA: "tú te metes ahí en ChatGPT y le dices, pues génrame ahí una imagen... Pero cuantos miles de litros de agua se gastan para hacer eso" (6:21, p.5, U6).

La **coocurrencia preocupación – alumnado** muestra 26 citas, en las que puede observarse una preocupación por la falta de pensamiento crítico del alumnado ante los resultados que proporciona la IA. Se señala que los estudiantes tienden a asumir como verdad cualquier respuesta generada por la herramienta, especialmente cuando carecen del conocimiento previo necesario para valorarla: "El problema está en que los estudiantes que no tengan conocimiento asuman que cualquier cosa que les proporcione la IA es una verdad absoluta (...) tienen que aprender (...) ese conocimiento crítico y de pensamiento crítico, y aprender a cuestionarse lo que te está devolviendo" (6:31, p.6, U6). Manifiestan que deberían formar a los estudiantes para que sean conscientes de que "quien te está hablando verdaderamente no sabe lo que está diciendo (...) lo que me alarma es la fe ciega que está depositando el estudiantado de ingeniería (...) al final quien se ganará bien la vida es quien sepa leer, escribir correctamente por sus propios medios, analizar y ser crítico" (5:70, p.29, U5). En la misma línea, se apunta que los estudiantes creen saber usar la IA cuando en realidad no la asimilan correctamente: "Se piensan que lo saben usar, pero no lo saben, no saben usar, no lo asimilan bien todavía" (1:50, p.7, U1); "Les hacemos creer que porque nacen con esta tecnología son capaces de usarla. Y esto no es así. Y está demostrado" (1:136, p.41, U1).

La segundo lugar se señala la preocupación por el impacto de la IA sobre el aprendizaje real del alumnado, cuestionando el valor de los trabajos realizados con IA cuando no se puede determinar cuál ha sido la aportación intelectual genuina del estudiante: "Pueden hacer un trabajo excelente que no saben en qué se fundamenta (...) todo lo demás está muy bien estructurado, pero ¿qué has hecho tú o qué aportas tú?" (2:18, p.4, U2). En este sentido, reflexionan: "No vale solo coger lo que me viene ahí y ponerlo (...) tú tienes que entender qué es lo que te da, adaptarlo y ver cuál es el paso siguiente (...) si eso lo están aprendiendo porque se lo está diciendo una IA, en vez de leyendo un libro, pues en el fondo ves que es lo mismo" (4:33, p.8, U4). En este sentido, también se apunta a la dificultad de distinguir entre el uso legítimo y el fraudulento, y a la necesidad de replantear qué se evalúa y cómo: "Hay que caminar hacia un proceso de co-creación y de integración de estas herramientas como lo que son, asistentes (...) no es lo mismo pedirle a una IA que te formatee la bibliografía (...) a decirle, génrame los objetivos o las hipótesis de este artículo científico" (6:81, p.25, U6); "No es lo mismo que un alumno utilice la IA para pedirle, explícame este concepto, a que le digas, hazme un ensayo de 2000 palabras (...) el trabajo de corte ensayístico está muerto" (6:82, p.25, U6).

Cuándo se reflexiona sobre el alumnado, también se manifiesta preocupación vinculada a la evaluación y a la incongruencia que puede suponer prohibir en el aula el uso de herramientas que el alumnado utilizará en su vida profesional. Se reconoce la tensión entre garantizar que el estudiante adquiere las competencias y prepararlo para un entorno laboral en el que la IA va a estar presente: "Yo en el examen les voy a hacer un examen sin conexión a internet (...) porque yo lo que quiero es que la respuesta la hagan ellos (...) pero si estamos formando profesionales (...) que van a utilizar esas herramientas como el 95% de gente, pero yo ya directamente se la estoy prohibiendo en una evaluación, ¿qué estoy haciendo?" (6:63, p.17, U6); "El problema es la evaluación (...) lo que quiero es que mis estudiantes aprendan y sepan (...) en el trabajo fin de grado, si hay reuniones semanales, tú al alumno le ves si está aprendiendo o está simplemente reproduciendo" (4:33, p.8, U4). También emerge la preocupación por la falta de consenso institucional, que genera mensajes contradictorios para el alumnado: "¿Qué imagen estamos trayendo al alumno cuando en una facultad hay profesores que impiden sistemáticamente el uso de la IA, mientras que el que viene en la clase siguiente favorece y promueve su uso? (...) el mensaje que reciba sea al menos un poco uniforme por parte del profesorado" (4:45, p.12, U4). En este marco, también se apunta a la potencialidad de la IA para transformar la evaluación en formas que resultan difíciles de aplicar actualmente por razones de tiempo y escala: "Algo que se ha perdido en la

universidad es el examen oral (...) porque son muchos alumnos (...) una IA a lo mejor te lo puede hacer (...) te va a ver, por qué, con las respuestas que ha dado el estudiante, si tiene las competencias adquiridas o no" (3:88, p.8, U3).

También se manifiesta preocupación por la brecha que puede generar el uso diferencial de la IA entre el alumnado, en función del nivel de conocimiento y de las habilidades previas para sacarle partido. Esta desigualdad en el uso puede derivar en diferencias académicas que no reflejen el aprendizaje real: "El diferente conocimiento de esta herramienta implica, puede implicar, esta falta de equidad" (1:131, p.37, U1); "Aquí es, si bien entrenado, sabe utilizar y sabe pensar cosas y sacar provecho, y lo que no, saca cosquillas por el cinco" (1:132, p.37, U1). Se apunta también a que los docentes siguen siendo necesarios precisamente porque el alumnado aún no sabe utilizar estas herramientas de forma autónoma para aprender: "Nosotros ahora estamos aquí, somos útiles porque los alumnos no saben todavía de forma autónoma usar estas herramientas para aprender" (4:20, p.5, U4).

Los participantes muestran su preocupación por la falta de conciencia del alumnado sobre las implicaciones éticas, medioambientales y relativas a la privacidad del uso de la IA. Se señala que los estudiantes ceden sus datos con naturalidad y sin reflexión, y que no son conscientes del impacto ambiental de sus usos cotidianos de la herramienta: "Los estudiantes lo utilizan sistemáticamente para generar imágenes meme y no son conscientes de que generar una imagen de este tipo caricaturizada pues igual te genera un gasto hídrico de 3,45 litros (...) nosotros también como docentes debemos educar en eso (...) los estudiantes no son conscientes de ello" (4:62, p.19, U4); "Tenemos que ser conscientes de que ellos voluntariamente están cediendo su información, y están cediendo sus imágenes, y sus datos de una forma brutal (...) cuando a mí, como a los de mi generación, digo, bua, no quiero que sepan esto de mí (...) estas generaciones lo ven de lo más normal del mundo" (6:71, p.20, U6).

Finalmente, se destaca la necesidad de que el alumnado reciba formación específica en el uso seguro y consciente de la tecnología: "Hace falta una formación de concienciación (...) igual que yo cierro mi casa y echo la llave (...) al final es formación y concienciación que hay que hacerla y es verdad que los estudiantes pues no tienen" (4:67, p.20, U4).

La **coocurrencia preocupación – cargos académicos**, con 11 citas, pone en evidencia que la preocupación de los cargos institucionales en relación con la tarea que desempeñan de toma de decisiones es diversa.

En algunos casos, la preocupación aparece por no ver como debe ser el proceso de pensar, como responsables de una institución, los usos que puede tener la herramienta: “la sensación que tengo como persona, incluso también como entidad, de decir, sí, en grupos hablamos sobre ello, pero no terminamos de sentarnos, es decir, ¿cómo hacemos uso de esta nueva herramienta” (4:9, P.4, U4). En algún caso, se observa que existe preocupación por garantizar que los diferentes utilizaen la IA con cierta coherencia a nivel institucional motivo por le que algunos comentan: “hemos hecho un documento de recolectaciones sobre el uso de la IA aplicada a todos los ámbitos. Se ha estado trabajando en un grupo de trabajo durante varios meses, (...) se ha trabajado en varias líneas, en IA para la docencia, IA para la investigación, para la gestión, y en concreto para la docencia, pues en ese documento se han plasmado una serie de recomendaciones, de cosas a priori positivas para hacer un buen uso de la IA” (3:2, p.1-4, U3).

Asimismo, se destaca como preocupación la importancia de como desde sus posiciones pueden motivar al profesorado para que utilice esta herramienta en una u otra dirección, según se decida a nivel institucional: “¿cuál es la motivación que puede tener el PDI o qué motivación se le puede dar al PDI para que meta más esfuerzos en esta didáctica, en esta pedagogía, junto con los estudiantes” (2:62, p.14, U2)

La **coocurrencia preocupación – institución**, con 10 citas, muestra que los participantes en los grupos de discusión manifiestan que a nivel institucional, sin concretar en un perfil determinado, hay preocupación por aspectos como por ejemplo la normativa que deberá aplicarse sobre los usos que puede darse a la IA, ya que ello obligará a tomar medidas y, en algunos casos, puede que haya aspectos en los que se está aplicando y se tenga que dar marcha atrás: “Porque la normativa, cuando decida que según qué usos, porque ahora estamos esperando que la Comisión Europea, antes de febrero de 2026, nos hagan un listado de usos de alto riesgo y usos de bajo riesgo. Pues si vemos algunos de esos que estamos acostumbrados a hacer, bueno, en ese momento, si es de alto riesgo, pues se tendrán que tomar medidas. Porque es el contexto de educación, es una universidad pública..., pues todo lo que implica eso.” (1:140, p.44, U1). En esta línea, se señalan los plazos que tiene habitualmente la universidad para generar cambios, y como la velocidad a la que avanza la IA puede generar una incapacidad para dar respuesta a nivel institucional, y adaptarse a los requerimientos que puedan venir externamente: “Vamos a tener el problema encima que no vamos a ser capaces de resolverlo. No hay capacidad de adaptación tan rápida como va esto, una memoria de verificación, todos sabemos lo que tarda y luego si vas con algo diferente te va a decir el organismo, esto no.” (4:70, p.22, U4). Asimismo, aparece la

diversidad de opiniones que hay dentro de las instituciones universitarias, y como esto preocupa a los cargos que deben tomar decisiones, puesto que consideran importante escuchar las diferentes sensibilidades, si bien al mismo tiempo dificulta establecer una visión institucional o de centro: “da pie a un cierto debate interno (...) la visión institucional, pero yo creo que la institución no es homogénea, y que hay unas dicotomías de intereses (...) y posicionamiento, entre comillas forzado, de que modelo que debe tener la universidad también, hay estudios que (...) son muy reticentes con este tipo de cosas porque estamos sufriendo toda una serie de fraudes. Y como queremos comunicar que somos punteros con tecnología, o que nos sabemos adaptar muy bien a la tecnología en el momento que toca, pero tenemos déficits (...) no hablamos solo de exámenes (...) para mí creo que eso es enriquecedor y es un debate interesante a nivel sociológico. Pero, bueno, que no deja de generar también, no diré problemas, pero sí visiones diferentes” (5:10, p.4-5, U5)

Desde un enfoque más amplio, los responsables que participaron en los grupos manifestaron también preocupaciones en relación con las implicaciones de la IA para la sociedad en su conjunto.

Así, la **coocurrencia preocupación – sociedad**, con 11 citas, muestra que existe preocupación por como la IA va a cambiar las formas como se entienden lo que actualmente son tareas que realizan las personas: “Ahora hablamos mucho de la inteligencia artificial general. Eso ya se supone que antes era un futuro y tal, pero ahora ya es una realidad. Parece que vamos a tener en breve algo que nos va a permitir hacer básicamente las tareas como humanos. Entonces, realmente estamos en un momento de incertidumbre, ¿no?” (6:29, p.5, U6). Y la preocupación se repite con ejemplos más concretos: “si yo lo único que hago es, antes de un juicio, copio y engancho todos los hechos, no sé qué y tal y todo eso, y me da un resultado y lo envío (...) O sea, la gente no se da cuenta de eso. ¿Yo que pinto aquí?” (5:64, p.24, U5). En este sentido, se manifiesta la preocupación por como se formaran las nuevas generaciones, y que no van a saber realizar determinadas actividades por sí solas: “también tenemos que plantear un poco la situación de que las nuevas generaciones realmente no van a saber hacer esto por sí solas, sino que ya están haciendo todo con IA” (3:96, p.13, U3), lo que se vincula con las dependencias que se generan en relación a algunos tipos de IA, que ofrecen algunas empresas, y sobre lo que pasará una vez estas decidan que cobran por sus servicios: “últimamente en torno a la IA se está formando una gran campaña de marketing. Es decir, están grandes corporaciones, están poniéndonos delante muchísimos caramelos, que son muy sabrosos, y nos están diciendo, oye, IA para esto, IA para esto, IA para esto. Claro, porque eso tiene un precio” (3:79, 0.7, U3). Finalmente, aparece también una preocupación por el

impacto ambiental del uso de la IA: “un tema que curiosamente, ayer estábamos en una reunión, es el tema medioambiental, ¿no?, la cantidad de litros de agua” (6:30, p. 4, U6).

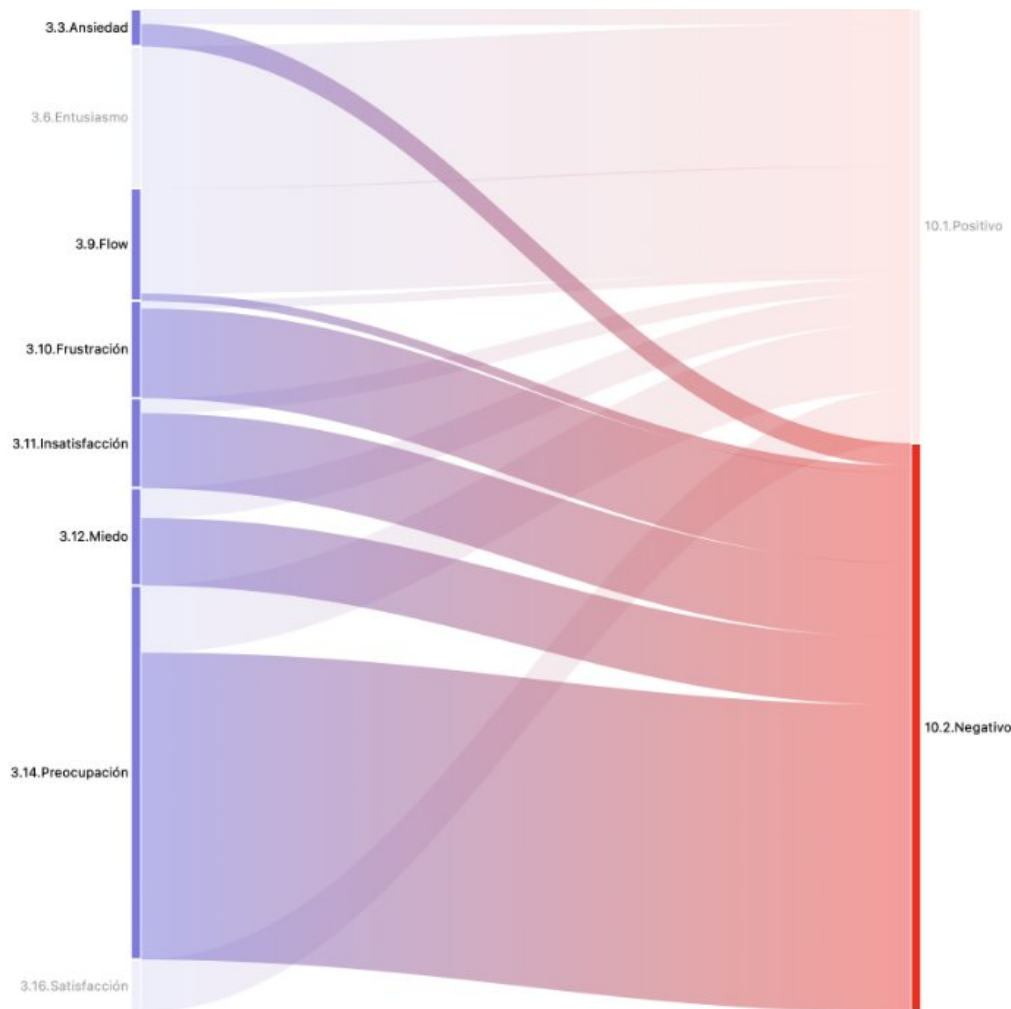
### 5.1.2. Emociones – Orientación del comentario

La siguiente tabla resume las co-ocurrencias identificadas en la variable emociones junto con la orientación del comentario (positivo o negativo).

|                            | ● 3.3. Ansiedad<br>Gr=9 | ● 3.6. Entusiasmo<br>Gr=21 | ● 3.9. Flow<br>Gr=21 | ● 3.10. Frustración<br>Gr=20 | ● 3.11. Insatisfacción<br>Gr=17 | ● 3.12. Miedo<br>Gr=15 | ● 3.14. Preocupación<br>Gr=93 | ● 3.16. Satisfacción<br>Gr=13 |
|----------------------------|-------------------------|----------------------------|----------------------|------------------------------|---------------------------------|------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| ● 10.1. Positivo<br>Gr=140 | 2                       | 19                         | 14                   | 1                            | 2                               | 4                      | 9                             | 7                             |
| ● 10.2. Negativo<br>Gr=103 | 3                       | 0                          | 1                    | 12                           | 10                              | 9                      | 41                            | 0                             |

**Tabla 6:** Coocurrencias entre la variable Emoción y orientación del comentario.

El siguiente esquema muestra la relación que se establece entre las diferentes emociones, y la orientación (positiva o negativa) que se identifica en los participantes en los grupos de discusión.



**Figura 2:** Diagrama de Sankey que muestra las coocurrencias entre Emoción y orientación del comentario.

A continuación, se describen aquellas co-ocurrencias en las que han aparecido 8 o más citas en el conjunto de grupos de discusión realizados.

La **coocurrencia positivo-entusiasmo** muestra 19 citas con esta co-ocurrencia, de las que emergen cinco ideas principales. La primera idea resalta el entusiasmo por el salto tecnológico y la sensación de vivir un nuevo escenario educativo: “Con la inteligencia artificial nos hemos visto de repente en el siglo XXV (...) yo decía, esto es milagroso” (6:14, p.4, U6); “Es una revolución pero no creo que sea menor que la del ordenador, o el estudiar la máquina de escribir, o el estudiar el libro” (4:46, p.12, U4); “La recepción media ha sido algo como muy mágico, ¿no?, que tú vas allí, le haces una pregunta y te resuelve un problema” (1:88, p.17, U1); “Estamos todos como impresionados, súper impresionados por las capacidades de estos sistemas” (3:78, p.7, U3)

La segunda idea, muestra una valoración positiva de la IA como herramienta de productividad y ahorro de tiempo: “Para mí es una herramienta de productividad (...) puedas hacer algo en menos tiempo” (4:56, p.16, U4); “En un congreso de docencia, había un compañero que utilizaba la inteligencia artificial, por ejemplo, para corregir actividades (...) fijaros el tiempo que puede ahorrar” (6:59, p.16, U6); “Lo utilizo muchísimo para redactar correos (...) Y digo (...) hazme un correo formal” (1:130, p.36, U1).

También se destaca el entusiasmo la idea de la IA como aliada, especialmente para mejorar la docencia: “Yo creo que soy mejor docente gracias a la IA (...) me inspira, me ayuda y me abre las puertas” (6:83, pp.25–26, U6); “Prepárame una unidad didáctica (...) y te puede dar muchísimas ideas” (6:18, p.4, U6); “Tenemos una oportunidad, que es en poder cambiar el cómo podemos evaluar el conocimiento y cómo podemos ser también nosotros mejores profesores” (6:83, pp.25–26, U6); “¿Cómo vivíamos antes sin teléfono móvil? (...) tenemos que cambiar la forma en la que enseñamos” (6:15, p.4, U6).

El entusiasmo por las nuevas capacidades de la IA para investigar, planificar y generar contenidos complejos: “Estos modelos de Deep Research (...) os da el plan de trabajo” (6:88, p.28, U6); “Es alucinante lo que te hacen (...) te da realmente los pasos que va a seguir para investigar algo” (6:89, p.29, U6).

Por último, se destaca el entusiasmo positivo acompañado de reflexiones sobre la necesidad de equilibrio y formación: “Soy súper favorable (...) Pero creo que deberíamos tener esa prudencia de decir, bueno, adoptamos uso de este tipo de herramientas, de este tipo de tecnologías, pero con el cuidadillo de decir, no nos dejemos tampoco encandila” (3:80, p.7, U3); “Veo que hay mucho por hacer y lo que yo pueda aportar, que es la formación del profesorado” (3:103, p.17, U3).

La **coocurrencia positivo-flow** muestra 14 citas con esta co-ocurrencia, de las que emergen cuatro ideas principales. En primer lugar, las intervenciones muestran la percepción de que la IA se incorporará en los procesos de trabajo, los planes de estudio y las rutinas docentes: “Creo que en un futuro no demasiado lejano eso debería estar integrado en todos los planes de estudios” (1:98, p.22, U1); “Probablemente las publicaciones ya no van a tener valor (...) Importará los datos, importará el conocimiento, pero no cómo está escrita porque esa función te la hace el ChatGPT” (6:33, p.7, U6); “Yo creo que hay que utilizarla en clase con ellos (...) están constantemente utilizándola” (4:72, p.23, U4); “Pero yo creo que estamos en construcción, es decir, entendemos que se tiene que hacer algo y estamos construyendo” (1:6, p.3, U1).

Como segunda idea, emerge la necesidad de formación para poder fluir con la herramienta: “Es fascinante, pero necesitamos formación y tiempo y práctica y es lo que no tenemos” (4:73, p.23, U4); “Es importante darles formación (...) hay que acompañarlos” (6:86, p.27, U6); “Yo os decía que estoy dando formación para profes (...) querían saber cómo detectar si algo había sido hecho por la IA” (6:87, p.27, U6).

También aparece la experimentación, curiosidad y fluidez en el uso de la IA para transformar metodologías: “Nosotros (...) eliminamos los apuntes (...) los que tenían que elaborar los apuntes eran ellos (...) para que se implicasen en el proceso. Pero incluso elaborar los apuntes utilizando la IA” (6:76, p.23, U6); “Me sorprendió también mucho lo que es la respuesta (...) nosotros tenemos que saber al final generar prompts (...) a mí me parece muy bueno que una inteligencia artificial se comporte como un paciente” (6:47, p.11, U6).

La cuarta idea destaca la importancia de referentes, y de aprender colectivamente, lo cual facilita que el uso de la IA fluya entre docentes y estudiantes: “Ellos tienen la sensación de que están haciendo algo mal cuando hacen contenidos con la IA (...) y les dices, no, úsala (...) no le sacan todo el rendimiento que podrían sacarle (...) es un proceso muy curioso” (6:36, p.7, U6); “Hay que enseñar (...) como la primera vez que buscan algo en internet” (6:86, p.27, U6).

La **coocurrencia positivo-preocupación** muestra 9 citas, de las que emergen tres ideas principales. En primer lugar, se destaca la preocupación estudiantil por el futuro laboral y necesidad de reforzar la creatividad: “Ellos están preocupados (...) porque después esto lo va a hacer la IA y no voy a tener trabajo” (6:57, p.15, U6); “Ahí es donde también tienes que hacer una reflexión con ellos de que la importancia del desarrollo creativo” (6:57, p.15, U6).

También aparece la preocupación institucional y necesidad de cambios estructurales y formativos: “Tenemos muchas cosas que cambiar (...) a nivel de institución también... no un curso puntual (...) la gente tiene que ir entrando” (6:78, p.24, U6); “No puede quedar en manos de las iniciativas de centros (...) cada centro tiene una manera de funcionar” (1:101, p.23, U1); “Estamos haciendo cosas, pero muy a nivel individual (...) deberíamos quizás coordinarnos más a nivel de centro, a nivel de universidad” (6:58, p.16, U6)

Por último, aparece la convicción de que la IA supone un cambio en la enseñanza, la evaluación y la investigación. La preocupación se combina con la idea de que la IA ha llegado para quedarse: “Es un cambio drástico y habrá que ir poco a poco andando el camino y viendo cómo se desarrolla (...) va a cambiar la investigación, van a cambiar nuestras clases, la docencia, y va a cambiar la forma de evaluar” (3:69, p.5, U3); “El rechazo del profesorado puede ser debido a la incertidumbre (...) un cambio grande (...) un no sé si llamarlo miedo” (3:68, p.5, U3); “Nos hemos dado cuenta (...) que tenemos que no sólo no prohibir, sino incentivar a la gente a que usen estas herramientas” (6:27, p.5, U6).

La **coocurrencia negativo-frustración** muestra 12 citas, de las que emergen tres ideas principales. En primer lugar, se identifica la frustración por la falta de pensamiento crítico y la dependencia estudiantil de la IA: “¿Qué pasa? (...) que los estudiantes no tienen capacidad crítica para juzgar lo que aparece que te da generativo la IA, lo da por bueno y da ese patrón” (2:20, p.4, U2); “Yo creo que también tenemos que plantear (...) que las nuevas generaciones realmente no van a saber hacer esto por sí solas, sino que ya están haciendo todo con IA” (3:96, p.13, U3)

Además, se presentan frustraciones ante la normativa y vacío institucional: “Hice una consulta a la asesoría jurídica de la universidad para saber qué pasa con esto ¿esto es plagio? (...) la respuesta es que no es plagio” (6:80, p.25, U6); “Los trabajos que me entregan los hacen completamente con IA, por lo tanto, yo fomento la exposición oral” (3:90, p.9, U3); “TFG (...) empiezas a leer (...) si está todo bien escrito, esto no lo ha hecho (...) ¿Es eso productividad? (...) la docencia, el estudiante ha aprendido algo (...) es muy complicado.” (4:59, p.17, U4)

Incluso, aparece la frustración vinculada con el rol profesional, la viabilidad de la investigación en un entorno desigual y el impacto emocional del cambio: “No nos estamos dando cuenta (...) copio y engancho (...) ¿yo qué pinto aquí?” (5:64, p.24, U5); “Estas herramientas son disruptivas a un nivel que no hemos visto (...) está en otra magnitud (...) lo hacen bien, mejor que nosotros” (6:79, p.24, U6); “La tercera cosa que me preocupaba, que (...) promueve la mediocridad (...) respuesta estándar” (1:129, p.36, U1).

La **coocurrencia negativo-insatisfacción** muestra 10 citas, de las que emergen cuatro ideas principales relacionadas con la insatisfacción y la orientación negativa del comentario.

Primero, la insatisfacción ante la dificultad de enseñar fundamentos y mantener estándares de calidad: “Queremos enseñarles bien los fundamentos de algo (...) aquí estamos ahora en un momento muy importante en cada campo y vemos qué pasos son los más importantes a seguir” (6:26, p.5, U6); “Estamos haciendo (...) trabajos fin de máster escritos que no van a servir” (2:12, p.3, U2); “¿Qué pasa?, que el estudiante (...) no tienen capacidad crítica” (2:20, p.4, U2); “El uso no elaborado de estas herramientas promueve la mediocridad (...) respuesta estándar” (1:129, p.36, U1).

Segundo, aparece insatisfacción por la falta de políticas claras, la coexistencia de perfiles reticentes con otros más integradores, y la dificultad para establecer criterios comunes de actualización: “Sí, tenemos muchas cosas que cambiar (...) a nivel de institución (...) no un curso puntual” (6:78, p.24, U6); “Hay gente que es reticente (...) no tienen WhatsApp (...) el nivel de presión que puede ejercer la universidad es limitado” (1:20:00–1:21:11, U1); “Docentes que no entren en modo IA se van a quedar rezagados” (1:21:20, U1); “Aquí estamos rondando constantemente el mismo debate (...) polarizada en dos partes (...) abolicionistas y otra corriente integracionista” (6:77, pp.24–25, U6); “Existe cierta correlación entre la edad del docente y la predisposición a integrar la IA (...) uso fraudulento (...) viene más de ciertas generaciones” (6:53, p.13, U6).

Tercero, la insatisfacción con el impacto de la IA en valores, formación humana y rol profesional: “La IA no tiene empatía (...) puede hacer que se nos olvide que formamos personas y tenemos que formar personas en valores (...) eso la IA no puede” (3:86, p.8, U3); “¿Qué pintamos nosotros en todo esto? (...) ¿el título, nosotros sólo iremos firmando títulos?” (5:63, p.23, U5).

Cuarto, algunos participantes expresan insatisfacción con la idea de que la IA vale para todo, lo cual consideran un error conceptual que genera confusión y mal uso. También aparece la percepción de que los estudiantes dependen demasiado sin comprender lo que hacen: “La IA es una herramienta muy potente (...) pero no se puede utilizar para todo (...) ahora mismo todo el mundo vende la IA para todo” (3:84, pp.7–8, U3); “Porque somos los verdaderos migrantes digitales (...) el concepto de nativo digital es un engaño” (6:84, p.26, U6).

La **coocurrencia negativo-miedo** muestra 9 citas, de las que emergen cuatro ideas principales relacionadas con el miedo y la orientación negativa del comentario.

La primera, miedo a la pérdida del rol profesional y a volverse irrelevante: “¿Yo que pinto aquí?” (5:64, p.24, U5); “El día que llegamos en que las respuestas las da una máquina y las corrige una máquina (...) ¿qué pintamos nosotros en todo esto? ¿Y el título?” (5:63, p.23, U5).

La segunda idea, miedo al cambio tecnológico acelerado y al agotamiento generacional: “Hay gente (...) que no quieren saber nada de la IA (...) están más cerca de decir ‘uf, mi trabajo’ (...) ‘hasta aquí he llegado, ya no aguanto más cambios’” (6:74, p.22, U6); “Miedo de hablar abiertamente (...) y decir ‘A ver, esto funcionará muy bien (...)’” (1:79, p.16, U1); “Hacer investigación humanística (...) requiere habilidades (...) y es un reto que no tenemos bien resuelto” (1:96, p.20, U1).

En tercer lugar, miedo a la exposición de datos personales y falta de comprensión sobre los mecanismos de seguridad: “¿Yo les voy a dar permiso para que pueda acceder a (...) toda mi información personal?” (6:72, p.21, U6); “La cuestión de los datos (...) qué estamos dando, para qué se usa (...) qué aplicación concreta saldrá de aquí dos años” (1:123, p.33, U1); “Nos da miedo (...) no sé realmente cómo hacerlo” (4:66, p.20, U4)

Y cuarto, miedo al impacto cognitivo y social, no solo individual: “Llegó la IA (...) aquí hay dos opciones (...) pero mucha gente (...) no quieren saber nada (...) porque le ven ya un cambio” (6:74, p.22, U6); “Hacer investigación humanística (...) requiere lectura, análisis (...) y no tenemos bien resuelto este reto” (1:96, p.20, U1).

La **coocurrencia negativo-preocupación** muestra 41 citas, de las que emergen seis ideas principales relacionadas con la preocupación y la orientación negativa del comentario.

En primer lugar, aparece preocupación por el sentido del rol docente/profesional y por la devaluación de la autoría y los títulos: “De hecho, yo creo que la gran discusión es, o sea, el día que llegamos en que las respuestas las da una máquina y las corrige una máquina, o sea, ¿qué pintamos nosotros en todo esto?” (58:34–59:15, p.23–24, U5); “No, no, pero aquí no nos estamos dando cuenta de que habrá un día en que, o sea, si yo lo único que hago es, antes de un juicio, copio y engancho todos los hechos, no sé qué y tal y todo eso, y me da un resultado y lo envié o tal, es que yo soy aquí. O sea, la gente no se da cuenta de eso. ¿Yo qué pinto aquí?” (5:64, p.24, U5)

Segundo, emerge una preocupación por la evaluación y por la eliminación de formatos tradicionales: “Entonces, no es lo mismo que un alumno o una alumna utilice la IA para pedirle, explícame este

concepto (...) a que le digas, hazme un ensayo de 2000 palabras (...) Obviamente hay que acompañarlos (...) para vamos a hacer un uso ético, responsable (...) ahí tenemos que hacer cambios metodológicos. El primero es el trabajo de corte ensayístico está muerto” (1:25:11–1:25:42, p.25, U6); “Precisamente en ese sentido, igual que el plagio disponemos de una herramienta para controlarlo como docentes, sí que es cierto que en nuestras vías docentes y a nivel infraestructura no disponemos como docentes de la universidad de alguna herramienta que nos permita conocer si el alumno ha utilizado inteligencia artificial” (38:08–38:24, p.13, U4); “El problema que yo me he encontrado es que, evidentemente, al final, los trabajos que me entregan los hacen completamente con IA. Por tanto, yo fomento la exposición oral” (3:90, p.9, U3); “Entonces, ¿dónde creo yo que puede tener mucho hincapié la IA? (...) algo que se ha perdido en la universidad es los exámenes (...) tú te vas a tener que conectar y te vas a enfrentar a la IA 10 minutos” (25:56–26:55, p.8, U3)

Tercero, preocupación por la dependencia y una confianza excesiva en la IA: “Realmente el problema es que hoy en día sí nos fiamos 100% de la IA (...) no puedo delegar 100% a una IA en lo que es las respuestas. Pero para eso quizás deberíamos estar preparados” (6:55, p.15, U6); “El problema está aquí también, en que se piensan que lo saben usar, pero no lo saben, no saben usar” (1:50, p.7, U1); “Pues, como no lo voy a entender, pues ni lo intento. Y esto se incrementa o se impulsa más con estas tecnologías” (2:85, p.25, U2); “Pero hacer investigación humanística (...) requiere unas habilidades (...) y es un reto que no tenemos, al menos nosotros no tenemos bien resuelto todavía” (1:96, p.20, U1)

En cuarto lugar, preocupación ética, privacidad, protección de datos, usos futuros de la información y toma de decisiones: “Yo recuerdo cuando surgió el tema de Google (...) como Google no cumplía la reglamentación europea (...) dejamos de utilizar (...) Es muy complejo el tema este de la privacidad de datos” (1:08:02–1:08:26, p.19, U6); “Sí, sí, y hay que cumplirlo y es la norma. (...) tenemos que ser conscientes de que ellos voluntariamente están cediendo su información, y están cediendo sus imágenes, y sus datos de una forma brutal” (1:10:53–1:11:19, p.20, U6); “Que creo que no es específica nuestra, que es la cuestión de los datos, qué estamos dando, para qué se usa lo que damos, por qué aplicación concreta saldrá de aquí dos años la información” (1:123, p.33, U1); “Lo que a mí me hace sufrir es eso que has dicho tú, de una decisión importante de tu vida, utilizarlo, a nivel ético, es horror” (1:137, p.42, U1); “No, es que hay un poco el tema de la ética (...) y de protección de datos. Es que eso tiene que formar parte del curso. Y que la gente comprenda que tú no puedes usar los datos de personas de cualquier manera y que la IA bebe un poco de todo” (6:65, p.19, U6).

En quinto lugar, emerge una preocupación institucional, falta de capacidad de adaptación, normativa lenta y tensiones sobre propiedad intelectual: “Vamos a tener el problema encima que no vamos a ser capaces de resolverlo. No hay capacidad de adaptación tan rápida como va esto, una memoria de verificación (...) esto no te lo verifico, porque tengo miedo” (05:05–1:05:33, p.22, U4); “Pero esto es suprauniversitario (...) con los trabajos (...) les obliga a publicar los prompts. A mí particularmente no me gusta, yo estoy en contra (...) yo sí definiendo que los prompts (...) para mí eso sí genera propiedad intelectual” (1:28:32, p.26, U6); “Fraude, ¿no?, la cuestión del fraude intelectual, obviamente, somos una institución educativa” (1:121, p.33, U1).

Y, por último, se halla una preocupación por impactos amplios: valores, empatía y coste ambiental: “puede hacer que se nos olvide en la universidad (...) formamos personas y tenemos que formar personas en valores y eso no lo puede hacer la IA” (3:85, p.8, U3); “se borró porque en todo el curso no había una sola mención ni a la ética ni al tema medioambiental. (...) cuantos miles de litros de agua se gastan para hacer eso (...) nos vamos cargando el planeta” (6:21, p.5, U6).

### 5.1.3. Emociones - Emociones

La siguiente tabla resume las co-ocurrencias internas entre emociones, es decir, aquellas emociones que los participantes del grupo de discusión expresaron en su discurso.

|                                | ● 3.3.Ansiedad<br>Gr=9 | ● 3.6.Entusiasmo<br>Gr=21 | ● 3.9.Flow<br>Gr=21 | ● 3.10.Frustración<br>Gr=20 | ● 3.11.Insatisfacción<br>Gr=17 | ● 3.12.Miedo<br>Gr=15 | ● 3.14.Preocupación<br>Gr=93 | ● 3.16.Satisfacción<br>Gr=13 |
|--------------------------------|------------------------|---------------------------|---------------------|-----------------------------|--------------------------------|-----------------------|------------------------------|------------------------------|
| ● 3.3.Ansiedad<br>Gr=9         | 0                      |                           |                     |                             |                                |                       |                              |                              |
| ● 3.6.Entusiasmo<br>Gr=21      | 0                      | 0                         |                     |                             |                                |                       |                              |                              |
| ● 3.9.Flow<br>Gr=21            | 0                      | 0                         | 0                   |                             |                                |                       |                              |                              |
| ● 3.10.Frustración<br>Gr=20    | 0                      | 0                         | 0                   | 0                           |                                |                       |                              |                              |
| ● 3.11.Insatisfacción<br>Gr=17 | 0                      | 0                         | 0                   | 5                           | 0                              |                       |                              |                              |
| ● 3.12.Miedo<br>Gr=15          | 1                      | 0                         | 0                   | 2                           | 1                              | 0                     |                              |                              |

|                             |   |   |   |   |    |   |   |   |
|-----------------------------|---|---|---|---|----|---|---|---|
| ●3.14.Preocupación<br>Gr=93 | 3 | 1 | 1 | 8 | 11 | 7 | 0 |   |
| ●3.16.Satisfacción<br>Gr=13 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0  | 0 | 0 | 0 |

Tabla 7: Coocurrencias internas de la variable Emoción.

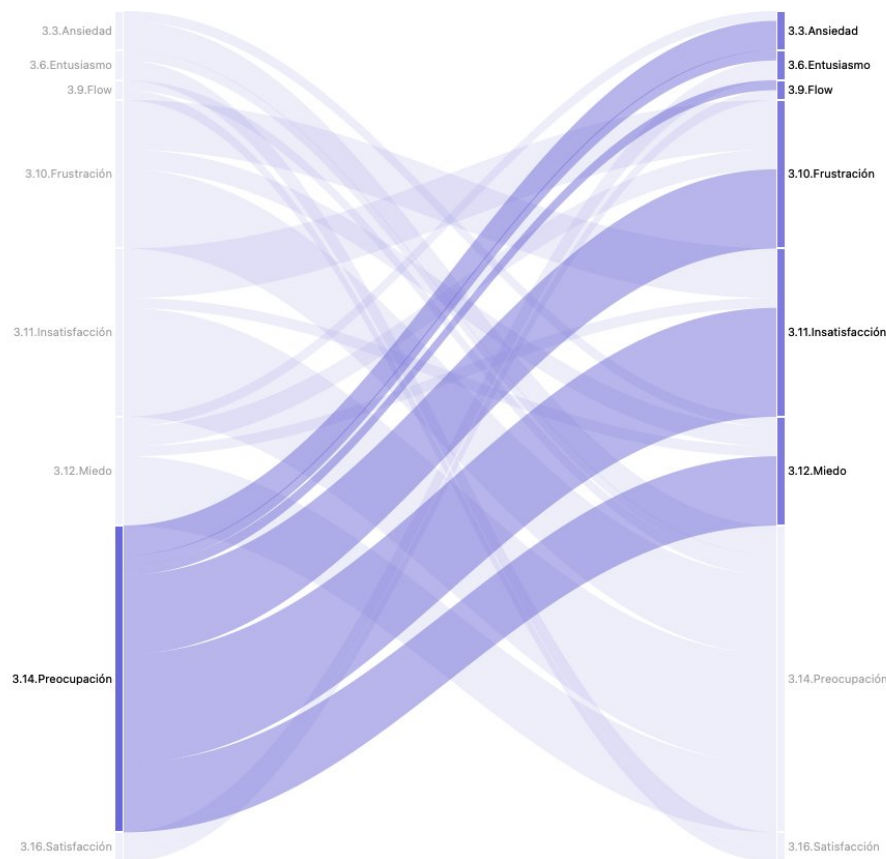
A continuación, se describen aquellas co-ocurrencias en las que han aparecido 8 o más citas en el conjunto de grupos de discusión realizados.

La **coocurrencia preocupación – frustración** presenta 8 citas, de las que emergen tres ideas principales relacionadas con cómo la preocupación y la frustración se entrelazan en los discursos.

En primer lugar, aparece la frustración por no poder saber qué hace realmente el estudiantado con la IA: “Ese uso que no sabes exactamente qué están haciendo los alumnos (...) algunos te lo reconocen y algunos no, (...) y al final sabes que ha contestado aquello porque ‘mira profe, es que iba muy agobiado y voy a hacer copy-paste y no voy a mirar lo que ponía’” (1:106, p.26, U1); “La sensación es que el 80% de los trabajos (...) no tenemos capacidad ninguna de saber (...) que no ha sido elaborado con inteligencia artificial.” (2:21, p.4, U2).

Seguidamente, se identifica preocupación y frustración ante un modelo de evaluación que ya no asegura conocimientos auténticos: “Tenemos un problema serio porque creo que el modelo de trabajo escrito no es el modelo que va a suponer un conocimiento de lo que tiene un estudiante” (2:17, p.4, U2); “Los trabajos que me entregan los hacen completamente con IA. Por tanto, yo fomento la exposición oral” (3:90, p.9, U3).

Al igual que la preocupación e insatisfacción, también aparece la idea de que la IA genere aprendizajes superficiales, con menor capacidad crítica, lo cual también involucra la frustración: “El uso no elaborado de estas herramientas promueve la mediocridad. Es decir, la respuesta estándar es una respuesta de quinto (...) ideas generales que no están mal, pero que tampoco profundizan” (1:129, p.36, U1); “Los estudiantes no tienen capacidad crítica para juzgar lo que aparece (...) lo dan por bueno” (2:20, p.4, U2). “Las nuevas generaciones realmente no van a saber hacer esto por sí solas, sino que ya están haciendo todo con IA” (3:96, p.13, U3).



**Figura 3:** Diagrama de Sankey que muestra las coocurrencias internas emoción.

**La coocurrencia preocupación – insatisfacción** muestra 11 citas, de las que emergen cuatro ideas principales relacionadas con cómo la preocupación y la insatisfacción se entrelazan en los discursos.

La primera idea se vincula con la pérdida de control sobre la autoría del trabajo estudiantil, en dónde se menciona que no se puede distinguir si los trabajos han sido elaborados por estudiantes o por IA: “La sensación es que el 80% de los trabajos que se van a presentar en junio no tenemos capacidad ninguna de saber (...) que no ha sido elaborado con inteligencia artificial” (2:21, p.4, U2); “Tenemos un problema serio porque creo que el modelo de trabajo escrito no es el modelo que va a suponer un conocimiento de lo que tiene un estudiante” (2:17, p.4, U2); “La sensación que tenemos es que estamos haciendo o solicitando trabajo fin de máster escritos que no van a servir” (2:12, p.3, U2).

La segunda idea, aborda la preocupación e insatisfacción con el futuro y el rol del sistema universitario: “El día que llegamos en que las respuestas las da una máquina y las corrige una máquina, ¿qué pintamos

nosotros en todo esto? ¿Y el título, nosotros [sólo iremos] firmando títulos o qué? (...) Es totalmente absurdo al final” (5:63, p.23, U5); “Tenemos muchas cosas que cambiar, ¿no? Y a nivel de institución también (...) no un curso puntual y aquí se acabó” (6:78, p.24, U6).

En tercer lugar, las citas muestran preocupación por que la IA genere aprendizajes superficiales, con menor capacidad crítica: “El uso no elaborado de estas herramientas promueve la mediocridad. Es decir, la respuesta estándar es una respuesta de quinto (...) ideas generales que no están mal, pero que tampoco profundizan” (1:129, p.36, U1); “Los estudiantes no tienen capacidad crítica para juzgar lo que aparece (...) lo dan por bueno” (2:20, p.4, U2).

Por último, se manifiesta una preocupación e insatisfacción por la pérdida de la dimensión humana y ética en la formación universitaria: “Puede hacer que se nos olvide (...) que nosotros formamos personas y tenemos que formar personas en valores, y eso no lo puede hacer la IA” (3:85–86, p.8, U3); “La IA es una herramienta muy potente (...) pero ahora mismo todo el mundo vende la IA para todo, da igual lo que haga” (3:84, pp.7–8, U3); “No hay herramientas, no se le concede al docente una herramienta (...) creo que es una cosa que nos ha ido encajando, nos ha ido metiendo determinada tecnología (2:78, p.22, U2).

#### 5.1.4. Emociones – Uso de la IA

La tabla siguiente resume las co-ocurrencias aparecidas en los códigos de emociones (aquellas que muestran los participantes en el grupo de discusión en su discurso) y el uso de la IA (el uso de la IA al que se refieren los participantes en su discurso).

|                                 | 3.3. Ansiedad<br>Gr=9 | 3.6. Entusiasmo<br>Gr=21 | 3.9. Flow<br>Gr=21 | 3.10. Frustración<br>Gr=20 | 3.11. Insatisfacción<br>Gr=17 | 3.12. Miedo<br>Gr=15 | 3.14. Preocupación<br>Gr=93 | 3.16. Satisfacción<br>Gr=13 |
|---------------------------------|-----------------------|--------------------------|--------------------|----------------------------|-------------------------------|----------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| 5.1. Uso_Ético<br>Gr=65         | 0                     | 1                        | 0                  | 4                          | 3                             | 2                    | 18                          | 0                           |
| 5.2. Uso_forma_Segura<br>Gr=43  | 0                     | 0                        | 1                  | 0                          | 0                             | 1                    | 10                          | 0                           |
| 5.3. Uso_con_Confianza<br>Gr=66 | 0                     | 5                        | 9                  | 3                          | 7                             | 1                    | 11                          | 5                           |
| 5.4. Uso_forma_Legal<br>Gr=27   | 0                     | 1                        | 1                  | 1                          | 0                             | 1                    | 8                           | 0                           |

|                               |   |   |   |   |   |   |   |   |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| • 5.5. Uso_Sostenible<br>Gr=4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 0 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|

Tabla 8: Coocurrencias entre la variable Emoción y uso de la IA.

Se puede observar que la mayoría de coocurrencias sobre el uso de la IA se concentran con la emoción “Preocupación”, y que la que obtiene más citas es vinculada con el uso ético de la IA.

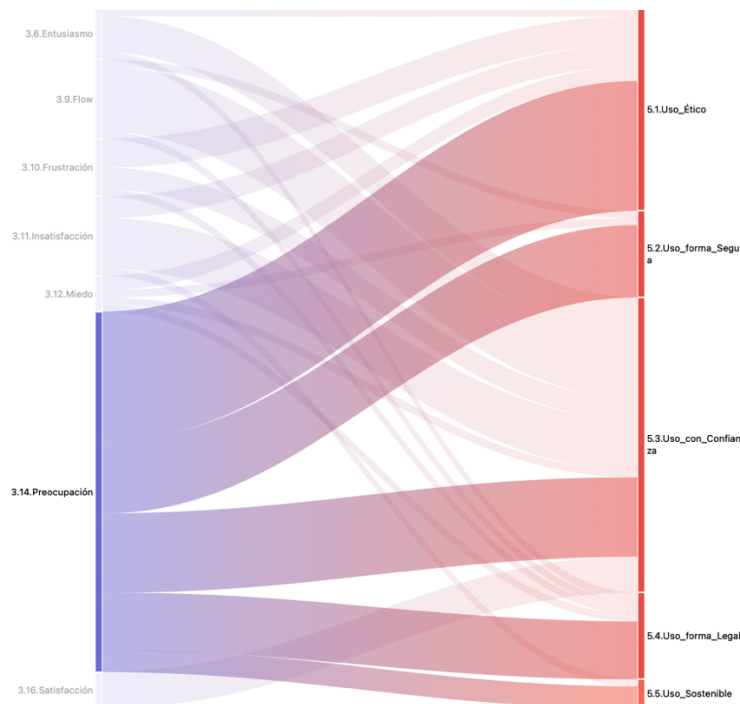


Figura 4: Diagrama de Sankey que muestra las coocurrencias entre Emoción y uso de la IA.

A continuación, se describen aquellas co-ocurrencias en las que han aparecido más 8 o más citas en el conjunto de grupos de discusión realizados.

La **coocurrencia Flow – uso con confianza** muestra 9 citas con esta co-ocurrencia, de las que emergen cuatro ideas principales.

La primera idea refleja la voluntad de los participantes de aceptar la IA como una herramienta que inevitablemente se ha incorporado a la vida universitaria, lo que lleva a plantear cambios para adaptar la práctica docente a la nueva realidad. En este marco, se destaca la importancia de que los docentes aprendan a construir buenos *prompts* que permitan obtener respuestas útiles y correctas: "Nuestro papel como docentes es utilizar el recurso de esta manera (...) nosotros tenemos que saber al final generar *prompts* que nos puedan servir para impartir la docencia y para que esas respuestas no sean erróneas" (6:47, p.11, U6).

La segunda idea recoge la necesidad de que también el alumnado se forme para utilizar la IA en su futuro profesional. Se subraya la importancia de que los estudiantes se reconozcan a sí mismos como expertos, y entiendan la IA como una herramienta que les facilitará el trabajo si saben exactamente qué pedirle y cómo hacerlo: "Tú eres de creatividad y vas a ser uno de los perfiles que va a hacer falta (...) tu parte, importantísima, es saber qué pedirle a la IA (...) a veces no saben qué pedirle" (6:37, p.7, U6).

También aparece la importancia de acompañar al alumnado en el proceso de utilización de la IA con confianza para mejorar su aprendizaje. La IA no se percibe como un obstáculo, sino como una herramienta que puede ampliar las posibilidades de aprender. Esto tiene implicaciones directas sobre las formas de evaluar y organizar las actividades de enseñanza-aprendizaje: "Los *prompts* son prácticos (...) pedidle ejercicios, pedidle preguntas (...) A lo mejor el profesor también la está utilizando, con lo cual, las preguntas que te va a poner en el examen van a ser las mismas que tú puedes haberle preguntado a él" (6:48, p.11, U6); "Tenemos que cambiar la forma de evaluar (...) ese material que llevan generado, perfecto (...) ¿qué tenemos que hacer? Bueno, pues comprobar que realmente esa persona conoce el tema" (6:48, p.11, U6). En este sentido, las metodologías previas pueden adaptarse para que el alumnado aprenda de forma diferente, como ocurre con el aprendizaje invertido: "Eliminamos los apuntes (...) los que tenían que elaborar los apuntes eran ellos (...) para que se implicasen en ese proceso (...) elaborar los apuntes utilizando la IA (...) cuando lleguen allí ya hayan trabajado algo (...) se pone en valor, se pone en debate, entonces se aclaran dudas" (6:76, p.23, U6).

Por último, se destaca que para generar confianza en el uso de la IA es necesario apostar por la transparencia en lugar de la prohibición, animando al alumnado a utilizar la herramienta y explicándoles cómo sacarle mayor rendimiento: "Ellos tienen la sensación de que están haciendo algo mal cuando hacen contenidos con la IA (...) no, lo único que tienes que hacer es decir que estás utilizando esta herramienta (...) úsala (...) no le sacan todo el rendimiento que podrían sacarle" (6:36, p.7, U6); "Es importante darles formación (...) hay que enseñarles (...) como la primera vez que buscan algo en internet (...) hay que acompañarlos" (6:86, p.27, U6).

La **coocurrencia preocupación – uso ético** muestra 18 citas con esta co-ocurrencia, de las que emergen tres ideas principales.

La primera idea recoge la preocupación por el riesgo de que la IA desplace la formación en valores, que es inherentemente humana y no puede ser reemplazada por la tecnología. Se señala que la IA puede

aportar conocimientos, pero carece de empatía y sentimiento, por lo que no puede sustituir la formación que se realiza de persona a persona: "Puede hacer que nos olvidemos (...) que nosotros formamos personas y tenemos que formar personas en valores y eso no lo puede hacer la IA (...) los valores te lo dan desde otro punto de vista (...) tienes que formar en valores y tienes que formar en personas (...) eso lo tiene que hacer personas" (3:85, p.8, U3). Vinculada a esta preocupación aparece también la dificultad para valorar críticamente lo que la IA proporciona, especialmente entre el alumnado, lo que compromete la posibilidad de evaluar éticamente su trabajo real: "Todo lo demás está muy bien estructurado, pero ¿qué has hecho tú o qué aportas tú?" (2:18, p.4, U2); "El alumnado tiene que saber reflexionar sobre qué sentido tiene leer (...) tiene que tener una actitud proactiva y crítica hacia lo que es el uso del lenguaje, porque se les está quitando el lenguaje para meterlo en todos estos bancos de datos" (2:60, p.14, U2).

La segunda idea recoge las preocupaciones en torno al uso ético de la IA en la evaluación. Se plantea el riesgo de una doble delegación: que los estudiantes generen sus trabajos con IA y que el profesorado los corrija también con esta herramienta, lo que pone en cuestión el rol docente y la legitimidad del proceso evaluador: "¿Realmente es ético utilizar la IA para corregir trabajos sin pensar? (...) un proceso típico que gusta nada que es corregir, al final pues se lo delegamos a la IA (...) si dejamos 100% que lo haga la IA no puede ser" (6:60, p.17, U6); "El día que llegamos en que las respuestas las da una máquina y las corrige una máquina (...) ¿qué pintamos nosotros en todo esto? (...) al final todo es un tema ético, filosófico (...) es el uso que yo le doy como persona a una herramienta que es humana" (5:63, p.23, U5).

Por último, emerge la preocupación por el impacto medioambiental del uso de la IA, una dimensión ética que frecuentemente pasa desapercibida entre los usuarios de esta tecnología pero sobre la que se considera necesario generar conciencia: "Ayer estábamos en una reunión, es el tema medioambiental (...) la cantidad de litros de agua" (6:20, pp.4–5, U6); "Se apuntó al curso y se borró porque en todo el curso no había una sola mención ni a la ética ni al tema medioambiental (...) cuántos miles de litros de agua se gastan para hacer eso (...) la gente también tiene que ser más consciente de lo que eso supone" (6:21, p.5, U6).

La **coocurrencia preocupación – uso de forma segura** muestra 10 citas con esta co-ocurrencia, de las que emergen tres ideas principales.

La primera idea recoge la preocupación por la trazabilidad en el uso de los datos por parte de las empresas proveedoras de tecnología. Se señala la imposibilidad de conocer qué datos están siendo utilizados, cómo y con qué fines, lo que sitúa a los usuarios en una posición de incertidumbre y desprotección: "Que pueda haber una trazabilidad (...) ahora mismo estamos en la selva de esto (...) antes estábamos en la selva de los alimentos (...) y sin embargo hemos conseguido tener un rigor de trazabilidad brutal" (2:76, p.21, U2); "La IA tiene una reglamentación que ya vela por la protección de los datos (...) sí, teórica (...) se puede robar todo (...) la responsabilidad no sería del docente, sería de la IA (...) muy difícil luego exigir esa responsabilidad" (6:66, p.19, U6).

También se destaca el riesgo de que terceras personas expongan datos ajenos a herramientas de IA por un uso negligente o malintencionado, lo que escapa al control individual de quien vela por la propia seguridad: "Si una persona lo está utilizando mal y yo esto lo estoy utilizando bien, pues eso también va en mi detrimento" (2:55, p.12, U2).

Por último, se considera imprescindible formar a los usuarios en el uso seguro de la tecnología y en la importancia de proteger sus datos: "Hace falta una formación de concienciación (...) igual que yo cierro mi casa y echo la llave (...) al final es formación y concienciación que hay que hacerla" (4:67, p.20, U4); "El alumnado tiene que tener una actitud proactiva y crítica (...) porque se les está quitando el lenguaje para meterlo en todos estos bancos de datos" (2:60, p.14, U2).

La **coocurrencia preocupación – uso con confianza** muestra 11 citas con esta co-ocurrencia, de las que emergen tres ideas principales.

La primera idea señala que el uso con confianza de la IA está condicionado por el conocimiento previo del usuario. Para poder confiar en lo que la herramienta proporciona es necesario tener criterio para valorar si la respuesta es válida, lo que convierte el pensamiento crítico en una competencia indispensable: "Para los docentes, para un senior, es fenomenal, porque tienes ese conocimiento (...) el problema está en que los estudiantes que no tengan conocimiento asuman que cualquier cosa que les proporcione la IA es una verdad absoluta" (6:31, p.6, U6); "Si le haces una pregunta y desconoces ese ámbito, la solución te la vas a creer (...) si yo soy experto en el tema puedo ver dónde se equivoca y puedo corregirle" (6:49, p.12, U6); "No puedo delegar 100% a una IA en lo que son las respuestas (...) para eso quizás deberíamos estar preparados para saber realmente" (6:55, p.15, U6).

La segunda idea recoge la preocupación generada por la velocidad de evolución de la tecnología, que dificulta que los usuarios puedan mantenerse realmente preparados para hacer un uso confiado de las nuevas funcionalidades: "Esto evoluciona día a día, cada semana hay novedades, cada semana hay nuevos modelos (...) avanza muy rápido (...) realmente estamos en un momento de incertidumbre" (6:29, p.6, U6).

Por último, aparece la preocupación por el fenómeno inverso: el uso de la IA con una confianza excesiva o ciega, en el que el usuario puede actuar en función de respuestas que la herramienta no está preparada para ofrecer con garantías: "Lo que a mí me hace sufrir es (...) una decisión importante de tu vida, utilizarlo (...) a nivel ético, es horror" (1:137, p.42, U1).

La **coocurrencia preocupación – uso de forma legal** muestra 8 citas con esta co-ocurrencia, de las que emergen cuatro ideas principales.

La primera idea recoge la preocupación por el impacto del uso de la IA sobre la propiedad intelectual y los derechos de autor, dado que resulta imposible identificar las fuentes de datos a partir de las cuales opera la herramienta: "Todo el tema que tiene que ver con los derechos de autor (...) de dónde proceden los datos que la IA te da (...) en educación es muy importante la creatividad, la innovación y el respeto a la propiedad intelectual" (1:120, p.33, U1).

La segunda idea plantea la necesidad de reconocer que los prompts elaborados por los usuarios para obtener resultados de la IA pueden generar propiedad intelectual, y que quien ha desarrollado y perfeccionado un prompt debería poder reclamar algún tipo de derecho sobre el mismo: "La IA no genera propiedad intelectual, pero yo sí definiendo que los prompts (...) el hecho de que tú a una caja negra le metas algo que te da un resultado, y que tú vayas ajustando ese algo para que el resultado sea mejor, para mí eso sí genera propiedad intelectual" (6:85, p.26, U6).

En tercer lugar, se identifica la preocupación por delimitar qué usos de la IA son aceptables y cuáles no, y la propuesta de establecer criterios graduales según la calidad intelectual implicada en la tarea: "No es lo mismo pedirle a una IA que te formatee la bibliografía (...) que tiene una calidad intelectual muy baja, a decirle a la IA, génrame los objetivos o las hipótesis de este artículo científico" (6:81, p.25, U6).

Por último, se destaca la preocupación por la privacidad y el uso de datos personales, tanto del profesorado como del alumnado, ante la posibilidad de que los contenidos subidos a plataformas online

sean utilizados para entrenar herramientas de IA o dejen de ser anónimos: "¿Yo les voy a dar permiso para que pueda acceder al lugar donde tengo yo toda mi información personal?" (6:72, p.21, U6); "Es muy complejo el tema este de la privacidad de datos (...) el problema siempre era cómo utilizaba nuestros datos DeepSeek" (6:67, p.19, U6); "Ha llegado el momento de preocuparse un poco sobre dónde tienes las cosas (...) no tienes ninguna garantía de que la utilicen para entrenar no sé qué (...) tus datos puestos en contexto con muchos más datos quizás ya no es tan anónimo" (1:141, p.45, U1). Esta preocupación se extiende también a la falta de herramientas institucionales para actuar legalmente ante trabajos realizados con IA y al agotamiento que puede generar en el profesorado la tarea de identificarlos: "No disponemos como docentes de alguna herramienta que nos permita conocer si el alumno ha utilizado inteligencia artificial (...) tampoco tenemos claro cómo puedo actuar si el alumno me trae un trabajo realizado con inteligencia artificial" (4:48, p.13, U4); "El hecho de tener que perseguir cada uno de los trabajos que se nos presentan, si está hecho con IA o no, me parece un camino que no nos lleva a nada (...) a agotarnos y a quemarnos" (6:81, p.25, U6).

## 5.2. Prácticas de enseñanza-aprendizaje

### 5.2.1. Prácticas de enseñanza y aprendizaje – actitud ante la IA

La tabla siguiente muestra las co-ocurrencias aparecidas entre los ocho ítems recogidos dentro del epígrafe de Prácticas de enseñanza y aprendizaje y el impacto de la IA, y las nueve actitudes previstas por parte de los participantes en cuanto a dicho impacto en el desarrollo de las mismas.

|                                           | 7.1. Diálogo/Reflexión<br>Gr=108 | 7.2. Ambivalente(transf<br>ormativa-vs-precavido)<br>Gr=39 | 7.3. Transformativa<br>Gr=69 | 7.4. Precaución<br>Gr=117 | 7.5. Adaptación<br>Gr=93 | 7.6. Aproximación_Com<br>prensiva<br>Gr=56 | 7.7. Aproximación_Proa<br>ctiva<br>Gr=74 | 7.8. Defensiva<br>Gr=39 | 7.9. Desconocimiento<br>Gr=18 |
|-------------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------------------------------|------------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------|-------------------------------|
| 13.1. Formación_Agentes<br>Gr=41          | 8                                | 0                                                          | 12                           | 2                         | 14                       | 7                                          | 11                                       | 3                       | 0                             |
| 13.2. Comportamiento_Responsable<br>Gr=27 | 10                               | 2                                                          | 1                            | 13                        | 4                        | 1                                          | 3                                        | 2                       | 0                             |
| 13.3. Comp_Docentes_Estudiantes<br>Gr=32  | 4                                | 3                                                          | 4                            | 7                         | 9                        | 5                                          | 6                                        | 2                       | 0                             |
| 13.4. Previsión_RetosDocencia<br>Gr=47    | 9                                | 4                                                          | 12                           | 14                        | 12                       | 8                                          | 10                                       | 6                       | 1                             |

|                                            |    |   |   |    |   |   |    |   |   |
|--------------------------------------------|----|---|---|----|---|---|----|---|---|
| •13.5. Previsión_RolesEstudiantes<br>Gr=38 | 11 | 2 | 6 | 11 | 7 | 3 | 11 | 5 | 0 |
| •13.6.Expansion_Modelos<br>Gr=5            | 1  | 0 | 1 | 2  | 2 | 1 | 0  | 0 | 0 |
| •13.7.Aprendizaje_Personalizado<br>Gr=4    | 1  | 0 | 1 | 0  | 1 | 0 | 1  | 0 | 0 |
| •13.8.Destrezas_Sociales<br>Gr=1           | 1  | 0 | 0 | 1  | 0 | 0 | 0  | 0 | 0 |

Tabla 9: Coocurrencias entre la variable prácticas de enseñanza-aprendizaje y actitud ante la IA.

La actitud “desconocimiento” no presenta ninguna cita en coocurrencia con los códigos vinculados con enseñanza-aprendizaje. En el caso de las actitudes “defensiva” y “ambivalente”, tampoco presenta un nivel de citas relevante en relación con las prácticas de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a los ítems de “Aprendizaje personalizado”, “Expansión de modelos” y “Destrezas sociales” de la variable de prácticas de enseñanza-aprendizaje, se encuentran también con un volumen de citas prácticamente nulo.



**Figura 5:** Diagrama de Sankey que muestra las coocurrencias entre actividades enseñanza-aprendizaje y actitud ante la IA.

A continuación, se describen aquellas co-ocurrencias en las que han aparecido 8 o más citas en el conjunto de grupos de discusión realizados.

La **coocurrencia actitud de diálogo reflexión –formación de agentes** muestra 8 citas. Desde una perspectiva institucional, se identifica la formación y la información como los dos ejes fundamentales de cualquier respuesta universitaria ante este fenómeno: "La clave es la formación del profesorado y la información (...) eso es lo que queremos hacer desde el vicerectorado, formar al profesorado e informar, para que no dé miedo" (3:70, pp.5–6, U3). En la misma dirección, se señala que esta formación debe ir más allá del manejo técnico de la herramienta e incorporar una dimensión crítica y ética. Se constata que los cursos actuales de formación en IA para el profesorado a menudo omiten precisamente estas dimensiones, lo que genera desafección en quienes esperan una reflexión más completa sobre el impacto de la tecnología: "Se apuntó al curso y se borró porque en todo el curso no había una sola mención ni a la ética ni al tema medioambiental (...) cuántos miles de litros de agua se gastan para hacer eso (...) la gente también tiene que ser más consciente de lo que eso supone" (6:21, p.5, U6).

Asimismo, se defiende que la formación debe orientarse también a desmitificar la herramienta, tanto en lo que respecta al miedo que genera en una parte del profesorado como al entusiasmo acrítico que puede surgir en sentido contrario. La reflexión pausada y fundamentada se presenta como el antídoto frente a ambos extremos: "Hay una parte que es eso, de seguir desmitificando la herramienta, porque creo que bajará los miedos y bajará el entusiasmo acrítico" (1:91, p.18, U1). También se apunta que la formación en IA debe concebirse como un acompañamiento sostenido, comparable al proceso de alfabetización digital que ya se vivió con otras tecnologías. No se trata de una instrucción puntual, sino de un proceso gradual de apropiación: "Es importante darles formación (...) hay que enseñar. Es como cualquier otra herramienta. Incluso, si me apuras, como la primera vez que buscan algo en internet, o sea, también hay que acompañarlos" (6:86, p.27, U6). Además, la formación de agentes se extiende hacia una reflexión más estructural sobre qué debe enseñarse en la universidad cuando la IA es capaz de generar conocimiento disciplinar de forma automática. Se plantea la posibilidad de que el foco formativo deba desplazarse desde los contenidos hacia la competencia en el uso crítico de las herramientas: "Tendremos que pensar qué es lo que enseñamos en la universidad. Porque igual no hay que enseñar derecho, sino cómo utilizar el ChatGPT por derecho (...) no habrá que explicar programación" (5:49, p.18, U5).

Por último, se señala tanto el potencial de la herramienta para optimizar la organización docente como la resistencia cultural al cambio que caracteriza al profesorado universitario. Se identifica una tensión entre las posibilidades de mejora que ofrece la IA y la tendencia a la inercia académica: "Desde el punto de vista de director de profesorado, el potencial que puede tener esto para intentar gestionar bien una plantilla de profesorado es inmenso (...) una IA pueda decidir qué docencia tienes que dar tú (...) el profesorado español los cambios, aunque sean buenos, no quiere (...) hay gente que lleva dando la misma asignatura los últimos 20 años con las mismas diapositivas" (3:87, p.8, U3).

La **coocurrencia actitud de diálogo reflexión – comportamiento responsable** muestra 10 citas. Se señala que la idea de que un estudiante o un docente utilice la IA no constituye necesariamente un fraude, y que este pensamiento bloquea la reflexión productiva sobre cómo incorporar la IA de forma constructiva: "Cuando hablas de uso fraudulento entiendes que no sería ideal que un estudiante utilizara IA o que un profesor utilizara IA para preparar sus clases. Y yo creo que es todo lo contrario" (6:12, p.4, U6). Sin embargo, el comportamiento responsable exige que el alumnado sea capaz de aportar valor propio y de dar cuenta de su pensamiento. Se comenta que trabajos formalmente correctos pueden carecer de reflexión: "pueden hacer un trabajo excelente que no saben en qué se fundamenta, pero hay un apartado de crítica, de aspectos críticos que salen ahí, que es un poco donde dices, todo lo demás está muy bien estructurado, pero ¿qué has hecho tú o qué aportas tú" (2:18, p.4, U2). En la misma línea, se cuestiona la viabilidad del trabajo escrito como modelo de evaluación final cuando la herramienta puede generarlo de forma autónoma: "Nos tenemos que replantear si los trabajos de fin de máster de desarrollo escrito van a servir como modelo de trabajo final" (2:19, p.4, U2).

Asimismo, se reconoce que la universidad no puede abordar en solitario el problema del comportamiento responsable con la IA, dado que se trata de un fenómeno de alcance global, aunque ello no justifica la inacción: "Estamos intentando aquí atacar un problema desde la universidad cuando ya es algo global. ¿Quiere decir eso que nos tenemos que quedar de brazos cruzados? No, para nada (...) tenemos que ser conscientes de cuál es la limitación, o por lo menos con qué cartas nos toca jugar cuando llegan a la universidad" (2:31, p.6, U2).

Se señala que el alumnado tiende a aceptar sin cuestionamiento las respuestas que genera la IA, sin contrastarlas con otras fuentes ni valorar su veracidad, y que este hábito no está suficientemente trabajado en la formación universitaria actual: "Metén la pregunta en el ChatGPT, respuesta y yo me lo

empacho (...) te cojo la respuesta, te la coloco en un trabajo y no me planteo si aquello es veraz o no (...) deberían utilizar otras fuentes para confirmarlo. Eso no está sobre la mesa" (1:77, p.15, U1). Así, se menciona que el comportamiento responsable implica reconocer cuándo el uso de la IA vacía de sentido la actividad formativa. Cuando el alumnado delega en la herramienta tareas que tienen como finalidad precisamente el proceso reflexivo y de asimilación de contenidos, la actividad pierde su propósito y debe ser repensada: "Cuando te llevo un trabajo entero de ChatGPT y estás corrigiéndole al ChatGPT y dices, si yo mandé este trabajo para precisamente que hicieras una reflexión (...) yo ya si no van a trabajar los contenidos ellos, lo va a hacer ChatGPT (...) tengo que cambiar mi didáctica y mi metodología" (3:75, p.6, U3).

La reflexión sobre el comportamiento responsable incluye también la necesidad de reconocer los límites de la IA, y que esta herramienta no puede utilizarse para todo: "La IA es una herramienta muy potente, que viene a un boom, que parece que se puede utilizar en todo (...) pero dentro de años llegaremos a la realidad que se utilizará en distintos factores (...) ahora mismo todo el mundo vende la IA para todo" (3:84, pp.7–8, U3). Finalmente, se comenta que el uso responsable de la IA implica también que esta herramienta no sustituya la dimensión formativa en valores y humana que se genera entre personas: "Puede hacer que nos olvidemos (...) la IA no tiene empatía (...) nosotros formamos personas y tenemos que formar personas en valores y eso no lo puede hacer la IA (...) tienes que formar en valores y tienes que formar en personas (...) eso lo tiene que hacer personas" (3:85, p.8, U3).

La **coocurrencia actitud de diálogo reflexión – previsión de retos de docencia** presenta 9 citas. Entre ellas, emerge la pregunta fundamental sobre el nuevo papel del docente: "¿Qué papel tiene el docente frente a estas nuevas herramientas? (...) nuestro papel está cambiando (...) ya venía cambiando de antes, pero ahora mucho más. Entonces es algo que está abierto" (6:28, p.5, U6). Esta pregunta no tiene aún respuesta cerrada, pero orienta el debate hacia la necesidad de repensar la docencia en profundidad: "¿Cómo repensamos la docencia con esto?" (1:90, p.18, U1). El análisis de las citas da una respuesta en sí mismo, puesto que se constata que el cambio es profundo e irreversible, y que la resistencia no es una opción viable. Se reconoce que la IA transformará simultáneamente la investigación, la docencia y la evaluación, y que el camino debe recorrerse de forma progresiva y reflexiva: "Es un cambio drástico y habrá que ir poco a poco andando el camino (...) va a cambiar la investigación, van a cambiar nuestras clases, la docencia, y va a cambiar la forma de evaluar (...) oponerse es como ponerte una venda en los ojos al futuro" (3:68, p.5, U3).

Se señala que uno de los retos más inmediatos es adaptar la metodología para evitar que el alumnado delegue en la IA tareas cuyo propósito es precisamente el proceso de reflexión y asimilación: "Cuando te llevo un trabajo entero de ChatGPT (...) si yo mandé este trabajo para precisamente que hicieras una reflexión (...) tengo que cambiar mi didáctica y mi metodología" (3:75, p.6, U3). También se identifica un reto específico de adaptar la evaluación, abriendo la posibilidad de recuperar el examen oral como forma de verificar competencias reales, un formato que la IA podría facilitar a escala, dado que el principal obstáculo hasta ahora ha sido el tiempo y el número de estudiantes: "Algo que se ha perdido en la universidad es el examen oral (...) porque son muchos alumnos (...) una IA a lo mejor te lo puede hacer (...) la IA te va a ver si, con las respuestas que ha dado el estudiante, tiene las competencias adquiridas o no" (3:88, pp.8–9, U3). Además, se propone que los estudiantes realicen declaraciones explícitas sobre el uso de IA en sus trabajos: "La idea de los TFM que tengan que hacer una declaración, al igual que cuando publicas un artículo científico, que también nos piden una declaración de uso o no de inteligencia artificial" (4:35, pp.9–10, U4).

Se apunta que afrontar estos retos de forma rigurosa requiere una respuesta interdisciplinar que movilice el conocimiento disponible en la propia universidad, más allá de los perfiles técnicos: "¿Quién debe participar? Deben participar los ingenieros (...) profesorado, alumnado y PAS (...) gente de la sociología y antropología que tengan la capacidad de entender la tecnología también (...) intentar identificar todo el conocimiento que tengamos en la universidad sobre tecnología, desde las ciencias sociales, desde las humanas" (1:68, p.12, U1).

La **coocurrencia actitud de diálogo reflexión – previsión de roles estudiantes** presenta 11 citas parte de la constatación de que el alumnado tiende a aceptar las respuestas de la IA sin cuestionarlas, trasladándolas directamente a sus trabajos sin contrastarlas ni reflexionar sobre su veracidad. Se identifica la ausencia de pensamiento crítico como el principal déficit que debe abordarse: "Metén la pregunta en el ChatGPT, respuesta y yo me lo empacho (...) te cojo la respuesta, te la coloco en un trabajo y no me planteo si aquello es veraz o no (...) deberían utilizar otras fuentes para confirmarlo. Eso no está sobre la mesa" (1:77, p.15, U1). Se propone que el alumnado asuma un papel activo y reflexivo, capaz de explicitar qué herramienta ha utilizado, qué le ha pedido y qué ha hecho con el resultado obtenido: "Tú lo puedes usar, pero me tienes que decir qué herramienta has usado, qué prompt le has hecho, qué resultado te ha dado y tú qué has hecho con ese resultado" (1:45, p.6, U1). En la misma dirección, se subraya que el alumnado que más partido sacará a la IA será el que tenga mejor formación

previa: "Estudia, y estarás con mejor disposición para hacer buenas preguntas a tu asistente y te ayudará a pensar, a reflexionar, a ampliar, a mejorar, a aprender" (5:22, p.9, U5).

También se señala que uno de los retos centrales es enseñar al alumnado a identificar en qué momentos el uso de la IA aporta valor y en cuáles no, distinguiendo entre usos que enriquecen el aprendizaje y usos que lo vacían de contenido: "Cuesta mucho tener la sensibilidad para saber dónde debes incorporarlo de forma abierta y dónde debes tener usos muy modulados por las necesidades evaluativas para que aquello siga siendo aprendizaje significativo (...) no es fácil que las instituciones y las personas tengamos la cintura para hacer esto" (5:42, pp.14–15, U5). Esto obliga al profesorado a repensar sus metodologías: "Cuando te llevo un trabajo entero de ChatGPT (...) si yo mandé este trabajo para precisamente que hicieras una reflexión (...) tengo que cambiar mi didáctica y mi metodología" (3:75, p.6, U3).

Asimismo, se plantea que la evaluación por competencias es la vía más adecuada para redefinir el rol del estudiante en este nuevo contexto. Si la evaluación se centra solo en conocimientos, la IA los proporciona sin esfuerzo; si se centra en competencias, el estudiante debe demostrar un desempeño que la herramienta no puede suplir: "Si nos ceñimos a conocimientos la IA les va a ser muy útil (...) nosotros tenemos que buscar la forma de evaluar esa competencia que van adquiriendo los estudiantes, que de cara al futuro profesional van a tener que desarrollar (...) los TFG y TFM son carne de cañón de la inteligencia artificial" (4:25, p.7, U4). El estudiante debe aprender también a utilizar la IA profesionalmente: "¿Cómo enseñamos a incorporarlo en tu tarea profesional?" (5:29, p.10, U5).

La **coocurrencia actitud transformativa – formación de los agentes** presenta 12 citas. En su revisión, se observa que desde una perspectiva institucional, se defiende que la clave está en formar e informar al profesorado para reducir el miedo y favorecer una incorporación fundamentada de la IA: "La clave es la formación del profesorado y la información (...) eso es lo que queremos hacer desde el vicerectorado, formar al profesorado e informar, para que no dé miedo" (3:71, p.5, U3). Al mismo tiempo, se reconoce que una parte del alumnado ya maneja la herramienta con mayor destreza que el propio profesorado: "Incluso algunos de los estudiantes saben mucho más sobre inteligencia artificial que nosotros mismos, o sea, que nos la pueden meter doblada" (6:2, p.3, U6). En este contexto, se demanda una formación enfocada al uso pedagógico de la herramienta, señalando que los contenidos más relevantes para el profesorado en activo se vinculan a la construcción de buenos *prompts* y entender las posibilidades reales de la herramienta, dejando de lado enfoques centrados en la detección del uso, que se constata

inviabile: "Realmente ahora mismo me preocupo y enseño cómo hacer bien el *prompt* (...) eso es algo fundamental quizás que a lo mejor hay que incorporar cuando queremos dar formación (...) la demanda inicial era saber cómo detectar si algo había sido hecho por la IA (...) en el momento que te lo dicen, difícil, complicado, yo eso ya lo elimino" (6:87, p.27, U6).

También se apunta que la formación en IA debería tener carácter básico y garantizado para todo el alumnado, evitando que quede como una opción voluntaria accesible solo para quienes ya están motivados. La analogía con los idiomas ilustra el riesgo de que la desigualdad en el acceso a esta formación se convierta en una nueva brecha académica: "Dar como mínimo una base a partir de la cual, igual que ocurre con los idiomas u otras cosas" (1:100, p.22, U1) posiblemente adaptado a cada contexto y a cada ámbito (...) no es lo mismo comunicación que derecho, que salud, que ciencias (...) pero una base, a no ser que esto ya se haya incorporado antes, al bachillerato o a la secundaria " (; 1:99, p.22, U1).

La **coocurrencia actitud transformativa – previsión de retos de docencia** presenta 12 citas. En ellas se apunta que la IA representa una ruptura de magnitud inédita, cualitativamente distinta a transformaciones tecnológicas anteriores. No se trata de una herramienta más, sino de un fenómeno que opera en otra escala: "Estas herramientas son disruptivas a un nivel que no hemos visto. Porque internet cambió las cosas, pero esto está en otra magnitud (...) ya no es solo que hemos enseñado a hablar a las máquinas, es que lo hacen bien, y en algunos casos lo hacen mejor que nosotros" (6:79, p.24, U6). A este reconocimiento se suma la velocidad del cambio, que genera incertidumbre incluso entre quienes ya han integrado la herramienta en su práctica: "Esto evoluciona día a día, cada semana hay novedades, cada semana hay nuevos modelos (...) realmente estamos en un momento de incertidumbre (...) ahora hablamos mucho de la inteligencia artificial general, la AGI (...) parece que vamos a tener en breve algo que nos va a permitir hacer básicamente las tareas como humanos" (6:29, p.6, U6).

Se presenta el reto transformador de repensar la docencia en profundidad, no como ajuste puntual sino como revisión estructural: "más allá de si es mágica o no, que no lo es (...) ¿Cómo repensamos la docencia con esto?" (1:90, p.18, U1). Esta revisión afecta especialmente a la evaluación, que emerge como el ámbito donde el impacto de la IA resulta más inmediato y donde la necesidad de transformación es más urgente: "Por fin estamos repensando las metodologías de evaluación, porque probablemente muchas de las metodologías que ahora no tenemos más remedio ya hace unos cuantos años que las deberíamos haber revisado" (1:93, p.19, U1). Asimismo, se apunta a la necesidad de transformar

formatos consolidados como el trabajo fin de grado, cuya viabilidad como instrumento evaluativo se cuestiona cuando el alumnado puede generar resultados formalmente impecables con ayuda de la IA sin haber desarrollado el proceso intelectual que se les presupone: "yo acabo de tutorizar uno (TFG), que yo no me lo creo (...) un trabajo de 10, chapón, pero ha utilizado la Inteligencia Artificial" (1:37, p.5, U1). Al mismo tiempo, se reconoce que este momento de incertidumbre obliga a tomar decisiones estratégicas sobre qué fundamentos disciplinares deben preservarse y cuáles pueden apoyarse en la tecnología: "Queremos enseñarles bien los fundamentos de algo (...) aquí estamos ahora en un momento muy importante en cada campo y vemos que tenemos que ver qué pasos son los más importantes a seguir" (6:26, p.5, U6).

Finalmente, se señala que la transformación es algo positivo a diferentes niveles: "Desde mi punto de vista es muy positivo. Como docente, como institución, como facultad, creo que nos va a hacer reflexionar y cambiar un poco el planteamiento de la docencia" (4:23, p.6, U4).

La **coocurrencia actitud de precaución – comportamiento responsable** presenta 13 citas. Se apela a la prudencia como principio para integrar la IA: "Soy súper favorable al uso de la tecnología por formación y porque me encanta (...) pero creo que tendríamos que tener esa prudencia de decir, bueno, adoptamos uso de este tipo de herramientas, pero con el cuidadillo de decir, no nos dejemos tampoco encandilar" (3:81, p.7, U3). La precaución se traduce en la necesidad de distinguir entre usos legítimos de la IA y usos que vacían de sentido la actividad formativa. Se reconoce que existen usos razonables, como ayudar a redactar mejor, generar imágenes de apoyo o complementar explicaciones, pero que cuando el alumnado delega en la herramienta tareas cuyo propósito es precisamente el proceso de reflexión y asimilación, el comportamiento deja de ser responsable: "Si me estáis haciendo un cuento (...) pues porque no le pedí a la inteligencia artificial que os saque la imagen que vosotros creáis (...) cuando te llevo un trabajo entero de ChatGPT y dices, si yo mandé este trabajo para precisamente que hicieras una reflexión (...) tengo que cambiar mi didáctica y mi metodología" (3:75, p.6, U3). Se añade que la precaución obliga también a avanzar con pasos cortos y medidos, sin lanzarse al vacío sin criterio: "Lo mejor sería hablar con pasos cortos, más que meternos en el mar directamente" (4:59, p.17, U4). Asimismo, la precaución se aplica al ámbito de la evaluación, donde la detección del uso irresponsable de la IA plantea retos; "Darte cuenta si verdaderamente ha elaborado ese trabajo (...) si tiene el poder de discusión de eso o simplemente se lo ha aprendido" (3:89, p.9, U3).

Finalmente, emerge la precaución vinculada a la dimensión de la privacidad y la protección de datos, indicando que es necesario contar con asesoramiento especializado antes de utilizar herramientas que procesan información sensible, y que la concienciación sobre este riesgo debe integrarse en la formación: "Si tenemos dudas sobre si es un dato personal o no, nosotros tenemos un delegado de protección de datos, consultarlo (...) si yo subo este documento aquí, ¿cómo se han gestionado los permisos desde la universidad? Son aquellas cosas que tenemos que resolver" (1:139, p.44, U1); "Hace falta una formación de concienciación, es igual que yo cierro mi casa y echo la llave (...) al final es formación y concienciación que hay que hacerla y es verdad que los estudiantes pues no tienen" (4:67, p.20, U4).

La **coocurrencia actitud de precaución – previsión de retos de docencia** presenta 14 citas. En se plantea que enseñar en 2025 implica desarrollar en el alumnado capacidades que vayan más allá de lo que la IA puede producir, orientando la docencia hacia la complejidad, la riqueza intelectual y el pensamiento propio: "¿Qué es enseñar en el 2025? Quizás enseñar en 2025 es: eres capaz de hacer cosas más interesantes, más ricas y más potentes que eso que te acaba de lanzar el ChatGPT" (1:73, p.14, U1). Se señala con precaución el riesgo de que la IA erosione competencias que requieren años de práctica acumulada. Se comenta, por ejemplo, que los ámbitos humanísticos, la lectura profunda de textos complejos, el análisis filológico o la interpretación literaria son ejemplos de competencias que la IA puede simular pero no generar, y cuya formación requiere un proceso lento e irreductible: "La filosofía, la historia, la antropología, la filología (...) requiere una lectura profunda de textos y requiere unas competencias que a veces se entrenan con textos básicos (...) ahora eso también te lo hace la IA (...) los profesores hemos cambiado las evaluaciones (...) un estudiante que no está acostumbrado a leer textos de páginas en español antiguo (...) eso requiere unos años" (1:94, p.19, U1). En la misma línea, se apunta que la precaución es especialmente pertinente en relación con el alumnado de rendimiento medio, para quien la IA puede suponer una vía de elusión del esfuerzo que compromete su formación real: "Habrà un 10% o un 15% de la población que lo hará superbién (...) pero el alumnado de cinco y seis no sé qué pasará, porque realmente es bastante preocupante" (1:95, p.20, U1).

Asimismo, se comenta la necesidad de actuar con precaución ante el uso que hace de la IA el alumnado, puesto que ello obliga también a emprender cambios en las metodologías docentes: "Cuando te llevo un trabajo entero de ChatGPT y dices, si yo mandé este trabajo para precisamente que hicieras una reflexión (...) tengo que cambiar mi didáctica y mi metodología" (3:75, p.6, U3). Se señala que el reto

debe involucrar a toda la universidad, puesto que esta actúa ante un fenómeno de alcance global con recursos y margen de maniobra limitados, pero que esa limitación no justifica la inacción: "Estamos intentando aquí atacar un problema desde la universidad cuando ya es algo global. ¿Quiere decir eso que nos tenemos que quedar de brazos cruzados? No, para nada (...) tenemos que ser conscientes de cuál es la limitación, o por lo menos con qué cartas nos toca jugar" (2:31, p.6, U2). También se reconoce que abordar la herramienta implica algo más que su manejo técnico, y que comprender qué es la IA y cómo funciona es una condición previa para poder integrarla con criterio: "Una cosa es aplicar las herramientas, y la otra, además, saber qué narices es" (1:12, p.4, U1).

La **coocurrencia actitud de precaución – previsión de roles de los estudiantes** presenta 11 citas, entre las que destaca una visión inicial de que el alumnado tiende a usar la IA de forma irreflexiva, aceptando sus respuestas sin contrastarlas ni cuestionarlas. Esta ausencia de pensamiento crítico no es un rasgo generacional inevitable, sino el resultado de una competencia que no se ha trabajado suficientemente: "Meten la pregunta en el ChatGPT, respuesta y yo me lo empacho (...) te cojo la respuesta, te la coloco en un trabajo y no me planteo si aquello es veraz o no (...) deberían utilizar otras fuentes para confirmarlo. Eso no está sobre la mesa" (1:77, p.15, U1). En la misma línea, se señala el uso de la herramienta como atajo ante la presión académica: "Mira profe, es que iba muy agobiado y hice *copy-paste* y no voy a mirar lo que ponía (...) no saben qué cogen, qué copian, no sabemos qué" (1:106, p.26, U1).

Se señala que es necesario ser precavido ante la idea del "nativo digital", puesto que la familiaridad con la tecnología no equivale a saber utilizarla bien: "Les hacemos creer que porque nacen con esta tecnología son capaces de usarla. Y esto no es así. Y está demostrado (...) el uso de tu hijo no es el uso medio ni por aproximación" (1:136, p.41, U1); "El grueso no lo sabrán, porque si no tienes a alguien al lado que te explique cómo funciona esto..." (1:135, p.41, U1), haciéndose hincapié en los estudiantes de grados técnicos: "lo que me alarma es la fe ciega que está depositando el estudiantado de ingeniería (...) al final quien se ganará bien la vida es quien sepa leer, escribir correctamente por sus propios medios, analizar y ser crítico" (5:70, p.29, U5).

También se plantea con precaución por las desigualdades que puede generar la IA entre el alumnado, puesto que habrá diferencias según el rendimiento que sepan hacer de esta tecnología: "Habrá un 10% o un 15% de la población que lo hará superbien (...) pero el alumnado de cinco y seis no sé qué pasará,

porque realmente es bastante preocupante" (1:95, p.20, U1), por lo que también resulta remarcable la importancia que se da a formar a los estudiantes más allá del uso de la IA: "Nosotros formamos personas y tenemos que formar personas en valores y eso no lo puede hacer la IA (...) tienes que tener ejemplos y tienes que tener personas" (3:85, p.8, U3).

La **coocurrencia actitud de adaptación – formación de los agentes** presenta 14 citas. Se constata la visión de la formación como la palanca principal para la adaptación institucional y de las personas al uso de la IA: "La clave es la formación del profesorado y la información (...) eso es lo que queremos hacer desde el vicerectorado, formar al profesorado e informar, para que no dé miedo" (3:71, pp.5–6, U3). Esta adaptación, requiere de orientación al profesorado para que pueda actuar con criterio: "Necesito formación de actualización (...) me llega tanta información que soy incapaz de procesarla (...) necesito a alguien que me lo sistematice (...) orientación, mira, aquí ahora de momento no hagas caso, ahora ves hacia allá" (1:113, p.29, U1).

La adaptación también implica repensar los modelos de enseñanza y evaluación: "Tienes que hacer un tipo de evaluación que el ChatGPT, por él mismo, no puede generar un resultado (...) debe haber un proceso creativo, de desarrollo, que debe ser del alumno sí o sí (...) cuando vayan al mundo laboral eso les va a servir (...) debemos repensar las enseñanzas y los planes de estudios, aún más competencial" (1:87, p.17, U1). Asimismo, se plantea que la necesidad de adaptar la formación para garantizar una formación de base con IA para todo el alumnado, evitando que quede como oferta voluntaria accesible solo para quienes ya están motivados: "Si es algo voluntario, una formación que se ofrece, al final la hará quien quiera (...) posiblemente adaptado a cada contexto y a cada ámbito (...) no es lo mismo comunicación que derecho, que salud, que ciencias (...) pero una" (1:99, p.22, U1; 1:100). Para el alumnado, se señala que desde los servicios de empleabilidad ya se están desarrollando algunas iniciativas formativas, aunque todavía de forma incipiente: "Para el alumnado, sí, desde el Servicio de Empleabilidad hay alguna formación" (1:97, p.20, U1).

Finalmente, emerge la necesidad de adaptar los modelos de enseñanza para atajar el impacto de la herramienta sobre el pensamiento crítico, citando para ello evidencias externas: "Salió una investigación de Microsoft, demostrado que el uso de la inteligencia artificial reduce el espíritu crítico (...) tenemos que reforzar el espíritu crítico" (1:104, p.25, U1), al mismo tiempo que se subraya la necesidad de educar en privacidad, ética y seguridad como parte integral de cualquier proceso formativo en IA: "Hay que

educar en el uso de este tipo de herramientas, el tema de la privacidad y la ética (...) los datos, la privacidad, la seguridad, todo esto" (5:73, p.31, U5).

La **coocurrencia actitud de adaptación – competencias docentes y de los estudiantes** presenta 9 citas. En estas se señala que la competencia más urgente que debe desarrollar el profesorado es la capacidad de orientarse con criterio en un entorno de cambio acelerado: "Necesito formación de actualización (...) me llega tanta información que soy incapaz de procesarla (...) necesito a alguien que me lo sistematice (...) orientación: mira, aquí ahora de momento no hagas caso, ahora ves hacia allá" (1:113, p.29, U1). En paralelo, se señala que el alumnado ya utiliza la herramienta y, por tanto, hay que formarles para usarla de tal manera que aporte un valor añadido: "Los estudiantes manejan la IA más probablemente que nosotros, entonces la clave nuestra es enseñarles cómo manejar, aportarles algo más nosotros" (4:64, p.19, U4). Una formación que algunos consideran que debería ser de carácter obligatorio y graduado: "Quizás sería una capacitación obligatoria, igual que si tiene un B2" (3:99, p.14, U3); y que debería reforzar la competencia crítica: "tenemos que reforzar el espíritu crítico" (1:104, p.25, U1).

La **coocurrencia actitud de adaptación – previsión de retos de docencia** presenta 12 citas. Desde visión adaptativa, se considera planteará retos para la docencia, igual que para otros ámbitos universitarios como investigación: "Es un cambio drástico y habrá que ir poco a poco andando el camino (...) va a cambiar la investigación, van a cambiar nuestras clases, la docencia, y va a cambiar la forma de evaluar (...) oponerse es como ponerte una venda en los ojos al futuro" (3:69, p.5, U3).

Se identifica que el reto más inmediato en docencia es el planteamiento de la evaluación, y cómo hacer para que esta permita verificar el aprendizaje del alumnado: "Con el Turnitin a veces lo detecta, pero eso no es muy fiable, no le hagáis caso (...) hay ejemplos de profesores que se están fijando en eso para suspender a estudiantes, y ojo que eso legalmente no se puede hacer" (3:106, p.21, U3); "Mirar si algo está hecho con IA, dentro de nada va a ser imposible, hay que buscar nuevas formas de evaluar el trabajo del alumno, incluso de hacer la docencia" (4:19, p.5, U4). Para ello se señala que las actividades de evaluación van a requerir un proceso creativo que sea necesariamente del estudiante, con o sin apoyo de la herramienta: "Tienes que hacer un tipo de evaluación que el ChatGPT, por él mismo, no puede generar un resultado (...) debe haber un proceso creativo, de desarrollo, que debe ser del alumno sí o sí (...) debemos repensar las enseñanzas y los planes de estudios, aún más competencial" (1:87, p.17, U1).

Desde un enfoque positivo, se destaca que la irrupción de la IA ayudar a impulsar revisiones evaluativas que ya eran necesarias: "Por fin estamos repensando las metodologías de evaluación, porque probablemente muchas de las metodologías que ahora no tenemos más remedio ya hace unos cuantos años que las deberíamos haber revisado" (1:93, p.19, U1). Además, hay que adaptar lo que se pide en las evaluaciones para que los estudiantes puedan declarar de manera explícita y transparente el uso que ha hecho de la IA en sus trabajos: "Es importante que concienciamos a nuestros estudiantes de que deben declarar hasta qué punto ese copiloto ha estado con ellos (...) que haya una declaración de uso y asumir que me he apoyado en el uso de la IA para bla, bla, bla. Que forme parte de la reflexión que debe hacer cada uno" (3:102, p.16, U3).

Finalmente, se considera necesario adaptar los planes de estudio para integrar de forma sistemática la IA en todas las titulaciones: "En un futuro no demasiado lejano eso debería estar integrado en todos los planes de estudios" (1:98, p.22, U1).

La **coocurrencia actitud de aproximación comprensiva – previsión de retos de docencia** presenta 8 citas. En estas se presenta que los retos que plantea la IA en la docencia no son exclusivamente técnicos, y que abordarlos requiere una mirada interdisciplinar que integre perspectivas humanísticas, sociales y tecnológicas. Se defiende que la universidad debe identificar y articular todo el conocimiento interno disponible, más allá de los perfiles técnicos: "¿Quién debe participar? Deben participar los ingenieros (...) profesorado, alumnado y PAS de cada facultad (...) gente de la sociología y la antropología que tengan la capacidad de entender la tecnología también (...) intentar identificar todo el conocimiento que tengamos en la universidad sobre tecnología, desde las ciencias sociales, desde las humanas, y entre todos, intentar construir" (1:68, p.12, U1). En este contexto, emerge como reto la formación del profesorado, para saber qué puede aplicarse, cuándo y dónde, lo que implica una comprensión que va más allá del manejo instrumental: "El profesorado sobre todo debe estar bien formado en esta disciplina. ¿Qué se puede aplicar?, ¿qué no se puede aplicar?, ¿cuándo?, ¿dónde?" (1:3, p.2, U1). Asimismo, en la aproximación comprensiva a los retos docentes se incluye la necesidad de que el alumnado declare explícitamente en qué medida ha utilizado la IA en sus trabajos, como práctica de transparencia que forma parte del propio aprendizaje: "Es importante que concienciamos a nuestros estudiantes de que deben declarar hasta qué punto ese copiloto ha estado con ellos (...) que haya una declaración de uso y asumir que me he apoyado en el uso de la IA para bla, bla, bla. Que forme parte de la reflexión que debe hacer cada uno" (3:102, p.16, U3).

Finalmente, se comenta que el avance de la IA obliga a asumir que el horizonte de retos docentes es abierto y que la respuesta institucional debe ser sostenida y flexible: "Esto evoluciona día a día, cada semana hay novedades (...) ahora hablamos mucho de la inteligencia artificial general, la AGI (...) parece que vamos a tener en breve algo que nos va a permitir hacer básicamente las tareas como humanos (...) realmente estamos en un momento de incertidumbre" (6:29, p.6, U6).

La **coocurrencia actitud de aproximación proactiva– formación de agentes** presenta 11 citas. Se constata la visión de que la respuesta institucional no puede seguir improvisándose, y que la formación de los agentes universitarios debe abordarse con un plan concreto: "Las coordinaciones de las titulaciones se les debería formar (...) algo ya, ya, con un timing y con un programa, porque no creo que podamos..." (1:35, p.5, U1). Se indica que la proactividad institucional debe implicar una revisión estructural de la docencia y la evaluación: "El punto de partida es una revisión de nuestra docencia, una revisión de nuestra evaluación, una revisión del adecuado uso" (2:36, p.8, U2). También se menciona que la formación del profesorado sea continua y orientada, dado que el volumen de novedades tecnológicas desborda la capacidad individual de seguimiento. La proactividad no implica estar al día de todo, sino contar con una guía que ayude a priorizar: "Necesito formación de actualización (...) me llega tanta información que soy incapaz de procesarla (...) necesito a alguien que me lo sistematice (...) orientación: mira, aquí ahora de momento no hagas caso, ahora ves hacia allá" (1:113, p.29, U1). En este marco, se defiende que el profesorado debe adoptar una postura proactiva para capacitar a los estudiantes en el uso de la IA, incorporando la herramienta como parte del proceso de enseñanza, sin esperar a que la normativa lo regule: "Son herramientas que nosotros estamos incorporando y que también debemos capacitarlos para incorporarlas bien (...) que no tengan miedo de decir, el resumen de mi proyecto lo he mejorado con..." (1:80, p.16, U1). Finalmente, se plantea la necesidad de que la universidad sea proactiva en la incorporación de herramientas que permitan formarse en el uso de la IA, en entornos seguros: "Tener una herramienta interna te permite hacer un trabajo de aprendizaje (...) en un entorno seguro, en el sentido de que el alumno no está expuesto ni tú estás expuesto por la información que vas colgando (...) hay un criterio ético institucional de que hasta ahora estamos un poco en falso" (5:74, p.31, U5).

La **coocurrencia actitud de aproximación proactiva – previsión de retos de docencia** presenta 10 citas.

Se señala que una aproximación proactiva en el uso de la IA en la docencia implica naturalizar su uso desde el primer día de clase, evitando que el alumnado la perciba como algo clandestino o prohibido: "Ahí está precisamente la clave, hablarlo el primer día de clase porque si el profesor hace como que no existe pues parece que los estudiantes que lo utilizan son algo así como medio clandestinos (...) si entras el primer día en clase y comentas cómo piensas utilizar la inteligencia artificial en mi asignatura (...) pues ya está en un campo, un marco de trabajo (...) que se naturalice un poco es la forma de que esta crisis inicial se nos pase" (4:68, p.21, U4). En la misma dirección, se insiste en que el profesorado debe ser frontal e incorporar activamente la herramienta en el proceso de enseñanza: "Son herramientas que nosotros estamos incorporando y que también debemos capacitarlos para incorporarlas bien (...) que no tengan miedo de decir, el resumen de mi proyecto lo he mejorado con..." (1:80, p.16, U1), si bien se remarca que esta incorporación debe ir acompañada de un análisis previo de la propia práctica docente y evaluativa: "El punto de partida es una revisión de nuestra docencia, una revisión de nuestra evaluación, una revisión del adecuado uso" (2:36, p.8, U2), al mismo tiempo que implica observar los usos de la IA desde cada una de las disciplinas:

: "Queremos enseñarles bien los fundamentos de algo (...) estamos ahora en un momento muy importante en cada campo y vemos que tenemos que ver qué pasos son los más importantes a seguir" (6:26, p.5, U6).

Se constata que por parte de algún profesorado existe proactividad en el uso de la herramienta, por lo que demandan herramientas de IA para ser utilizadas en su actividad, y ello se vincula a la necesidad de que a nivel institucional se forme en su uso: "Nuestro departamento acabó dando de alta alguna herramienta de inteligencia artificial porque el profesorado demanda herramientas. Ojo, demanda herramientas, pero no demanda formación (...) se está produciendo un proceso de mucha formación autodidacta (...) puede ser contraproducente porque no haya realmente una preparación específica sobre el uso de esas herramientas" (6:7, p.3, U6).

La **coocurrencia actitud de aproximación proactiva— previsión de roles de los estudiantes** presenta 11 citas. El rol proactivo del estudiante se define por la transparencia y la rendición de cuentas sobre el uso que ha hecho de la herramienta. Se propone que el alumnado no solo pueda utilizar la IA, sino que deba explicitar qué herramienta ha empleado, qué le ha pedido y qué ha hecho con el resultado: "Tú lo puedes usar, pero me tienes que decir qué herramienta has usado, qué prompt le has hecho, qué

resultado te ha dado y tú qué has hecho con ese resultado" (1:45, p.6, U1). Sin embargo, se menciona que el pensamiento crítico del alumnado no está suficientemente desarrollado para asumir ese rol de forma autónoma. El alumnado tiende a aceptar las respuestas de la herramienta sin cuestionarlas, lo que convierte el refuerzo del espíritu crítico en una prioridad formativa urgente: "Metén la pregunta en el ChatGPT, respuesta y yo me lo empacho (...) te cojo la respuesta, te la coloco en un trabajo y no me planteo si aquello es veraz o no (...) deberían utilizar otras fuentes para confirmarlo. Eso no está sobre la mesa" (1:77, p.15, U1).

Asimismo, se defiende que la proactividad no se fomenta en la normativa, si no en las que se proponen para evaluar a los estudiantes: "Si hago hacer una presentación de PowerPoint sobre un tema, en este podrían utilizar la inteligencia artificial para hacer el PowerPoint, pero entonces hago parrillas de coevaluación (...) si sabe responderlas, notarás si ha hecho un uso abusivo (...) te hace cambiar las metodologías de evaluación clarísimamente" (1:76, p.15, U1); "Yo no tengo claro que se necesiten normas (...) ojalá que lo usen, que lo usen con todas sus consecuencias, o sea, que aprendan con ello (...) somos nosotros los que tenemos que ver cómo podemos adaptarnos a eso y evaluar lo que ellos han aprendido de nosotros y de la IA" (4:42, p.11, U4). En la misma línea, se señala la importancia de orientar hacia un uso profesionalizador de la IA: "Yo tengo que ver en qué momento para mi alumnado este recurso es aquel que va a tener en el desarrollo de su propia profesión, y cómo lo tiene que utilizar" (2:38, p.8, U2). Se subraya que esta definición proactiva del rol del estudiante no puede quedar en manos de iniciativas individuales de cada docente o de cada centro, por lo que es importante dar una respuesta coordinada a nivel institucional: "No puede quedar en manos de las iniciativas de centros (...) evidentemente hay gente que lleva la delantera (...) pero aquí cada centro tiene una manera de funcionar y por eso no puede quedar sujeto" (1:101, p.23, U1).

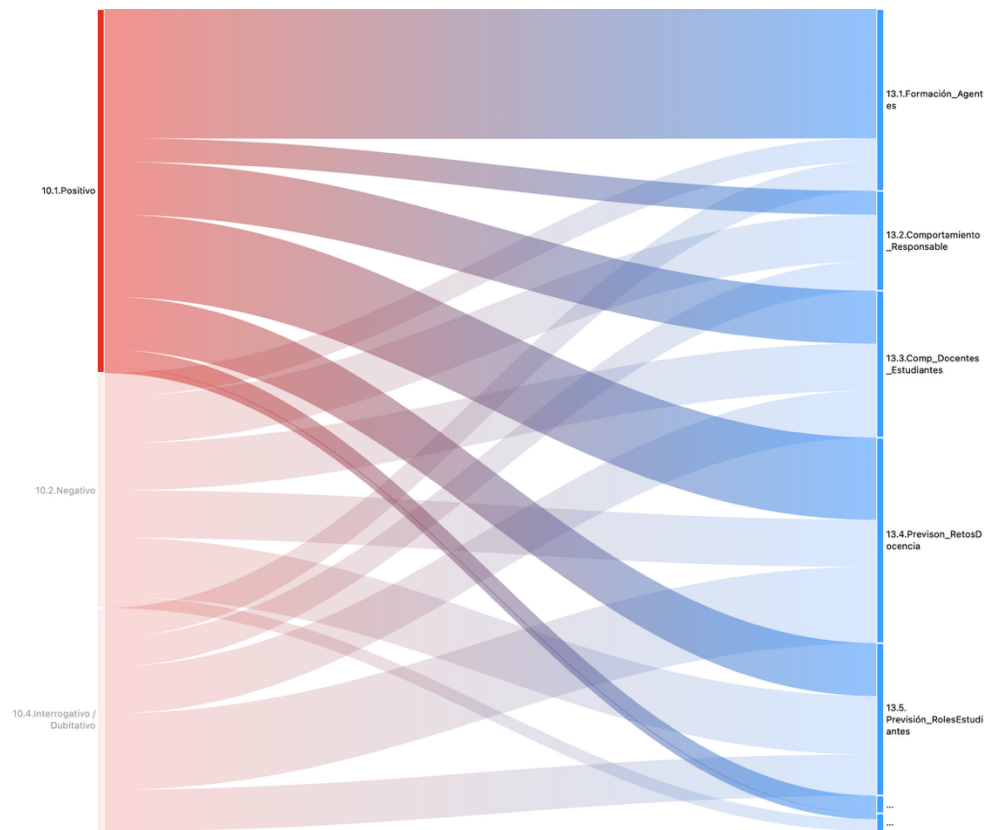
### **5.2.2. Prácticas de enseñanza y aprendizaje – orientación del comentario**

La tabla siguiente muestra las co-ocurrencias aparecidas entre los ocho ítems recogidos dentro del epígrafe de Prácticas de enseñanza y aprendizaje y la orientación de los comentarios, considerando que estos pueden ser positivos, negativos, neutros o interrogativos / dubitativos.

|                                           | 10.1. Positivo<br>Gr=140 | 10.2. Negativo<br>Gr=103 | 10.4. Interrogativo<br>o / Dubitativo<br>Gr=87 |
|-------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------------------------|
| 13.1. Formación_Agentes<br>Gr=41          | 22                       | 4                        | 5                                              |
| 13.2. Comportamiento_Responsable<br>Gr=27 | 4                        | 8                        | 5                                              |
| 13.3. Comp_Docentes_Estudiantes<br>Gr=32  | 9                        | 8                        | 8                                              |
| 13.4. Previsión_RetosDocencia<br>Gr=47    | 14                       | 8                        | 13                                             |
| 13.5. Previsión_RolesEstudiantes<br>Gr=38 | 9                        | 10                       | 7                                              |
| 13.6. Expansión_Modelos<br>Gr=5           | 3                        | 0                        | 0                                              |
| 13.7. Aprendizaje_Personalizado<br>Gr=4   | 1                        | 2                        | 0                                              |
| 13.8. Destrezas_Sociales<br>Gr=1          | 0                        | 0                        | 0                                              |

**Tabla 10:** Coocurrencias entre la variable prácticas de enseñanza-aprendizaje y orientación del comentario.

Se puede observar que los participantes en los grupos de discusión, en general, han aportado comentarios con un enfoque positivo en relación a las actividades de enseñanza y aprendizaje, sobre todo en lo relativo a la formación de los agentes y los retos para la docencia, aunque en esta última aparece un número similar de citas en las que se muestran interrogativos o dubitativos.



**Figura 6:** Diagrama de Sankey que muestra las coocurrencias entre actividades de enseñanza y aprendizaje y orientación del comentario.

A continuación, se describen aquellas co-ocurrencias en las que han aparecido 8 o más citas en el conjunto de grupos de discusión realizados.

La **coocurrencia formación de los agentes – positivo** presenta 22 citas, que en general muestran una orientación favorable a la formación como vía principal para integrar la IA de forma efectiva, tanto en el profesorado como en el alumnado. En esta línea, se defiende que "La clave es la formación del profesorado y la información (...) eso es lo que queremos hacer desde el vicerectorado, formar al profesorado e informar, para que no dé miedo" (3:70, pp.5–6, U3). Se valora también el esfuerzo que las universidades están realizando en esta dirección: "Creo que la universidad está haciendo un esfuerzo importante por formarnos y también a los estudiantes" (4:11, p.4, U4). En cuanto al contenido de esa formación, se defiende que se trata de enseñar a detectar el uso de la IA, aunque sea una demanda frecuente, sino aprender a construir buenos *prompts* y comprender cómo funciona la herramienta para poder analizar sus resultados con criterio y pensamiento crítico: "Yo realmente ahora mismo me preocupo y enseño cómo hacer bien el *prompt* (...) eso es algo fundamental quizás que hay que

incorporar cuando queremos dar formación" (6:87, p.27, U6); "Sabiendo cómo funciona tú entiendes la respuesta que te puede dar y cómo la puedes analizar o cómo la puedes utilizar (...) al final genera texto en base a unas probabilidades" (1:83, p.16, U1).

También se destaca la necesidad de que esta formación sea continua y orientada, en el sentido que actúe como intermediario entre las herramientas y el profesorado, y les ayude a priorizar entre las opciones disponibles: "Me llega tanta información que soy incapaz de procesarla (...) necesito a alguien que me lo sistematice (...) orientación: mira, aquí ahora de momento no hagas caso, ahora ves hacia allá" (1:113, p.29, U1). La coordinación institucional de esa formación se percibe como un valor añadido que genera conciencia colectiva sobre el recurso: "Hace que todo el mundo sea consciente del recurso (...) como coordinación de formación" (2:42, p.9, U2).

En cuanto al alumnado, se valora positivamente la extensión de la formación en IA a los planes de estudios de grado, siguiendo el mismo enfoque que ya se aplica al profesorado: "La misma formación que hacemos al profesorado, quizás también lo tenemos que ir incluyendo en los grados (...) que también sepan cómo utilizarlo, cómo funciona, qué le pueden sacar y qué no le pueden sacar" (1:58, p.8, U1). Asimismo, se manifiesta que sería positivo que la formación se acompañara de entornos institucionales seguros que protejan la autoría y los datos del alumnado: "Tener una herramienta interna te permite hacer un trabajo de aprendizaje (...) en un entorno seguro, en el sentido de que el alumno no está expuesto ni tú estás expuesto por la información que vas colgando (...) hay un criterio ético institucional de que hasta ahora estamos un poco en falso" (5:74, p.31, U5). La IA no siempre se percibe como amenaza, sino como herramienta que, bien integrada, puede enriquecer la formación del alumnado; "Ojalá que lo usen, que lo usen con todas sus consecuencias, que aprendan con ello (...) somos nosotros los que tenemos que ver cómo podemos adaptarnos a eso y evaluar lo que ellos han aprendido de nosotros y de la IA" (4:42, p.11, U4).

La **coocurrencia competencias docentes y estudiantes – positivo** presenta 9 citas, en las que se reconoce que la irrupción de la IA transforma inevitablemente la investigación, la docencia y la evaluación, y que esta transformación debe afrontarse desde la apertura y no desde la resistencia. Se valora positivamente que el cambio abre una oportunidad para revisar y mejorar prácticas que ya necesitaban actualización: "Sin duda esto ha llegado para quedarse (...) oponerse es como ponerte una venda en los ojos al futuro. Es un cambio drástico y habrá que ir poco a poco andando el camino (...) va a

cambiar la investigación, van a cambiar nuestras clases, la docencia, y va a cambiar la forma de evaluar" (3:68, p.5, U3; 3:69, p.5, U3).

En cuanto a las competencias del profesorado, se destaca la importancia ir incorporando la IA explícitamente en el proceso de enseñanza y capacitando al alumnado para utilizarla bien, sin que sienta que hacerlo es algo que deba ocultar: "Son herramientas que nosotros estamos incorporando y que también debemos capacitarlos para incorporarlas bien (...) que no tengan miedo de decir, el resumen de mi proyecto lo he mejorado con..." (1:80, p.16, U1). Se señala la importancia de que el profesorado comprenda cómo funciona la herramienta, ya que permite interpretar críticamente sus respuestas: "Sabiendo cómo funciona tú entiendes la respuesta que te puede dar y cómo la puedes analizar o cómo la puedes utilizar (...) al final genera texto en base a unas probabilidades" (1:83, p.16, U1). Asimismo, se apunta que la competencia más importante a desarrollar en ambos colectivos no es técnica sino creativa y reflexiva: "Es un tema de las competencias que tendremos que desarrollar y trabajar con nuestro alumnado y con nosotros mismos (...) el foco está en cómo pienso, de qué forma hago estas preguntas y cómo hilo luego yo" (6:40, p.9, U6).

La **coocurrencia previsión de retos para la docencia – positivo** presenta 14 citas, en las que se reconoce que el cambio es profundo e inevitable, pero se valora positivamente el impulso que la IA genera para revisar prácticas docentes y evaluativas que ya necesitaban actualización: "Desde mi punto de vista es muy positivo. Como docente, como institución, como facultad, creo que nos va a hacer reflexionar y cambiar un poco el planteamiento de la docencia" (4:23, p.6, U4). Uno de los retos que se valoran positivamente es precisamente el que obliga a repensar la evaluación: "Por fin estamos repensando las metodologías de evaluación, porque probablemente muchas de las metodologías que ahora no tenemos más remedio ya hace unos cuantos años que las deberíamos haber revisado" (1:93, p.19, U1).

Se indica que esta revisión debe orientarse hacia modelos competenciales, con o sin apoyo de la herramienta, lo que además resulta coherente con las demandas del mercado laboral: "Tienes que hacer un tipo de evaluación que el ChatGPT, por él mismo, no puede generar un resultado (...) debe haber un proceso creativo, de desarrollo, que debe ser del alumno sí o sí (...) cuando vayan al mundo laboral eso les va a servir (...) debemos repensar las enseñanzas y los planes de estudios, aún más competencial" (1:87, p.17, U1). También se percibe como reto positivo asumir la IA explícitamente como herramienta de aprendizaje y análisis crítico en el aula: "Ahora ya ha pasado un tiempo como para que tenemos que

avanzar un poco más (...) ahora es una herramienta de aprendizaje, una herramienta formativa, y que podremos analizar críticamente" (1:41, p.6, U1). En este sentido, se pone de relieve que el reto es integrarla como una herramienta más a disposición del alumnado: "Ahí está precisamente la clave, hablarlo el primer día de clase (...) entras a hablar en lo que se puede y lo que no (...) el tema de hablarlo y que se naturalice un poco es la forma de que esta crisis inicial se nos pase y ya eso es una herramienta más" (4:68, p.21, U4). El replanteamiento alcanza también a los trabajos finales de grado: "Está sobre la mesa el replanteamiento de los TFGs" (1:36, p.5, U1).

Otro reto que se plantea en positivo es la posibilidad de que haya una participación de todos los colectivos en la definición de como implementar la IA, y el capital humano del que dispone la universidad para este proceso: "¿Quién debe participar? Deben participar los ingenieros (...) profesorado, alumnado y PAS de cada facultad (...) gente de la sociología y la antropología que tengan la capacidad de entender la tecnología también (...) intentar identificar todo el conocimiento que tengamos en la universidad sobre tecnología, desde las ciencias sociales, desde las humanas, y entre todos, intentar construir" (1:68, p.12, U1). La coordinación institucional de esta respuesta se percibe igualmente como un valor añadido que genera conciencia colectiva: "Hace que todo el mundo sea consciente del recurso (...) como coordinación de formación" (2:42, p.9, U2). Finalmente, se apunta que el reto de integrar la IA en los planes de estudio como una competencia básica garantizada para todo el alumnado: "En un futuro no demasiado lejano eso debería estar integrado en todos los planes de estudios" (1:98, p.22, U1).

La **coocurrencia previsión de roles de los estudiantes – positivo** presenta 9 citas en las que se valora positivamente de la irrupción de la IA en la universidad, que se percibe como una oportunidad para repensar la docencia y replantear el papel de todos los agentes implicados, incluido el alumnado: "Desde mi punto de vista es muy positivo. Como docente, como institución, como facultad, creo que nos va a hacer reflexionar y cambiar un poco el planteamiento de la docencia" (4:23, p.6, U4). En este marco, se prevé que los estudiantes asuman un rol de transparencia y la responsabilidad en relación al uso de la IA; el alumnado no solo debe poder explicitar en qué ha utilizado la IA, qué le ha pedido y qué ha hecho con el resultado, convirtiendo ese proceso en parte del aprendizaje: "Tú lo puedes usar, pero me tienes que decir qué herramienta has usado, qué *prompt* le has hecho, qué resultado te ha dado y tú qué has hecho con ese resultado" (1:45, p.6, U1). Se defiende además que el alumnado debe poder incorporar la herramienta sin que sienta que hacerlo es algo que deba ocultar, lo que exige que el profesorado adopte una postura abierta desde el inicio: "Son herramientas que nosotros estamos incorporando y que

también debemos capacitarlos para incorporarlas bien (...) que no tengan miedo de decir, el resumen de mi proyecto lo he mejorado con..." (1:80, p.16, U1).

También se valora positivamente que el alumnado use la IA como herramienta de aprendizaje activo (para leer, sintetizar, preguntar y aprender), puesto que facilita la movilización de grandes volúmenes de fuentes: "Ojalá que lo usen, que lo usen con todas sus consecuencias, o sea, que aprendan con ello (...) en un TFG o un TFM, por ejemplo, cogen 50 artículos, 50 libros, los meten a Notebook LM, preguntan, aprenden (...) para mí eso sería genial (...) somos nosotros los que tenemos que ver cómo podemos adaptarnos a eso y evaluar lo que ellos han aprendido de nosotros y de la IA" (4:42, p.11, U4). Sin embargo, se reconoce que este rol activo y responsable del alumnado no puede construirse sin un entorno institucional que garantice la seguridad: "Tener una herramienta interna te permite hacer un trabajo de aprendizaje (...) en un entorno seguro, en el sentido de que el alumno no está expuesto ni tú estás expuesto por la información que vas colgando (...) hay un criterio ético institucional de que hasta ahora estamos un poco en falso" (5:74, p.31, U5).

Finalmente, se plantea como reto que la redefinición del rol del estudiante no puede quedar sujeta a iniciativas individuales de cada centro o de cada docente, sino que debe ser una planificación a nivel institucional: "No puede quedar en manos de las iniciativas de centros (...) aquí cada centro tiene una manera de funcionar y por eso no puede quedar sujeto" (1:101, p.23, U1).

La **coocurrencia comportamiento responsable – negativo** presenta 8 citas, en las que en primer lugar se constata que los detectores de plagio han dejado de ser útiles para su propósito original: "Ahora mismo no hay ninguna herramienta eficaz que detecte la inteligencia artificial por mucho que se diga" (2:13, p.3, U2); "A partir de este momento ya hemos dejado de tener plagios (...) lo que está detectando el detector de plagios son como sintagmas nominales, frases preposicionales (...) no basta para decir, has copiado (...) tenemos muchos casos de redacciones repetidas, la misma temática, que yo he leído esto cien mil veces" (5:35, p.12, U5). En esta línea, también se comenta que "Empiezas a leer, si está todo bien escrito, esto no lo ha hecho (...) ¿es eso productividad? Seguramente el producto sea mejor, pero la docencia, el estudiante ha aprendido algo, es muy complicado de probar" (4:59, p.17, U4). También se ve de forma negativa el uso irresponsable de la IA por parte de los estudiantes, ya que utilizan los resultados de la IA de forma acrítica: "El estudiante no tiene capacidad crítica para juzgar lo que aparece,

que te da generativo la IA, lo da por bueno (...) ¿qué pasa?, que el desarrollo humano te ha llevado a que tú has leído, has reflexionado y has sintetizado por ti mismo" (2:20, p.4, U2)

También emerge la preocupación por si el profesorado utiliza la IA de forma irresponsable, incluyendo datos personales en estas herramientas: "Si tenemos dudas sobre si es un dato personal o no, nosotros tenemos un delegado de protección de datos, consultarlo (...) si yo subo este documento aquí, ¿cómo se han gestionado los permisos desde la universidad? Son aquellas cosas que tenemos que resolver" (1:139, p.44, U1). Finalmente, se destaca que el comportamiento responsable mejorará cuándo se tenga mejor definido qué usos se le puede dar: "La IA es una herramienta muy potente, que viene a un boom, que parece que se puede utilizar en todo (...) dentro de años llegaremos a la realidad que se utilizará en distintos factores (...) ahora mismo todo el mundo vende la IA para todo" (3:84, pp.7–8, U3).

La **coocurrencia competencias docentes y estudiantes – negativo** presenta 8 citas, en las que destaca la crítica a la creencia de que el hecho de que el alumnado haya crecido con tecnología implica que la sabe utilizar con criterio: "Les hacemos creer que porque nacen con esta tecnología son capaces de usarla. Y esto no es así. Y está demostrado (...) el uso de tu hijo no es el uso medio ni por aproximación" (1:136, p.41, U1); "Lo usan mucho, pero no lo usan con criterio y con profundidad la mayoría (...) igual que antes cogían el primer enlace de Google, ahora cogen la respuesta de arriba" (1:47, p.6, U1). Se valora negativamente que el alumnado carece del acompañamiento necesario para usar reflexivamente la IA: "El grueso no lo sabrán, porque si no tienes a alguien al lado que te explique cómo funciona esto..." (1:135, p.41, U1).

En esta línea, se valora negativamente la incapacidad del alumnado para cuestionar las respuestas de la IA: "El estudiante no tiene capacidad crítica para juzgar lo que aparece, que te da generativo la IA, lo da por bueno (...) el desarrollo humano te ha llevado a que tú has leído, has reflexionado y has sintetizado por ti mismo" (2:20, p.4, U2).

También se señala que esta brecha competencial no puede separarse de un problema estructural previo a la IA: la reducción progresiva de asignaturas que desarrollan el pensamiento crítico en etapas anteriores a la universidad: "Hemos empezado limitando, por ejemplo, la asignatura de filosofía en el bachillerato (...) estamos eliminando esa capacidad de sentido crítico a nuestros futuros estudiantes" (2:30, p.6, U2). Finalmente, se apunta con escepticismo a la idea de que el alumnado universitario actual esté ya más allá de estas preocupaciones: "Creo que ellos están más que de vuelta de todo lo que

nosotros estamos proponiendo" (6:42, p.10, U6), una percepción que, a juicio de otros participantes, no se sostiene empíricamente.

La **coocurrencia previsión de retos para la docencia – negativo** presenta 8 citas, en las que se observa que se percibe negativamente la incapacidad de la universidad para dar una respuesta clara y concisa en relación al uso de la IA: "Aquí estamos rondando constantemente el mismo debate (...) todos nos agrupamos de forma polarizada en dos partes. Hay una corriente de personas abolicionistas o negacionistas (...) y otra corriente integracionista (...) estas herramientas son disruptivas a un nivel que no hemos visto. Porque internet cambió las cosas, pero esto está en otra magnitud (...) ya no es solo que hemos enseñado a hablar a las máquinas, es que lo hacen bien, y en algunos casos lo hacen mejor que nosotros" (6:79, p.24, U6). Se considera que un reto importante es la evaluación, y se ve negativamente la incapacidad para disponer de sistemas fiables de detección de uso de IA: "A veces lo detecta, pero eso no es muy fiable, no le hagáis caso (...) hay ejemplos de profesores que se están fijando en eso para suspender a estudiantes, y ojo que eso legalmente no se puede hacer porque el propio Turnitin te dice que no es fiable" (3:106, p.21, U3).

También se valora negativamente el desconocimiento sobre cómo funciona la herramienta: "Una cosa es aplicar las herramientas, y la otra, además, saber qué narices es" (1:12, p.4, U1), a lo que se asocia el reto de cambiar el enfoque de la evaluación para que los estudiantes no utilicen de forma acrítica la IA para realizar sus trabajos: "Cuando te llevo un trabajo entero de ChatGPT (...) si yo mandé este trabajo para precisamente que hicieras una reflexión (...) tengo que cambiar mi didáctica y mi metodología" (3:75, p.6, U3).

Finalmente, se reconoce que la decisión estratégica sobre qué fundamentos disciplinares deben preservarse y cuáles pueden apoyarse en la tecnología es uno de los retos más complejos que tiene por delante la universidad, y que aún está lejos de resolverse: "Queremos enseñarles bien los fundamentos de algo (...) aquí estamos en un momento muy importante en cada campo y vemos que tenemos que ver qué pasos son los más importantes a seguir" (6:26, p.5, U6).

La **coocurrencia previsión de roles de los estudiantes – negativo** presenta 10 citas, en las que se ve negativamente la ausencia de pensamiento crítico como el déficit más preocupante en el rol actual del alumnado: "El estudiante no tiene capacidad crítica para juzgar lo que aparece, que te da generativo la IA, lo da por bueno (...) el desarrollo humano te ha llevado a que tú has leído, has reflexionado y has

sintetizado por ti mismo" (2:20, p.4, U2). Esta rol de los estudiantes se ve de una forma especialmente negativa en los perfiles técnicos: "Lo que nunca puedes perder de vista es que quien te está hablando verdaderamente no sabe lo que está diciendo (...) lo que me alarma es la fe ciega que está depositando el estudiantado de ingeniería (...) al final quien se ganará bien la vida es quien sepa leer, escribir correctamente por sus propios medios, analizar y ser crítico" (5:70, p.29, U5). Asimismo, se señala que este déficit competencial del alumnado no puede desvincularse de decisiones curriculares previas que han erosionado el pensamiento crítico antes de que el alumnado llegue a la universidad: "Hemos empezado limitando, por ejemplo, la asignatura de filosofía en el bachillerato (...) estamos eliminando esa capacidad de sentido crítico a nuestros futuros estudiantes" (2:30, p.6, U2). Ante lo descrito, se considera que la declaración explícita y honesta del uso que ha hecho de la herramienta, como condición de transparencia académica: "El estudiante reconozca que no utiliza o utiliza herramientas concretas generativas" (2:5, p.3, U2).

La **coocurrencia competencias docentes y estudiantes – interrogativo / dubitativo** presenta 8 citas en las que se plantean dudas sobre qué competencias deben adquirir los estudiantes considerando la presencia de la IA: "¿Qué es enseñar en el 2025? Quizás enseñar en 2025 es: eres capaz de hacer cosas más interesantes, más ricas y más potentes que eso que te acaba de lanzar el ChatGPT" (1:73, p.14, U1). En la misma línea, se cuestiona la viabilidad del trabajo escrito como evidencia de competencia: "Tenemos un problema serio porque creo que el modelo de trabajo escrito no es el modelo que va a suponer un conocimiento de lo que tiene un estudiante" (2:17, p.4, U2); "Todo lo demás está muy bien estructurado, pero ¿qué has hecho tú o qué aportas tú?" (2:18, p.4, U2).

También se pone en duda la competencia digital que poseen los estudiantes: "Damos por sentado que, como son la generación que son, tienen un control bastante detallado de las nuevas herramientas. Y a veces la sensación no es esa (...) que saben manejarlas, las conocen, las entienden, pero quizás no les sacan el rendimiento que podrían sacarle" (6:35, p.7, U6).

Finalmente, se plantea con tono interrogativo cómo garantizar una formación mínima en IA para todo el alumnado: "quizás sería una capacitación obligatoria igual que si tiene un B2" (3:99, p.14, U3).

La **coocurrencia previsión de retos para la docencia – interrogativo / dubitativo** presenta 13 citas, en la que se cuestiona sobre "¿Qué es enseñar en el 2025?" (1:73, p.14, U1) y cual debe ser el rol de los docentes ante estas nuevas herramientas: "¿Qué papel tiene el docente frente a estas nuevas

herramientas? (...) nuestro papel está cambiando (...) ahora mucho más (...) es algo que está abierto" (6:28, p.5, U6). Este interrogante se amplía ante la magnitud del cambio tecnológico: "Estas herramientas son disruptivas a un nivel que no hemos visto (...) internet cambió las cosas, pero esto está en otra magnitud (...) ya no es solo que hemos enseñado a hablar a las máquinas, es que lo hacen bien, y en algunos casos lo hacen mejor que nosotros" (6:79, p.24, U6).

Se generan diversas dudas en relación a como actuar para preparar el profesorado para el uso de la IA en la docencia: "¿Si efectivamente nos vamos a poner a dar cursos de formación para profesorado cuando el profesorado no va a asistir a cursos de formación sobre IA porque ya está trabajando con la IA de una forma que a él le interesa? ¿Vamos a ponernos a escribir textos científicos sobre la IA cuando ni nosotros mismos sabemos cómo está evolucionando?" (6:11, p.4, U6). La velocidad del cambio agudiza esta incertidumbre: "Esto evoluciona día a día, cada semana hay novedades (...) ¿y hacia dónde avanzamos? (...) realmente estamos en un momento de incertidumbre" (6:29, p.6, U6).

También se plantean dudas sobre el impacto que puede tener sobre el propio aprendizaje del alumnado: "Si al final todo lo que hacemos lo delegamos en estas herramientas (...) ¿qué pasa si la gente siempre la delega en la inteligencia artificial?" (6:22, p.5, U6). En el ámbito de las humanidades, también se plantea que pasará con aquellos aprendizajes que requieren años de práctica: "Un estudiante que no está acostumbrado a leer textos de páginas en español antiguo (...) eso requiere unos años" (1:94, p.19, U1).

Asimismo, se cuestiona la capacidad de las instituciones para dar una respuesta coherente y coordinada e involucrar al profesorado más reticente en la integración de esta tecnología en la docencia: "Tenemos muchas cosas que cambiar (...) no un curso puntual y aquí se acabó (...) el nivel de presión que puede ejercer la universidad sobre la integración de aquellos que sean reticentes es bastante limitado realmente (...) docentes que no entren en modo IA pues se van a quedar rezagados" (6:77, pp.24–25, U6).

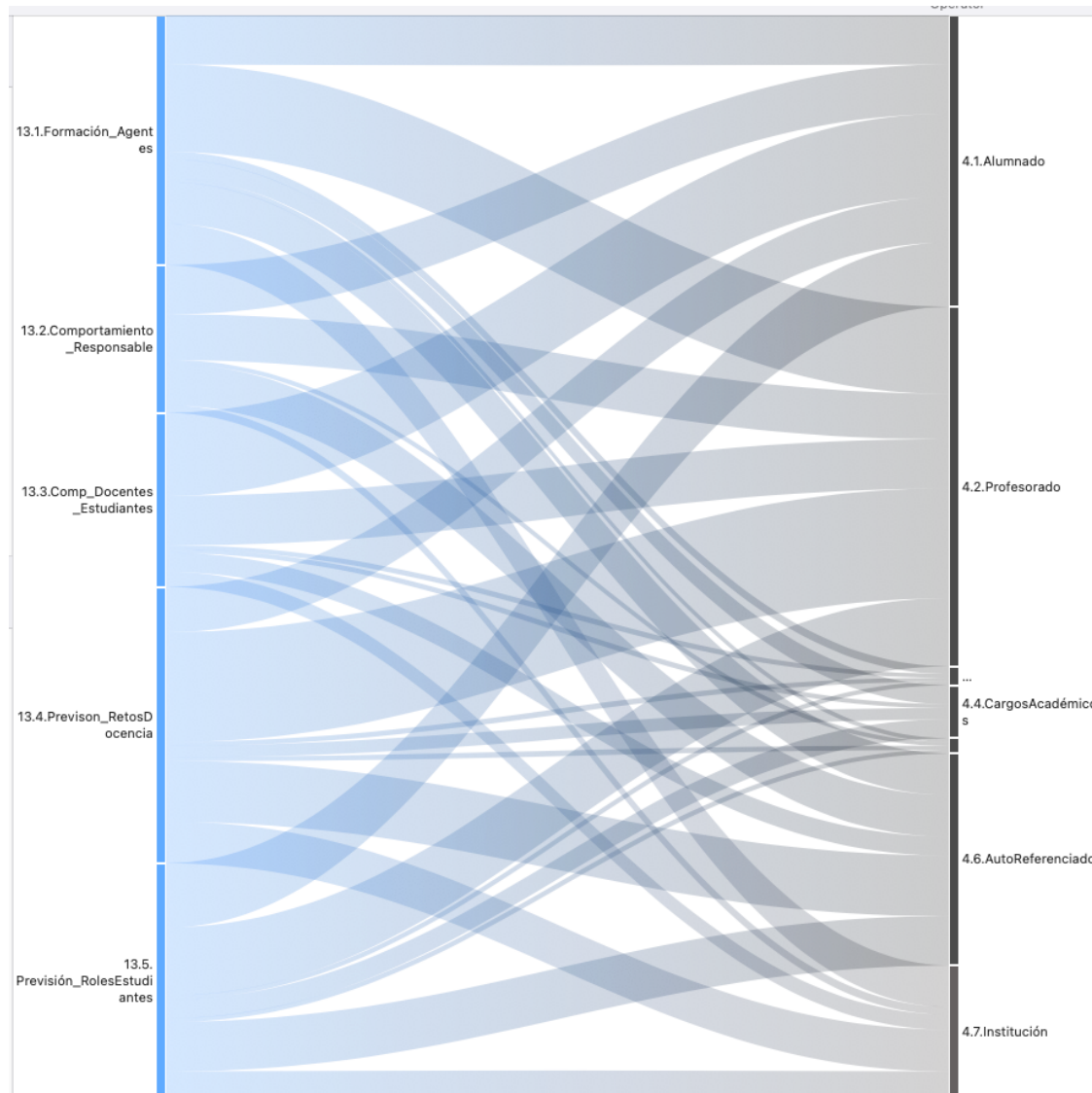
### 5.2.3. Prácticas de enseñanza y aprendizaje – perfil referenciado

La tabla siguiente muestra el número de co-ocurrencias aparecidas al relacionar las prácticas de enseñanza y aprendizaje que muestran las personas participantes en el grupo de discusión en su discurso, con el perfil referenciado.

|                                            | ● 4.1.Alumnado<br>Gr=116 | ● 4.2.Profesorado<br>Gr=210 | ● 4.3.PersonalAdministración<br>Gr=7 | ● 4.4.CargosAcadémicos<br>Gr=53 | ● 4.5.Sociedad<br>Gr=26 | ● 4.6.AutoReferenciado<br>Gr=161 | ● 4.7.Institución<br>Gr=103 |
|--------------------------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|-------------------------|----------------------------------|-----------------------------|
| ●13.1.Formación_Agentes<br>Gr=41           | 13                       | 22                          | 2                                    | 4                               | 1                       | 10                               | 10                          |
| ●13.2.Comportamiento_Responsable<br>Gr=27  | 13                       | 9                           | 0                                    | 0                               | 0                       | 7                                | 1                           |
| ●13.3.Comp_Docentes_Estudiantes<br>Gr=32   | 22                       | 11                          | 1                                    | 1                               | 0                       | 3                                | 4                           |
| ●13.4.Previsión_RetosDocencia<br>Gr=47     | 12                       | 27                          | 1                                    | 1                               | 1                       | 14                               | 10                          |
| ●13.5. Previsión_RolesEstudiantes<br>Gr=38 | 17                       | 14                          | 1                                    | 4                               | 0                       | 8                                | 6                           |
| ●13.6.Expansion_Modelos<br>Gr=5            | 0                        | 3                           | 0                                    | 0                               | 0                       | 2                                | 1                           |
| ●13.7.Aprendizaje_Personalizado<br>Gr=4    | 0                        | 2                           | 0                                    | 0                               | 0                       | 1                                | 0                           |
| ●13.8.Destrezas_Sociales<br>Gr=1           | 0                        | 0                           | 0                                    | 0                               | 0                       | 0                                | 0                           |

**Tabla 11:** Coocurrencias entre la variable prácticas de enseñanza-aprendizaje y perfil referenciado.

Los perfiles en los que se aprecian más coocurrencias es el del alumnado y el profesorado, seguido por la institución. También aparecen coocurrencias de las prácticas de enseñanza y aprendizaje con el perfil autoreferenciado, sin embargo, en este último perfil no se presentan las citas correspondientes, ya que las mismas también aparecen incluidas en las coocurrencias de profesorado, al ubicarse los participantes en los grupos de discusión en su rol de profesores en el momento de realizar los comentarios.



**Figura 7:** Diagrama de Sankey que muestra las coocurrencias entre prácticas de enseñanza y aprendizaje y perfil referenciado.

A continuación, se describen aquellas co-ocurrencias en las que han aparecido 8 o más citas en el conjunto de grupos de discusión realizados.

**El alumnado – coocurrencia formación agentes** muestra un total de 13 citas en el análisis, asociadas principalmente a la necesidad de formar al alumnado en el uso de la IA, a la formación orientada al desarrollo del pensamiento crítico, a la formación como proceso de acompañamiento y orientación en el aprendizaje, a la necesidad de adaptar los planes de estudio y las estructuras formativas, a la implicación institucional y de servicios específicos en la formación del alumnado, y a la tensión entre el conocimiento del alumnado y el del profesorado.

En primer lugar, se identifica un bloque relacionado con la necesidad de formar al alumnado en el uso de la IAg. Se manifiesta que el acceso a estas herramientas no garantiza su uso adecuado, por lo que es imprescindible acompañar al estudiantado en su aprendizaje: “es importante darles formación, (...) hay que enseñar. Es como cualquier otra herramienta. Incluso, (...) como la primera vez que buscan algo en internet, (...) también hay que acompañarlos” (6:86, p.27, U6). Asimismo, se plantea que esta capacitación debería integrarse de forma sistemática en los estudios: “la misma formación que hacemos al profesorado (...) lo tenemos que ir incluyendo en los grados como una formación de los estudiantes, para que también sepan cómo utilizarlo, cómo funciona” (1:58, p.8, U1).

En segundo lugar, emerge la formación orientada al desarrollo del pensamiento crítico. Se advierte que el uso de la IAg puede derivar en una reducción del pensamiento crítico si no se acompaña de una formación adecuada, señalando que “reduce el espíritu crítico” (1:104, p.25, U1). En este contexto, se destaca la importancia de comprender el funcionamiento interno de estas herramientas, ya que “sabiendo cómo funciona tú entiendes la respuesta que te puede dar y cómo la puedes analizar o cómo la puedes utilizar o no” (1:83, p.16, U1).

En tercer lugar, se manifiesta la formación como proceso de acompañamiento y orientación en el aprendizaje. Los participantes enfatizan que el alumnado debe ser guiado en el uso de estas herramientas, no solo para utilizarlas correctamente, sino también para perder el miedo a integrarlas en su trabajo académico. En esta línea, se propone “capacitarles para incorporarlas bien (...) y que no tengan miedo” (1:80, p.16, U1).

En cuarto lugar, se identifica la necesidad de adaptar los planes de estudio y las estructuras formativas para incorporar estas competencias. Se señala que el impacto de la IAg no se limita a la docencia, sino que exige repensar los propios programas formativos, destacando que es urgente reflexionar sobre “cómo eso impacta en los planes de estudios y en las competencias” (1:59, p.8, U1).

Por otro lado, aparece la implicación institucional y de servicios en la formación del alumnado. Se menciona, por ejemplo, la existencia de iniciativas vinculadas a servicios universitarios como empleabilidad, que ofrecen formación para estudiantes (1:97, p.20, U1). Asimismo, se destaca que “la universidad está haciendo un esfuerzo importante por formarnos y también a los estudiantes” (4:11, p.4, U4).

Finalmente, se observa la tensión entre el conocimiento del alumnado y el del profesorado, que también incide en los procesos formativos. Se reconoce que en ciertos casos “los estudiantes saben mucho más sobre inteligencia artificial que nosotros mismos” (6:2, p.3, U6).

**El alumnado – coocurrencia comportamiento responsable** muestra un total de 13 citas en el análisis, asociadas principalmente a la preocupación por el uso fraudulento o inadecuado de la IAg, la necesidad de fomentar la concienciación sobre los riesgos asociados al uso de la IAg, la formación en responsabilidad como proceso de concienciación progresiva, la tensión entre el potencial educativo de la IAg y su uso superficial o sustitutivo del aprendizaje, la necesidad de reorientar las prácticas docentes para fomentar comportamientos responsables, y la relación entre el comportamiento responsable y la evaluación del aprendizaje.

En primer lugar, se identifica un bloque relacionado con la preocupación por el uso fraudulento de la IAg. En este sentido, se advierte que el alumnado puede utilizar la IAg como una forma de “plagiar o de apropiarse de conocimientos” (4:6, p.3, U4). Asimismo, se observa que la introducción de estas herramientas ha transformado las formas tradicionales de plagio, generando nuevas dificultades para su detección y cuestionando los mecanismos clásicos de control de plagio (5:35, p.12, U5).

En segundo lugar, emerge la necesidad de fomentar la concienciación sobre los riesgos asociados al uso de la IAg, especialmente en relación con la privacidad y la seguridad de los datos. Se subraya que es fundamental “hacer partícipes y conscientes a nuestros estudiantes de los riesgos (...) a nivel de privacidad y seguridad” (4:63, p.19, U4).

En tercer lugar, aparece la formación en responsabilidad como proceso de concienciación progresiva, por ejemplo: “hace falta una formación de concienciación (...) es verdad que los estudiantes pues no tienen” aún plenamente interiorizadas estas prácticas (4:67, p.20, U4).

En cuarto lugar, se identifica la tensión entre el potencial educativo de la IAg y su uso superficial del aprendizaje. Se señala que cuando el alumnado delega completamente las tareas en la IAg, se pierde el sentido formativo de las actividades:

si yo mandé este trabajo para precisamente que hicieras una reflexión (...) pero si no habéis hecho eso (...) yo sí siento un poco que entonces para eso no lo mando. Yo creo que entonces tengo que cambiar mi didáctica y mi metodología al entrar a la inteligencia

artificial porque yo ya si no van a trabajar los contenidos ellos, lo va a hacer ChatGPT (3:75, p.6, U3).

En esta misma línea, se subraya que el problema no es tanto la herramienta en sí, sino el modo en que se utiliza. Así, se plantea que la IAg debe entenderse como una herramienta potente “que debe ser bien utilizada” (3:84, pp.7–8, U3).

Por otro lado, aparece la necesidad de reorientar las prácticas docentes para fomentar comportamientos responsables. En este sentido, se plantea que es necesario “adaptar los trabajos” para garantizar que el alumnado desarrolle las competencias esperadas incluso utilizando estas herramientas (6:4, p.3, U6).

Finalmente, se observa la relación entre comportamiento responsable y evaluación del aprendizaje. Aparece dificultad de determinar si el alumnado ha realmente interiorizado los contenidos o si simplemente ha reproducido información generada por la IAg, cuestionando “si verdaderamente ha elaborado ese trabajo (...) o simplemente se lo ha aprendido, lo ha copiado” (3:89, p.9, U3).

**El alumnado – coocurrencia competencias docentes-estudiantes** muestra un total de 22 citas en el análisis, asociadas principalmente a la brecha entre el uso instrumental de la IAg y el desarrollo real de competencias en el alumnado, la necesidad de desarrollar competencias de pensamiento crítico y juicio propio en el alumnado, la redefinición de las competencias docentes en relación con el alumnado, la tensión en la percepción de las competencias del alumnado, la relación asimétrica entre conocimiento del profesorado y del alumnado, la necesidad de integrar procesos formativos compartidos entre docentes y estudiantes, y la necesidad de transformación metodológica para promover competencias auténticas.

En primer lugar, se identifica la brecha entre el uso instrumental de la IAg y el desarrollo real de competencias en el alumnado. Se señala que, aunque los estudiantes utilizan frecuentemente estas herramientas, su uso no siempre es profundo ni crítico: “lo usan mucho, pero no lo usan con criterio y con profundidad la mayoría” (1:44, p.6, U1), y que a veces reproducen dinámicas, como aceptar la primera respuesta disponible: “igual que antes cogían el primer enlace de Google, ahora cogen la respuesta de arriba” (1:47, p.6, U1).

En segundo lugar, emerge la necesidad de desarrollar competencias de pensamiento crítico propio en el alumnado. Así, se advierte que algunos estudiantes tienden a asumir que los resultados generados por la IAg son válidos sin cuestionamiento, por lo que “tienen que aprender (...) a cuestionarse lo que te está

devolviendo” (6:31, p.6, U6). Esta preocupación se refuerza con la idea de que el uso de la IA podría incluso reducir el espíritu crítico si no se acompaña adecuadamente (1:104, p.25, U1).

Un tercer bloque se centra en la redefinición de las competencias docentes en relación con el alumnado. Así, se plantea que enseñar hoy implica que el estudiante sea “capaz de hacer cosas más interesantes, más ricas y más potentes que eso que te acaba de lanzar el ChatGPT” (1:73, p.14, U1). Esto supone un cambio en el foco educativo hacia habilidades de orden superior.

En cuarto lugar, se identifica una tensión en la percepción de las competencias del alumnado, especialmente en torno a la idea del “nativo digital”, señalando que “les hacemos creer que porque nacen con esta tecnología son capaces de usarla. Y esto no es así” (1:136, p.41, U1). En esta línea, se subraya que el alumnado puede manejar herramientas tecnológicas, pero no necesariamente comprende su funcionamiento ni sus implicaciones, y “no tienen a alguien al lado que te explique cómo funciona esto” (1:135, p.41, U1), lo que refuerza la necesidad de acompañamiento docente.

En quinto lugar, se observa una línea relacionada con la relación asimétrica entre conocimiento del profesorado y del alumnado. Se señala que los estudiantes pueden adelantarse en el uso de herramientas “van por delante muchas veces” (5:36, p.12, U5), o incluso “saben mucho más sobre inteligencia artificial que nosotros mismos” (6:2, p.3, U6).

Otro bloque se vincula con la necesidad de integrar procesos formativos compartidos entre docentes y estudiantes. En este sentido, se sugiere incorporar formación específica en los grados para que el alumnado comprenda “cómo funciona, (...) qué le pueden sacar y qué no” (1:58, p.8, U1).

Finalmente, se identifica la necesidad de transformación metodológica para promover competencias auténticas. Se señala que el uso de la IA cuestiona las actividades tradicionales, ya que el alumnado puede presentar “un trabajo excelente que no saben en qué se fundamenta” (2:18, p.4, U2). En esta línea, también se destaca la importancia de promover procesos de pensamiento propio y creación como ejes de las competencias (6:40, p.9, U6)

**El alumnado – coocurrencia previsión retos docencia** muestra un total de 12 citas en el análisis, asociadas principalmente a la transformación de las formas de aprendizaje tradicional del alumnado, la necesidad de redefinir qué significa aprender en el contexto actual, la tensión entre el aprendizaje real y la producción automatizada de resultados la redefinición de los sistemas de evaluación ante estos cambios,

la necesidad de adaptación del profesorado ante un alumnado que evoluciona rápidamente en el uso de estas herramientas, la importancia de explicitar y normalizar el uso de la IA en el aula, y la tensión entre el aprendizaje de fundamentos disciplinares y el uso de herramientas automatizadas.

En primer lugar, se identifica la transformación de las formas de aprendizaje tradicional del alumnado, especialmente en disciplinas que requieren procesos cognitivos complejos. Se señala que áreas como las humanidades, se ven especialmente afectadas, ya que la IA puede sustituir tareas que antes requerían esfuerzo sostenido: “requiere una lectura profunda de textos (...) ahora eso también te lo hace la IA” (1:94, p.19, U1).

En segundo lugar, emerge la necesidad de redefinir qué significa aprender en el contexto actual. En este sentido, se plantea que enseñar en el presente implica que el estudiante sea “capaz de hacer cosas más interesantes, más ricas y más potentes que eso que te acaba de lanzar el ChatGPT” (1:73, p.14, U1).

Adicionalmente, se identifica la tensión entre el aprendizaje real y la producción automatizada de resultados. Así, se señala que cuando el estudiante delega completamente en la herramienta, “no van a trabajar los contenidos ellos, lo va a hacer ChatGPT” (3:75, p.6, U3).

En cuarto lugar, aparece la redefinición de los sistemas de evaluación ante estos cambios. En este sentido, se señala que resolver un problema “no quiere decir que tengas el conocimiento (...) sino que eres capaz de repetir el procedimiento” (3:88, pp.8–9, U3).

En quinto lugar, emerge la necesidad de adaptación del profesorado ante un alumnado que evoluciona rápidamente en el uso de estas herramientas. Se reconoce que los estudiantes, en determinados casos, pueden adelantarse al profesorado en el manejo de la IA: “saben mucho más sobre inteligencia artificial que nosotros mismos” (6:2, p.3, U6).

Otro bloque se vincula con la importancia de explicitar y normalizar el uso de la IA en el aula. Se plantea que evitar el tema o no abordarlo genera desconfianza e inseguridad en el alumnado, mientras que integrarlo desde el inicio permite establecer un marco claro de uso: “si el profesor hace como que no existe (...) genera desconfianza (...) si lo hablas el primer día (...) está ya en un marco de trabajo” (4:68, p.21, U4).

Por último, se identifica una tensión entre el aprendizaje de fundamentos disciplinares y el uso de herramientas automatizadas. Se manifiesta que, sigue siendo necesario garantizar que el alumnado

adquiera los conocimientos básicos de cada disciplina, lo que requiere “tenemos el tema de que queremos enseñarles bien los fundamentos de algo, (...) estamos ahora en un momento muy importante en cada campo y vemos que tenemos que ver qué pasos son los más importantes a seguir” (6:26, p.5, U6).

**El alumnado – coocurrencia previsión roles estudiantes** muestra un total de 17 citas en el análisis, asociadas principalmente a la evolución hacia un estudiante más activo en la construcción del conocimiento, a la necesidad de desarrollar un rol crítico frente a la IAg, a la transformación del rol del estudiante en relación con el aprendizaje profundo y disciplinar, a la tensión en la conceptualización del estudiante como “nativo digital”, a la redefinición del rol del estudiante en relación con la evaluación, y al equilibrio entre la creatividad humana y el uso de la tecnología.

En primer lugar, se identifica un bloque relacionado con la evolución hacia un estudiante más activo en la construcción del conocimiento. En este sentido, se señalan recomendaciones a estudiantes como “trabajar, estudia, y estarás con mejor disposición para hacer buenas preguntas a tu asistente y te ayudará a pensar, a reflexionar, a ampliar, a mejorar, a aprender” (5:22, p.9, U5).

En segundo lugar, emerge la necesidad de desarrollar un rol crítico frente a la IAg. Se advierte el riesgo de que el alumnado adopte una actitud pasiva basada en la aceptación acrítica de las respuestas generadas, destacando la “fe ciega que está depositando el estudiantado” (5:70, p.29, U5).

Un tercer bloque se centra en la transformación del rol del estudiante en relación con el aprendizaje profundo y disciplinar. En determinadas áreas, como las humanidades, se señala que el uso de IA puede sustituir procesos formativos esenciales, como la lectura crítica o la interpretación textual, lo que obliga a replantear el papel del alumnado en estos procesos: “La filosofía, la historia, la antropología, la filología..., requiere una lectura profunda de textos (...) Ahora eso también te lo hace la IA” (1:94, p.19, U1).

En cuarto lugar, se identifica una tensión en la conceptualización del estudiante como nativo digital: “les hacemos creer que porque nacen con esta tecnología son capaces de usarla. Y esto no es así” (1:136, p.41, U1).

Por otro lado, se observa la redefinición del rol del estudiante en relación con la evaluación. Se señala que el alumnado debe alejarse de dinámicas orientadas a la reproducción de respuestas para centrarse en la demostración de competencias, lo que implica cambios en cómo se enfrentan a tareas académicas como los TFG o TFM, considerados especialmente vulnerables al uso de IAg (4:25, p.7, U4).

Finalmente, se identifica una dimensión vinculada al equilibrio entre creatividad humana y uso de la tecnología: “estamos confundiendo el tema de la creatividad con la adopción de una tecnología” (4:29, p.7, U4).

**El profesorado – coocurrencia formación agentes** muestra un total de 22 citas en el análisis, asociadas principalmente a la necesidad de formación sistemática del profesorado en el uso de la IA, la formación orientada a la comprensión profunda de la IA y no solo a su uso instrumental, a la necesidad de desarrollar competencias específicas como el prompting y la evaluación de resultados, a la formación como proceso de desmitificación y regulación de actitudes frente a la IA, a la relación entre formación docente y transformación metodológica, a la oferta institucional de formación y su papel en la adaptación del profesorado, y a la tensión entre la formación necesaria y la velocidad del cambio tecnológico.

En primer lugar, se identifica la necesidad de formación sistemática del profesorado en el uso de la IA: “la clave es la formación del profesorado y la información (...) para que no dé miedo” (3:70, pp.5–6, U3).

En segundo lugar, emerge la formación orientada a la comprensión de la IA y no solo a su uso instrumental. Así, se destaca la importancia de que se “entienda bien qué es la inteligencia artificial generativa, cómo funciona” (6:25, p.5, U6).

Un tercer bloque aborda la necesidad de desarrollar competencias específicas como el prompting y la evaluación de resultados. Se señala que la formación debe incorporar habilidades concretas para interactuar con la IA, destacando que enseñar “cómo hacer bien el prompt” (6:87, p.27, U6), se está convirtiendo en un aspecto fundamental. Asimismo, se señala que no basta con saber usar la herramienta, sino que es necesario “saber qué le pides, cómo le pides y evaluar el resultado” (5:51, p.19, U5).

En cuarto lugar, se identifica la formación como proceso de desmitificación y regulación de actitudes frente a la IA: “hay una parte que es eso, de seguir desmitificando la herramienta, porque creo que bajará los miedos y bajará el entusiasmo acrítico” (1:91, p.18, U1).

En quinto lugar, aparece la relación entre formación docente y transformación metodológica. En este sentido, se plantea que “por fin estamos repensando las metodologías de evaluación, porque probablemente muchas de las metodologías que ahora no tenemos más remedio ya hace unos cuantos años que las deberíamos haber revisado” (1:93, p.19, U1).

Por otro lado, se observa la oferta institucional de formación y su papel en la adaptación del profesorado. Se destaca que las universidades están realizando “un esfuerzo importante por formarnos” (4:11, p.4, U4). Sin embargo, también se identifican limitaciones, como la falta de contenidos clave, por ejemplo, ética o impacto ambiental (6:21, p.5, U6).

Finalmente, se identifica una tensión entre la formación necesaria y la velocidad del cambio tecnológico. Se señala que la rápida evolución de la IAg dificulta la creación de marcos formativos estables “el problema (...) como eso está evolucionando tanto, hacer una normativa que nos valga hoy y nos valga dentro de poco y ya no digo mucho, es complicado entonces al final hacemos esta autogestión cada uno dentro de su ámbito” (4:34, p.9, U4).

**El profesorado – coocurrencia comportamiento responsable** muestra un total de 9 citas en el análisis, asociadas principalmente a la preocupación por el uso fraudulento de la IAg, a la necesidad de fomentar el pensamiento crítico como eje del comportamiento responsable, a la adaptación de las metodologías docentes para promover un uso responsable de la IAg, a la importancia de la transparencia y la declaración del uso de la IAg, a la dimensión ética vinculada a la gestión de datos y la privacidad, y a la necesidad de integrar la IAg en el proceso educativo desde una perspectiva pedagógica.

En primer lugar, se identifica la preocupación por el uso fraudulento de la IAg: “lo que más existe es una gran preocupación sobre el uso fraudulento” (6:5, p.3, U6). Sin embargo, también se cuestiona la propia noción de uso fraudulento, planteando que el problema no es el uso de la herramienta en sí, sino todo lo contrario (6:12, p.4, U6).

En segundo lugar, emerge la necesidad de fomentar el pensamiento crítico como eje del comportamiento responsable. En este sentido, se señala que el profesorado debe “potenciar mucho más el espíritu crítico del estudiante” (1:76, p.15, U1). Asimismo, se advierte que, en muchos casos, el alumnado no se plantea la veracidad de las respuestas (1:77, p.15, U1).

Una tercera temática se centra en la adaptación de las metodologías docentes para promover un uso responsable de la IAg. Algunos participantes destacan que el profesorado está incorporando estrategias como la coevaluación o la defensa oral para detectar el nivel de implicación real del alumnado y evitar usos superficiales de la herramienta. En este sentido, se señala que prácticas “te hace cambiar las metodologías de evaluación clarísimamente” (1:76, p.15, U1).

En cuarto lugar, se identifica una línea relacionada con la importancia de la transparencia y la declaración del uso de la IA. Se plantea la necesidad de que el alumnado explicite cómo ha utilizado estas herramientas, como parte de un comportamiento responsable: “que haya una declaración de uso (...) asumir que me he apoyado en la IA” (3:102, p.16, U3).

En quinto lugar, emerge la dimensión ética vinculada a la gestión de datos y la privacidad. En este sentido, se plantea la importancia de consultar y comprender aspectos como la gestión de datos institucionales “Si yo subo este documento aquí, ¿cómo se han gestionado los permisos desde la Universidad? Eso creo que el profesorado... Son aquellas cosas que tenemos que resolver” (1:139, p.44, U1).

Por otro lado, se observa una línea relacionada con la necesidad de integrar la IA en el proceso educativo desde una perspectiva pedagógica. En este sentido, se plantea que es necesario “adaptar los trabajos para que (...) el alumno adquiera las competencias que tú desees” (6:4, p.3, U6).

**El profesorado – coocurrencia competencias docentes-estudiantes** muestra un total de 11 citas en el análisis, asociadas principalmente a la necesidad de redefinir las competencias docentes hacia el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado, a la transformación del rol docente hacia el desarrollo de competencias de orden superior, a la necesidad de desarrollar competencias compartidas entre docentes y estudiantes, a la tensión entre el conocimiento del profesorado y las capacidades tecnológicas del alumnado, a la necesidad de cambiar las prácticas docentes para garantizar aprendizajes significativos, a la dimensión formativa orientada a la comprensión del funcionamiento de la IA como base del desarrollo competencial, y a la transformación global del sistema educativo y del rol docente.

En primer lugar, se identifica la necesidad de redefinir las competencias docentes hacia el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado. En este sentido, se señala que es necesario “potenciar mucho el espíritu crítico del estudiante” (1:77, p.15, U1), y se agrega que en algunos casos, el alumnado toma la respuesta y no se plantea si aquello es veraz.

En segundo lugar, emerge la transformación del rol docente hacia el desarrollo de competencias de orden superior. Se manifiesta que enseñar en el contexto actual requiere promover habilidades que vayan más allá de lo que puede generar la IA, planteando que el objetivo es que el estudiante sea “capaz de hacer cosas más interesantes (...) que eso que te acaba de lanzar el ChatGPT” (1:73, p.14, U1).

Adicionalmente, se manifiesta la necesidad de desarrollar competencias compartidas entre docentes y estudiantes. Se señala que el cambio no afecta únicamente al alumnado, sino también al profesorado, que debe adaptarse a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje: “es un tema de las competencias que tendremos que desarrollar y trabajar con nuestro alumnado y con nosotros mismos” (6:40, p.9, U6).

En cuarto lugar, se identifica una línea relacionada con la tensión entre el conocimiento del profesorado y las capacidades tecnológicas del alumnado. Se reconoce que los estudiantes pueden adelantarse en el uso de la IA: “saben mucho más sobre inteligencia artificial que nosotros mismos” (6:2, p.3, U6).

Además, se observa la necesidad de cambiar las prácticas docentes para garantizar aprendizajes significativos. Los participantes advierten que el uso de la IA puede generar productos académicos de calidad sin que exista una comprensión. En este sentido, los estudiantes pueden presentar trabajos “excelentes que no saben en qué se fundamenta” (2:18, p.4, U2).

Por otro lado, se identifica una dimensión orientada a la comprensión del funcionamiento de la IA como base del desarrollo competencial. Se señala que conocer cómo funciona la herramienta permite analizar mejor sus resultados, destacando que “sabiendo cómo funciona tú entiendes la respuesta (...) y cómo la puedes utilizar o no” (1:83, p.16, U1).

Finalmente, se observa la transformación global del sistema educativo y del rol docente. La incorporación de la IA no solo modifica las herramientas, sino que “va a cambiar la docencia, la evaluación y la forma de aprender” (3:68, p.5, U3).

**El profesorado – coocurrencia previsión retos docencia** muestra un total de 27 citas en el análisis, asociadas principalmente a la necesidad de redefinir la docencia y los enfoques pedagógicos, a la transformación de la evaluación como uno de los principales retos docentes, a la incertidumbre entre la evolución tecnológica y la capacidad de respuesta docente, a la transformación del rol docente y la relación con el alumnado, a la tensión entre el aprendizaje profundo y automatización del conocimiento, a la necesidad de integrar pedagógicamente la IA y explicitar su uso en el aula, y a la proyección futura de la docencia en un contexto de cambio.

En primer lugar, se identifica un bloque relacionado con la necesidad de redefinir la docencia y los enfoques pedagógicos, señalando que la IA “nos va a hacer reflexionar y cambiar un poco el

planteamiento de la docencia” (4:23, p.6, U4). En esta línea, se plantea la pregunta “¿cómo repensamos la docencia con esto?” (1:90, p.18, U1).

En segundo lugar, emerge la transformación de la evaluación como uno de los principales retos docentes. En este sentido, se plantea la necesidad de “hacer un tipo de evaluación que el ChatGPT, por él mismo” (1:87, p.17, U1). Esta transformación se considera urgente, ya que “mirar si algo está hecho con IA (...) va a ser imposible” (4:19, p.5, U4).

Un tercer bloque se centra en la incertidumbre y el desajuste entre la evolución tecnológica y la capacidad de respuesta docente. Se expresa que el ritmo de cambio dificulta la generación de marcos estables de actuación, planteando interrogantes sobre cómo abordar la formación o la investigación en este campo: “no sabemos cómo está evolucionando” (6:11, p.4, U6). Esta incertidumbre se traduce en procesos de adaptación heterogéneos y, en algunos casos, rechazo (3:68, p.5, U3).

En cuarto lugar, se identifica una línea relacionada con la transformación del rol docente y la relación con el alumnado. Se destaca que el profesorado debe adaptarse a un escenario en el que los estudiantes pueden manejar estas herramientas con mayor soltura, “nosotros como profesorado tenemos que aprender mucho, porque sí que es cierto que incluso algunos de los estudiantes saben mucho más sobre inteligencia artificial que nosotros mismos” (6:2, p.3, U6).

También emerge la tensión entre aprendizaje profundo y automatización del conocimiento, identificando el riesgo de “sedentarismo cognitivo”: si al final todo lo que hacemos lo delegamos en estas herramientas, hay una idea de lo que se llama también el sedentarismo cognitivo e intelectual, es decir, ¿qué pasa si la gente, cada cosa que tal, siempre la delega en la inteligencia artificial? (6:22, p.5, U6).

Otro aspecto se vincula con la necesidad de integrar pedagógicamente la IA y explicitar su uso en el aula. Se destaca que evitar el tema genera incertidumbre, mientras que abordarlo desde el inicio permite construir un marco de uso compartido: “hablarlo el primer día (...) es la forma de que esta crisis inicial se nos pase” (4:68, p.21, U4).

Finalmente, se observa una línea relacionada con la proyección de la docencia en un contexto de cambio disruptivo. Los participantes coinciden en que la IA representa un cambio de gran magnitud, incluso superior a transformaciones previas como internet: “Porque internet cambió las cosas, pero esto está en

otra magnitud. (...) ya no es solo que hemos enseñado a hablar a las máquinas, es que lo hacen bien, y en algunos casos lo hacen mejor que nosotros” (6:79, p.24, U6).

**El profesorado – coocurrencia previsión roles estudiantes** muestra un total de 14 citas en el análisis, asociadas principalmente a la reconfiguración del rol del estudiante hacia el desarrollo de competencias frente al conocimiento declarativo, a la proyección de un estudiante más autónomo en el uso de la IAg, a la necesidad de un rol más reflexivo y transparente en el uso de la IAg, y a aprender a discernir cuándo utilizar la herramienta de forma abierta y cuándo limitar su uso para garantizar un aprendizaje significativo.

En primer lugar, se identifica la reconfiguración del rol del estudiante hacia el desarrollo de competencias frente al conocimiento. En este sentido, se afirma que “debemos evaluar competencias, no solo meramente conocimientos (...) ya que de cara al futuro profesional van a tener que desarrollar” (4:25, p.7, U4).

En segundo lugar, emerge la proyección de un estudiante más autónomo en el uso de la IAg, capaz de integrarla en su proceso de aprendizaje. Se destaca que los estudiantes con mayor capacidad podrán aprovechar estas herramientas para mejorar significativamente sus resultados, combinando aprendizaje previo y apoyo tecnológico: “habrá un 10%... que lo hará super bien (...) hará lo que hacía antes más lo que le enseñe el profesor o lo que se espabile él con la IA” (1:95, p.20, U1).

Seguidamente, se manifiesta la necesidad de un rol más reflexivo y transparente en el uso de la IAg. Se plantea que el estudiantado deberá asumir un papel más consciente sobre cómo utiliza estas herramientas: “me tienes que decir qué herramienta has usado, qué prompt (...) y tú qué has hecho con ese resultado” (1:45, p.6, U1).

Otro aspecto se vincula con que se deberá aprender a discernir cuándo utilizar la herramienta de forma abierta y cuándo limitar su uso para garantizar un aprendizaje significativo: “Y es difícil porque hay que tener mucha cintura para hacer esto, quiero decir, no es fácil que las instituciones y las personas tengamos la cintura para hacer todo esto” (5:42, pp.14–15, U5).

**La institución – coocurrencia formación agentes** muestra un total de 10 citas en el análisis, asociadas principalmente a la necesidad de establecer una formación inicial estructurada a nivel institucional, a la necesidad de diseñar formación flexible y contextualizada según disciplinas y perfiles, a la formación institucional como proceso progresivo y no completamente definido, a la dimensión ética e institucional

vinculada a la formación en IAg, a la tensión entre formación ofrecida y participación real en dichas iniciativas, t a la relación entre formación institucional y transformación curricular.

En primer lugar, se identifica un bloque relacionado con la necesidad de establecer una formación inicial estructurada a nivel institucional. En este sentido, se señala que “el aspecto clave (...) es de formación inicial” (4:17, pp.4–5, U4).

Además, se centra en la necesidad de diseñar formación flexible y contextualizada según disciplinas y perfiles: “no es lo mismo comunicación que derecho, que salud...” (1:99, p.22, U1).

También se identifica a la formación institucional como proceso progresivo y no completamente definido. Se advierte que la rapidez del cambio tecnológico exige evitar respuestas precipitadas, apostando por una implementación gradual: “estamos muy en pañales (...) hay que hacerlo poco a poco” (4:17, pp.4–5, U4).

En quinto lugar, emerge la dimensión ética e institucional vinculada a la formación en IAg. En este sentido, se destaca que disponer de herramientas institucionales: “Tener una herramienta interna te permite precisamente hacer un trabajo de aprendizaje con cómo hacerlo a través de que la herramienta te asiste, etc., en un entorno seguro, en el sentido de que el alumno no está expuesto ni tú estás expuesto por la información que vas colgando y que vas alimentando a la propia” (5:74, p.31, U5).

Por otro lado, aparece la tensión entre formación ofrecida y participación real en dichas iniciativas. Ante ello, se señala que cuando la formación es voluntaria, “la hará quien quiera” (1:99, p.22, U1), lo que puede limitar su impacto.

Otro aspecto es la relación entre formación institucional y transformación curricular. Se destaca que la integración de la IAg no solo implica formar en herramientas, sino también “implica una revisión de competencias y de planes de estudios” (1:60, p.8, U1).

**La institución – coocurrencia previsión roles estudiantes** muestra un total de 10 citas en el análisis, asociadas principalmente a la transformación institucional de la docencia y sus fundamentos, a la necesidad de integrar la IAg en los planes de estudio de forma estructural, a la dificultad de implementar cambios a gran escala en contextos institucionales masificados, a la dimensión ética y de concienciación institucional, y a la necesidad de generar una cultura institucional compartida en torno a la IAg.

En primer lugar, se identifica un bloque relacionado con la transformación institucional de la docencia y sus fundamentos. Se destaca que la IAg se percibe como una oportunidad para repensar el modelo educativo en profundidad, señalando que “nos va a hacer reflexionar y cambiar el planteamiento de la docencia” (4:23, p.6, U4). En esta línea, se plantea que el reto lleva a cuestionar “qué es enseñar en 2025” (1:66, p.12, U1).

En segundo lugar, emerge la necesidad de integrar la IA en los planes de estudio de forma estructural, señalando que “debería estar integrado en todos los planes de estudios” en un futuro próximo (1:98, p.22, U1), y se refuerza que implica una revisión de competencias y de planes de estudios (1:60, p.8, U1).

En tercer lugar, aparece la dificultad de implementar cambios a gran escala en contextos institucionales masificados: “en una universidad con 50.000 estudiantes (...) ¿cómo hacemos esa formación?” (3:95, pp.12–13, U3).

En cuarto lugar, emerge la dimensión ética y de concienciación institucional: “que haya una declaración de uso (...) forma parte de la reflexión” (3:102, p.16, U3). Asimismo, se subraya la necesidad de fomentar la concienciación más que una regulación estricta en las fases iniciales (3:100, p.15, U3).

Finalmente, se identifica una línea transversal relacionada con la necesidad de generar una cultura institucional compartida en torno a la IA. Se destaca la relevancia del acercamiento de esta herramienta a toda la comunidad educativa “que todo el mundo sea consciente del recurso” (2:42, p.9, U2).

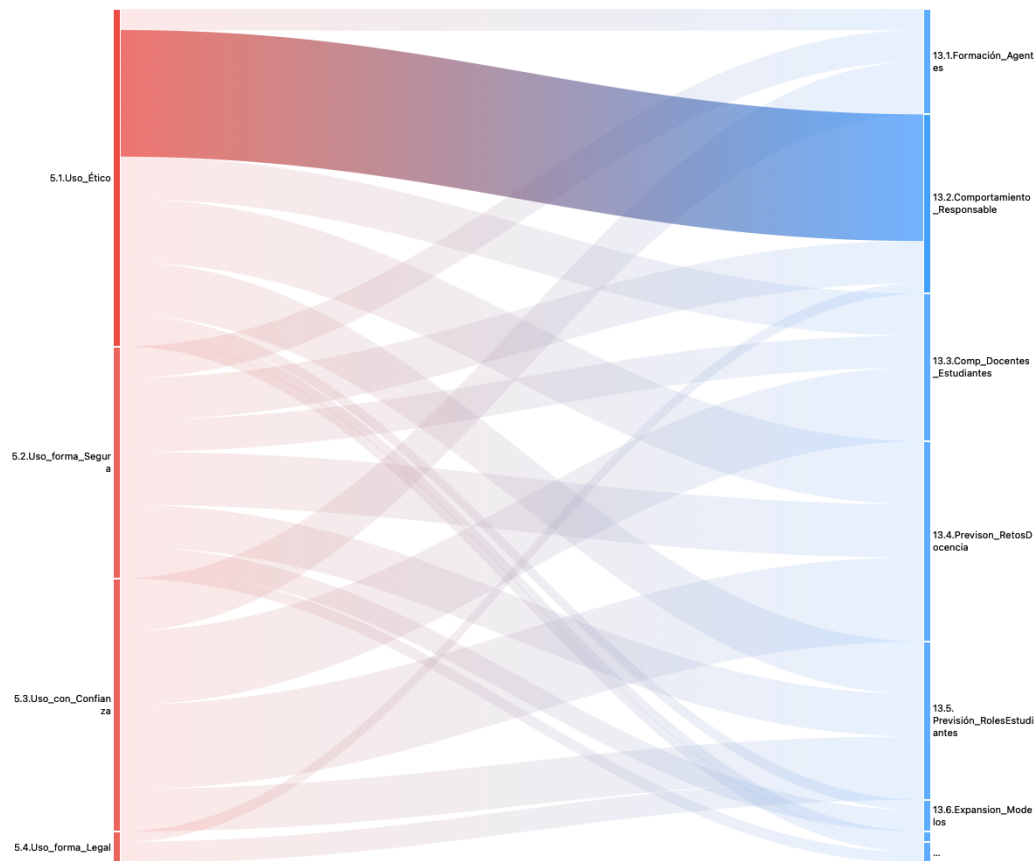
#### **5.2.4. Prácticas de enseñanza y aprendizaje – usos de la IA**

La tabla siguiente muestra el número de co-ocurrencias aparecidas al relacionar las prácticas de enseñanza y aprendizaje que muestran las personas participantes en el grupo de discusión en su discurso, con el perfil referenciado.

|                                            | ● 5.1.Uso_Ético<br>Gr=65 | ● 5.2.Uso_forma_Segura<br>Gr=43 | ● 5.3.Uso_con_Confianza<br>Gr=66 | ● 5.4.Uso_forma_Legal<br>Gr=27 | ● 5.5.Uso_Sostenible<br>Gr=4 |
|--------------------------------------------|--------------------------|---------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|------------------------------|
| ●13.1.Formación_Agentes<br>Gr=41           | 2                        | 3                               | 5                                | 0                              | 0                            |
| ●13.2.Comportamiento_Responsable<br>Gr=27  | 12                       | 4                               | 0                                | 1                              | 0                            |
| ●13.3.Comp_Docentes_Estudiantes<br>Gr=32   | 4                        | 3                               | 7                                | 0                              | 0                            |
| ●13.4.Previsión_RetosDocencia<br>Gr=47     | 6                        | 5                               | 8                                | 0                              | 0                            |
| ●13.5. Previsión_RolesEstudiantes<br>Gr=38 | 5                        | 4                               | 4                                | 2                              | 0                            |
| ●13.6.Expansion_Modelos<br>Gr=5            | 1                        | 2                               | 0                                | 0                              | 0                            |
| ●13.7.Aprendizaje_Personalizado<br>Gr=4    | 1                        | 0                               | 0                                | 0                              | 0                            |
| ●13.8.Destrezas_Sociales<br>Gr=1           | 1                        | 1                               | 0                                | 0                              | 0                            |

Tabla 12: Coocurrencias entre la variable prácticas de enseñanza-aprendizaje y usos de la IA.

En general se encuentran pocas coocurrencias entre las variables vinculadas a uso de la IA para la enseñanza-aprendizaje y a forma como se usa la IA. En el caso de “uso sostenible” de la IA, no aparece ninguna coocurrencia, y en el caso de “uso de forma legal” de la IA, aparecen únicamente tres coocurrencias.



**Figura 8:** Diagrama de Sankey que muestra las coocurrencias entre prácticas de enseñanza-aprendizaje y usos de la IA.

A continuación, se describen aquellas co-ocurrencias en las que han aparecido 8 o más citas en el conjunto de grupos de discusión realizados.

La **coocurrencia comportamiento responsable –uso ético** muestra 12 citas, en las que se puede observar que preocupación más extendida entre los participantes en los grupos de discusión no es técnica ni pedagógica, sino ética: "Lo que más existe es una gran preocupación sobre el uso fraudulento" (6:5, p.3, U6). El comportamiento no ético se vincula con la poca capacidad crítica de los usuarios: "¿Qué pasa?, que los estudiantes no tienen capacidad crítica para juzgar lo que aparece, que te da generativo la IA, lo da por bueno (...) el desarrollo humano te ha llevado a que tú has leído, has reflexionado y has sintetizado por ti mismo" (2:20, p.4, U2). Ello se hace especialmente visible en los trabajos finales, donde el alumnado puede generar resultados formalmente impecables sin ser capaz de dar cuenta de su fundamento ni de aportar una reflexión genuina: "Pueden hacer un trabajo excelente que no saben en qué se fundamenta (...) todo lo demás está muy bien estructurado, pero ¿qué has hecho tú o qué aportas tú?" (2:18, p.4, U2).

También se señala que el problema del comportamiento responsable trasciende el ámbito universitario y tiene una dimensión global que la institución no puede resolver por sí sola. Sin embargo, ello no justifica la pasividad: "Estamos intentando aquí atacar un problema desde la universidad cuando ya es algo global. ¿Quiere decir eso que nos tenemos que quedar de brazos cruzados? No, para nada (...) tenemos que ser conscientes de cuál es la limitación, o por lo menos con qué cartas nos toca jugar" (2:31, p.6, U2).

Finalmente, se plantea que el comportamiento responsable exige también una revisión del propio modelo de uso de la herramienta, reconociendo sus límites epistemológicos y evitando que se aplique indiscriminadamente a todo: "La IA es una herramienta muy potente (...) pero dentro de años llegaremos a la realidad que se utilizará en distintos factores (...) ahora mismo todo el mundo vende la IA para todo (...) la IA debe ser una herramienta que debe ser bien utilizada" (3:84, pp.7–8, U3). Y desde una perspectiva más amplia, se recuerda que el rechazo del profesorado hacia la herramienta no siempre responde a una posición ética fundamentada, sino a la incertidumbre y el miedo, lo que no constituye tampoco un comportamiento responsable ante un cambio que ha llegado para quedarse: "El rechazo (...) puede ser debido a la incertidumbre (...) un no sé si llamarlo miedo (...) oponerse es como ponerte una venda en los ojos al futuro. Es un cambio drástico y habrá que ir poco a poco andando el camino" (3:68, p.5, U3).

La **coocurrencia previsión de retos para la docencia –uso con confianza** muestra 8 citas, en la que se destaca que el profesorado demanda herramientas pero no formación, lo que genera un proceso de aprendizaje autodidacta que, aunque refleja una voluntad genuina de adopción, puede resultar contraproducente si no va acompañado de orientación específica: "Hay una demanda de herramientas (...) el profesorado demanda herramientas. Ojo, demanda herramientas, pero no demanda formación (...) se está produciendo un proceso de mucha formación autodidacta (...) lo cual es positivo, porque hay una voluntad de que la conozcan, pero también puede ser contraproducente porque no haya realmente una preparación específica sobre el uso de esas herramientas" (6:7, p.3, U6). Este escenario refleja la polarización que persiste en el profesorado: frente a quienes integran la herramienta con confianza, hay quienes la rechazan o la ignoran, y la universidad tiene un margen de presión limitado sobre estos últimos: "Tenemos muchas cosas que cambiar (...) no un curso puntual y aquí se acabó (...) el nivel de presión que puede ejercer la universidad sobre la integración de aquellos que sean reticentes es

bastante limitado (...) docentes que no entren en modo IA pues se van a quedar rezagados" (6:77, pp.24–25, U6).

Se señala que la confianza en el uso de la IA se construye precisamente desde la transparencia y la normalización en el aula.: "Ahí está precisamente la clave, hablarlo el primer día de clase (...) si entras el primer día en clase y comentas cómo piensas utilizar la inteligencia artificial en mi asignatura (...) pues ya está en un campo, un marco de trabajo (...) el tema de hablarlo y que se naturalice un poco es la forma de que esta crisis inicial se nos pase y ya digamos que eso es una herramienta más" (4:68, p.21, U4).

El uso con confianza también implica asumir que el rol docente está cambiando, y es incierto: "¿Qué papel tiene el docente frente a estas nuevas herramientas? (...) nuestro papel está cambiando (...) ya venía cambiando de antes, pero ahora mucho más (...) es algo que está abierto" (6:28, p.5, U6).

Uno de los retos más concretos que plantea el uso con confianza es la evaluación. Se reconoce que integrar la IA con naturalidad en la docencia obliga a transformar los sistemas de verificación del aprendizaje, desplazando el foco desde la corrección formal hacia la acreditación de competencias reales: "Es un reto para nosotros porque tenemos que cambiar mucha parte de la evaluación (...) ahora da gusto no tener que estar leyendo faltas de ortografía (...) pero bueno, pues tendremos que reflexionar sobre" (4:37, p.10, U4). En paralelo, se reconoce que la disrupción que representa la IA supera a cualquier transformación tecnológica anterior, lo que hace que la confianza no pueda apoyarse en referentes previos: "Estas herramientas son disruptivas a un nivel que no hemos visto (...) internet cambió las cosas, pero esto está en otra magnitud (...) ya no es solo que hemos enseñado a hablar a las máquinas, es que lo hacen bien, y en algunos casos lo hacen mejor que nosotros" (6:79, p.24, U6).

Finalmente, se señala que el uso con confianza requiere también claridad sobre los fundamentos disciplinares que deben preservarse y los que pueden apoyarse en la herramienta, lo que constituye uno de los debates estratégicos más complejos que tiene por delante la universidad: "Queremos enseñarles bien los fundamentos de algo (...) aquí estamos ahora en un momento muy importante en cada campo y vemos que tenemos que ver qué pasos son los más importantes a seguir" (6:26, p.5, U6).

### 5.3. Utilidades de la IAg en la docencia universitaria

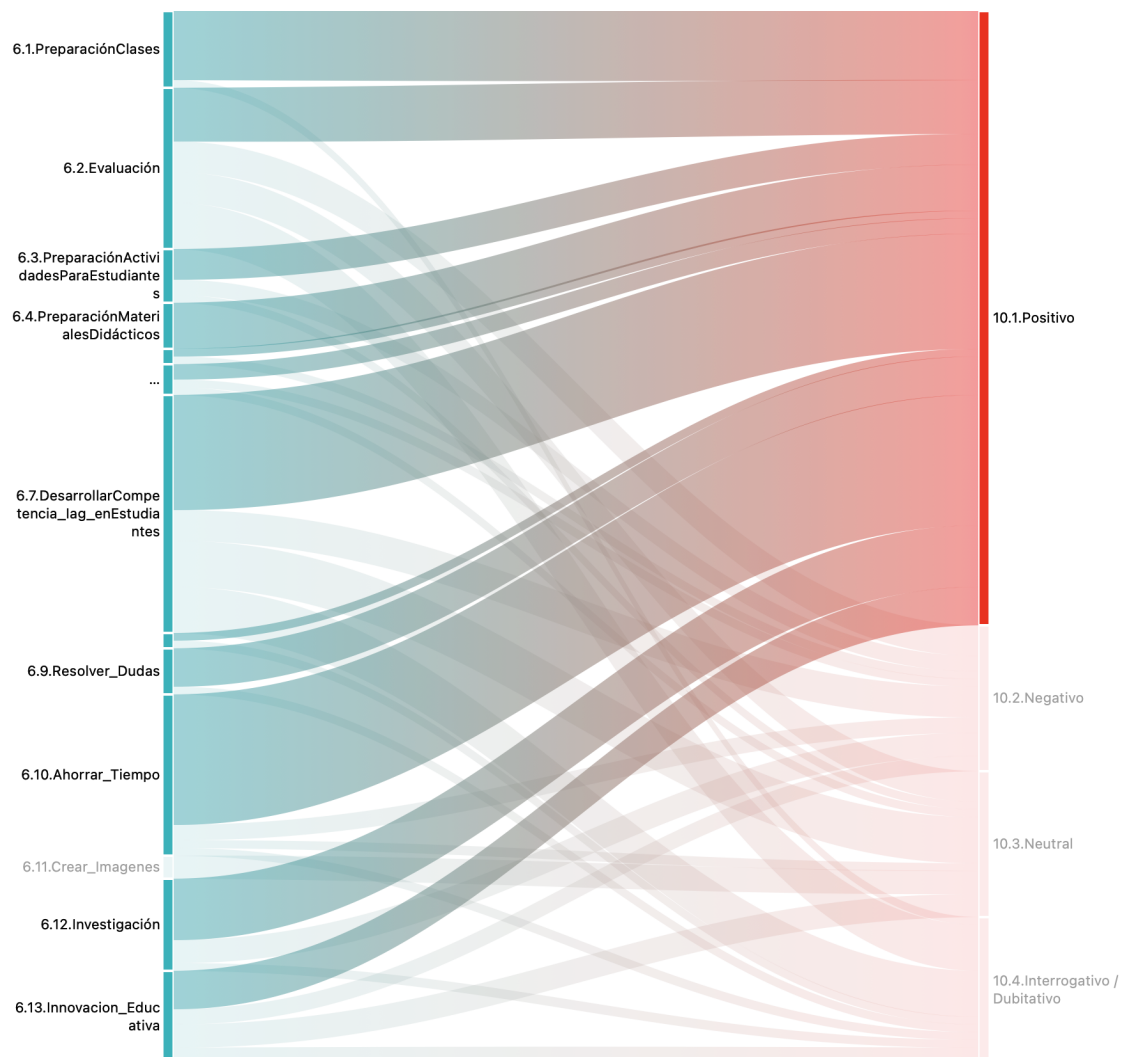
#### 5.3.1. Utilidades – orientación del comentario

La tabla siguiente resume las coocurrencias aparecidas en los códigos de utilidades (aquellas que muestran los participantes en el grupo de discusión en su discurso) y la orientación del comentario (positivo, negativo, neutral, interrogativo o dubitativo).

|                                          | 6.1.PreparaciónClases<br>Gr=16 | 6.2.Evaluación<br>Gr=29 | 6.3.PreparaciónActividadesP<br>araEstudiantes<br>Gr=12 | 6.6.DesarrolloNuevosEntorn<br>os<br>Gr=12 | 6.7.DesarrollarCompetencia<br>_lag_enEstudiantes<br>Gr=44 | 6.10.Ahorrar_Tiempo<br>Gr=24 | 6.12.Investigación<br>Gr=11 | 6.13.Innovación_Educativa<br>Gr=12 |
|------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|------------------------------|-----------------------------|------------------------------------|
| 10.1.Positivo<br>Gr=138                  | 9                              | 6                       | 4                                                      | 1                                         | 14                                                        | 17                           | 8                           | 4                                  |
| 10.2.Negativo<br>Gr=98                   | 0                              | 3                       | 2                                                      | 1                                         | 4                                                         | 2                            | 2                           | 2                                  |
| 10.3.Neutral<br>Gr=57                    | 0                              | 3                       | 1                                                      | 0                                         | 5                                                         | 1                            | 0                           | 2                                  |
| 10.4.Interrogativo / Dubitativo<br>Gr=84 | 1                              | 5                       | 0                                                      | 0                                         | 5                                                         | 1                            | 1                           | 1                                  |

**Tabla 13:** Coocurrencias entre la variable Utilidades de la IA en docencia universitaria y orientación del comentario.

La tabla anterior muestra que la mayoría de citas para la coocurrencia de utilidades de la IA en docencia y orientación del comentario se realizan desde un punto de vista positivo.



**Figura 9:** Diagrama de Sankey que muestra las coocurrencias entre Utilidades de la IA en docencia universitaria y orientación del comentario.

A continuación, se describen aquellas co-ocurrencias en las que han aparecido 9 o más citas en el conjunto de grupos de discusión realizados.

La **coocurrencia preparación de clases – positivo** muestra 9 citas, que se vincula, por un lado, con la visión estratégica y sistémica de la IA que va más allá del aula para alcanzar la gestión institucional universitaria. Se plantea su utilidad en procesos complejos y burocráticos como las memorias de verificación y modificación de títulos, y se propone extenderla a otros ámbitos administrativos:

"Nosotros estamos hablando aquí de la IA en la docencia, pero también podemos aumentar el debate (...) al uso de la IA en la gestión de la universidad (...) todo lo que son las modificaciones, las verificaciones de los títulos" (3:47, p.4, U3). En la misma línea, se señala la utilidad de la IA como apoyo

para la elaboración de guías docentes adaptadas a distintos niveles formativos, contribuyendo a la planificación curricular diferenciada. La orientación es positiva y pragmática, asociando la IA a mejora organizativa y optimización del diseño docente. Asimismo, se integra dentro de una estrategia institucional de modernización académica. La herramienta aparece como complemento profesional, no como sustituto: "Habría que tener en cuenta la inteligencia artificial, no solo para las clases, sino también, primero, en la planificación de la docencia (...) mi asignatura (...) la puedo dar en farmacia o en el grado de nutrición, el nivel no es el mismo, pues la IA me puede ayudar" (3:57, pp.4–5, U3). En esta intervención se refuerza también la dimensión institucional del uso de la IA, incluyendo tutorías mediante chatbots y coordinación con equipos de transformación digital. Se observa una actitud proactiva hacia la integración tecnológica. La IA se presenta como instrumento para mejorar comunicación, organización y eficiencia docente. También emerge la conciencia de resistencias internas, aunque con predominio de una visión adaptativa. La orientación es claramente positiva y modernizadora: "en el caso de las tutorías, utilizar chatbot (...) para que los alumnos se puedan comunicar (...) tenemos que modernizarnos, porque a mí me han dicho mis alumnos, lo permita o no lo permita la universidad, lo vamos a hacer" (3:57, pp.4–5, U3).

Por otro lado, se plantea la necesidad de que las herramientas de IA trabajen con fuentes previamente validadas por el profesorado. La orientación positiva se combina con una exigencia de control académico. La IA se concibe como potenciadora del aprendizaje siempre que exista supervisión sobre la calidad de los materiales. Se observa una preocupación por garantizar rigor y coherencia curricular. Predomina una visión de integración responsable: "Utilicemos herramientas de IA que nos den poder al profesorado (...) que esas herramientas de IA se nutren y trabajan con materiales, recursos, bibliografía, etc. que los docentes establezcamos (...) que lo que les llegue provenga de fuentes válidas que nosotros hayamos supervisado" (3:92, p.11, U3).

La intervención sitúa la IA como apoyo tanto en investigación como en preparación de clases. La percepción es instrumental y favorable, vinculada a mejora del desempeño profesional docente. No se evidencian reservas explícitas, sino una integración natural en la práctica académica. La orientación es positiva y funcional. Se refuerza la idea de IA como herramienta complementaria habitual: "Una es desde el punto de vista del profesorado que la quiere incorporar a su forma de trabajo, por ejemplo en la forma de investigación, en preparar sus clases, mucho tiene que ver con la docencia" (4:5, p.3, U4).

Por último, emerge el uso de la IA como una oportunidad de rediseño metodológico, en el que se enfatiza el papel activo del docente en la redefinición de actividades. La IA aparece integrada en un enfoque competencial: "Nuestro reto es utilizarla de manera que los alumnos puedan llegar a aprender y adquirir competencias con ella (...) lo que tienes es que adaptar los trabajos para que, con la utilización de la inteligencia artificial, el alumno adquiera las competencias que tú desees" (6:4, p.3, U6). El ejemplo del aprendizaje invertido evidencia un uso innovador de la IA en la preparación autónoma del alumnado. La orientación es claramente positiva, destacando implicación activa y debate posterior en clase. La herramienta se incorpora como medio para fomentar responsabilidad y participación. Se observa coherencia con metodologías activas. La IA se presenta como catalizadora de transformación pedagógica: "Eliminamos los apuntes (...) los que tenían que elaborar los apuntes eran ellos (...) para que se implicasen en ese proceso (...) elaborar los apuntes utilizando la IA (...) cuando lleguen allí ya hayan trabajado algo (...) se pone en valor, se pone en debate, entonces se aclaran dudas" (6:76, p.23, U6).

La **coocurrencia desarrollar competencia IA** en estudiantes – **positivo** muestra 14 citas, de las que emergen cinco ideas principales.

Se reconoce la imposibilidad técnica de detectar con fiabilidad el uso de IA, lo que desplaza el foco hacia la formación en competencias. La orientación es constructiva, priorizando educación crítica frente a control punitivo. Se subraya la necesidad de adaptación institucional. La IA se integra como realidad asumida. Predomina una perspectiva pragmática y formativa: "El planteamiento que se vio es que no era viable entender que hubiera alguna aplicación que reconociera sin falsos positivos la IA generativa (...) no tenemos elementos fiables garantistas como para cargarse a una persona" (2:36, p.7, U2). En este marco, se destaca que la universidad debe liderar el aprendizaje adecuado del uso de la IA, con una orientación positiva y estratégica. Se enfatiza la responsabilidad institucional en la formación avanzada y se refuerza la idea de liderazgo académico, utilizando la IA como herramienta que forme parte del entorno formativo contemporáneo: "Creo que desde la universidad tenemos que estar a la vanguardia de cómo se tiene que utilizar (...) para darle a esa herramienta las etapas previas de formación" (3:93, p.12, U3).

Se plantea la necesidad de herramientas institucionales seguras para trabajar con IA, con enfoque estructural y priorizando un entorno controlado. La integración se vincula a responsabilidad organizativa y se propone que combine innovación y seguridad: "Tener una herramienta interna te permite hacer un

trabajo de aprendizaje (...) en un entorno seguro, en el sentido de que el alumno no está expuesto ni tú estás expuesto por la información que vas colgando y que vas alimentando a la propia máquina" (5:74, p.31, U5).

También se subraya que más que instrucción técnica, el alumnado necesita concienciación y marco ético para un uso reflexivo de la IA, dado que ya llega a la universidad con competencias digitales previas. La IA se vincula a alfabetización crítica. Se refuerza el papel orientador del profesorado.: "No tanto que nosotros tengamos la responsabilidad de formarlos, porque ya vienen con unas competencias digitales, pero sí de concienciación" (3:100, p.15, U3). Se insiste en desarrollar pensamiento crítico ante resultados generados por IA. La orientación es positiva pero preventiva. Se reconoce la necesidad de competencias evaluativas. La IA es recurso formativo, no fuente incuestionable. Se enfatiza alfabetización crítica: "Que vean que no todo lo que aparece es cierto (...) hay que favorecer o potenciar más ciertas competencias como el pensamiento crítico (...) que otras sobre conocimientos, que es más fácil que la IA o Google en el bolsillo te ofrezcan" (4:83, p.29, U4); "Lo que tenemos que enseñar a los estudiantes (...) es eso, que es un loro estocástico" (5:69, p.29, U5).

En áreas como marketing, la IA se presenta como herramienta profesional imprescindible, con una orientación positiva y orientada al mercado laboral. Se destaca su uso en generación de contenidos creativos, y la integración curricular aparece como necesidad formativa, evidenciando la alineación con demandas profesionales: "Yo doy marketing, y especialmente publicidad (...) uno de los ámbitos en los que más se está aplicando la IA es en el ámbito de la publicidad y del marketing, para generar contenido creativo, diferente (...) como en la formación a mi estudiantado, yo no le voy a decir que use la IA. La tiene que usar" (3:105, p.19, U3).

Se propone el uso de la IA en el aula como objeto de análisis pedagógico, convirtiendo sus errores y limitaciones en recurso didáctico: "Hay que utilizarla en clase con ellos (...) para decir, mira, lo que dicen y lo que viene aquí que están intentando aprender no es igual, entonces vamos a ver por qué" (4:72, p.23, U4); "La IA de momento se alimenta con datos que nosotros mismos le proporcionamos, y aporta errores. A lo mejor es bueno pedirle a un estudiante, mira a ver qué te dice esto, y vamos a analizar esos errores" (6:17, p.4, U6). Asimismo, se valora la IA como herramienta útil cuando aporta valor añadido, bajo criterio pedagógico y valoración crítica: "Siempre estamos a favor de usarlo con esta valoración

crítica (...) antes ya se hacía copia-pegar de Google, ahora te pasa que está elaborado y redactado" (5:11, p.5, U5).

Finalmente se recoge la importancia de normalizar el uso transparente de la IA por parte del alumnado, combatiendo la percepción de que su uso es indebido, y de acompañar ese proceso desde el reconocimiento del cambio generacional: "Ellos tienen la sensación de que están haciendo algo mal cuando hacen contenidos con la IA (...) no, lo único que tienes que hacer es decir que estás utilizando esta herramienta (...) úsala (...) no le sacan todo el rendimiento que podrían sacarle" (6:36, p.7, U6).

La **coocurrencia ahorrar tiempo – positivo** muestra 17 citas. Se observa que los participantes ponen de relieve la IA como herramienta de productividad que libera tiempo para tareas de mayor valor pedagógico, revalorizando el rol docente estratégico: "Esto de la IA nos deja tiempo para hacer cosas más humanas" (2:71, p.18, U2); "Para mí es una herramienta de productividad (...) de que puedas hacer algo en menos tiempo (...) lo mismo en menos tiempo" (4:56, p.16, U4); "Hay muchas tareas tediosas que realmente nos van a quitar de delante (...) muchas veces perdemos tiempo en tareas muy rutinarias" (6:30, p.6, U6).

También se destaca el potencial de la IA para optimizar procesos administrativos complejos y de gestión académica que resultan especialmente laboriosos, como la elaboración de memorias de verificación o modificación de títulos, y para agilizar la revisión de literatura científica en investigación, predominando una visión funcional: "Estamos intentando implantar también la inteligencia artificial para hacer uso, porque esas memorias son muy laboriosas, muy tediosas" (3:47, p.4, U3); "Es alucinante lo que te hacen, porque te da realmente los pasos que va a seguir para investigar algo (...) te da el plan de investigación, tú lo puedes modificar (...) algo que a lo mejor llevaba tiempo (...) ahora se hace de manera automática" (6:89, p.29, U6).

Los participantes ponen de manifiesto el uso de la IA en tareas de corrección y comunicación académica, siempre bajo supervisión posterior del docente como garantía de calidad y responsabilidad: "En un congreso de docencia, había un compañero que utilizaba la inteligencia artificial para corregir actividades, fijaros el tiempo que puede ahorrar (...) las corrige ella y luego yo las tengo corregidas para ver qué tal (...) evidentemente no le vas a dejar todo a que lo haga la inteligencia artificial (...) ya no es lo mismo realizar un repaso que una corrección" (6:59, p.16, U6); "Cuando le pregunto algo al chat (...) si sale el nombre en el texto que yo le he puesto, lo saco" (5:54, p.21, U5). También se señala que las

prohibiciones formales no impiden el uso real, y que el verdadero riesgo no es el uso en sí sino la ausencia de revisión posterior: "Te están prohibiendo el uso porque saben que realmente tú estás utilizando esas herramientas (...) el utilizar siempre la IA directamente sin ese proceso posterior de revisión, quizás ese es el problema" (6:61, p.17, U6).

Por último, emerge la idea de que el ahorro de tiempo asociado a la IA tiene implicaciones que pueden anticipar cambios sobre el valor de las publicaciones académicas y los perfiles profesionales. La calidad formal de los textos dejará de ser un criterio diferenciador, y que lo que tendrá valor será el conocimiento y los datos que los sustentan: "Probablemente las publicaciones ya no van a tener valor (...) importará los datos, importará el conocimiento, pero no cómo está escrita (...) esa función te la hace el ChatGPT" (6:33, p.7, U6); "Ya no importará si el inglés es correcto, será correcto (...) el texto ha sido corregido con ChatGPT o con lo que sea, que de hecho hay que ponerlo" (6:34, p.7, U6). En este marco, el ahorro de tiempo se vincula también a la redefinición de perfiles profesionales: "Tú eres de creatividad y vas a ser uno de los perfiles que va a hacer falta (...) tu parte, importantísima, es saber qué pedirle a la IA" (6:37, p.7, U6).

La **coocurrencia investigación – positivo** muestra 8 citas. Entre los aspectos que emegen,

La primera idea muestra una percepción naturalizada y funcional de la IA como apoyo en la práctica investigadora cotidiana, comparable al uso de otras herramientas digitales ya asumidas, como Google Drive o los procesadores de datos estadísticos. La orientación es positiva y pragmática, acompañada de conciencia sobre la necesidad de anonimizar datos sensibles: "A mí me preocupa relativo que desde el ámbito del trabajo mi trabajo y lo que yo hago de trabajo pueda ser utilizado (...) el trabajo que hago ya cumple unos niveles éticos (...) si hay nombres o lo que sea, todo eso es anonimizado" (1:138, pp.43–44, U1); "Cuando le pregunto algo al chat (...) si sale el nombre en el texto que yo le he puesto, lo saco" (5:54, p.21, U5).

Se pone de relieve el posicionamiento proactivo de las instituciones universitarias en la incorporación de la IA en la docencia y la investigación, con la creación de grupos de trabajo y la elaboración de recomendaciones institucionales para reforzar una integración planificada: "El posicionamiento es proactivo (...) ha habido unos grupos de trabajo (...) se ha trabajado en varias líneas, en IA para la docencia, IA para la investigación, para la gestión (...) se han plasmado una serie de recomendaciones para hacer un buen uso de la IA" (3:3, pp.1–4, U3). En esta línea, se subraya el desarrollo de manuales y

acciones formativas para el uso de IA en distintos ámbitos universitarios, incluida la investigación, percibiéndose una apuesta institucional para regular y orientar su aplicación: "a nivel español, las universidades estamos desarrollando un manual de procedimiento para el uso de la IA (...) somos conscientes de la importancia de que la IA ha venido para quedarse y estamos desarrollando cursos para profesores" (3:47, p.4, U3).

La IA se concibe como parte integrante de la práctica profesional del profesorado, tanto en investigación como en preparación de clases. La percepción es funcional y naturalizada, sin cuestionamientos explícitos: "Una es desde el punto de vista del profesorado que la quiere incorporar a su forma de trabajo, por ejemplo en la forma de investigación, en preparar sus clases" (4:5, p.3, U4).

Por último, se destaca el impacto transformador de la IA en los procesos de investigación, especialmente en su capacidad para planificar estudios, revisar literatura y generar propuestas de forma ágil, observándose entusiasmo entre los participantes: "Es alucinante lo que te hacen, porque te da realmente los pasos que va a seguir para investigar algo (...) te da el plan de investigación, tú lo puedes modificar (...) algo que a lo mejor llevaba tiempo (...) ahora se hace de manera automática (...) continuamente nos está sorprendiendo (...) a mí me sorprende, de verdad, continuamente" (6:89, p.29, U6).

### 5.3.2. Utilidades – Perfil referenciado

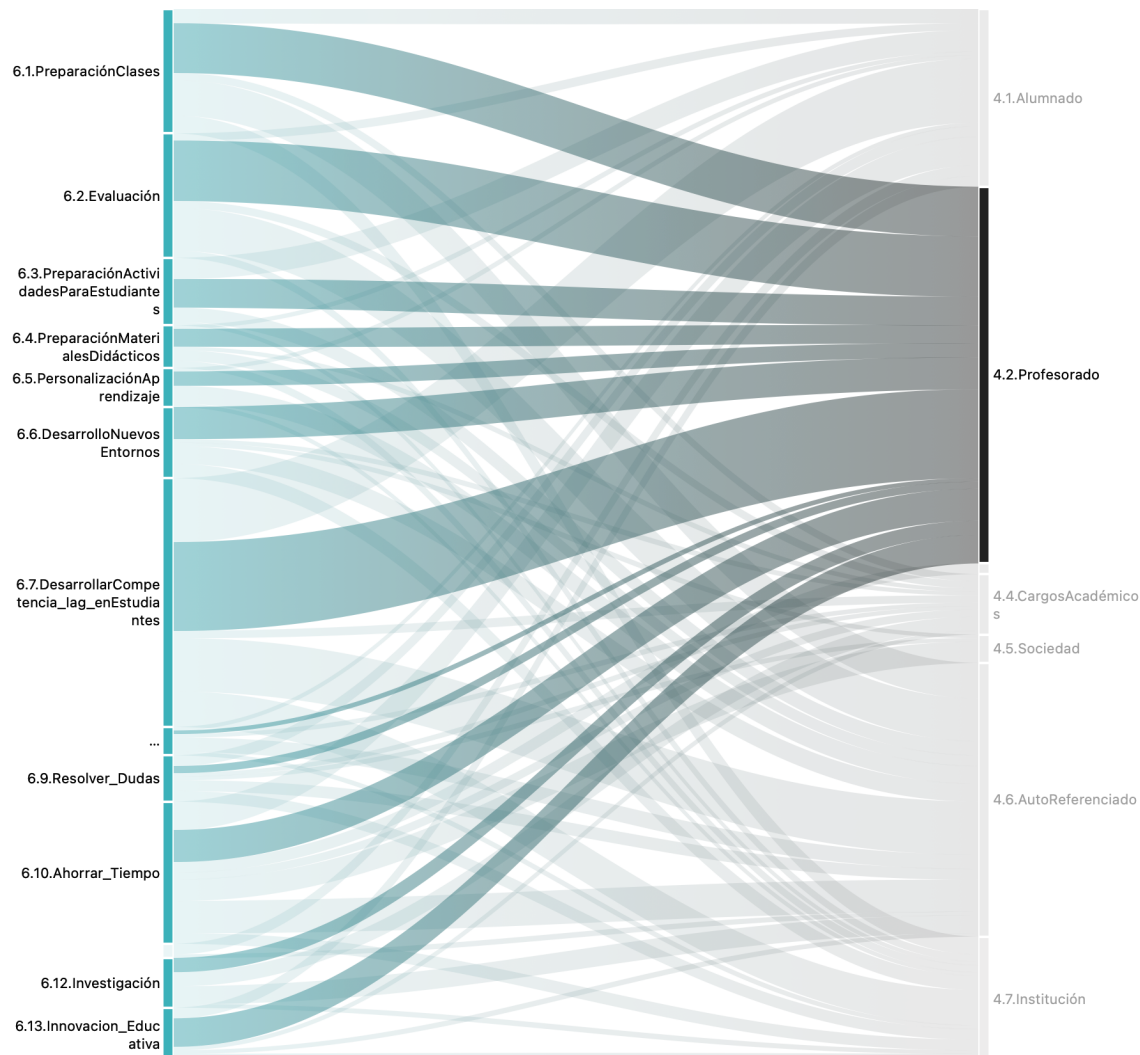
La tabla siguiente resume las co-ocurrencias aparecidas en los códigos de utilidades (aquellas que muestran los participantes en el grupo de discusión en su discurso) y el perfil referenciado.

|                             | 6.1. Preparación Clases<br>Gr=16 | 6.2. Evaluación<br>Gr=29 | 6.3. Preparación Actividades Para Estudiantes<br>Gr=12 | 6.6. Desarrollo Nuevos Entornos<br>Gr=12 | 6.7. Desarrollar Competencia_Ia g_enEstudiantes<br>Gr=44 | 6.10. Ahorrar_Tiempo<br>Gr=24 | 6.12. Investigación<br>Gr=11 | 6.13. Innovación_Educativa<br>Gr=12 |
|-----------------------------|----------------------------------|--------------------------|--------------------------------------------------------|------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------------------|
| ●4.1. Alumnado<br>Gr=116    | 4                                | 2                        | 6                                                      | 0                                        | 18                                                       | 8                             | 0                            | 3                                   |
| ●4.2. Profesorado<br>Gr=223 | 14                               | 22                       | 9                                                      | 10                                       | 27                                                       | 9                             | 4                            | 10                                  |

|                                      |    |    |   |   |    |   |   |   |
|--------------------------------------|----|----|---|---|----|---|---|---|
| ●4.3. PersonalAdministración<br>Gr=7 | 0  | 0  | 0 | 0 | 0  | 3 | 0 | 0 |
| ●4.4. Cargos Académicos<br>Gr=59     | 2  | 3  | 0 | 1 | 3  | 2 | 5 | 1 |
| ●4.5. Sociedad<br>Gr=27              | 0  | 1  | 0 | 1 | 0  | 6 | 0 | 0 |
| ●4.6. AutoReferenciado<br>Gr=174     | 10 | 18 | 5 | 6 | 17 | 9 | 5 | 3 |
| ●4.7. Institución<br>Gr=110          | 5  | 3  | 1 | 4 | 11 | 3 | 2 | 2 |

**Tabla 14:** Coocurrencias entre la variable Utilidades de la IA en docencia universitaria y perfil referenciado.

El perfil en el que se aprecian más coocurrencias es el de profesorado, seguido en menor medida por el alumnado, y posteriormente, la institución. También aparecen coocurrencias de las utilidades con el perfil autoreferenciado, sin embargo, en este último perfil no se presentan las citas correspondientes, ya que las mismas también aparecen incluidas en las coocurrencias de profesorado, al ubicarse los participantes en los grupos de discusión en su rol de profesores en el momento de realizar los comentarios.



**Figura 10:** Diagrama de Sankey que muestra las coocurrencias entre Utilidades de la IA en docencia universitaria y perfil referenciado.

A continuación, se describen aquellas co-ocurrencias en las que han aparecido 8 o más citas en el conjunto de grupos de discusión realizados.

La **profesorado – coocurrencia preparación de clases** muestra 14 citas. Su análisis permite observar que existe una fractura interna en el profesorado ante la irrupción de la IA, desde la negación hasta el miedo por la redefinición del rol docente. Se evidencia una percepción de amenaza a modelos tradicionales de enseñanza. La IA actúa como elemento disruptivo que cuestiona identidad profesional y prácticas consolidadas: "También yo sí que personalmente noto un grupo muy grande de profesorado que mira para otro lado (...) porque ven que realmente pone en cuestión una forma de docencia que ahora con la inteligencia artificial no tiene sentido (...) un profe que se salió del aula porque decía, si esto hace esto,

¿qué pinto yo? (...) otra gente que tiene miedo y otra gente que no lo quiere ver" (2:55, p.11, U2). Se pone de manifiesto la tensión entre prohibición formal y uso real por parte del alumnado. El debate abierto en el aula revela la necesidad de abordar la IA desde la transparencia y no desde la ocultación. La intervención muestra cómo la percepción del profesorado influye directamente en la cultura de uso estudiantil: "Esto no se puede usar (...) eso lo percibe el alumnado también (...) mucho alumnado se sorprendía de que les preguntáramos porque era como una cosa que hay que esconder (...) te vas a cualquier biblioteca y es que el 50% está con el ChatGPT cuando están trabajando" (2:58, p.12, U2).

También se observa que parte del profesorado responde a esta realidad mediante una adaptación metodológica que combina prácticas analógicas y experimentación con IA. La estrategia comparativa (grupos que trabajan con y sin IA) permite evidenciar que el aprendizaje depende del uso crítico, y de la orientación adaptativa y pedagógicamente reflexiva hacia la herramienta: "Estoy volviendo un montón a lo analógico (...) en los grupos estos, decir a los estudiantes, bueno, estos grupos vais a hacer esta tarea obligatoriamente con inteligencia artificial y está prohibido usar nada más. Y estos grupos vais a hacer la tarea sin usar inteligencia artificial (...) al final descubres que de estos grupos hay gente que lo hace muy bien y gente que lo hace muy mal (...) ellos van viendo que es una herramienta (...) que al final con un trabajo detrás (...) nosotros tenemos que adaptarnos" (2:65, pp.15–16, U2).

Se reconoce que parte del alumnado recurre a la IA como apoyo explicativo complementario a la docencia presencial. La intervención sugiere que la herramienta puede mejorar la comprensión conceptual cuando se utiliza de forma guiada. Se evidencia una función tutorial alternativa.: "No todos, pero hay un porcentaje que decía es que no lo entiendo en clase (...) me meto en la IA y me lo explica y lo entiendo (...) si no lo entiendo, le digo oye, explícamelo más clarito" (2:68, p.17, U2). También se insiste en la necesidad de que las herramientas trabajen con fuentes supervisadas por el profesorado. La preocupación central es garantizar calidad académica en los contenidos generados. La IA se integra bajo criterios de validación y control docente: "Que esas herramientas de IA se nutren y trabajan con materiales, recursos, bibliografía, etc. que los docentes establezcamos (...) que lo que les llegue provenga de fuentes válidas que nosotros hayamos supervisado" (3:92, p.11, U3). Para ello, se destaca el valor de la formación docente transversal para compartir experiencias en IA. La comunidad académica aparece como espacio de aprendizaje mutuo. La IA se percibe como oportunidad para innovación colaborativa entre disciplinas: "A mí los cursos de formación de la universidad me encantan porque conoces a gente

de otras facultades (...) y sobre todo aprendes, oye, es que esto que están haciendo en informática me sirve para mí, que soy de antropología" (2:94, p.29, U2).

Finalmente, la innovación metodológica basada en aprendizaje invertido con apoyo de IA ilustra cómo la IA puede fomentar la implicación activa del alumnado y el trabajo previo autónomo: "Eliminamos los apuntes (...) los que tenían que elaborar los apuntes eran ellos (...) para que se implicasen en ese proceso (...) elaborar los apuntes utilizando la IA (...) cuando lleguen allí ya hayan trabajado algo (...) se pone en valor, se pone en debate" (6:76, p.23, U6).

La **coocurrencia profesorado – ahorrar tiempo** muestra 9 citas. En ellas se observa una asociación entre el ahorro de tiempo generado por la IA con la posibilidad de liberar energía y atención para tareas de mayor valor humano y pedagógico. La herramienta no se percibe como sustituto del docente, sino como instrumento que permite reforzar el acompañamiento, la tutoría y la interacción significativa con el alumnado: "Esto de la IA nos deja tiempo para hacer cosas más humanas" (2:71, p.18, U2); "Hay muchas tareas tediosas que realmente nos van a quitar de delante (...) muchas veces perdemos tiempo en tareas muy rutinarias" (6:30, p.6, U6). La IA es definida explícitamente como herramienta de productividad, lo que desplaza el debate desde la prohibición hacia la gestión responsable. El profesorado considera que su uso no debe vetarse, sino regularse mediante adaptación metodológica: "No se puede prohibir usar la IA en un trabajo, ni en nada de eso, sino simplemente es una herramienta de productividad" (4:30, p.8, U4); "Para mí es una herramienta de productividad (...) de que puedas hacer algo en menos tiempo. Lo mismo en menos tiempo" (4:56, p.16, U4).

Se enfatiza que la adaptación evaluativa es más pertinente que la imposición de nuevas normativas restrictivas. El profesorado entiende que la IA puede acelerar el análisis de múltiples fuentes y facilitar el aprendizaje autónomo del alumnado. El ahorro de tiempo se interpreta como ventaja que exige rediseño de la evaluación, no como amenaza. Predomina una visión flexible y centrada en competencias: "Yo no tengo claro que se necesiten normas (...) ojalá que lo usen, que lo usen con todas sus consecuencias, o sea, que aprendan con ello (...) somos nosotros los que tenemos que ver cómo podemos adaptarnos a eso y evaluar lo que ellos han aprendido de nosotros y de la IA" (4:42, p.11, U4). Asimismo, se señala que el beneficio del ahorro de tiempo está condicionado al conocimiento adecuado para usar la herramienta de forma correcta y responsable: "Son herramientas que están disponibles y que deberíamos saber

utilizarlas de forma correcta para que nos ayuden a potenciar o a hacer de forma más rápida y más efectiva ciertas tareas" (4:82, p.29, U4).

También se reconoce que la IA puede agilizar tareas como la revisión de artículos o documentos académicos en contextos de presión temporal. Sin embargo, se subraya la importancia de una revisión posterior por parte del docente. El ahorro de tiempo se valora positivamente siempre que no implique delegación absoluta. Se promueve un modelo de uso complementario y supervisado: "Tenía que revisar varios artículos para un congreso, andaba mal de tiempo, entonces la utilicé (...) después lo revisé, pero en principio te ayuda mucho (...) el utilizar siempre la IA directamente sin ese proceso posterior de revisión, quizás ese es el problema" (6:61, p.17, U6). Asimismo, se anticipa también la aparición de herramientas que automaticen tareas de revisión o validación cada vez más complejas, lo que exigirá al profesorado un esfuerzo formativo continuo para mantenerse actualizado: "Seguramente inventaremos una IA que realmente se encargue de esa tarea (...) el problema de todo esto es que nos exige un conocimiento (...) un esfuerzo tremendo para conocer esa actualidad" (6:64, p.18, U6).

Por último, se observa el entusiasmo ante la capacidad transformadora de la IA para acelerar procesos de investigación que anteriormente requerían semanas de trabajo, con la posibilidad de generar planes de trabajo, revisar literatura y estructurar borradores en tiempos muy reducidos: "Es alucinante lo que te hacen, porque te da realmente los pasos que va a seguir para investigar algo (...) te da el plan de investigación, tú lo puedes modificar (...) algo que a lo mejor llevaba tiempo (...) ahora se hace de manera automática (...) continuamente nos está sorprendiendo" (6:89, p.29, U6). En el ámbito más técnico, se matiza que la IA debe ser un apoyo que facilite la comprensión sin sustituir el razonamiento del estudiante, lo que distingue el uso legítimo de la herramienta de la mera delegación cognitiva: "La IA lo puede hacer, pero tenemos que trabajar para evitar, en la medida de lo posible, que haga eso (...) que sí que te ayude a decir, establéceme una función para poder esto (...) o explícame por qué estas cinco líneas de código son así" (6:84, p.26, U6).

**El alumnado – coocurrencia desarrollo de competencias de IA en estudiantes** muestra un total de 18 citas en el análisis, asociadas principalmente a la preocupación por el desarrollo del pensamiento crítico y la dependencia de la IA, a la necesidad de reorientar la formación hacia el desarrollo de competencias frente al conocimiento, a las dificultades del alumnado para desarrollar competencias académicas, a la

necesidad de integrar la IAg en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a los cambios generacionales, éticos y de conciencia digital.

En primer lugar, en relación con la preocupación por el desarrollo del pensamiento crítico y la dependencia de la IAg, se señala que el uso de estas herramientas no siempre se traduce en aprendizaje profundo, sino en una aceptación acrítica de las respuestas generadas. En este sentido, se advierte que “la clave está en (...) si servirá para que aprendan más o no (...) preocupaciones de que seamos capaces de usarlo como una herramienta de aprendizaje” (5:30, pp.10-11, U5) y que, en muchos casos, “lo que se está haciendo es hacer caso de la respuesta de la máquina sin después darle elaboración” (5:30, pp.10–11, U5). Asimismo, se señala la existencia de una “fe ciega” (5:70, p. 29, OUC) en los resultados de la IA por parte del estudiantado, lo que pone en riesgo competencias como la escritura, lectura, el análisis o la capacidad crítica (5:70, p.29, U5). En esta línea, se plantea la necesidad de que los estudiantes “vean que no todo lo que aparece es cierto. (...) a lo mejor hay que favorecer o potenciar más ciertas competencias, como ser de pensamiento crítico” (4:83, p.29, U4).

En segundo lugar, emerge la necesidad de reorientar la formación hacia el desarrollo de competencias frente al conocimiento declarativo. Los participantes destacan que el modelo educativo debe adaptarse a un contexto donde la IAg facilita el acceso a la información, lo que obliga a poner el foco en competencias más complejas. Así, se afirma que “debemos evaluar competencias, no solo meramente conocimientos” (4:25, p.7, U4). Esta preocupación se extiende especialmente a trabajos académicos como los TFG o TFM, considerados “carne de cañón de la inteligencia artificial” (4:25, p.7, U4). Además, se plantea que el papel de la universidad debe situarse “a la vanguardia de cómo se tiene que utilizar, pero para darle a esa herramienta las etapas previas de formación” (3:93, p.12, U3).

Una tercera idea se relaciona con las dificultades del alumnado para desarrollar competencias productivas y académicas. Algunos participantes indican que, aunque los estudiantes manejan tecnologías digitales, lo hacen principalmente en contextos de ocio: “saben utilizar las nuevas tecnologías para su disfrute, no para la productividad” (4:80, p.27, U4).

En cuarto lugar, se identifica la necesidad de integrar la IAg en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma guiada y crítica. Los participantes abogan por no prohibir su uso, sino incorporarlo como objeto de análisis: “tú le puedes decir a tus alumnos, mira, pues haz un trabajo (...) desde un punto de vista crítico, qué opiniones os ha dado y lo vamos a reinterpretar. Pero no le impides usarlo” (6:13, p.4, U6). También

se sugiere analizar los errores de la propia IA como estrategia pedagógica (“vamos a analizar esos errores, o dónde creemos que puede estar”) (6:17, p.4, U6). Sin embargo, se detecta una relación ambivalente del alumnado con estas herramientas, ya que en ocasiones sienten que “están haciendo algo mal cuando hacen contenidos con la IA” (6:36, p.7, U6), mientras que, paradójicamente, no aprovechan todo su potencial cuando se les permite utilizarla: “hay esa sensación por parte del alumnado de, uy, estoy utilizando la IA y no debería. Y, sin embargo, le dices, no, no, úsala. Y cuando le dicen sí, úsala, no le sacan todo el rendimiento que podrían sacarle. O sea, ahí para mí es un proceso muy curioso” (6:36, p.7, U6).

Finalmente, aparece un bloque vinculado a los cambios generacionales, la ética y la conciencia digital. Los participantes destacan que el alumnado presenta una relación distinta con aspectos como la privacidad, mostrando menor preocupación por la exposición de datos personales “ellos no tienen una conciencia de privacidad como la que tenemos nosotros, también hay que ser muy conscientes. Es decir, ellos voluntariamente exponen su vida en redes sociales y demás” (6:69, p.20, U6). Esto remite a la necesidad de incorporar formación ética y competencias digitales (3:99, p.14, U3). Asimismo, se subraya que el reto no es únicamente tecnológico, sino también pedagógico y cultural, ya que implica adaptar la enseñanza a nuevos modos de aprendizaje y relación con la información:

estamos hablando de un nuevo modelo de docente, de docencia, también tenemos que tener en cuenta el cambio generacional. Y en este sentido, igual que no podemos hablarles igual que hablábamos hace 20 años (...) el tipo de metodología docente que utilizamos, porque su atención es distinta, su sistema incluso de comprensión y de narratividad es distinto (6:68, p.19, U6).

**El alumnado – coocurrencia ahorro de tiempo** muestra un total de 8 citas en el análisis, asociadas con la valoración del ahorro del tiempo como mejora de la productividad académica, abordando el futuro profesional del alumnado, las limitaciones del ahorro del tiempo en relación con el aprendizaje significativo, la necesidad de aprovechar el ahorro del tiempo de forma efectiva, y la normalización del uso de la IA en el alumnado.

Primeramente, se identifica una valoración positiva del ahorro de tiempo como mejora de la productividad académica. Se destaca que la IA permite optimizar tareas que anteriormente requieran un gran esfuerzo, especialmente en la elaboración de trabajos académicos: “no se puede prohibir usar la IA (...) sino simplemente es una herramienta de productividad” (4:30, p.8, U4). Esta percepción se

refuerza al indicar que el alumnado, gracias a estas herramientas, pasa de realizar trabajos más básicos y costosos en tiempo a producir trabajos de mayor calidad de forma más eficiente, ya que “cada vez hacen unos trabajos de más calidad” (4:30, p.8, U4).

En segundo lugar, se observa que este ahorro de tiempo se proyecta también hacia el futuro profesional del alumnado, donde el uso de la IA se percibe como una competencia necesaria. Algunos participantes subrayan que estas herramientas “les libera muchísimo tiempo” (6:75, p.22, U6).

No obstante, junto a esta valoración positiva, emergen limitaciones del ahorro de tiempo en relación con el aprendizaje significativo. Se advierte que la facilidad para generar productos académicos puede ocultar carencias en la comprensión y en la aportación personal del estudiante:

al final de todo pueden hacer un trabajo excelente que no saben en qué se fundamenta, pero hay un apartado de crítica, de aspectos críticos que salen ahí, que es un poco donde dices, todo lo demás está muy bien estructurado, pero ¿qué has hecho tú o qué aportas tú? (2:18, p.4, U2).

De este modo, el ahorro de tiempo puede implicar un riesgo de superficialidad si no se acompaña de estrategias pedagógicas adecuadas.

En cuarto lugar, se identifica una línea relacionada con la necesidad de desarrollar competencias para aprovechar el ahorro de tiempo de forma efectiva. En particular, se pone de relieve que el valor de la IA no reside únicamente en automatizar tareas, sino en saber interactuar con ella de forma adecuada. Así, se destaca que uno de los aprendizajes clave es “saber qué pedirle a la IA. Y a veces no saben qué pedirle a la IA” (6:37, p.7, U6). También señalan que, “el concepto de nativo digital es un engaño, conocen cuatro herramientas, pero los sacas de esas cuatro cositas y no se defienden” (6:84, p.26, U6).

Finalmente, se evidencia una normalización del uso de la IA por parte del alumnado, incluso al margen de la regulación institucional. Se señala que, independientemente de las normas, los estudiantes ya están utilizando estas herramientas en su aprendizaje “ha venido para quedarse, tenemos que modernizarnos, porque a mí me han dicho mis alumnos, lo permita o no lo permita la universidad, lo vamos a hacer” (3:57, p.4–5, U3), lo que refuerza la necesidad de adaptarse a este nuevo contexto.

**El profesorado – coocurrencia preparación de clases** muestra un total de 14 citas en el análisis. Se observa que existe una fractura interna en el profesorado ante la irrupción de la IA, desde la negación

hasta el miedo por la redefinición del rol docente. Se evidencia una percepción de amenaza a modelos tradicionales de enseñanza. La IA actúa como elemento disruptivo que cuestiona identidad profesional y prácticas consolidadas: "También yo sí que personalmente noto un grupo muy grande de profesorado que mira para otro lado (...) porque ven que realmente pone en cuestión una forma de docencia que ahora con la inteligencia artificial no tiene sentido (...) un profe que se salió del aula porque decía, si esto hace esto, ¿qué pinto yo? (...) otra gente que tiene miedo y otra gente que no lo quiere ver" (2:55, p.11, U2). Se pone de manifiesto la tensión entre prohibición formal y uso real por parte del alumnado. El debate abierto en el aula revela la necesidad de abordar la IA desde la transparencia y no desde la ocultación. La intervención muestra cómo la percepción del profesorado influye directamente en la cultura de uso estudiantil: "Esto no se puede usar (...) eso lo percibe el alumnado también (...) mucho alumnado se sorprendía de que les preguntáramos porque era como una cosa que hay que esconder (...) te vas a cualquier biblioteca y es que el 50% está con el ChatGPT cuando están trabajando" (2:58, p.12, U2).

También se observa que parte del profesorado responde a esta realidad mediante una adaptación metodológica que combina prácticas analógicas y experimentación con IA. La estrategia comparativa (grupos que trabajan con y sin IA) permite evidenciar que el aprendizaje depende del uso crítico, y de la orientación adaptativa y pedagógicamente reflexiva hacia la herramienta: "Estoy volviendo un montón a lo analógico (...) en los grupos estos, decir a los estudiantes, bueno, estos grupos vais a hacer esta tarea obligatoriamente con inteligencia artificial y está prohibido usar nada más. Y estos grupos vais a hacer la tarea sin usar inteligencia artificial (...) al final descubres que de estos grupos hay gente que lo hace muy bien y gente que lo hace muy mal (...) ellos van viendo que es una herramienta (...) que al final con un trabajo detrás (...) nosotros tenemos que adaptarnos" (2:65, pp.15–16, U2).

Se reconoce que parte del alumnado recurre a la IA como apoyo explicativo complementario a la docencia presencial. La intervención sugiere que la herramienta puede mejorar la comprensión conceptual cuando se utiliza de forma guiada. Se evidencia una función tutorial alternativa.: "No todos, pero hay un porcentaje que decía es que no lo entiendo en clase (...) me meto en la IA y me lo explica y lo entiendo (...) si no lo entiendo, le digo oye, explícamelo más clarito" (2:68, p.17, U2). También se insiste en la necesidad de que las herramientas trabajen con fuentes supervisadas por el profesorado. La preocupación central es garantizar calidad académica en los contenidos generados. La IA se integra bajo criterios de validación y control docente: "Que esas herramientas de IA se nutren y trabajan con

materiales, recursos, bibliografía, etc. que los docentes establezcamos (...) que lo que les llegue provenga de fuentes válidas que nosotros hayamos supervisado" (3:92, p.11, U3). Para ello, se destaca el valor de la formación docente transversal para compartir experiencias en IA. La comunidad académica aparece como espacio de aprendizaje mutuo. La IA se percibe como oportunidad para innovación colaborativa entre disciplinas: "A mí los cursos de formación de la universidad me encantan porque conoces a gente de otras facultades (...) y sobre todo aprendes, oye, es que esto que están haciendo en informática me sirve para mí, que soy de antropología" (2:94, p.29, U2).

Finalmente, la innovación metodológica basada en aprendizaje invertido con apoyo de IA ilustra cómo la IA puede fomentar la implicación activa del alumnado y el trabajo previo autónomo: "Eliminamos los apuntes (...) los que tenían que elaborar los apuntes eran ellos (...) para que se implicasen en ese proceso (...) elaborar los apuntes utilizando la IA (...) cuando lleguen allí ya hayan trabajado algo (...) se pone en valor, se pone en debate" (6:76, p.23, U6).

**El profesorado – coocurrencia evaluación** muestra un total de 22 citas en el análisis, asociadas a la crisis de los modelos evaluativos tradicionales y la dificultad de verificación del aprendizaje, a la necesidad de rediseñar las estrategias de evaluación, al desplazamiento hacia evaluaciones más auténticas, al uso de la IA por parte del profesorado en los procesos evaluativos, a las implicaciones éticas de la evaluación mediada por IA, y a la necesidad de adaptación del profesorado y la transformación del rol docente.

En primer lugar, relacionado con la crisis de los modelos evaluativos tradicionales y la dificultad de verificación del aprendizaje, los participantes señalan que una de las principales problemáticas es la imposibilidad de detectar el uso de IA en las producciones del alumnado, ya que "no tenemos ninguna manera de comprobar si lo ha usado o no" (5:13, p.5–6, U5). Esta situación cuestiona los sistemas de evaluación continua, dado que los productos entregados pueden ser generados por la IA sin garantizar que el estudiante haya adquirido los conocimientos, pudiendo incluso "estar a cero durante toda la titulación" (5:13, p.5–6, U5).

En segundo lugar, se identifica la necesidad de rediseñar las estrategias de evaluación, desplazando el foco desde el producto hacia el proceso y la demostración del conocimiento. Algunos participantes destacan que el profesorado está comenzando a introducir cambios metodológicos, como volver a actividades presenciales o analógicas para garantizar la autoría "tengo que dedicar 40 minutos de una

clase a que me escriban una nota de lectura” (2:64, p.15–16, U2). Asimismo, se plantean estrategias comparativas para que el propio alumnado comprenda el valor y las limitaciones de la herramienta:

por ejemplo (...) estos grupos vais a hacer esta tarea obligatoriamente con inteligencia artificial y está prohibido usar nada más. Y estos grupos vais a hacer la tarea sin usar inteligencia artificial. Y al final descubres que de estos grupos hay gente que lo hace muy bien y gente que lo hace muy mal (2:64, p.15–16, U2).

En esta línea, también se subraya la necesidad de diseñar tareas que impliquen procesos creativos o de desarrollo que “el ChatGPT, por él mismo, no puede generar un resultado” (1:87, p.17, U1).

En tercer lugar, se centra en el desplazamiento hacia evaluaciones más auténticas, basadas en la defensa y la comprensión. Así, se manifiesta que se está priorizando la evaluación oral o la defensa de trabajos como estrategia para comprobar el conocimiento real del alumnado: “primamos más es la parte de defensa (...) comprobar que realmente esa persona conoce” (6:48, p.11, U6). Esta tendencia responde a la necesidad de asegurar que el estudiante no solo presenta un producto, sino que es capaz de explicarlo, argumentarlo y demostrar su comprensión.

En cuarto lugar, emerge un debate en torno al uso de la IA por parte del propio profesorado en los procesos de evaluación, especialmente en la corrección. Algunos participantes mencionan anécdotas de otros profesores que reconocen el potencial de estas herramientas para ahorrar tiempo, permitiendo corregir de trabajos, por ejemplo: “la inteligencia artificial (...) corrige ella y luego yo (...) repaso” (6:59, p.16, U6). Sin embargo, también se plantean riesgos asociados, como la posible pérdida de la “Tú puedes tener una IA que sea asistente, pero que tú estás haciendo un poco la validación de autoridad final o no” (5:58, p.22, U5). Vinculado a lo anterior, también se identifican implicaciones éticas de la evaluación mediada por IA. Algunos participantes cuestionan si es ético “que corrija una máquina” (5:62, p.22, U5).

Finalmente, aparece una línea vinculada a la necesidad de adaptación del profesorado y a la transformación del rol docente. Se reconoce que la IA no solo afecta a la evaluación, sino que “pone en cuestión una forma de docencia que ahora con la inteligencia artificial no tiene sentido, no sólo la evaluación, también la docencia” (2:54, p.11, U2).

**El profesorado – coocurrencia preparación actividades para estudiantes** muestra un total de 9 citas en el análisis. Se identifican aspectos asociados a la adaptación de las actividades al uso de la IA como

herramienta de aprendizaje, a la incorporación de la IAg como recurso didáctico dentro de las actividades, al diseño de actividades orientadas al pensamiento crítico, a la dificultad para enseñar nuevas actividades en entornos masificados y en transformación, y a la tensión entre la velocidad del cambio tecnológico y la capacidad institucional de adaptación.

En primer lugar, en relación con la adaptación de las actividades al uso de la IAg como herramienta de aprendizaje, se destaca que el reto no es evitar el uso de estas herramientas, sino diseñar actividades que las integren de forma significativa. En este sentido, se señala que es necesario “adaptar los trabajos para que (...) con la utilización de la inteligencia artificial, el alumno adquiera las competencias que tú desees que adquiera” (6:4, p.3, U6).

En segundo lugar, emerge la incorporación de la IAg como recurso didáctico dentro de las actividades. Algunos docentes ya están promoviendo su uso en el aula, incentivando que el alumnado utilice estas herramientas como apoyo en su aprendizaje: “no solamente no prohibir, sino que incentivar a la gente a que usen estas herramientas” (6:27, p.5, U6).

Un tercer bloque se centra en el diseño de actividades orientadas al pensamiento crítico y al análisis de la IAg. En lugar de utilizar estas herramientas únicamente como apoyo productivo, algunos docentes plantean actividades que permiten problematizar sus resultados. Por ejemplo, se describen experiencias en las que el alumnado genera contenidos con IA (como vídeos) y posteriormente analiza sus errores, sesgos o limitaciones, fomentando un aprendizaje reflexivo:

nos pusimos en clase a hacer prompts para que nos generara vídeos, con la única intención de que los alumnos visualizaran cuáles eran los errores de los vídeos. (...) Entonces dijimos, (...) ¿dónde están los problemas? El problema es que tengo que especificar, el problema es el tipo de mensaje que le estoy dando, el alimentarlo realmente con información válida (...)” (6:51, p.12, U6).

En cuarto lugar, se identifica la dificultad para diseñar nuevas actividades en entornos masificados y en transformación. Algunos participantes señalan que, aunque existe claridad en la necesidad de cambiar el enfoque hacia un aprendizaje más autónomo y competencial, “falta por desarrollar actividades concretas para hacer eso. Sobre todo cuando te encuentras con un aula de 120 alumnos” (4:15, p.4, U4).

Finalmente, se observa una tensión entre la velocidad del cambio tecnológico y la capacidad institucional de adaptación. Se señala que los marcos institucionales y de verificación de las titulaciones no avanzan al mismo ritmo que la innovación tecnológica, lo que dificulta la implementación de nuevas formas de diseñar actividades docentes: “Vamos a tener el problema encima que no vamos a ser capaces de resolverlo. No hay capacidad de adaptación tan rápida como va esto” (4:70, p.22, U4).

**El profesorado – coocurrencia desarrollo nuevos entornos** muestra un total de 10 citas en el análisis, relacionadas con la emergencia de entornos híbridos que combinan lo digital y lo analógico, con la creación de entornos controlados y guiados mediante IAg, con la diversificación de entornos de aprendizaje, y con la transformación del rol docente en estos nuevos entornos.

En primer lugar, se identifica la emergencia de entornos híbridos que combinan lo digital y lo analógico. Algunos participantes destacan que, ante el impacto de la IAg, el profesorado no solo incorpora nuevas tecnologías, sino que también recupera metodologías tradicionales para garantizar determinados aprendizajes. En este sentido, se señala que, ante la facilidad de generar textos, “si queremos trabajar la redacción, tendremos que hacerlo de otra manera (...) ahora tengo que dedicar 40 minutos de una clase a que me escriban una nota de lectura” (2:64, p.15–16, U2).

En segundo lugar, emerge la creación de entornos controlados y guiados mediante IAg, en los que el profesorado busca mantener cierto control sobre las fuentes y contenidos a los que accede el alumnado. Así, se plantea la necesidad de utilizar herramientas que “se nutren y trabajan con materiales, recursos, bibliografía (...) que los docentes establezcamos” (3:92, p.11, U3), asegurando que la información que reciben los estudiantes provenga de fuentes validadas.

Un tercer bloque se centra en la diversificación de entornos de aprendizaje y el reconocimiento de múltiples fuentes de conocimiento. Los participantes subrayan la importancia de no limitar el aprendizaje a la IAg o a los recursos digitales, sino de integrar otros espacios como la biblioteca o el trabajo colaborativo, destacando que “hay un conocimiento que no está en internet” (2:81, p.23, U2), y que el alumnado debe aprender a combinar distintas fuentes.

Por último, se identifica una línea relacionada con la transformación del rol docente en estos nuevos entornos. Se manifiesta que el profesorado debe asumir un papel más facilitador, acompañando al alumnado en su interacción con la tecnología y fomentando su autonomía: “somos los que estamos aquí

de apoyo (...) pero tenéis que ser vosotros los que toméis las riendas de vuestra vida” (2:89, p.27, U2). Asimismo, se cuestiona la idea de que el docente deba ser la única fuente de conocimiento, reconociendo que la IA puede ofrecer explicaciones incluso más eficaces en algunos casos: “no pasa nada porque la IA lo explique mejor que tú. Porque como es un recurso (...) hay profes que tienen miedo de yo soy el que más sabe del mundo mundial de esto” (2:68, p.17, U2).

**El profesorado – coocurrencia desarrollo competencia IA<sub>g</sub> en estudiantes** muestra un total de 27 citas en el análisis, asociadas a la necesidad de enseñar el uso competente de la IA<sub>g</sub> más allá del acceso tecnológico, a la integración de la IA<sub>g</sub> como herramienta para el desarrollo de competencias profesionales y académicas, a la redefinición competencial y resultados de aprendizaje, a la necesidad de fomentar un pensamiento crítico, a la adaptación metodológica del profesorado para favorecer el desarrollo competencial, a la formación ética del uso de la IA<sub>g</sub>, y a la tensión entre la necesidad de adaptación y los retos asociados al cambio.

En primer lugar, se identifica la necesidad de enseñar el uso competente de la IA<sub>g</sub> más allá del acceso tecnológico: “no se enseña a hacerlo (...) tienes que saber qué le pides, cómo le pides y evaluar el resultado” (5:51, p.19, U5).

En segundo lugar, emerge la integración de la IA<sub>g</sub> como herramienta para el desarrollo de competencias profesionales y académicas. Se destaca que la IA<sub>g</sub> debe formar parte de la formación porque ya está presente en los contextos laborales, especialmente en ámbitos como el marketing o la comunicación, donde “se está usando la IA para generar contenidos, textos, mensajes, imágenes” (3:105, p.19, U3).

En tercer lugar, se encuentra la redefinición de competencias y resultados de aprendizaje en el marco de la IA<sub>g</sub>, cuestionando si las competencias actualmente recogidas en los planes de estudio siguen siendo pertinentes: “deberían cambiar (...) debido al advenimiento de la IA generativa” (5:5, p.3, U5).

En cuarto lugar, se identifica la necesidad de fomentar el pensamiento crítico y la comprensión profunda frente a la automatización. Así, se advierte que los estudiantes pueden presentar trabajos “excelentes que no saben en qué se fundamenta” (2:18, p.4, U2).

En quinto lugar, aparece la adaptación metodológica del profesorado para favorecer el desarrollo competencial. Por ejemplo, se propone utilizar la herramienta en el aula para analizar sus resultados y reinterpretarlos colectivamente “tú le puedes decir a tus alumnos, mira, pues haz un trabajo, con

ChatGPT (...) y vamos a comentar aquí, desde un punto de vista crítico, qué opiniones os ha dado y lo vamos a reinterpretar” (6:13, p.4, U6). Asimismo, se subraya que la IAg puede convertirse en un recurso de apoyo al aprendizaje, funcionando incluso como explicación alternativa cuando el alumnado no comprende los contenidos en clase: “hay un porcentaje que decía es que no lo entiendo en clase, me han explicado no sé qué, me meto en la IA y me lo explica y lo entiendo” (2:67, p.17, U2).

Por otro lado, se identifica una línea relacionada con la formación ética y responsable en el uso de la IA: “hay que educar en el uso de este tipo de herramientas, el tema de la privacidad y la ética” (5:73, p.31, U5). Esta dimensión ética se integra como parte fundamental del desarrollo competencial en el alumnado.

Finalmente, se observa una tensión entre la necesidad de adaptación y los retos asociados al cambio. El profesorado reconoce que la incorporación de la IAg implica modificar la docencia para favorecer la adquisición de competencias: “tenemos que hacer modificaciones en lo que es nuestra docencia con el propósito de que la inteligencia artificial nos ayude a lo que es la adquisición de competencias” (6:1, p.3, U6).

**El profesorado – coocurrencia ahorro de tiempo** muestra un total de 9 citas en el análisis. En ellas se observa una asociación entre el ahorro de tiempo generado por la IA con la posibilidad de liberar energía y atención para tareas de mayor valor humano y pedagógico. La herramienta no se percibe como sustituto del docente, sino como instrumento que permite reforzar el acompañamiento, la tutoría y la interacción significativa con el alumnado: “Esto de la IA nos deja tiempo para hacer cosas más humanas” (2:71, p.18, U2); “Hay muchas tareas tediosas que realmente nos van a quitar de delante (...) muchas veces perdemos tiempo en tareas muy rutinarias” (6:30, p.6, U6). La IA es definida explícitamente como herramienta de productividad, lo que desplaza el debate desde la prohibición hacia la gestión responsable. El profesorado considera que su uso no debe vetarse, sino regularse mediante adaptación metodológica: “No se puede prohibir usar la IA en un trabajo, ni en nada de eso, sino simplemente es una herramienta de productividad” (4:30, p.8, U4); “Para mí es una herramienta de productividad (...) de que puedas hacer algo en menos tiempo. Lo mismo en menos tiempo” (4:56, p.16, U4).

Se enfatiza que la adaptación evaluativa es más pertinente que la imposición de nuevas normativas restrictivas. El profesorado entiende que la IA puede acelerar el análisis de múltiples fuentes y facilitar el aprendizaje autónomo del alumnado. El ahorro de tiempo se interpreta como ventaja que exige rediseño

de la evaluación, no como amenaza. Predomina una visión flexible y centrada en competencias: "Yo no tengo claro que se necesiten normas (...) ojalá que lo usen, que lo usen con todas sus consecuencias, o sea, que aprendan con ello (...) somos nosotros los que tenemos que ver cómo podemos adaptarnos a eso y evaluar lo que ellos han aprendido de nosotros y de la IA" (4:42, p.11, U4). Asimismo, se señala que el beneficio del ahorro de tiempo está condicionado al conocimiento adecuado para usar la herramienta de forma correcta y responsable: "Son herramientas que están disponibles y que deberíamos saber utilizarlas de forma correcta para que nos ayuden a potenciar o a hacer de forma más rápida y más efectiva ciertas tareas" (4:82, p.29, U4).

También se reconoce que la IA puede agilizar tareas como la revisión de artículos o documentos académicos en contextos de presión temporal. Sin embargo, se subraya la importancia de una revisión posterior por parte del docente. El ahorro de tiempo se valora positivamente siempre que no implique delegación absoluta. Se promueve un modelo de uso complementario y supervisado: "Tenía que revisar varios artículos para un congreso, andaba mal de tiempo, entonces la utilicé (...) después lo revisé, pero en principio te ayuda mucho (...) el utilizar siempre la IA directamente sin ese proceso posterior de revisión, quizás ese es el problema" (6:61, p.17, U6). Asimismo, se anticipa también la aparición de herramientas que automaticen tareas de revisión o validación cada vez más complejas, lo que exigirá al profesorado un esfuerzo formativo continuo para mantenerse actualizado: "Seguramente inventaremos una IA que realmente se encargue de esa tarea (...) el problema de todo esto es que nos exige un conocimiento (...) un esfuerzo tremendo para conocer esa actualidad" (6:64, p.18, U6).

Por último, se observa el entusiasmo ante la capacidad transformadora de la IA para acelerar procesos de investigación que anteriormente requerían semanas de trabajo, con la posibilidad de generar planes de trabajo, revisar literatura y estructurar borradores en tiempos muy reducidos: "Es alucinante lo que te hacen, porque te da realmente los pasos que va a seguir para investigar algo (...) te da el plan de investigación, tú lo puedes modificar (...) algo que a lo mejor llevaba tiempo (...) ahora se hace de manera automática (...) continuamente nos está sorprendiendo" (6:89, p.29, U6). En el ámbito más técnico, se matiza que la IA debe ser un apoyo que facilite la comprensión sin sustituir el razonamiento del estudiante, lo que distingue el uso legítimo de la herramienta de la mera delegación cognitiva: "La IA lo puede hacer, pero tenemos que trabajar para evitar, en la medida de lo posible, que haga eso (...) que sí que te ayude a decir, establéceme una función para poder esto (...) o explícame por qué estas cinco líneas de código son así" (6:84, p.26, U6).

**El profesorado – coocurrencia Innovación educativa** muestra un total de 10 citas en el análisis, vinculadas a la IAg como herramienta para la mejora e innovación de la práctica docente, la reconfiguración de las metodologías de enseñanza y aprendizaje, la integración de metodologías activas y participativas apoyadas en IAg, la innovación orientada al desarrollo competencial y a la alineación con el mundo profesional, y la tensión entre la innovación pedagógica y limitaciones estructurales o conceptuales.

En primer lugar, se identifica un bloque relacionado con la IAg como herramienta para la mejora e innovación de la práctica docente. Se destaca que estas herramientas no solo optimizan tareas, sino que también favorecen la creatividad y la reflexión pedagógica. En este sentido, se señala que la IAg permite al profesorado ser “yo soy el primero en decir que yo creo que soy mejor docente gracias a la IA. No sólo por el tiempo que me ahorra, sino porque en muchos casos me inspira, me ayuda y me abre las puertas” (6:83, pp.25–26, U6).

En segundo lugar, emerge la reconfiguración de las metodologías de enseñanza y aprendizaje. Se señala que, la presencia de la IAg obliga a repensar las formas tradicionales de enseñanza, incluyendo la naturaleza de las tareas y actividades. Por ejemplo, se afirma que “el trabajo de corte ensayístico está muerto” (6:82, p.25, U6).

Un tercer bloque se centra en la integración de metodologías activas y participativas apoyadas en IAg. Se describen experiencias innovadoras como la eliminación de apuntes tradicionales, promoviendo que el alumnado los genere, incluso con apoyo de IA, y posteriormente los contraste en el aula mediante dinámicas de aprendizaje invertido y trabajo práctico:

Nosotros si queréis lo que decidimos también con el cambio que se está produciendo es, en una de las asignaturas que empezamos el año pasado, eliminamos los apuntes. Es decir, nosotros al final la idea del profesor que les proporciona mucho material... Y decidimos que realmente los que tenían que elaborar los apuntes eran ellos, directamente. ¿Para qué? Para que se implicasen en ese proceso. Pero incluso elaborar los apuntes utilizando la IA (6:76, p. 23, U6).

En cuarto lugar, se identifica una línea relacionada con la innovación orientada al desarrollo competencial y a la alineación con el mundo profesional. Se subraya que la incorporación de la IAg en la

docencia responde también a la necesidad de preparar al alumnado para contextos laborales donde estas herramientas ya son habituales:

porque al final, si también incorporan estas herramientas, cuando vayan al mundo laboral eso les va a servir, porque ahora las empresas están haciendo formaciones y de ahí poco a las entidades nos estarán pidiendo que nuestro alumnado, cuando va a hacer prácticas o cuando se incorpore, lleve también ya este background (1:87, p.17, U1).

Por otro lado, aparece la tensión entre innovación pedagógica y limitaciones estructurales o conceptuales:

¿realmente a nuestros estudiantes en un examen yo les dejo utilizar estas herramientas? Sé que las van a utilizar en un futuro, pero es que yo tendría que cambiar radicalmente... El problema puede ser que a lo mejor tengo que cambiar radicalmente mi forma de enseñar o de evaluar para adaptarme a eso (6:63, p.17, U6).

**La institución – coocurrencia desarrollo competencia IAg en estudiantes** muestra un total de 11 citas en el análisis, vinculadas con la necesidad de institucionalizar la formación en competencias de IAg, en la situación actual de incertidumbre frente a la IAg, en la necesidad de impulsar estrategias institucionales de sensibilización y acompañamiento, en la incorporación progresiva de la IAg en estructuras y recursos institucionales, en la tensión entre la regulación institucional y el uso real por parte del estudiantado, y en la responsabilidad institucional en la adaptación al contexto digital y social.

En primer lugar, se identifica un bloque relacionado con la necesidad de institucionalizar la formación en competencias de IAg, más allá de iniciativas individuales del profesorado. Los participantes señalan que, aunque el uso de estas herramientas ya está extendido entre el alumnado, no siempre existe una formación estructurada: “no se enseña a hacerlo. Es decir, aquí es donde, es lo que estamos diciendo, estamos diciendo, enseñarás a usar la tecnología, pero tienes que saber qué le pides, cómo le pides y evaluar el resultado” (5:51, p.19, U5). En este contexto, se plantea la necesidad de integrar esta capacitación en los programas formativos, llegando incluso a proponerse como obligatoria en los primeros años de carrera, “igual que si tiene un B2” (3:99, p.14, U3).

En segundo lugar, se señala que existe una situación de incertidumbre, donde “no sabes qué tipo de trabajo, con qué tipo de herramienta, con qué tipo de control de la información (...), es muy delicado” (5:74, p.31, U5).

En tercer lugar, aparece la necesidad de impulsar estrategias institucionales de acompañamiento. Más allá de la formación técnica, se destaca que las instituciones deben fomentar procesos de concienciación sobre el uso crítico de la IA:

En algunos centros están pensando en iniciativas de divulgación de ideas en torno a la IA para todo el alumnado. (...) yo creo que sí es necesario. No tanto que nosotros tengamos la responsabilidad de formarlos, porque ya vienen con unas competencias digitales, pero sí de concienciación” (3:100, p.15, U3).

En cuarto lugar, se identifica la incorporación de la IA en estructuras y recursos institucionales existentes. Se observa que estas herramientas ya están siendo integradas en espacios formativos y recursos educativos “ya tienen inteligencia artificial dentro” (2:53, p.11, U2). Esto evidencia un proceso de adopción progresiva, a nivel institucional.

Por otro lado, aparece la tensión entre regulación institucional y uso real por parte del alumnado. En este sentido, se señala que “los estudiantes obviamente lo están haciendo y lo harán y seguirán haciéndolo” (5:11, p.5, U5), lo que refuerza la necesidad de un enfoque institucional proactivo en lugar de restrictivo.

Finalmente, se observa la responsabilidad institucional en la adaptación al contexto digital y social. Se reconoce que el alumnado demanda inmediatez y acceso constante a la información, utilizando la IA como forma de tutoría personalizada, lo que plantea nuevos retos organizativos “están pidiendo una tutoría (...) que a veces no podemos conceder inmediatamente” (2:69, pp.17–18, U2).

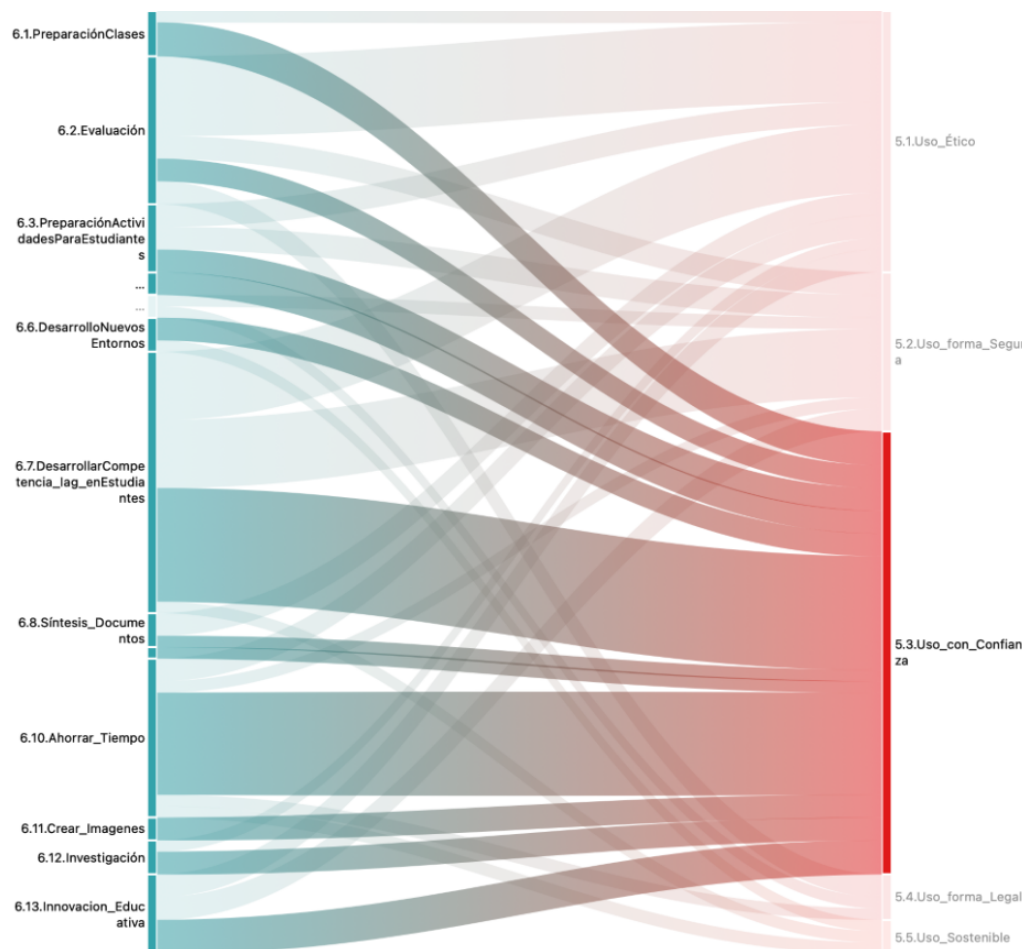
### 5.3.3. Utilidades – uso de la IA

La tabla siguiente resume las co-ocurrencias aparecidas en los códigos de utilidades (aquellas que muestran los participantes en el grupo de discusión en su discurso) y el uso de la IA (el uso de la IA al que se refieren los participantes en su discurso).

|                                 | 6.1.PreparaciónClases<br>Gr=16 | 6.2.Evaluación<br>Gr=29 | 6.3.PreparaciónActividadesPara<br>Estudiantes<br>Gr=12 | 6.6.DesarrolloNuevosEntornos<br>Gr=12 | 6.7.DesarrollarCompetencia_la<br>g_enEstudiantes<br>Gr=44 | 6.10.Ahorrar_Tiempo<br>Gr=24 | 6.12.Investigación<br>Gr=11 | 6.13.Innovacion_Educativa<br>Gr=12 |
|---------------------------------|--------------------------------|-------------------------|--------------------------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------|------------------------------|-----------------------------|------------------------------------|
| ●5.1.Uso_Ético<br>Gr=63         | 1                              | 6                       | 2                                                      | 0                                     | 6                                                         | 2                            | 1                           | 2                                  |
| ●5.2.Uso_forma_Segura<br>Gr=43  | 0                              | 2                       | 2                                                      | 0                                     | 6                                                         | 1                            | 0                           | 2                                  |
| ●5.3.Uso_con_Confianza<br>Gr=66 | 3                              | 2                       | 2                                                      | 2                                     | 10                                                        | 9                            | 2                           | 3                                  |
| ●5.4.Uso_forma_Legal<br>Gr=27   | 0                              | 2                       | 0                                                      | 0                                     | 0                                                         | 1                            | 0                           | 0                                  |
| ●5.5.Uso_Sostenible<br>Gr=4     | 0                              | 0                       | 0                                                      | 1                                     | 1                                                         | 1                            | 0                           | 0                                  |

**Tabla 15:** Coocurrencias entre la variable Utilidades de la IA en docencia universitaria y uso de la IA.

En la tabla anterior se puede observar que únicamente hay 5 coocurrencias que presenten un número igual o superior a 6 citas.



**Figura 11:** Diagrama de Sankey que muestra las coocurrencias entre Utilidades de la IA en docencia universitaria y uso de la IA.

A continuación, se describen aquellas co-ocurrencias en las que han aparecido 6 o más citas en el conjunto de grupos de discusión realizados.

La **coocurrencia evaluación – uso ético** muestra 6 citas, de las que se recoge la preocupación por la autenticidad intelectual en los trabajos finales cuando la IA estructura correctamente contenidos sin que el estudiante sea capaz de dar cuenta de su fundamento. La dimensión ética se sitúa en la dificultad de identificar cuál ha sido la aportación real del estudiante, lo que obliga a replantearse el modelo de trabajo fin de grado o de máster escrito como evidencia de aprendizaje: "Pueden hacer un trabajo excelente que no saben en qué se fundamenta (...) todo lo demás está muy bien estructurado, pero ¿qué has hecho tú o qué aportas tú? (...) nos tenemos que replantear si los trabajos de fin de máster de desarrollo escrito va a servir como modelo de trabajo final" (2:18, p.4, U2). En este sentido, se señala que el punto de partida no debe ser la prohibición del uso de la IA, sino la existencia de una responsabilidad

institucional que obliga a una revisión profunda de la propia docencia y del modelo evaluativo: "El punto de partida es una revisión de nuestra docencia" (2:37, p.8, U2).

Se expone la imposibilidad técnica de verificar el uso de IA en la evaluación continua online, lo que genera un dilema ético de calado sobre la validez del sistema evaluativo actual. Se reconoce que el alumnado puede llegar al final de una titulación sin haber desarrollado competencias reales, lo que desplaza la discusión desde la detección hacia la redefinición de evidencias de aprendizaje: "No tenemos ninguna manera de comprobar si lo ha usado o no (...) intentar modificar la evaluación continua para pedirle resultados que no pueda generar la inteligencia artificial no lo hemos conseguido y no creemos que lo conseguiremos nunca (...) esto pone en cuestión la evaluación continua en un entorno en línea" (5:13, pp.5–6, U5).

También se analiza la frontera ética entre la IA como asistente y como evaluadora autónoma. Se identificado el riesgo de la delegación progresiva del juicio docente y se remarca que la responsabilidad académica no puede diluirse en la automatización; se enfatiza la necesidad de mantener supervisión humana como garantía ética: "El problema es que dejes de hacerlo o incluso, en tanto que el asistente te vaya demostrando reiteradamente que funciona autónomamente, vayas renunciando (...) a este trabajo de revisión de autoridad que puede ser como profesor. Eso es un riesgo" (5:59, p.22, U5). Este dilema se formula también en términos de responsabilidad ante posibles errores en la calificación: "¿Es ético que corrija una máquina? Y si no está de acuerdo con la nota, aquí hay que quejarse (...) a mí me parece que, incluso por encima de eso, deberíamos discutir si es ético tener una máquina para corregir y no corregir nosotros" (6:62, p.22, U5).

Por último, se reconoce que la automatización de la corrección puede resultar atractiva para el profesorado dado el volumen de trabajo que implica, pero que delegar completamente la evaluación en la IA plantea riesgos éticos y legales que no pueden ignorarse. Se propone un modelo de uso complementario y supervisado en el que el criterio docente se mantenga como garantía final: "¿Realmente es ético utilizar la IA para corregir trabajos sin pensar? (...) un proceso típico que gusta nada que es corregir, al final pues se lo delegamos a la IA (...) si dejamos 100% que lo haga la IA no puede ser" (6:60, p.17, U6).

La **coocurrencia desarrollar competencia IA en estudiantes – uso ético** muestra 6 citas. En primer lugar la reflexión gira en torno a la aportación real del estudiante en trabajos apoyados por IA. La ética se

vincula con la autenticidad intelectual y el desarrollo de pensamiento crítico. Se cuestiona la idoneidad de los modelos tradicionales y se menciona la necesidad de redefinir qué se evalúa y como se acredita la autoría: "Pueden hacer un trabajo excelente que no saben en qué se fundamenta (...) ¿qué has hecho tú o qué aportas tú? (...) nos tenemos que replantear si los trabajos de fin de máster de desarrollo escrito van a servir como modelo de trabajo final" (2:18, p.4, U2). El desarrollo de esta competencia implica que el profesorado decida en qué momentos el uso de la herramienta es pertinente para la formación profesional del alumnado, orientando su aplicación de forma responsable y pensando en su futura práctica profesional: "Yo tengo que ver en qué momento para mi alumnado este recurso es aquel que va a tener en el desarrollo de su propia profesión, y cómo lo tiene que utilizar" (2:39, p.8, U2).

Se reconocen usos éticos que no generan controversia, como la elaboración de resúmenes de estudio, delimitando prácticas legítimas frente a usos problemáticos. Se introduce una gradación ética en función del propósito académico: "Hay usos éticos que están fuera de discusión, como que un estudiante haga un resumen de un artículo que tiene que estudiar" (2:73, p.19, U2). La IA no se percibe como intrínsecamente fraudulenta, sino como dependiente del contexto y del propósito con que se utiliza.

Asimismo, se presenta la evaluación por competencias como vía para enfrentar el impacto de la IA, puesto que si no se evalúan conocimientos, las respuestas automatizadas de la IA no serán correctas. Por tanto, se considera que la IA obliga a desplazar el foco desde el producto hacia el desempeño competencial: "Si nos ceñimos a conocimientos, la IA les va a ser muy útil (...) nosotros tenemos que buscar la forma de evaluar esa competencia que van adquiriendo los estudiantes, que de cara al futuro profesional van a tener que desarrollar (...) los TFG y TFM son carne de cañón de la inteligencia artificial" (4:25, p.7, U4).

Finalmente, se propone que la ética en el uso de la IA se enseñe de forma activa, mediante el uso guiado de la herramienta en el aula y el análisis colectivo crítico de sus resultados. La competencia ética no se transmite a través de la prohibición, sino mediante la práctica reflexiva y el debate: "Lo que hay que enseñar es la ética para usar esa herramienta (...) pues haz un trabajo con ChatGPT sobre los recursos naturales en Galicia y vamos a comentar aquí, desde un punto de vista crítico, qué opiniones os ha dado y lo vamos a reinterpretar. Pero no le impides usarlo, sino que le enseñes a caminar de otra manera" (6:13, p.4, U6); "Hay que favorecer o potenciar más ciertas competencias, como el pensamiento crítico

(...) que otras sobre conocimientos, que es más fácil que la IA o Google en el bolsillo te ofrezcan ciertos conocimientos en ciertos momentos cuando te hagan falta" (4:83, p.29, U4).

La **coocurrencia desarrollar competencia IAg en estudiantes – uso de forma segura** muestra 6 citas, en las que se vincula el uso seguro de la IA con la formación orientada a la práctica profesional. Se señala que el profesorado debe orientar cuándo y cómo utilizar la IA en función del desempeño futuro del alumnado, entendiendo la seguridad como una competencia estratégica y la anticipación de escenarios reales de aplicación: "Yo tengo que ver en qué momento para mi alumnado este recurso es aquel que va a tener en el desarrollo de su propia profesión, y cómo lo tiene que utilizar" (2:39, p.8, U2). En la misma dirección, se plantea la necesidad de institucionalizar la formación en IA desde los primeros cursos universitarios, con carácter obligatorio y en pie de igualdad con otras acreditaciones formales: "La capacitación (...) quizás sería una capacitación obligatoria igual que si tiene un B2 o lo que sea" (3:99, p.14, U3).

El uso seguro implica conciencia de que no toda la información generada es fiable. Se enfatiza el desarrollo de pensamiento crítico como mecanismo de protección. La seguridad no es solo técnica, sino cognitiva. El alumnado debe aprender a validar y contrastar resultados: "Se puede utilizar como herramienta para utilizándolo con ellos que vean que no todo lo que aparece es cierto (...) hay que favorecer o potenciar más ciertas competencias, como el pensamiento crítico" (4:83, p.29, U4). Esta necesidad se agudiza ante el riesgo de la "fe ciega" en la herramienta, especialmente en perfiles técnicos. El uso seguro exige comprensión de las limitaciones epistemológicas del sistema y la competencia clave es el cuestionamiento permanente y el análisis crítico: "Lo que nunca puedes perder de vista es que quien te está hablando verdaderamente no sabe lo que está diciendo (...) lo que me alarma es la fe ciega que está depositando el estudiantado de ingeniería (...) quien se ganará bien la vida es quien sepa leer, escribir correctamente por sus propios medios, analizar y ser crítico y cuestionarse" (5:70, p.29, U5).

También se introduce la dimensión privacidad y la exposición digital como parte del uso seguro. Se señala una brecha generacional en la percepción de los riesgos asociados al manejo de datos personales: "Ellos voluntariamente exponen su vida en redes sociales y demás (...) sus límites y su concepción de la privacidad es muy distinto (...) a lo mejor estamos siendo súper proteccionistas con ellos cuando ellos no lo son con ellos mismos" (6:69, p.20, U6).

Por último, se destaca la necesidad de adaptar el discurso formativo a códigos generacionales. El uso seguro requiere diálogo comprensible y contextualizado, así como un claro enfoque hacia la alfabetización digital en sentido amplio. La responsabilidad institucional es orientar, no sobreproteger: "Es la adaptación a utilizar la IA, tener en cuenta la protección de datos, y hablarles en un idioma que entiendan (...) el problema no es solo la IA, es cómo vamos a orientar la universidad para que la formación que les estamos dando funcione (...) es un problema nuestro, no de ellos" (6:73, p.21, U6).

La **coocurrencia desarrollar competencia IA** en estudiantes – uso con confianza muestra 10 citas. Las intervenciones reflejan un proceso de construcción progresiva de confianza institucional en la IA a través de guías formativas y espacios de capacitación docente. La herramienta se integra en aplicaciones ya utilizadas, lo que favorece su normalización. No obstante, se detecta heterogeneidad en las actitudes del profesorado, entre aceptación y resistencia. La confianza se configura como resultado de formación, experiencia y acompañamiento institucional sostenido: "Al principio usamos la guía de la UNESCO (...) con el centro de formación hacemos la formación sobre herramientas interactivas (...) y es que estos ya tienen inteligencia artificial dentro, o sea que incluso otras herramientas que estábamos usando de una manera, de repente también la inteligencia artificial está ahí" (2:54, p.11, U2).

Asimismo, se describe la estrategia pedagógica basada en la experimentación comparativa, con y sin IA, para permitir al alumnado comprender los límites y potencialidades de la herramienta. La confianza no se fundamenta en una aceptación acrítica, sino en la experiencia reflexiva del uso. El profesorado asume que la adaptación es inevitable y que debe gestionarse didácticamente. La herramienta se legitima mediante su integración explícita en el proceso formativo: "Estos grupos vais a hacer esta tarea obligatoriamente con inteligencia artificial (...) y estos grupos vais a hacer la tarea sin usar inteligencia artificial (...) ellos van viendo que es una herramienta (...) y que hay formas de usar la herramienta y que de repente te salta mentiras (...) nosotros tenemos que adaptarnos" (2:65, pp.15–16, U2). En la misma línea, usar la IA en clase para contrastar respuestas y analizar discrepancias construye confianza basada en la verificación, y el alumnado aprende que los resultados son cuestionables: "Hay que utilizarla en clase con ellos (...) lo que están diciendo y lo que viene aquí, que ellos están intentando aprender, no es igual, entonces vamos a ver por qué" (4:72, p.23, U4).

Se insiste en que el uso con confianza debe ir acompañado del fortalecimiento del pensamiento crítico. La IA es presentada como recurso válido siempre que el estudiante mantenga capacidad de análisis y

contraste. La confianza se equilibra con cautela epistemológica. El foco se desplaza hacia competencias interpretativas más que hacia la mera obtención de información: "Se puede utilizar como herramienta para utilizándolo con ellos que vean que no todo lo que aparece es cierto (...) hay que favorecer o potenciar más ciertas competencias, como el pensamiento crítico" (6:83, p.29, U4). Asimismo, se defiende que la confianza se apoya en un criterio pedagógico claro: usar la tecnología cuando aporte valor añadido real, diferenciando ese uso de prácticas meramente instrumentales: "Este es el mensaje que siempre damos, usar la tecnología cuando aporte (...) siempre estamos a favor de usarlo con esta valoración crítica" (5:12, p.5, U5).

La cuarta idea señala que el alumnado percibe el uso de la IA como algo potencialmente incorrecto, lo que revela una ambigüedad normativa que limita el desarrollo de la confianza. Se propone combatirla mediante la autorización explícita y la transparencia: declarar el uso en lugar de ocultarlo: "Ellos tienen la sensación de que están haciendo algo mal cuando hacen contenidos con la IA (...) no, lo único que tienes que hacer es decir que estás utilizando esta herramienta (...) úsala (...) no le sacan todo el rendimiento que podrían sacarle" (6:36, p.7, U6). En paralelo, se reconoce que la respuesta institucional debe ser integradora y no prohibitiva, la confianza se articula a través del diseño de actividades que contemplen su uso explícito y regulado: "Los estudiantes obviamente lo están haciendo y lo harán y seguirán haciéndolo (...) lo que no puedo hacer es decir, pues ahora no usé la inteligencia artificial (...) no tiene ningún sentido hacerlo así" (5:11, p.5, U5).

Por último, emerge la idea de que la calidad del resultado depende de la claridad conceptual previa del estudiante. La confianza no se basa en la automatización, sino en la capacidad de formular instrucciones precisas. La IA potencia ideas bien estructuradas, pero no genera creatividad autónoma. El profesorado refuerza así la centralidad del pensamiento previo al uso tecnológico: "Si tú le llevas una imagen formada, dices, es esto lo que quiero (...) podían ser dos o tres casos en los que los chavales fueron capaces de sacar una buena idea, una buena imagen, entendiendo por buena imagen la que respondiera a la idea publicitaria" (6:38, p.8, U6). El profesorado mantiene así un papel central en orientar ese proceso y en evitar que la confianza derive en dependencia excesiva.

La **coocurrencia ahorrar tiempo – uso con confianza** muestra 9 citas. Las intervenciones equiparan la IA a herramientas consolidadas como la calculadora o Excel, situándola dentro de una lógica histórica de productividad tecnológica. El ahorro de tiempo se percibe como una ventaja legítima que no debería

prohibirse. La confianza se fundamenta en su normalización como recurso profesional. La IA se integra como herramienta instrumental que optimiza tareas sin cuestionar el aprendizaje en sí mismo: "Yo creo que no se puede prohibir usar la IA en un trabajo, ni en nada de eso, sino simplemente es una herramienta de productividad" (4:30, p.8, U4). Esta perspectiva se ve reforzada por la experiencia práctica de docentes que observan cómo el alumnado mejora progresivamente la calidad formal de sus trabajos y aprende a formular mejores preguntas e interpretar respuestas, convirtiéndose la herramienta en una vía adicional de aprendizaje: "Cada vez que se encuentran un problema, al principio menos, pero luego van aprendiendo cómo preguntar y cómo interpretar las respuestas (...) para mí es una herramienta más, otra vía más de aprender lo mismo" (4:30, p.8, U4).

También se enfatiza que la adaptación evaluativa es más eficaz que la imposición normativa ante el uso de IA. El ahorro de tiempo se percibe como oportunidad para centrar la evaluación en competencias y no en tareas mecánicas. La confianza se apoya en la capacidad del profesorado para redefinir criterios de evaluación. La herramienta se integra como apoyo legítimo en procesos complejos de análisis documental: "Tenemos que adaptarnos, porque yo ojalá que lo usen, que lo usen con todas sus consecuencias, o sea, que aprendan con ello (...) somos nosotros los que tenemos que ver cómo podemos adaptarnos a eso y evaluar lo que ellos han aprendido de nosotros y de la IA" (4:42, p.11, U4). La confianza con que se usa la herramienta se apoya, en última instancia, en la formación y su uso responsable: "Son herramientas que están disponibles y que deberíamos saber utilizarlas de forma correcta para que nos ayuden a potenciar o a hacer de forma más rápida y más efectiva ciertas tareas" (4:82, p.29, U4).

Se ejemplifica el uso cotidiano de la IA para redactar correos académicos, aplicando criterios de anonimización y prudencia en el tratamiento de datos. El ahorro de tiempo se combina con conciencia ética. La confianza se construye desde la experiencia práctica y el control de riesgos. La herramienta se integra como asistente operativo bajo supervisión humana: "Yo cuando le pregunto algo al chat (...) si sale el nombre en el texto que yo le he puesto, lo saco (...) pongo x" (5:54, p.21, U5). En la misma línea, se normaliza el uso de la IA para la corrección lingüística de textos académicos y científicos, equiparándolo a otras herramientas técnicas cuyo uso se declara abiertamente: "Ya no importará si el inglés es correcto, será correcto (...) el texto ha sido corregido con ChatGPT o con lo que sea, que de hecho hay que ponerlo" (6:34, p.7, U6).

Por último, el ahorro de tiempo se proyecta hacia un escenario de automatización creciente que transforma no solo las tareas operativas, sino también la naturaleza del trabajo intelectual y de la investigación. El alumnado que teme perder valor profesional por la automatización debe reorientarse hacia la competencia de saber qué solicitar a la herramienta y cómo aprovecharla creativamente: "Tú eres de creatividad y vas a ser uno de los perfiles que va a hacer falta (...) tu parte, importantísima, es saber qué pedirle a la IA" (6:37, p.7, U6). Esta evolución se extiende también a modelos de investigación que permiten estructurar planes de trabajo complejos en tiempos mínimos, lo que suscita entusiasmo y cierta perplejidad ante la velocidad del cambio: "Es alucinante lo que te hacen (...) te da realmente los pasos que va a seguir para investigar algo (...) algo que a lo mejor llevaba tiempo (...) ahora se hace de manera automática (...) continuamente nos está sorprendiendo" (6:89, p.29, U6). No obstante, esta automatización creciente también exige que el profesorado mantenga una actualización constante para poder orientar con criterio el uso que hace el alumnado de herramientas cada vez más sofisticadas: "Seguramente inventaremos una IA que realmente se encargue de esa tarea (...) el problema de todo esto es que nos exige un conocimiento (...) un esfuerzo tremendo para conocer esa actualidad" (6:64, p.18, U6).

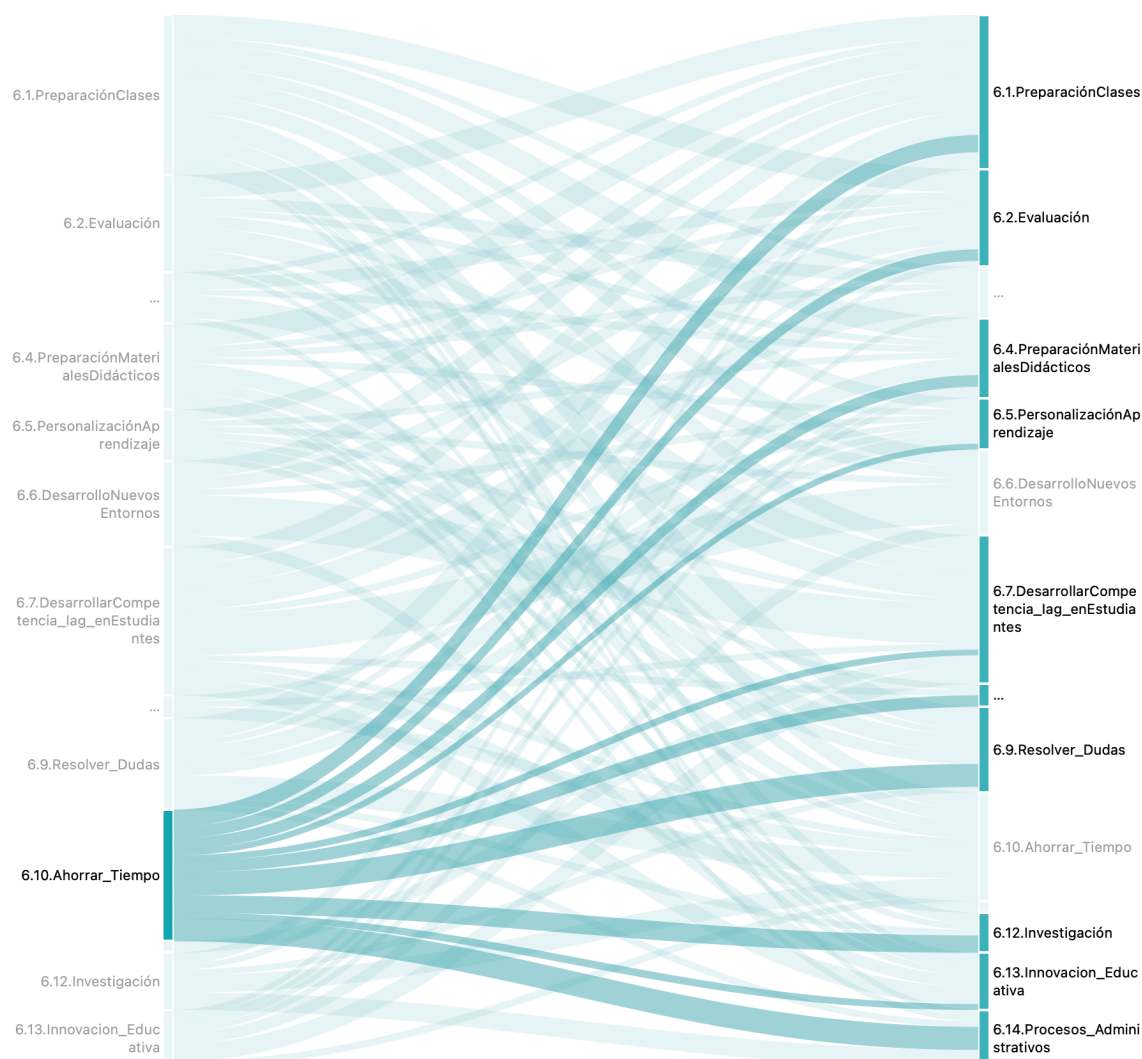
### 5.3.4. Utilidades – Utilidades

La tabla siguiente resume las co-ocurrencias aparecidas en los códigos de utilidades (aquellas que muestran los participantes en el grupo de discusión en su discurso).

|                                | 6.1.PreparaciónClases<br>Gr=16 | 6.2.Evaluación<br>Gr=29 | 6.3.PreparaciónActividadesParaEstudiantes<br>Gr=12 | 6.6.DesarrolloNuevosEntornos<br>Gr=12 | 6.7.DesarrollarCompetencia_lag_enEstudiantes<br>Gr=44 | 6.10.Ahorrar_Tiempo<br>Gr=24 | 6.12.Investigación<br>Gr=11 | 6.13.Innovacion_Educativa<br>Gr=12 |
|--------------------------------|--------------------------------|-------------------------|----------------------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------------------------|------------------------------|-----------------------------|------------------------------------|
| 6.1.PreparaciónClases<br>Gr=16 | 0                              |                         |                                                    |                                       |                                                       |                              |                             |                                    |
| 6.2.Evaluación<br>Gr=29        | 4                              | 0                       |                                                    |                                       |                                                       |                              |                             |                                    |

|                                                            |   |   |   |   |   |   |   |   |
|------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ●6.3.PreparaciónActividadesParaEstud<br>antes<br>Gr=12     | 1 | 2 | 0 |   |   |   |   |   |
| ●6.6.DesarrolloNuevosEntornos<br>Gr=12                     | 3 | 2 | 0 | 0 |   |   |   |   |
| ●6.7.DesarrollarCompetencia_lag_enEst<br>udiantes<br>Gr=44 | 3 | 4 | 4 | 7 | 0 |   |   |   |
| ●6.10.Ahorrar_Tiempo<br>Gr=24                              | 3 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 |   |   |
| ●6.12.Investigación<br>Gr=11                               | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 |   |
| ●6.13.Innovacion_Educativa<br>Gr=12                        | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 0 | 0 |

Tabla 16: Coocurrencias internas de la variable Utilidades de la IA en docencia universitaria.



**Figura 12:** Diagrama de Sankey que muestra las coocurrencias internas de la variable Utilidades de la IA en docencia universitaria.

A continuación, se describen aquellas co-ocurrencias en las que han aparecido 4 o más citas en el conjunto de grupos de discusión realizados.

La **coocurrencia interna evaluación – preparación de clases** muestra 4 citas. En primer lugar se observa una tensión significativa en el profesorado ante el impacto de la IA tanto en la evaluación como en la docencia. Se identifican actitudes de negación, miedo y resistencia, vinculadas a la percepción de pérdida de centralidad del rol docente. La IA cuestiona no solo los instrumentos evaluativos, sino la identidad profesional. Esta crisis evidencia la necesidad de redefinir metodologías y funciones académicas: "Noto un grupo muy grande de profesorado que mira para otro lado (...) porque ven que realmente pone en cuestión una forma de docencia que ahora con la inteligencia artificial no tiene

sentido, no solo la evaluación, también la docencia (...) un profe que se salió del aula porque decía, si esto hace esto, ¿qué pinto yo? (...) otra gente que tiene miedo y otra gente que no lo quiere ver" (2:55, p.11, U2).

Se plantea una adaptación metodológica que combina prácticas analógicas con uso experimental de IA para resignificar la evaluación escrita. El profesorado introduce actividades en aula que permitan observar el proceso de aprendizaje y no solo el producto final. La herramienta se convierte en objeto de experimentación pedagógica. La evaluación se desplaza hacia la reflexión sobre el uso y sus límites: "Estoy volviendo un montón a lo analógico (...) estos grupos vais a hacer esta tarea obligatoriamente con inteligencia artificial y está prohibido usar nada más (...) estos grupos vais a hacer la tarea sin usar inteligencia artificial (...) al final descubres que de estos grupos hay gente que lo hace muy bien y gente que lo hace muy mal (...) ellos van viendo que es una herramienta (...) y que hay formas de usar la herramienta y que de repente te salta mentiras (...) nosotros tenemos que adaptarnos" (2:65, pp.15–16, U2).

Se destaca que la escritura ya no puede considerarse prueba suficiente de lectura o reflexión debido al apoyo de IA. Esto obliga a buscar nuevas estrategias evaluativas que valoren procesos cognitivos más complejos. La escritura se redefine como actividad social y crítica. La intervención apunta a una transformación profunda del modelo de acreditación académica: "El lenguaje ha cambiado, las formas de usar el lenguaje han cambiado, la escritura ha cambiado, ya no es una prueba de que alguien haya leído, haya reflexionado (...) buscar otras maneras y trabajar la escritura más como una actividad social donde realmente el alumnado interiorice la idea que sirve para pensar, sirve para entender, para criticar" (2:66, p.16, U2).

Por último, emerge la distinción entre conocimiento y pensamiento como clave conceptual del debate sobre evaluación y preparación de clases. Se señala que la crisis que genera la IA no es nueva, sino que pone en evidencia una debilidad previa del modelo formativo: la dificultad de definir qué tipo de pensamiento y capacidad reflexiva y crítica se quiere generar en el alumnado, así como qué identidad profesional debe generar el proceso educativo: "Es distinto el conocimiento al pensamiento (...) el profesor que hace crisis es el que no sabe qué pensamiento tiene que generar en el alumnado, y qué concepción de organización como profesional (...) la crisis, es verdad que supone un reto, pero (...) eso estaba ya antes" (2:67, p.17, U2).

La **coocurrencia interna desarrollar competencia IAg en estudiantes – evaluación** muestra 4 citas. En primer lugar se cuestiona la validez del trabajo fin de grado como evidencia de competencia cuando la IA puede estructurar trabajos formalmente correctos sin que el estudiante sea capaz de dar cuenta de su fundamento intelectual. La aportación personal y el pensamiento crítico se convierten en los principales indicadores evaluativos: "Pueden hacer un trabajo excelente que no saben en qué se fundamenta (...) todo lo demás está muy bien estructurado, pero ¿qué has hecho tú o qué aportas tú? (...) nos tenemos que replantear si los trabajos de fin de máster de desarrollo escrito va a servir como modelo de trabajo final" (2:18, p.4, U2). En este sentido, la IAg exige redefinir criterios de autoría y pensamiento crítico, y centrar la evaluación en la contribución intelectual genuina.

También se reconoce la imposibilidad técnica de detectar de manera fiable el uso de IA generativa. Esto desplaza la atención desde la vigilancia hacia la adaptación evaluativa. La institución asume que el control tecnológico no es solución viable. La competencia debe acreditarse mediante nuevos enfoques metodológicos.: "El planteamiento que se vio es que no era viable entender que hubiera alguna aplicación que reconociera sin falsos positivos la IA generativa (...) no tenemos elementos fiables garantistas" (2:36, p.7, U2).

Se menciona que experimentación comparativa con y sin IA, integrada en la propia actividad evaluativa, permite al alumnado comprender el carácter instrumental de la herramienta y desarrollar competencia metacognitiva, convirtiendo la evaluación en un espacio de aprendizaje reflexivo: "Estos grupos vais a hacer esta tarea obligatoriamente con inteligencia artificial (...) y estos grupos vais a hacer la tarea sin usar inteligencia artificial (...) ellos van viendo que es una herramienta (...) y que hay formas de usar la herramienta y que de repente te salta mentiras (...) nosotros tenemos que adaptarnos" (2:65, pp.15–16, U2).

Por último, se reflexiona sobre como, en la generación de pensamiento profesional, la competencia en IA trasciende lo técnico. Evaluar implica identificar capacidad de análisis, identidad y criterio propio. La IA actúa como catalizador de una crisis previa en el modelo formativo. La evaluación debe centrarse en pensamiento y no solo en producción de contenidos: "Es distinto el conocimiento al pensamiento (...) el profesor que hace crisis es el que no sabe qué pensamiento tiene que generar en el alumnado, y qué concepción de organización como profesional (...) la crisis, es verdad que supone un reto (...) eso estaba ya antes" (2:67, p.17, U2).

La **coocurrencia interna desarrollar competencia IAg en estudiantes – preparación de actividades para estudiantes** muestra 4 citas. En ellas se plantea que el diseño de actividades debe considerar el uso profesional futuro de la IA. La competencia se articula en torno a la pertinencia contextual del recurso. No se trata de prohibir, sino de orientar estratégicamente su aplicación. El profesorado asume un rol de mediador en la transferencia al ámbito laboral: "Yo tengo que ver en qué momento para mi alumnado este recurso es aquel que va a tener en el desarrollo de su propia profesión, y cómo lo tiene que utilizar" (2:39, p.8, U2).

También se propone integrar la IA en actividades que incluyan análisis crítico de sus respuestas y reinterpretación colectiva de los resultados. La herramienta se convierte en objeto de debate y aprendizaje, transformando la metodología hacia modelos más participativos y reflexivos: "Lo que hay que enseñar es la ética para usar esa herramienta (...) pues haz un trabajo con ChatGPT sobre los recursos naturales en Galicia y vamos a comentar aquí, desde un punto de vista crítico, qué opiniones os ha dado y lo vamos a reinterpretar. Pero no le impides usarlo, sino que le enseñes a caminar de otra manera" (6:13, p.4, U6).

Se sugiere utilizar los errores de la IA como recurso didáctico explícito en el diseño de actividades que fomenten el pensamiento crítico. El alumnado aprende a identificar limitaciones y sesgos en los resultados generados, con lo que la herramienta deja de ser una autoridad incuestionable y se convierte en objeto de análisis crítico: "La IA de momento se alimenta con datos que nosotros mismos le proporcionamos, y aporta errores. A lo mejor es bueno pedirle a un estudiante, mira a ver qué te dice esto, y a ver, vamos a analizar esos errores, o dónde creemos que puede estar el error" (6:17, p.4, U6).

Por último, emerge la dimensión de privacidad y exposición digital como parte integrante de la competencia IAg que debe trabajarse en el diseño de actividades. El cambio generacional obliga a adaptar el discurso formativo y a incluir la conciencia sobre protección de datos y huella digital, asumiendo la universidad una responsabilidad formativa que va más allá de la mera instrucción técnica: "Es la adaptación a utilizar la IA, tener en cuenta la protección de datos, y hablarles en un idioma que entiendan (...) el problema no es solo la IA, es cómo vamos a orientar la universidad para que la formación que les estamos dando funcione (...) es un problema nuestro, no de ellos" (6:73, p.21, U6).

La **coocurrencia interna desarrollar competencia IAg en estudiantes – desarrollo de nuevos entornos** muestra 7 citas. En ellas se enfatiza la necesidad de identificar el valor añadido humano frente a la IA. En

los nuevos entornos formativos, la competencia no se define por saber usar la IA, sino por comprender sus límites y por articular una aportación profesional que vaya más allá de lo que la herramienta puede generar: "¿Qué aporta él de plus a lo que puede aportar una inteligencia artificial? Y si sabe los límites y sabe cuál es el uso de esa herramienta, pues yo sé que esto..." (2:41, p.8, U2). Esta dimensión alcanza también a los niveles de formación de doctorado, donde la IA se incorpora progresivamente como recurso institucional y se concibe como necesaria para la investigación: "En la escuela de doctorado, por ejemplo, se ha utilizado como recurso" (2:51, p.10, U2).

La adaptación metodológica incluye rediseño de actividades en aula para visibilizar procesos cognitivos. Se construyen entornos híbridos donde IA y trabajo manual coexisten. La competencia se desarrolla mediante contraste y reflexión. El nuevo entorno exige flexibilidad docente: "Estoy volviendo un montón a lo analógico (...) estos grupos vais a hacer esta tarea obligatoriamente con inteligencia artificial (...) y estos grupos vais a hacer la tarea sin usar inteligencia artificial (...) ellos van viendo que es una herramienta (...) y que hay formas de usar la herramienta y que de repente te salta mentiras" (2:65, p.15, U2).

También se propone que el profesorado debe superar el miedo a que la IA explique ciertos contenidos, y acepte que en los nuevos entornos el conocimiento es distribuido y la herramienta puede ser un recurso de aprendizaje. La competencia docente consiste en gestionar esa transición sin perder legitimidad: "No tener miedo a que la IA lo explique mejor que nosotros (...) no pasa nada porque la IA lo explique mejor que tú (...) hay un conocimiento que no veas" (2:69, p.17, U2).

Se reconoce que la IA satisface la demanda de inmediatez del alumnado, funcionando como tutor permanente y redefiniendo las expectativas sobre disponibilidad docente. El entorno formativo se amplía hacia modelos más flexibles y asincrónicos: "El alumno actual lo quiere todo y ahora (...) lo que está haciendo con ChatGPT para pedirle mejores explicaciones está realmente pidiendo una tutoría. Y a veces la tutoría no la podemos conceder inmediatamente" (2:70, p.17, U2).

Finalmente, se subraya que no todo el conocimiento está en internet ni en la IA. El entorno formativo debe combinar fuentes digitales y tradicionales. La competencia IA<sub>g</sub> implica reconocer límites epistemológicos. Asimismo, se señala el uso compartido de cuentas de IA por parte del alumnado, evidenciando nuevas prácticas informales. Esto plantea retos de acceso, equidad y regulación. El entorno educativo debe considerar estas dinámicas reales. La competencia incluye alfabetización responsable en

modelos de suscripción y uso: "La inteligencia artificial llega hasta aquí (...) hay cosas que no vas a encontrar (...) hay cosas que no están en internet (...) hacerles conscientes de que hay un conocimiento que no está ahí" (2:82, p.23, U2); "Mis estudiantes pagan, uno paga ChatGPT y lo distribuye entre varios. Ese es un modelo que está..." (2:83, p.24, U2).

## 5.4. Actitudes ante el uso de la IA

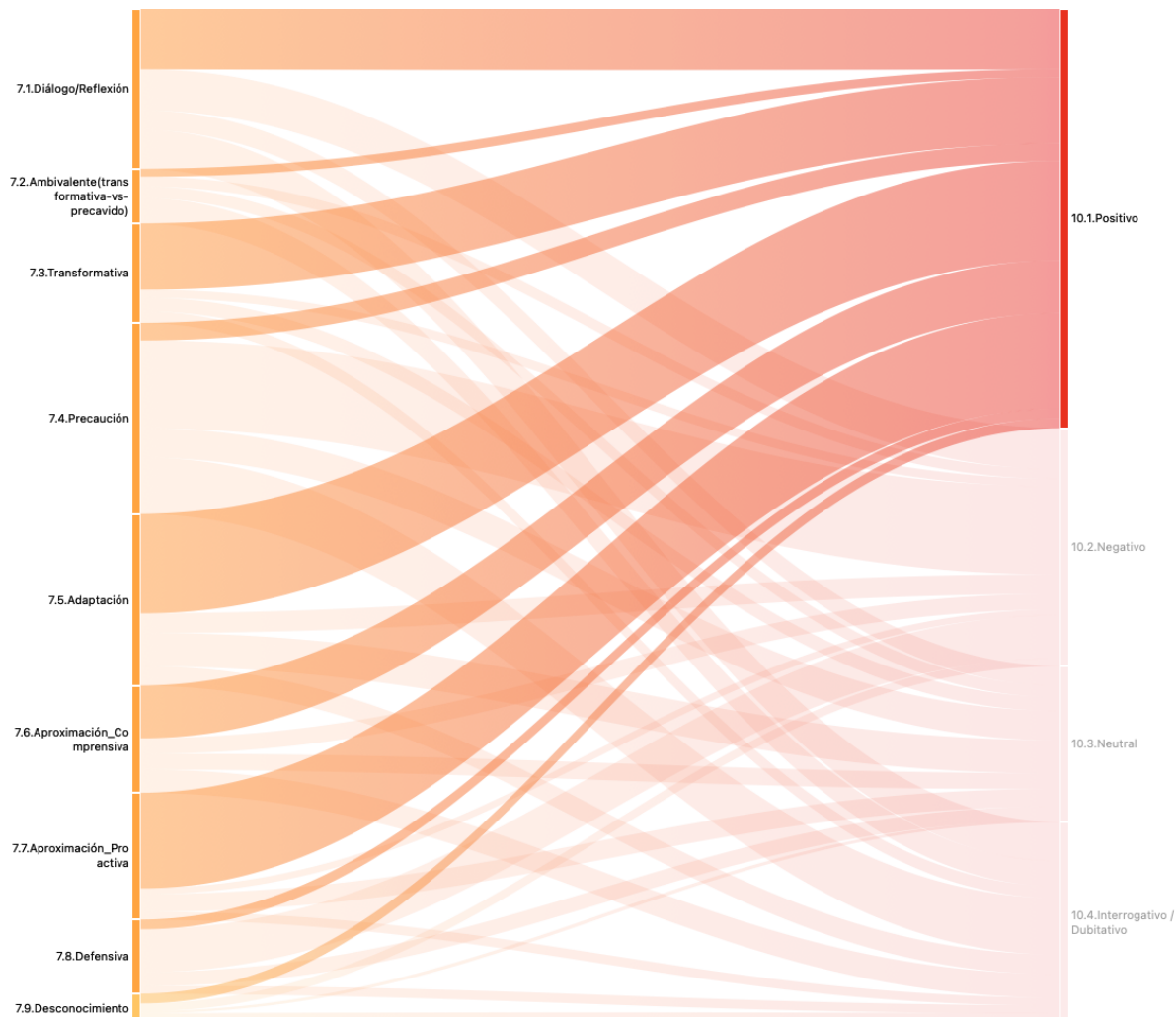
### 5.4.1. Actitud para aproximarse a la IA – Orientación del comentario

A continuación, se presenta una tabla que contiene las co-ocurrencias aparecidas en los códigos de Actitud para aproximarse a la IA y Orientación del comentario.

|                                             | 7.1.Diálogo/Reflexión<br>Gr=108 | 7.2.Ambivalente(transformativa-<br>vs-precavido)<br>Gr=39 | 7.3.Transformativa<br>Gr=69 | 7.4.Precaución<br>Gr=117 | 7.5.Adaptación<br>Gr=93 | 7.6.Aproximación_Compreensiva<br>Gr=56 | 7.7.Aproximación_Proactiva<br>Gr=74 | 7.8.Defensiva<br>Gr=39 | 7.9.Desconocimiento<br>Gr=18 |
|---------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|-------------------------|----------------------------------------|-------------------------------------|------------------------|------------------------------|
| 10.1.Positivo<br>Gr=140                     | 31                              | 4                                                         | 34                          | 9                        | 51                      | 27                                     | 49                                  | 5                      | 5                            |
| 10.2.Negativo<br>Gr=103                     | 21                              | 5                                                         | 4                           | 45                       | 10                      | 8                                      | 3                                   | 22                     | 4                            |
| 10.3.Neutral<br>Gr=65                       | 10                              | 6                                                         | 7                           | 15                       | 17                      | 8                                      | 9                                   | 7                      | 1                            |
| 10.4.Interrogativo<br>/ Dubitativo<br>Gr=87 | 20                              | 13                                                        | 6                           | 29                       | 10                      | 12                                     | 4                                   | 4                      | 5                            |

Tabla 17: Coocurrencias entre la variable Emoción y Perfil Referenciado.

A continuación, se describen aquellas co-ocurrencias en las que han aparecido 15 o más citas en el conjunto de grupos de discusión realizados.



**Figura 13:** Diagrama de Sankey que muestra las coocurrencias entre la variable Emoción y Perfil Referenciado.

La **coocurrencia positivo-adaptación** muestra 51 citas con esta co-ocurrencia. En general, predomina una actitud favorable hacia la incorporación de la IA aunque no de forma acrítica, sino desde un criterio reflexivo en su puesta en práctica. Se considera, por un lado, la necesidad de formación por parte del profesorado para transformar prácticas docentes y evaluativas, pero también, acompañamiento institucional durante el proceso. La legitimización de su uso en ámbito universitario viene dada por el potencial pedagógico que tiene y por su importancia en el desarrollo profesional del estudiantado. No obstante, es precisa una adaptación progresiva y contextualizada para evitar uso indiscriminado ausente de criterio.

De forma específica, el análisis del discurso nos permite identificar las siguientes ideas principales o ejes de interpretación.

En primer lugar, la IA se asume como inevitable, un cambio ante el cual es más coherente adaptarse, progresivamente, que resistirse. Por lo tanto, se presenta como una adaptación cargada de actitud realista y positiva (no entusiasta): "Esto es algo que va a ser un recurso (...) yo no tengo que resistirme. Yo tengo que ver en qué aspecto este recurso va a ser adecuado" (2:38, p.8, U2); "Hay profesores que todavía son reacios a esto, pero que desde mi punto de vista ha venido para quedarse (...) oponerse es como ponerte una venda en los ojos" (3:68, p.5, U3); "La tecnología está ahí (...) hay que hacer algo (...) no puedes estar mirando hacia otro lado (...) estamos trabajando" (1:3, pp.2–3, U1).

En segundo lugar, la adaptación a la IA, apoyada sobre procesos formativos, tanto para docentes como para estudiantado, se valora en forma positiva. Se plantea una formación para un uso responsable, por lo tanto, el valor positivo depende de aprender a usar la IA: "La clave es la formación del profesorado y la información" (3:70, pp.5–6, U3); "Tenemos que ser frontales (...) en el proceso de enseñanza y aprendizaje (...) son herramientas que nosotros estamos incorporando y que también debemos capacitarnos para incorporarlas bien" (1:80, p.16, U1); "Yo creo que es fascinante, pero necesitamos formación, tiempo y práctica" (4:73, p.23, U4); "Necesito que alguien me sistematice (...) orientación" (1:113, p.29, U1).

En tercer lugar, la orientación positiva se identifica a través de la adaptación institucional y estructural de la IA. De tal forma, se considera que el uso de la IA va a requerir cambios en las estructuras, coordinación y políticas universitarias, más allá de las iniciativas particulares: "Tiene que ser, primero, equipo de gobierno de la universidad (...) después crear grupos de trabajo" (3:93, p.18, U3); "Estamos desarrollando un manual de procedimiento para el uso de la IA" (3:47, p.4, U3); "No puede quedar en manos de iniciativas aisladas de centros (...) hay profesores que la están poniendo en marcha (...) cada centro tiene una manera de funcionar y por eso no puede quedar sujeto con eso" (1:101, p.23, U1).

En cuarto lugar, se percibe la IA como una oportunidad para transformar la metodología y las prácticas docentes en términos positivos, no solo como cuestión instrumental, sino como circunstancia propicia: "Adaptar los trabajos para que (...) con la utilización de la inteligencia artificial, el alumno adquiera las competencias que tú deseas que adquiera" (6:4, p.3, U6); "Estamos repensando metodologías de evaluación porque probablemente muchas de las metodologías que ahora (...) ya hace unos cuantos

años que las deberíamos haber revisado" (1:93, p.19, U1); "Nosotros ya hemos empezado a hacer cambios metodológicos (...) nos hemos dado cuenta (...) que tenemos que no solamente no prohibir, sino que incentivar (...) a que usen estas herramientas" (6:27, p.5, U6); "En un futuro no demasiado lejano eso debería estar integrado en todos los planes de estudios" (1:98, p.22, U1).

En quinto lugar, se reconoce la IA como herramienta de utilidad para el aprendizaje y por su facilidad en la gestión de la información y, en este sentido, se percibe la actitud positiva: "Lo estoy utilizando en el día a día para investigación, para mejorar algunos aspectos de concreción escrita (...) es una herramienta brutal (...) antes perdíamos una semana en intentar entender" (1:116, p.15, U1); "Depende del uso que se haga (...) el potencial de la herramienta es tremendo (...) despertar este espíritu crítico, para descubrir patrones, para descubrir los sesgos" (1:132, p.26, U1); "Para generar contenido creativo, diferente (...) la IA es fantástica (...) yo no le voy a decir que no use la IA, la tiene que usar, porque en el día a día, en las agencias de comunicación, se está usando la IA para generar contenidos, textos, mensajes, imágenes" (3:105, p.19, U3); "Cuando vayan al mundo laboral eso les va a servir, porque ahora las empresas están haciendo formaciones" (1:87, p.17, U1).

En sexto lugar, se plantea acompañamiento y criterios para el uso, frente a libertad acrítica. De tal forma que la adaptación positiva tiene que ver con este acompañamiento: "Tenemos que enseñar a los estudiantes cómo usarla" (5:69, p.29, U5); "Que la herramienta provenga de fuentes válidas que nosotros hayamos supervisado y que estemos un poco de acuerdo" (3:92, pp.11–12, U3).

La **coocurrencia adaptación-neutral** muestra 16 citas con esta co-ocurrencia. En términos generales, la orientación de esta co-ocurrencia se centra en la gestión de la incorporación de la IA en la universidad. Los participantes describen la adaptación como un proceso institucional que implica reorganizarse para responder a una transformación. Así, el foco del discurso se desplaza hacia la aceptación de la IA, pues se analizan las condiciones necesarias para integrarla de manera progresiva en el contexto universitario.

De forma específica, el análisis del discurso nos permite identificar las siguientes ideas principales o ejes de interpretación.

En primer lugar, la adaptación a la IA se percibe como un proceso de transformación institucional de la universidad, de gestión del cambio: de sus estructuras, normas y recursos. Es decir, interesa la incorporación progresiva de la IA a través de la formación institucional, de la financiación y los recursos,

los cambios organizativos y la regulación del uso. Dos evidencias que apoyan este discurso son las siguientes, desde las cuales se percibe el foco centrado en la institución, no en el individuo: "¿Cómo hacemos esa formación en una universidad de 50.000 estudiantes?" (3:95, pp.12–13, U3); "El sistema también tiene que adaptarse y pagar el cambio (...) no solo lo que hagamos como profesores, sino que el sistema también te lo permita y lo quiera financiar si quieres realmente evaluar adecuadamente" (4:73, p.23, U4).

En segundo lugar, la adaptación requiere nuevas reglas de funcionamiento universitario. Este discurso alude a la gobernanza y explicita que la incorporación de la IA exige a la institución establecer nuevos marcos organizativos y normativos. En este sentido, aparecen términos relacionados con reglamentos, usos autorizados, protocolos, riesgos, de forma que no se valoran como "positivos" o "negativos" sino que se describen como una consecuencia lógica en la incorporación de la IA: "En el reglamento de inteligencia artificial se considera específicamente como sistema de alto riesgo los sistemas que se usan en el ámbito educativo para evaluar y para detectar conductas fraudulentas en los procesos de evaluación" (5:59, p.22, U5); "La universidad, cuando ponga a disposición Copilot mismo, y permita determinados usos (...) requerirá que, en ese puesto de trabajo concreto, se forme a la persona en estos usos concretos, que pueden ser de alto riesgo" (1:139, p.32, U1); "En todas las actividades que hacemos actualmente (...) tenemos que incluir qué uso se puede hacer, para resolver esa actividad, de la IA generativa (...) las direcciones de programa o el profesorado deciden si aquella actividad se puede utilizar, no se puede utilizar o cómo se puede utilizar" (5:4, pp.3–4, U5). Estas evidencias son relevantes pues representan tres niveles de gobernanza de la adaptación de la IA: al considerar el marco regulador europeo, se analiza un nivel suprainstitucional; que la universidad forme al profesorado para asumir usos de riesgo equivale a un nivel institucional; y que en cada asignatura se expliciten los usos admisibles de la IA equivale a un nivel curricular.

Por último, la adaptación se presenta como un cambio progresivo e inevitable. El énfasis de la adaptación a la IA desde la visión neutral del comentario está en la prudencia o la reflexión. Lo diferencial de este discurso es que la adaptación a la IA no responde tanto a una elección consciente, sino a la propia evolución de la tecnología. En este sentido, se identifican comentarios relacionados con comprender que "surgen nuevas formas de trabajar" o que "todo se irá viendo": "Habrá que ir poco a poco andando el camino" (3:69, p.5, U3); "Es una realidad que está ya y no podemos perder demasiado

tiempo" (1:1, p.5, U1); "Tenemos Copilot porque tenemos toda la suite de Microsoft (...) no es que hayamos elegido Copilot. Está aquí, viene con Microsoft" (1:117, p.35, U1).

La **coocurrencia aproximación proactiva-positivo** muestra 48 citas con esta co-ocurrencia. El discurso que emerge entre actitud de aproximación proactiva hacia la IA y el comentario positivo se orienta hacia el liderazgo del cambio. En este caso, más allá de la institución, el protagonismo recae en el profesorado, los equipos docentes y los responsables académicos, quienes experimentan, diseñan e impulsan nuevas prácticas. Así, no se espera que la IA transforme la universidad, sino que sean los propios actores universitarios quienes anticipen y orienten los cambios que la IA está introduciendo en la docencia, la investigación y la gestión universitaria. En consecuencia, se atribuye un papel activo al profesorado en la transformación tecnológica, promoviendo la experimentación con la IA y rediseñando los procesos académicos para aprovechar su potencial.

De forma específica, se han identificado cuatro aspectos o ejes fundamentales, a saber:

En primer lugar, la IA es un catalizador de la innovación y la transformación universitaria, pues aparece como un motor que impulsa cambios en docencia, investigación, planificación y gestión. No se limita a mejorar tareas, sino que obliga a repensar la universidad: "Algo muy importante, y ya acabo, eso de la IA catalizará que hagamos cambios" (1:116, p.30, U1); "Como vicerrectora, realmente habría que tener en cuenta la inteligencia artificial, no solo para las clases, sino también, primero, en la planificación de la docencia (...) el desarrollo de la docencia (...) utilizar chatbot (...) que tenga un asistente virtual (...) y además aplicar todas las herramientas que nos da el Vicerrectorado de Transformación Digital de IA en las clases" (3:56, pp.4–5, U3); "La Universidad de Granada ha apostado por la inteligencia artificial dentro de sus programas académicos (...) en el momento que se meta dentro de un programa de grado, creo que puede que las profesiones lo vean como algo más" (3:4, p.7, U3). En conjunto, estas tres citas constituyen una progresión que aporta tres niveles de concreción: una visión general en la que la IA impulsa el cambio; una visión intermedia que afecta a la planificación docente y a las tutorías; y una visión particular que conecta con los programas y titulaciones, considerando que el cambio por la IA alcanza el currículo y la oferta formativa.

En segundo lugar, un discurso que aparece continuamente es considerar al profesorado como agente que lidera el cambio. No se espera que el profesorado simplemente aprenda IA, sino que además experimente, diseñe nuevas actividades, rediseñe la evaluación, forme al alumnado y comparta

experiencias. Por lo tanto, la idea central de este discurso es que el cambio comienza en quienes diseñan la enseñanza: "Nuestro papel como docentes es utilizar el recurso de esta manera (...) nosotros tenemos que saber al final generar *prompts* que nos puedan servir para impartir la docencia (...) a mí me parece muy bueno que una inteligencia artificial se comporte como un paciente (...) eso lo tenemos que generar nosotros (...) es un recurso muy útil" (6:47, p.11, U6); "Si los PDI, los profesores de la casa, estamos formados, al final la capacidad de pilotar la asignatura pasa mucho por el profesorado, sobre todo en el diseño de la asignatura, el diseño de las actividades, el diseño de los marcos de evaluación (...) un profesorado consciente de ello pilota un tipo de diseño de la actividad" (5:58, p.27, U5); "La idea inicial era hacer una formación de cuatro horas (...) y la cosa ha sido tan explosiva que hemos tenido que organizar el cursillo para la Facultad (...) en los que se han expuesto experiencias de diferentes" (1:8, p.3, U1).

En tercer lugar, la IA puede representar una oportunidad para mejorar la práctica profesional. En este sentido, no se habla tanto de cambiar la universidad como de mejorar el propio trabajo, por ejemplo en la redacción de correos, en los diseños de investigación, en la elaboración de materiales. La IA mejora la práctica profesional y, por lo tanto, se legitima su labor: "En el ámbito de la publicidad y del marketing (...) la IA es fantástica. Por lo tanto, como en la formación a mi estudiantado, yo no le voy a decir que use la IA. La tiene que usar, porque en el día a día, en las agencias de comunicación, se está usando la IA para generar contenidos, textos, mensajes, imágenes" (3:105, p.19, U3); "Había un compañero que utilizaba la inteligencia artificial para corregir actividades (...) tú imagínate que tienes 200 o 300 alumnos (...) evidentemente no le vas a dejar todo a que lo haga la inteligencia artificial. Pero ya no es lo mismo realizar un repaso que una corrección desde cero" (6:59, p.16, U6); "¿Tú cómo no le vas a poner a tus alumnos esas herramientas que va a llegar a utilizar fuera?, porque se las van a vender, se las van a poner en bandeja y realmente les libera muchísimo tiempo" (6:75, p.22, U6).

Por último, lo diferencial de este cuarto eje es la experimentación con la IA como forma de aprendizaje institucional, orientada a la cultura del aprendizaje compartido o a la comunidad de práctica. El discurso se sitúa en la innovación con la IA a través de la exploración, pues se habla de probar herramientas, compartir descubrimientos, crear comunidades, sorprenderse y, en definitiva, aprender haciendo pero con un matiz importante: aprender con otros: "Si probáis estos modelos (...) es alucinante lo que te hacen (...) lo podéis probar, ¿eh? (...) continuamente nos está sorprendiendo (...) realmente no sabemos qué más va a traer la IA" (6:89, p.29, U6); "Qué importante es tener evangelizadores y gente en los

centros que nos están siempre mandando información a los demás sobre cómo funcionan las cosas (...) tú fuiste la persona que nos dijo: prueba esto, prueba esto" (6:90, p.30, U6); "Yo necesito formaciones de actualización (...) me llega tanta información que soy incapaz de procesarla (...) necesito a alguien que me la sistematice (...) que me diga: ahora ves hacia aquí, ahora ves hacia allá" (1:113, p.29, U1).

La **coocurrencia aproximación comprensiva-positivo** muestra 26 citas con esta co-ocurrencia. El discurso que emerge de la co-ocurrencia entre la actitud "Aproximación comprensiva hacia la IA" y una "orientación positiva" se centra en la comprensión crítica como condición para integrarse en el sistema universitario. Desde este discurso, la IA no se acepta de forma acrítica, sino que pasa por comprender su funcionamiento, sus implicaciones pedagógicas y las competencias necesarias para llegar a utilizarse de forma adecuada.

De manera específica, se observan cuatro aspectos o ejes principales:

En primer lugar, se detecta la posición de comprender la IA antes de integrarla en la universidad. Los discursos que sostienen esta posición oscilan entre la necesidad de avanzar y construir en la integración de la IA sobre la base de su comprensión y entendimiento: "Para mí el punto clave es ese (...) yo tengo que entender que esto es algo que va a ser un recurso. Entonces, como recurso, yo no tengo que resistirme. Yo tengo que ver en qué aspecto este recurso va a ser adecuado. Y como educadora yo tengo que plantear que hay una evolutiva para usar este recurso" (2:38, p.8, U2); "Yo creo que ahora ya ha pasado un tiempo como para que ya tenemos que avanzar un poco más, y decir exactamente (...) ahora es una herramienta de aprendizaje, una herramienta formativa, y que podremos analizar críticamente" (1:41, p.6, U1); "Pero yo creo que estamos en construcción, es decir, entendemos que se tiene que hacer algo" (1:6, p.3, U1).

Ligado al primer aspecto, se sitúa una prolongación de este al considerar que la comprensión de la IA requiere una mirada interdisciplinar. Este discurso entiende que la IA es un fenómeno complejo y como tal debe comprenderse desde varias disciplinas: "¿Quién debe participar? Deben participar los ingenieros. Debe participar profesorado, alumnado y PAS de cada facultad (...) y gente de la sociología y antropología que tengan la capacidad de entender la tecnología (...) intentar identificar todo el conocimiento que tengamos en la universidad sobre tecnología (...) y, entre todos, intentar construir" (1:68, p.12, U1); "En el campus hay mucha gente con capacidad de pensar sobre la inteligencia artificial desde puntos de vista diferentes" (1:69, p.13, U1); "Yo creo que somos entidades serias, sólidas y que

trabajan sobre fundamentos y evidencias (...) tienes que mantenerte sólido en todo esto" (4:84, p.25, U4).

En tercer lugar, comprender supone desarrollar pensamiento crítico, no solo competencias técnicas. Este aspecto —muy constante a lo largo de todo el análisis discursivo de la actitud ante la IA— insiste en que no solo es cuestión de aprender el manejo de la herramienta, sino que hay que ubicarse frente a ella con el propio pensamiento: "Es un tema de las competencias que tendremos que desarrollar y trabajar con nuestro alumnado y con nosotros mismos (...) el foco está en cómo pienso o de qué forma pregunto" (6:40, p.9, U6); "La dificultad no está en la cuestión técnica esencialmente, sino de imaginar, de ser creativo (...) la técnica de uso... Ahora, el 'iguau!, eso en la asignatura de cuarto podría ser...' Eso es lo complicado" (1:111, p.29, U1); "Para fomentar ese espíritu crítico (...) la formación de saber exactamente cómo funciona el mecanismo te ayuda. Sabiendo cómo funciona tú entiendes la respuesta que te puede dar y cómo la puedes analizar o cómo la puedes utilizar o no" (1:83, p.16, U1).

En cuarto lugar, comprender implica aprender con la IA y no solo sobre la IA: "La IA de momento se alimenta con datos (...) y aporta errores. A lo mejor es bueno pedirle a un estudiante: mira a ver qué te dice esto, y vamos a analizar esos errores" (6:17, p.4, U6); "Yo creo que hay que utilizarla en clase con ellos (...) vamos a ver por qué (...) nosotros tenemos menos práctica y ahora es entrenarla" (4:72, p.23, U4). Con la siguiente cita se cierra bien el patrón de la aproximación comprensiva como fin educativo, pues sintetiza la idea central: la cuestión no es utilizar la IA como herramienta de apoyo, hay que ir más allá. Estamos ante la oportunidad de acompañar al estudiantado en su educación del juicio crítico y de la evaluación de la información mientras nos aproximamos a la IA: "Los alumnos sean conscientes de eso (...) que se puede utilizar como herramienta (...) que no todo lo que aparece es cierto (...) hay que favorecer o potenciar más ciertas competencias, como el pensamiento crítico" (4:83, p.29, U4).

La **coocurrencia defensiva-negativa** muestra 22 citas con esta co-ocurrencia. En términos generales, la co-ocurrencia entre una actitud "Defensiva" y una "orientación negativa" del comentario permite construir un discurso sobre aquello que debemos proteger para que la incorporación de la IA no desvirtúe la universidad. Por lo tanto, no se trata de un rechazo generalizado hacia la IA, sino hacia la preservación de lo que se considera esencial en el marco de la educación superior. Las cuestiones que preocupan giran en torno a los riesgos del uso indiscriminado de las herramientas y el cuestionamiento de la identidad. Bajo esta premisa, se distinguen cuatro patrones discursivos.

El primer discurso se basa en la defensa de la dimensión humana de la educación universitaria. Se considera que la IA puede contribuir a optimizar determinadas tareas, pero existen funciones educativas que no son delegables en una tecnología, como la formación en valores, el desarrollo de la empatía o el acompañamiento del estudiantado: "Para mí tiene un gran problema: puede hacer que nos olvidemos (...) porque la IA no tiene empatía, no tiene sentimientos (...) nosotros formamos personas y tenemos que formar personas en valores, y eso no lo puede hacer la IA (...) tienes que formar en valores y tienes que formar personas (...) la IA no puede formar; eso lo tienen que hacer personas" (3:85, p.8, U3); "Yo creo que la gran discusión es: el día que las respuestas las da una máquina y las corrige una máquina, ¿qué pintamos nosotros? ¿Y el título? ¿Nosotros solo iremos firmando títulos o qué? Es totalmente absurdo (...) al final todo es un tema ético, filosófico (...) es el uso que yo le doy como persona a una herramienta que es humana, que es la inteligencia artificial. Es algo que hemos creado los humanos" (5:63, p.23, U5).

El segundo discurso defiende el aprendizaje auténtico frente a la dependencia de la IA. Se plantea la preocupación ante la posibilidad de que el uso de la IA suponga una sustitución de procesos cognitivos esenciales, como la lectura, el análisis, la interpretación o la elaboración de conocimiento. Un uso excesivo podría generar una dependencia que empobrezca el desarrollo intelectual y dificulte la adquisición de habilidades consideradas fundamentales para la formación universitaria: "Es una preocupación. Depender 100% de la IA. Eso sí creo que es un problema, la dependencia" (3:84, p.13, U3); "La tercera cosa que me preocupaba (...) es que el uso no elaborado de estas herramientas promueve la mediocridad. La respuesta que da estándar es una respuesta de quinto (...) no profundiza" (1:129, p.36, U1); "Hacer investigación humanística, que se basa muchas veces en la documentación y la interpretación de la documentación, requiere unas habilidades que se entrenan a partir de la lectura, el análisis, la búsqueda, la comparación de fuentes (...) y es un reto que no tenemos, al menos nosotros no tenemos bien resuelto todavía" (1:96, p.20, U1).

El tercer patrón defiende la evaluación auténtica ante los desafíos de la IA. Los sistemas de evaluación tradicional han dejado de ser suficientes para garantizar que la evaluación refleje el aprendizaje real del estudiante. La preocupación no es si los resultados obtenidos por el estudiante reflejan su aprendizaje, sino que no pueden evaluarse a través de procedimientos tradicionales y se requieren mecanismos de verificación de la autoría y del proceso seguido. Las siguientes evidencias reflejan dos niveles de reflexión: en la primera y segunda cita se plantea la necesidad de rediseñar la evaluación o cambiar la

metodología; la tercera propone encontrar sistemas que ayuden a la verificación: "El problema que yo me he encontrado es que, evidentemente, al final, los trabajos que me entregan los hacen completamente con IA. Por tanto, yo fomento la exposición oral; eso lo puedo hacer para la evaluación" (3:90, p.9, U3); "El siguiente paso es: vale, no lo puedo hacer, pues cambiamos el sistema de evaluación" (1:86, p.17, U1); "Cuando hicimos las guías docentes y empezaba a salir esto, había profesorado que preguntaba: '¿Pero tendremos una herramienta como el URKUND para que lo detecte?' O sea, la preocupación era esta" (1:44, p.6, U1).

El último discurso se basa en la defensa de la propia responsabilidad en el uso de la IA desde un punto de vista filosófico, si cabe. Si bien el primer discurso aborda la dimensión humana de la educación, en este discurso se trata la privacidad, en el sentido de vigilar quién mantiene el control y la responsabilidad sobre las cesiones de datos cuando se comparten con la IA. Las personas son las últimas responsables de compartir, decidir y asumir las consecuencias de utilizar la IA. Por tanto, la atribución de estos riesgos a la tecnología en sí misma es una equivocación, pues la IA se ubica como herramienta y no puede ser nunca sujeto moral: "Nosotros tenemos una visión más de proteger nuestra privacidad (...) cuando ChatGPT te dice que te permite subir archivos enlazando con tu cuenta de Microsoft (...) yo no lo he hecho. ¿Yo les voy a dar permiso para que pueda acceder al lugar donde tengo toda mi información personal? (...) soy consciente de eso, de que cuando le estoy dando permiso..." (6:72, p.21, U6); "Al final todo es un tema ético, filosófico (...) lo artificial es humano (...) es el uso que yo le doy como persona a una herramienta que es humana, que es la inteligencia artificial. Es algo que hemos creado los humanos" (5:63, p.23, U5).

En resumen, el discurso "defensivo" se refiere a proteger los principios que, al incorporarse la IA, no deben perderse: la dimensión humana de la universidad, la calidad del aprendizaje, la autenticidad de la evaluación y la responsabilidad del uso de la IA.

La **coocurrencia precaución-negativo** muestra 45 citas con esta co-ocurrencia. El discurso está orientado a gestionar la incertidumbre. No se trata tanto de proteger principios como de identificar ámbitos en los que la incorporación de la IA exige cautela: nuevas formas de aprender, cómo evaluar, cómo regular, cómo proteger los datos, cómo no dejarse llevar por expectativas poco realistas.

Se distinguen cinco grandes patrones discursivos. En primer lugar, el discurso más claro es la incertidumbre sobre la validez del aprendizaje y de la evaluación, bajo la preocupación de cómo saber si

el estudiante realmente ha aprendido. Más allá del posible fraude, surge la dificultad de distinguir entre el trabajo realizado por la IA y el del estudiante. Se reclama la necesidad de redefinir qué constituye una evidencia válida de aprendizaje y, en consecuencia, revisar los sistemas de evaluación: "¿Dónde creo yo que puede tener mucho hincapié la IA? (...) algo que se ha perdido en la universidad son los exámenes orales (...) una IA a lo mejor te lo puede hacer (...) porque con esos informes sí puedes ver si el estudiante tiene las competencias adquiridas o no (...) porque yo tengo un problema y lo resuelve no quiere decir que tenga el conocimiento (...) nosotros lo que queremos es que aprenda la capacidad, no que resuelva un problema" (3:88, pp.8–9, U3); "Empiezas a leer (...) si está todo bien escrito, esto no lo ha hecho (...) seguramente el producto sea mejor, pero ¿el estudiante ha aprendido algo? Es muy complicado, claro, es muy complicado de probar. Entonces, yo creo que lo mejor sería hablar con pasos cortos" (4:59, p.17, U4); "Establecer el umbral de lo que es una asistencia legítima (...) de una asistencia ilegítima que implica casi una sustitución de la autoría es un umbral muy difícil de establecer (...) encontrar una guía que aclare qué es un uso aceptable y qué no, a mí se me hace casi imposible de establecer. Eso es un gran reto" (5:42, pp.9–10, U5).

El siguiente discurso se centra en la necesidad de supervisar los resultados del aprendizaje frente a la automatización que aporta el uso de la IA. En cierto modo, se plantea que la IA puede asistir, pero no podrá sustituir el juicio de la persona. Por lo tanto, no se trata de una preocupación sobre el uso de la IA sino sobre dejar de revisar de manera personal: "La gente lo está utilizando para corregir. Entonces, ¿realmente es ético utilizar la IA para corregir trabajos sin pensar? (...) si dejamos 100% que lo haga la IA no puede ser" (6:60, pp.17–18, U6); "Tú puedes tener una IA que sea asistente, pero tú estás haciendo la validación de autoridad final (...) el problema es que dejes de hacerlo (...) y vayas renunciando a este trabajo de revisión (...) eso es un riesgo" (5:59, p.22, U5); "No puedo delegar 100% a una IA en lo que son las respuestas. Pero para eso quizás deberíamos estar preparados para saber realmente" (6:55, p.15, U6).

El tercer gran aspecto tratado es la incertidumbre sobre la fiabilidad y el funcionamiento de la IA. A diferencia del anterior discurso, este plantea que la IA no siempre es fiable, comete alucinaciones, presenta sesgos y se desconoce el entrenamiento que ha tenido: "A veces se equivoca (...) las típicas alucinaciones (...) le pedimos un resumen de un vídeo (...) y nos dio una respuesta en catalán que no tenía nada que ver con el vídeo" (6:49, p.12, U6); "La preocupación típica que todo el mundo tiene es el sesgo de los algoritmos (...) es muy difícil saber realmente cómo este modelo ha sido entrenado (...) la

gente desearía saber realmente cómo funciona para ver si se hace un uso ético" (6:50, pp.12–13, U6); "Una cosa es aplicar las herramientas y la otra saber qué narices es eso" (1:12, p.4, U1).

El cuarto discurso se relaciona con la preocupación por la privacidad, los datos y la regulación normativa. Se manifiesta incertidumbre sobre la gestión de los datos, el tratamiento que hacen las plataformas de IA y la normativa europea a este respecto: "Estamos esperando que la Comisión Europea (...) haga un listado de usos de alto riesgo y usos de bajo riesgo (...) llegará un momento en que esta normativa estará aquí y determinados usos que ahora tenemos muy asumidos..." (1:140, p.44, U1); "Ha llegado el momento de preocuparse un poco sobre dónde tienes las cosas (...) no tienes ninguna garantía de que la utilicen para entrenar (...) tus datos puestos en contexto con muchos más datos quizás ya no son tan anónimos" (1:141, p.45, U1); "Es muy complejo el tema de la privacidad de datos (...) el problema era cómo utilizaba nuestros datos DeepSeek (...) lo montamos en servidores en Europa (...) para tener la garantía de cómo se van a proteger esos datos" (6:67, p.19, U6).

El quinto y último discurso se centra en evitar una incorporación de la IA sin criterio; en todo caso, hacerlo de manera gradual y fundamentada. Aquí se cuestiona la presión comercial de determinadas campañas publicitarias, la gran expectación hacia esta tecnología o la tendencia a utilizarla para casi cualquier tarea. En síntesis, la IA se comprende como un fenómeno que está obligando a revisar muchos tipos de prácticas y responsabilidades: "Últimamente en torno a la IA se está formando una gran campaña de marketing (...) nos están poniendo delante muchísimos caramelos y nos están diciendo: IA para esto, IA para esto, IA para esto" (3:82, p.7, U3); "La IA es una herramienta muy potente (...) pero dentro de unos años llegaremos a la realidad (...) la IA vale para muchas cosas, pero no vale para todo (...) ahora mismo todo el mundo vende la IA para todo" (3:84, pp.7–8, U3); "Estas herramientas son disruptivas a un nivel que no hemos visto (...) internet cambió las cosas, pero esto está en otra magnitud (...) ya no es solo que hemos enseñado a hablar a las máquinas, es que lo hacen bien" (6:79, p.24, U6).

La **coocurrencia precaución-interrogativo/dubitativo** muestra 29 citas con esta co-ocurrencia. El discurso de la coocurrencia entre la actitud de "precaución" y una orientación "interrogativa o dubitativa" se caracteriza por la formulación de preguntas abiertas sobre el modo en que la universidad debe integrar la IA. Se trata de un discurso de exploración sobre la incertidumbre respecto a la transformación de la enseñanza, la evaluación, la formación docente, la regulación institucional y las consecuencias futuras de estas herramientas. Lo más diferencial del discurso es que la precaución no se

asienta sobre las advertencias solamente, sino sobre la construcción de preguntas que denotan el siguiente hecho: "aún no se sabe cómo podemos resolver determinados riesgos". Sobre esta percepción general, se detectan los siguientes cuatro discursos:

En primer lugar, se sitúa el discurso sobre cómo enseñar y evaluar en la universidad. Se considera el más dominante y las preguntas giran en torno a cómo enseñar, cómo evaluar, qué permitimos y qué competencias debemos desarrollar. El discurso se presenta en forma de búsqueda: "¿Qué es enseñar en 2025? Pues quizás enseñar en 2025 es: '¿Eres capaz de hacer cosas más interesantes, más ricas y más potentes que eso que te acaba de lanzar el ChatGPT?'" (1:73, p.14, U1); "¿Realmente a nuestros estudiantes en un examen yo les dejo utilizar estas herramientas? Sé que las van a utilizar en un futuro (...) a lo mejor tengo que cambiar radicalmente mi forma de enseñar o de evaluar (...) pero si estamos formando profesionales (...) y yo ya directamente se la estoy prohibiendo en una evaluación, ¿qué estoy haciendo?" (6:63, p.17, U6); "La clave está en si servirá para que aprendan más o no (...) ¿cómo lo trasladamos al aprendizaje? Aquí es donde realmente tengo las preocupaciones (...) porque hay estudios que dicen que la capacidad crítica va en disminución (...) lo que se está haciendo es hacer caso de la respuesta de la máquina sin darle elaboración" (5:30, pp.10–11, U5).

En segundo lugar, se detecta el discurso de la incertidumbre sobre los límites de un uso legítimo de la IA. Este discurso plantea la duda entre qué usos aceptar, cuáles prohibir y dónde situar el límite: "Hay bastante reticencia sobre de qué manera se puede hacer (...) ponemos 'no se puede usar inteligencia artificial', pero no tenemos ninguna manera de comprobar si la ha usado o no (...) antes éramos capaces de detectarlo (...) pero ahora ya no" (5:13, pp.5–6, U5); "A lo mejor Turnitin viene con cuánto ha utilizado la IA (...) pero eso no es muy fiable, no le hagáis caso (...) hay profesores que se están fijando en eso para suspender a estudiantes y, ojo, que legalmente no se puede hacer (...) a lo mejor hay que plantear el enfoque" (3:106, p.21, U3); "Como esto está evolucionando tanto, hacer una normativa que nos valga hoy y nos valga dentro de poco (...) es complicado. Entonces al final hacemos esta autogestión cada uno dentro de su ámbito" (4:10, p.9, U4).

En tercer lugar, se presenta el discurso de la incertidumbre sobre la preparación de docentes e instituciones. En él se detectan posturas sobre no saber suficiente aún acerca de la IA o estar aprendiendo a usarla, e incluye la corresponsabilidad de la institución: "Nos falta conocimiento a todos, es algo que nos ha desbordado (...) yo hago investigación sobre esto y, si me preguntan cómo se tiene

que hacer una cosa, sinceramente les digo: 'No lo sé' (...) tengo que probar, testear y ver qué funciona (...) no estamos al día nadie" (5:30, p.15, U5); "Hacer este uso controlado en el aula de la IA exige un nivel de formación (...) pero el 45% del profesorado seguramente..." (1:85, p.26, U1); "Seguimos expectantes (...) echo en falta reunirnos y decir: '¿Cómo afrontamos esto de forma grupal?' (...) esto está aquí, ¿qué vamos a hacer con ello?" (4:8, p.4, U4).

En cuarto y último lugar, se identifica la incertidumbre sobre las consecuencias futuras de la IA. Más que preguntas de origen pedagógico, estamos ante dudas a largo plazo acerca de qué pasará con las competencias, la creatividad, la propiedad intelectual y el mercado laboral: "Si utiliza estas herramientas para responder una interpretación de texto (...) ese alumno, a la larga, tendrá un problema competencial (...) eso también debemos explicarlo" (1:94, p.39, U1); "La esperanza es que la inteligencia artificial no llegue al grado de pericia competencial como para hacer el pensamiento humano bastante prescindible" (5:78, p.28, U5); "Las tecnologías no son neutras. Detrás de las tecnologías hay ideologías que implican o promueven modelos de uso. Debemos saber cuáles son los modelos de uso que se están promoviendo detrás" (1:69, p.13, U1).

La **coocurrencia precaución-neutral** muestra 15 citas con esta co-ocurrencia. El presente discurso surge de la co-ocurrencia entre la actitud de "precaución" y la orientación "neutral" del comentario. Se caracteriza por describir las condiciones que deberían darse para incorporar la IA en la universidad, considerando que este proceso de transformación es progresivo y requiere tiempo, formación, coordinación institucional y desarrollo de marcos éticos, normativos y de enseñanza. En este sentido, la precaución se expresa como acompañamiento a la incorporación de la IA, gradual y justificada según los distintos ámbitos de la actividad universitaria.

En lo particular, se especifican cuatro discursos, que se describen a continuación.

En primer lugar, la precaución como reconocimiento de un proceso de transición. Desde este discurso, la llegada de la IA se asume como un proceso de adaptación que requiere tiempo, aprendizaje y construcción progresiva de criterios: "Yo creo que el rechazo, buena parte del rechazo del profesorado puede ser debido a la incertidumbre (...) yo creo que sin duda esto ha llegado para quedarse y que oponerse es como ponerte una venda en los ojos al futuro. Es un cambio drástico y habrá que ir poco a poco andando el camino y viendo cómo se desarrolla, y seguramente se irán estableciendo distintas líneas de uso de la inteligencia artificial" (3:68, p.5, U3); "Hay una parte que hay que dejar asimilar las

cosas, porque si no puedes tomar decisiones que al cabo de un mes y medio son naifs (...) dejemos ver también un poco cómo evoluciona todo" (1:54, p.7, U1).

En segundo lugar, se describe la necesidad de desarrollar capacidades críticas para un uso responsable. En este sentido, la precaución se condiciona a fortalecer el pensamiento crítico y otras competencias que permitan utilizar la IA con criterio: "Se tendrá que potenciar mucho el espíritu crítico del estudiante (...) te cojo la respuesta, te la coloco en un trabajo y no me planteo si aquello es veraz o no, y debería someterse a otras fuentes para confirmarlo" (1:77, p.15, U1); "Podemos mejorar competencias de aprendizaje, pero (...) vamos a perder otras competencias, como la búsqueda bibliográfica o el saber manejarte ante determinadas situaciones. Creo que se debe tratar" (3:98, p.14, U3).

En tercer lugar, se especifica la necesidad de coordinarse y formarse institucionalmente, de forma que la precaución se dirige tanto a los docentes como a la institución, que debe acompañar el proceso mediante propuestas y criterios compartidos: "Nosotros como profesorado tenemos que aprender mucho, porque incluso algunos estudiantes saben mucho más sobre inteligencia artificial que nosotros mismos" (6:2, p.3, U6); "Creo que no hay una unión en cómo trabajamos y no trabajamos con la IA (...) es algo que tenemos que..." (6:41, p.9, U6); "Con el profesorado hay cosas muy variadas (...) hay desde quien ve rápidamente que aquello es útil, hasta quien lo ve como una amenaza, incluso diciendo: 'Eso nos quita el trabajo'" (1:92, p.18, U1).

En último lugar, se detecta un discurso relacionado con la necesidad de establecer marcos de regulación normativa y ética. En este caso, se expresa la constatación de que la incorporación de la IA exige criterios legales, éticos y de calidad: "En el reglamento europeo de inteligencia artificial se considera específicamente como sistema de alto riesgo los sistemas que se usan en el ámbito educativo para evaluar o detectar conductas fraudulentas (...) hay muchos requisitos de gestión de calidad" (5:59, p.22, U5); "Vamos muy en cuenta (...) con los sesgos, sobre todo por el trabajo en geografía o antropología (...) que haya algún tipo de sesgo para que la información se genere de determinada manera" (1:119, p.33, U1).

La **coocurrencia transformativa-positivo** muestra 34 citas con esta co-ocurrencia. El discurso que emerge de la coocurrencia entre la actitud "transformativa" y una orientación "positiva" del comentario presenta la IA como elemento clave para la renovación de la universidad. Se concibe la IA, más que como recurso tecnológico, como un motor capaz de impulsar cambios profundos en la enseñanza, la

evaluación, la investigación, la formación del profesorado y el desarrollo competencial del estudiantado. Desde esta perspectiva, la transformación para incorporar la IA a las prácticas existentes se basa, especialmente, en replantear los modelos pedagógicos e institucionales para responder a las necesidades del nuevo escenario educativo ante el cual nos situamos.

Los principales temas que subyacen en esta co-ocurrencia son los siguientes cinco.

En primer lugar, la IA se considera un elemento clave para transformar la enseñanza y la evaluación. Se va más allá de adaptar actividades para repensar la docencia, cambiar la evaluación y hasta reformular los planes de estudio: "Yo creo que lo que tenemos es que cambiar la forma en la que enseñamos y en la que educamos" (6:15, p.4, U6); "Desde mi punto de vista es muy positivo. Muy positivo como docente, como institución, facultad, creo que nos va a hacer reflexionar y cambiar un poco el planteamiento de la docencia" (4:23, p.6, U4); "Por fin estamos repensando las metodologías de evaluación, porque probablemente muchas de las metodologías que ahora no tenemos más remedio ya hace unos cuantos años que las deberíamos haber revisado" (1:93, p.19, U1).

En segundo lugar, se detecta el discurso de la IA como oportunidad para potenciar el aprendizaje y las competencias. En este caso, la IA deja de verse como única herramienta para convertirse en un medio para aprender mejor, desarrollar competencias o aprovechar mejor el tiempo dado que estas herramientas liberan de trabajo: "Yo creo que la inteligencia artificial se ve como un reto y como algo con lo que tenemos que convivir (...) cada vez el profesorado estamos más concienciados de que tenemos que hacer modificaciones en nuestra docencia con el propósito de que la inteligencia artificial nos ayude a la adquisición de competencias" (6:3, p.3, U6); "Tenemos que adaptarnos, porque yo ojalá que lo usen, que lo usen con todas sus consecuencias, o sea, que aprendan con ello (...) somos nosotros los que tenemos que ver cómo podemos adaptarnos a eso y evaluar lo que ellos han aprendido de nosotros y de la IA" (4:42, pp.11–12, U4); "Yo veo que esto de la IA nos deja tiempo para hacer cosas más humanas" (2:71, p.18, U2).

En tercer lugar, se ubica el discurso de que la transformación exige una nueva capacitación institucional. En este caso, la transformación afecta a la formación del profesorado y a las políticas institucionales: "La clave es la formación del profesorado y la información (...) porque eso es lo que queremos hacer desde el Vicerrectorado: formar al profesorado e informar, para que no dé miedo" (3:70, pp.5–6, U3); "Yo realmente ahora mismo me preocupo (...) de cómo hacer bien el prompt (...) eso es algo fundamental

que a lo mejor hay que incorporar cuando queremos dar formación" (6:87, p.27, U6); "Tenemos muchas cosas que cambiar (...) y a nivel de institución también (...) fomentar esos cursos para el profesorado, para los estudiantes también. Pero no un curso puntual (...) sino una manera continuada" (6:77, p.24, U6).

En cuarto lugar, la IA redefine el trabajo académico y profesional. Además de cambiar la universidad, cambiarían la investigación, las publicaciones y las competencias profesionales: "Probablemente las publicaciones ya no van a tener valor. Hay que hacer otro tipo de outputs, otro tipo de formatos (...) importará el conocimiento, pero no cómo está escrita o redactada, porque esa función te la hace ChatGPT" (6:33, p.7, U6); "Debe haber un proceso creativo (...) que debe ser del alumno sí o sí. ¿Con ayuda de IA? Fantástico, porque yo también lo hago (...) cuando vayan al mundo laboral eso les va a servir, porque ahora las empresas están haciendo formaciones (...) debemos repensar las enseñanzas y los planes de estudio" (1:87, p.17, U1); "Tú le dices que se ponga a trabajar en el tema, te da el plan de investigación, tú lo puedes modificar (...) algo que antes llevaba mucho tiempo ahora se hace de manera automática (...) continuamente nos está sorprendiendo" (6:89, p.29, U6).

En quinto y último lugar, se presenta la IA como elemento que libera tiempo para tareas de mayor valor intelectual y humano. Se presenta, por tanto, un discurso centrado en una transformación del trabajo para desarrollar la creatividad y el pensamiento, así como para favorecer el acompañamiento y propiciar la inspiración: "Yo creo que soy mejor docente gracias a la IA. No solo por el tiempo que me ahorra, sino porque en muchos casos me inspira, me ayuda y me abre las puertas (...) uno de los usos más importantes (...) es el brainstorming" (6:83, pp.25–26, U6); "Yo veo que esto de la IA nos deja tiempo para hacer cosas más humanas" (2:71, p.18, U2); "Hay muchas tareas tediosas que realmente nos van a quitar de delante, porque muchas veces perdemos tiempo en tareas muy rutinarias" (6:30, p.6, U6).

La **coocurrencia diálogo-reflexión-positivo** muestra 31 citas con esta co-ocurrencia. El discurso que se desprende de la co-ocurrencia entre una actitud de "diálogo/reflexión" y una orientación "positiva" se orienta hacia la incorporación de la IA como un proceso que requiere deliberación, aprendizaje compartido y construcción colectiva de conocimiento, no como un proceso de cambio en sí, sino el de formar comunidad universitaria en base a la construcción de consensos. Los participantes entienden que la transformación de la universidad no puede sustentarse únicamente en decisiones individuales o en la adopción de herramientas tecnológicas, sino que exige espacios de diálogo entre los distintos actores

universitarios, procesos de formación continua y una reflexión crítica sobre las implicaciones pedagógicas, organizativas y éticas de la IA.

Respecto a los temas que aborda, se distinguen al menos cuatro discursos.

El primero se centra en el diálogo como construcción colectiva de la transformación universitaria. Mediante la participación de toda la comunidad universitaria y de perfiles diversos se pueden tomar decisiones; por tanto, no se trata de integrar la IA desde una única disciplina o cargo de responsabilidad: "¿Quién debe participar? Deben participar los ingenieros. Debe participar profesorado, alumnado y PAS de cada facultad (...) gente de la sociología y antropología (...) si hacen falta economistas (...) intentar identificar todo el conocimiento que tengamos en la universidad (...) y, entre todos, intentar construir" (1:68, p.12, U1); "Tiene que ser el equipo de gobierno de la universidad (...) después crear grupos de trabajo, quizás liderados por vicerrectorados (...) pero que estén también otros vicerrectorados implicados (...) personal (...) PDI, PTGAS y una representación del alumnado" (3:93, p.18, U3); "Estamos más expectantes porque se habla en pequeños grupos (...) comentamos situaciones que se están dando (...) no creo que sea poner una normativa, sino poner unas buenas..." (4:8, p.26, U4).

El segundo discurso detectado es la reflexión compartida como motor para renovar la docencia. En este caso, el diálogo tiene una orientación o finalidad pedagógica: se plantea reflexionar conjuntamente para repensar la enseñanza, la evaluación y las metodologías: "Como vicerrectora, habría que tener en cuenta la inteligencia artificial, no solo para las clases, sino también en la planificación de la docencia (...) el desarrollo de la docencia (...) utilizar chatbots para tutorías (...) ha venido para quedarse, tenemos que modernizarnos" (3:56, pp.4–5, U3); "Yo creo que lo que tenemos es que cambiar la forma en la que enseñamos y en la que educamos" (6:15, p.4, U6); "El punto clave es entender que esto va a ser un recurso. Entonces, yo no tengo que resistirme. Tengo que ver en qué aspecto este recurso va a ser adecuado" (2:38, p.8, U2).

Con relación al tercer discurso detectado, la reflexión se debe orientar hacia procesos continuos de formación que permitan reducir miedos y construir criterios compartidos. Por tanto, no se limita al mero debate: "La clave es la formación del profesorado y la información (...) formar al profesorado e informar, para que no dé miedo" (3:70, pp.5–6, U3); "Es importante darles formación, hay que enseñarles. Es como cualquier otra herramienta (...) hay que acompañarlos y explicarles" (6:86, p.27, U6); "Estamos desarrollando un manual de procedimiento para el uso de la IA (...) estamos desarrollando cursos para

profesores (...) podemos aumentar el debate y extender el debate al uso de la IA en la gestión de la universidad" (3:47, p.4, U3).

En cuarto lugar, se detecta un discurso en el que se reflexiona sobre un uso crítico y equilibrado de la IA. Es interesante que aparezca el diálogo como una herramienta que puede evitar las posturas extremas sin apoyo crítico: el sumo rechazo o el gran entusiasmo: "Hay una parte que es seguir desmitificando la herramienta, porque creo que bajará los miedos y bajará el entusiasmo acrítico" (1:91, p.18, U1); "Aquí empezaríamos a debatir si las estrategias que usamos son las que deberíamos utilizar o no (...) a veces lo mezclamos todo y es cuando no tenemos las cosas claras. Es donde empieza a haber discrepancia en cómo debemos abordarlo" (5:2, pp.3–4, U5); "Deberíamos distinguir muy claramente entre los diferentes ejes (...) cuando hablamos de la IA es 'la IA' (...) no hablamos lo suficiente de cómo puede ayudar al aprendizaje" (5:28, p.10, U5).

La **coocurrencia diálogo-reflexión-negativo** muestra 20 citas con esta co-ocurrencia. El presente discurso, que surge de la coocurrencia entre una actitud de "diálogo/reflexión" y una orientación "negativa", pone de manifiesto la necesidad de abrir espacios de deliberación ante los dilemas que plantea la incorporación de la IA en la universidad.

A diferencia de otras posiciones críticas, que se han centrado en señalar los posibles riesgos de la integración de la IA en la educación superior, en este caso se detecta la problematización de las implicaciones éticas, pedagógicas, sociales e institucionales que se derivan del uso de estas herramientas. Por tanto, el diálogo/reflexión constituye un mecanismo capaz de cuestionar prácticas, revisar supuestos y construir respuestas compartidas ante problemas que no admiten soluciones unívocas.

En conjunto se perciben cinco discursos que se pasan a especificar.

El primer discurso detectado, claramente dominante, es la valoración del diálogo como respuesta a dilemas éticos y pedagógicos. Va más allá de discutir acerca de problemas técnicos y se dirige hacia posibles dilemas, como qué ética se sostiene cuando se evalúan o corrigen trabajos con la IA, cómo formaremos en valores, cómo se logra la empatía o en qué medida reflexiona el alumnado: "La gente lo está utilizando para corregir. Entonces, ¿realmente es ético utilizar la IA para corregir trabajos sin pensar? (...) la IA está haciendo mucho la automatización de procesos (...) pero si dejamos 100% que lo

haga la IA no puede ser" (6:60, p.17, U6); "La IA no tiene empatía, no tiene sentimientos (...) nosotros formamos personas y tenemos que formar personas en valores, y eso no lo puede hacer la IA (...) tienes que formar en valores y tienes que formar personas. Y eso la IA no puede hacerlo; eso lo tienen que hacer personas" (3:85, p.8, U3); "Cuando te traen un trabajo entero de ChatGPT (...) yo mandé este trabajo precisamente para que hicierais una reflexión (...) yo creo que entonces tengo que cambiar mi didáctica y mi metodología al entrar la inteligencia artificial" (3:75, p.6, U3).

Respecto al siguiente discurso, se detecta un diálogo para redefinir los límites del uso legítimo de la IA. En este caso no se alude a prohibir, sino a definir el plagio, identificar la normativa, revisar la autoría o definir los usos aceptables: "Hice una consulta a la asesoría jurídica de la universidad para saber qué pasa con esto. ¿Esto es plagio? ¿No es plagio? (...) la respuesta de la asesoría jurídica es que no es plagio" (6:80, p.25, U6); "Solo te podemos dar una guía (...) con las limitaciones que tiene una guía (...) la institución no puede hacer una formación" (5:76, p.27, U5); "De momento la gente libremente está utilizando las herramientas que le van mejor" (1:118, p.34, U1).

Con relación al siguiente discurso detectado, estamos ante la reflexión crítica sobre los impactos sociales y ambientales de la IA. Un discurso que trata temas como el consumo energético, el negocio, la desigualdad y la privacidad, y reflexiona sobre el contexto sociotécnico: "¿Cuánto consume realmente...? (...) eso es algo que todo el mundo debería saber, de qué hay detrás del uso de todo" (6:24, p.5, U6); "En el curso no había una sola mención ni a la ética ni al tema medioambiental (...) ¿cuántos miles de litros de agua se gastan para generar una imagen (...) por hacer un meme o una prueba? (...) la gente tiene que ser más consciente de lo que eso supone" (6:21, p.5, U6); "Nos damos cuenta de que ciertos pilares no son tan fuertes para sustentar determinados modelos de negocio, como la gestión de datos (...) eso sí es lo que debería darnos vértigo" (2:76, p.21, U2).

En quinto lugar, se detecta el diálogo para cuestionar la automatización de decisiones universitarias. En este caso figuran discursos que merecen un debate profundo en torno a la toma de decisiones con la IA, ya sea para corregir trabajos u organizar al profesorado: "Una IA a lo mejor te lo puede hacer (...) con esos informes sí puedes ver si el estudiante tiene las competencias adquiridas o no (...) nosotros lo que queremos es que aprenda la capacidad, no que resuelva un problema" (3:88, pp.8–9, U3); "El potencial que puede tener esto para gestionar una plantilla de profesorado es inmenso (...) pero que una IA pueda

decidir qué docencia tienes que dar tú (...) eso puede generar malestar (...) el profesorado español los cambios, aunque sean buenos, no los quiere" (3:87, p.8, U3).

La **coocurrencia diálogo-reflexión-interrogativo/dubitativo** muestra 20 citas con esta co-ocurrencia. El discurso que emerge de la coocurrencia entre una actitud de "diálogo/reflexión" y una orientación "interrogativa o dubitativa" se caracteriza por plantear preguntas abiertas sobre el futuro de la universidad ante la incorporación de la IA. El diálogo se entiende como un proceso de exploración colectiva ante un escenario todavía incierto, donde las respuestas se construyen desde la deliberación compartida y la exploración de escenarios futuros.

En primer lugar, el discurso detectado es el diálogo para repensar el sentido de la enseñanza universitaria con la integración de la IA, cuestión que lleva a revisar qué y cómo enseñar y qué competencias deben desarrollarse en la universidad: "Hasta qué punto las competencias que tenemos actualmente en las memorias de grado, de máster (...) deberían cambiar debido al advenimiento de la IA generativa (...) si estamos enseñando lo que se debería enseñar o eso debería cambiar. Es una discusión mucho más profunda" (5:5, p.3, U5); "Más allá de si es mágica o no (...) ¿cómo repensamos la docencia con esto?" (1:90, p.18, U1); "Cuando sea perfecto (...) tendremos que pensar qué es lo que enseñamos en la universidad. Porque igual no hay que enseñar Derecho, sino cómo utilizar ChatGPT para Derecho" (5:49, p.18, U5).

En segundo lugar, el discurso detectado es el diálogo para redefinir la evaluación y el aprendizaje. Las dudas se orientan hacia cómo mantener un aprendizaje significativo y cómo rediseñar la evaluación en un contexto donde la IA modifica las formas de producir conocimiento: "Cuesta mucho tener la sensibilidad para saber dónde debes incorporarlo (...) y dónde debes tener unos usos restrictivos (...) que hagan que aquello siga siendo aprendizaje significativo (...) no es fácil que las instituciones y las personas tengamos la cintura para hacer todo esto" (5:42, pp.14–15, U5); "Donde más está es en las pruebas de evaluación, al menos en mi entorno, lo que está modificando mucho es repensar y cambiar las actividades de evaluación" (1:74, p.14, U1); "Nos tenemos que replantear si los trabajos de fin de máster (...) van a servir como modelo" (2:19, p.4, U2).

En tercer lugar, el discurso detectado es el diálogo como construcción colectiva de nuevos criterios institucionales. Las dudas planteadas consideran que las respuestas no pueden construirse de forma individual, sino mediante la colaboración entre disciplinas, actores universitarios e instituciones: "Deben

participar los ingenieros. Debe participar profesorado, alumnado y PAS (...) sociólogos, antropólogos (...) economistas (...) entre todos, intentar construir" (1:68, p.12, U1); "¿Qué formación necesitamos? No solo cómo utilizar ChatGPT (...) sino entender qué hay detrás" (1:13, pp.4–5, U1); "¿Vamos a dar cursos de formación (...) cuando el profesorado ya está trabajando con la IA de la forma que le interesa? ¿Vamos a escribir textos científicos (...) cuando ni nosotros mismos sabemos cómo está evolucionando?" (6:11, p.4, U6).

En cuarto lugar, el discurso detectado es el diálogo para construir una mirada crítica y equilibrada sobre la IA. Las dudas pretenden evitar posiciones extremas y desarrollar una comprensión crítica de las posibilidades y limitaciones de la herramienta: "Tendemos muy fácilmente a hacer discursos o muy apocalípticos o muy apologéticos (...) todo esto requiere una mirada crítica sobre la inteligencia artificial que intente no alinearse con posiciones extremas" (5:27, p.14, U5); "Las oportunidades, pero también los riesgos y las advertencias (...) lo que te recomendamos es trabajar, estudiar (...) hacer buenas preguntas (...) te ayudará a pensar, a reflexionar, a ampliar, a mejorar, a aprender" (5:22, p.9, U5).

#### 5.4.2. Actitud para aproximarse a la IA – Uso de la IA

La siguiente tabla resume las co-ocurrencias identificadas entre el código de Actitud (es decir, actitudes expresadas por los participantes en el grupo de discusión para aproximarse a la IA) y Uso de la IA.

|                                | 7.1.Diálogo/Reflexión<br>Gr=108 | 7.2.Ambivalente(transformativo<br>a-vs-precavido)<br>Gr=98 | 7.3.Transformativa<br>Gr=69 | 7.4.Precaución<br>Gr=117 | 7.5.Adaptación<br>Gr=93 | 7.6.Aproximación_Compreensiva<br>Gr=56 | 7.7.Aproximación_Proactiva<br>Gr=74 | 7.8.Defensiva<br>Gr=39 | 7.9.Desconocimiento<br>Gr=18 |
|--------------------------------|---------------------------------|------------------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|-------------------------|----------------------------------------|-------------------------------------|------------------------|------------------------------|
| 5.1.Uso_Ético<br>Gr=65         | 17                              | 5                                                          | 5                           | 32                       | 11                      | 4                                      | 4                                   | 6                      | 0                            |
| 5.2.Uso_forma_Segura<br>Gr=43  | 7                               | 0                                                          | 4                           | 20                       | 7                       | 4                                      | 3                                   | 5                      | 3                            |
| 5.3.Uso_con_Confianza<br>Gr=66 | 7                               | 11                                                         | 20                          | 11                       | 10                      | 11                                     | 21                                  | 4                      | 1                            |
| 5.4.Uso_forma_Legal<br>Gr=27   | 4                               | 3                                                          | 1                           | 9                        | 1                       | 1                                      | 1                                   | 1                      | 2                            |

|                      |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|----------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ● 5.5.Uso_Sostenible | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Gr=4                 |   |   |   |   |   |   |   |   |   |

Tabla 18: Coocurrencias entre la variable Actitud para aproximarse a la IA y Uso de la IA.

En las siguientes páginas se describen aquellas co-ocurrencias en las que han aparecido 15 o más citas en el conjunto de grupos de discusión realizados.

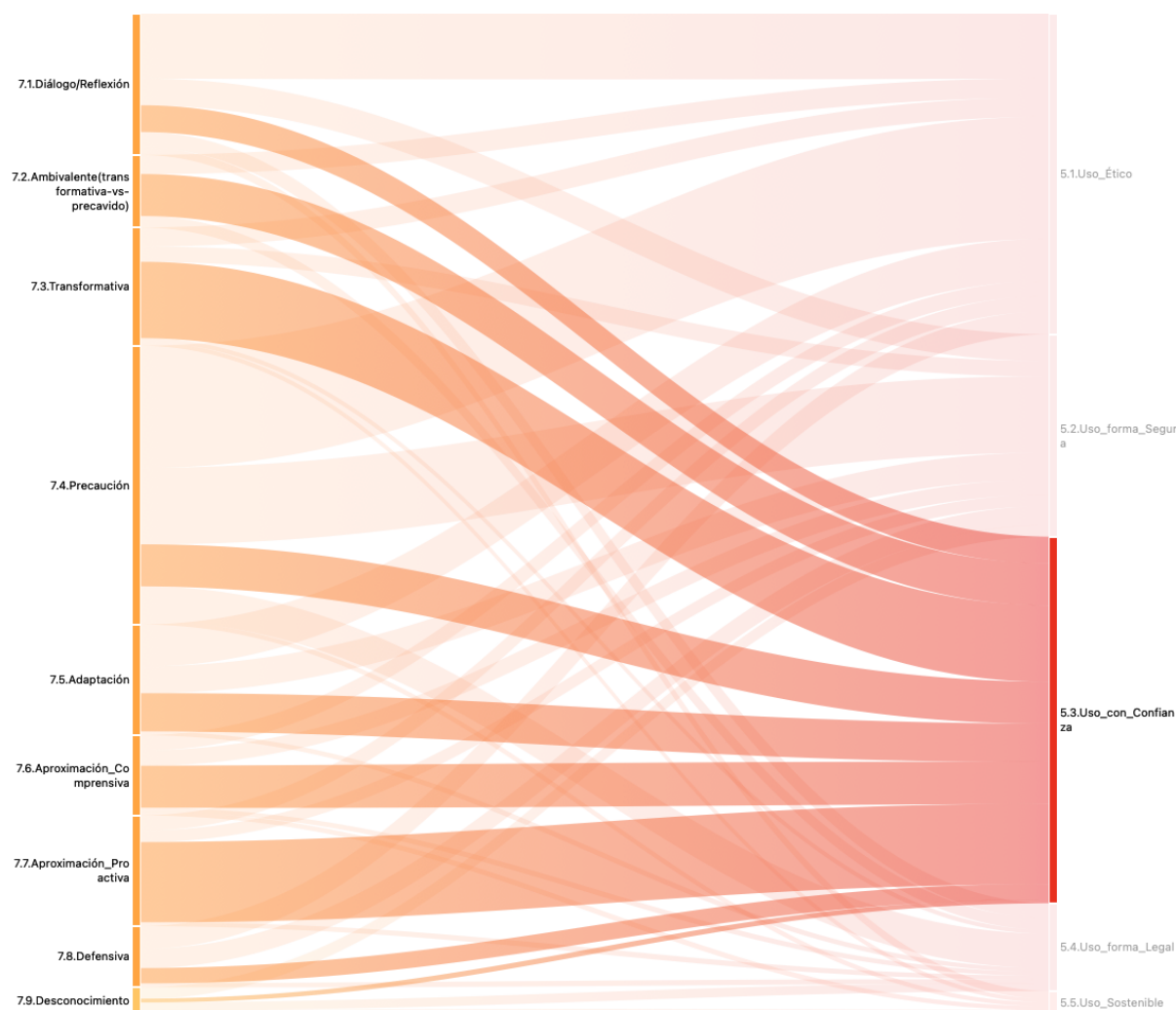


Figura 14: Diagrama de Sankey que muestra las coocurrencias entre la variable Actitud para aproximarse a la IA y Uso de la IA.

La **coocurrencia precaución-uso ético** muestra 32 citas con esta co-ocurrencia. En el conjunto de intervenciones, se cuestionan las condiciones éticas del uso de la IA. En este marco, la preocupación principal se dirige hacia los límites de legalidad dentro del contexto universitario para la IA, más allá de la herramienta en sí. De tal forma que las citas muestran un debate ético en torno a cinco ejes o ideas principales.

En primer lugar, se ubica la delimitación del uso legal o legítimo de la IA, a partir de preguntas como: ¿cuándo la IA es una ayuda y cuándo sustituye al trabajo del estudiante? Ello permite comprender usos aceptables —como revisar artículos o resumir información— de los que no son éticos —como pedir a la IA que haga directamente el trabajo que debe hacer el propio estudiante—. De ahí se desprende una de las ideas más importantes de los discursos analizados: usar la IA como asistente, no como autor:

"Cuando tienes que revisar una serie de artículos muy grande, que le pida el resumen de esos artículos (...) otra cosa es que le pidan hacer ese mismo resumen, en cuyo caso no es su uso ético" (2:73, p.19, U2); "Esa barrera entre ser asistente o ser autor (...) tú puedes tener una IA que sea asistente, pero que tú estás haciendo la validación de autoridad final" (5:58, p.21, UOC).

En segundo lugar, se identifica la dificultad para establecer normas claras, dado que definir reglas éticas es bastante difícil. En este sentido, se han mencionado varios problemas: el límite entre servir de ayuda y comportarse como sustituto puede ser difuso; el uso aceptable puede depender de la asignatura; del nivel de conocimiento de la herramienta por parte del estudiante; y de la naturaleza de la tarea para poder apoyarse en la IA. En cierto modo, todos los discursos reconocen que se necesitan normas, pero no se sabe exactamente cómo fijarlas: "Establecer el umbral de lo que es una asistencia legítima de una asistencia ilegítima (...) es un umbral muy difícil de establecer" (5:42, p.9, U5); "Muchos estudiantes (...) están muy confundidos. ¿Hasta qué punto puedo? Y dice, te has pasado. No era consciente" (5:43, p.10, U5).

En tercer lugar, el impacto de la IA en la evaluación universitaria se identifica como muy recurrente en el análisis del discurso relacionado con el uso ético. Los sistemas de evaluación tradicionales se están poniendo en cuestión, dado que la capacidad de las herramientas de IA para generar textos y respuestas ha adquirido un alto grado de complejidad: "Los cuarenta que estaban en clase contestaron lo mismo (...) ChatGPT en cinco minutos" (6:53, p.10, U6); "El 80% de las actividades (...) muy similares (...) guías de prompts para que el estudiante las introduzca en la IA" (5:31, p.11, U5).

En cuarto lugar, se ha identificado el riesgo de no adquirir competencias académicas fundamentales. Algunas intervenciones alertan sobre la posibilidad de perder oportunidades de aprendizaje ante un uso indiscriminado de la IA. Esta dimensión ética se relaciona con la responsabilidad docente y de la institución de educación superior en promover el aprendizaje sin poner en riesgo el pensamiento crítico del estudiantado: "Podemos mejorar competencias (...) pero vamos a perder otras competencias" (3:98,

p.14, U3); "Es una máquina sin sentimientos y sin valores (...) la persona es quien tiene que tener esos valores" (3:86, p.14, U3).

En quinto y último lugar, se sitúa la responsabilidad compartida sobre el uso de la IA entre profesorado y alumnado. Algunas intervenciones se agrupan en la necesidad de mantener el debate ético no solo centrado en el alumnado, sino también en el profesorado. Tan importante puede ser que los docentes indiquen qué usos son aceptables para el trabajo académico de los estudiantes, como que se expliciten los usos que el propio profesorado realiza de la IA cuando afectan a su docencia: "Deberíamos hacer el mismo uso de la IA que le vamos a permitir a nuestros alumnos" (6:62, p.17, U6); "¿Realmente es ético utilizar la IA para corregir trabajos sin pensar? (...) la IA lo que está haciendo es mucho la automatización de procesos (...) corregir, al final pues se lo delegamos a la IA. Pero si dejamos 100% que lo haga la IA no puede ser" (6:60, p.17, U6).

La **coocurrencia precaución-uso de forma segura** muestra 20 citas con esta co-ocurrencia. En torno a las co-ocurrencias de la actitud de "precaución" y el uso "de forma segura" predomina la preocupación por garantizar condiciones mínimas de seguridad en la utilización de la IA en los procesos de enseñanza y aprendizaje académicos. De forma que la protección de datos y la trazabilidad de la información son discursos muy recurrentes. Por otro lado, la incorporación de las herramientas de IA se contempla como algo inevitable. Aun así, se consideran opciones sobre cómo evitar usos indebidos, identificar riesgos en la exposición de datos o la automatización de tareas académicas que suplan el pensamiento crítico. De ahí que la mayor parte de los discursos analizados conduzcan hacia el desarrollo de prácticas docentes de uso responsable de la IA a partir de estrategias de formación y concienciación del profesorado y el alumnado, o al establecimiento de marcos normativos.

A continuación, se plantean los principales discursos de esta diada.

En primer lugar, la seguridad y privacidad de los datos constituye uno de los principales ejes. El análisis del discurso muestra preocupación por la gestión cuando se introducen en sistemas de IA, especialmente en lo relativo al anonimato, la trazabilidad de la información y la cesión de datos a terceros. Por lo tanto, la precaución implica proteger datos personales y/o profesionales cuando se utilizan herramientas de IA: "No tienes ninguna garantía de que la utilicen para entrenar (...) tus datos puestos en contexto con muchos más datos quizás ya no es tan anónimo" (1:141, p.45, U1); "Problema ético que tiene que ver

con el anonimato (...) que esta información no alimente la máquina" (5:55, p.22, U5); "Acuerdo con la empresa (...) con muchas garantías (...) nube cerrada" (5:57, p.21, U5).

En segundo lugar, la necesidad de formación y conciencia sobre los usos de la IA. Se considera que un uso seguro depende sobre todo de estrategias de formación sobre los riesgos y prácticas no responsables, por lo que el discurso se centra especialmente sobre la alfabetización digital crítica: "Hace falta una formación de concienciación (...) igual que cierro mi casa y echo la llave" (4:67, p.20, U4); "Es la adaptación a utilizar la IA, tener en cuenta la protección de datos y hablarles en un idioma que entiendan" (6:73, p.21, U6); "No son nada conscientes de los impactos del uso del móvil" (1:135, p.41, U1).

En tercer lugar, los usos incorrectos, incluso abusivos, de la IA en el contexto formativo. Se hace mención a posibles usos desiguales entre el alumnado o la dificultad de detectar el uso de determinadas herramientas de IA, dando lugar a engaños en la evaluación: "Preocupación de que no haya engaños (...) si una persona lo está utilizando mal" (2:55, p.12, U2); "He conseguido reconocer textos elaborados por ChatGPT" (2:24, p.5, U2); "Tenemos que ser conscientes de cuál es la limitación (...) con qué cartas nos toca jugar" (2:31, p.6, U2).

En cuarto lugar, la preocupación se traslada a cómo garantizar procesos formativos y evaluativos seguros y fiables. Se consideran los siguientes aspectos: ajustar los métodos de enseñanza para evitar la dependencia excesiva de la IA o revisar el procedimiento de evaluación empleado: "Tendría que cambiar radicalmente mi forma de enseñar o evaluar" (6:63, p.17, U6); "Necesidad de reducir al máximo la inteligencia artificial para asegurar adquisiciones competenciales" (5:27, p.14, U5).

En último lugar, los riesgos culturales y sociales del uso de la IA. Es un discurso de tipo transversal, pues no se considera un asunto meramente técnico sino dependiente de aspectos culturales de las nuevas generaciones. Entre los discursos se identifican los riesgos de otorgar un exceso de confianza a esta tecnología, generar procesos de dependencia y, en consecuencia, poner en riesgo el desarrollo del pensamiento crítico: "La fe ciega que está depositando el estudiantado (...) tenemos un problema grande" (5:70, p.29, U5); "Hay un cambio generacional muy grande" (6:73, p.21, U6).

La **coocurrencia aproximación proactiva-uso con confianza** muestra 21 citas con esta co-ocurrencia. En torno a las co-ocurrencias de la actitud de "aproximación proactiva" y el uso "con confianza" se detecta

interés en integrar la IA en la docencia desde un punto de vista aplicado o pragmático, también exploratorio, con el fin de aprovechar su potencial. El uso de la IA con confianza se asienta sobre todo cuando se reconoce abiertamente en la práctica docente como un recurso más. Cuando se ignora o prohíbe este uso se genera desconfianza, por ello la propuesta es ser transparentes, abordándola y ofreciendo marcos de utilización permitidos. Este discurso se vincula con la necesidad de repensar las metodologías docentes, los nuevos usos pedagógicos y los procesos de formación, otorgando al profesorado un rol orientador.

De forma específica se identifican cuatro ideas principales.

En primer lugar, se plantea la normalización del uso de la IA, haciéndose explícita en la docencia. Por tanto, se debería incorporar su uso desde el inicio de la asignatura como una herramienta más: "Si el profesor hace como que no existe pues parece que los estudiantes que lo utilizan son algo así como medio clandestinos (...) entonces si entras el primer día en clase comentas (...) cómo piensas utilizar la inteligencia artificial en tu asignatura" (4:68, p.21, U4); "Hay esa sensación por parte del alumnado de 'uy, estoy utilizando la IA y no debería' (...) y sin embargo le dices: no, úsala" (6:36, p.7, U6).

En segundo lugar, la IA como un recurso pedagógico a integrar en la práctica docente. El análisis del discurso conduce hacia el desafío de identificar los aspectos que pueden aportar valor a la docencia: "Tengo que entender que esto es algo que va a ser un recurso (...) no tengo que resistirme. Tengo que ver en qué aspecto este recurso va a ser adecuado" (2:38, p.8, U2); "Nuestro papel como docentes es utilizar el recurso (...) saber generar prompts que nos puedan servir para impartir la docencia" (6:47, p.11, U6).

En tercer lugar, la posibilidad de modificar dinámicas docentes y modos de aprender gracias a la incorporación de la IA en determinados procesos, como la elaboración de materiales o la petición al alumnado de que elabore trabajos previos como los apuntes: "Decidimos que realmente los que tenían que elaborar los apuntes eran ellos (...) incluso elaborar los apuntes utilizando la IA" (6:76, p.23, U6); "Siempre estamos a favor de usar la tecnología cuando aporte" (5:12, p.5, U5).

En último lugar, acompañar con estrategias de formación institucional. De tal forma, se da confianza al uso de la IA cuando existen marcos institucionales que dirigen su integración, no solo a través de iniciativas de profesores particulares: "Desde la Universidad de Granada (...) se ha trabajado en un

documento de recomendaciones sobre el uso de la IA" (3:3, p.3, U3); "A nivel de institución también (...) fomentar cursos para profesorado y estudiantes de forma continuada" (6:77, p.24, U6).

La **coocurrencia transformativa-uso con confianza** muestra 20 citas con esta co-ocurrencia. En torno a las co-ocurrencias de la actitud "transformativa" y el uso "con confianza" se considera que la IA es un fenómeno que introduce cambios estructurales en la educación superior. En este sentido, los discursos muestran que incorporar la IA no es solo introducir una herramienta tecnológica como tal, sino generar un cambio o transformación en las formas de enseñar, aprender y evaluar. El uso con confianza de la IA también se relaciona con la capacidad del profesorado de replantear las tareas académicas más tradicionales, como los trabajos escritos. Asimismo, el potencial de la IA se relaciona con apoyarse en ella para organizar información y ahorrar tiempo en este proceso, pero en general con la posibilidad de desarrollar nuevas competencias profesionales para aprovechar las posibilidades que ofrecen estas herramientas.

En forma específica, se pueden ubicar cuatro discursos principales.

Respecto a la idea de cómo la IA puede generar una transformación profunda en la educación, se observa que el cambio se puede gestionar —más que evitar— en el marco de la actividad académica desde un uso con confianza. Estas dos evidencias ayudan a comprender la perspectiva de la redefinición de procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación: "Dentro de 5 o 10 años no va a hacer falta que nos sentemos a redactar (...) si queremos trabajar la redacción tendremos que hacerlo de otra manera" (2:72, p.15, U2); "Tenemos que ver cómo podemos adaptarnos a eso y evaluar lo que ellos han aprendido de nosotros y de la IA" (4:42, p.11, U4).

La IA es una herramienta cuyo uso con confianza puede contribuir a la mejora docente; este tipo de argumento se ha identificado en varias intervenciones, desde las cuales se considera que permite generar ideas o apoyar tareas docentes: "Yo creo que soy mejor docente gracias a la IA (...) me inspira, me ayuda y me abre las puertas" (6:83, pp.25–26, U6); "Es una herramienta de productividad (...) ahora los estudiantes hacen trabajos de más calidad" (4:30, p.8, U4).

Por último, el uso con confianza se relaciona con la posibilidad de desarrollar nuevas competencias docentes digitales en la medida en que se aumenta el conocimiento de las herramientas y el diseño de

prompts: "Nos exige un conocimiento (...) un esfuerzo tremendo para conocer qué herramientas hay" (6:64, p.18, U6); "Ahora mismo lo importante es enseñar cómo hacer bien el prompt" (6:87, p.27, U6).

La **coocurrencia diálogo/reflexión-uso ético** muestra 17 citas con esta co-ocurrencia. Los discursos que emergen de la co-ocurrencia entre la actitud de "diálogo/reflexión" sobre la IA y su uso "ético" se centran en la deliberación crítica y la construcción colectiva de criterios, es decir, no aparece como un conjunto cerrado de normas. Por tanto, la ética se plantea como una competencia deliberativa. Los discursos que subyacen vinculan el aprender a discutir, justificar y tomar decisiones fundamentadas sobre cuándo, cómo y para qué utilizar la IA.

En forma específica, emergen cuatro discursos principales. En primer lugar, la ética exige desarrollar una conciencia crítica sobre las implicaciones del uso de la IA. Aquí la reflexión ética va más allá del plagio e incluye otros aspectos como el impacto ambiental, el consumo de recursos, la protección de datos y las consecuencias sociales de la evolución tecnológica: "Se apuntó al curso y se borró porque en todo el curso no había una sola mención ni a la ética ni al tema medioambiental (...) ¿cuántos miles de litros de agua se gastan para generar una imagen? (...) la gente también tiene que ser más consciente de lo que eso supone" (6:21, p.5, U6); "Hay un poco el tema de la ética (...) y de protección de datos. Es que eso tiene que formar parte del curso. Y que la gente comprenda que tú no puedes usar los datos de personas de cualquier manera" (6:66, p.19, U6); "La gestión de datos (...) eso sí es lo que debería darnos vértigo" (2:76, p.21, U2).

En segundo lugar, la ética conlleva la delimitación de un uso responsable de la IA en la docencia y la evaluación. Aquí la discusión se centra en qué decisiones deben tomarse siendo responsabilidad del profesorado el uso de la IA: "La IA debe ser un asistente, por lo tanto debe tener la validación de autoridad final del docente" (5:58, p.9, U5); "¿Realmente es ético utilizar la IA para corregir trabajos sin pensar? (...) si dejamos 100% que lo haga la IA no puede ser" (6:60, p.17, U6); "¿Es ético que corrija una máquina? (...) deberíamos discutir si es ético tener una máquina para corregir" (5:62, p.22, U5).

En tercer lugar, la ética requiere repensar el aprendizaje y la evaluación desde el desarrollo de competencias. La IA desplaza el foco hacia la construcción de competencias, el pensamiento crítico y el aprendizaje auténtico: "Debemos evaluar competencias, no solo conocimientos (...) tenemos que buscar la forma de evaluar esa competencia (...) los TFG y TFM son carne de cañón de la inteligencia artificial" (4:25, p.7, U4); "¿Qué podemos hacer? Trabajar en la competencia crítica, porque el alumnado tiene que

saber reflexionar sobre qué sentido tiene leer" (2:60, p.14, U2); "Lo que queremos es que aprenda la capacidad, no que resuelva un problema" (3:88, pp.8–9, U3).

En cuarto y último lugar, se detecta que la ética favorece una integración crítica y progresiva de la IA. Aquí aparece una ética de la prudencia: comprendiendo el potencial de la IA, evitando posiciones extremas y construyendo criterios conforme evoluciona la tecnología: "La IA es una herramienta muy potente (...) pero no vale para todo (...) debe ser bien utilizada" (3:84, pp.7–8, U3); "Ha llegado para quedarse (...) habrá que ir poco a poco andando el camino (...) se irán estableciendo distintas líneas de uso" (3:68, p.5, U3); "Tenemos que ser conscientes de cuál es la limitación, o por lo menos con qué cartas nos toca jugar" (2:31, p.6, U2).

#### 5.4.3. Actitud para aproximarse a la IA – Perfil referenciado

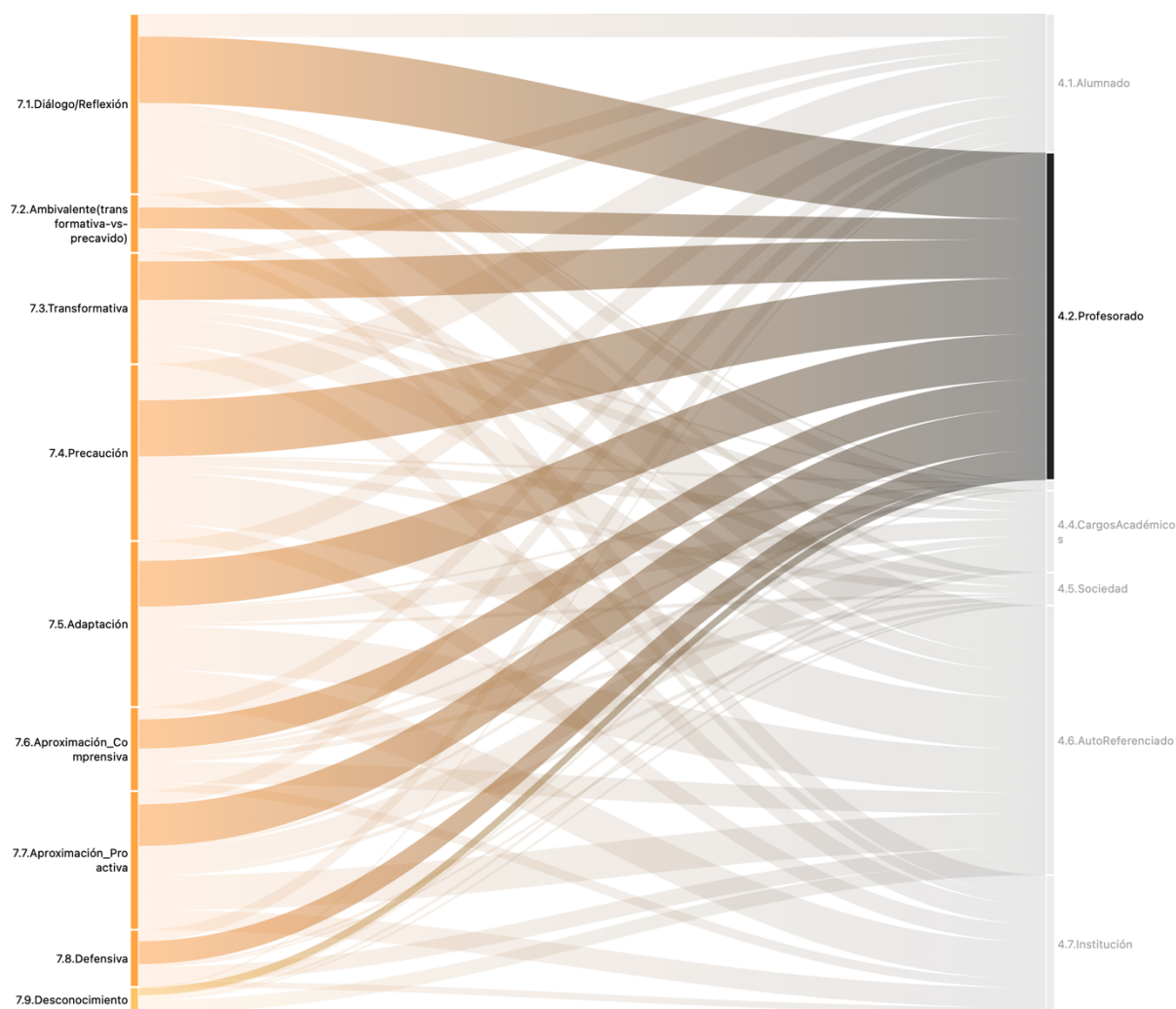
A continuación, se presenta una tabla que contiene las co-ocurrencias aparecidas en los códigos de Actitud para aproximarse a la IA y Perfil referenciado.

|                                      | 7.1. Diálogo/Reflexión<br>Gr=108 | 7.2. Ambivalente (transformativa-vs-precavido)<br>Gr=69 | 7.3. Transformativa<br>Gr=69 | 7.4. Precavido<br>Gr=117 | 7.5. Adaptación<br>Gr=93 | 7.6. Aproximación Comprensiva<br>Gr=56 | 7.7. Aproximación Proactiva<br>Gr=74 | 7.8. Defensiva<br>Gr=39 | 7.9. Desconocimiento<br>Gr=18 |
|--------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------------------------|------------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------|-------------------------------|
| 4.1. Alumnado<br>Gr=116              | 22                               | 13                                                      | 8                            | 35                       | 19                       | 12                                     | 13                                   | 11                      | 1                             |
| 4.2. Profesorado<br>Gr=210           | 64                               | 20                                                      | 37                           | 54                       | 44                       | 28                                     | 40                                   | 22                      | 7                             |
| 4.3. Personal Administración<br>Gr=7 | 1                                | 0                                                       | 1                            | 1                        | 1                        | 2                                      | 2                                    | 0                       | 2                             |
| 4.4. Cargos Académicos<br>Gr=53      | 12                               | 0                                                       | 8                            | 8                        | 16                       | 7                                      | 24                                   | 2                       | 2                             |
| 4.5. Sociedad<br>Gr=26               | 6                                | 0                                                       | 8                            | 7                        | 2                        | 4                                      | 3                                    | 1                       | 1                             |
| 4.6. AutoReferenciado<br>Gr=161      | 49                               | 15                                                      | 26                           | 49                       | 42                       | 20                                     | 33                                   | 14                      | 12                            |
| 4.7. Institución<br>Gr=103           | 20                               | 9                                                       | 19                           | 17                       | 36                       | 8                                      | 19                                   | 5                       | 0                             |

Tabla 19: Coocurrencias entre la variable Actitud para aproximarse a la IA y Perfil referenciado.

Como puede observarse en la tabla previa, se han producido un importante número de coocurrencias entre las variables asociadas a actitud para aproximarse a la IA y el perfil referenciado. Los perfiles sobre

los que se han producido más coocurrencias vinculadas a la aproximación ante la IA son el profesorado, y también autoreferenciado, que es cuándo los participantes en los grupos de discusión han ejemplificado sobre su propia experiencia como docentes. En tercer lugar aparecen, con un número muy similar de citas, aquellas que hacen referencia al alumnado, seguido de las referencias a la institución.



**Figura 15:** Diagrama de Sankey que muestra las coocurrencias entre la variable Actitud para aproximarse a la IA y Perfil referenciado.

En las siguientes páginas se describen aquellas co-ocurrencias en las que han aparecido 15 o más citas en el conjunto de grupos de discusión realizados.

La **coocurrencia diálogo/reflexión – profesorado** muestra 66 citas con esta co-ocurrencia. En general, el análisis de la co-ocurrencia entre la actitud de "diálogo/reflexión" y el perfil del "profesorado" muestra un colectivo mediador en la incorporación de la IA a la universidad. De ahí que se le sitúe como un agente que debe debatir críticamente su integración —más allá de saber cómo usarlas—, acompañar al

alumnado en ello, replantear las metodologías docentes y colaborar en la construcción de criterios sobre su uso. De este modo, el diálogo y la reflexión se presentan como prácticas profesionales orientadas a redefinir el papel docente en un contexto de transformación tecnológica.

Particularmente, el análisis del discurso nos permite identificar las siguientes ideas principales.

En primer lugar, el profesorado como agente de reflexión y renovación pedagógica. Aquí el profesorado aparece cuestionando su propia práctica y repensando la enseñanza: "Más allá de si es mágica o no (...) ¿cómo repensamos la docencia con esto?" (1:90, p.18, U1); "Hay profes que tienen miedo de 'yo soy el que más sabe del mundo mundial'. Pues no" (2:64, p.17, U2); "¿Qué papel tiene el docente frente a estas nuevas herramientas? (...) nuestro papel está cambiando" (6:28, p.5, U6).

En segundo lugar, el profesorado es garantía del aprendizaje crítico y de los valores. La IA puede asistir, pero es indiscutible que el profesorado puede ayudar a promover el pensamiento crítico, puede formar en la ética de los usos y la legitimación del conocimiento, así como en el desarrollo humano que no puede sustituirse: "Nosotros formamos personas y tenemos que formar personas en valores, y eso la IA no lo puede hacer" (3:85, p.8, U3); "Trabajar en la competencia crítica, porque el alumnado tiene que saber reflexionar sobre qué sentido tiene leer" (2:60, p.14, U2); "Habrá que potenciar mucho el espíritu crítico del estudiante (...) deberían utilizar otras fuentes para confirmarlo" (1:77, p.15, U1).

En tercer lugar, el profesorado necesita formación y acompañamiento. El discurso reflexivo reconoce que para poder integrar la IA adecuadamente se exige formación continua y espacios de aprendizaje entre docentes: "La clave es la formación del profesorado y la información (...) formar al profesorado para que no dé miedo" (3:70, pp.5–6, U3); "¿Vamos a dar cursos de formación para el profesorado cuando el profesorado ya está trabajando con la IA de la forma que le interesa?" (6:11, p.4, U6); "Los cursos de formación de la universidad me encantan (...) conoces a gente de otras facultades y aprendes" (2:94, p.29, U2).

En cuarto lugar, la redefinición de la identidad profesional del profesorado. Un discurso interesante que ya no habla solo de metodologías, sino del significado de ser docente: "Un profesor salió del aula porque decía: 'Si esto hace esto, ¿qué pinto yo?'" (2:55, p.11, U2); "Estamos hablando de un nuevo modelo de docente, de docencia" (6:65, p.19, U6); "El profesor hace crisis cuando no sabe qué pensamiento tiene que generar en el alumnado" (2:67, p.17, U2).

En quinto y último lugar, el profesorado promotor de la cultura universitaria del diálogo. Un discurso especialmente característico de la actitud de diálogo/reflexión, en el que el profesorado puede promover el debate, la transparencia y la reflexión compartida sobre la IA: "Preguntábamos al alumnado: ¿cómo veis la inteligencia artificial? ¿Cómo la estáis usando? (...) como un debate en las aulas" (2:58, p.12, U2); "Los niños hicieron un debate (...) ¿qué significa que un cuento lo escriba una inteligencia artificial? (...) les ayuda a reflexionar" (2:80, p.20, U2); "Que sean ellos los que realicen ese proceso, porque así no va a ser como una doctrina que intentamos proponer" (2:92, p.27, U2).

La **coocurrencia diálogo/reflexión – autorreferenciado** muestra 51 citas con esta co-ocurrencia. En general, el análisis de la co-ocurrencia entre la actitud de "diálogo/reflexión" y el perfil "autorreferenciado" muestra un discurso construido a partir de la propia experiencia profesional y desde el que se reflexiona sobre el impacto de la IA: se revisan las propias creencias y se exploran nuevas maneras de ejercer la docencia. Se configura un discurso centrado en la autocrítica, en la posibilidad de generar un aprendizaje continuo y en la responsabilidad profesional.

De forma específica, el análisis del discurso nos permite identificar las siguientes ideas principales.

En primer lugar, la experiencia personal es el punto de partida para comprender la IA. Se recurre continuamente a experiencias propias para interpretar este fenómeno: "Yo no hace mucho (...) le pasé un artículo mío y le dije: 'Hazme un resumen' (...) luego le dije: 'Hombre, currátelo un poco. Ponte los puntos fuertes y débiles del artículo'" (5:25, pp.13–14, U5); "Mi opinión de la IA (...) es que es una herramienta muy potente, pero no vale para todo; debe ser bien utilizada" (3:84, pp.7–8, U3); "Yo doy Antropología (...) les digo: no busquéis solo en internet (...) id a la biblioteca (...) yo soy súper fan de la IA, pero también soy fan de la pizarra y de la biblioteca" (2:82, p.23, U2).

En segundo lugar, la autorreflexión se orienta a revisar la propia práctica docente. Se reconoce que la IA obliga a replantear las formas de enseñar, evaluar y acompañar al alumnado: "Donde más se está modificando es en repensar y cambiar las actividades de evaluación" (1:74, p.14, U1); "Nuestra labor va mucho más allá de poner una nota. Podemos aportar mucho más que eso" (2:72, p.18, U2); "¿Cómo repensamos la docencia con esto?" (1:90, p.18, U1).

En tercer lugar, la reflexión personal se orienta al compromiso con el aprendizaje permanente. Se reconoce que es preciso seguir aprendiendo para poder acompañar al alumnado: "¿Qué formación

necesitamos? (...) no solo cómo utilizar ChatGPT, sino entender qué hay detrás" (1:13, pp.4–5, U1); "Vamos a formarnos y vamos a formar a nuestro alumnado, porque esto está ahí (...) la universidad no puede ir a rebufo" (2:93, p.29, U2); "Los cursos de formación de la universidad me encantan, porque conoces a gente de otras facultades (...) y aprendes" (2:94, p.29, U2).

En cuarto lugar, la reflexión se traduce en una actitud crítica y equilibrada ante la IA. Se revisan las propias posiciones y se evitan los extremos del rechazo o del entusiasmo acrítico: "No tener miedo a que la IA lo explique mejor que nosotros (...) hay profes que tienen miedo porque creen que deben ser quienes más saben" (2:69, p.17, U2); "Ahora mismo estamos en la selva de esto (...) mi esperanza es que podamos llegar a una trazabilidad como ocurrió con otros ámbitos" (2:76, p.21, U2); "Tenemos que ser conscientes de cuál es la limitación, o por lo menos con qué cartas nos toca jugar" (2:31, p.6, U2).

La **coocurrencia diálogo/reflexión – alumnado** muestra 22 citas con esta co-ocurrencia. En general, el análisis de la co-ocurrencia entre la actitud de "diálogo/reflexión" y el perfil del "alumnado" muestra a este colectivo como el principal destinatario del acompañamiento educativo en un momento de transformación tecnológica. El estudiantado necesita desarrollar competencias críticas, aprender a utilizar la IA de manera responsable y reflexionar sobre sus implicaciones éticas, académicas y profesionales.

De forma específica, el análisis del discurso nos permite identificar las siguientes ideas principales.

En primer lugar, el alumnado necesita desarrollar su pensamiento crítico para aprender con la IA. La herramienta debe favorecer la reflexión del estudiante y no sustituir su aprendizaje: "Yo mandé este trabajo precisamente para que hicierais una reflexión (...) si el trabajo lo hace ChatGPT (...) yo creo que entonces tengo que cambiar mi didáctica y mi metodología" (3:75, p.6, U3); "Lo que te recomendamos es trabajar, estudiar (...) hacer buenas preguntas (...) te ayudará a pensar, a reflexionar, a ampliar, a mejorar, a aprender" (5:22, p.9, U5); "Lo que tienes que explicarles (...) es que eres capaz de hacerlo mejor que eso que te acaba de generar" (1:73, p.13, U1).

En segundo lugar, se necesita acompañar al estudiantado para desarrollar un uso responsable de la IA. La reflexión se orienta a enseñar a utilizar la herramienta con criterio y responsabilidad: "Es importante darles formación (...) hay que enseñar. Es como cualquier otra herramienta (...) también hay que acompañarlos y explicarles" (6:86, p.27, U6); "Desde la universidad tenemos que estar a la vanguardia de

cómo se tiene que utilizar" (3:93, p.12, U3); "Los profesores somos los que estamos aquí de apoyo (...) tenéis que ser vosotros los que toméis las riendas de vuestra vida (...) teniendo ese espíritu crítico a la hora de manejar las tecnologías de forma responsable" (2:92, p.27, U2).

En tercer lugar, comprender las características de las nuevas generaciones. Se reconoce que el alumnado se relaciona de forma distinta con la tecnología que las generaciones anteriores y asume otros modelos de privacidad y de aprendizaje: "Ellos no tienen una conciencia de privacidad como la que tenemos nosotros (...) sus límites y su concepción de la privacidad es muy distinta" (6:69, p.20, U6); "Estamos hablando de un nuevo modelo de docente, pero también tenemos que tener en cuenta el cambio generacional (...) la relación que tienen ellos con la intimidad y con la propiedad de los datos también es distinta" (6:65, p.19, U6).

En cuarto lugar, la IA está obligando a replantearse cómo favorecer un aprendizaje más equitativo. Se reflexiona sobre las desigualdades que pueden generarse entre estudiantes: "Esto puede crear una universidad a dos velocidades (...) si los alumnos y alumnas tienen acceso a los modelos más avanzados, van a tener otras posibilidades que quienes no los tengan" (6:91, p.30, U6); "Tenemos que buscar la forma de evaluar esa competencia (...) los TFG y TFM son carne de cañón de la inteligencia artificial" (4:25, p.7, U4); "Nos tenemos que replantear si los trabajos de fin de máster (...) van a servir como modelo" (2:19, p.4, U2).

La **coocurrencia diálogo/reflexión – institución** muestra 22 citas con esta co-ocurrencia. En general, el análisis de la co-ocurrencia entre la actitud de "diálogo/reflexión" y el perfil "institucional" muestra la universidad como un actor estratégico en la incorporación de la IA. Se atribuye a la institución la responsabilidad de liderar procesos de formación, elaborar marcos de actuación, coordinar iniciativas y generar espacios de deliberación que orienten una integración responsable de estas tecnologías. La institución aparece como un agente que debe impulsar el aprendizaje organizativo y acompañar la transformación de la docencia, la gestión y la cultura universitaria.

De manera específica, el análisis del discurso nos permite identificar las siguientes ideas principales.

En primer lugar, la institución como impulsora de una estrategia organizada para integrar la IA. La incorporación de la IA se presenta como una responsabilidad institucional que requiere planificación, coordinación y liderazgo: "Nosotros siempre vamos de la mano con el Vicerrectorado de Transformación

Digital (...) si se nos ocurre una idea, inmediatamente creamos un grupo de trabajo (...) como vicerrectora, habría que tener en cuenta la inteligencia artificial no solo para las clases, sino también para la planificación de la docencia" (3:56, pp.4–5, U3); "El posicionamiento es querer aprovechar la inteligencia artificial (...) se están haciendo experimentaciones con diferentes pilotos, tanto para estudiantes como para profesorado y también para la gestión" (5:1, p.2, U5).

En segundo lugar, la institución debe garantizar la formación y la elaboración de criterios compartidos. Se atribuye a la universidad la responsabilidad de formar a su comunidad académica y generar orientaciones comunes para un uso responsable de la IA: "La universidad ha desarrollado un manual de procedimiento para el uso de la IA (...) estamos desarrollando cursos para profesores (...) también podemos extender el debate al uso de la IA en la gestión de la universidad" (3:47, p.4, U3); "Hay un manifiesto institucional (...) se están haciendo guías para estudiantes y docentes, poniendo ejemplos de buenos usos y advirtiéndolo de los riesgos" (5:3, pp.2–3, U5); "Cuando la universidad ponga a disposición Copilot (...) requerirá que la persona se forme en esos usos concretos, que pueden ser de alto riesgo" (1:139, p.32, U1).

En tercer lugar, la institución se comprende como espacio de deliberación y construcción colectiva. Más que imponer maneras de hacer, la universidad aparece como un lugar donde se debería debatir y construir soluciones de manera colaborativa: "Preguntábamos al alumnado: '¿Cómo veis la inteligencia artificial? ¿Cómo la estáis usando?' (...) como un debate en las aulas" (2:58, p.12, U2); "Podemos aumentar el debate y extender el debate al uso de la IA en la gestión de la universidad" (3:47, p.4, U3); "Estamos más expectantes porque se habla en pequeños grupos, comentamos situaciones (...) no creo que sea poner una normativa" (4:8, p.26, U4).

En cuarto lugar, la universidad como organización que debe adaptarse y evolucionar. La IA se interpreta como un desafío que obliga a transformar procesos universitarios, servicios y formas de funcionamiento: "El potencial que puede tener esto para gestionar una plantilla de profesorado es inmenso (...) tenemos que ver en qué aspectos va a tener más influencia" (3:87, p.8, U3); "Lo que está haciendo ChatGPT (...) está realmente pidiendo una tutoría, y a veces la tutoría no la podemos conceder inmediatamente" (2:70, pp.17–18, U2); "Cuando sea perfecto (...) tendremos que pensar qué es lo que enseñamos en la universidad" (5:49, p.18, U5).

La **coocurrencia precaución – profesorado** muestra 57 citas con esta co-ocurrencia. En general, el análisis de la co-ocurrencia entre la actitud de "precaución" y el perfil del "profesorado" lo presenta como el principal responsable de anticipar y gestionar los riesgos asociados a la incorporación de la IA en la universidad. Si en la diada diálogo-profesorado se le concebía como principal agente de cambio, en esta ocasión se le comprende como garantía de la calidad educativa, de modo que la preocupación adopta matices relacionados con la responsabilidad de que la IA no comprometa el aprendizaje, la evaluación o la formación en valores. Se trata de una figura que debe equilibrar la innovación con la responsabilidad, siendo la prudencia y la vigilancia un criterio profesional desde donde reflexionar sobre los límites de la IA y sobre la necesidad de adaptar progresivamente sus prácticas docentes y evaluativas.

De forma específica, el análisis del discurso nos permite identificar las siguientes ideas principales.

En primer lugar, el profesorado percibe incertidumbre ante un cambio tecnológico acelerado. Es preciso tener cautela ante la rapidez con la que evoluciona la IA y ante la dificultad para comprender plenamente sus implicaciones: "Buena parte del rechazo del profesorado puede ser debido a la incertidumbre (...) esa incertidumbre provoca un rechazo, un miedo (...) esto ha llegado para quedarse y habrá que ir poco a poco andando el camino" (3:68, pp.5–6, U3); "Va tan rápido que somos incapaces de estar informados, de estar formados (...) me da un poco de vértigo" (4:6, p.5, U4); "Nos falta conocimiento (...) no estamos al día nadie (...) estamos en una crisis de duda existencial de hacia dónde tenemos que tirar" (5:30, p.15, U5).

En segundo lugar, el profesorado teme que la IA debilite el aprendizaje y el desarrollo de competencias. La principal preocupación es que el alumnado delegue procesos cognitivos esenciales y se produzca un deterioro a este nivel: "Debemos convencer al alumnado de que eso le resuelve el problema inmediato, pero a nivel de su formación tendrá un problema competencial" (1:94, p.39, U1); "El alumnado de 5 y 6 (...) no sé qué pasará, porque realmente es bastante preocupante" (1:95, p.20, U1); "Nosotros formamos personas y tenemos que formar personas en valores, y eso no lo puede hacer la IA" (3:85, pp.8–9, U3).

En tercer lugar, la precaución conduce a replantear la evaluación y las prácticas docentes. Se considera que los sistemas tradicionales de evaluación dejan de ser suficientes: "El siguiente paso es: vale, no lo puedo hacer, pues cambiamos el sistema de evaluación" (1:86, p.17, U1); "Yo tendría que cambiar radicalmente mi forma de enseñar o de evaluar (...) en el examen quiero que la respuesta la hagan ellos"

(6:63, p.17, U6); "No tenemos ninguna manera de comprobar si lo ha usado (...) esto pone en cuestión la evaluación continua en un entorno en línea" (5:13, pp.5–6, U5).

En cuarto lugar, el profesorado reclama formación y criterios compartidos para actuar con seguridad. Se reclama la necesidad de fortalecer la preparación docente y evitar respuestas aisladas: "Hacer este uso controlado en el aula exige un nivel de formación (...) lo que nos falta es homogeneizarlo a nivel de profesorado" (1:85, p.26, U1); "Echo en falta reunirnos y decir: '¿Cómo afrontamos esto de forma grupal?'" (4:8, p.4, U4); "Creo que no hay una unión en cómo trabajamos o no trabajamos con la IA" (6:41, p.9, U6).

En quinto y último lugar, la prudencia también afecta a las dimensiones éticas y sociales de la profesión docente. Se trasciende la docencia, aportando el riesgo que supone la falta de privacidad, la no protección de datos y la falta de responsabilidad profesional: "No tienes ninguna garantía (...) tus datos puestos en contexto con muchos más datos quizás ya no son tan anónimos" (1:141, p.45, U1); "Llegará un momento en que determinados usos (...) se tendrán que regular porque es el contexto de una universidad pública" (1:140, p.44, U1); "Si subo este documento aquí, ¿cómo se han gestionado los permisos desde la universidad?" (1:139, p.44, U1).

La **coocurrencia precaución – autorreferenciado** muestra 52 citas con esta co-ocurrencia. El análisis de la co-ocurrencia entre la actitud de "precaución" y el perfil "autorreferenciado" muestra un discurso del docente construido desde la propia experiencia profesional, expresando incertidumbres, límites y preocupaciones personales ante la incorporación de la IA. La cautela se presenta como una reflexión sobre las propias decisiones docentes, las dificultades para comprender un entorno tecnológico en rápida evolución y la responsabilidad de actuar con criterio. Este discurso manifiesta un continuo de adaptación en el que el profesorado revisa sus prácticas, reconoce sus dudas y quiere equilibrar las oportunidades que brinda la IA con la preservación de los fines educativos.

De forma específica, el análisis del discurso nos permite identificar las siguientes ideas principales.

En primer lugar, la precaución se manifiesta como incertidumbre y sensación de vértigo ante la velocidad del cambio. Se reconoce que la rapidez con la que evoluciona la IA dificulta mantenerse actualizados y actuar con seguridad: "Va tan rápido que somos incapaces de estar informados, de estar formados (...) yo lo veo a veces como... me da un poco de vértigo" (4:6, p.5, U4); "Nos falta conocimiento (...) no

estamos al día nadie (...) estamos en una crisis de duda existencial de hacia dónde tenemos que tirar" (5:30, p.15, U5); "Creo que ahora mismo estamos en la selva de esto (...) mi esperanza es que podamos llegar a una trazabilidad" (2:76, p.21, U2).

En segundo lugar, la autorreflexión conduce a establecer límites personales en el uso de la IA. Cada docente construye criterios propios para decidir cuándo utilizarla y cuándo no: "Mi opinión de la IA (...) es una herramienta muy potente, pero no vale para todo; debe ser bien utilizada" (3:84, pp.7–8, U3); "Yo soy súper favorable al uso de la tecnología, pero tendríamos que tener esa prudencia (...) no nos dejemos tampoco encandilar" (3:80, p.7, U3); "Yo personalmente no la utilizo, la verdad. No estoy en contra de que mi alumnado la utilice, pero..." (3:76, p.6, U3).

En tercer lugar, la preocupación personal se centra en preservar el aprendizaje y las competencias del alumnado. Se expresa inquietud por las consecuencias que un uso indiscriminado de la IA puede tener sobre el aprendizaje: "Debemos convencer al alumnado de que eso le resuelve el problema inmediato, pero a nivel de su formación tendrá un problema competencial" (1:94, p.39, U1); "Hablamos de la pérdida de competencia y, por tanto, de autonomía de la persona" (3:97, p.15, U3); "Vamos a perder otras competencias (...) eso también se debe tratar" (3:98, p.14, U3).

En cuarto lugar, la precaución incorpora preocupaciones éticas relacionadas con los datos y la privacidad. La reflexión se dirige hacia las implicaciones éticas del tratamiento de la información: "Tus datos puestos en contexto con muchos más datos quizá ya no son tan anónimos" (1:141, p.45, U1); "Si tenemos dudas (...) consultarlo (...) si yo subo este documento aquí, ¿cómo se han gestionado los permisos desde la universidad?" (1:139, p.44, U1); "Hay dos tipos de problema ético (...) uno tiene que ver con el anonimato y con garantizar que esa información no alimente la máquina" (5:55, p.22, U5).

En quinto y último lugar, la precaución se traduce en una actitud de responsabilidad personal frente a la IA. Se entiende que la respuesta no consiste en evitar la herramienta, sino en utilizarla de manera consciente, manteniendo el juicio profesional: "Tenemos que ser conscientes de cuál es la limitación, o por lo menos con qué cartas nos toca jugar" (2:31, p.6, U2); "Al final todo es un tema ético, filosófico (...) es el uso que yo le doy como persona a una herramienta que hemos creado los humanos" (5:63, p.23, U5); "Que sean ellos los que realicen ese proceso, porque así no va a ser como una doctrina que intentamos proponer" (2:92, p.27, U2).

La **coocurrencia precaución – alumnado** muestra 35 citas con esta co-ocurrencia. En general, el análisis de la co-ocurrencia entre la actitud de "precaución" y el perfil del "alumnado" expresa una preocupación por preservar el desarrollo de sus competencias, su autonomía intelectual y su capacidad de aprendizaje, evitando que la tecnología sustituya procesos cognitivos esenciales. Las intervenciones ponen el foco en la necesidad de orientar al alumnado hacia un uso crítico, consciente y formativo de estas herramientas, conciliando su incorporación con los objetivos educativos de la universidad.

De forma específica, el análisis del discurso nos permite identificar las siguientes ideas principales.

En primer lugar, la principal preocupación es que el alumnado sustituya el aprendizaje por la automatización. La IA aparece como un riesgo cuando reemplaza los procesos de comprensión, reflexión y elaboración personal: "Si me traéis un trabajo entero de ChatGPT (...) yo mandé este trabajo precisamente para que hicierais una reflexión (...) tengo que cambiar mi didáctica y mi metodología" (3:75, pp.6–7, U3); "Se comen todo lo que les da, el 80% de los alumnos (...) hasta el punto de hacer copy-paste" (1:50, p.6, U1); "Lo que se está haciendo es hacer caso de la respuesta de la máquina sin después darle elaboración" (5:30, pp.10–11, U5).

En segundo lugar, la IA puede comprometer el desarrollo de competencias y de la autonomía intelectual. La preocupación se dirige hacia las capacidades que el alumnado dejaría de desarrollar: "Vamos a perder otras competencias, como la búsqueda bibliográfica o saber manejarse ante determinadas situaciones" (3:98, p.14, U3); "Lo que queremos es que aprendas la capacidad, no que resuelvas un problema" (3:88, pp.8–9, U3); "La filosofía, la historia o la filología requieren una lectura profunda de textos (...) ahora eso también te lo hace la IA, pero hace su lectura del texto" (1:94, pp.19–20, U1).

En tercer lugar, el alumnado necesita orientación para utilizar la IA con criterio. El discurso insiste en que el problema no es el acceso a la herramienta, sino la falta de competencias para utilizarla de forma crítica: "Les hacemos creer que porque nacen con esta tecnología son capaces de usarla. Y esto no es así" (1:136, p.41, U1); "El grueso no lo sabrá, porque si no tienes a alguien al lado que te explique cómo funciona esto..." (1:135, p.41, U1); "La fe ciega que está depositando el estudiantado (...) quien se ganará bien la vida será quien sepa leer, escribir, analizar y ser crítico" (5:70, p.29, U5).

En cuarto lugar, la incorporación de la IA obliga a replantear cómo acompañar y evaluar al alumnado. La cautela también conduce a cuestionar los modelos tradicionales de enseñanza y evaluación: "Establecer

el umbral entre una asistencia legítima y una sustitución de la autoría (...) es muy difícil (...) es un gran reto" (5:42, pp.9–10, U5); "Tendría que cambiar radicalmente mi forma de enseñar o de evaluar (...) si en el futuro van a utilizar estas herramientas, ¿qué estoy haciendo, prohibiéndolas en la evaluación?" (6:63, p.17, U6); "Habrá que ir poco a poco andando el camino (...) se irán estableciendo distintas líneas de uso (...) va a cambiar la forma de evaluar" (3:69, pp.5–6, U3).

La **coocurrencia adaptación – profesorado** muestra 44 citas con esta co-ocurrencia. El análisis de la co-ocurrencia entre la actitud de "adaptación" y el perfil del "profesorado" muestra un discurso que parte de la aceptación de que estas herramientas forman ya parte del contexto educativo y que, por tanto, no es cuestión de resistirse a ellas, sino de adaptar progresivamente las metodologías, la evaluación, la formación docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje. La adaptación se presenta así como un proceso de actualización profesional que debe mantener la calidad de la enseñanza en un contexto tecnológico en constante transformación.

En primer lugar, el profesorado debe adaptar las metodologías docentes a un nuevo contexto educativo. Se sostiene que la IA obliga a replantear las formas de enseñar para que el alumnado siga desarrollando las competencias correspondientes: "Lo que tienes es que adaptar los trabajos para que, con la utilización de la inteligencia artificial, el alumnado adquiera las competencias que tú desees" (6:4, p.3, U6); "Tenemos que dedicar tiempo en clase (...) no nos queda otra (...) tenemos que adaptarnos" (2:65, pp.15–16, U2); "Esto ha llegado para quedarse (...) los estudiantes lo van a utilizar sí o sí (...) tenemos que cambiar como profesores sí o sí" (3:74, p.11, U3).

En segundo lugar, la adaptación exige replantear la evaluación. Se refiere a la necesidad de transformar las formas de evaluar: "Donde más está modificando es en las pruebas de evaluación (...) repensar y cambiar las actividades de evaluación" (1:74, p.14, U1); "Hay que buscar nuevas formas de evaluar (...) incluso de hacer la docencia" (4:19, p.5, U4); "Debe haber un proceso creativo (...) del alumno sí o sí. ¿Con ayuda de IA? Fantástico (...) debemos repensar las enseñanzas y los planes de estudio" (1:87, p.17, U1).

En tercer lugar, la adaptación requiere formación continua del profesorado. La actualización docente aparece como condición prácticamente indispensable para integrar la IA con criterio: "La clave es la formación del profesorado y la información (...) para que no dé miedo" (3:70, pp.5–6, U3); "Necesitamos

formación y tiempo y práctica" (4:73, p.23, U4); "Las formaciones (...) te dan una idea de qué es la IA, pero de ahí a que lo puedas utilizar va una distancia muy grande" (1:112, p.28, U1).

En cuarto lugar, la adaptación implica incorporar la IA como herramienta pedagógica. Se deja de plantear la IA como un elemento externo y se comienza a integrar deliberadamente en la enseñanza: "Utilizar la inteligencia artificial para las guías docentes (...) para las tutorías (...) tenemos que modernizarnos" (3:56, pp.4–5, U3); "Hay que utilizarla también con ellos (...) nosotros tenemos menos práctica y ahora es entrenarla" (4:72, p.23, U4); "Existe esta interacción (...) las respuestas nos permiten fomentar el espíritu crítico" (1:132, p.26, U1).

En quinto y último lugar, adaptarse supone redefinir el papel del profesorado. La IA no debe sustituir al docente, sino que se necesita transformar sus funciones y responsabilidades: "No busquéis solo en internet (...) id a la biblioteca (...) también soy fan de la pizarra y de la biblioteca" (2:82, p.23, U2); "Lo que está haciendo ChatGPT (...) es pedir una tutoría" (2:70, pp.17–18, U2); "Podéis usar la inteligencia artificial, pero tenéis que poner para qué la habéis utilizado, porque también les hace conscientes" (2:88, p.23, U2).

La **coocurrencia adaptación – autorreferenciado** muestra 42 citas con esta co-ocurrencia. En general, el análisis de la co-ocurrencia entre la actitud de "adaptación" y el perfil "autorreferenciado" presenta un discurso basado en la adaptación individual de aprendizaje, experimentación y reajuste profesional. Se refleja una actitud de apertura hacia la IA, acompañada de la necesidad de revisar continuamente las prácticas docentes, incorporar nuevas estrategias metodológicas y aprender a convivir con una tecnología cuya evolución obliga a una actualización permanente.

De forma específica, el análisis del discurso nos permite identificar las siguientes ideas principales.

En primer lugar, la adaptación comienza por modificar la propia práctica docente. Se describe cómo se han empezado a transformar las propias formas de enseñar y evaluar: "Ahora tengo que dedicar 40 minutos de una clase (...) tenemos que adaptarnos, eso sí que está claro" (2:65, pp.15–16, U2); "Donde más está modificando es repensar y cambiar las actividades de evaluación" (1:74, p.14, U1); "Nosotros ya hemos empezado a hacer cambios metodológicos (...) no solamente no prohibir, sino incentivar a que usen estas herramientas" (6:27, p.5, U6).

En segundo lugar, la adaptación implica experimentar con la IA desde la propia práctica. La incorporación de la IA se produce mediante el ensayo, la experimentación y el aprendizaje situado: "Yo también lo estoy utilizando en el día a día para investigación (...) es una herramienta brutal" (1:116, p.15, U1); "Lo he utilizado en mis clases (...) tenemos que modernizarnos" (3:56, pp.4–5, U3); "Hay que utilizarla también con ellos (...) nosotros tenemos menos práctica y ahora es entrenarla" (4:72, p.23, U4).

En tercer lugar, adaptarse supone mantener una actitud abierta al cambio continuo. La adaptación debe ser un proceso permanente: "En este proceso se debe ser ágil (...) y estar dispuesto a ir adaptándose y cambiando en función de cómo vaya evolucionando" (1:33, p.8, U1); "Es una realidad que está ya y no podemos perder demasiado tiempo" (1:1, p.5, U1); "Necesitamos ir un poco ya 'sin prisa, pero sin pausa'" (1:6, p.6, U1).

En cuarto lugar, la adaptación requiere seguir aprendiendo. Se reconoce la necesidad de continuar formándose para responder al nuevo contexto: "Necesitamos formación (...) yo pido formaciones de actualización (...) me llega tanta información que soy incapaz de procesarla" (1:113, p.29, U1); "Necesitamos formación y tiempo y práctica" (4:73, p.23, U4); "Necesitaría buenas prácticas u orientaciones (...) no podemos quedarnos atrás, pero tampoco ir 'como pollos sin cabeza'" (4:61, p.17, U4).

En quinto y último lugar, la adaptación busca preparar al alumnado para un contexto profesional cambiante. La transformación de la práctica docente se justifica por la necesidad de responder a las exigencias del mundo profesional: "En publicidad la IA se está usando para generar contenidos (...) yo no le voy a decir que no use la IA. La tiene que usar" (3:105, p.19, U3); "¿Con ayuda de IA? Fantástico, porque yo también lo hago (...) cuando vayan al mundo laboral eso les va a servir" (1:87, p.17, U1); "Hay estudiantes que dicen: 'No lo entiendo en clase; me meto en la IA y me lo explica y lo entiendo'" (2:68, p.17, U2).

La **coocurrencia adaptación – institución** muestra 37 citas con esta co-ocurrencia. En general, el análisis de la co-ocurrencia entre la actitud de "adaptación" y el perfil "institución" presenta un discurso en el que el foco se amplía hacia las condiciones estructurales que hacen posible el cambio: la gobernanza, la formación institucional, la financiación, la regulación y la planificación. La adaptación se desplaza progresivamente hacia el nivel de la organización, mostrando que la integración de la IA se concibe como una responsabilidad compartida, pero sostenida por una transformación institucional de mayor alcance.

De forma específica, el análisis del discurso nos permite identificar las siguientes ideas principales.

En primer lugar, la adaptación requiere una estrategia institucional coordinada. La incorporación de la IA se plantea como un proceso que debe ser liderado desde los órganos de gobierno universitarios, sin depender únicamente de iniciativas individuales: "Siempre vamos de la mano con el Vicerrectorado de Transformación Digital (...) creamos grupos de trabajo (...) la inteligencia artificial habría que tenerla en cuenta en la planificación de la docencia, las tutorías y el desarrollo de la enseñanza" (3:56, pp.4–5, U3); "No puede quedar en manos de las iniciativas de los centros, porque cada centro funciona de una manera distinta" (1:101, p.23, U1); "Es un posicionamiento en construcción (...) hay una predisposición (...) y estamos trabajando" (1:3, pp.2–3, U1).

En segundo lugar, la institución debe proporcionar formación y acompañamiento. La adaptación institucional se concreta en planes de formación dirigidos al profesorado, al personal universitario y al alumnado: "Estamos desarrollando cursos para profesores (...) también estamos extendiendo el debate al uso de la IA en la gestión de la universidad" (3:47, p.4, U3); "El plan de formación integral habrá formado a unos 2.000 profesores, combinando uso general y buenas prácticas por áreas de conocimiento" (2:43, p.10, U2); "Nos falta diseñar formaciones a medida para las diferentes facultades" (1:112, p.28, U1).

En tercer lugar, la adaptación exige actualizar normas, procedimientos y planes de estudio. La IA obliga a revisar la regulación universitaria y la organización académica: "En todas las actividades indicamos qué uso se puede hacer de la IA generativa (...) hay asignaturas que incorporan el aprendizaje de su uso" (5:4, pp.3–4, U5); "En un futuro no demasiado lejano eso debería estar integrado en todos los planes de estudios" (1:98, p.22, U1); "Quizás debería existir una capacitación obligatoria, igual que ocurre con otros requisitos formativos" (3:99, p.14, U3).

En cuarto lugar, la adaptación institucional requiere recursos e inversión. Los participantes destacan que la transformación no depende únicamente de la voluntad, sino también de la financiación y de la disponibilidad de herramientas: "El sistema también tiene que adaptarse y pagar el cambio (...) financiar si quieres realmente evaluar adecuadamente" (4:73, p.23, U4); "La universidad tendrá que pagar herramientas premium (...) para estar al nivel de los estudiantes" (4:85, p.30, U4); "Cuando la universidad ponga a disposición Copilot, será necesario formar específicamente a quienes lo utilicen en puestos de alto riesgo" (1:139, p.32, U1).

En último lugar, la adaptación a la IA se concibe como un proceso continuo de modernización institucional. La tecnología de la IA aparece como un cambio permanente que obliga a evolucionar continuamente: "Las herramientas de IA ya forman parte de nuestro día a día y tratar de impedir su uso no es realista" (2:34, p.10, U2); "Tenemos Copilot (...) no es que lo hayamos elegido; viene con Microsoft" (1:117, p.35, U1); "La naturaleza de la U5 es digital, por lo que cualquier novedad tecnológica nos obliga a pensar cómo incorporarla como herramienta" (5:1, p.3, U5).

La **coocurrencia aproximación proactiva – profesorado** muestra 42 citas con esta co-ocurrencia. En general, el análisis de la co-ocurrencia entre la "aproximación proactiva" y el perfil del "profesorado" muestra un discurso que trasciende la mera adaptación a una tecnología ya presente para situar al profesorado en una posición de liderazgo, experimentación y anticipación del cambio. La incorporación de la IA se interpreta como una oportunidad para rediseñar la docencia, promover nuevas metodologías y preparar al alumnado para un contexto profesional y social en transformación. Se manifiesta la necesidad de presentar una actitud activa frente a la incertidumbre tecnológica.

De forma específica, el análisis del discurso nos permite identificar las siguientes ideas principales.

En primer lugar, el profesorado debe liderar la integración de la IA en la docencia. La aproximación proactiva sitúa al docente como impulsor del cambio, incorporando deliberadamente la IA a su práctica educativa: "Cada vez el profesorado estamos más concienciados de que tenemos que hacer modificaciones en nuestra docencia con el propósito de que la inteligencia artificial nos ayude a la adquisición de competencias" (6:3, p.3, U6); "Como profesores (...) la inteligencia artificial ha venido para quedarse, tenemos que modernizarnos" (3:56, pp.4–5, U3); "La universidad no puede ir a rebufo (...) tenemos que estar ahí en la innovación, en probar y aprender" (2:93, p.29, U2).

En segundo lugar, la iniciativa docente se manifiesta en la capacidad de experimentar a través de la metodología. La IA se incorpora como un recurso para transformar las formas de enseñar y aprender: "Eliminamos los apuntes (...) que los elaboraran utilizando la IA y después trabajarlos mediante aprendizaje inverso" (6:76, pp.23–24, U6); "Si hacen una presentación utilizando IA, utilizo rúbricas de coevaluación (...) la IA te hace cambiar las metodologías de evaluación clarísimamente" (1:76, p.15, U1); "Yo les dejo usar la IA, pero tienen que explicar qué herramienta han usado, qué prompt y qué han hecho con el resultado" (1:45, p.6, U1).

En tercer lugar, el profesorado debe preparar al alumnado para el contexto profesional. La IA ya forma parte del ejercicio profesional de numerosas disciplinas, por lo tanto, hay que tenerlo en cuenta: "En publicidad (...) yo no le voy a decir que no use la IA. La tiene que usar" (3:105, p.19, U3); "¿Cómo no le vas a poner a tus alumnos esas herramientas que van a utilizar fuera? (...) les libera muchísimo tiempo" (6:75, p.22, U6); "Tengo que ver en qué momento este recurso será útil para el desarrollo de su propia profesión" (2:38, p.8, U2).

En cuarto lugar, desde una actitud proactiva, se plantea normalizar el uso de la IA generando confianza en ella. Los docentes consideran que la IA debe abordarse de manera abierta y explícita para evitar ocultamiento o prohibición: "Hablarlo el primer día de clase (...) naturalizarlo un poco es la forma de que esta crisis inicial se nos pase y sea una herramienta más" (4:68, p.21, U4); "El alumnado se sorprendía de que les preguntáramos cómo estaban utilizando la IA, porque era una cosa que parecía que había que esconder" (2:58, p.12, U2); "Tenemos que ser frontales (...) son herramientas que estamos incorporando y debemos enseñar a incorporarlas bien" (1:80, p.16, U1).

En último lugar, el profesorado debe mantener una actitud de aprendizaje e innovación permanente. La aproximación proactiva se relaciona con un profesorado que explora continuamente nuevas posibilidades de la IA: "Continuamente nos está sorprendiendo (...) no sabemos qué más va a traer la IA" (6:89, p.29, U6); "La IA puede utilizarse para corregir actividades (...) ahorra muchísimo tiempo, aunque el profesor siempre debe revisarlas" (6:59, p.16, U6); "Nuestro papel como docentes es aprender a generar prompts que nos permitan utilizar la IA como un recurso didáctico" (6:47, p.11, U6).

La **coocurrencia aproximación proactiva – autorreferenciado** muestra 35 citas con esta co-ocurrencia. En general, el análisis de la co-ocurrencia entre la actitud de "aproximación proactiva" y el perfil "autorreferenciado" presenta un discurso sobre cómo el profesorado, que podría liderar el cambio, se afirma desde un plano individual basándose en su experiencia. La forma en que se expresa, basada sobre todo en verbos en primera persona ("utilizo", "probé", "me sorprendió", "pido formación", "cambié"), da muestras de una identidad caracterizada por la curiosidad, la autoformación y la experimentación. La innovación se presenta como una responsabilidad de la práctica cotidiana que cada docente puede incorporar progresivamente en su trayectoria profesional.

De forma específica, el análisis del discurso nos permite identificar las siguientes ideas principales.

En primer lugar, la iniciativa personal impulsa la experimentación con la IA. Se describe cómo se comenzó a explorar sus posibilidades antes de disponer de orientaciones institucionales: "Yo personalmente, desde el primer momento, soy muy inquieto (...) empecé a ver las posibilidades que nos daba (...) la verdad es que me quedé muy sorprendido" (3:1, pp.1–3, U3); "Yo lo utilizo muchísimo para redactar correos (...) a mí me ha salvado mucho la vida" (1:130, p.36, U1); "Le subí los tres artículos y le dije: 'Hazme una nota de blog'" (5:25, p.13, U5).

En segundo lugar, la proactividad implica rediseñar la propia práctica docente. Se relatan modificaciones concretas que se introducen en la enseñanza para integrar la IA: "Si hacen una presentación (...) hago parrillas de coevaluación (...) la IA te hace cambiar las metodologías de evaluación clarísimamente" (1:76, p.15, U1); "Hablarlo el primer día de clase (...) y que se naturalice un poco es la forma de que esta crisis inicial se nos pase" (4:68, p.21, U4); "Me parece bien que lo uses, pero (...) hay cosas que no vas a encontrar (...) también soy fan de la biblioteca" (2:82, p.23, U2).

En tercer lugar, la proactividad se basa en una actitud permanente de aprendizaje. Se reconoce la necesidad de seguir formándose y actualizando los conocimientos: "Yo pido formaciones de actualización (...) necesito que alguien me sistematice toda esta información" (1:113, p.29, U1); "Tenemos que pensar qué formación realmente necesitamos y queremos" (1:13, p.4, U1); "Estamos más expectantes (...) comentamos situaciones que se están dando (...) vemos cómo está yendo" (4:8, p.26, U4).

En cuarto lugar, la proactividad se construye compartiendo experiencias entre colegas. El aprendizaje se presenta como una construcción colectiva más que individual, basada en el intercambio de prácticas: "La formación se abrió para compartir experiencias y hubo que ampliarla por la cantidad de docentes interesados" (1:8, p.3, U1); "Me quedé muy sorprendida de la cantidad de iniciativas que había" (1:34, p.5, U1); "Se habla en pequeños grupos (...) comentamos situaciones que se están dando" (4:8, p.26, U4).

En último lugar, la experiencia personal conduce a una visión de futuro. La experimentación individual lleva a asumir que la IA formará parte de la práctica profesional y educativa: "Yo no le voy a decir que use la IA. La tiene que usar, porque en las agencias de comunicación se está utilizando" (3:105, p.19, U3); "Vamos a incorporar todo esto (...) la universidad no puede ir a rebufo (...) tenemos que estar en la innovación" (2:93, p.29, U2); "Creemos que la IA tiene un potencial increíble" (4:84, p.26, U4).

La **coocurrencia aproximación proactiva – cargos** académicos muestra 25 citas con esta co-ocurrencia. En general, el análisis de la co-ocurrencia entre la "aproximación proactiva" y el perfil de los "cargos académicos" muestra un discurso centrado en el liderazgo organizativo, la planificación estratégica y la coordinación entre unidades universitarias. La aproximación proactiva se materializa en la creación de grupos de trabajo, el desarrollo de recomendaciones, la promoción de programas formativos y la incorporación progresiva de la IA a la planificación académica, configurando una visión institucional orientada a anticipar el cambio más que a reaccionar ante él.

De forma específica, el análisis del discurso nos permite identificar las siguientes ideas principales.

En primer lugar, los cargos académicos lideran la planificación estratégica de la IA. El liderazgo se expresa mediante la creación de estructuras de coordinación y planificación institucional: "Nosotros siempre vamos de la mano con el Vicerrectorado de Transformación Digital (...) si se nos ocurre una idea, inmediatamente creamos un grupo de trabajo" (3:56, pp.4–5, U3); "Desde el Rectorado estamos preparando unos criterios para toda la universidad" (1:6, p.3, U1); "Desde la Universidad de Granada (...) hemos hecho un documento de recomendaciones sobre el uso de la IA (...) se ha estado trabajando en un grupo de trabajo durante varios meses" (3:3, p.3, U3).

En segundo lugar, el liderazgo académico impulsa cambios estructurales en la universidad. La proactividad no se limita a responder a problemas inmediatos, sino que busca transformar la organización universitaria: "Habría que tener en cuenta la inteligencia artificial en la planificación de la docencia, en las guías docentes, en las tutorías (...) ha venido para quedarse, tenemos que modernizarnos" (3:56, pp.4–5, U3); "Hemos tenido que hacer una especialización de Inteligencia Artificial (...) no tenía sentido que un Máster de Salud Digital no la incorporara" (5:66, p.14, U5); "La IA catalizará que hagamos cambios" (1:116, p.30, U1).

En tercer lugar, los cargos académicos promueven la formación y la transferencia institucional. La transformación se apoya en la difusión de conocimientos y en la capacitación de la comunidad universitaria: "La formación se abrió al profesorado para compartir experiencias, y tuvo tanta acogida que hubo que organizar nuevas jornadas" (1:8, p.3, U1); "Se está pidiendo a los cursos específicos que incorporen elementos de IA generativa, no como un curso aparte, sino integrados en la formación" (2:45, p.9, U2); "Las coordinaciones de las titulaciones se deberían formar (...) con un programa y un calendario" (1:35, p.5, U1).

En cuarto lugar, el liderazgo académico busca trasladar la estrategia institucional a los distintos niveles organizativos. El discurso insiste en que las decisiones estratégicas deben llegar a facultades, centros y titulaciones para producir cambios efectivos: "No puede quedar en manos de las iniciativas de los centros, porque cada centro funciona de una manera distinta" (1:101, p.23, U1); "Eso se tiene que bajar a centro, y casi a titulación (...) porque un caso de Periodismo no es el mismo que uno de Comunicación Interactiva" (1:112, p.29, U1); "El posicionamiento es proactivo (...) ha habido grupos de trabajo en IA para la docencia, la investigación y la gestión" (3:3, p.3, U3).

La **coocurrencia aproximación proactiva – institución** muestra 20 citas con esta co-ocurrencia. El análisis de la co-ocurrencia entre la "aproximación proactiva" y el perfil "institucional" sitúa la proactividad en el plano organizativo, defendiendo que la incorporación de estas tecnologías requiere una estrategia institucional que articule políticas, estructuras, formación y recursos. La institución se presenta como responsable de promover un cambio planificado que favorezca la innovación docente, la investigación y la gestión universitaria.

De forma específica, el análisis del discurso nos permite identificar las siguientes ideas principales.

En primer lugar, la institución debe anticiparse al cambio tecnológico. La universidad se presenta como una organización que no puede esperar a que la IA transforme espontáneamente sus prácticas, sino que debe actuar con anticipación: "El posicionamiento es proactivo (...) se ha trabajado en varias líneas: IA para la docencia, para la investigación y para la gestión, plasmando recomendaciones para hacer un buen uso de la IA" (3:3, p.3, U3); "Las herramientas de IA ya forman parte de nuestro día a día (...) tratar de impedir su uso no es realista" (2:34, p.10, U2); "La IA catalizará que hagamos cambios" (1:116, p.30, U1).

En segundo lugar, la institución debe crear estructuras que impulsen la innovación mediante grupos de trabajo, documentos institucionales y espacios de coordinación: "Desde la Universidad de Granada (...) hemos hecho un documento de recomendaciones sobre el uso de la IA, trabajado durante varios meses por un grupo de trabajo" (3:3, p.3, U3); "Hay dos niveles de trabajo (...) desde el Rectorado estamos preparando unos criterios para toda la universidad" (1:6, p.3, U1); "Si surge una idea, inmediatamente creamos un grupo de trabajo" (3:56, p.4, U3).

En tercer lugar, la proactividad institucional requiere integrar la IA en la formación y en la oferta académica. El cambio institucional implica revisar titulaciones, programas y planes formativos: "Hemos tenido que hacer una especialización de Inteligencia Artificial, porque no tenía sentido que un Máster de Salud Digital no la incorporara" (5:66, p.14, U5); "Las coordinaciones de las titulaciones deberían formarse con un programa y un calendario" (1:35, p.5, U1).

En cuarto lugar, la institución debe garantizar que la innovación alcance toda la universidad. El discurso insiste en que la transformación no puede depender únicamente de iniciativas aisladas: "No puede quedar en manos de las iniciativas de los centros, porque cada centro funciona de una manera distinta" (1:101, p.23, U1); "Eso se tiene que bajar a centro, y casi a titulación" (1:112, p.29, U1); "Habrá que tener en cuenta la inteligencia artificial en la planificación de la docencia, las tutorías y la organización universitaria" (3:56, p.4, U3).

La **coocurrencia transformativa – profesorado** muestra 37 citas con esta co-ocurrencia. En general, el análisis de la co-ocurrencia entre la actitud "transformativa" y el perfil "profesorado" presenta un discurso donde la identidad del profesional docente se transforma a nivel metodológico, pero también en su función de educar, innovar y orientar al alumnado en el actual contexto profesional. De forma específica, el análisis del discurso nos permite identificar las siguientes ideas principales.

En primer lugar, la IA obliga a redefinir la identidad profesional docente. Se considera que la transformación afecta al sentido mismo de ser profesor universitario: "El profesor (...) hace crisis cuando no sabe qué pensamiento tiene que generar en el alumnado y qué identidad profesional tiene que construir" (2:67, p.17, U2); "No tener miedo a que la IA lo explique mejor que nosotros (...) hay profes que tienen miedo de 'yo soy el que más sabe del mundo mundial'. Pues no" (2:69, p.17, U2); "La inteligencia artificial se ve como un reto (...) y el profesorado estamos más concienciados de que tenemos que modificar nuestra docencia" (6:3, p.3, U6).

En segundo lugar, la transformación implica replantear la enseñanza y la evaluación desde un enfoque competencial. El discurso propone revisar las metodologías para priorizar procesos de aprendizaje que la IA no puede sustituir: "Debe haber un proceso creativo (...) del alumno sí o sí (...) debemos repensar las enseñanzas y los planes de estudio, ahora aún más competenciales" (1:87, p.17, U1); "Debemos evaluar competencias, no solo conocimientos (...) tenemos que buscar la forma de evaluar esa competencia que

adquieren los estudiantes" (4:25, pp.6–7, U4); "Por fin estamos repensando las metodologías de evaluación, porque muchas de ellas ya hacía años que las deberíamos haber revisado" (1:93, p.19, U1).

En tercer lugar, la IA transforma el papel del profesorado hacia funciones más formativas y humanas. Se considera que la automatización libera tiempo para afrontar tareas específicamente educativas:

"Nuestra labor va mucho más allá de poner una nota (...) podemos aportar mucho más que eso" (2:72, p.18, U2); "La IA nos deja tiempo para hacer cosas más humanas" (2:71, p.18, U2); "La IA me ayuda a redactar el feedback, pero el profesor debe hacer la primera lectura y la primera evaluación" (5:56, pp.8–9, U5).

En cuarto lugar, la transformación exige un profesorado que aprende e innova continuamente. El cambio educativo se asocia especialmente a la formación permanente y a la experimentación: "La clave es la formación del profesorado y la información (...) para que no dé miedo" (3:70, pp.5–6, U3); "La universidad no puede ir a rebufo (...) tenemos que estar ahí en la innovación, en probar y aprender" (2:93, p.29, U2); "Presentamos un proyecto de innovación docente (...) nos ha servido para formarnos, porque esto va por delante de nosotros" (2:46, p.11, U2).

En quinto y último lugar, la transformación pretende preparar al alumnado para un nuevo contexto profesional y social. Se hace necesario responder a las competencias que demandará el futuro: "Cuando vayan al mundo laboral eso les va a servir, porque las empresas ya están haciendo formaciones" (1:87, p.17, U1); "Todas las herramientas (...) van a estar cuando sean futuros profesionales" (4:32, p.10, U4); "Esto está ahí, es su futuro, es su profesión, es nuestra sociedad, es la ciudadanía" (2:93, p.29, U2).

La **coocurrencia transformativa – autorreferenciado** muestra 26 citas con esta co-ocurrencia. En general, la co-ocurrencia entre la actitud "transformativa" y el perfil "autorreferenciado" muestra que la transformación se construye desde la experiencia personal, mediante procesos de experimentación, revisión crítica y adaptación continua de las prácticas docentes. Se presenta la IA como una reconstrucción progresiva de la identidad profesional, en la que cada docente reinterpreta su papel, sus metodologías y su relación con el conocimiento en un contexto educativo en constante cambio.

De forma específica, el análisis del discurso nos permite identificar las siguientes ideas principales. En primer lugar, la transformación comienza por revisar la propia práctica docente. Se explica cómo la incorporación de la IA conduce a replantear la manera de enseñar y evaluar: "Tendré que cambiar mi

forma de enseñar porque ya no me sirve lo de antes, porque si no lo van a hacer ellos y no van a reflexionar" (3:75, p.6, U3); "Por fin estamos repensando las metodologías de evaluación, porque probablemente muchas de ellas ya hacía años que deberíamos haber revisado" (1:93, p.19, U1); "¿Cómo repensamos la docencia con esto?" (1:90, p.18, U1).

En segundo lugar, la transformación se construye experimentando personalmente con la IA. Se plantea que los docentes incorporen la herramienta a su trabajo cotidiano y descubran nuevas posibilidades profesionales: "Yo también lo estoy utilizando (...) para investigación (...) es una herramienta brutal" (1:116, p.15, U1); "Para mí es una herramienta de productividad (...) los estudiantes van aprendiendo cómo preguntar (...) cada vez hacen trabajos de más calidad" (4:30, p.8, U4); "Cuando le pregunto algo al chat (...) saco los nombres y anonimizo la información" (5:54, p.21, U5).

En tercer lugar, la transformación implica redefinir el papel del docente. Se espera que la función docente supere los modelos tradicionales para orientarse a procesos de aprendizaje más complejos: "Nuestra labor va mucho más allá de poner una nota (...) podemos aportar mucho más que eso" (2:72, p.18, U2); "No pasa nada porque la IA lo explique mejor que nosotros" (2:69, p.17, U2); "El profesor hace crisis (...) cuando no sabe qué pensamiento tiene que generar en el alumnado" (2:67, p.17, U2).

En cuarto lugar, la transformación supone modificar la relación con el conocimiento y el aprendizaje. La IA obliga a reconsiderar qué significa aprender, leer, escribir o desarrollar competencias: "Esta novedad ha cambiado nuestra concepción del lenguaje y cómo comunicamos" (2:59, p.13, U2); "¿Qué es leer? Porque leer ya no tiene el mismo estatus que antes" (2:60, p.14, U2); "Estamos cuestionando para qué nos sirve el lenguaje" (2:59, p.13, U2).

En quinto y último lugar, la transformación se orienta hacia una mejora de la enseñanza futura. La revisión personal de la práctica docente se justifica por la necesidad de preparar mejor al alumnado para una sociedad diferente: "Tengo que dedicar tiempo en clase (...) tenemos que adaptarnos" (2:65, pp.15–16, U2); "Debe haber un proceso creativo del alumno (...) debemos repensar las enseñanzas y los planes de estudio" (1:87, p.17, U1); "Vamos a incorporar todo esto (...) la universidad no puede ir a rebufo (...) tenemos que estar en la innovación, en probar y aprender" (2:93, p.29, U2).

La **coocurrencia transformativa – institución** muestra 20 citas con esta co-ocurrencia. El análisis de la coocurrencia entre la actitud "transformativa" y el perfil "institucional" muestra el discurso de que la

universidad es concebida como el principal agente capaz de impulsar una transformación estructural derivada de la incorporación de la IA. Se trasciende la adaptación de procedimientos concretos para plantear una revisión más profunda de la organización universitaria, de sus políticas de formación, de sus principios de actuación y de sus modelos de enseñanza. La transformación institucional se presenta como un proceso continuo que requiere liderazgo, coordinación y una estrategia compartida para integrar la IA en la cultura universitaria.

De forma específica, el análisis del discurso nos permite identificar las siguientes ideas principales.

En primer lugar, la transformación institucional comienza por una estrategia de formación permanente. La IA se interpreta como un cambio que exige transformar la capacitación de toda la comunidad universitaria: "Se ha hecho un esfuerzo grande (...) para llegar a todo el PDI. Hay un curso sin límite de plazas donde se explican las principales herramientas de IA generativa y se adapta a los distintos ámbitos" (2:43, pp.8–9, U2); "El plan de formación integral habrá formado a unos 2.000 profesores, combinando formación general y buenas prácticas por áreas de conocimiento" (2:43, p.10, U2); "Tenemos muchas cosas que cambiar (...) a nivel de institución también (...) fomentar cursos para el profesorado y para los estudiantes, pero no un curso puntual, sino una formación continuada" (6:77, p.24, U6).

En segundo lugar, la transformación implica revisar la organización y los principios institucionales. Se entiende que la IA obliga a replantear la manera en que la universidad organiza su actividad y define sus políticas: "Le hemos dado una vuelta a los principios rectores. Primero en el PDI y después previsiblemente en el estudiantado" (2:44, p.9, U2); "Como institución, tenemos que tener muchos criterios fijados, y es lo que estamos intentando hacer" (1:51, p.7, U1); "Más allá de las iniciativas, debería ser de arriba hacia abajo" (1:34, p.5, U1).

En tercer lugar, la transformación institucional se apoya en la innovación y el aprendizaje organizativo. Se presenta la universidad como una organización que aprende mediante proyectos, grupos de trabajo y experimentación compartida: "Los pilotos y proyectos (...) están conformados por equipos multidisciplinares que hacen pruebas con la IA (...) los resultados nos dan ideas de cosas que podemos hacer" (5:56, p.8, U5); "Presentamos un proyecto de innovación docente (...) nos ha servido para formarnos (...) eso es apoyo de la universidad" (2:46, p.11, U2); "El objetivo es recopilar las soluciones

que se están utilizando en las facultades (...) y publicar después las buenas prácticas seleccionadas" (2:44, pp.9–10, U2).

En cuarto y último lugar, la IA impulsa una transformación del modelo universitario. Más allá de incorporar herramientas, el discurso plantea una revisión del modo en que la universidad concibe la enseñanza y la organización académica: "Es muy positivo (...) como institución (...) nos va a hacer reflexionar y cambiar el planteamiento de la docencia" (4:23, p.6, U4); "Las herramientas de IA generativa ya forman parte de nuestro día a día y tratar de impedir su uso no es realista" (2:34, p.10, U2); "Nos falta diseñar formaciones a medida para las diferentes facultades" (1:112, p.28, U1).

La **coocurrencia aproximación comprensiva – profesorado** muestra 28 citas con esta co-ocurrencia. El análisis de la co-ocurrencia entre la "aproximación comprensiva" y el perfil del "profesorado" muestra que este colectivo es concebido como el principal responsable de comprender críticamente la IA antes de incorporarla a la práctica docente. Se prioriza la reflexión, la formación y el análisis de las implicaciones pedagógicas, éticas y sociales de estas tecnologías, evitando posiciones reduccionistas o extremas. La comprensión aparece como una condición previa para tomar decisiones fundamentadas sobre su integración en la universidad, situando al profesorado como mediador entre el potencial tecnológico de la IA y las finalidades educativas de la enseñanza superior.

De forma específica, el análisis del discurso nos permite identificar las siguientes ideas principales.

En primer lugar, comprender la IA requiere una formación que vaya más allá del aprendizaje técnico. Se sostiene que el profesorado debe entender cómo funciona la IA y cuáles son sus implicaciones antes de utilizarla en la docencia: "El profesorado debe estar bien formado en esta disciplina. Qué se puede aplicar, qué no se puede aplicar, cuándo y dónde" (1:3, p.2, U1); "La formación no es solamente conocer tal herramienta, sino conocer realmente (...) qué es la inteligencia artificial generativa, cómo funciona, qué es entrenar un modelo, qué pasa cuando lanzan un nuevo modelo, qué ha habido ahí con esos centros de datos, con esa cantidad de GPU funcionando" (6:25, p.5, U6); "Sabendo cómo funciona tú entiendes la respuesta que te puede dar y cómo la puedes analizar o utilizar" (1:83, p.16, U1).

En segundo lugar, comprender implica reconocer la diversidad de situaciones y evitar visiones simplificadas. Se reclama que no existe una única forma de relacionarse con la IA, ni entre docentes ni entre estudiantes: "Con el profesorado hay cosas muy variadas (...) hay quien lo ve rápidamente útil y

quien lo vive como una amenaza existencial" (1:92, p.18, U1); "Estamos dando por sentado que los estudiantes actúan todos igual. Yo creo que no. También hay honestidad" (5:38, p.15, U5); "Depende del tipo de centro y de la formación previa (...) nuestros estudiantes ya deberían plantearse un uso crítico de las herramientas" (6:53, p.14, U6).

En tercer lugar, comprender la IA supone centrar la docencia en el pensamiento crítico y la creatividad. La IA obliga a poner el foco en capacidades cognitivas más complejas: "El foco está en cómo pienso o de qué forma pregunto" (6:40, p.9, U6); "La dificultad no está en la cuestión técnica, sino en imaginar, en ser creativo" (1:111, p.29, U1); "En comunicación o publicidad lo importante sigue siendo la mente creativa que dirige el proceso" (6:39, p.15, U6).

En cuarto lugar, la comprensión conduce a replantear la enseñanza desde una perspectiva pedagógica. Se entiende que comprender la IA implica revisar metodologías, acompañar al alumnado y favorecer un uso responsable: "Hay que utilizarla también con ellos (...) nosotros tenemos menos práctica y ahora es entrenarla" (4:72, p.23, U4); "Hay que acompañarlos para hacer un uso ético y responsable (...) esto es una oportunidad para empezar a evaluar por competencias" (6:81, p.25, U6); "Que sean ellos los que realicen ese proceso, para que no sea una doctrina que intentamos imponer" (2:92, p.27, U2).

La **coocurrencia aproximación comprensiva – autorreferenciado** muestra 20 citas con esta co-ocurrencia. El análisis de la co-ocurrencia entre la "aproximación comprensiva" y el perfil "autorreferenciado" muestra un discurso que prioriza la reflexión, la formación y el análisis de las implicaciones pedagógicas, éticas y sociales de la IA desde la experiencia personal. La comprensión aparece como una condición previa para tomar decisiones fundamentadas sobre su integración en la universidad, situando al profesorado como mediador entre el potencial tecnológico de la IA y las finalidades educativas de la enseñanza superior.

De forma específica, el análisis del discurso nos permite identificar las siguientes ideas principales.

En primer lugar, comprender la IA requiere una formación que vaya más allá del aprendizaje técnico. Se sostiene que el profesorado debe entender cómo funciona la IA y cuáles son sus implicaciones antes de utilizarla en la docencia: "El profesorado debe estar bien formado en esta disciplina. Qué se puede aplicar, qué no se puede aplicar, cuándo y dónde" (1:3, p.2, U1); "Sabiendo cómo funciona tú entiendes la respuesta que te puede dar y cómo la puedes analizar o utilizar" (1:83, p.16, U1).

En segundo lugar, comprender implica reconocer la diversidad de situaciones y evitar visiones simplificadas. El discurso insiste en que no existe una única forma de relacionarse con la IA, ni entre docentes ni entre estudiantes: "Con el profesorado hay cosas muy variadas (...) hay quien lo ve rápidamente útil y quien lo vive como una amenaza existencial" (1:92, p.18, U1); "Estamos dando por sentado que los estudiantes actúan todos igual. Yo creo que no. También hay honestidad" (5:38, p.15, U5); "Depende del tipo de centro y de la formación previa (...) nuestros estudiantes ya deberían plantearse un uso crítico de las herramientas" (6:53, p.14, U6).

En tercer lugar, comprender la IA supone centrar la docencia en el pensamiento crítico y la creatividad. La IA obliga a desplazar el foco desde el dominio técnico hacia capacidades cognitivas más complejas: "El foco está en cómo pienso o de qué forma pregunto" (6:40, p.9, U6); "La dificultad no está en la cuestión técnica, sino en imaginar, en ser creativo" (1:111, p.29, U1); "En comunicación o publicidad lo importante sigue siendo la mente creativa que dirige el proceso" (6:39, p.15, U6).

En cuarto lugar, la comprensión conduce a replantear la enseñanza desde una perspectiva pedagógica. Se entiende que comprender la IA implica revisar metodologías, acompañar al alumnado y favorecer un uso responsable: "Hay que utilizarla también con ellos (...) nosotros tenemos menos práctica y ahora es entrenarla" (4:72, p.23, U4); "Hay que acompañarlos para hacer un uso ético y responsable (...) esto es una oportunidad para empezar a evaluar por competencias" (6:81, p.25, U6); "Que sean ellos los que realicen ese proceso, para que no sea una doctrina que intentamos imponer" (2:92, p.27, U2).

La **coocurrencia defensiva – profesorado** muestra 25 citas con esta co-ocurrencia. El análisis de la co-ocurrencia entre la actitud "defensiva" y el perfil del "profesorado" se orienta hacia la preservación de aquellos elementos considerados irrenunciables en la educación superior. La preocupación no se dirige únicamente hacia la IA como tecnología, sino hacia sus posibles efectos sobre la autoría académica, la evaluación, el desarrollo de competencias y la dimensión ética de la formación universitaria.

Desde esta perspectiva, la actitud defensiva no es sinónimo de rechazo, sino de protección de la calidad educativa, del juicio profesional del profesorado y del carácter formativo de la universidad frente a procesos de automatización que se perciben como potencialmente deshumanizadores.

De forma específica, el análisis del discurso nos permite identificar las siguientes ideas principales.

En primer lugar, el profesorado protege la integridad académica frente al fraude y la pérdida de autoría. Se da preocupación por la autoría de los trabajos y la fiabilidad de la evaluación: "Fraude, ¿no?, la cuestión del fraude intelectual, obviamente, somos una institución educativa" (1:121, p.33, U1); "Había profesorado que preguntaba: '¿Tendremos una herramienta como URKUND para detectarlo?'" (1:44, p.6, U1); "He conseguido reconocer tantos textos elaborados por ChatGPT" (2:24, p.5, U2).

En segundo lugar, el profesorado defiende el valor insustituible del aprendizaje humano. Se insiste en que existen dimensiones de la educación que la IA no puede reemplazar: "La IA no tiene empatía (...) nosotros formamos personas y tenemos que formar personas en valores (...) eso la IA no lo puede hacer" (3:85, p.8, U3); "La investigación humanística (...) requiere unas habilidades (...) que no tenemos bien resuelto todavía" (1:96, p.20, U1); "¿Qué pintamos nosotros? (...) al final todo es un tema ético y filosófico (...) es el uso que yo le doy como persona a una herramienta" (5:63, p.23, U5).

En tercer lugar, la actitud defensiva conduce a replantear la evaluación para preservar el aprendizaje. Ante la posibilidad de que la IA sustituya parte del trabajo académico, el profesorado busca proteger la validez de la evaluación: "Vale, no lo puedo hacer, pues cambiamos el sistema de evaluación" (1:86, p.17, U1); "Se está valorando (...) hacer pruebas finales, precisamente porque la evaluación continua es muy fácil" (5:10, p.5, U5); "Está sobre la mesa el replanteamiento de los TFG" (1:36, p.5, U1).

En cuarto lugar, el profesorado interpreta la resistencia como consecuencia de la incertidumbre. El rechazo se presenta como una reacción ante un cambio profundo cuyas consecuencias todavía no se conocen: "El rechazo del profesorado puede ser debido a la incertidumbre (...) provoca un rechazo (...) un miedo (...) habrá que ir poco a poco andando el camino" (3:68, p.5, U3); "Eso se ha leído desde dos posiciones: el pánico (...) o el entusiasmo" (1:85, p.17, U1); "Nos agrupamos de forma polarizada (...) una corriente negacionista (...) y otra integracionista" (6:79, p.24, U6).

En quinto y último lugar, el profesorado reivindica una incorporación crítica de la IA. La defensa de la universidad implica conocer la herramienta lo suficiente como para utilizarla con criterio: "Los docentes tenemos que ir por delante (...) conocer todo el potencial (...) necesitamos un conocimiento adecuado" (1:14, p.5, U1); "La única defensa que podemos tener es esa concienciación, esa pedagogía que se puede realizar en el aula" (2:79, p.22, U2); "No tiene ningún sentido potenciar el uso de la tecnología y después prohibir la inteligencia artificial" (5:10, p.5, U5).

La **coocurrencia ambivalente – profesorado** muestra 20 citas con esta co-ocurrencia. En general, el análisis de la co-ocurrencia entre la actitud "ambivalente" y el perfil del "profesorado" muestra un discurso caracterizado por la convivencia de expectativas positivas y preocupaciones respecto a la incorporación de la IA. Se reconoce simultáneamente el potencial transformador de estas herramientas y los desafíos que plantean para la evaluación, el aprendizaje, el pensamiento crítico o la identidad profesional docente. La ambivalencia se configura como una posición reflexiva que intenta equilibrar innovación y cautela, asumiendo la complejidad inherente a un proceso de cambio todavía abierto.

De forma específica, el análisis del discurso nos permite identificar las siguientes ideas principales.

En primer lugar, la IA representa simultáneamente una oportunidad y una amenaza para la docencia. Se reconoce que la IA ofrece posibilidades educativas, pero también se cuestionan prácticas consolidadas: "La U5 tiene una situación un poco paradójica (...) tenemos que ser punta de lanza en la incorporación de la IA, pero al mismo tiempo nuestro modelo de evaluación continua nos deja más expuestos (...) es algo que nos amenaza y al mismo tiempo no podemos renunciar a ello" (5:7, p.4, U5); "Tengo que dedicar tiempo en clase (...) pero también hay grupos que trabajan muy bien con IA (...) tenemos que adaptarnos" (2:65, pp.15–16, U2); "Tenemos que cambiar la forma de evaluar (...) el material generado puede ser correcto, pero la duda siempre está ahí" (6:48, p.11, U6).

En segundo lugar, la IA potencia el aprendizaje, pero también puede debilitar el pensamiento crítico. Se oscila entre el reconocimiento del valor pedagógico de la herramienta y la preocupación por la dependencia cognitiva del alumnado: "Para un docente senior es fenomenal, pero el problema está en que los estudiantes asuman que cualquier cosa que proporciona la IA es una verdad absoluta" (6:31, p.6, U6); "Hay una preocupación (...) con el pensamiento crítico (...) ¿qué pasa si todo lo delegamos en la IA?" (6:22, p.5, U6); "No le impides usarla, sino que le enseñas a caminar de otra manera, reinterpretando críticamente sus respuestas" (6:13, p.4, U6).

En tercer lugar, la IA cuestiona la identidad profesional del profesorado. La incorporación de estas herramientas genera incertidumbre sobre el papel futuro del docente, aunque también impulsa su renovación: "El profesor hace crisis (...) cuando no sabe qué pensamiento tiene que generar en el alumnado ni qué identidad profesional tiene que construir" (2:67, p.17, U2); "Hay profesorado que mira para otro lado, otros tienen miedo y otros sienten que la IA pone en cuestión una forma de docencia que ya no tiene sentido" (2:55, p.11, U2); "¿Qué pinto yo?" (2:55, p.11, U2).

En cuarto lugar, la respuesta no consiste en elegir entre aceptar o rechazar la IA, sino en encontrar un equilibrio. La ambivalencia conduce a posiciones intermedias que combinan integración, regulación y acompañamiento pedagógico: "Va a generar un cambio de paradigma, pero surgen interrogantes (...) debería existir un marco auspiciado por la universidad" (4:21, p.6, U4); "La IA lo puede hacer, pero tenemos que trabajar para evitar que lo haga todo, utilizándola como apoyo para comprender y no para sustituir el aprendizaje" (6:84, p.26, U6); "El profesorado demanda herramientas, pero no demanda formación, lo que genera un aprendizaje autodidacta (...) pero también puede ser contraproducente porque no haya realmente una preparación específica sobre el uso de esas herramientas" (6:7, p.3, U6).

#### 5.4.4. Actitud para aproximarse a la IA – Actitud para aproximarse a la IA

A continuación, se presenta una tabla que contiene las co-ocurrencias internas aparecidas en el código de Actitud para aproximarse a la IA.

|                                                        | 7.1. Diálogo/Reflexión<br>Gr=108 | 7.2. Ambivalente(transformativa-vs-precavido)<br>Gr=39 | 7.3. Transformativa<br>Gr=69 | 7.4. Precaución<br>Gr=117 | 7.5. Adaptación<br>Gr=93 | 7.6. Aproximación_Comprendiva<br>Gr=56 | 7.7. Aproximación_Proactiva<br>Gr=74 | 7.8. Defensiva<br>Gr=39 | 7.9. Desconocimiento<br>Gr=18 |
|--------------------------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------------------------|------------------------------|---------------------------|--------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------|-------------------------------|
| 7.1. Diálogo/Reflexión<br>Gr=108                       | 0                                |                                                        |                              |                           |                          |                                        |                                      |                         |                               |
| 7.2. Ambivalente(transformativa-vs-precavido)<br>Gr=39 | 8                                | 0                                                      |                              |                           |                          |                                        |                                      |                         |                               |
| 7.3. Transformativa<br>Gr=69                           | 16                               | 2                                                      | 0                            |                           |                          |                                        |                                      |                         |                               |
| 7.4. Precaución<br>Gr=117                              | 19                               | 4                                                      | 4                            | 0                         |                          |                                        |                                      |                         |                               |
| 7.5. Adaptación<br>Gr=93                               | 27                               | 2                                                      | 14                           | 12                        | 0                        |                                        |                                      |                         |                               |
| 7.6. Aproximación_Comprendiva<br>Gr=56                 | 7                                | 2                                                      | 4                            | 8                         | 13                       | 0                                      |                                      |                         |                               |
| 7.7. Aproximación_Proactiva<br>Gr=74                   | 16                               | 2                                                      | 12                           | 3                         | 10                       | 10                                     | 0                                    |                         |                               |

|                               |   |   |   |    |   |   |   |   |   |
|-------------------------------|---|---|---|----|---|---|---|---|---|
| ●7.8.Defensiva<br>Gr=39       | 6 | 2 | 4 | 14 | 3 | 0 | 2 | 0 |   |
| ●7.9.Desconocimiento<br>Gr=18 | 4 | 0 | 1 | 5  | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |

Tabla 20: Coocurrencias internas de la variable Actitud para aproximarse a la IA.

En las siguientes páginas se describen aquellas co-ocurrencias en las que han aparecido 15 o más citas en el conjunto de grupos de discusión realizados.

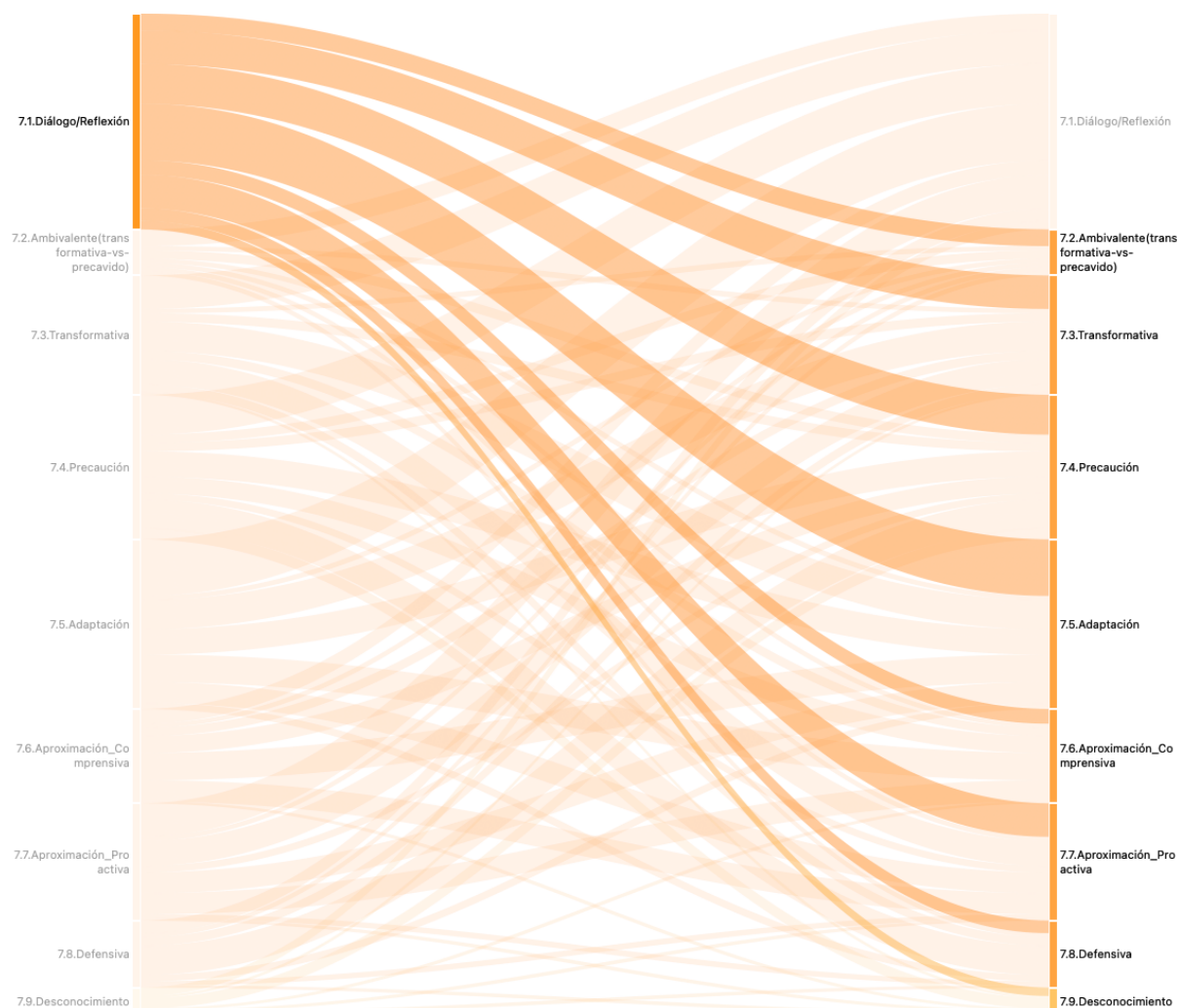


Figura 15: Diagrama de Sankey que muestra las coocurrencias internas de la variable Actitud para aproximarse a la IA.

La **coocurrencia diálogo/reflexión – adaptación** muestra 27 citas. El análisis permite identificar distintas formas discursivas en las que el diálogo articula la adaptación a la IA. Interactúan, por un lado, la actitud

dialogante de los participantes para incorporar la IA en la docencia universitaria y, por otro, su apertura —o resignación— para realizar los cambios necesarios que permitan dicha incorporación.

Una primera idea recoge el diálogo como participación colectiva en una normativa que orienta el uso correcto de la IA en sintonía con los contextos institucionales universitarios. Se hace énfasis en la guía como instrumento de consenso desde donde se pueden establecer criterios de uso, y la adaptación se percibe desde la elaboración de documentos y el establecimiento de criterios en el marco normativo de la universidad: "La Universidad de Granada está a la par con las otras universidades españolas porque ha desarrollado la guía del correcto uso de la IA" (3:47, p.3, UGR).

Asimismo, se identifican dos niveles para afrontar la adaptación al cambio: la elaboración de un manual de procedimiento y el desarrollo de cursos de formación para el profesorado organizados desde los vicerrectorados. El diálogo se orienta hacia la necesidad de coordinarse institucionalmente y optimizar el proceso de cambio mediante la planificación formativa: "Un manual de procedimiento para el uso de la IA (...) somos conscientes de la importancia de que la IA ha venido para quedarse y estamos desarrollando cursos para profesores junto con otros vicerrectorados" (3:47, p.4, UGR).

En otro registro, la adaptación se plantea como algo que se realiza en un marco institucional mediante documentos que regulan la implementación, donde la estructura organizativa establece los criterios para el cambio: "En muchas, a raíz de los documentos que tenemos por encima, digamos que nos tenemos que ajustar a ellos" (4:75, p.22, ULE).

También emerge la dimensión pedagógica del diálogo institucional. La posibilidad de crear un clima de comprensión respecto a la IA ayuda a desmitificar la herramienta, normalizar su uso y reducir el miedo o incertidumbre que produce su desconocimiento. La adaptación no es solo técnica o normativa, sino que pasa por un trabajo sobre las percepciones: "Hay una parte que es eso, de seguir desmitificando la herramienta, porque creo que bajará los miedos y bajará el entusiasmo acrítico. Eso es fundamental" (1:91, p.18, UAB).

En la misma línea, se plantea la posibilidad de que la universidad ponga herramientas a disposición del profesorado y le forme específicamente para su uso, acompañando para un uso responsable y mediando en la reducción de riesgos: "La universidad, cuando ponga a disposición Copilot y permita determinados usos (...) requerirá que, en ese puesto de trabajo concreto, se forme a la persona en estos usos

concretos, que pueden ser de alto riesgo (...) es una formación que se tendrá que hacer, sin duda" (1:139, p.32, UAB).

Se señala también la formación y la información como dos medidas complementarias para gestionar la incertidumbre que produce el cambio tecnológico. El diálogo se orienta a generar confianza, invitando a la formación como clave para comprender las posibilidades de la IA: "La clave es la formación del profesorado y la información (...) eso es lo que queremos hacer desde el vicerrectorado, formar al profesorado e informar, para que no dé miedo" (3:70, p.5, UGR).

En la misma dirección, se plantea que la universidad debe estar en la vanguardia respecto al uso de la IA, pero de forma controlada, pasando antes por un proceso formativo gradual. La adaptación se asienta en la preparación previa y el diálogo se concibe como una reflexión sobre la responsabilidad que conlleva el cambio: "Desde la universidad tenemos que estar a la vanguardia de cómo se tiene que utilizar, pero para darle a esa herramienta las etapas previas de formación" (3:93, p.11, UGR).

El diálogo funciona también como mecanismo de gobernanza para el cambio, concibiendo la adaptación como un proceso colegiado con representantes de distintas estructuras universitarias: "El equipo de gobierno de la universidad tiene que estar involucrado, todo el equipo de gobierno (...) crear grupos de trabajo, quizá liderados por vicerrectorados de transformación digital (...) que esté también personal, PDI y PTGAS, una representación del alumnado (...) de las diferentes áreas" (3:93, p.17, UGR).

Desde una perspectiva didáctica, el diálogo se orienta hacia la regulación del uso de la IA en el aula, estableciendo condiciones y concienciando al estudiante sobre su aplicación concreta. El uso se permite siempre que se explicita el para qué: "Para este trabajo podéis usar la inteligencia artificial, pero tenéis que poner para qué (...) lo ha usado para las primeras ideas, lo he usado para revisar la redacción (...) porque yo creo también les hace conscientes" (2:88, p.23, UCM).

La resistencia frontal al recurso de la IA se presenta como algo que no tiene sentido. El diálogo es de carácter reflexivo y la adaptación, progresiva y prudente, ajustando el uso a medida que se va asimilando: "Como recurso, yo no tengo que resistirme. Yo tengo que ver en qué aspecto este recurso va a ser adecuado. Y como educadora yo tengo que plantear que hay una evolutiva para usar este recurso" (2:38, p.8, UCM).

La **coocurrencia diálogo/reflexión – precaución** muestra 19 citas. En estas se observa que el discurso se articula en torno a la precaución como condición o filtro para que el uso de la IA sea válido. La adaptación está condicionada por la necesidad de evaluar la veracidad, de verificar el conocimiento y de reflexionar sobre las implicaciones éticas, pedagógicas y sociales de una incorporación que se percibe como inevitable pero que no puede producirse sin criterio.

Una primera idea recoge la precaución crítica ante el uso acrítico de la herramienta. Introducir la pregunta, recibir la respuesta e incorporarla sin contraste no es viable. Se necesita potenciar el espíritu crítico del estudiante y enseñarle a verificar la información con otras fuentes: "Meten la pregunta en el ChatGPT, respuesta y yo me lo empacho (...) te cojo la respuesta, te la coloco en un trabajo y no me planteo si aquello es veraz o no (...) deberían utilizar otras fuentes para confirmarlo. Eso no está sobre la mesa. Y eso creo que hay que trabajar" (1:77, p.15, UAB).

También se plantea una precaución realista que reconoce que el fenómeno es global y que la universidad no puede controlarlo todo. No se rechaza la IA, pero se advierte sobre la necesidad de ajustar las expectativas y actuar con conciencia de limitaciones: "Estamos intentando aquí atacar un problema desde la universidad cuando ya es algo global (...) tenemos que ser conscientes de cuál es la limitación, o por lo menos con qué cartas nos toca jugar cuando llegan a la universidad" (2:31, p.6, UCM).

Asimismo, se formula una precaución pedagógica profunda: la escritura ya no garantiza el aprendizaje porque la IA altera la relación con el pensamiento. Se advierte de que ya no se puede evaluar igual, dado que la autoría de los resultados está en cuestión, lo que genera la necesidad de rediseñar las prácticas de evaluación: "El lenguaje ha cambiado, las formas de usar el lenguaje han cambiado, la escritura ha cambiado, ya no es una prueba de que alguien haya leído, haya reflexionado (...) buscar otras maneras y trabajar la escritura más como una actividad social donde realmente el alumnado interiorice la idea que sirve para pensar, sirve para entender, para criticar" (2:66, p.16, UCM).

En paralelo, se reconoce cierta ambivalencia: la IA puede facilitar la comprensión cuando los estudiantes no entienden algo en clase, pero este beneficio requiere precaución ante el riesgo de dependencia excesiva. Se acepta la utilidad, pero se advierte contra la idealización de la herramienta: "Ojo. Hay un porcentaje que decía: es que no lo entiendo en clase, me meto en la IA y me lo explica y lo entiendo. Porque además si no lo entiendo, le digo oye, explícamelo más clarito" (2:68, p.17, UCM).

También se plantea una precaución ética y de responsabilidad profesional, especialmente en la formación docente. Preocupa la creación de contenidos de autoría no genuina para enseñar a menores, la falta de espacio formativo para debatir sobre esta responsabilidad y la necesidad de formar criterio ético en los futuros docentes: "Tanto respecto al uso de la IA generativa, como de otras cuestiones de entrega de datos a las corporaciones, tenemos aquí un papel y no tenemos un lugar concreto en qué asignatura trabajamos sobre esto (...) los niños opinaron sobre qué significa que una inteligencia artificial escriba un cuento (...) mientras menos lo hablemos, menos lo tratemos aquí con los que van a ser profesores, peor para todos" (2:80, p.20, UCM).

Asimismo, se advierte sobre la falta de trazabilidad en los usos de la IA, comparando la situación actual con "la selva", aunque con un atisbo de esperanza basado en cómo evolucionó la regulación en otros ámbitos: "Piensas en todos los temas de consentimiento, de los límites de uso (...) creo que ahora mismo estamos en la selva de esto. Mi esperanza, igual que antes estábamos en la selva de los alimentos (...) y sin embargo hemos conseguido tener un rigor de trazabilidad brutal (...) no lo sé si será posible llegar a ese... hay intención" (2:76, p.21, UCM).

También se señala una precaución sobre los fundamentos económicos y empresariales que sostienen la IA. Se advierte sobre la lógica mercantil que hay detrás y la fragilidad de los pilares sobre los que se asienta la gestión de datos, comparando el ciclo actual con el boom del .com de los años noventa: "Nos damos cuenta de que ciertos pilares no son tan fuertes para sustentar determinados modelos de negocio como son, en este caso, la gestión de datos. Y eso sí es lo que debería darnos vértigo (...) las tecnologías han llegado a todos los lugares porque hay que hacer negocio" (2:76, p.21, UCM).

En otro registro, se advierte sobre las condiciones estructurales en que se está produciendo la adaptación: un ecosistema educativo ya desbordado, con profesorado sobrepasado, familias desinformadas y tecnología sin herramientas reales. La incorporación de la IA en estas condiciones es problemática si no va acompañada de condiciones adecuadas y apoyo contextual: "Tienes unos profesores totalmente sobrepasados (...) unas aulas donde hay muchos colorines, pero lo único que se hace es ver vídeos (...) no se le concede al docente una herramienta (...) es una cosa que nos ha ido encajando, nos ha ido metiendo determinada tecnología" (2:79, p.22, UCM).

También preocupa la sensación de autoexclusión que puede generar un entorno tecnológico cada vez más complejo. Se apunta al riesgo de impotencia aprendida —self-imposed helplessness— entre quienes

sienten que no pueden comprender lo que les rodea y dejan de intentarlo: "Como no lo voy a entender, pues ni lo intento. Y esto se incrementa o se impulsa más con estas tecnologías" (2:81, p.25, UCM).

Se propone, frente a la imposición de criterios de uso responsable, favorecer que sean los propios estudiantes quienes observen los riesgos y regulen su uso, confiando en su capacidad crítica y evitando que el mensaje llegue como una doctrina: "Con la IA generativa habría que hacer lo mismo. O sea, hacer ver esos dos peligros que hay, pero que sean ellos los que realicen ese proceso, porque así no va a ser como una doctrina que intentamos proponer, y eso es un problema" (2:92, p.27, UCM).

La precaución se extiende también a la didáctica: cuando el alumnado delega toda la tarea en la IA y el docente evalúa productos generados por la herramienta, se pierde la finalidad formativa. Surge la necesidad de modificar la metodología para alcanzar producciones más genuinas: "Cuando te llevo un trabajo entero de ChatGPT (...) si yo mandé este trabajo para precisamente que hicieras una reflexión (...) yo creo que entonces tengo que cambiar mi didáctica y mi metodología al entrar a la inteligencia artificial (...) yo voy a tratar de corregir trabajos que estarán bien hechos, no sé si lo estoy corrigiendo" (3:75, p.6, UGR).

Se alerta igualmente ante el entusiasmo excesivo y la sobredimensión de la IA. Se reconoce su potencial, pero se advierte de que, como ocurrió con el grafeno en química, se irá asentando y acotando a determinados usos. La preocupación reside en el uso indiscriminado y carente de pensamiento crítico: "La IA es una herramienta muy potente (...) pero la IA debe ser una herramienta bien utilizada (...) lo que ahora mismo no se comprende es el potencial que tiene y dónde tiene más potencial, porque ahora mismo todo el mundo vende la IA para todo" (3:84, p.7, UGR).

Desde una perspectiva axiológica, se plantea la preocupación por la deshumanización que puede conllevar una adaptación expansiva e indiscriminada. La universidad forma personas, y eso no puede hacerlo la IA: "Puede hacer que nos olvidemos (...) la IA no tiene empatía, no tiene sentimiento (...) nosotros formamos personas y tenemos que formar personas en valores, y eso no lo puede hacer la IA (...) si formas en valores y en personas tienes que tener ejemplos y tienes que tener personas" (3:85, p.7, UGR).

La adaptación se plantea también con relación a la corrección automatizada de las producciones académicas. Delegar en la IA la corrección de forma acrítica supone un riesgo para la despersonalización

de la relación entre quien enseña y quien aprende, comprometiendo la esencia de la profesión docente: "¿Realmente es ético utilizar la IA para corregir trabajos sin pensar? (...) si dejamos 100% que lo haga la IA no puede ser. Pero puede que haya gente que lo esté haciendo" (6:60, p.16, UVigo).

Finalmente, la precaución se proyecta sobre la normativa universitaria en materia de plagio, que se percibe como desajustada respecto a las nuevas prácticas. La incertidumbre institucional conduce a una reflexión sobre la necesidad de redefinir criterios y marcos normativos, reforzando formatos de evaluación en los que la autoría pueda comprobarse a través de la comprensión dialogada: "Hice una consulta a la asesoría jurídica de la universidad para saber qué pasa con esto. ¿Esto es plagio? ¿No es plagio? (...) la respuesta de la asesoría jurídica es que no es plagio (...) en trabajos de fin de grado y máster tenemos la suerte de que son defensas públicas y orales, y ahí puedes..." (6:80, p.25, UVigo).

La **coocurrencia diálogo/reflexión – aproximación proactiva** muestra 16 citas, de las que se presentan seis evidencias representativas.

El discurso se articula en torno a la idea de anticiparse al uso irresponsable de la IA mediante el acompañamiento pedagógico, la reflexión compartida y la regulación situada en el propio docente. No se trata de prohibir ni de dejar hacer, sino de estructurar el uso con criterio antes de que se produzca de forma espontánea y sin autocontrol.

Una primera idea recoge la importancia de usar la IA declarando el proceso seguido: qué herramienta se utilizó, qué prompt se formuló, qué resultado se obtuvo y qué hizo el estudiante con él. El docente no espera a que el mal uso se produzca, sino que se adelanta y estructura el proceso, desarrollando una conciencia sobre la trazabilidad del aprendizaje: "Yo en clase se lo dejo usar, y les pido (...) tú lo puedes usar, pero me tienes que decir qué herramienta has usado, qué prompt le has hecho, qué resultado te ha dado y tú qué has hecho con ese resultado" (1:45, p.6, UAB).

Asimismo, se identifica la práctica habitual de introducir la pregunta, recibir la respuesta e incorporarla sin contraste como un uso incompleto. La adaptación proactiva consiste en no prohibir el uso, sino en enseñar a verificar, contrastar y evaluar la información que proporciona la herramienta, desarrollando el espíritu crítico: "Metén la pregunta en el ChatGPT, respuesta y yo me lo empacho (...) te cojo la respuesta, te la coloco en un trabajo y no me planteo si aquello es veraz o no (...) deberían utilizar otras fuentes para confirmarlo. Eso no está sobre la mesa. Y eso creo que hay que trabajar" (1:77, p.15, UAB).

También se plantea una postura reflexiva respecto al uso de la IA como recurso, apoyándose en experiencias anteriores de transformación —como la pandemia— y en procesos institucionales de formación. La adaptación evoluciona desde la resistencia hacia la comprensión y diversificación del uso, con carácter proactivo: "El punto clave es que yo tengo que entender que esto es algo que va a ser un recurso. Entonces, como recurso, yo no tengo que resistirme. Yo tengo que ver en qué aspecto este recurso va a ser adecuado. Y como educadora yo tengo que plantear que hay una evolutiva para usar este recurso" (2:38, p.7, UCM).

En paralelo, se reconoce que la velocidad de evolución de la IA impide generar normativa estable, por lo que la regulación recae en el propio docente como forma de adaptación contextualizada. Se trata de una regulación situada y autónoma, que genera pensamiento crítico y ajusta la evaluación al contexto concreto: "Como eso está evolucionando tanto, hacer una normativa que nos valga hoy y nos valga dentro de poco es complicado (...) al final hacemos esta autogestión cada uno dentro de su ámbito (...) a mí me parece por ejemplo la idea esta de los TFM que tengan que hacer una declaración, al igual que cuando publicas un artículo científico" (4:35, p.9, ULE).

Además, se plantea que ya no se trata solo de adaptarse a la IA, sino a un nuevo ecosistema generacional. El cambio generacional en el alumnado —con una atención, narratividad y comprensión de la realidad distintas— desemboca en nuevos modelos de docencia que trascienden la herramienta. La proactividad que se plantea tiene carácter pedagógico, pero también social y cultural: "Estamos hablando de un nuevo modelo de docente, de docencia (...) también tenemos que tener en cuenta el cambio generacional (...) el tipo de metodología docente que utilizamos, porque su atención es distinta, su sistema incluso de comprensión y de narratividad es distinto (...) la relación que tienen ellos con la intimidad y con la propiedad de datos también es muy distinta" (6:65, p.19, UVigo).

Finalmente, se señala que las nuevas generaciones no son conscientes del riesgo que supone exponer su vida en las redes sociales. Este salto generacional respecto al uso crítico requiere una adaptación que va más allá del uso técnico de la IA, e implica comprender el ecosistema cultural del estudiante: su relación con los datos, su exposición digital y su percepción de la privacidad. El acompañamiento formativo en protección de datos se convierte así en una dimensión indispensable de la proactividad docente: "Ellos no tienen una conciencia de privacidad como la que tenemos nosotros (...) ellos voluntariamente exponen su vida en redes sociales (...) sus límites y su concepción de la privacidad es muy distinta (...)

estamos siendo súper proteccionistas con ellos cuando ellos no lo son con ellos mismos" (6:69, p.19, UVigo).

La **coocurrencia diálogo/reflexión – transformativa** muestra 16 citas. La cuestión central de este discurso se centra en repensar la docencia más allá del uso de la herramienta, la regulación de su uso o la formación del estudiante. El ajuste o adaptación en sí misma requiere mirar hacia el modelo docente: hay que revisar la metodología y replantearse la enseñanza más allá de añadir o no la IA. Se trata de una transformación que conduce hacia un nuevo modo de enseñar en un contexto en el que ya existe un uso, adecuado o no, de la herramienta: "Más allá de si es mágica o no (...) ¿cómo repensamos la docencia con esto?" (1:90, p.17, UAB).

También se mencionan los sesgos y límites de la IA, aunque sin penalizar su uso. Se reconoce que la herramienta es útil, pero que existen otros recursos para enseñar o para ayudar a encontrar el conocimiento —el libro, la biblioteca, las anotaciones en la pizarra, el trabajo en equipo—, lo que contribuye al conocimiento de forma complementaria. La irrupción de la IA plantea así una reorganización de los recursos propicios para enseñar y, sobre todo, una transformación en la forma de acceder al conocimiento y a sus fuentes: "Me parece bien que lo uses, pero la inteligencia artificial llega hasta aquí (...) hay cosas que no vas a encontrar (...) hacerles conscientes de que hay un conocimiento que no está ahí. Y yo soy súper fan, ¿no? Pero también soy fan de la pizarra, de la biblioteca, del trabajo en grupo" (2:82, p.23, UCM).

Asimismo, se plantea la transformación como política formativa institucional. Se considera que una de las claves para afrontar la IA es la formación del profesorado y la información como manera de reducir el miedo o incertidumbre que genera su desconocimiento. Que esta iniciativa parta del vicerrectorado genera una respuesta institucional organizada; la transformación se vincula directamente con la estructura formativa que dispone el sistema universitario, proveyendo un acompañamiento sistemático que no quede en un asunto autogestionado o en iniciativas aisladas: "Fundamentalmente la clave es la formación del profesorado y la información (...) eso es lo que queremos hacer desde el vicerrectorado, formar al profesorado e informar, para que no dé miedo" (3:70, p.5, UGR).

También se sitúa la transformación en la forma de evaluar, dentro de un marco que la precede: la evaluación por competencias. Se ha puesto en cuestión la evaluación de conocimientos de forma aislada —para lo cual la IA puede funcionar muy bien—, dado que la herramienta no sirve para evaluar

competencias. Ello replantea qué entendemos por evaluación y cómo la llevamos a cabo, alineando las exigencias competenciales con el perfil profesional del alumnado y distinguiendo entre tareas de transformación del conocimiento y tareas de mera reproducción: "Debemos evaluar competencias, no solo meramente conocimientos (...) si nos ceñimos a conocimientos la IA les va a ser muy útil (...) tenemos que buscar la forma realmente de evaluar esa competencia que van adquiriendo los estudiantes (...) los TFG y TFM son carne de cañón de la inteligencia artificial. Pero ahí empezamos también a buscar herramientas" (4:25, p.6, ULE).

En otro registro, el discurso oscila entre la percepción de la IA como un cambio drástico y vertiginoso y la perspectiva histórica que recuerda que Internet o los teléfonos móviles generaron el mismo sentimiento de revolución. El nuevo contexto tecnológico plantea cambiar la forma en que enseñamos y evaluamos, asumiendo que la creatividad es algo que trasciende la herramienta. La transformación no reside en la tecnología en sí de forma determinista, sino en el impacto que esta produce sobre la forma de enseñar: "Con la inteligencia artificial nos hemos visto de repente en el siglo XXV (...) pero yo también me acuerdo cuando llegó Internet (...) yo creo que lo que tenemos es que cambiar la forma en la que enseñamos y en la que educamos. Y hay una cosa que la IA no va a poder suplir, que es el conocimiento y la creatividad" (6:15, p.4, UVigo).

Finalmente, atendiendo a un escenario educativo que ya estaba marcado por el desbordamiento — profesorado sobrepasado, comunicación insuficiente, tecnología sin herramientas reales—, la IA irrumpe tratando de reorganizar el sistema. La adaptación transformativa debe ser más amplia y no mirar de forma sesgada a la herramienta, sino al sistema educativo en su conjunto. No se trata solo de añadir herramientas, sino de una revisión estructural: "Tienes unos profesores totalmente sobrepasados (...) unas aulas donde hay muchos colorines, pero lo único que se hace es ver vídeos (...) no se le concede al docente una herramienta (...) es una cosa que nos ha ido encajando, nos ha ido metiendo determinada tecnología" (2:79, p.21, UCM).

## 6. Conclusiones

Se presentan a continuación las principales conclusiones que se extraen de los resultados presentados a partir del análisis de coocurrencias realizados a partir de los datos generados con la implementación de 6 grupos de discusión con responsables institucionales de 6 universidades españolas. Estas conclusiones se presentan a partir de los cuatro subapartados a partir de los cuáles se han organizado los resultados: las emociones que emergen al hablar de IAg; las prácticas de enseñanza y aprendizaje; las utilidades de la IAG en la docencia universitaria; y las actitudes que muestran los participantes ante el uso de la IAG.

En lo relativo a las emociones expresadas por los participantes en los grupos de discusión, se evidencia que estas son ambivalentes, puesto que tanto se entusiasma por las potencialidades del uso de la IAg en la docencia universitaria, como preocupación por las implicaciones pedagógicas y éticas. La preocupación se erige como la emoción que más veces se manifiesta, asociándose a una posible crisis de identidad docente y a una incertidumbre sobre el futuro rol profesional del profesorado en un entorno donde los contenidos son accesibles por el alumnado y la evaluación entendida como hasta el momento deja de tener sentido.

También aparecen las emociones de entusiasmo y flow, vinculados a la percepción de la IAg como una potente herramienta de productividad. Los responsables institucionales destacan la capacidad de la herramienta para agilizar tareas tediosas y servir de fuente de inspiración para el diseño de unidades didácticas y materiales para las clases. No obstante, se relaciona también la necesidad de formación continua y acompañamiento institucional, entendiendo que el uso de la IA requiere una agencia por parte del profesorado, y no una mera adopción pasiva, y emerge la necesidad por cambiar los procesos de evaluación para que se evalúen competencias, y no solo conocimientos.

Respecto al alumnado, existe una preocupación compartida sobre la "fe ciega" que este deposita en los resultados de la IA, sin considerar los sesgos y "alucinaciones" del sistema. Los resultados subrayan que la familiaridad generacional con las tecnologías digitales no garantiza una competencia crítica en el uso de las mismas, lo que refuerza la necesidad de una alfabetización ética y crítica que enseñe al estudiante a contrastar fuentes y aportar valor. Asimismo, se identifica una preocupación creciente por la brecha de equidad y el impacto en el futuro laboral de los egresados.

El análisis de las emociones pone también de manifiesto la preocupación por la privacidad de los datos y la ética vinculada con la integridad académica. Preocupa la velocidad de la tecnología frente a la lentitud de los marcos normativos y la cesión de información personal a grandes corporaciones.

En relación con las prácticas de enseñanza-aprendizaje, los participantes en los grupos de discusión opinan que la IAg supone una ruptura estructural que obliga a una revisión profunda de la docencia y los modelos de evaluación. Se manifiesta la obsolescencia del trabajo escrito tradicional o ensayístico como evidencia de aprendizaje, dado que la capacidad de la IAg para generar contenidos formalmente impecables impide garantizar la autoría intelectual. Se constata que los sistemas actuales no pueden detectar cuándo los estudiantes han utilizado esta herramienta, motivo por el que se presenta la necesidad cambiar los sistemas actuales de evaluación hacia una evaluación por competencias auténtica.

Asimismo, se identifica que las universidades deben generar procesos de formación en alfabetización crítica y ética, tanto para el docentes como para los estudiantes. Los grupos de discusión han puesto sobre la mesa la evidencia de que la familiaridad generacional de los estudiantes con la tecnología no equivale a una competencia crítica o productiva; por el contrario, se advierte un riesgo de sedentarismo cognitivo si el alumnado utiliza la IA como un atajo irreflexivo para realizar sus actividades académicas. En este sentido, la formación debe orientarse a desmitificar la herramienta, reduciendo tanto los miedos injustificados como el entusiasmo acrítico, y promover que el alumnado aprenda a validar, contrastar y supervisar los resultados generados por la IAg.

Desde una perspectiva operativa, los resultados ponen en evidencia que el profesorado debe adoptar una postura proactiva y transparente, integrando la IAg de forma frontal en el aula desde el primer día de clase para evitar que su uso se convierta en una práctica clandestina. En opinión de los participantes e los grupos de discusión, de permitirse el uso de IAg, estableciendo marcos de trabajo claros donde el estudiante asuma un rol de corresponsabilidad y rendición de cuentas, explicitando qué herramientas ha usado y cómo ha interactuado con ellas. Ante la IAg el docente pasa de ser un mero transmisor de información a un facilitador y mediador que orienta al alumnado en un uso profesionalizador y ético de la tecnología, asegurando que esta tecnología sea un recursos más de aprendizaje, y no un sustituto del pensamiento.

También se pone de manifiesto que esta transformación pedagógica se ve tensionada por la lentitud de los marcos normativos institucionales frente a la velocidad exponencial del cambio tecnológico. Se

concluye que la universidad no puede permitirse una respuesta fragmentada basada en el voluntarismo individual del profesorado, sino que requiere una gobernanza flexible e interdisciplinar que coordine el conocimiento técnico con las dimensiones humanísticas y sociales.

En relación con las utilidades de la IA en la docencia universitaria, los resultados de los grupos de discusión ponen de manifiesto la existencia de un consenso generalizado a la hora de reconocer su potencial como herramienta de productividad y optimización del tiempo. Los responsables institucionales valoran positivamente la capacidad de la IA para agilizar tareas burocráticas y administrativas de gran complejidad, como la elaboración de memorias de verificación y modificación de títulos o la planificación de guías docentes. Estas acciones no se perciben como un fin en sí mismo, sino como un medio para liberar tiempo docente que pueda ser reinvertido en las dimensiones más humanas, creativas y relacionales de la enseñanza, reforzando el acompañamiento y la tutoría personalizada.

Los resultados muestran una transición desde el uso instrumental hacia aplicaciones de aprendizaje activo, en el que la herramienta puede entrenar el pensamiento crítico mediante el análisis de sus propios errores y sesgos, convirtiendo las limitaciones del algoritmo en un recurso didáctico para enseñar al estudiantado a validar y contrastar la información.

La IA también se percibe como un recurso que puede actuar de tutorial permanente, que satisface la demanda de inmediatez del alumnado, actuando como un asistente de aprendizaje disponible de forma asincrónica.

Respecto al desarrollo de competencias, los discursos de los participantes reflejan la necesidad de formar a los estudiantes con el uso de la IA, considerando que saber usarla es una competencia profesional básica e imprescindible para el futuro laboral de los titulados. Relacionado con este aspecto, se considera la necesidad de alfabetizar críticamente sobre su uso, donde el aprendizaje fundamental es la capacidad de generar prompts y supervisar y aportar valor añadido a los resultados generados.

En el ámbito de la evaluación, si bien se reconoce la utilidad de la IA para agilizar la corrección de tareas, se reconocen los riesgos de la delegación absoluta y se pone de manifiesto que el docente debe mantener la validación final de toda evaluación. Se señala también que la integración de la IA en la

docencia universitaria requiere gobernanza institucional proactiva que proporcione entornos seguros y guías claras para transitar de la experimentación individual a una cultura universitaria compartida.

En lo que respecta a las actitudes ante el uso de la IAg, los resultados ponen de relieve la existencia de visiones en las que se acepta la tecnología como una realidad inevitable, y otras en las que se considera la necesidad de proteger la esencia del modelo universitario. En general predomina una actitud de adaptación, manifestada como una respuesta realista y estratégica que la IAg es un recurso que ha llegado para quedarse y que la resistencia es equivalente a "ponerse una venda en los ojos" ante el futuro. Esta adaptación se vincula con una aproximación proactiva, donde el profesorado y los cargos académicos asumen un rol de liderazgo para anticipar y orientar el cambio, transformando la IAg en una herramienta para promover la innovación, repensar la planificación docente, la investigación y la gestión institucional de forma coordinada.

También emergen actitudes defensivas y de precaución orientadas a gestionar la incertidumbre que genera la IAg en la docencia universitaria y la necesidad de preservar la dimensión humana de la educación. Se considera la importancia de proteger aquello que las tecnologías no puede hacer, como la formación en valores, la empatía y el acompañamiento personal. Por su parte, la precaución se manifiesta como una cautela ante la incertidumbre sobre la validez del aprendizaje y los riesgos asociados a la privacidad de los datos. En este sentido, la preocupación por el uso ético se erige como un eje transversal, donde se reclama la necesidad de establecer de manera transparente cuándo y dónde se puede utilizar la tecnología para las actividades docentes

Asimismo, se concluye que el diálogo y la reflexión son los mecanismos fundamentales para transitar de las iniciativas individuales a una cultura universitaria compartida. Los participantes entienden que la respuesta institucional no puede traducirse únicamente en una normativa impositiva desde arriba, sino que debe nacer de una deliberación crítica e interdisciplinar, que involucre a toda la comunidad universitaria. La ética se define como una competencia que implica aprender a discutir y justificar el uso de la IAg en función del propósito pedagógico. El análisis subraya que la integración de la IAg de forma ética y segura depende de que las instituciones universitarias ofrezcan marcos de confianza y formación continua.

Se identifica también una preocupación por la equidad y la brecha digital, alertando sobre el riesgo de consolidar una "universidad a dos velocidades" en función del acceso a herramientas de IAg avanzadas.

En resumen, la actitud universitaria ante la IAg se se presenta en los resultados como algo que debe implicar la redefinición de las instituciones universitarias, que deben actualizar los modelos de enseñanza y evaluación.

## 7. Referencias

- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. The Free Press
- Cacho, R. (2024). Integrating Generative AI in University Teaching and Learning: A Model for Balanced Guidelines, *Online Learning*, Volume28(3), (55-81). DOI: 10.24059/olj.v28i3.4508
- CRUE (2024). La inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria. Oportunidades, desafíos y recomendaciones. CRUE. Disponible en: <https://bit.ly/3Qb0Qtg>
- Dempere, J., Modugu, K. P., Hesham, A., y Ramasamy, L. (2023). The impact of ChatGPT on higher education. *Frontiers in Education*, 8, 1206936, DOI: feduc.2023.1206936
- EUA (2023). *Artificial intelligence tolos and their responsable use in higher education learning and teaching*. European University Association. Disponible en: <https://bit.ly/3CzPJai>
- European Commission (2022). Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for Educators. European Commission. DOI: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/153756>
- European Commission (2023). *AI report – By the European Digital Education Hub’s Squad on artificial intelligence in education*, Publications Office of the European Union. DOI: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/828281>
- García-Peñalvo, F.J. Alier, M., Pereira, J. y Casany, M.J. (2024). Inteligencia Artificial Segura, Transparente y Ética: Claves para una Educación Sostenible de calidad (ODS4). *International Journal of Educational Research and Inovation*, 22, 1-21.
- Nartey, E.K. (2024). Guiding principles of generative AI for employability and learning in UK universities. *Cogent Education*, 11(2), 2357898, DOI 10.1080/2331186X.2024.2357898
- UNESCO (2023a). *Chat GPT, and Artificial Intelligence in higher education. Quick start guide*. UNESCO.
- UNESCO (2023b). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO, DOI: 10.54675/EWZM9535
- UNESCO (2023c). *Harnessing the Era of Artificial Intelligence in Higher Education. A primer for Higher Education Stakeholders*. UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386670>
- 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, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Tlili, A., Zhang, J., Papamitsiou, Z., Manske, S., Hoppe, H. U., Burgos, D., & Aboelmaged, M. (2023). *Generative AI in education: Opportunities, challenges, and future research directions. Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100153. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100153>

## 8. Anexos

### Anexo I. Difusión del objetivo 2.1

En este anexo se recopilan las acciones de difusión relacionadas con el Objetivo 2.1 del proyecto EdU-InA. La información se ha obtenido de las secciones “Difusión” y “Noticias” de la página web oficial del proyecto (<https://eduina2427.wixsite.com/edu-ina>), donde pueden consultarse los materiales originales.

#### Webinars EdU-InA

EdU-InA. (2026, enero 14). *Discursos de los cargos académicos sobre la incorporación de la IA en la docencia universitaria* [webinar]. En línea.

#### Acciones de difusión académica

(2025, noviembre 12–14). *El Proyecto EdU-InA: Políticas y prácticas sobre inteligencia artificial generativa en la educación universitaria* [comunicación]. XVIII Congreso Internacional de Organización de Instituciones Educativas (XVIII CIOIE), Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España.

(2025, octubre 30–31). *Ética y seguridad de la inteligencia artificial generativa en la educación superior: preocupaciones de los cargos académicos universitarios* [comunicación]. 2.º Congreso Internacional de Inteligencia Artificial Educativa (ICEAI), Universidad de Alicante, España.

(2025, julio 9–11). *Políticas y prácticas de la IA generativa en la educación universitaria* [comunicación]. XIII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI 2025), Facultad de Economía y Empresa (UB), Barcelona, España.

(2025, junio 4–6). *Políticas universitarias sobre inteligencia artificial generativa: una revisión sistemática* [comunicación]. Congreso Internacional EDO (CIEDO25), Facultat de Filosofia i Lletres. Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Bellaterra, España.

(2025, junio 4–6). *La IA generativa en las universidades: Oportunidades y retos* [simposio]. Congreso Internacional EDO (CIEDO25), Facultat de Filosofia i Lletres. Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Bellaterra, España.

(2026, Mayo 6-8). *Perspectivas sobre el uso de la inteligencia artificial en la docencia universitària*. Simposio “IA Generativa en la Educación Superior: reflexiones y propuestas desde Hispanoamerica” En el XIX Congreso Internacional de Educación e Innovación, U. de Granada, RTU Liepaja y EDU4All, Liepāja (Letonia)

(2026, Julio 29-30) *Inteligencia Artificial y Educación Superior: preocupaciones de los gestores sobre su integración en la docència*. V Congreso Internacional de Gestión Educativa, Universidad ORT de Uruguay, Montevideo (Uruguay)

(2026, Agosto 18-21). *Concerns of Higher Education Managers Regarding the use of Artificial Intelligence in University Education*. ECER 2026 - European Conference on Educational Research, European Educational Research Association, Tampere (Finlandia)

## Noticias web

EdU-InA. (2025, diciembre 18). *Confirmado el Webinar 2.1* [Noticia].

<https://eduina2427.wixsite.com/edu-ina/post/confirmado-el-webinar-2-1>

EdU-InA. (2025, julio 13). *Presentación del proyecto EdU-InA en el XIII Congreso CIDUI 2025* [Noticia].

<https://eduina2427.wixsite.com/edu-ina/post/presentación-del-proyecto-edu-ina-en-el-xiii-congreso-cidui-2025>

EdU-InA. (2025, junio 26). *Doble difusión durante el FIET 2025* [Noticia].

<https://eduina2427.wixsite.com/edu-ina/doble-difusion-durante-el-fiet-2025>

EdU-InA. (2025, mayo 15). *Finaliza la recogida de datos del Objetivo Específico 2.1* [Noticia].

<https://eduina2427.wixsite.com/edu-ina/post/finaliza-la-recogida-de-datos-del-objetivo-espec%C3%ADfico-2-1>

EdU-InA. (2025, junio 10). *Simposio en el VIII Congreso Internacional EDO* [Noticia].

<https://eduina2427.wixsite.com/edu-ina/post/simposio-en-el-viii-congreso-internacional-edo>

## Anexo II. Uso de la IA en el proceso de trabajo

Siguiendo el Artificial Intelligence Disclosure Framework (Weaver, 2024)<sup>1</sup>, a lo largo del proceso de trabajo del objetivo 1.1, la IA se ha utilizado de apoyo para tres tareas: 1) Redacción de las definiciones de los conceptos técnicos en el cuestionario EdU-P-InA, 2) Creación de la Figura 2 y 3) Traducción del informe.+

### 1. Transcripción de las entrevistas

**Herramienta utilizada:** Microsoft Teams

**Propósito del uso:** Transcripción de los grupos de discusión realizados para proceder a su posterior análisis.

**Prompts o instrucciones proporcionadas:** No se utilizó un *prompt*, puesto que la herramienta utilizada lleva incorporada la opción de transcripción.

**Uso del contenido generado:** El resultado se revisó para comprobar su precisión en relación a los audios originales, asignar a los interlocutores los textos relativos a sus aportaciones y, cuándo fue necesario, ajustar pasajes en los que la transcripción no se ajustaba al audio.

**Limitaciones y consideraciones éticas:** No se han identificado cuestiones éticas o limitaciones tras revisar su resultado.

### 2. Uniformar el lenguaje de los resultados presentados

**Herramienta utilizada:** Claude

**Propósito del uso:** Unificar la redacción de los resultados presentados para darles coherencia léxica y gramatical y cohesión textual.

**Prompts o instrucciones proporcionadas:** “Revisa el siguiente texto y, sin variar la orientación, significado, estructuración de las ideas y autoría, ajusta elementos de léxico y gramática para darle uniformidad textual”

**Uso del contenido generado:** El resultado se revisó para comprobar que en el proceso de revisión y ajustes no se había cambiado el significado, estructuración de las ideas y autoría. Se hicieron pequeños ajustes en algunas ideas que, una vez ajustadas, cambiaban de significado.

**Limitaciones y consideraciones éticas:** No se han identificado cuestiones éticas o limitaciones tras revisar su resultado.

<sup>1</sup> Weaver, K.D. (2024). The Artificial Intelligence Disclosure (AID) Framework: An Introduction. *College & Research Libraries News*, 85(10), 407. DOI: <https://doi.org/10.5860/crln.85.10.407>

### 3. Traducción del informe

**Herramienta utilizada:** Microsoft Word

**Propósito del uso:** Traducción del informe 1.1 al Catalán, Gallego e Inglés.

**Prompts o instrucciones proporcionadas:** Se utilizó la IA integrada, la cual no requiere de prompts específicos, sino a través de la herramienta de revisión-traducción.

**Uso del contenido generado:** El contenido generado se utilizó de borrador para revisar y arreglar los errores o malinterpretaciones realizadas por el programa.

**Limitaciones y consideraciones éticas:** No se han identificado cuestiones éticas o limitaciones tras revisar su resultado.

### Anexo III. Guión para los Grupos Focales.

A continuación, se presenta el guión utilizado para la realización de los grupos focales, que permite recopilar información para el análisis de los discursos y opiniones sobre la incorporación de la IA generativa en la Universidad que tienen líderes/responsables del desarrollo de las políticas en cada universidad (vicerrectorados, decanatos, coordinaciones y algunas personas expertas).

Con el fin de facilitar el uso por parte de terceros, el guión se presenta incluyendo las orientaciones generales que generó el equipo de trabajo para facilitar la identificación de informantes así como la conducción de la sesión.

**IMPORTANTE:** En caso de uso, referencia o aplicación de este guión, se debe citar el presente informe.

## IA y docencia Guía para Focus Group

### ORIENTACIONES GENERALES

#### Objetivo del Focus Group:

El objetivo del focus group es **analizar los discursos y opiniones sobre la incorporación de la IA generativa en la Universidad**, es por ello por lo que se invita a líderes/responsables del desarrollo de las políticas en cada universidad (vicerrectorados, decanatos, coordinaciones y algunas personas expertas). La realización del grupo debe permitir recopilar información para:

- Describir los discursos en torno a la IA existentes en los ámbitos de liderazgo de las Universidades participantes.
- Contrastar si los discursos existentes van en la línea de la revisión bibliográfica revisada, en la que se dan consejos sobre cómo implementar la IA en las Universidades.

De manera coherente con el objetivo, el guion de focus group no presenta preguntas concretas sobre los diferentes ámbitos de los que se quiere obtener información, puesto que se quiere analizar discursos y opiniones sin interferencias causadas por las preguntas, que de algún modo podrían orientar la respuesta.

Asimismo, debemos velar por guiar el discurso en torno a los descriptores del modelo DigComOrg, que es el marco de referencia de la investigación. Los descriptores son:

- Prácticas de Liderazgo y Gobernanza
- Infraestructura
- Desarrollo Profesional
- Prácticas de Enseñanza y Aprendizaje
- Prácticas de Evaluación
- Contenido y Currículo
- Colaboración y *Networking*

### Participantes:

Cada universidad realiza un Focus Group en el que **participan entre 6 y 8 personas**. Estas personas deben tener un perfil vinculado a diferentes ámbitos de dirección en materia de planificación y desarrollo académico. Puntualmente, personas expertas cuya voz sobre IAg sea relevante a nivel de la Universidad en la que se realice el Focus Group. Por tanto, en todos los grupos debería haber personas que ocupen los siguientes cargos:

- Rectorado / Vicerrectorado / Adjunto a Vicerrectorado (2/3)
- Decanato / Dirección / Vicedecanato / Subdirección (2/3)
- Coordinación de estudios (3/4)
- Experticia (1/2)

Hay que recordar que en esta fase no debe haber personas que se puedan encargar de manera directa de la implementación de esta tecnología desde un punto de vista técnico. Interesan los discursos y opiniones de la parte “política” de la universidad.

### Moderación:

La moderación del Focus Group se realizará por parte de una persona externa a la universidad. Por territorio, los roles se intercambiarán de la siguiente forma:

- Universidad Complutense de Madrid – Universidad de Granada
- Universidad de Vigo – Universidad de León
- Universitat Oberta de Catalunya – Universitat Autònoma de Barcelona

Es aconsejable que participen dos personas en la moderación del Focus Group. Una de ellas liderará el proceso, iniciando la discusión, guiando la conversación, planteando las preguntas y dando turnos de palabra cuándo sea necesario, evitando que haya quien monopolice la reunión y asegurando que todas las personas asistentes participen. La segunda persona se encarga de tomar notas y dar apoyo a la persona que actúe de líder, además de revisar que todas las cuestiones hayan aparecido durante la actividad.

Asimismo, la persona moderadora que asuma el rol de liderazgo puede hacer recapitulaciones de lo ya hablado para reorientar la conversación cuándo esta se aleje de los temas esperados.

El guión que se presenta en este documento debe ser seguido por parte de todos los moderadores; de todas formas, el orden de las cuestiones o temas a tratar puede variar en función de cómo avance el diálogo de las personas participantes puesto que es positivo que se produzca diálogo entre ellas.

Es importante considerar que para cada gran bloque de contenido se presenta una pregunta detonante, que debe servir para iniciar la conversación. El resto de preguntas, marcadas en cursiva, se presentan para identificar si la conversación avanza en relación con los temas esperados. No es necesario formularlas una a una.

### Duración:

La duración prevista es de 90 minutos.

#### Ubicación:

Se recomienda buscar un espacio en el que las personas participantes se puedan sentir cómodas, dónde todas ellas estén sentadas en un mismo nivel y viéndose las unas a las otras (mesa redonda, sentados en forma de U / O, etc.)

#### Grabación:

Es muy recomendable que se pueda grabar la sesión, además de tomar notas sobre los aspectos más relevantes que vayan emergiendo durante las intervenciones. Se recomienda utilizar 2 grabadoras.

#### Consentimiento informado:

Todas las personas participantes del Focus Group deberán haber firmado el consentimiento informado, ya sea de forma previa a la reunión (si se les facilita por correo electrónico en el momento de confirmar su asistencia) o *in situ*, en el momento de iniciar la actividad.

#### Devolución de resultados:

Todas las personas participantes tienen la opción de facilitar su correo electrónico en el documento “Consentimiento informado”. Quienes lo hagan recibirán actualizaciones sobre los resultados, conclusiones y actividades que se organicen en el marco del proyecto.

## GUION DEL FOCUS GROUP

Los temas que se presentan a continuación parten de la revisión bibliográfica realizada de manera previa sobre la bibliografía existente en relación con las políticas para la implementación de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior. Se han estructurado por secciones, si bien no es necesario que durante el desarrollo del Focus Group se informe a los participantes de estas, ya que se debe buscar fluidez en la discusión.

### Iniciar el Focus Group:

Antes de proceder a la sesión, se informará brevemente que el objetivo del Focus Group es analizar los discursos y visiones sobre la incorporación de la IA generativa en la Universidad, y que el objetivo del proyecto (I+D+i “EdU-InA: Políticas y Prácticas sobre la Inteligencia Artificial Generativa en la educación universitaria” (Ref.: PID2023-149069OA-I00)) es analizar las prácticas educativas de la Inteligencia Artificial Generativa en la enseñanza universitaria, así como las políticas y opiniones sobre su implementación en la educación universitaria.

Se recordará que las personas participantes han dado su consentimiento informado y que el equipo de investigación se compromete a compartir los resultados del estudio con quienes hayan facilitado su correo electrónico. También se recuerda que la información que faciliten es confidencial y que los resultados no identificarán a las personas ni organizaciones.

Es fundamental establecer las “reglas del juego” para facilitar la participación y la conversación. La persona que modere se encargará de gestionar el tiempo para cada bloque temático y de fomentar la intervención de todas las personas participantes. Se introducirán preguntas relacionadas con los temas de la guía, evitando incitar a un tipo específico de reflexión. El cambio de temas se realizará de manera progresiva hasta completar todos los bloques y finalizar el Focus Group.

La persona que modere presentará a cada participante en el Focus Group, indicando su nombre, ámbito de conocimiento y cargo por el cual está participando en el Focus Group. Por ejemplo:

- Juan Martínez, de la Facultad de Ciencias, actualmente es Vicerrector de planificación docente.

Se planteará la siguiente pregunta para iniciar el diálogo:

- ¿Cuál es el posicionamiento de la Universidad con relación al uso de la IAg en la Docencia? ¿Lo ven como algo positivo o negativo? (*Orientación para moderar: Insistir en que el objetivo es concretar en lo vinculado a la Docencia*).

### Bloque 1: Prácticas de liderazgo y gobernanza. Infraestructuras.

#### Preguntas detonantes:

- La IAg ha tenido un ascenso muy rápido los últimos años y meses. ¿Cuáles son los principales retos con los que se están encontrando desde los equipos de gobierno de la universidad y las facultades ante esta tecnología? (*Orientación para moderar: incidir en que justifiquen lo que dicen*)
- ¿Qué tipo de adaptaciones están realizando los equipos de gobierno de la universidad y las facultades ante la irrupción de esta tecnología?

**Preguntas complementarias, que pueden orientar la discusión si esta no fluye:**

- ¿La IAg tiene algún impacto sobre las normativas y directrices sobre docencia ya existentes en la universidad? (*Orientación para moderar: ¿deberíamos analizar qué tipo de normativas hacen referencia ellos, sin incidir? ¿Deberíamos ver si hablan de seguridad, integridad, ética, medioambientales, etc...?*)
- ¿Hay equipos/boards específicos en sus instituciones que aborden específicamente el uso de la IAg? En caso afirmativo, ¿Quién los lidera? ¿Quién forma parte? ¿Qué tipo de acciones están desarrollando? (*Orientación para moderar: aquí podemos observar si piensan solo en la implementación, en la normativa, en valorar/evaluar su funcionamiento, en la integridad, aspectos éticos, etc..*)
- ¿Quiénes participan, o deberían participar (profesorado, personal de administración, estudiantes, personal externo) en la definición de planes u orientaciones, directrices, protocolos, etc. Sobre el uso de la IAg en docencia? ¿Qué perfil tienen los agentes que actualmente están más involucrados? (*Orientación para moderar: queremos ver si tienen en cuenta que son personas expertas en docencia, o tienden a ser expertos en la tecnología. ¿La visión está en la parte técnica, o en la pedagógica?*)
- ¿Se han definido, o se están definiendo, planes u orientaciones para guiar la implementación de la IAg en diferentes niveles organizativos? En caso afirmativo, ¿qué tipo de orientaciones se están definiendo? ¿Con qué criterios? (*Orientación para moderar: tipo de herramienta, algoritmo, seguridad, proveedor, pago, etc..*) ¿Desde qué nivel se han / se están definiendo? ¿Y para la docencia en particular?

**Bloque 2: Prácticas de enseñanza y aprendizaje. Evaluación.**

**Preguntas detonantes:**

- ¿Cómo está siendo la reacción del profesorado y el alumnado ante la IAg? ¿Han identificado entre el profesorado y/o el alumnado dudas, preocupación, motivación,... ante el uso de esta tecnología? ¿Qué tipo de dudas, consultas, recomendaciones o quejas han recibido? (*Orientación para moderar: intentar en esta que se expresen las visiones desde los diferentes niveles de responsabilidad presentes (coordinaciones, decanatos, rectorados)*)
- ¿En los meses que hace que se habla de IAg, cómo está afectando la IAg al proceso de Enseñanza/Aprendizaje? ¿En general, su uso se percibe por parte del profesorado como algo positivo, problemático, un tema para explorar, etc..?

**Preguntas complementarias, que pueden orientar la discusión si esta no fluye:**

- ¿En qué momentos de la actividad formativa (pensando en el uso que puedan hacer tanto docentes como alumnado) se ha pensado que puede utilizarse IAg? ¿Por qué si/no? ¿Dónde no debería usarse?

- ¿Cómo se ha preparado o se tiene pensado preparar el estudiantado para el uso de la IAg? ¿Qué papel debe desempeñar la Universidad en esta tarea? (*Orientación para moderar: Aquí deberíamos ver si se piensa solo en el nivel académico, o también en la necesidad de formarlos como profesionales que van a tener a su alcance la IAg como herramienta de trabajo, o en ambas cuestiones*).
- En lo que respecta a la evaluación, ¿hay establecidos mecanismos para orientar al profesorado/alumnado en el uso responsable de la IAg en actividades evaluativas? De ser así, ¿de qué tipo y en qué dirección? (*Orientación para moderar: aquí potenciar que hablen sobre el enfoque que le dan (prevenir plagio, verificar originalidad, que el estudiantado especifique cuándo ha hecho uso, incorporación de prompts, etc.)*).

### Bloque 3: Ética, seguridad en los datos, etc.

#### Preguntas detonantes:

- ¿Cuáles son los aspectos éticos o de seguridad que más preocupan a la comunidad universitaria?
- ¿Desde los puestos de gobierno y gestión que ocupan, comparten esas preocupaciones? ¿Tienen otras?

#### Preguntas complementarias, que pueden orientar la discusión si esta no fluye:

- Integridad: ¿Qué aspectos se han considerado sobre la integridad de las producciones que se realicen mediante el uso de la IAg? Si es que sí, ¿cuáles? (*Orientación para moderar: aquí pueden hablarnos sobre la autoría, propiedad intelectual, plagio otros*)
- ¿Qué han pensado en relación con el acceso de todo el estudiantado a estos recursos (aspectos de equidad)? ¿Consideran que puede haber riesgos en relación con el uso de la IAg (*Orientación para moderar: ¿analizamos que consideran por sesgos, por ejemplo, visión occidental, imágenes de perfil caucásico, etc.*)?
- ¿Qué aspectos legales contemplan acerca del uso de la IAg en el ámbito universitario? ¿Y en el profesorado en particular? (*Orientación para moderar: aquí deberíamos ver si consideran aspectos solo vinculados a integridad, o incluyen aspectos relativos a los datos que se ceden a las empresas, las que pueden ceder los docentes involuntariamente, etc.*).

### Bloque 4: Desarrollo profesional. Colaboración y Networking.

#### Preguntas detonantes:

- ¿Cómo se prevé la influencia de la IAg al desarrollo profesional del profesorado? ¿Por qué?
- ¿Cómo se favorece desde los diferentes niveles de gobierno el avance en la implementación de esta tecnología? ¿Con la experiencia acumulada, han observado sistemas de colaboración (formales o informales) entre docentes, PTGAS u otros agentes que funcionen?

#### Preguntas complementarias, que pueden orientar la discusión si esta no fluye:

- ¿De qué manera se prepara, o se pretende preparar, a los docentes para la integración de la IA en su actividad académica? ¿En qué aspectos? (*Orientación para moderar: en esta pregunta la*

*intención es identificar en qué aspectos consideran que es importante, y en que no. Por ejemplo, si focalizan en prevenir el plagio de los estudiantes, o en introducir la IAg en la docencia, o en que puedan orientar al estudiantado en la aplicación profesional)*

- ¿Cómo creen que puede favorecer la colaboración entre personas de diferentes ámbitos de conocimiento y perfil profesional (PTGAS, PDI, estudiantes) para la definición de las estrategias organizativas?
- ¿Hay establecidos mecanismos de apoyo al uso de la IAg, o valoración de su uso, para los docentes? ¿Cuáles?
- Como última pregunta, ¿qué formación específica se ha dado a los cargos directivos, como pueden ser ustedes, con relación a la aplicación de la IAg en la Universidad? (*Orientación para moderar: no preguntar de manera violenta, pero si averiguar si han tenido alguna formación, o si opinan por criterio propio, autoformación, etc.*).