

## Informe Objetivo OE1.1

*“Diagnosticar el nivel de conocimiento y uso de la IA generativa por parte del profesorado.”*

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

Cristina Mercader-Juan (Coordinadora del informe)

Laia Alguacil Mir

Micaela de Armas Bertossi

Inmaculada Gómez-Jarabo

Estefanía Gómez Muñoz

Joel Oliveras Lorente

Manuela Ordóñez Fernández

**Octubre 2025**

**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/321639> en los siguientes idiomas: Catalán, Español, Gallego e Inglés.

## Índice

|  |    |
|--|----|
| 1. Contexto: El proyecto EdU-InA.....                              | 4  |
| 2. Introducción .....  | 6  |
| 3. Proceso de trabajo .....  | 8  |
| 4. Metodología .....   | 12 |
| 5. Resultados .....  | 16 |
| 5.1. Conocimientos sobre la IA generativa.....                     | 16 |
| 5.2. Usos de la IA generativa en docencia.....                     | 18 |
| 5.3. Posicionamiento respecto la IA generativa en la docencia..... | 22 |
| 6. Conclusiones.....   | 26 |
| 7. Referencias .....   | 30 |
| 8. Anexos .....  | 31 |
| Anexo I. Difusión del objetivo 1.1 .....                           | 31 |
| Anexo II. Uso de la IA en el proceso de trabajo.....               | 33 |
| Anexo III. Ejemplo de pregunta para validación de expertos .....   | 35 |
| Anexo IV. Cuestionario EdU-P-InA.....                              | 36 |

## 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 IAG 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 IAG 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

En los últimos años, la Inteligencia Artificial generativa ha irrumpido con fuerza en la educación superior, generando un intenso debate sobre sus implicaciones pedagógicas, éticas y organizativas. A diferencia de otras formas de inteligencia artificial más orientadas al reconocimiento o la clasificación, la IAg se caracteriza por su capacidad para crear contenidos originales a partir de instrucciones humanas y mediante el uso de modelos avanzados de aprendizaje automático y procesamiento del lenguaje natural (Kasneci et al., 2023). Herramientas como ChatGPT, Copilot o Gemini han alcanzado una difusión masiva en un tiempo muy breve, modificando la manera en que docentes y estudiantes acceden a la información, resuelven tareas y diseñan materiales.

Por una parte, la IAg ofrece oportunidades pedagógicas significativas, como el diseño de recursos adaptados, la promoción de aprendizajes activos o la automatización de tareas repetitivas; por otra, plantea desafíos relevantes en torno a la ética, la evaluación, la autoría y la regulación institucional. Numerosos estudios destacan la necesidad de abordar su integración desde un enfoque crítico que considere tanto las prácticas docentes como las estructuras institucionales, el papel central de las percepciones y actitudes del profesorado, y el desarrollo de competencias digitales sólidas que incorporen la dimensión ética y pedagógica (Redecker, 2017; Tlili et al., 2023; Zawacki-Richter et al., 2019).

A pesar de la amplia cobertura mediática y el entusiasmo inicial, diversos estudios constatan que el grado real de integración pedagógica de la IAg es aún limitado y desigual, dependiendo de factores como la disciplina, la experiencia docente o la formación específica recibida (Kasneci et al., 2023; Tlili et al., 2023). En este contexto, disponer de datos empíricos sólidos sobre el conocimiento, uso y posicionamiento del profesorado es fundamental para diseñar políticas formativas y estrategias institucionales que respondan a las necesidades reales.

Con este propósito, el Objetivo 1.1 del proyecto EdU-InA “Políticas y práctica sobre la IA generativa en la educación universitaria” se centra en diagnosticar el nivel de conocimiento, uso y posicionamiento del profesorado universitario en relación con la IAg. Este objetivo específico, aportará a la finalidad última del proyecto que es proporcionar una base sólida para el diseño de políticas formativas, estrategias de acompañamiento y marcos normativos, de modo que la integración de la IAg en la educación universitaria se realice de manera crítica, responsable y pedagógicamente fundamentada.

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 1.1, detallando las fases de revisión bibliográfica, diseño y validación del cuestionario, estrategias de muestreo y procedimientos éticos y técnicos empleados durante la recogida de datos. El tercer apartado expone la metodología seguida, basada en un diseño no experimental de carácter descriptivo y exploratorio, con la elaboración y validación de un cuestionario ad hoc administrado a una muestra de profesorado universitario de seis universidades españolas. A continuación, el cuarto apartado presenta los resultados organizados en tres dimensiones, conocimiento, uso y posicionamiento, que permiten comprender el grado de familiaridad, las prácticas y las percepciones del profesorado ante la incorporación de la IA en la docencia universitaria. El quinto apartado recoge las conclusiones, donde se sintetizan los hallazgos más relevantes y las implicaciones para el diseño de políticas institucionales y estrategias formativas.

### 3. Proceso de trabajo

El Objetivo 1.1 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 generación de definiciones, creación de figuras y traducción de documentos. La descripción de su uso se encuentra en el Anexo II.

A continuación, se incluye una tabla en la que se muestra el cronograma seguido:

| OE1.1. Diagnosticar el nivel de conocimiento y uso del profesorado de la IA generativa                            |       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |
|---|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|------|
| Mes   | Sept. | Oct. | Nov. | Dic. | Ene. | Feb. | Mar. | Abr. | May. | Jun. | Jul. | Ago. | Sept. | Oct. |
| Tarea   |       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| A.1.1.1. Revisión bibliográfica sobre usos y conocimiento de la IA del profesorado                                |       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| A.1.1.2 Selección y contacto con la muestra   |       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| A.1.1.3 Diseño y validación del cuestionario para diagnosticar el nivel de conocimiento y uso de la IA generativa |       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| A.1.1.4. Implementación del cuestionario  |       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| A.1.1.5 Seguimiento de las respuestas (envíos a nuevos contactos/recordatorios)                                   |       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| A.1.1.6 Procesamiento y codificación de datos   |       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| A.1.1.7 Análisis de los datos   |       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| A.1.1.8 Informe de resultados del OE1.1   |       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |

Tabla 1: Cronograma del objetivo específico 1.1.

#### A1.1.1. Revisión bibliográfica sobre uso, conocimiento y posicionamiento de la IAg por parte del profesorado

El proceso inició con una revisión profunda para comprender el uso y conocimiento de la IAg por parte del profesorado. Se realizó tanto una revisión bibliográfica como una revisión de instrumentos, que



permitieron delimitar conceptos clave, identificar hallazgos y establecer una base teórica, que serviría más adelante para el diseño del instrumento de recogida de datos. Aunque inicialmente estaba previsto abordar el uso y el conocimiento de la IAg por parte del profesorado, esta primera fase del objetivo mostró la necesidad de explorar también su “posicionamiento”. Por tanto, se tuvieron en cuenta tres dimensiones: uso, conocimiento y posicionamiento respecto a la IAg.

La revisión puso de manifiesto que muchas investigaciones provenían del contexto asiático, se referían a muestras pequeñas y mostraban resultados positivos. Además, la mayoría de los estudios revisados se basaban en cuestionarios con preguntas cerradas. Se identificaron diversas dimensiones (ética, privacidad, barreras, utilidad, emociones, etc.) y un interés creciente del profesorado en estas herramientas, aunque con algunas barreras (falta de tiempo, cuestiones éticas, temor a limitar la creatividad, etc.).

#### **A1.1.2. Selección y contacto con la muestra**

En diciembre de 2024 se diseñó la estrategia de muestreo. Dado que se pretendían obtener respuestas de profesorado de diferentes titulaciones y de diferentes universidades, y que cada facultad y universidad tenía unas normas específicas en relación con el contacto al profesorado, se identificaron los procedimientos necesarios para la distribución del cuestionario en cada institución, considerando la necesidad de aprobación por comités de ética o permisos internos. Se acordaron los canales de envío más apropiados en cada caso (listas institucionales, contactos docentes, envío a decanatos de investigación, etc.), lo que permitió una planificación ajustada a las particularidades de cada centro.

En el mes de enero de 2025 se realizaron los trámites necesarios para solicitar la aprobación del instrumento por el Comité de Ética de la UAB, que se obtuvo en el mes de febrero de ese mismo año. El resto de las universidades participantes, salvo la UOC, no necesitaron de ningún trámite adicional, pues con el informe de aprobación de un comité de ética resultaba suficiente. En el caso de la UOC, se requirió una aprobación formal, por lo que se solicitó que se diera de alta el proyecto internamente en dicha universidad, para luego solicitar al Comité de Ética su aprobación (aprobación concedida el 13/03/2025). Posteriormente, se procedió al contacto con la muestra de diferentes modos, según las características de cada universidad (Tabla 2), y en diversos momentos temporales, buscando motivar la participación.

| Universidad                       | Tipo de contacto     | Emisor                            | Fecha             |
|-----------------------------------|----------------------|-----------------------------------|-------------------|
| Universitat Autònoma de Barcelona | Facultades y centros | Universitat Autònoma de Barcelona | 3/3/2025          |
| Universidad Complutense de Madrid | Facultades y centros | Universitat Autònoma de Barcelona | 3/3/2025          |
| Universidad de León               | Departamentos        | Universitat Autònoma de Barcelona | 10/3/2025         |
|                                   | Profesorado          | Universidad de León               | 24/4/2025         |
|                                   | Profesorado          | Universidad de León               | 14/5/2025         |
| Universidade de Vigo              | Facultades y centros | Universitat Autònoma de Barcelona | 4/3/2025          |
|                                   | Departamentos        | Universidade de Vigo              | 7/4/2025-8/4/2025 |
|                                   | Profesorado          | Universitat Autònoma de Barcelona | 5/5/2025          |
| Universidad de Granada            | Facultades y centros | Universitat Autònoma de Barcelona | 19/3/2025         |
|                                   | Departamentos        | Universitat Autònoma de Barcelona | 5/5/2025          |
| Universitat Oberta de Catalunya   | Profesorado          | Universitat Oberta de Catalunya   | 13/3/2025         |
|                                   | Profesorado          | Universitat Oberta de Catalunya   | 11/4/2025         |

**Tabla 2:** Proceso de envío del cuestionario a la muestra

### A1.1.3. Diseño y validación de un cuestionario para diagnosticar el nivel de conocimiento y uso de la IA por parte del profesorado

Tras los hallazgos encontrados en la revisión bibliográfica y de instrumentos, se diseñó un cuestionario integrado por preguntas cerradas (tipo Likert, opción única y opción múltiple) y abiertas, organizado en torno a cuatro bloques principales (datos sociodemográficos, posicionamiento, uso y conocimiento). El cuestionario diseñado fue sometido a un proceso de validación que incluyó revisión por parte de expertos de diferentes universidades, que evaluaron los ítems según criterios de importancia, pertinencia, univocidad y suficiencia. Asimismo, el cuestionario se sometió a un pilotaje preliminar con un grupo reducido de docentes. Tras ambos procesos, se realizaron ajustes en la redacción de ítems, escalas de respuesta y estructura general del instrumento, como también se tradujo el cuestionario al catalán y al gallego. Posteriormente, se realizó la traducción al euskera, debido a la incorporación como de la Mondragon Unibertsitatea como institución colaboradora del proyecto, aunque no se presentan sus resultados en este informe por no tratarse de la muestra original perseguida.

### A1.1.4 y A1.1.5. Implementación del cuestionario y Seguimiento de las respuestas

El cuestionario se administró entre marzo y junio de 2025. Durante el proceso se realizó un seguimiento activo del número y perfil de respuestas, con el objetivo de reforzar los ámbitos y universidades con

menor representación. Finalmente, el cuestionario se cerró con una distribución equilibrada entre ambos aspectos.

#### **A1.1.6. y A1.1.7. Proceso, codificación y análisis de datos**

Tras la recogida de datos, se procedió a eliminar registros incompletos y codificar los datos conforme a categorías previamente definidas, respetando los principios éticos y metodológicos establecidos. El análisis cuantitativo permitió explorar patrones de respuesta, niveles de conocimiento, tipos de uso y diferencias según variables, con la ayuda del programa SPSS (v.31).

Para el análisis cualitativo se optó por una codificación manual a partir de una lectura en profundidad de los datos, identificando unidades de significado relevantes. Se asignaron etiquetas y códigos a los fragmentos significativos, mediante un proceso iterativo de comparación constante. Las categorías se reorganizaron en dimensiones clave, garantizando coherencia interna y saturación teórica.

#### **A1.1.8. Informe de resultados del OE1.1**

Como cierre del objetivo 1.1, se redactó el informe de resultados, que recoge el proceso metodológico, los hallazgos más relevantes y una interpretación inicial de los datos. 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 investigación llevado a cabo para diagnosticar el nivel de conocimiento, uso y posicionamiento del profesorado universitario en relación con la IAg ha sido un estudio no experimental descriptivo/exploratorio, para el cual se elaboró un cuestionario *adhoc*. La elaboración de este se hizo tras una revisión de cuestionarios publicados total o parcialmente en la base de datos de referencia educativa Scopus (N=21). Esta revisión se realizó en el mes de noviembre de 2024 y se utilizaron los descriptores obligatorios “IAg” y “profesorado” acompañados de uso, conocimiento, posicionamiento, preocupaciones, dilemas o actitudes. El análisis de contenido se realizó siguiendo las categorías: año, título y autores, etapa educativa, contexto (país/continente), tipos de pregunta, ámbitos o dimensiones, ítems, IAg, validación (sí/no), citas destacadas. De este análisis se obtuvieron preguntas e ítems que se incorporaron a la versión 1.0 del cuestionario.

En diversas reuniones el equipo de investigadoras perfiló una versión 1.1 del cuestionario que se elaboró en Microsoft Forms. Esta versión sufrió una prueba piloto con profesorado investigador de las universidades objeto de estudio que forman parte del equipo de investigación del proyecto (N=14). Las aportaciones tras la ejecución de la prueba piloto fueron tomadas en cuenta y se realizaron las modificaciones oportunas obteniendo la versión 1.2 del cuestionario.

La versión 1.2 fue sometida a una validación con grupo de expertos en la que participaron 18 personas pertenecientes a dos grupos: jueces teóricos expertos en tecnología educativa de universidades externas a las universidades objeto de estudio y jueces prácticos, es decir, profesorado con relación laboral fija con las universidades participantes en el estudio que no son del ámbito de la tecnología educativa. La validación se realizó mediante una plantilla con 4 categorías: univocidad, pertenencia, importancia y suficiencia (Tabla 3). La plantilla fue elaborada en Microsoft Forms (Anexo III), con las preguntas del cuestionario y las categorías incluidas que se puntuaron con Likert de 5 opciones a las que se añadió la posibilidad de incorporar observaciones en formato texto.

| Categoría          | Definición  |
|--------------------|---|
| <b>Univocidad</b>  | Evalúa si el ítem es claro y sin ambigüedades, permitiendo interpretaciones únicas.   |
| <b>Pertinencia</b> | Evalúa si el ítem es adecuado para recoger información relevante sobre el conocimiento, uso y posicionamiento de los docentes.  |
| <b>Importancia</b> | Se refiere a la relevancia y utilidad del ítem para recoger información relevante acerca de conocimiento, uso y posicionamiento de los docentes con respecto a la IA generativa en la docencia universitaria. |
| <b>Suficiencia</b> | Se refiere a la cantidad de ítems que pertenecen a la pregunta y si estos son suficientes para contestar a la pregunta y obtener una medición completa.   |

**Tabla 3:** Categorías de validación

El análisis de las respuestas de las personas validadoras se realizó usando medias y desviaciones típicas (DT) y una valoración de los comentarios dejados en observaciones. Aquellos ítems con medias inferiores a 4,7 fueron revisados. También aquellos con DT elevadas, buscando así el mayor consenso. De esta forma se consiguió la versión 1.3 y final del cuestionario (Anexo IV) que se puede consultar de forma resumida en la Figura 1. La versión final fue traducida a catalán y gallego para mejorar su aceptación por parte de la muestra.

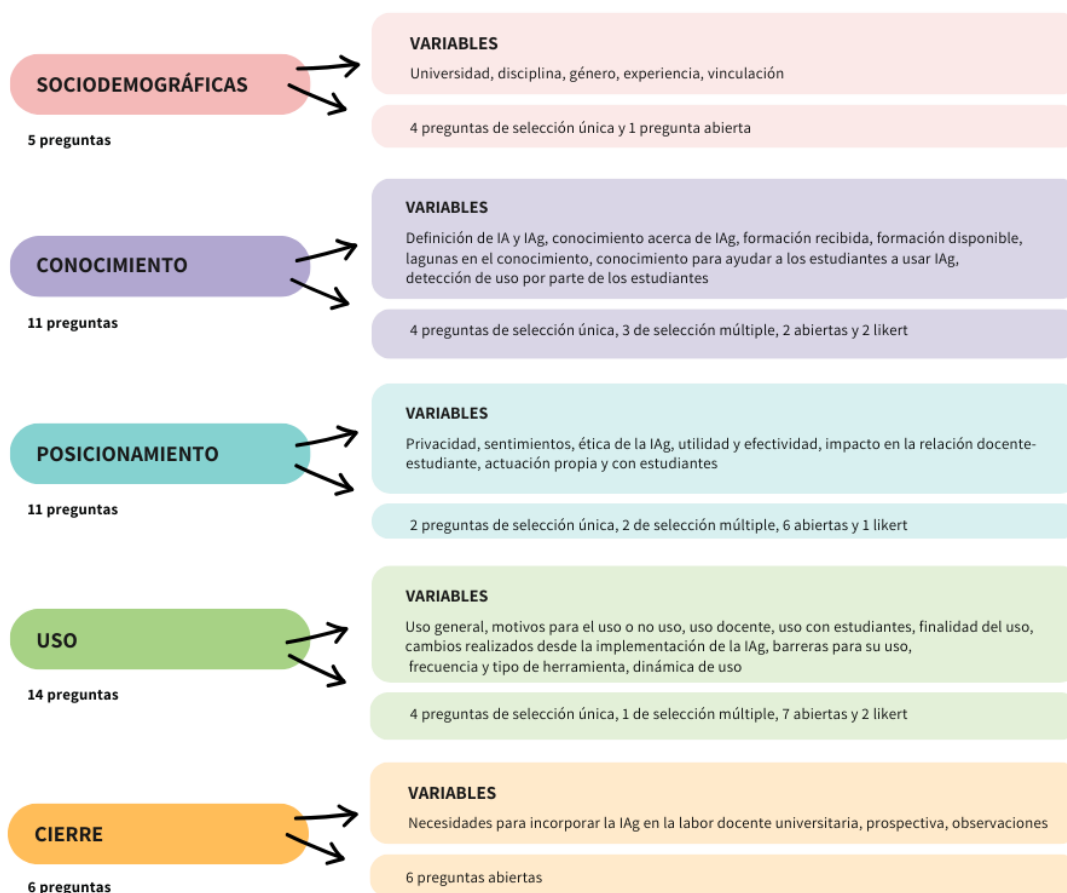


Figura 1: Resumen cuestionario por bloques

A continuación, se solicitó en la Universidad Autónoma de Barcelona, como sede principal del proyecto, el informe del comité de ética para la aprobación de la investigación de todo el proyecto de investigación (informe favorable UAB-CERec92 del 21/02/2025).

El análisis cuantitativo consistió en pruebas descriptivas e inferenciales. Se utilizó el programa SPSS (v.31) para el tratamiento de datos cuantitativos, lo que permitió explorar patrones de respuesta, niveles de conocimiento, tipos de uso y diferencias según variables. Los datos cuantitativos del cuestionario han sido analizados mediante frecuencias, medias y desviación típica.

En el caso de las preguntas de respuesta abierta se procedió a hacer una codificación manual de las respuestas, identificando unidades de significado relevantes. Se asignaron etiquetas y códigos a los fragmentos significativos, mediante un proceso iterativo de comparación constante. Para cada ítem se elaboró una matriz de códigos con sus definiciones y ejemplos representativos de cada una de ellas. Las

categorías se reorganizaron en dimensiones clave, garantizando coherencia interna y saturación teórica. Con el fin de asegurar la trazabilidad y la transparencia del análisis, se registró todo el proceso. Este proceso se llevó a cabo por todas las investigadoras, quienes revisaron y perfilaron los códigos de codificación.

La muestra se compone de 730 docentes de diferentes universidades españolas, distribuido acorde al tamaño de las universidades. En concreto, el 24.6% son de la Universidad de Granada, el 22.1% de la Universitat Autònoma de Barcelona, el 18.2% de la Universidad Complutense de Madrid, el 15.3% de la Universidade de Vigo, el 10.3% de la Universidad de León y el 8.8% de la Universitat Oberta de Catalunya. Además, se ha recogido un 0.7% de la muestra de profesores de otras universidades que han querido participar en el estudio.

Respecto al ámbito de conocimiento, la representación entre disciplinas está bastante equilibrada, considerando que hay algunos ámbitos con más profesorado que otros. En este sentido, el 38.6% son de Ciencias Sociales y Jurídicas, el 24.1% de Ciencias e Ingenierías, el 20.1% de Artes y Humanidades y el 17.1% de Ciencias de la Salud. En relación con el género, la muestra principalmente de género femenino (47.4%) y masculino (50%), aunque se recogen también personas no binarias (1.1%), personas que prefieren no contestar (1.4%) y otros (0.1%).

La moda en edad y la experiencia docente son 50 y 10 años, respectivamente, aunque la media se sitúa en los 48.28 años (DT = 10.36) con 17.09 años de experiencia (DT = 11.08). El profesorado que ha participado es, principalmente, el contratado a tiempo completo y permanente (60.4%), obteniendo representación de las distintas categorías profesionales (predoc, postdoc, ayudante, contratado/a, titular, catedrático/a, visitante, asociado/a, sustituto/a y otros).

## 5. Resultados

Los resultados que se presentan a continuación están organizados por las tres dimensiones que se analizaron con el cuestionario EdU-P-InA: conocimiento, uso y posicionamiento.

### 5.1. Conocimientos sobre la IA generativa

En su mayoría, el profesorado conoce lo que es la IA generativa: el 49.9% lo sabría explicar de forma informal y el 32.9% dispone de conocimientos para explicar lo que es. Solo el 8.1% entiende lo que es, pero no lo sabría explicar, el 5.9% ha oído hablar de ello, pero no sabe lo que es y el 3.3% nunca ha oído hablar de la IA generativa<sup>1</sup>. Respecto a si saben la diferencia que hay entre la IA y la IA generativa, en una escala de 1 a 5 donde 1 es “nada” y 5 es mucho, la media alcanza un valor intermedio, 3.21 (DT = 1.22). Ahondando en su conocimiento conceptual (Gráfico 1), la mayoría del profesorado sabría explicar - informalmente o con conocimientos sólidos- los conceptos de *prompt*, alucinaciones, *Machine learning* y algoritmos; mientras que la mayoría del profesorado no sabría explicar los conceptos de tokens, *Deep learning*, PLN y LLM.

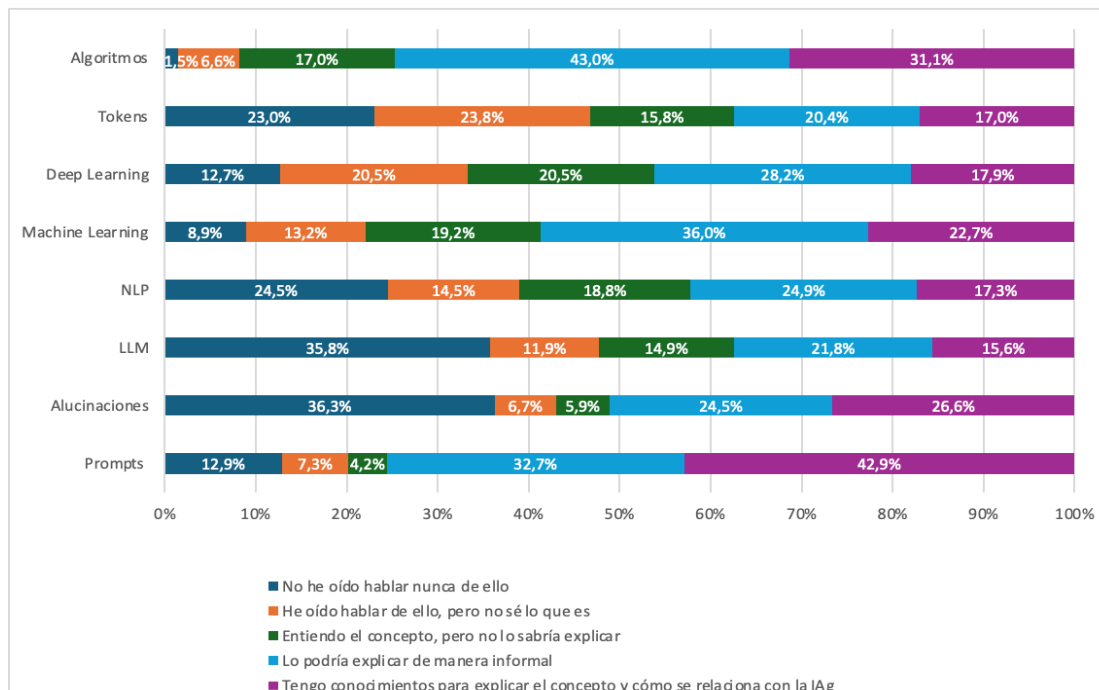


Gráfico 1: Conocimiento del profesorado sobre conceptos relacionados con la IA.

<sup>1</sup> En el cuestionario, a continuación de la pregunta respecto a la diferencia entre IA e IAG se ofreció sendas definiciones para asegurar que el profesorado contestaba el resto de las preguntas coherentemente.

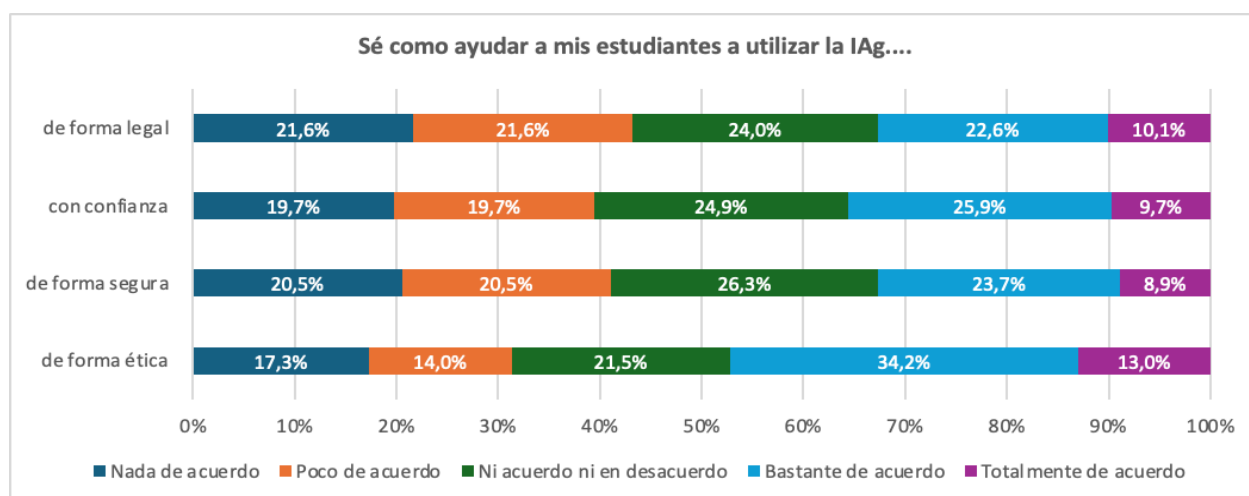


La mayoría del profesorado (56%) percibe que dispone de un buen nivel competencial respecto al uso de la IA en la docencia universitaria. El 32.7% afirma que es capaz de utilizar la IA de forma creativa, segura, crítica y responsable para resolver problemas de su contexto; y el 21% del profesorado indica que es capaz de poner la IA al servicio de la pedagogía, disponiendo de un pensamiento propio respecto a sus ventajas e inconvenientes; aunque solo el 2.3% es capaz de elaborar normativas, protocolos y modos de actuación a todos los niveles (macro, meso y micro) para la utilización de la IA. Solamente el 12.9% de participantes indican que su nivel es muy bajo o nulo y el 31.1% restante es capaz de entender conceptos básicos y cómo funciona la IA (como qué es un algoritmo, qué es el aprendizaje automático, etc.).

El 58.4% del profesorado ha recibido formación sobre IA. Ahora bien, de entre los que han recibido formación, solo el 14.5% ha recibido formación de conocimientos tecnológicos y un 19.9% formación reflexiva o de debate. Principalmente, el 37.7% del profesorado ha recibido formación instrumental (cómo usar la herramienta) y un 35.3% han recibido formación pedagógica. El 56.2% del profesorado reporta que en sus universidades se ofrece formación, el 39.2% desconoce si se ofrece este tipo de formación y el 4.6% afirma que no se ofrece formación.

Finalmente, en el bloque de formación, en forma de pregunta abierta, el profesorado indicó sobre qué aspectos les gustaría formarse relacionado con la aplicación de la IA en la docencia universitaria. Tras la codificación, los temas más destacados son: formación general en IA y docencia (18.2%), creación de recursos docentes (10.3%), detección del uso de la IA por parte del alumnado (9.3%), aspectos técnicos/instrumentales de funcionamiento de la IA (8.5%), cómo hacer un uso responsable (7.8%), cómo la irrupción de la IA transforma la docencia (7.7%), aplicación de la IA en el área de conocimiento específica que imparten (6.6%), evaluación (6.3%) y las implicaciones en seguridad, legalidad y ética (6.2%).

Estos resultados están en línea con el conocimiento del profesorado para ayudar a sus estudiantes a utilizar la IA generativa de forma ética, segura, con confianza y de forma legal. Como se puede observar en el gráfico 2, menos de la mitad del profesorado está bastante o totalmente de acuerdo con que sabe cómo ayudar a los estudiantes a utilizarla correctamente.



**Gráfico 2:** Conocimiento para ayudar a sus estudiantes a utilizar la IAg de forma legal, con confianza, segura y ética.

En general, el profesorado no tiene estrategias para detectar el uso indebido o no autorizado de la IAg por parte del alumnado (60.7%). Los que sí que disponen de estrategias, principalmente, mencionan el uso de herramientas de detección de IA (41.2%) y la identificación de patrones de escritura característicos de la IAg (35.3%). Otras estrategias aplicadas son la comprobación de aprendizajes con otras actividades como las pruebas orales (13.7%), compararlo con otras tareas del alumnado (9.8%), la intuición (9%) y la identificación de contenido superficial, impreciso o directamente alucinatorio (7.8%). También hay una pequeña parte del profesorado que busca marcas ocultas de la IA (6.3%), compara los resultados con una respuesta generada por la propia IAg (5.5%), verifica las referencias (5.5%), busca entre el contenido el vocabulario o los conceptos ajenos a lo trabajado en clase (3.1%) o compara e identifica las similitudes entre entregas de estudiantes (2.0%).

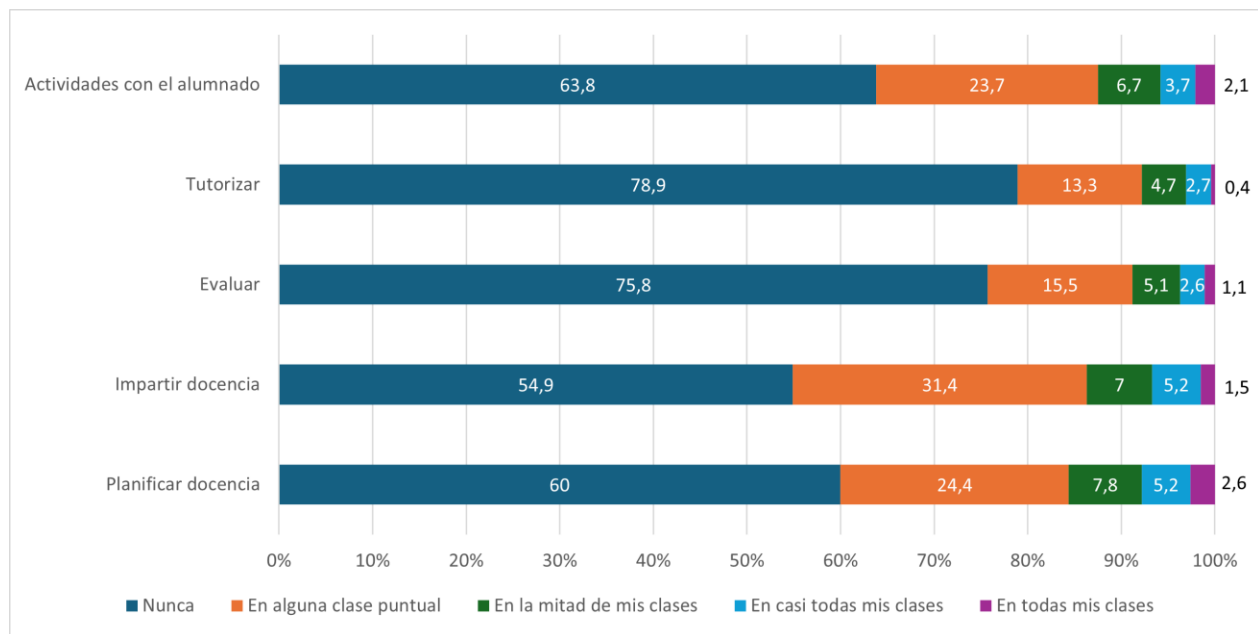
## 5.2. Usos de la IA generativa en docencia

Actualmente, está equilibrado el porcentaje de profesorado que usa la IAg en docencia (53.4%) frente al que no (46.6%). Los motivos manifestados de estos últimos son la no percepción de necesidad y la satisfacción con métodos tradicionales (19.4%), la falta de confianza en la calidad y veracidad de la IAg (7.4%), motivos éticos, pedagógicos o ecológicos (6.2%), la inadecuación a sus disciplinas (5.5%), la falta de tiempo o recursos para incorporarla (5.2%), y el temor a la pérdida de habilidades humanas (4.6%).

Ahondado en las razones por las que usan la IAg en su práctica docente, los motivos son más diversos. El más recurrente es por la rapidez y ahorro de tiempo que implica su uso en las tareas docentes (5.5%). La

mayoría de los motivos expresados se refieren a la potencialidad de la herramienta: la percepción de ser una herramienta útil para su labor (4.5%), la eficiencia y calidad de procesos con su uso (4.5%), la propia capacidad generativa de las IAg (3.2%), la posibilidad de agilizar las tareas más burocráticas y mecánicas (2.5%) y el hecho que ofrecen un punto de partida un borrador de primeras ideas (2.2%). Otros de los motivos son el deber como docentes de mirar hacia el futuro (4.1%), y que su uso ayuda a acercarse a los estudiantes (2.6%).

Como se puede ver en detalle en el Gráfico 3, pese a que más de la mitad del profesorado utiliza la IAg en la docencia, solo el 15.6% ha utilizado la IAg para planificar docencia, el 13.7% para impartir docencia y el 12.5% para realizar actividades donde el alumnado utiliza la IAg, al menos en la mitad de las clases. En la misma línea, para evaluar, el 91.2% no la ha usado nunca o en una clase puntual y el 92.2% no la ha usado nunca o muy puntual para el proceso de tutorización.



**Gráfico 3:** Frecuencia de uso de la IAg según las funciones docentes.

Aunque hay poco profesorado que ha incorporado la IAg en las actividades que realiza el alumnado, los que lo han hecho ha sido para la búsqueda y contraste de información (5.7%), la resolución de casos y ejercicios prácticos (5.6%), la generación y comprensión de textos (5.2%), las tareas vinculadas a la evaluación y autoevaluación (4.9%), la creación de contenidos multimedia (4.8%), el debate, la reflexión

y la metacognición (4.5%), así como el uso de la IAg como herramienta de asistencia en programación y modelado (3.1%) e incluso el diseño de materiales pedagógicos (2.8%).

Respecto a las tareas específicas que realizan con la IAg relacionadas con la docencia, las más habituales entre el profesorado son adaptar materiales (35.3%), elaborar materiales docentes (28.9%), diseñar actividades de evaluación (27.8%), buscar bibliografía (25.9%) y estructurar sus presentaciones (22.6%). En menor medida, el profesorado también la emplea para crear instrumentos de evaluación (18.2%), estructurar y organizar las clases (16.2%) y ofrecer comentarios de mejora sobre las actividades realizadas (11.2%). Finalmente, hay una pequeña parte del profesorado que también las utiliza para darse apoyo para calificar (3.2%).

Una gran parte del profesorado no ha realizado cambios en su docencia o ha realizado cambios mínimos o poco significativos (43.7%). Los que mencionan cambios son una mejora en la eficiencia para preparar materiales (24.1%), el rediseño de la evaluación, especialmente ante el riesgo de respuestas generadas por IAg (14.5%) y otras modificaciones como la incorporación de la IAg en la metodología docente (4.9%), el diseño de tareas y contenidos más elaborados (4.4%), y el control o restricción del uso de estas herramientas por parte del alumnado (4.7%). En menor medida, se recoge también un mayor énfasis en el debate, la reflexión ética y crítica sobre la IAg (2.8%) y la integración de herramientas específicas junto con formación autodidacta del profesorado (1.4%).

Respecto a las barreras al uso de la IAg, al tratarse de una pregunta abierta, se identificaron una gran cantidad de perspectivas, que se agruparon en 21 códigos. En síntesis (Figura 2), las barreras más recurrentes se resumen en 4 tipologías: dominio del profesorado, aspectos técnicos, cuestiones éticas y características del alumnado.

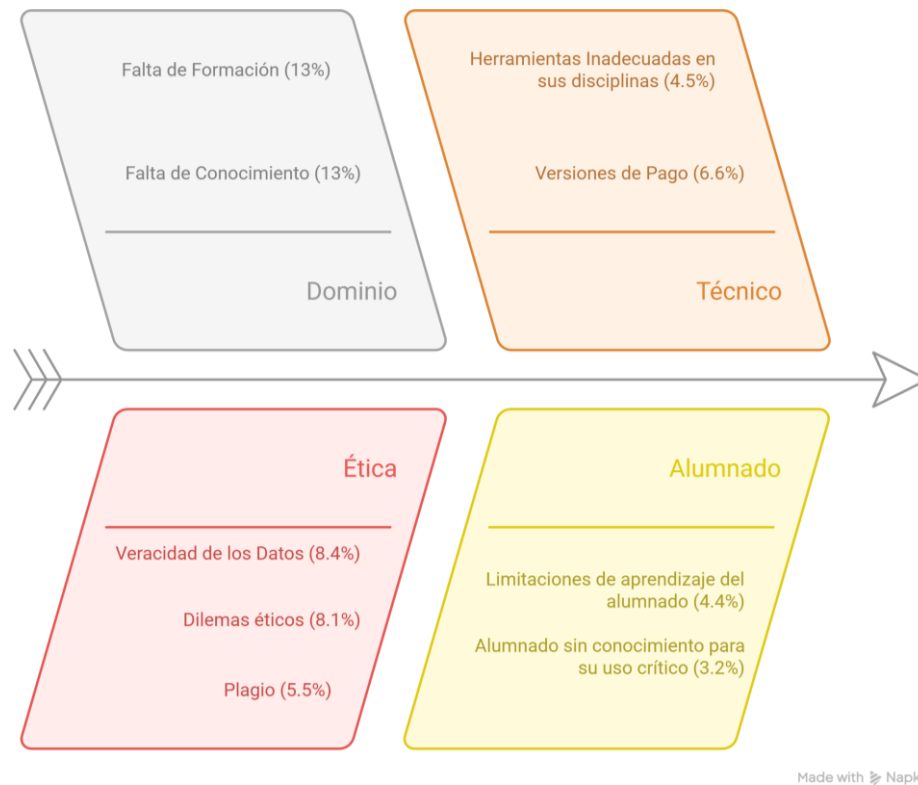


Figura 2: Síntesis de las barreras más recurrentes para la integración de la IA en la docencia universitaria.

El tipo de herramienta de IA que el profesorado ha utilizado alguna vez para la docencia es, principalmente, de generación de texto (54.4%), seguido de generación de imágenes (36.2%) y generación de presentaciones (30.3%). Una parte muy pequeña del profesorado ha utilizado IA para la generación de vídeos (8.9%) o de voz o audio (8.6%).

La forma más común de interactuar con IA de texto por parte del profesorado es refinando los *prompts* hasta que obtienen la respuesta más satisfactoria para modificarla en función de sus necesidades (42.9%). La menos frecuente consiste en hacer un *prompt* sencillo y quedarse con la primera respuesta (1.4%). Curiosamente, la percepción del profesorado respecto a cómo consideran que interactúan sus alumnos con la IA, la respuesta es justamente lo contrario. La mayoría del profesorado considera que hacen un *prompt* sencillo y se quedan con la primera respuesta (48.4%), mientras que ir refinando los *prompts* y modificar las respuestas a partir de lo que les ofrece la IA en función de las necesidades es la que menos profesorado ha identificado como la manera de utilizar la IA por parte del alumnado (3.8%). En el Gráfico 4 se pueden ver todas las opciones escogidas.

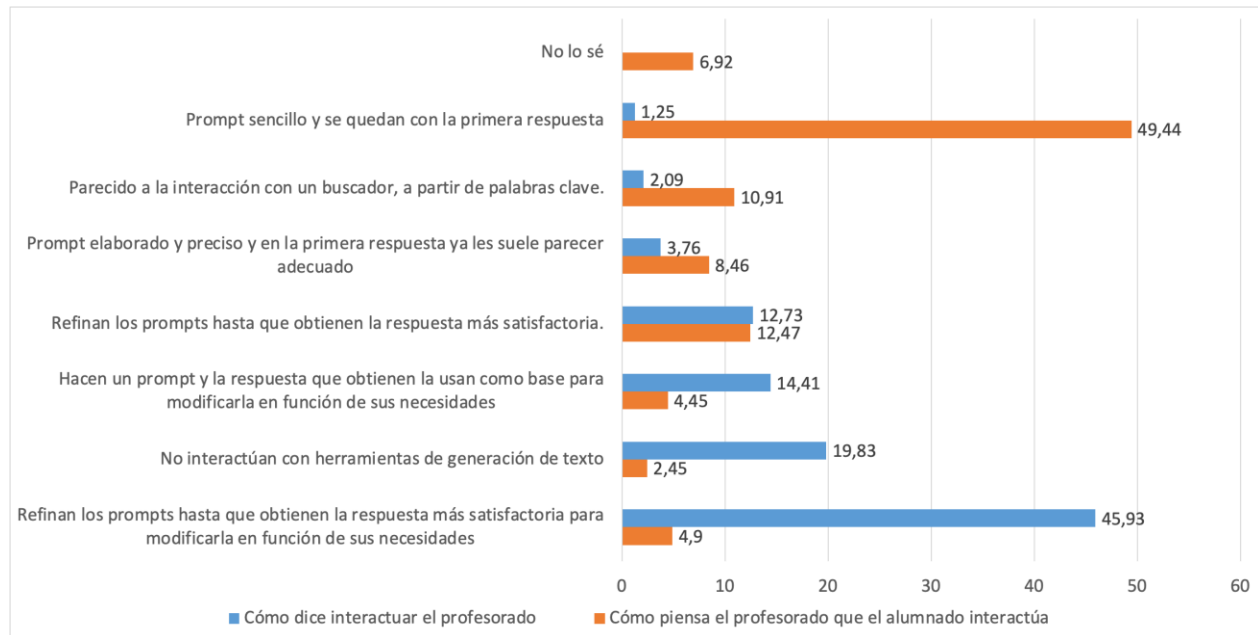


Gráfico 4: Formas de interactuar con la IA de docentes y alumnado.

El 34.5% del profesorado afirma no contrastar los resultados que obtienen de la IA generativa y el 91.4% piensa que sus estudiantes tampoco lo hacen. Los que contrastan lo hacen sobre todo comparando los resultados con sus propios conocimientos (16.5%), con otra información disponible (18.2%) y solicitando las fuentes que ha usado la IA y revisándolas (16.8%).

### 5.3. Posicionamiento respecto la IA generativa en la docencia

La mayoría del profesorado no revisa o toma consciencia de las cuestiones éticas, de privacidad o seguridad con IA. Concretamente, solo el 19.2% revisa los términos y condiciones, el 35.1% es consciente de cómo se van a usar los datos que ofrece a la IA, un 19.5% sabe cómo se almacenan esos datos, un 30.1% sabe cuáles son las repercusiones en su privacidad y un 17.8% conoce las repercusiones sobre la privacidad de terceros.

Respecto a la palabra con la que definirían cómo les hace sentir la integración de la IA en la docencia universitaria, las más recurrentes son aquellas relacionadas con la inseguridad (8.3%), la expectativa (7.5%) y utilidad (5.9%). A modo visual, se aporta una nube de palabras (Figura 3), donde se presentan en mayor tamaño aquellas más recurrentes.



Figura 3: Agrupación de respuestas de la palabra con la que definirían cómo les hace sentir la IA.

De entre las 16 emociones presentadas, la mayoría del profesorado identifica la integración de la IA en la docencia universitaria con la preocupación (53.6%), seguido del entusiasmo (32.3%), la diversión (25.8%) y la satisfacción (24.7%). En suma, siguiendo la categorización de Beaudry y Pinsonneault (2010), las emociones más reiteradas son las retadoras (*challenge emotions*), después las desalentadoras (*deterrence emotions*), y las que menos las de logro (*achievement emotions*) y las de pérdida (*loss emotions*).

Casi dos tercios del profesorado está bastante o totalmente de acuerdo en que la IA impacta en la relación docente-estudiante (62%), mientras que solo un 8,3% está nada o poco de acuerdo con que exista un impacto en esa relación. Sin embargo, solo el 33.7% cree que la IA cambia la realidad del contexto. Para el 11%, el futuro se presenta como una oportunidad para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que puede ofrecer un aprendizaje más competencial (2.1%) en el que la IA “facilita la docencia” (6.3%). Sin embargo, el 10.1% considera que es un “reto” que exige esfuerzo por parte de los docentes, que “obliga a grandes cambios” (7.4%) o incluso que se va a perder aprendizaje (6.2%). El 8.1% del profesorado ve el futuro con preocupación por la posible eliminación de puestos laborales (2.5%), los riesgos éticos (2.1%), el miedo en la seguridad y gestión de los datos (1.1%), el daño medioambiental por el consumo de recursos naturales en el uso (1.1%) y el posible aumento de la



“desigualdad social” (0.8%). Parte de las respuestas (4.2%) consideran que en el futuro deben crearse espacios de reflexión conjunta sobre el uso de la IA. El 2.7% de las respuestas indican que en el futuro se usará mucho más la IA, mientras que una minoría considera que en el futuro se eliminarán o deben eliminarse las tecnologías (0.4%).

Ahondando en los motivos por los que el profesorado considera que la IA impacta o no en la relación docente-estudiante, las preguntas abiertas arrojaron diferentes perspectivas. Algunos (3.8%) consideran que la modifica negativamente frente a otros (2.1%) que consideran que impacta de forma positiva. Otros docentes (9.3%) consideran que la IA ha creado un contexto en el que se pierde el contacto con el alumnado porque prefieren interactuar con la IA. Lo que además se une al 15.8% que califica que la relación con el alumnado se ha deteriorado por la desconfianza y el 6.8% que señala que la IA causa una falta de reflexión propia y de competencias en el alumnado, lo que también modifica la relación entre ambos. Por otro lado, consideran que la relación será más directa con mayor intercambio y más tiempo para ello (1.9%). El 2.6% indica que la relación es más horizontal con intercambios y situaciones en las que no es el profesor el que tiene más conocimiento, así como que el alumnado dispone de mayor nivel de competencia (1.5%). Los motivos por los que el profesorado considera que no impacta o impacta poco la IA en la relación con sus estudiantes son porque la IA no sustituye al docente (29.5%), porque una cosa es la herramienta y la otra la relación pedagógica (13.1%) y porque el impacto depende del uso, del contexto o de la asignatura (8.2%).

El profesorado está polarizado respecto a la preocupación de los riesgos a los que se exponen con su uso, con más tendencia a la preocupación. El 49.6% están bastante o totalmente de acuerdo con que están preocupados sobre ello, mientras que el 28.9% están poco o nada de acuerdo, identificándose un 21.5% en posición neutral. Respecto a la existencia de las limitaciones que tiene la IA, hay una distribución bastante equilibrada, pues el 29.3% están nada y poco de acuerdo en que les preocupe las limitaciones de la IA y el 36.9% bastante o totalmente de acuerdo, habiendo un tercio en posición neutral (33.7%). Más clara es la preocupación por el plagio de los estudiantes, con un 79.1% bastante o totalmente de acuerdo; por la falta de producción propia, con un 84.9% bastante o totalmente de acuerdo; y por los sesgos que tiene la IA, con un 74.5% en bastante o totalmente de acuerdo.

Respecto a la percepción de la eficiencia y utilidad de la IA, el 43.6% está bastante o muy de acuerdo en que es eficiente para la docencia y un 58.4% están bastante o muy de acuerdo en que es útil para la



docencia. En ambos casos, la posición neutral recoge un tercio de las respuestas (38.5% y 30%, respectivamente). Similar, aunque con porcentajes más bajos, es la percepción respecto al aprendizaje. El 39.7% está bastante o totalmente de acuerdo en que la IA es eficiente para el aprendizaje y el 49.4% que es útil para el aprendizaje. De nuevo, la posición neutral obtiene el tercio de las respuestas (38.9% y 31.8%, respectivamente).

Respecto a la penalización a los estudiantes que usen la IA para actividades académicas, los resultados muestran que el 64.8% del profesorado no penaliza frente al 35.2% que sí. Respecto a los casos en que los docentes penalizan, las situaciones más señaladas fueron cuando existe: plagio, uso no ético y fraude académico (28.4%), falta de reflexión crítica, supervisión y autenticidad o copia directa (24.1%), uso no autorizado o prohibido expresamente (19.1%), uso incorrecto, mal uso y no reconocimiento del uso de la IA (18.7%). En base a las respuestas de los docentes, en menor medida, también se penaliza cuando existe dependencia excesiva de la IA o abuso en el uso (4.3%). Las repercusiones de la penalización fueron: suspenso, consideración de no entregado o no realizado o no puntuación (50.3%), reducción de la calificación (21.7%), repetición del trabajo entregado (11.9%), penalización dependiendo de la situación (9.1%) y mismo tratamiento que la copia o plagio (2.8%).

Los motivos por los que los docentes penalizan son por la ausencia de pensamiento crítico o reflexión personal (20.2%); por la falta de autoría, honestidad, integridad, cita, producción no propia, plagio, falta de ética, trampa o uso fraudulento (23.2%); porque va en contra de las normas o instrucciones en actividades (11.4%); porque existe una falta de esfuerzo, creatividad, actitud pasiva, no contraste de información, volcado automático y mal uso de la herramienta o uso sin criterio (16.8%).

Sobre las razones por las que el profesorado no penaliza el uso de la IA en la docencia, el 11.1% del profesorado indica que depende del tipo de uso, y que la IA es una herramienta más que puede ser útil (8.5%). Otros motivos para no penalizar son por las dificultades para detectar su empleo (6.8%), porque el alumnado debe conocerla y aprender a usarla (6.6%), porque en algunas asignaturas el uso no es posible o resulta accesorio (5.6%), porque su presencia está ya consolidada (4.6%) o porque puede mejorar el aprendizaje (3.6%).

## 6. Conclusiones

El análisis sobre el conocimiento, uso y posicionamiento del profesorado universitario frente a la IAg revela una etapa inicial de incorporación, marcada por la coexistencia de interés, incertidumbre y necesidad de formación. Aunque una parte del profesorado reconoce el potencial educativo de estas herramientas, su aplicación práctica todavía se ve limitada. En este apartado de conclusiones se destacan algunos de los resultados más relevantes de las 3 dimensiones de análisis de la implementación del cuestionario EdU-P-InA.

En primer lugar, con relación a la dimensión de conocimientos, predomina la alta autopercepción del profesorado sobre sus conocimientos de IAg, puesto que la gran mayoría de la muestra se identifica en los dos niveles más altos de la escala. Sin embargo, estos resultados resultan contradictorios con otros datos. Por ejemplo, el profesorado identifica que sabe mucho sobre IAg, pero menos de la mitad afirman que saben cómo ayudar a los estudiantes a utilizarla correctamente, ya sea de forma legal, ética, segura o con confianza. De manera similar, a pesar de que el profesorado tiene una autopercepción elevada de sus niveles de conocimiento sobre IAg, su uso para la docencia universitaria no es tan frecuente como se podría esperar. Si bien la muestra está dividida en proporciones similares entre las personas que sí que la utilizan y las que no, lo más común para todos los casos es que nunca la utilicen. En este sentido, cabe destacar también el hecho de que la mayoría del profesorado no revisa o toma consciencia de las cuestiones de privacidad, seguridad y ética relacionadas con la IAg. Según el estudio realizado, son minoría quienes revisan términos y condiciones o saben cómo se usarán y almacenarán los datos introducidos en la herramienta, y pocos conocen las repercusiones en términos de privacidad.

En definitiva, se observan discrepancias entre la autopercepción de conocimiento del profesorado en contraste con el uso que hacen en su docencia universitaria. Podría interpretarse que hay mucho más por saber de lo que el profesorado cree que sabe acerca de las herramientas de IAg, o bien que, a pesar de tener alto conocimiento, este no necesariamente se ve reflejado en su uso para su práctica docente.

En línea con el punto anterior, resulta interesante contrastar la diferencia de resultados entre el nivel de conocimiento y el nivel competencial. Si bien la mayoría del profesorado identifica que su nivel de conocimiento está entre los dos niveles más altos de la escala, los resultados son inferiores cuando se les pregunta por su nivel de competencia para usar la IAg en su docencia universitaria. Estos resultados refuerzan la importancia del concepto de “Competencia digital docente”, que va más allá de tener

nociones conceptuales sobre una tecnología específica, en línea con la propuesta de Arroyo-Sagasta (2024). Con relación a este punto, resultan destacables los hallazgos relacionados con el tipo de formación recibida. Los resultados sugieren que el profesorado se ha formado mayoritariamente en aspectos instrumentales y pedagógicos, es decir, han aprendido a utilizar herramientas de IAg específicas y a explorar cómo se pueden utilizar para la docencia. Sin embargo, son menos frecuentes las formaciones de tipo tecnológico y reflexivo. Por un lado, la falta de formación tecnológica se relaciona con los resultados del grado de familiarización con los términos técnicos relacionados con la IAg. El profesorado en general está más familiarizado con aquellos términos que se han utilizado más (como es el caso de los *prompts*) o que pueden conocer de otros contextos o herramientas (como es el caso de los *algoritmos*); no obstante, está menos familiarizado el resto de los términos. En esta línea, uno de los términos que les resulta menos familiar es el de *alucinaciones*, siendo el que tiene un mayor porcentaje de participantes que nunca ha oído hablar de ello. Sin embargo, se trata de un concepto tecnológico propio de las herramientas de IAg que tiene importantes implicaciones en su uso. A modo de ejemplo, el profesorado refiere que entre las tareas específicas que realizan con la IAg relacionadas con la docencia está *buscar bibliografía*, siendo este uno de los puntos más críticos de las herramientas de IAg por lo que respecta a las alucinaciones. Similarmente, el profesorado indica que su principal estrategia para identificar si el alumnado emplea herramientas de IAg es el uso de detectores. Sin embargo, la propia naturaleza y funcionamiento de las herramientas de IAg hace que, actualmente, no sea posible que otra herramienta pueda determinar con certeza si un contenido ha sido generado mediante IAg o no. En este sentido, los resultados sugieren la necesidad de ofrecer mayores oportunidades de formación que incluyan aspectos tecnológicos de las herramientas de IAg, para ayudar al profesorado a comprender cómo funciona esta tecnología y así poder realizar un uso apropiado y crítico de sus resultados. Por otro lado, los resultados también reafirman la importancia de ofrecer formación de tipo reflexivo, que contemple aspectos relacionados con las implicaciones del uso de las herramientas, cómo hacer un uso responsable de las mismas y el posible replanteamiento de la docencia en tiempos de IAg.

Otro punto emergente del análisis de resultados se relaciona con el uso (o el no uso) que el profesorado hace de las herramientas de IAg para la docencia universitaria. Por un lado, resulta destacable que el motivo más recurrente por el que el profesorado no utiliza la IAg en su práctica docente es que no perciben que sea necesario, así como la satisfacción con otros métodos más tradicionales. Estos resultados sugieren una falta de motivación para el cambio o falta de formación adecuada para

emprender estos cambios. Como prospectiva para la investigación, se propone estudiar posibles correlaciones entre estas variables, con el objetivo de explorar una posible explicación al no uso de las herramientas de IAg para la docencia. Similarmente, los resultados muestran que una gran parte del profesorado no ha realizado cambios en su docencia, o los cambios que ha realizado han sido mínimos o poco significativos. Así, una parte importante del profesorado todavía no ha reaccionado ante la irrupción de las herramientas de IAg, o no ha considerado que la irrupción de estas herramientas implique un cambio en la docencia universitaria de su área de conocimiento.

Por otro lado, aproximadamente la mitad del profesorado manifiesta que sí utiliza la IAg en docencia. Sin embargo, al indagar en la frecuencia, los resultados sugieren que el uso de estas herramientas se realiza de forma muy esporádica. Estos resultados parecen indicar que el profesorado que ha usado alguna herramienta de IAg para su labor docente lo ha hecho de manera experimental o incipiente, pues estas herramientas no parecen estar incorporadas en la docencia universitaria de manera habitual.

Particularmente, destaca el uso limitado en los aspectos relacionados con la evaluación, puesto que la IAg apenas se utiliza para crear instrumentos de evaluación, y en menor medida para dar feedback y calificar. En este sentido, los hallazgos parecen resaltar la importancia de los procesos de evaluación en educación superior, puesto que el profesorado prefiere hacerlos sin apoyo de herramientas de IAg.

En última instancia, se destacan algunos aspectos relacionados con el posicionamiento que el profesorado adopta ante la irrupción de la IAg en el contexto de la educación superior. Con relación a las emociones que esta irrupción les despierta, la más reiterada es la preocupación. Sin embargo, las siguientes emociones son el entusiasmo, la diversión y la satisfacción. Estos resultados sugieren que la IAg en la docencia universitaria despierta sentimientos mezclados, o sentimientos encontrados, entre el profesorado. En este sentido, para el futuro de la investigación, se considera interesante explorar posibles correlaciones entre estas emociones y otras variables de la dimensión de usos, para explorar posibles asociaciones significativas entre cómo el profesorado se siente y cómo usa —o no— las herramientas de IAg. Siendo la preocupación la emoción que la IAg despierta en mayor parte del profesorado, los resultados sugieren que el profesorado está principalmente preocupado por la falta de producción propia del alumnado, seguido del plagio de los estudiantes y los sesgos que tienen las herramientas de IAg. Sin embargo, les preocupan en menor medida otros aspectos relacionados con estas herramientas, como la privacidad, sus limitaciones y los aspectos éticos.

En línea con dichas preocupaciones del profesorado, resulta destacable la percepción del profesorado con relación a cómo el alumnado interactúa con las herramientas de IA en comparación con su propia interacción. La mayoría del profesorado indica que interactúa con la IA siguiendo procesos que denotan mayor nivel de complejidad, incluyendo aspectos como configurar *prompts* detallados y concretos, refinar dichos *prompts* para obtener mejores respuestas, e incluso modificar las respuestas finales en función de sus necesidades. No obstante, la mayoría del profesorado cree que el alumnado interactúa con herramientas de IA de manera menos compleja: “hacen un *prompt* sencillo y se quedan con la primera respuesta”. Como prospectiva para la investigación, se sugiere contrastar este dato con las respuestas del estudiantado (objetivo 1.4 del proyecto) para explorar posibles diferencias, así como incorporar algún instrumento o pregunta que pueda indagar de manera cualitativa en los posibles motivos por los cuales creen que el alumnado interactúa de manera simple con la IA. Esta percepción quizá podría ser consecuencia de que habitualmente las herramientas de IA tienden a lo superficial, no necesariamente que el alumnado interactúe así; o bien podría ser que el alumnado no usa IA en sus trabajos, pero no esté llegando al grado de profundidad que el profesorado busca; o quizás es un prejuicio del profesorado el pensar que el alumnado no lo hace mejor que ellos. Seguramente, una línea de continuación del estudio es el estudio cualitativo de estas percepciones del profesorado respecto al uso que hace el alumnado de la IA.

Asimismo, destacan los resultados alrededor de la penalización a los estudiantes que usen la IA para actividades académicas. Si bien la mayoría del profesorado no penaliza a sus estudiantes, está bastante equilibrado con el grupo de docentes que sí penalizan, por lo que el dilema de la penalización parece no tener un consenso claro. Por un lado, aquellos que sí penalizan se respaldan en argumentos que implican el uso no ético de estas herramientas, el fraude académico y la falta de reflexión crítica por parte del alumnado, entre otros. Por otro lado, aquellos que no penalizan se respaldan en argumentos que implican la dificultad para detectar su uso, la necesidad del alumnado de aprender a usarla por su ubicuidad y sus potencialidades para mejorar el aprendizaje, entre otros. En este sentido, se destaca la importancia de contar con el apoyo de las instituciones de educación superior, que establezcan un posicionamiento institucional claro que pueda orientar al profesorado en estas situaciones. Asimismo, es igualmente importante que este posicionamiento institucional se dé a conocer, tanto al profesorado como al alumnado, para asegurar que ambos colectivos conocen sus derechos y sus obligaciones.

## 7. Referencias

- Arroyo-Sagasta, A. (2024, nov. 30). II Congr s SCP-IEC - 30/11/2024 - CONFERÈNCIA 6 [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/live/l36gRysz9C4>
- Beaudry, A. y Pinsonneault, A. (2010). The Other Side of Acceptance: Studying the Direct and Indirect Effects of Emotions on Information Technology Use. *MIS Quarterly*, 34 (4), 689-710. <https://www.jstor.org/stable/25750701>
- Chakraborty, U., Banerjee, A., Saha, J.K., Sarkar, N. & Chakraborty, C. (Eds.) (2022). *Artificial Intelligence and the Fourth Industrial Revolution*. Jenny Stanford Publishing Pte.Ltd.
- Comisión Europea (12 de agosto de 2025). *Digital Education Action Plan 2021-2027* <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions>
- Gobierno de España (2020). *España digital 2025*. [https://avance.digital.gob.es/programas-avance-digital/Documents/EspanaDigital\\_2025\\_TransicionDigital.pdf](https://avance.digital.gob.es/programas-avance-digital/Documents/EspanaDigital_2025_TransicionDigital.pdf)
- Gobierno de España (2021). *PEICTI. Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023*. <https://www.ciencia.gob.es/Estrategias-y-Planes/Planes-y-programas/PEICTI.html>
- 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>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- 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>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). *Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

## 8. Anexos

### Anexo I. Difusión del objetivo 1.1

En este anexo se recopilan las acciones de difusión relacionadas con el Objetivo 1.1 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. (2025, noviembre 19). *Conocimiento, uso y posicionamiento del profesorado universitario en IAg* [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). *Inteligencia artificial generativa en docencia universitaria: conocimiento, uso y posicionamiento del profesorado* [comunicación]. 2.º Congreso Internacional de Inteligencia Artificial Educativa (ICEAI), Universidad de Alicante, España.

(2025, octubre 30–31). *Conocimiento, usos y posicionamiento del profesorado universitario sobre la inteligencia artificial generativa: un análisis comparativo por ámbito de conocimiento y género* [comunicación]. 2.º Congreso Internacional de Inteligencia Artificial Educativa (ICEAI), Universidad de Alicante, España.

(2025, octubre 27). *L'ús pedagògic de la IAg a la universitat* [ponencia]. Jornada Alfabetització en IA a la Universitat, Facultat de Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Bellaterra, España.

(2025, agosto 27–28). *Políticas y prácticas de la inteligencia artificial generativa en la universidad* [conferencia]. X Congreso en Administración de Oficinas, Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), Heredia, Costa Rica.

(2025, agosto 26). *Construyendo puentes de investigación: IA y educación superior entre Atlántida y Barcelona* [mesa redonda]. 11vas Jornadas Anuales de Investigación, Universidad Atlántida, Argentina.



(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 25). *Coneixement i ús docent de la IA generativa per part del professorat universitari* [comunicación]. Fòrum Internacional d'Educació i Tecnologia 2025, Universitat de Vic – UCC, Vic, 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.

(2025, enero 28–29). *Experiencias prácticas de uso de la IA en la docencia universitaria* [ponencia]. Facultad de Biociencias, Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Bellaterra, España.

## Noticias web

EdU-InA. (2025, octubre 28). *Ponencia en la Jornada Alfabeen IA a la Universitat* [Noticia]. <https://eduina2427.wixsite.com/edu-ina/post/ponencia-en-la-jornada-alfabetitzaci%C3%B3-en-ia-a-la-universitat>

EdU-InA. (2025, septiembre 17). *Todo preparado para el Webinar 1.1* [Noticia]. <https://eduina2427.wixsite.com/edu-ina/todo-preparado-para-el-webinar-1-1>

EdU-InA. (2025, septiembre 8). *Difusión internacional del proyecto durante el verano de 2025* [Noticia]. <https://eduina2427.wixsite.com/edu-ina/difusion-internacional-del-proyecto-durante-el-verano-de-2025>

EdU-InA. (2025, julio 13). *Presentación del proyecto EdU-InA en el XIII Congreso CIDUI 2025* [Noticia]. <https://eduina2427.wixsite.com/edu-ina/presentacion-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, junio 10). *Finaliza la recogida de datos del Objetivo Específico 1.1* [Noticia]. <https://eduina2427.wixsite.com/edu-ina/finaliza-la-recogida-de-datos-del-objetivo-especifico-1-1>

EdU-InA. (2025, junio 10). *Simposio en el VIII Congreso Internacional EDO* [Noticia]. <https://eduina2427.wixsite.com/edu-ina/simposio-en-el-viii-congreso-internacional-edo>

EdU-InA. (2025, junio 5). *Intervención en la VII Jornada de Innovación Docente de la UAB* [Noticia]. <https://eduina2427.wixsite.com/edu-ina/intervencion-en-la-vii-jornada-de-innovacion-docente-de-la-uab>



## Anexo II. Uso de la IA en el proceso de trabajo

Siguiendo el Artificial Intelligence Disclosure Framework (Weaver, 2024)<sup>2</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. Redacción de las definiciones de los conceptos técnicos en el cuestionario EdU-P-InA

**Herramienta utilizada:** Microsoft Copilot

**Propósito del uso:** Redacción de las definiciones

**Prompts o instrucciones proporcionadas:** “Define en una frase con un ejemplo los siguientes términos relacionados con la IA generativa”

**Uso del contenido generado:** El resultado se revisó para comprobar su precisión y adecuación y se adoptó, literalmente, en el cuestionario para aclarar a los participantes qué era cada uno de los términos relacionados, incluyendo el ejemplo proporcionado. Se informó a los participantes que dichas definiciones estaban elaboradas con Copilot.

**Limitaciones y consideraciones éticas:** No se han identificado cuestiones éticas o limitaciones tras revisar su resultado.

### 2. Creación de la Figura 2

**Herramienta utilizada:** Napkin

**Propósito del uso:** Creación de una figura que represente los resultados del ítem referente a las barreras del uso de la IA en el profesorado.

**Prompts o instrucciones proporcionadas:** Se aportaron los porcentajes de cada una de las barreras al programa y éste ejecuta el comando automáticamente para transformarlo en figura.

**Uso del contenido generado:** El resultado se revisó para comprobar su precisión y adecuación y se incluyó en el informe. Se mantuvo la marca de agua donde referencia que dicha figura está elaborada con Napkin.

**Limitaciones y consideraciones éticas:** No se han identificado cuestiones éticas o limitaciones tras revisar su resultado.

---

<sup>2</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. Ejemplo de pregunta para validación de expertos

10

### Pregunta 9 \*

9. ¿Cuáles de estos términos relacionados con la IAg conoce? \*

|   | No he oído hablar nunca de ello | He oído hablar de ello pero no sé lo que es | Entiendo el concepto pero no lo sabría explicar | Lo podría explicar de manera informal | Tengo conocimientos para explicar el término y cómo se relaciona con la IA generativa |
|---|---------------------------------|---|---|---------------------------------------|---|
| Prompts                                 | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/>                       | <input type="radio"/>                           | <input type="radio"/>                 | <input type="radio"/>   |
| Alucinaciones                           | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/>                       | <input type="radio"/>                           | <input type="radio"/>                 | <input type="radio"/>   |
| Modelo de Lenguaje de gran Tamaño (LLM) | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/>                       | <input type="radio"/>                           | <input type="radio"/>                 | <input type="radio"/>   |
| Procesamiento de Lenguaje Natural (NLP) | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/>                       | <input type="radio"/>                           | <input type="radio"/>                 | <input type="radio"/>   |
| Machine Learning                        | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/>                       | <input type="radio"/>                           | <input type="radio"/>                 | <input type="radio"/>   |
| Deep Learning                           | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/>                       | <input type="radio"/>                           | <input type="radio"/>                 | <input type="radio"/>   |
| Tokens                                  | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/>                       | <input type="radio"/>                           | <input type="radio"/>                 | <input type="radio"/>   |

|             | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|-------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Univocidad  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Importancia | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pertinencia | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Suficiencia | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## Anexo IV. Cuestionario EdU-P-InA.

A continuación, se presenta el cuestionario EdU-P-InA, que permite diagnosticar el conocimiento, uso y posicionamiento del profesorado universitario respecto al uso de la IA en la docencia.

En caso de uso, referencia o aplicación del cuestionario EdU-P-InA, se debe citar el presente informe.

\* Obligatorio

## Datos sociodemográficos



¿En qué universidad imparte (mayoritariamente) su docencia? \*



Selecciona la respuesta



¿En qué ámbito de conocimiento se sitúa su departamento? \*




- ☐ Artes y Humanidades
- ☐ Ciencias e Ingenierías
- ☐ Ciencias Sociales y Jurídicas
- ☐ Ciencias de la Salud


¿Con qué género se identifica usted? \*




- ☐ Femenino
- ☐ Masculino
- ☐ No binario
- ☐ Prefiero no contestar
- ☐ Otras

Indique su edad \* 

El número debe estar comprendido entre 0 y 90

Indique el número de años de experiencia **docente** universitaria que tiene \* 


El número debe estar comprendido entre 0 y 80

Indique su categoría profesional \* 


- ☐ Contrato Predoctoral
- ☐ Contrato Postdoctoral
- ☐ Ayudante Doctor o Lector/a
- ☐ Contratado/a Doctor o PPL o Agregado/a
- ☐ Titular de Universidad o Escuela Universitaria
- ☐ Catedrático/a de Universidad o Escuela Universitaria
- ☐ Profesor/a visitante
- ☐ Profesor/a Asociado/a
- ☐ Profesor/a Sustituto/a
- ☐ Otras

\* Obligatorio

## Conocimiento de la Inteligencia Artificial Generativa

¿Cómo definiría su conocimiento respecto a la IA generativa? \* 

- ☐ No he oído hablar nunca de IA generativa.
- ☐ He oído hablar de ello, pero no sé lo que es.
- ☐ Entiendo lo que es, pero no lo sabría explicar.
- ☐ Lo sabría explicar de manera informal.
- ☐ Tengo conocimientos para explicar qué es la IA generativa.

¿Sabe diferenciar la Inteligencia Artificial (a partir de ahora, IA) de la IA generativa (a partir de ahora IAg)? \* 

- ☐ 1 - Nada
- ☐ 2 - Poco
- ☐ 3 - Moderadamente
- ☐ 4 - Bastante
- ☐ 5 - Mucho


Le invitamos a leer la definición de ambas antes de continuar el cuestionario:

**Inteligencia Artificial (IA):** Es un campo de la informática que se centra en crear sistemas capaces de realizar tareas similares a la inteligencia humana y que pueden mejorar conforme recopilen información. Por ejemplo, los asistentes virtuales como Siri o Alexa.

**IA Generativa (IAg):** Es una subcategoría de la IA que se especializa en crear contenido nuevo (como texto, imágenes, música o incluso código), a partir de datos existentes. Los modelos de IAg pueden generar respuestas, historias, imágenes y más, basándose en patrones aprendidos de grandes conjuntos de datos. Por ejemplo, el programa Dall-E, que crea imágenes que no existen a partir de *prompts* (instrucciones) respecto a qué debe aparecer en dicha imagen.

Así, la IA se enfoca en realizar tareas automatizadas a partir de una programación previamente establecida, mientras que la IA generativa se especializa en crear contenido nuevo y original a partir de los datos existentes y/o añadidos por el usuario.

\*Definiciones elaboradas a partir de las respuestas de la herramienta de IAg - Copilot 

¿Cuáles de estos términos relacionados con la IAg conoce? \* 

|   | No he oído hablar nunca de ello | He oído hablar de ello, pero no sé lo que es | Entiendo el concepto, pero no lo sabría explicar | Lo podría explicar de manera informal | Tengo conocimientos para explicar el concepto y cómo se relaciona con la IA generativa |
|---|---------------------------------|--|--|---------------------------------------|--|
| Prompts                                 | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/>                        | <input type="radio"/>                            | <input type="radio"/>                 | <input type="radio"/>  |
| Alucinaciones                           | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/>                        | <input type="radio"/>                            | <input type="radio"/>                 | <input type="radio"/>  |
| Modelo de Lenguaje de gran Tamaño (LLM) | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/>                        | <input type="radio"/>                            | <input type="radio"/>                 | <input type="radio"/>  |
| Procesamiento de Lenguaje Natural (NLP) | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/>                        | <input type="radio"/>                            | <input type="radio"/>                 | <input type="radio"/>  |
| Machine Learning                        | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/>                        | <input type="radio"/>                            | <input type="radio"/>                 | <input type="radio"/>  |
| Deep Learning                           | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/>                        | <input type="radio"/>                            | <input type="radio"/>                 | <input type="radio"/>  |
| Tokens                                  | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/>                        | <input type="radio"/>                            | <input type="radio"/>                 | <input type="radio"/>  |
| Algoritmos                              | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/>                        | <input type="radio"/>                            | <input type="radio"/>                 | <input type="radio"/>  |

Le invitamos a leer las definiciones de los conceptos elaboradas a partir de Copilot antes de continuar el cuestionario:

**Prompts:** Instrucciones o preguntas que se dan a un modelo de IAg para generar una respuesta. Ejemplo: "Escribe un poema sobre el mar."

**Alucinaciones:** Respuestas incorrectas o inventadas por un modelo de IAg. Ejemplo: La IA afirma que los pingüinos pueden volar.

**LLM (Large Language Model):** Modelos de IAg entrenados con grandes cantidades de texto para comprender y generar lenguaje natural. Ejemplo: GPT-4.

**NLP (Natural Language Processing):** Tecnología que permite a las máquinas entender y procesar el lenguaje humano. Ejemplo: Un asistente virtual que responde preguntas.

**Machine Learning:** Técnica de IAg donde los sistemas aprenden y mejoran a partir de datos. Ejemplo: Un sistema que predice el clima basándose en datos históricos.


**Deep Learning:** Subcampo de machine learning que utiliza redes neuronales profundas para analizar datos complejos. Ejemplo: Reconocimiento facial en fotos.

**Tokens:** Unidades de texto que un modelo de IAg procesa. Ejemplo: En la frase "El gato duerme", "El", "gato" y "duerme" son tokens.

**Algoritmos:** Conjuntos de instrucciones o reglas que permiten a las máquinas aprender patrones a partir de datos y generar contenido nuevo y original. Ejemplo: el algoritmo GPT es el algoritmo más conocido que utiliza una arquitectura de red neuronal llamada transformador para procesar y generar texto.







Si ha recibido formación sobre IAg, ¿de qué trataba? \* 

Marque todas las opciones que considere.


- ☐ No he recibido formación sobre IA generativa
- ☐ He recibido formación tecnológica (p.ej. conocer los aspectos técnicos de la IAg)
- ☐ He recibido formación instrumental (p.ej. aprender a usar una herramienta como ChatGPT)
- ☐ He recibido formación pedagógica (p.ej. cómo emplearla para la docencia)
- ☐ He recibido formación reflexiva o de debate (p.ej. considerar las cuestiones éticas y limitaciones)
- ☐ Otras

¿Existe formación en IAg y docencia en su universidad? \* 

- ☐ Desconozco si se ofrece formación.
- ☐ No se ofrece formación.
- ☐ Sí se ofrece formación.

¿Cómo es la formación en IAg y docencia que ofrece su universidad? \* 

|  | 1 - Nada de acuerdo   | 2 - Poco de acuerdo   | 3 - Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 4 - Bastante de acuerdo | 5 - Totalmente de acuerdo |
|--|-----------------------|-----------------------|------------------------------------|-------------------------|---------------------------|
| Se ofrece formación útil para la docencia  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>              | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>     |
| La formación es accesible  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>              | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>     |
| Se ofrece formación de diversa tipología (instrumental, pedagógica, reflexiva...)                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>              | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>     |
| Se ofrece formación adecuada a las necesidades del profesorado (contenido, formato, horarios...) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>              | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>     |

¿Ha recibido formación sobre IAg y docencia universitaria fuera de su universidad? \* 

Seleccione como máximo 3 opciones.

- ☐ Sí, en otras universidades
- ☐ Sí, en otras entidades
- ☐ Sí, me he formado de manera autodidacta
- ☐ No

Relacionado con la aplicación de la IAq en su docencia universitaria, ¿sobre qué le gustaría o necesitaría formarse? \*

Escriba su respuesta

Indique el grado de acuerdo (1-5):

"Sé como ayudar a mis estudiantes a utilizar la IAq para mejorar sus aprendizajes..." \*

|                     | 1- Nada de acuerdo    | 2- Poco de acuerdo    | 3- Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 4- Bastante de acuerdo | 5- Totalmente de acuerdo |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------------------|------------------------|--------------------------|
| ...de forma ética"  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>    |
| ...de forma segura" | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>    |
| ...con confianza"   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>    |
| ...de forma legal"  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>    |

¿Tiene estrategias para detectar si sus estudiantes utilizan la IAq?

\* ☐

☐ Sí

☐ No

¿Cuáles son esas estrategias? \*

Escriba su respuesta

¿Cuál de las siguientes afirmaciones representa mejor su nivel competencial respecto a la IAq en la docencia? \*

A partir de Arroyo-Sagasta (2024)

☐ Mi nivel es muy bajo o nulo

☐ Soy capaz de entender conceptos básicos y cómo funciona la IAq (qué es un algoritmo, qué es el entrenamiento, qué es el aprendizaje automático, etc.)

☐ Soy capaz de utilizar la IAq de forma creativa, segura, crítica y responsable para resolver problemas de mi contexto.

☐ Soy capaz de poner la IAq al servicio de la pedagogía, disponiendo de un pensamiento propio respecto a sus ventajas e inconvenientes.

☐ Soy capaz de elaborar normativas, protocolos y modos de actuación a todos los niveles institucionales (macro, meso y micro) para la utilización de la IAq.

\* Obligatorio

## Usos de la IA en docencia



¿Participa o ha participado recientemente en algún proyecto de innovación docente vinculado con la IA en docencia universitaria? \*



- ☐ Sí, soy miembro del equipo.
- ☐ Sí, soy IP.
- ☐ No.
- ☐ No, pero estamos preparando uno.

¿Utiliza la IA para la docencia universitaria? \*



- ☒ Sí
- ☐ No

¿Por qué utiliza la IA generativa para la docencia? \*



Escriba su respuesta

¿Utiliza la IA para la docencia universitaria? \*



- ☐ Sí
- ☒ No

¿Por qué no utiliza la IA generativa para la docencia? \*



Escriba su respuesta

Indique con qué frecuencia ha utilizado la IA generativa en el último semestre que ha impartido clases para... \*

|   | Nunca                 | En alguna clase/tutoría puntual | En la mitad de mis clases/tutoría | En casi todas mis clases/tutorías | En todas mis clases/tutorías |
|---|-----------------------|---------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|
| ...planificar docencia                                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>        |
| ...impartir docencia                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>        |
| ...evaluar  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>        |
| ...tutorizar  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>        |
| ...realizar actividades donde el alumnado utiliza la IA | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>        |

¿Puede poner algún ejemplo de actividad donde pide a los estudiantes utilizar la IA en clase? \*


En caso que no la haya utilizado con sus estudiantes, puede responder "No".

Escriba su respuesta


¿Para qué utiliza la IA generativa en la docencia? \*

Marque todas las que considere.

- ☐ No utilizo la IA generativa en la docencia
- ☐ Adaptar materiales
- ☐ Buscar bibliografía
- ☐ Calificar
- ☐ Crear instrumentos de evaluación
- ☐ Diseñar actividades de evaluación
- ☐ Elaborar materiales docentes
- ☐ Estructurar mis presentaciones
- ☐ Estructurar y organizar las clases
- ☐ Ofrecer comentarios de mejora sobre las actividades realizadas
- ☐ Otras

¿Qué cambios ha hecho en su docencia desde la aparición de la IA? \* 

Escriba su respuesta

¿Cuáles son las barreras que ha detectado sobre el uso de la IA en la docencia universitaria? \* 

Escriba su respuesta

En el último semestre en el que ha impartido clases, ¿con qué frecuencia ha utilizado las siguientes herramientas de IA en su labor docente?


\* 

|                              | 1- Nunca              | 2- Poco               | 3- A veces            | 4- Bastante           | 5- Siempre            |
|------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Generación de textos         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Generación de imágenes       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Generación de vídeos         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Generación de voz/audio      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Generación de presentaciones | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

¿Cómo interactúa con herramientas de generación de texto (p.ej. Copilot, ChatGPT...)? Seleccione aquella descripción con la que más se identifica.

\* 

- ☐ Hago un prompt elaborado y preciso y en la primera respuesta ya me suele parecer adecuado.
- ☐ Hago un prompt sencillo y me quedo con la primera respuesta.
- ☐ Voy refinando los prompts hasta que obtengo la respuesta más satisfactoria.
- ☐ Voy refinando los prompts hasta que obtengo la respuesta más satisfactoria para modificarla en función de mis necesidades.
- ☐ Hago un prompt y la respuesta que obtengo la uso como base para modificarla en función de mis necesidades.
- ☐ No interactúo con herramientas de generación de texto
- ☐ Parecido a cómo interactúo con un buscador, a partir de palabras clave
- ☐ Otras

Si contrasta los resultados que le proporciona la IA de generación de texto, ¿cómo lo hace? En caso que no contraste los resultados, indique "No". \* 

Escriba su respuesta

En general, ¿Cómo piensa que sus estudiantes interactúan con herramientas de generación de texto (p.ej. Copilot, ChatGPT...)?

\* 

- ☐ Hacen un prompt elaborado y preciso y en la primera respuesta ya les suele parecer adecuado.
- ☐ Hacen un prompt sencillo y se quedan con la primera respuesta.
- ☐ Van refinando los prompts hasta que obtienen la respuesta más satisfactoria.
- ☐ Van refinando los prompts hasta que obtienen la respuesta más satisfactoria para modificarla en función de sus necesidades.
- ☐ Hacen un prompt y la respuesta que obtienen la usan como base para modificarla en función de sus necesidades.
- ☐ No interactúan con herramientas de generación de texto
- ☐ Parecido a cómo interactúan con un buscador, a partir de palabras clave
- ☐ Otras

En general, ¿cree que sus estudiantes contrastan los resultados proporcionados por una herramienta de generación de texto? \*



- ☐ Sí
- ☐ No

\* Obligatorio

## Posicionamiento



Cuando usted usa la IA...

\* 

Marque todas las que considere.

- ☐ revisa los términos y condiciones
- ☐ es consciente de cómo se van a usar los datos que ofrece
- ☐ sabe cómo se van a almacenar los datos
- ☐ sabe cuáles son las repercusiones en su privacidad
- ☐ sabe cuáles son las repercusiones en la privacidad de terceros
- ☐ ninguna de las anteriores

Si tuviera que definir con una palabra cómo le hace sentir la implementación de la IA generativa en la docencia universitaria, sería... \*



Escriba como máximo 15 caracteres

¿Con cuáles de estas emociones se identifica respecto a la implementación de la IA generativa? \*

Marque mínimo 1 y máximo 6 emociones

Seleccione como máximo 6 opciones.


- ☐ Alegría
- ☐ Angustia
- ☐ Ansiedad
- ☐ Disgusto
- ☐ Diversión
- ☐ Entusiasmo
- ☐ Excitación
- ☐ Felicidad
- ☐ Flow
- ☐ Frustración
- ☐ Insatisfacción
- ☐ Miedo
- ☐ Placer
- ☐ Preocupación
- ☐ Rabia
- ☐ Satisfacción
- ☐ Otras



¿Cómo ve el futuro de la docencia con IA generativa?

\* 

Escriba su respuesta


Indique del 1 al 5 el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. \* 

|   | 1- Nada de acuerdo    | 2- Poco de acuerdo    | 3- Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 4- Bastante de acuerdo | 5- Totalmente de acuerdo |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------------------|------------------------|--------------------------|
| Me preocupan los riesgos a los que me expongo con su uso.     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>    |
| Me preocupa el plagio de los estudiantes.                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>    |
| Me preocupa la falta de producción propia de los estudiantes. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>    |
| Me preocupan las limitaciones que tiene la IA.                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>    |
| Me preocupan los sesgos que tiene la IA generativa.           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>    |
| La IA es eficiente para la docencia.                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>    |
| La IA es útil para la docencia.                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>    |
| La IA es eficiente para el aprendizaje.                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>    |
| La IA es útil para el aprendizaje.                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>    |

Indique el grado de acuerdo respecto a la afirmación "la IA generativa impacta en la relación docente-estudiante"


\* 

- ☐ 1 - Nada de acuerdo
- ☐ 2 - Poco de acuerdo
- ☐ 3 - Ni acuerdo ni desacuerdo
- ☐ 4 - Bastante de acuerdo
- ☐ 5 - Totalmente de acuerdo


¿Por qué cree que no impacta o impacta poco la IA generativa en la relación docente-estudiante? \* 

Escriba su respuesta




¿En qué sentido impacta la IA generativa en la relación docente-estudiante? \* 

Escriba su respuesta


¿En algún caso, penaliza a sus estudiantes si utilizan la IA generativa para sus actividades académicas? \* 

☒ Sí


☐ No

¿En qué casos penaliza a sus estudiantes si utilizan la IA generativa? ¿Cómo les penaliza? \* 

Escriba su respuesta


¿Por qué considera que debe penalizar a sus estudiantes cuando usan la IA generativa? \* 

Escriba su respuesta

¿En algún caso, penaliza a sus estudiantes si utilizan la IA generativa para sus actividades académicas? \* 

☐ Sí

☒ No

¿Por qué considera que no debe penalizar a sus estudiantes cuando usan la IA generativa? \* 

Escriba su respuesta

## Cierre



¿Cree que el cuestionario lo contestaría diferente si se refiriera a otros ámbitos (vida personal, investigación...)? ¿Por qué?



Escriba su respuesta

¿Qué necesidades detecta para poder incorporar la IA en la docencia universitaria de manera ética, eficiente y equitativa?




Escriba su respuesta

Tras responder este cuestionario, ¿se plantea hacer algún cambio respecto a la IA en la docencia universitaria a partir de ahora? En caso afirmativo, ¿cuál?



Si es que no, indique que no se plantea hacer ningún cambio.

Escriba su respuesta

¿Quiere añadir alguna observación más al respecto de la IA generativa y la docencia universitaria? 

Escriba su respuesta