



Màster Entorns d'Ensenyament i Aprenentatge  
amb Tecnologies Digitals



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Facultat d'Educació

Trabajo Final de Máster

**La ética en la escritura académica  
con el uso de inteligencia artificial  
generativa (IAG) en estudiantes  
universitarios de la ciudad de Lima**

**Elisa Montoya Cantoral**

Tutora: Cristina Galván Fernández

2025

## ÍNDICE

Resumen.....	4
1. Introducción y justificación .....	5
2. Concreción del problema de investigación.....	8
2.1 Objetivo general.....	9
2.2 Objetivos específicos .....	8
3. Marco teórico/conceptual y estado de la cuestión .....	10
3.1 Breve historia y Conceptualización de la IA.....	10
3.2 La IA en el contexto de la Educación Superior .....	11
3.3 Inteligencia artificial generativa y usos en la docencia universitaria .....	14
3.4 Estado de la cuestión.....	17
4. Marco metodológico .....	19
4.1 Contexto de la investigación .....	19
4.2 Diseño metodológico del estudio.....	20
4.3 Población y muestra del estudio.....	21
4.4 Técnicas e instrumentos de investigación .....	24
a) Cuestionario.....	26
b) Validación del cuestionario.....	27
4.5 Consideraciones éticas .....	36
5. Resultados y discusión.....	37
6. Conclusiones.....	54
7. Limitaciones de la investigación .....	55
8. Referencias .....	56
9. ANEXOS .....	57

ANEXO 1. Cuestionario (versión final validada) ..... 62

## Resumen

Esta investigación es sobre la ética en el uso de las inteligencias artificiales en la escritura académica. El objetivo es analizar la práctica ética sobre el uso de la inteligencia artificial generativa (IAG) en la escritura académica en estudiantes universitarios limeños. Es un estudio cuantitativo descriptivo, se aplicó un cuestionario de 21 ítems y los datos fueron recogidos en un solo momento y solo una vez. La población fueron estudiantes del primer y segundo ciclo. Los hallazgos evidencian una brecha entre la percepción de las prácticas relacionadas con la deshonestidad académica vinculada al uso de la (IAG), ya que más de la mitad de los estudiantes afirma no haber incurrido en conductas indebidas; sin embargo, un 43.4 % admite haber copiado fragmentos generados por IAG sin citarlos. Esta acción no es percibida como una falta ética por la percepción de ser de acceso cotidiano. Además, el 75 % reconoce usarla de forma deshonesta, principalmente por la facilidad de acceso y la mejora en el rendimiento académico; esto se refuerza porque más del 60 % de sus compañeros también lo hacen, lo que refleja una normalización en el entorno estudiantil. Por ello, la necesidad de fortalecer la formación en ética digital y alfabetización académica, e implementar políticas claras.

*Palabras clave:* ética, Inteligencia artificial generativa, escritura académica, integridad académica

## 1. Introducción y justificación

Debido a que las inteligencias artificiales se han convertido en las principales herramientas para realizar distintas actividades académicas, es relevante conocer la forma en la que son utilizadas por los estudiantes universitarios. Entender la manera en la que los alumnos perciben las posibilidades, limitaciones y beneficios que estas encarnan, los agentes educativos podrán pensar mejores acciones para integrarlas en sus actividades docentes, así como en mecanismos de control ético de su uso. Por un lado, permitirá que se aclare el aún nebuloso panorama de la digitalización artificial de las prácticas que ya se vienen ejecutando. En específico, ayudaría a conocer qué actividades ya se vienen ejecutando en la realización de cursos de escritura académica gracias a la IAG (búsqueda de temas o de fuentes, preparación de esquemas, escritura de textos, revisión de estos u otras maneras en las que se usa y los docentes no han previsto aún). Por otro lado, proporcionará información sobre la manera en la que los estudiantes auto perciben su conducta respecto a las interacciones que tienen con las IA como herramienta de apoyo. Así, es necesario conocer qué ideas tienen respecto a la forma en la que manipulan o se apropian de la información que reproducen o los textos que elaboran con la asistencia de estas nuevas tecnologías digitales.

En este sentido, la investigación se presenta como un estudio pertinente en la medida que las investigaciones sobre el uso de las IAG en estudiantes universitarios recién están empezando, pero más aún aquellas que abordan la comprensión del uso ético de estas son inexistentes en el ámbito académico peruano. Este resultado generará nuevo conocimiento que complementará investigaciones que se han enfocado en aspectos descriptivos del uso ético de las IA en el ámbito universitario; incluso, permitirá contrastar los resultados con investigaciones de otros países y con ello comprender lo que piensan los estudiantes al manipular y/o apropiarse de los textos que obtienen a través de estas herramientas. Los resultados funcionarán de base para que los agentes educativos y las universidades en general puedan pensar mejor sus prácticas de control de IAG en la realización de trabajos

por parte de sus estudiantes. En línea con ello, sentará las bases para que pueda pensarse mejor si un enfoque sancionador y restrictivo es el mejor modelo de control, o si comprendiendo las prácticas estudiantiles y lo que piensa el alumnado que hace uso de ella un modelo integrador es una mejor apuesta para regular el uso ético de las IA en los cursos universitarios.

## **2. Concreción del problema de investigación**

La creciente incorporación de la IAG en el ámbito educativo representa un cambio paradigmático que ofrece una serie de oportunidades, pero también retos por superar. Entre las oportunidades para el desarrollo de la enseñanza estas herramientas constituyen un soporte importante en la elaboración de recursos, instrumentos y material docente; asimismo, en el proceso de aprendizaje, entre sus principales virtudes, las herramientas IA ofrecen retroalimentación inmediata e información instantánea, interacción y atención a consultas en tiempo real a los estudiantes (Gallent, et al, 2023). Sin embargo, la proliferación y la falta de regulación de su uso en espacios educativos y académicos obliga a plantearnos interrogantes significativas sobre la ética, especialmente, relacionada con el uso que los estudiantes le dan en su proceso de aprendizaje de la escritura académica. Por ello, tal como lo menciona Májovský, et al. (2023) es necesario identificar y comprender cómo el uso de las IA impacta en la eficiencia de los trabajos universitarios y el riesgo ético que esta representa.

Entre los principales desafíos éticos del uso de las herramientas de inteligencia artificial en la escritura académica se encuentra el plagio, que implica incluir parcial o totalmente textos ajenos sin el debido reconocimiento (Moya y Eaton, 2023). La preocupación se acentúa dado que las IA pueden proporcionar textos de acuerdo a los comandos explícitos solicitados en la interacción. Por ello, nos planteamos en esta investigación es comprender ¿Cuál es la ética en el uso de las inteligencias artificiales en la escritura académica en estudiantes universitarios de la ciudad de Lima? Es necesario investigar para evaluar críticamente el papel de la IA en la escritura académica y su relación con los estándares éticos y la integridad

intelectual en la producción de textos, ya que existen preocupaciones sobre la originalidad y la autenticidad del contenido generado, así como el riesgo potencial de plagio.

## **2.1 Objetivo General**

Analizar la práctica ética sobre el uso de la inteligencia artificial generativa en la escritura académica en estudiantes universitarios de la ciudad de Lima

## **2.2 Objetivos Específicos**

- Identificar la intención a la deshonestidad académica al utilizar la inteligencia artificial generativa en la escritura académica de los estudiantes universitarios en la ciudad de Lima
- Determinar la motivación hacia la conducta deshonesto en el uso de las inteligencias artificiales en la escritura académica en estudiantes universitarios de la ciudad de Lima
- Describir las creencias que tienen los estudiantes sobre el uso de la inteligencia artificial generativa por parte de sus compañeros en la escritura académica en estudiantes universitarios en la ciudad de Lima

### **3. Marco teórico/conceptual y estado de la cuestión**

#### **3.1 Perspectiva histórica de la IA en Educación**

##### **3.1.1 Contexto actual**

Actualmente, es necesario que todos los actores educativos se adapten a los nuevos entornos que intervienen en el aprendizaje, sobre todo, el que está direccionado por el uso de las herramientas digitales por parte de los estudiantes tanto dentro como fuera de clase, ya que son espacios en el que navegan y aprenden; por eso, uno de los pasos es que los docentes deben adaptarse e iniciar el desarrollo de las principales competencias en inteligencias artificiales (IA) docentes (Unesco, 2024), ya que son las nuevas ecologías de aprendizaje que se han insertado en los últimos dos años con fuerza en el ámbito educativo.

En particular, según la Unesco, se debe priorizar en la forma de pensar centrada en el ser humano que es centrarse en la acción humana, la rendición de cuentas y la responsabilidad social; un segundo punto es la ética de la IA a través del fomento de los principios éticos y la utilización responsable; otro aspecto son los fundamentos y sus aplicaciones al proporcionar los conocimientos, la comprensión y las capacidades necesarias para crear y utilizarla correctamente. Además, la pedagogía en esta nueva tecnología se debe dar al apoyar a los docentes para que saquen provecho de ella en los métodos de enseñanza innovadores y por último, la IA para el desarrollo profesional que es perfilar las capacidades de los docentes para que puedan sacarle provecho con el objetivo de impulsar su desarrollo profesional a lo largo de toda vida.

A partir de este listado de prioridades, se evidencia uno de los retos que tiene el docente, el cual es adquirir las habilidades digitales en el marco de competencias en inteligencias artificiales (IA) para determinar qué criterios utilizar en estos nuevos espacios del aprendizaje, e identificarlo como una opción más para su desarrollo y ,sobre todo, un uso crítico de las IA en los estudiantes; por ello, debe adquirir las habilidades necesarias para guiar a los estudiantes en insertar esta tecnología en sus procesos de aprendizaje en los entornos que navegue, aprenda o interactúe. Este paso es sumamente importante, ya que la tecnología no

puede ir solo como el elemento de desarrollo de aprendizaje, así como el docente no se puede prestar solo de la pedagogía; es necesario que estos elementos se relacionen y trabajen en conjunto para el desarrollo de capacidades en los estudiantes. Esta afirmación concuerda con Fawns (2022) al mencionar que la pedagogía implica la negociación de métodos y tecnologías, en relación con propósitos y valores, en un contexto entendido subjetivamente; implica comprender cómo esos factores entran en juego, interactúan, se conectan e interfieren entre sí durante los eventos de aprendizaje.

Por ello, de acuerdo con Thibaut et al. (2015), es fundamental que los elementos del diseño de actividades ofrezcan posibilidades para que los docentes innoven sus prácticas de enseñanza y favorezcan el aprendizaje de los estudiantes mediante el uso de nuevas tecnologías. Esta innovación educativa no se limita al uso instrumental de herramientas digitales, sino que, como señala Luckin (2010), implica una transformación más profunda que requiere comprender qué entornos de aprendizaje se crean con tecnología y qué herramientas son pertinentes para tales fines. En este sentido, es necesario determinar con claridad los recursos y estrategias pedagógicas que permitan desarrollar aprendizajes significativos, dado que la eficacia de las TIC radica en la capacidad del docente para determinar qué tecnologías son útiles en el aula y cómo deben ser utilizadas pedagógicamente.

En este marco, la irrupción de la IAG ha generado nuevos desafíos tanto para docentes como estudiantes, en la medida en que estas tecnologías pueden ser utilizadas para desarrollar actividades académicas. Esto exige una actualización de la metodología docente que incorpore la IA como parte de las estrategias de enseñanza, promoviendo una integración reflexiva de las habilidades digitales en los procesos educativos. Tal como lo afirman Orosco-Fabián et al. (2021), es imprescindible preparar a los estudiantes para los desafíos del mundo digital mediante una apropiada formación en competencias digitales. En esta línea, Atuncar-Prieto et al. (2023) advierten que no orientar adecuadamente el uso de estas tecnologías podría obstaculizar el desarrollo de la alfabetización digital en los estudiantes en referencia a la capacidad de comprender, utilizar y comunicarse efectivamente con tecnologías digitales,

así como limitar la reflexión crítica del docente sobre su propia práctica en entornos digitales; es decir, implica no solo el manejo técnico de dispositivos y herramientas, sino también la comprensión crítica y reflexiva sobre el uso de estas tecnologías en diferentes contextos educativos, sociales y culturales.

A raíz de este contexto general, se evidencia que la IAG ha emergido como una herramienta transformadora en el ámbito académico, marcando un punto de quiebre en la forma en que se realiza, comunica e históricamente y en términos educativos, IAG pertenece a una larga serie de momentos en los que la llegada de una nueva tecnología como la radio, la televisión, la informática u otros ha generado una gran esperanza sobre su capacidad de resolver los problemas educativos (Rodríguez, 2024) ; sin embargo, la educación es un campo demasiado complejo para que esto ocurra de una manera tan sencilla; de hecho, la realidad es que casi todas las tecnologías solo han dejado una huella moderada. Esto es en parte porque su integración ha sido desafiante y en las prácticas pedagógicas y la gestión institucional no siempre ha sido lo suficientemente flexibles para aprovechar al máximo estas herramientas. Esta tecnología, en particular, presenta avances significativos en capacidad de personalización, análisis de datos y generación de contenidos que pueden revolucionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero enfrenta obstáculos relacionados con la ética, la autonomía del estudiante y la calidad de los contenidos generados, los cuales deben ser analizados para una implementación efectiva; por ello, es tan importante identificar cómo surgió en el escenario actual con tanta presencia.

Los primeros alcances que emergieron se dieron con la creación de las computadoras electrónicas a mediados del siglo XX, la cual marcó los primeros intentos de desarrollar programas informáticos capaces de comprender y generar lenguaje humano; estos intentos son las raíces de productos como Chat-GPT que se encuentran en las primeras investigaciones sobre IA de los años 1950 y 1960 (Dergaa et al., 2023); estas primeras investigaciones tuvieron el objetivo crear programas informáticos que pudieran comprender y responder al lenguaje natural de una manera que imitara la comunicación humana. Esta tarea

fue un desafío debido a la complejidad, ambigüedad y variabilidad del lenguaje humano con influencias culturales complejas que hicieron que la tarea fuera aún más difícil.

Luego, Schank (1991) explica que para la década de los años 90 se cuentan al menos cuatro puntos de vista que ayudan a entender las IA: (1) son balas mágicas, (2) son motores de inferencia, (3) son mecanismos por los que una máquina reemplaza a un ser humano, y (4) son formas por las que una máquina aprende. Todas aluden a formas de autoaprendizaje autónomo, independiente de la intervención humana para quien realiza tareas o las “aprenda”. Desde un punto de vista más contemporáneo, Black & Van (2020) explican que una IA es una tecnología orientada al usuario. Este es un cambio significativo en la medida en que su uso ya no depende de la IA misma, sino de quien opera con ella. Por esta razón, se sugiere una capacitación para el manejo de estas, pues son distintas. De esta manera, por un lado, se evalúen qué competencias necesitan los usuarios para interactuar eficazmente con la IA y evaluarla de forma crítica; por otro lado, es necesario diseñar tecnologías de IA centradas en el alumno que fomenten una mayor comprensión de la IA por parte del usuario. Desde una perspectiva orientada al aprendizaje, Salles et al. (2020) explican que las IA pasan por modelos de antropomorfización que les permite acercarse al pensamiento humano de autoaprendizaje. Este rasgo es el que permite, además de mejorar, adaptarse a procesos socioculturales en los que operan. Desde esta perspectiva, el campo educativo puede resultar beneficiado en la medida en que las IA aplicadas en educación mejoran los procesos de enseñanza-aprendizaje

Actualmente, existen modelos avanzados de lenguaje como ChatGPT que han demostrado un enorme potencial en el área educativa y en particular para agilizar procesos de escritura, generar ideas, y sintetizar información. Estos chatbots son una tecnología emergente que está convirtiendo en una puerta de entrada crucial para varios dominios en la educación, la ciencia médica y la salud, la investigación, los servicios al cliente, la seguridad, los negocios, etc. Es decir, la capacidad de estos modelos para producir textos coherentes y contextualmente relevantes ha facilitado nuevas posibilidades en la creación de contenidos educativos personalizados, tutorías virtuales y apoyo en dudas en tiempo real. Además, su uso puede potenciar la enseñanza basándose en estrategias de aprendizaje adaptativo,

donde la inteligencia artificial se ajusta a las necesidades específicas de cada estudiante, promoviendo una mayor autonomía y motivación. Sin embargo, existen desafíos éticos en el uso y la necesidad de formar docentes y estudiantes en su correcta utilización; por ello, la integración requiere una evaluación cuidadosa para aprovechar su potencial sin caer en dependencias excesivas o generación de contenido no verificado, para asegurar un uso responsable y efectivo en favor del aprendizaje.

### **3.2 Teoría de la educación de la IA en Educación**

Las herramientas potencian las capacidades humanas, transforman nuestras potencialidades o incluso crean otras nuevas (Nardi y O'Day, 1999) destacan la idea de las tecnologías como herramientas para alcanzar un objetivo. Esta es, sin duda, una forma de verlas y, particularmente en el caso de la educación, una forma extremadamente común, dominante en los enfoques teóricos de raíz vygotskiana, o en enfoques aplicados como la didáctica. La IA es una herramienta de ayuda y mejora: en el ámbito laboral, en el educativo y en el social y personal. En lo que respecta al ámbito educativo, a este enfoque hay que añadir el concebido por Salomon et al. (Salomon 1991; Salomon et al. 1992) al considerar las consecuencias para la cognición humana del uso de las tecnologías, en particular las tecnologías interactivas, participativas e inteligentes, ya que menciona sobre sus efectos a largo plazo y sobre la posibilidad de que se atrofién capacidades cognitivas en lugar de desarrollarse: capacidades como el razonamiento argumentativo escrito, realizado por un chatbot inteligente que nosotros vamos corrigiendo.

Además, según (Rodríguez, 2024) menciona que otro aspecto a tomar en cuenta es la idea de abducción, que refiere a un tipo de inferencia que permite generar hipótesis o explicaciones para hechos nuevos o desconocidos. Se presenta como un mecanismo habitual en el razonamiento humano y también en la inteligencia artificial. La abducción se distingue de otros tipos de razonamiento, como la deducción, ya que no produce inferencias necesarias, sino que se basa en la creación de explicaciones plausibles a partir de datos incompletos. El

autor menciona que la abducción puede ser utilizada en contextos de descubrimiento, donde se inventan explicaciones, y en contextos demostrativos, donde se busca seleccionar la mejor hipótesis. Además, se señala que el uso descontrolado de la abducción en algoritmos de IAG puede llevar a resultados engañosos, lo que plantea cuestiones éticas importantes en su aplicación en la educación.

### **3.3 Uso de la tecnología en educación**

El uso de ChatGPT y la inteligencia artificial generativa (IAG) en el ámbito educativo tal como indica (Cassany, 2024) ha transformado significativamente las prácticas docentes y de aprendizaje. Estas herramientas permiten personalizar el aprendizaje, fomentar la autonomía de los estudiantes y potenciar el autoaprendizaje mediante la generación de contenidos adaptados a necesidades individuales. Para los docentes, ofrecen apoyo en la planificación de clases, creación de materiales y evaluación, mientras que para los estudiantes facilitan la redacción, la práctica de idiomas y el acceso rápido a información compleja. Además, la IAG ha impulsado un cambio hacia la escritura combinando esfuerzos humanos con capacidades tecnológicas, aunque plantea desafíos éticos relacionados con el control, la responsabilidad del contenido y la validación de la originalidad. Finalmente, su impacto en la evaluación y la metodología educativa destaca la importancia de centrarse en el proceso de aprendizaje, promoviendo el pensamiento crítico y la verificación de resultados en un entorno donde la colaboración humano-IAG es cada vez más habitual.

En complemento con lo mencionado, la inserción de las IAG al área educativa en los procesos de evaluación, ha generado entusiasmo por la evaluación habilitada por IA, pero hay poco reconocimiento del papel pedagógico de la evaluación. Es decir, se debe considerar las consecuencias de un mayor uso de evaluaciones basadas en IAG, es importante considerar cómo esto podría afectar la capacidad de los educadores de involucrarse con la evaluación como un acto pedagógico. Por otro lado, tal como indica (Swiecki et al., 2022) el insertar esta tecnología radica en su capacidad para redefinir y mejorar las prácticas de

evaluación en educación, haciendo que sean más inclusivas, adaptativas y alineadas con las necesidades del siglo XXI. Esto tiene el potencial de transformar no solo cómo se evalúa a los estudiantes, sino también cómo se concibe el proceso de aprendizaje en su totalidad.

La investigación realizada por (Galván-Fernández y Calderón-Garrido, 2024) destaca que, a pesar de la creciente relevancia de la inteligencia artificial en el ámbito educativo, existe una falta de instrumentos que permitan analizar adecuadamente las percepciones y actitudes de la comunidad educativa hacia su integración, ya que la comprensión y aceptación de la IA en el contexto educativo son fundamentales para preparar a los futuros educadores en un entorno tecnológicamente avanzado. Además, se subraya la necesidad de considerar la diversidad de perspectivas educativas y la importancia de la formación continua para mejorar el impacto de la IAG en la enseñanza y el aprendizaje, ya que tal como menciona (Flores y García, 2023) aunque hay muchas iniciativas y proyectos que implementan IA en entornos educativos, no todos han sido evaluados de manera rigurosa. Esto significa que no se ha recopilado suficiente investigación experimental que demuestre de manera concluyente que la IA conduce a mejores resultados de aprendizaje; esta falta de evidencia clara puede generar desconfianza entre educadores, administradores y padres, quienes pueden ser reacios a adoptar este avance tecnológico si no están convencidos de su efectividad. Esto puede limitar la innovación y la mejora en los métodos de enseñanza con esta tecnología que se muestra tan potente e innovadora.

### **3.4 Efectos de la IA en la educación**

Si bien el estudio sobre el impacto de las IAG en la educación es relativamente reciente en la literatura especializada en la región hispanoamericana, se han recuperado algunas que ayuden a ordenar dos líneas temáticas. García (2023) encuentra que entre los estudiantes de la Universidad de Sinaloa el conocimiento del manejo y uso del ChatGPT no es muy difundido; por esta razón, no lo suelen utilizar en sus trabajos académicos. Los resultados arrojan una percepción mixta: quienes la valoran positivamente la encuentran como un recurso de fácil y

rápida accesibilidad a información, mientras que la encuentran problemática explican que limita su desarrollo de habilidades. Sin embargo, todos coinciden en que los docentes deben conducir el aprendizaje de estas herramientas a futuro. En línea con esta idea, Vicente-Yagüe, et al. (2023), siguiendo a Unesco (2022), explican que el uso de las IAG debe estar dirigida no solo al desarrollo de habilidades de los estudiantes, sino también de los profesores. Estos serán quienes dirijan de manera efectiva el uso de estas herramientas en pos de un mejor desarrollo de habilidades estudiantiles. Su principal conclusión es que las universidades propongan planes de alfabetización de IA a los docentes.

De forma diferente, Diego et al. (2023) encuentran que ChatGPT es una herramienta que mejora las formas de aprendizaje, pero agregan que lo importante debe ser valorar esta plataforma como una herramienta que cambia la forma de estudiar. Es decir, debe pensarse no como un instrumento que mejora el aprendizaje de competencias, sino que su uso implica nuevas maneras de estudiar, las cuales no pueden pasar desapercibidas, sino identificarlas para insertarlas en efectividad en los procesos de enseñanza; ello nos hace reflexionar como actores educativos, la necesidad de investigar para proporcionar a los estudiantes experiencias significativas de aprendizaje con la inserción de las IAG y mitigar los riesgos como el desarrollo de habilidades por su uso.

En línea con esta idea, Páramo (2019) ya adelantaba que el uso de las IAG significa un riesgo si no se lleva a cabo procesos de reflexión que permitan identificar problemas específicos que se busquen resolver. Además de ello, anota que muchos de estos usos pueden tener cambios, como lo ocurrido con la nanotecnología en la salud y la industria armamentística. Por esta razón, deben pasar por constantes evaluaciones. Tal como indican los autores, es necesario esta reflexión sobre el impacto en las competencias de los estudiantes, así como en sus políticas que ayudarían como guía ética y resguardo de la privacidad de los datos.

Bajo esta lógica, la investigación realiza por Chemaya y Martin (2024) identifica varios

desafíos significativos que enfrentan los estudiantes al utilizar herramientas de inteligencia artificial. Entre estos se incluyen la preocupación por la restricción de la autonomía de aprendizaje y la limitación de experiencias educativas diversas, así como el potencial de estas herramientas para reducir la interacción humana y aumentar el riesgo de plagio. Además, se mencionan problemas relacionados con la precisión y la transparencia de la información proporcionada, la privacidad y cuestiones éticas, así como la posibilidad de que los estudiantes se vuelvan dependientes de la tecnología, lo que podría obstaculizar su desarrollo individual de competencias para la inserción en el mundo laboral. Estos desafíos subrayan la necesidad de mantener un enfoque reflexivo y cauteloso en la integración en el ámbito educativo, asegurando que se preserven los aspectos sociales y colaborativos del aprendizaje.

Tal como se ha identificado existen varios efectos y es uno en particular que resalta en las habilidades de escritura académica, ya que tal como indica Almassaad et al. (2024) se identificó que herramientas como ChatGPT pueden mejorar la claridad y eficacia en la redacción científica, facilitando el proceso de escritura y la investigación en general. Sin embargo, también se subrayan preocupaciones sobre la integridad académica, el uso responsable de la IA y el potencial de plagio. Además, se enfatiza la necesidad de realizar múltiples repeticiones en la escritura, dado que la naturaleza multifacética de la redacción académica requiere habilidades de investigación, pensamiento crítico y responsabilidad ética; por ello, tal como indica Molina et al. (2024) es esencial enfatizar que la IAG no debe verse como un reemplazo de la experiencia humana, sino más bien como una forma de mejorar y escalar el impacto del juicio y las habilidades humanas.

Por otro lado, se suman efectos destacados en el ámbito educativo, ya que los cambios en este entorno son cada vez más rápidos y genera transformaciones por el uso de inteligencia artificial en la escritura académica, a pesar que se perciba como una oportunidad para potenciar el aprendizaje activo, significativo y contextualizado. Los estudiantes tal como indica el constructivismo, construyen conocimiento a partir de la interacción con su entorno y

la reflexión sobre sus experiencias; en este sentido, estas herramientas, pueden actuar como mediadores que estimulan la organización de ideas sobre un tema, la revisión crítica de los textos y la producción conocimiento propia. Además, el aprendizaje en entornos digitales, como lo menciona el conectivismo, plantea que el conocimiento se distribuye a través de redes y que aprender implica saber acceder, evaluar y utilizar información disponible en múltiples fuentes, en este caso, incluidas las inteligencias artificiales. En otras palabras, la integración pedagógica de la IA en la escritura no solo facilita procesos cognitivos, sino que también desarrolla habilidades para interactuar con sistemas digitales de manera crítica, autónoma y ética.

Otro aspecto es la personalización de la educación. Esta tecnología permite que los contenidos se adapten y se ajusten a las necesidades cada estudiante; la IA puede facilitar procesos cognitivos como la organización de ideas, el acceso a información previa y la mejora de la coherencia textual, ya que genera una interacción sincrónica inmediata que permite contrastar sus textos, recibir retroalimentación inmediata para volver a organizar las ideas hasta obtener el producto textual; esta etapa siempre ha sido una brecha en el proceso de enseñanza, porque frente a una cantidad numerosa en aula, se convierte en una actividad casi imposible; por ello, su uso genera oportunidad de abarcar las necesidades y características individuales de cada estudiante, lo cual permitirá aprendizajes significativos; es decir, la IA puede crear tareas adaptadas a los niveles de habilidad y objetivos del curso de cada estudiante, lo que puede aumentar su confianza, reduciendo la motivación para hacer trampa.

Además, las IA facilitan la automatización y optimización de tareas administrativas y educativas, como la corrección automática de evaluaciones o la generación de retroalimentación personalizada, las cuales podrían liberar a los docentes de labores repetitivas que les permite más tiempo con los estudiantes y concentrarse en aspectos pedagógicos más creativos y estratégicos; tal como indica Hua (2023) la IAG podría liberar a los docentes de tareas rutinarias para que se enfoquen en aspectos más humanos de la

enseñanza, como la interacción empática y la orientación personal, pero los desarrolladores de IA ya están trabajando para automatizar estas tareas también; esto no quiere decir que muchas de las tareas administrativas, serían trasladadas a la IAG, lo cual les daría espacios de reflexión y generación de propuestas que fomenten un ambiente educativo más dinámico y enriquecedor, sobre todo, en esta generación que necesita tareas atractivas que despiertan su curiosidad.

Otra dimensión importante del impacto en la educación es su capacidad para potenciar habilidades clave, tales como el pensamiento crítico, la alfabetización informacional y digital, y la capacidad de análisis frente a la desinformación, especialmente en un contexto donde el acceso a la información es abundante pero no siempre fiable. Sin embargo, esta potencialidad va acompañada de desafíos relacionados con la dependencia tecnológica y la necesidad de que tanto docentes como estudiantes reciban formación adecuada para manejar estas herramientas con eficacia y discernimiento, ya que el esfuerzo mínimo de algunos alumnos al usarla puede ser contraproducente para el aprendizaje.

Sin embargo, la integración de la IAG en educación no está exenta de retos éticos y sociales, ya que se plantean preocupaciones importantes sobre la privacidad de los datos personales, los sesgos algorítmicos que pueden perpetuar desigualdades en problemas sociales como el racismo, la discriminación, estereotipos de género, xenofobia, etc.; a la vez la posibilidad de ampliar las brechas educativas entre quienes tienen acceso a estas tecnologías y quienes no; en otras palabras, la ventaja que tiene, puede convertirse en algo perjudicial por la falta de acceso, así como orientar su uso. Por ello, es imprescindible implementar medidas y políticas que aseguren un uso justo, transparente y responsable de la IA en los entornos educativos.

Relacionado con esto, se destaca la necesidad de establecer un marco regulatorio claro que guíe el desarrollo e implementación de tecnologías basadas en IA en la educación. Esta normativa debe partir desde el Estado y extenderse a las instituciones, pero es fundamental

que para determinarlas se apoyen de expertos en el ámbito educativa, organizacional y derecho como base para formular lineamientos claves para cada sector. En particular, en sector educativo, deben orientarse a maximizar los beneficios pedagógicos de las IAG, al tiempo que minimizan riesgos y problemáticas derivadas que contribuyan al bienestar y al aprendizaje equitativo de todos los estudiantes.

Finalmente, esta irrupción está modificando el rol tradicional del docente, quien transita de ser un mero transmisor de contenidos a un facilitador y mediador del aprendizaje, capaz de acompañar a los estudiantes en la interacción efectiva con las tecnologías inteligentes. Este cambio promueve un aprendizaje más autónomo y crítico, donde el educador se convierte en un guía que ayuda a desarrollar competencias para manejar información y conocimientos en contextos digitales complejos; por ello, es fundamental que se involucre y capacite a los docentes para la inserción de esta tecnología en los procesos de aprendizaje y la vez oriente a los estudiantes: la IAG no reemplazará al docente, pero si lo hará al que no lo usa.

En suma, este escenario representa una oportunidad para cambios significativos e innovadores en los procesos educativos para una enseñanza más inclusiva, personalizada y competente. No obstante, su potencial solo podrá ser alcanzado mediante una gestión consciente, ética y bien regulada, que considere tanto las ventajas tecnológicas como las implicaciones sociales y humanas que conlleva su uso en la educación actual.

### **3.5 La ética de la IAG en la educación**

La evolución histórica y cultural del concepto de integridad académica refleja una transformación profunda en la forma en que las comunidades educativas entienden y promueven los valores fundamentales en el ámbito académico. En un inicio concebida como un conjunto de normas orientadas a evitar conductas deshonestas, la integridad académica ha sido reformulada como un compromiso colectivo con valores éticos como la honestidad, la equidad, el respeto y la responsabilidad. Luego, culturalmente, esta noción trascendió las

fronteras institucionales, y se reconoció como una condición esencial para la calidad educativa; por ello, varias instituciones han contribuido en una visión más amplia para promover los marcos normativos, buenas prácticas y políticas que consoliden una cultura de integridad. A raíz de estas reflexiones, dejó de ser simplemente una serie de restricciones, para convertirse en un estilo de vida universitaria con respeto mutuo y formación ética de ciudadanos críticos y responsables.

Como resultado, la integridad académica, según el International Center for Academic Integrity (ICAI) (2021), se sustenta en seis valores esenciales: la honestidad, entendida como la veracidad y autenticidad que fundamenta toda actividad académica; la confianza, indispensable para garantizar la veracidad de los procesos y resultados educativos; la equidad, que implica un trato justo, objetivo e imparcial para todos los miembros de la comunidad académica; el respeto, manifestado en la valoración de las ideas, las diferencias y el reconocimiento de aportes ajenos; la responsabilidad, que obliga a cada individuo y a las instituciones a rendir cuentas y actuar con compromiso ético; y finalmente el coraje, que implica la fortaleza para defender la integridad incluso ante el temor o la presión social. Estos valores, interconectados, constituyen la base para construir comunidades académicas éticas, sólidas y comprometidas con el aprendizaje genuino y la excelencia educativa.

Otra definición que refuerza este concepto es el de la Red Europea para la Integridad Académica (ENAI), la cual menciona que es la conformidad con principios, estándares, prácticas y sistema consistente de valores éticos y profesionales, que sirven como guía para tomar decisiones y realizar acciones en la educación, investigación y escolaridad (2018). Esta perspectiva resulta especialmente valiosa porque no reduce la integridad a un simple cumplimiento de reglas, sino que la presenta como un compromiso integral que debe reflejarse en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. En este sentido, la integridad académica no es solo responsabilidad del estudiante, sino un principio que involucra a toda la comunidad educativa: docentes, investigadores, autoridades y personal administrativo. Adoptar este enfoque construye entornos educativos más justos, responsables y coherentes con los fines formativos, donde las acciones estén guiadas no solo por lo que se puede hacer,

sino por lo que es correcto hacer.

En consecuencia, con lo anterior, esto se suma al surgimiento de estas nuevas tecnologías, han supuesto una nueva etapa en esta evolución. Las posibilidades de plagio asistido por IAG y la coautoría humano-máquina han generado debates éticos, que han llevado a incluir la alfabetización digital ética como una dimensión clave de la integridad académica contemporánea (Cassany, 2024; Xie et al., 2023). En este contexto, se ha reforzado la necesidad de políticas institucionales, formación docente y protocolos claros para asegurar un uso responsable y transparente de estas tecnologías en los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación (UNESCO, 2021; Comisión Europea, 2022). Como resultado, la integridad académica se proyecta hoy como un sistema dinámico que exige adaptación permanente a los desafíos culturales, éticos y tecnológicos del siglo XXI.

Esto último es sumamente importante tomarlo en cuenta por la facilidad con la que la IAG genera contenido, lo cual plantea serias preocupaciones sobre la autenticidad y originalidad del trabajo de los estudiantes Dergaa et al (2023), menciona que la usan en los procesos de elaboración de sus trabajos, sobre todo, por la facilidad para generar textos a partir de pocas palabras; esto coincide con Xie, et al (2023) al destacar que los estudiantes utilizan cada vez más herramientas de inteligencia artificial para realizar tareas académicas, como la generación de textos, lo cual plantea desafíos en relación con la integridad académica y el fraude. Esta investigación señala que la dependencia a estas herramientas llevaría a los estudiantes realizar trampas y pierdan oportunidades para desarrollar habilidades como la resolución creativa de problemas, la justificación del razonamiento y la originalidad.

Ante la creciente incorporación de herramientas de IAG en el ámbito académico, se ha impulsado un replanteamiento sobre conceptos fundamentales como ética e integridad académica. La ética, entendida como un conjunto de principios morales que orientan el comportamiento humano hacia el bien común, la equidad y el respeto, actúa como guía universal de la conducta, incluyendo los contextos educativos. En cambio, la integridad

académica es una manifestación concreta de esta ética en el entorno académico, y se define como el compromiso con valores como la honestidad, el respeto, la equidad, la responsabilidad, la confianza y el coraje, tal como lo menciona el ICAI, 2021. Es decir, mientras la ética proporciona el marco filosófico general, la integridad académica traduce estos principios en normas prácticas y conductas esperadas en actividades como la docencia, el aprendizaje y la investigación.

A partir de ello, el uso de la IA en la escritura académica ha generado nuevos retos para ambos conceptos. Uno de los principales desafíos es el desplazamiento del esfuerzo cognitivo que consiste en automatizar tareas de redacción, ya que puede limitar el desarrollo de habilidades fundamentales como la planificación, la argumentación o la revisión crítica. Esto supone un riesgo para el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias comunicativas esenciales en la formación universitaria (Cassany, 2024). En otras palabras, este recurso puede derivar en prácticas que, aunque técnicamente no sean consideradas plagio, debilitan el sentido de autoría, autenticidad y compromiso con el proceso de escritura. Por ejemplo, en el estudio de Gallifa y Flores (2025) observaron que muchos estudiantes universitarios utilizaban ChatGPT para redactar tareas académicas completas sin haber participado activamente en la elaboración del contenido. Estos estudiantes copiaban y pegaban los textos generados sin revisar, adaptar ni reflexionar sobre ellos, entregándolos como propios, aunque el resultado no constituía plagio en el sentido tradicional (no era copiado de otra fuente existente); esta práctica eliminaba la implicación personal del estudiante en el proceso de escritura, lo que afecta directamente al desarrollo de competencias comunicativas, al pensamiento crítico y a la construcción de conocimiento propio; es decir, usan estas herramientas para redactar tareas académicas de forma automática y espontánea en algunas partes del trabajo, sin asumir una actitud crítica o autorregulada sobre lo producido. Este resultado muestra que esta práctica puede llevar a una pérdida del sentido de autoría y de compromiso con el aprendizaje, ya que el estudiante entrega un producto final que no ha construido ni comprendido completamente.

Otro reto importante es la posible generación de contenidos inexactos, sesgados o no verificables por parte de los modelos de IAG, lo que compromete la calidad y la confiabilidad de los textos académicos. Xie et al. (2023) advierten que la dependencia de los estudiantes en estos sistemas puede crear entornos de aprendizaje desbalanceados, donde algunos obtienen ventajas competitivas injustas, y se erosiona el principio de equidad. Asimismo, el uso no declarado de estas herramientas plantea dilemas éticos sobre la transparencia y la rendición de cuentas, elementos esenciales para preservar la confianza en el entorno académico (UNESCO, 2021). Un caso particularmente preocupante sobre el uso de inteligencia artificial en la escritura académica fue documentado por Torres-Salinas y Arroyo-Machado (2023), quienes observaron que algunos estudiantes empleaban ChatGPT para redactar trabajos en los que incluían citas textuales y referencias bibliográficas inexistentes, o erróneamente atribuidas a autores reconocidos. Esta práctica, aunque no siempre intencionada, representa un claro riesgo de falsificación involuntaria de fuentes, ya que los estudiantes asumen como válidas las respuestas generadas por la IAG sin verificar su autenticidad. Como resultado, se produce desinformación académica que no solo afecta la calidad del contenido entregado, sino que también pone en cuestión la fiabilidad de los procesos evaluativos y el desarrollo de competencias investigativas fundamentales.

Estas herramientas pueden producir "imprecisiones, errores o incluso invenciones" (conocidas como "alucinaciones"). El estudio de Aroz et al. (2025) subraya que la IAG tiene "carencias (sesgos, alucinaciones)" y que un "13 % de estudiantes confía en los resultados de la IA ('los he usado tal cual'), sin comprobar ni corregir", lo que los convierte en "potenciales víctimas de los sesgos y las alucinaciones que también genera a veces la IAG". Esto implica que si los estudiantes la utilizan para la escritura académica sin verificación crítica, podrían incorporar y perpetuar información sesgada o falsa en sus trabajos.

Frente a estos desafíos, los marcos éticos y las políticas institucionales deben adaptarse para garantizar un uso formativo, responsable y transparente en la educación superior. Esto implica educar a estudiantes y docentes en el uso crítico de estas tecnologías, establecer

protocolos claros de citación cuando se utilicen como apoyo, y reforzar la alfabetización digital ética. Tal como proponen las directrices europeas, se debe promover una cultura que no prohíba su uso, pero que sí exija su incorporación consciente, con responsabilidad y respeto por los principios de integridad académica (Comisión Europea, 2022). Solo así se podrá asegurar que estas tecnologías se integren como herramientas complementarias y no como sustitutos del pensamiento académico.

Por eso, reconocer que se ha convertido en una herramienta poderosa y está transformado la manera en que las personas interactúan en diversos ámbitos, sobre todo, en el educativo que la ha insertado en las prácticas pedagógicas y propone diversas oportunidades para que los estudiantes procesen y analicen gran cantidad de datos, tomar decisiones complejas, obtener respuestas inmediatas, entre otras posibilidades que ofrece este recurso. No obstante, su uso ha planteado nuevos desafíos como se mencionó anteriormente, los cuales coinciden con Cotton et al. (2024) al advertir que el uso ético de la información, el plagio y la integridad académica son las nuevas problemáticas a las que se enfrentan esta nueva generación de estudiantes. Asimismo, Gallent-Torres et al. (2023) desarrollan una revisión literaria, desde una perspectiva triádica (docente, alumnado e institución), sobre uso ético de la información, donde se concluye que los centros de educación superior necesitan plantear políticas claras del uso ético de la IA, estas medidas van a direccionar a los estudiantes que pueden utilizar inteligencia artificial para sus tareas sin caer en una conducta impropia del plagio; de la misma forma, los docentes pueden insertar el uso de las IA en su labor académica, pero sin dejar de lado su labor pedagógica. En la misma línea, Ausin (2021) expresa que existe una variedad de sugerencias, lineamientos y guías que han sido implementadas en los centros educativos. pero estas se han visto insuficientes; es decir, aunque existe conciencia sobre la importancia de la ética, la incorporación de estos principios en la planificación institucional aún no está suficientemente desarrollada en los niveles estratégicos, lo que puede afectar la implementación responsable de la IA en las universidades

Además, existe una percepción ambivalente sobre su uso ético: por un lado, hay expectativas sobre su capacidad de procesar información y brindar alternativas de solución rápidas; por otro lado, prevalece la desconfianza sobre el uso ético de esta información para evitar el plagio. A razón de lo mencionado, se puede advertir que la literatura reciente aborda estos nuevos desafíos de conducta ética frente al uso de la IAG, por lo que resulta una problemática que aún tiene varias aristas que analizar; por ejemplo, la presencia de herramientas como ChatGPT ha despertado inquietudes relacionadas con la integridad académica. La posibilidad de que los estudiantes utilicen IA para realizar trabajos, tareas y exámenes genera riesgos elevados de plagio y fraude, poniendo en duda la autenticidad del esfuerzo académico y la honestidad en las evaluaciones. Esto complica la regulación y el control del trabajo original, afectando la confianza en los procesos formativos y poniendo en marcha la necesidad de revisar métodos de evaluación tradicionales.

Otro aspecto que destacan Gallifa y Flores (2025) es la falta de conciencia de los estudiantes respecto a los riesgos éticos relacionados con estas tecnologías, lo que resalta la necesidad de ofrecer formación en una cultura ética de la IAG desde etapas tempranas. Por ello, aunque puede ser una herramienta útil para facilitar tareas académicas, la responsabilidad y la creatividad final deben recaer en los estudiantes, promoviendo un uso responsable y consciente.

Por eso, la creación de un protocolo estandarizado sobre conducta ética en el uso de inteligencias artificiales responde a las nuevas demandas pedagógicas e institucionales. Esta afirmación la refuerza Gering et al., (2025), al mencionar que las instituciones deben integrar marcos éticos dinámicos y promover la alfabetización en IAG para que los actores educativos puedan navegar los desafíos éticos y tecnológicos, asegurando una adopción responsable; es decir, que las instituciones diseñen estrategias claras y participativas, que contemplen tanto los beneficios como los riesgos, en línea con los principios de ética, transparencia y confianza.

De esta manera, [Gutierrez \(2023\)](#) desarrolló lineamientos sobre el uso ético de la

inteligencia artificial, enfocándose en los chatbots como ChatGPT, Bing, Claude, entre otros; este documento se encuentra dividido en siete secciones, cuyo objetivo es convertirse en un recurso útil que dirija de forma clara el quehacer académico en los estudiantes y en las prácticas pedagógicas a los docentes. Por su parte, Flores-Vivar et al (2023) realizó una revisión sobre los cambios del panorama educativo con la llegada de las inteligencias artificiales, este destaca las nuevas oportunidades para los estudiantes y profesores; sin embargo, también los autores hacen hincapié en los dilemas éticos en la implementación de la IA y la incertidumbre sobre su correcto uso. El avance constante en la creación de inteligencias artificiales hace que sea un imperativo crear políticas claras sobre su uso, lo que implica que las nuevas generaciones sean direccionadas bajo lineamientos que respeten la integridad académica, privacidad de datos y seguridad (Acosta-Enriquez et al.,2024).

La literatura sobre la ética académica en el uso de inteligencias artificiales responde a las reflexiones sobre el vacío que persiste en las experiencias educativas en el uso de inteligencias artificiales. Así la Unesco (2022) expresa que la acción docente es crucial para guiar a los estudiantes en un uso adecuado de estas herramientas, lo que posibilitará a que los alumnos desarrollen mejor sus habilidades académicas, por lo que es necesario que las instituciones construyan protocolos de buenas prácticas en el uso de la IA. De la misma forma la Comisión Europea (2022) establece directrices éticas sobre la implementación de la inteligencia artificial en la educación; este documento pretende garantizar la calidad educativa, alineándose con los derechos fundamentales de las personas; así, este contiene principios claves como la transparencia, responsabilidad, protección de datos, entre otros. Ante lo expuesto, es importante destacar que las instituciones, las empresas y la academia hacen esfuerzos para determinar políticas claras sobre la implementación de la IA desde una conducta ética, por lo que estos nuevos contextos deben ser abordados con rigurosidad y especial atención, dado su impacto a nivel social, económico y educativo.

### 3.6 Escritura académica

La escritura académica es una habilidad necesaria en el ámbito profesional; por ello, la relevancia en identificar qué procesos se están insertando en el desarrollo de la competencia escrita en los estudiantes; independientemente del enfoque de enseñanza de la escritura, con la innegable y probable uso de herramientas de escritura basadas en IAG, es fundamental que los educadores participen activamente en la discusión sobre su uso, promoviendo un diálogo significativo que permita a los estudiantes explorar cuestiones éticas relacionadas con la autoría. Esto coincide con (Fiorillo, 2024) al mencionar que la aparición de herramientas de escritura, como ChatGPT, ha introducido nuevas dimensiones en la escritura académica, ofreciendo mejoras potenciales en eficiencia y accesibilidad. Sin embargo, como estas herramientas son instrumentos neutrales, la responsabilidad del uso ético recae en los autores.

Otra investigación realizada por (Guleria et al., 2023) revela hallazgos significativos sobre el uso de ChatGPT en la escritura académica y la investigación. Se observó que esta información proporcionada era inexacta, lo que podría tener graves implicaciones en campos críticos como la medicina y la ingeniería, y se identificó una falta de autenticidad en las referencias generadas, que eran incorrectas o incompletas. Estos resultados subrayan la necesidad de fomentar el pensamiento crítico entre los estudiantes y desarrollar regulaciones y directrices éticas claras para el uso de herramientas de IAG en la academia. Además, aunque algunas personas pueden beneficiarse de estas tecnologías, su uso podría obstaculizar el proceso de aprendizaje y el desarrollo de habilidades críticas. La investigación también menciona que algunas editoriales, como Elsevier, han comenzado a emitir nuevas directrices sobre su uso en la escritura científica, buscando proporcionar claridad y transparencia en el proceso de publicación. En conjunto, estos hallazgos enfatizan la importancia de abordar los desafíos éticos y de privacidad asociados con el uso de ChatGPT en la investigación y la escritura académica.

Otro resultado interesante y que complementa con el autor anterior es tal como indica

(Spirgi et al., 2024) expresan su preocupación por los desafíos, como las tarifas de suscripción, la información poco fiable, el plagio, la reducción de la interacción entre personas y los impactos en la autonomía del aprendizaje. Este estudio subraya la necesidad de una mayor concienciación, directrices éticas y medidas sólidas de integridad académica para garantizar el uso responsable de las herramientas en los entornos educativos. Estos hallazgos destacan la necesidad de una utilización equilibrada de estas herramientas en la educación superior que maximice los beneficios al tiempo que aborda los posibles desafíos y orienta el desarrollo de políticas, planes de estudio y sistemas de apoyo.

Por otro lado, (Desaire et al., 2024) sugiere que, aunque el uso de AI para la edición de textos puede ser visto como ético, la comunidad académica aún está en un proceso de adaptación y evaluación de cómo estas herramientas pueden integrarse de manera responsable en la práctica de la escritura científica.

## **4. Marco metodológico**

### **4.1 Contexto de la investigación**

La investigación se desarrolló en una universidad privada de la ciudad de Lima que posee alrededor de 25 000 estudiantes. La Facultad de Humanidades es una de las que pertenece a esta casa de estudio en que se llevó a cabo la investigación.

### **4.2 Diseño metodológico del estudio**

La metodología aplicada es exploratoria de tipo cuantitativa descriptiva que se caracteriza por la recolección y análisis de dato con el fin de obtener una perspectiva completa del fenómeno estudiado.

En esta etapa cuantitativa descriptiva, se aplicará un cuestionario y los datos serán recogidos en un solo momento durante el semestre; se ha seleccionado este método, porque son los más utilizados en el ámbito educativo, proporcionándonos técnicas para describir la

realidad, analizar relaciones, categorizar, simplificar y organizar el objeto de estudio, sobre todo, permitirá identificar la realidad sobre la ética en el uso de las IA en entornos universitarios Mateo (2000, citado en Rodríguez y Valdeoriola , s.f.); ello coincide con Sampieri et al (2010) al mencionar que los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación.

### 4.3 Población y muestra del estudio

En cuanto a la población, está conformada por 450 estudiantes de la Facultad de Humanidades y se seleccionó una muestra de 240 estudiantes, cantidad suficiente para garantizar la representatividad y obtener resultados significativos, utilizando un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%.

Se realizó una muestra con diseño de tipo no probabilístico intencional.

La selección de la muestra estará compuesta por estudiantes universitarios mayores de edad del primer y segundo ciclo matriculados por primera vez en el curso de Lenguaje y Comunicación I o II; por ello, deben cumplir con los siguientes criterios:

Criterios de inclusión:

Estudiante universitario de primer y segundo ciclo

Estar matriculado en el semestre 2025-1.

Mayores de edad.

Criterios de exclusión:

No estar matriculado en el semestre 2025.

Menores de edad

**Tabla 1. Resumen que relacione todos los elementos de marco metodológico**

Objetivo	Enfoque	Método	Muestra
Identificar la intención a la deshonestidad académica al utilizar la inteligencia artificial generativa en la escritura académica de los estudiantes universitarios en la ciudad de Lima	Cuantitativo	Encuesta	Diseño de tipo no probabilístico intencional. 240 estudiantes
Determinar la motivación hacia la conducta deshonesto en el uso de las inteligencias artificiales en la escritura académica en estudiantes universitarios de la ciudad de Lima	Cuantitativo	Encuesta	Diseño de tipo no probabilístico intencional. 240 estudiantes

Describir las creencias que tienen los estudiantes sobre el uso de la inteligencia artificial generativa por parte de sus compañeros en la escritura académica en estudiantes universitarios en la ciudad de Lima	Cuantitativo	Encuesta	Diseño de tipo no probabilístico intencional. 240 estudiantes
---	--------------	----------	--

#### 4.4 Técnicas e instrumentos de investigación

El instrumento seleccionado es el Cuestionario de atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos validado por Muñoz et al. 2019.

Este cuestionario construido por Muñoz et al (2019) es producto de la revisión exhaustiva de diferentes instrumentos validados previamente que abordan aspectos relacionados con el plagio y las conductas deshonestas en contextos académicos, como los de Cebrián-Robles et al. (2018), Comas-Forgas y Sureda-Negre (2010), Finn y Frone (2004), y Ehrich et al. (2016).

Este análisis permitió identificar las principales variables y constructos que estos instrumentos medían, que les sirvió de base para definir las dimensiones conceptuales relevantes relacionadas con el plagio, incluyendo el concepto y los tipos (parcial y total), las causas internas y externas que motivan su comisión, y las actitudes del grupo de iguales hacia estas conductas. Posteriormente, construyeron un conjunto inicial de ítems que reflejaban estas dimensiones, elaborados en base a los conocimientos adquiridos y orientados a cubrir todos los aspectos considerados fundamentales por la literatura y las teorías previas en el área.

Las dimensiones que Muñoz determinó en su instrumento después de la eliminación de ciertos ítems basada en los análisis de fiabilidad y validez. Específicamente, indica que el cuestionario quedó configurado con tres dimensiones principales:

1. A lo largo de la carrera (8 ítems)
2. Causas que te han motivado a realizar las acciones anteriores (12 ítems)
3. Creo que mis compañeros/as (10 ítems)

A partir de estas dimensiones se realizó la adaptación para medir la ética en la escritura

académica con el uso de inteligencias artificiales (IA).

a. Cuestionario

El Cuestionario sobre la ética en el uso de las inteligencias artificiales generativas en la escritura académica está compuesto por un total de 21 ítems, distribuidos en tres dimensiones principales.

**La Dimensión 1:** Inclinação a la deshonestidad contiene 6 ítems que exploran comportamientos personales relacionados con el uso indebido de trabajos ajenos o generados por inteligencia artificial generativa (IAG) sin citación ni modificación.

Ítems:

1. He entregado algún trabajo realizado por otros estudiantes en cursos anteriores.
2. He copiado partes de trabajos entregados en cursos anteriores para un nuevo trabajo.
3. He copiado partes de trabajos entregados en cursos anteriores para un nuevo trabajo, y estas partes fueron generadas con inteligencia artificial generativa (IAG).
4. He copiado fragmentos de textos generados con inteligencia artificial generativa, sin citar, y los incorporé al trabajo que tenía escrito.
5. He copiado fragmentos de fuentes impresas (libros, periódicos, artículos de revista, etc.) y, sin citarlos, y los he incorporado al trabajo que tenía escrito.
6. He entregado un trabajo generado con inteligencia artificial sin realizarle modificaciones y como si fuera de mi autoría.

**La Dimensión 2:** Motivación a la deshonestidad incluye 8 ítems orientados a identificar las creencias, actitudes y condiciones que impulsan a los estudiantes a utilizar la IAG de manera no ética, como la percepción de facilidad, normalización del uso, falta de normativas claras o sobrecarga académica. Esta dimensión tenía un original de 12 ítems, pero se eliminaron cuatro durante la validación del constructo, porque no contribuyeron adecuadamente a la

estructura teórica del cuestionario; además, estos ítems presentaron una baja carga factorial (inferior - igual a 0.3), lo cual indica que no se relaciona suficientemente con la dimensión a la que pertenece; incluso, se asociaron con más de una dimensión, generando ambigüedad conceptual y dificultando la discriminación entre factores.

Ítems:

7. Creo que el usar inteligencias artificiales es un "atajo" aceptado por todos/as
8. Creo que mis compañeros/as utilizan inteligencias artificiales generativas
9. Creo que es fácil y cómodo el acceso a las inteligencias artificiales
10. Creo que las inteligencias artificiales me permiten obtener mejores resultados académicos
11. Utilizo la IAG cuando el trabajo del curso no me motiva
12. Utilizo la IAG cuando no tengo tiempo para dedicar al trabajo académico
13. Utilizo la IAG cuando tengo sobrecarga de trabajos académicos
14. Lo que se genera con la inteligencia artificial es de propiedad común.

**Por su parte, la Dimensión 3:** Creencias sobre compañeros agrupa 7 ítems que abordan las percepciones del estudiante sobre el comportamiento académico de sus pares en relación con el uso de la inteligencia artificial.

Ítems:

15. Creo que mis compañeros han presentado un trabajo, realizado por un compañero o compañera, que fue elaborado con el uso de inteligencia artificial en cursos anteriores.
16. Creo que mis compañeros han copiado partes de los trabajos generados con inteligencia artificial que han entregado en cursos anteriores para uno nuevo
17. Creo que mis compañeros han copiado fragmentos de textos generados con inteligencia artificial y, sin citar, y los han incorporado al trabajo que tenían escrito
18. Creo que mis compañeros han presentado un trabajo generado por inteligencia artificial sin realizarle modificaciones y como si fuera de su autoría.

19. Creo que mis compañeros han hecho un trabajo a partir de fragmentos copiados
20. Creo que mis compañeros han hecho íntegramente un trabajo a partir de textos generados por inteligencia artificial
21. Creo que mis compañeros copian más con textos generados por inteligencia artificial en los trabajos finales de los cursos que en los proyectos de tesis o tesis

Todos los ítems del cuestionario se responden mediante una escala tipo Likert de cinco puntos: 1 = Nunca, 2 = Rara vez, 3 = A veces, 4 = Frecuentemente y 5 = Muy frecuentemente. Esta estructura permite evaluar tanto las prácticas personales como las percepciones y motivaciones vinculadas al uso ético (o no) de la inteligencia artificial en contextos académicos.

#### **b. Validación del cuestionario**

##### Análisis de fiabilidad

Se analizó la confiabilidad a partir de dos coeficientes de consistencia interna, el alfa de Cronbach y el Omega de McDonald's. El coeficiente Alfa de Cronbach es utilizado para variables cuantitativas o escalas que tienen como mínima 5 categorías y está basado en las correlaciones de Pearson (Oliden & Zumbo, 2008), mientras que el coeficiente de Omega de McDonald's, es utilizado específicamente para variables en escalas de Likert o con menos opciones de respuesta, basados en la comunalidad (Hayes & Coutts, 2020). Para obtener estas medidas estadísticas se ha utilizado el programa SPSS y Jamovi.

Se obtuvieron buenos índices tal como se observa en la Tabla 2 del Omega de McDonald para cualquiera de las tres dimensiones, para la dimensión inclinación a la deshonestidad el valor fue de 0.761, en la dimensión motivación a la deshonestidad igual a 0.89 y la creencia sobre compañeros equivalente a 0.926. De igual forma, se encontraron buenos índices Alfa de Cronbach para las tres dimensiones. Los datos derivados del análisis son similares tanto

para el coeficiente Alfa de Cronbach como para el Omega de McDonald, Esto nos permite indicar que la consistencia interna del cuestionario es buena.

Tabla 2. *Análisis de Fiabilidad de consistencia interna*

Dimensiones de la ética en el uso de las inteligencias artificiales en la escritura académica	Ítems	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	Alfa de Cronbach	$\omega$ de McDonald si se elimina el elemento	$\omega$ de McDonald
Inclinación a la deshonestidad	p1	.749	,753	.750	0.761
	p2	.734		.741	
	p3	.708		.718	
	p4	.705		.724	
	p5	.699		.719	
	p6	.700		.719	
Motivación a la deshonestidad	p7	.877	0,891	.881	0.89
	p8	.883		.886	
	p9	.882		.886	
	p10	.875		.878	
	p15	.874		.877	
	p16	.867		.871	
	p17	.864		.868	
	p18	.891		.892	
Creencia sobre compañeros	p19	.922	0,925	.924	0.926
	p20	.919		.921	
	p21	.904		.906	
	p22	.908		.910	
	p23	.906		.907	
	p24	.914		.916	
	p25	.918		.920	

Nota: A partir del ítem p15 se debe tomar en cuenta que se debe continuar con la numeración secuencial que corresponde: p15 sería la p11 hasta llegar a la p25 que sería la p21.

### Validez del constructo

Determinada la confiabilidad al cuestionario se efectuó la validez de constructo, el cual se realizó mediante el análisis factorial exploratorio para establecer la posible existencia de conceptos no explícitos inicialmente por el investigador en la estructura teórico-empírica que respaldó el diseño del instrumento.

### Análisis factorial exploratorio (AFE)

Se utilizó el método de componentes principales para extraer los factores que tengan los autovalores mayores que uno y que tengan la máxima varianza de los datos por cada

dimensión estudiada. Para determinar las cargas factoriales de cada uno de los ítems que forman parte del constructo o la dimensión ejecución se consideró apropiado la rotación Varimax.

Para saber si es apropiado realizar un Análisis Factorial se utilizará el test o prueba de esfericidad de Bartlett y la medida de adecuación de la muestra de Kayse-Meyer-Olkin (KMO). El índice KMO deben estar por encima de 0.75 para considerar que es muy bueno usar el análisis factorial, si se encuentra por encima de 0.5 será aceptable, pero por debajo de 0,5 es inaceptable el uso del análisis factorial. Para obtener los resultados se ha utilizado el programa SPSS versión 26.

Tabla 3

*Resultados del análisis de componentes principales con rotación Varimax*

Dimensiones de la ética en el uso de las inteligencias artificiales en la escritura académica	Ítems	Cargas factoriales			KMO (medida de adecuación)	Test de Barlet	Autovalor	% Varianza explicada	% Varianza explicada acumulada
Inclinación a la deshonestidad	p1			.646	.915	$\chi^2=2929.158$ gl=210 Sig=0.00	8.118	24.837	60.160
	p2			.658					
	p3			.780					
	p4			.495					
	p5			.593					
	p6			.563					
Motivación a la deshonestidad	p7		.736						
	p8		.563						
	p9		.689						
	p10		.782						
	p15		.695						
	p16		.730						
	p17		.783						
p18		.633							
Creencia sobre compañeros	p19	.745							
	p20	.761							
	p21	.866							
	p22	.846							
	p23	.850							
	p24	.778							
	p25	.738							

Los resultados de la Tabla 3 muestra la medida de adecuación de Kayse-Meyer-Olkin (KMO), igual a 0.915, es decir, KMO muy bueno. La prueba de esfericidad de Bartlett fue altamente significativa ( $p\_value < 0.00$ ). Las estructuras factoriales presentan un buen porcentaje de varianza explicada acumulada, casi todas explican por encima del 60.16%. Las cargas factoriales está en promedio por encima de 0.71, donde el valor de la carga factorial mínimo y máximo son 0.495 y 0.866 respectivamente.

Por lo tanto, podríamos afirmar que los resultados aquí presentados muestran buena validez y confiabilidad que hacen factible el uso de este instrumento.

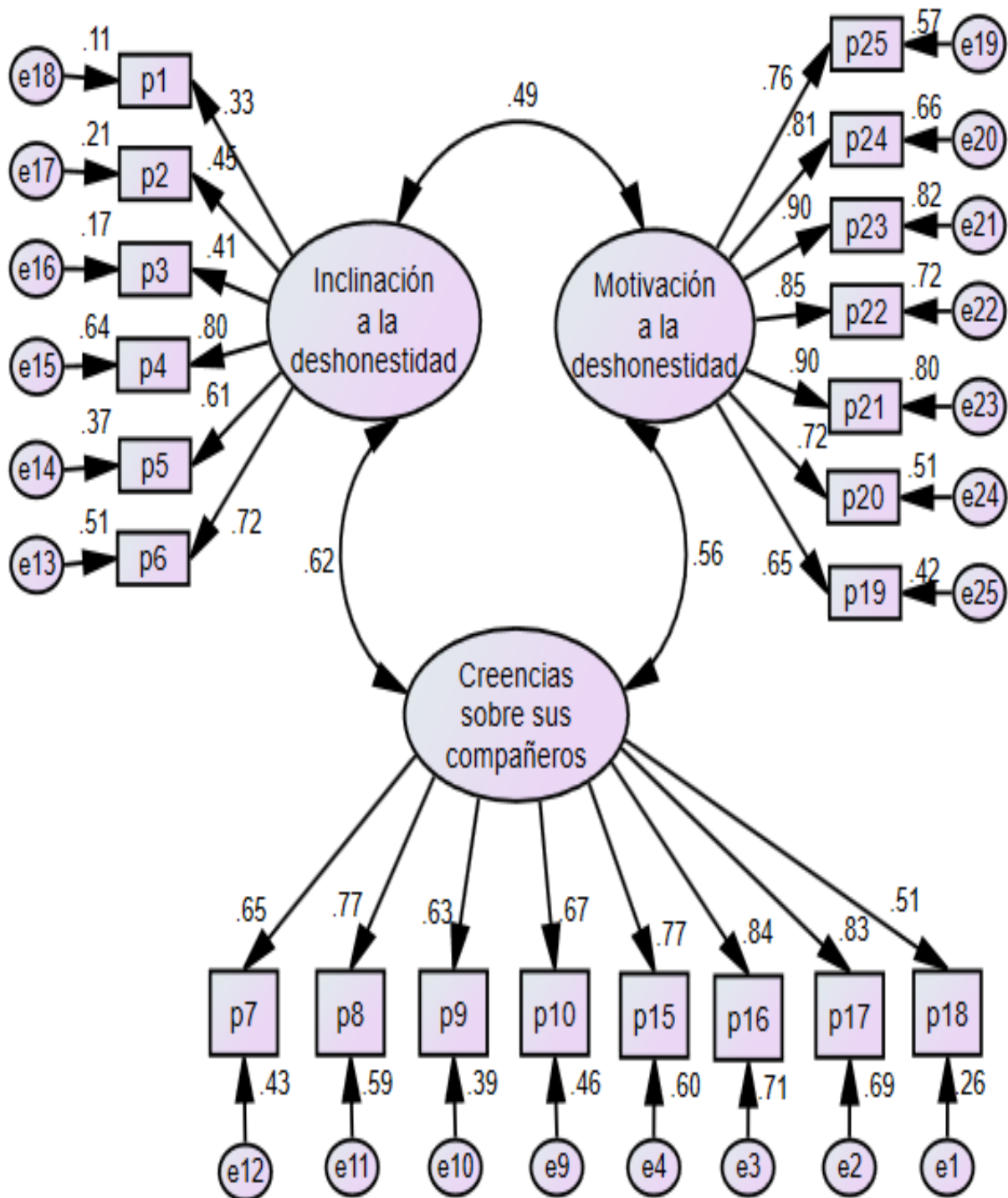
### **Análisis factorial confirmatorio (AFC)**

El AFC es una técnica estadística utilizada para validar la estructura de un modelo teórico, corrigiendo algunas limitaciones del AFE, la representación gráfica se representa mediante diagramas de flujo según los constructos planteados. Los rectángulos representan los ítems o las variables observables, y las elipses, los factores, constructos o variables no observables. Las flechas unidireccionales expresan saturaciones factoriales y las flechas bidireccionales indican la correlación entre los constructos.

Estos modelos permiten analizar si un conjunto de ítems se agrupa correctamente en los factores esperados, como inclinación a la deshonestidad, motivación a la deshonestidad y la creencia sobre compañeros. En el diagrama del AFC, es fundamental observar las cargas factoriales, ya que estas indican la relación entre cada variable observada y su respectivo constructo. Valores cercanos a uno reflejan una mayor relación entre la variable y su constructo subyacente.

Figura 1

Diagrama del análisis factorial confirmatorio



Para desarrollar el modelo del AFC, se utilizó el método Unweighted least squares, ya que los datos fueron recolectados mediante una escala de Likert. Se implementó el programa Amos versión 26. Los pesos de regresión, como las varianzas de error y las correlaciones han resultado estadísticamente significativas. Y, como puede observarse en Figura 1, la mayoría de los pesos de regresión estandarizados o cargas factoriales de los ítems con la dimensión están por encima de 0.70, lo que indica una adecuada representación de los ítems dentro de cada constructo.

La Figura 1 muestra un diagrama del AFC de primer orden. Para el constructo Inclinación a la deshonestidad se aprecian cargas factoriales o pesos de regresión estandarizada entre cada variable observada y el constructo, con valores que oscilan entre 0.33 y 0.80, es decir, la inclinación a la deshonestidad se encuentra altamente relacionado con las seis variables observables. De igual forma para el constructo motivación a la deshonestidad, los pesos factoriales que varían entre 0.65 y 0.90 y el constructo creencia sobre compañeros con cargas factoriales significativas entre 0.51 y 0.83.

La Tabla 4 nos muestra que el modelo propuesto cumple con varios criterios de ajuste global con un valor de 1.68 para el índice de chi-cuadrado normalizado y un RMR de 0.075 que se encuentra por debajo e incluso de 0.08. Presentan buenos índices de ajuste de la parsimonia en el AGFI y PGFI, además un excelente indicador frente a un modelo nulo en NFI y muy sólido en RFI. En el criterio del índice incremental de IFI y TLI se encontraron valores sobresalientes.

Por lo tanto, podríamos afirmar que los resultados del AFC aquí presentados muestran un modelo confirmatorio sólido y bien ajustado que hacen factible el uso de este instrumento.

**Tabla 4:** Resumen del ajuste del modelo

<b>Índice / Estadístico</b>	<b>Valor</b>	<b>Umbral de buen ajuste</b>	<b>Interpretación</b>
$\chi^2/df$ (si DF = 186)	≈ 1.68	< 2 (ó < 3)	Ajuste muy bueno.
<b>RMR</b>	0.075	< 0.08	Residuales pequeños → excelente.
<b>GFI</b>	0.979	≥ 0.90 (ideal ≥ 0.95)	Ajuste absoluto sobresaliente.
<b>AGFI</b>	0.974	≥ 0.90	Ajuste corregido por parsimonia también excelente.
<b>PGFI</b>	0.788	≥ 0.50	Parsimonia alta: el modelo es eficiente en parámetros.
<b>NFI</b>	0.972	≥ 0.90 (ó ≥ 0.95)	Excelente mejora frente al modelo nulo.
<b>RFI</b>	0.969	≥ 0.90	Muy sólido.
<b>IFI</b>	0.972	≥ 0.90	Ajuste incremental sobresaliente.
<b>TLI</b>	0.969	≥ 0.90 (ideal ≥ 0.95)	Muy cercano a ideal.
<b>CFI</b>	0.972	≥ 0.90 (ideal ≥ 0.95)	Excelente comparativo.
<b>PNFI / PCFI</b>	0.861 / 0.886	≥ 0.50	Parsimonia alta en los índices comparativos.

#### 4.5 Consideraciones éticas del estudio

Esta investigación se desarrolló bajo principios de ética y responsabilidad. Se aseguró la obtención del consentimiento informado por parte de los participantes al momento de responder el cuestionario. Asimismo, se garantizó la confidencialidad de los datos recolectados, protegiendo tanto la identidad como la privacidad de los involucrados. Además,

se contempló la divulgación transparente de los resultados del estudio, respetando el derecho de los participantes a ser informados sobre el uso y posibles implicancias de la información proporcionada.

## 5. Resultados y discusión de resultados

### 5.1 Resultado de la dimensión 1: Inclinación a la deshonestidad

Tabla 5. Dimensión Inclinación a la deshonestidad

Inclinación a la deshonestidad	Nunca	Rara vez	A veces	Frecuentemente	Muy frecuente
p1	83.3%	14.6%	2.1%		
p2	62.9%	24.6%	10.8%	1.3%	0.4%
p3	50.4%	30.4%	16.3%	2.9%	
p4	20.0%	35.0%	31.3%	12.1%	1.7%
p5	32.9%	30.8%	27.9%	7.9%	0.4%
p6	56.7%	23.8%	13.3%	5.8%	0.4%
Promedio	51.0%	26.5%	16.9%	6.0%	0.7%

Los resultados de la primera dimensión: Inclinación a la deshonestidad que se muestra en la Tabla 5 fue aplicada a 240 estudiantes de I ciclo indica que el 51.0% Nunca ha tenido inclinación a la deshonestidad, el 26.5% Rara vez, el 16.9% A veces, el 6% Frecuentemente y el 0.7% Muy frecuentemente. Estos resultados pueden reflejar que existe un bajo nivel de inclinación a realizar alguna actividad que falte a la integridad académica; es decir, según los ítems, no han entregado algún trabajo realizado por otros estudiantes como suyos, copiar partes de tareas de asignaturas anteriores para uno nuevo o insertar fragmentos sin citarlos.

Sin embargo, es necesario precisar que de los seis ítems de esta dimensión; el número cuatro **He copiado fragmentos de textos generados con inteligencia artificial generativa, sin citar, y los incorporé al trabajo que tenía escrito** obtuvo en Nunca el 20.0%; en Rara vez 35.0%; en A veces 31.3%; en Frecuentemente 12.1% y en Muy frecuentemente 1.7%. En particular, al sumar las respuestas “A veces” y “Frecuentemente”, se obtiene un 43.4 %, lo que representa casi el doble del promedio general de esta dimensión, que alcanza solo un 22.9 %. Esta diferencia sugiere una mayor disposición del uso de la IAG

en la redacción de sus trabajos académicos; esto es posible por la interacción entre el estudiante y la herramienta para acceder a la información, recibir retroalimentación, generar y mejorar sus textos mediante una interacción sencilla y rápida. Esta colaboración fomenta la creatividad y reflexión, tal como lo enfatiza el conectivismo, al indicar que el aprendizaje se produce a través de la conexión con diversas fuentes, siempre que se mantenga la integridad académica. Por eso, es fundamental que los estudiantes comprendan cómo funcionan, sus limitaciones y posibles sesgos, con la finalidad de promover un uso responsable de esta tecnología.

Ante ello, un punto interesante es lo mencionado por Vetter et al. (2024), al determinar que los generadores de texto impulsados por IAG, por ejemplo, fomentan la colaboración entre estudiantes y estas herramientas, distribuyendo la relación entre actores humanos y no humanos y reconfigurando las concepciones convencionales de la autoría, lo cual al no estar definidas o identificadas por los estudiantes, pueden incurrir en conductas deshonestas cuando interviene las IAG. A ello se suma, la ausencia de políticas claras en las universidades sobre el uso de estas herramientas en trabajos académicos. Esto nos indicaría que los estudiantes al no tener criterios éticos claros, se puede generar la justificación de utilizarla sin reconocerlo como una falta.

## 5.2 Resultado de la dimensión 2: Motivación a la deshonestidad

Tabla 6. Dimensión Motivación a la deshonestidad

Motivación a la deshonestidad	Nunca	Rara vez	A veces	Frecuentemente	Muy frecuente
p7	5.4%	15.4%	33.8%	28.8%	16.7%
p8	2.1%	10.0%	31.3%	33.8%	22.9%
p9	1.7%	5.8%	25.4%	34.2%	32.9%
p10	4.6%	13.4%	38.5%	29.3%	14.2%
p15	13.8%	27.5%	27.9%	15.8%	15.0%
p16	11.3%	24.6%	29.6%	22.5%	12.1%
p17	7.9%	22.5%	29.2%	25.0%	15.4%
p18	12.9%	17.9%	33.3%	22.9%	12.9%
<b>Promedio</b>	7.5%	17.1%	31.1%	26.5%	17.8%

Los resultados de la segunda dimensión de la encuesta: Motivación a la deshonestidad aplicada a 240 estudiantes de I ciclo indica como se observa en la Tabla 6 que el 7.5% Nunca tienen motivación a la deshonestidad, el 17.1% Rara vez, el 31.1% A veces, el 26.5% Frecuentemente y el 17.8% Muy frecuentemente. Estos resultados pueden reflejar que existe una tendencia fuerte en cometer acciones antiéticas cuando interviene el uso de la IAG en los trabajos académicos, sin embargo, se debe a varios factores. Por un lado, sugiere una tendencia preocupante hacia la normalización de la deshonestidad cuando se vincula con la IAG. Si bien un 24.6 % de los estudiantes (suma de “Nunca” y “Rara vez”) indica baja motivación hacia la deshonestidad; existe un 75.4 % restante que manifiesta algún grado de inclinación hacia este tipo de conductas con el 31.1 % “A veces”, 26.5 % “Frecuentemente”, 17.8 % “Muy frecuentemente”. Si sumamos estas tres últimas, nos resulta que el 75% de los estudiantes consideran justificar acciones deshonestas (como el uso indebido de IA) en contextos académicos.

Por otro lado, esta tendencia es posible por la facilidad y uso continuo de esta tecnología por parte de todos. Esto se observa con claridad en los resultados del ítem **Creo que mis compañeros/as utilizan inteligencias artificiales generativas** al indicar que 88 % de los estudiantes (suma de “A veces”, “Frecuentemente” y “Muy frecuentemente”) percibe que sus compañeros utilizan IAG en sus actividades académicas. Solo un 12.1 % cree que esto ocurre “Nunca” o “Rara vez”. Estos datos evidencian que su uso se percibe como algo ampliamente extendido y normalizado entre los estudiantes universitarios. En particular, el 56.7 % considera que lo realizan con frecuencia o mucha frecuencia, lo cual contribuye en la normalización de su uso; incluso casi el 90% la identifican más como una práctica común.

Estos datos se complementan con el estudio de Villarino (2025) el cual tuvo el objetivo de explorar las perspectivas y experiencias de los estudiantes universitarios respecto al uso de herramientas de Inteligencia Artificial (IA) en la educación superior. Los datos resaltan que los estudiantes encuestados habían utilizado herramientas de IA, con un uso predominante

de ChatGPT en un 78.54 % de los casos; incluso, se identifica que la frecuencia de uso es el 39.03 %; es decir, los estudiantes utilizaban las herramientas de IA de manera muy frecuente (varias veces a la semana), seguido por un 34.81 % que las usaba mensualmente. Estos porcentajes muestran que el uso no es esporádico, sino que se ha incorporado de forma sostenida en las rutinas académicas. En otras palabras, han construido redes de aprendizaje tal como la teoría conectivista menciona, busca el conocimiento a través del uso de múltiples fuentes de manera frecuente, lo cual sugiere que los estudiantes están integrando activamente la IAG en su proceso de estudio, ya sea para redactar, investigar, resolver dudas o mejorar su rendimiento.

En consecuencia, existe un cambio en los procesos de aprendizaje y en la construcción del conocimiento, ya que las herramientas automatizadas empiezan a desempeñar un papel similar al de recursos tradicionales como los libros, apuntes o profesores en algunas acciones; por ello, es sumamente importante el desarrollo de las competencias digitales y la orientación ética para estas herramientas tal como lo indica Ma y Wong (2025) en su investigación al subrayar la interacción compleja entre factores personales, sociales e institucionales influyen en la integración de la educación ética de la IA. A pesar de que los profesores valoran su importancia y el interés de los estudiantes, persisten desafíos relacionados con los recursos, la capacitación y la colaboración; por ello, es necesario que las instituciones determinen su hoja de ruta para la inserción de esta tecnología en nuestras aulas.

Otro dato que resalta es el ítem **Creo que las inteligencias artificiales me permiten obtener mejores resultados académicos**, ya que el 82.0% de los estudiantes sumando A veces, Frecuentemente, y Muy frecuentemente indican que la mayoría identifica a la IAG como una herramienta eficaz para mejorar su rendimiento académico; este dato nos indica que en la construcción de conocimiento, la conciben como una herramienta que puede potenciar la productividad y la eficiencia en la escritura académica, ya que les proporciona retroalimentación instantánea y resúmenes de fuentes. Sin embargo, si no hay una guía en estos procesos, el aprendizaje significativo puede perderse, porque no ocurre solo por el uso de esta tecnología, sino cuando los estudiantes insertan estas herramientas de manera

reflexiva, integrando la información y desarrollando su pensamiento crítico y creatividad, en lugar posiblemente de depender pasivamente de ella.

Sin embargo, es necesario indicar otro aspecto importante, es que si el estudiante carece de conocimientos previos sobre el contenido o el proceso relacionado con la tarea solicitada, lo que puede obtener es una respuesta aparentemente coherente, pero sin capacidad crítica para comprender y utilizar ese conocimiento; por ello, es fundamental que el docente genere ejercicios y tareas de escritura que les permita reflexionar críticamente sobre las ideas generadas por IAG para que los estudiantes tomen decisiones estratégicas en la construcción de textos académicos y realmente esta tecnología se convierte en una herramienta colaborativa en la construcción del conocimiento y un aprendizaje significativo.

Estos resultados coinciden con Vierui y Petrea (2025) quienes encontraron que la mayoría de los estudiantes considera que la IAG contribuye positivamente a su desempeño académico. Específicamente, el 82.4% estima que este recurso mejora sus resultados en exámenes, proyectos y calificaciones, y el 83.5% señala que incrementa la eficiencia en su proceso de aprendizaje al facilitar el acceso rápido a recursos y mejorar la organización de sus actividades; esto se suma con la investigación de Risana, et al (2024) que tuvo como objetivo comprender el conocimiento, la aplicación y la perspectiva de los estudiantes respecto a las herramientas de inteligencia artificial (IA) en la educación. En este estudio, evaluó su nivel de familiaridad con la IA, cómo están utilizando estas tecnologías en sus actividades académicas, y qué actitudes y opiniones tienen sobre la integración de la IAG en su formación educativa; los resultados indican que la usan principalmente para preparar notas (37.9%), proyectos y asignaciones (27.3%) y realizar investigaciones (18.0%). Además, el 92.5% reconoció que mejora el acceso a la información; es decir, refleja que el alumnado la usa y tienen una percepción positiva que lo relacionan directamente con su éxito académico; por ello, es necesario guiar y formarlos en un uso crítico, ético y estratégico para asegurar que este beneficio académico no comprometa la integridad o el desarrollo del pensamiento crítico.

Ante este beneficio inmediato (mejorar calificaciones y terminar sus trabajos) se impone la reflexión sobre la autoría, la originalidad y la honestidad académica en los procesos de escritura y resalta la necesidad de una alfabetización crítica sobre la IAG: no basta con enseñar a usar estas herramientas, sino también a comprender sus implicancias en términos de responsabilidad y atribución del conocimiento.

Por último, el ítem **Creo que es fácil y cómodo el acceso a las inteligencias artificiales** muestran que el 92.5 % de los estudiantes percibe el acceso a la IAG fácil y cómodo, y solo un 7.5 % se encuentra en los niveles más bajos (nunca o rara vez). Este alto porcentaje es debido a la disponibilidad gratuita, accesibilidad de herramientas como ChatGPT, Perplexity, Copilot u otros, lo cual complementa la idea de dominio universal de la tecnología.

Esta misma proporción se encuentra el ítem **Yo creo que lo generado con la inteligencia artificial es de propiedad común de todos** con el 69.1 % de A veces, Frecuentemente y Muy frecuentemente, lo que representa que una mayoría considerable cree que lo que produce la IA es de propiedad común.

Este contraste sugiere una coherencia en la práctica universitaria pero una contradicción ética, porque los estudiantes la consideran útil por ventajas que les proporciona en la elaboración de sus trabajos académicos; sin embargo, estos datos muestran la creencia de que el contenido generado por IAG no tiene autoría individual, sino que “es de todos”, lo cual puede servir como justificación para no declararlo o asumirlo como propio y se disminuye la percepción de deshonestidad al insertarlo en trabajos sin citarlo.; esto puede ser porque la interacción entre el ser humano y la IAG es relativamente anónima; se produce una conversación continua en la que no aparecen autores, sino solo se genera contenido que puede ser utilizado; por ello, los estudiantes no lo asumen como una falta sino como una oportunidad de ayuda en sus trabajos académicos.

Esta idea es reforzada por la investigación de Wang et al (2024) en la que evaluó la alfabetización en IAG de los estudiantes en cuatro dimensiones clave: conciencia, uso,

evaluación y ética. Estos aspectos representan diferentes habilidades y conocimientos que los estudiantes tienen respecto a esta tecnología. La dimensión donde los estudiantes obtuvieron la puntuación más alta fue la ética de la IAG (media = 5.740 en una escala de 7 puntos). Esto indica que los estudiantes tienen una alta conciencia y comprensión sobre los temas éticos relacionados con la IAG, tales como preocupaciones sobre la privacidad, seguridad de datos y posibles riesgos asociados al uso de estas tecnologías. Es decir, están conscientes de problemas como las brechas de datos o impactos éticos indebidos en la aplicación de la IA. Sin embargo, la dimensión con menor puntuación fue la conciencia sobre IA (media = 4.578). Esto significa que, aunque la herramienta tecnológica está cada vez más integrada en actividades cotidianas y en el aprendizaje, muchos estudiantes no reconocen plenamente su presencia ni entienden los principios que la sustentan. El uso cotidiano de herramientas con IAG puede pasar desapercibido, provocando esta menor percepción explícita. En otras palabras, los estudiantes universitarios se muestran bastante informados sobre los aspectos éticos y su responsabilidad social y académica, pero tienen menos conciencia explícita sobre la tecnología de IAG en sí misma y su funcionamiento, dado lo omnipresente o uso común y transparente que se ha vuelto en su entorno diario, lo cual puede generar actos de deshonestidad académica.

### 5.3 Resultado de la dimensión 3: Creencia sobre compañeros

Tabla 7 Dimensión Creencias sobre compañeros

Creencias sobre compañeros	Nunca	Rara vez	A veces	Frecuentemente	Muy frecuente
p19	16.7%	27.5%	26.3%	21.3%	8.3%
p20	18.8%	27.5%	28.8%	16.3%	8.8%
p21	10.9%	18.4%	32.2%	22.6%	15.9%
p22	12.9%	22.5%	29.2%	21.7%	13.8%
p23	8.3%	22.9%	32.9%	22.5%	13.3%
p24	8.8%	27.5%	34.2%	20.0%	9.6%
p25	15.4%	26.7%	27.9%	21.3%	8.8%
Promedio	13.1%	24.7%	30.2%	20.8%	11.2%

Los resultados de la Tabla 7 corresponden a la tercera dimensión creencias sobre el uso

IAG por parte de los compañeros; los datos muestran que la mayoría se encuentra en los niveles intermedios de la escala. En específico, un 30.2 % respondió “A veces”, seguido por un 24.7 % en “Rara vez” y un 20.8 % en “Frecuentemente” y un 11.2 % considera que sus compañeros “Muy frecuentemente” utilizan IAG, mientras que un 13.1 % indicó “Nunca”.

Desde una perspectiva, la accesibilidad técnica puede actuar como un facilitador clave para el uso en contextos académicos donde su utilización no ha sido formalmente regulada. En otras palabras, cuando el acceso es sencillo y no presenta barreras, la probabilidad de uso se incrementa. Esto coincide con Hua (2023) en su estudio indica que, si bien los estudiantes generalmente tienen actitudes positivas hacia la integridad académica, existe variabilidad en la intensidad y naturaleza de estas actitudes. Sorprendentemente, se encontró un patrón consistente de actitudes positivas hacia la deshonestidad académica, especialmente, si el entorno educativo no establece criterios claros sobre su uso ético o lo perciben de acceso libre a la información.

Además, esta facilidad percibida podría reducir la percepción de transgresión o esfuerzo, haciendo que los estudiantes vean el uso de la IAG como algo natural o práctico, más que como una decisión que requiere una valoración ética. Esto puede contribuir al uso no declarado en la escritura académica.

#### 5.4 Resultado general de las dimensiones

##### Resumen

Tabla 8. Resultado general

<b>La ética en el uso de las inteligencias artificiales en la escritura académica</b>	<b>Nunca</b>	<b>Rara vez</b>	<b>A veces</b>	<b>Frecuentemente</b>	<b>Muy frecuente</b>
Inclinación a la deshonestidad	51.0%	26.5%	16.9%	6.0%	0.7%
Motivación a la deshonestidad	7.5%	17.1%	31.1%	26.5%	17.8%
Creencias sobre compañeros	13.1%	24.7%	30.2%	20.8%	11.2%

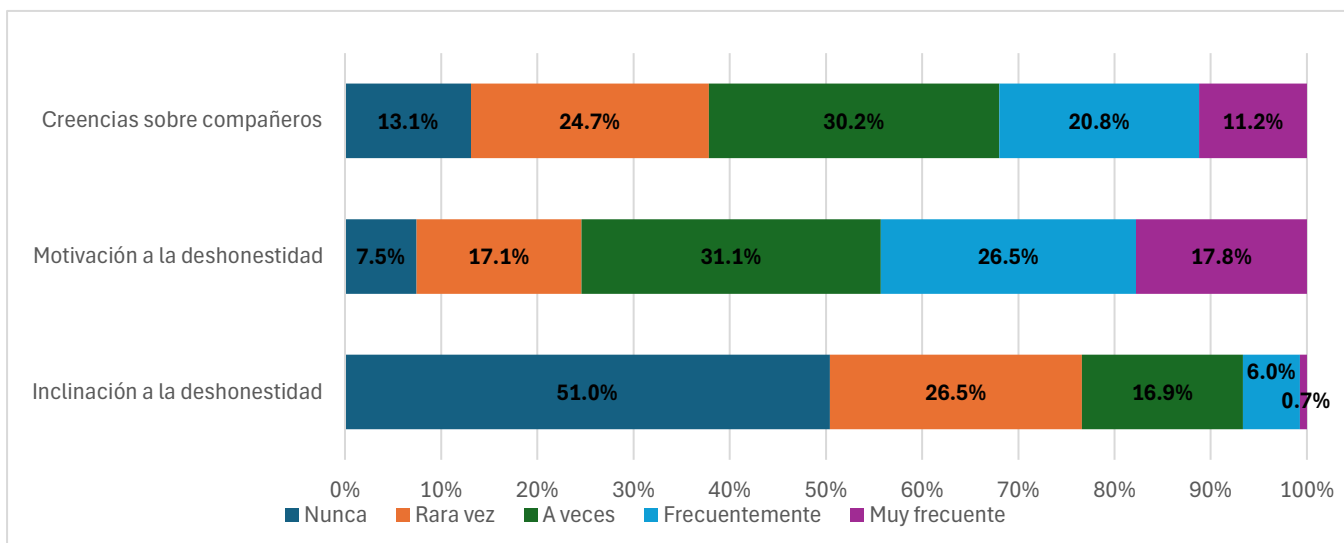


Figura 2. Resultados generales del cuestionario

### Inclinación a la deshonestidad:

Tal como se observa en la Tabla 8, los resultados generales por dimensión indican que la mayoría de los estudiantes (51.0 %) afirmó que nunca ha incurrido en conductas deshonestas relacionadas con el uso de inteligencia artificial (IA), y un 26.5 % señaló que lo hizo rara vez. Solo un 6.7 % (frecuentemente o muy frecuentemente) reconoce haberlo hecho con frecuencia. Esto coincide con Lau et al (2022) al indicar que la mayoría de los estudiantes afirman no haber incurrido en prácticas deshonestas; sin embargo, existe una proporción significativa que reconoce haber participado en conductas como copiar, plagiar o utilizar trabajos de otros en algún momento de su formación; esto se hace más evidente cuando en los ítems se insertaron la variable de uso de las IAG.

Por ello, aunque los resultados generales de esta dimensión indica que más de la mitad de los estudiantes afirma no haber incurrido nunca en deshonestidad **académica con IA**, una proporción considerable reconoce hacerlo como se observa en el ítem **He copiado fragmentos de textos generados con inteligencia artificial generativa, sin citar, y los incorporé al trabajo que tenía escrito** En particular, al sumar las respuestas “A veces” y

“Frecuentemente”, se obtiene un 43.4 %, lo que representa casi el doble del promedio general de esta dimensión.

Estos datos nos permiten identificar que los profesores de escritura académica deben asumir que al menos una parte de su alumnado experimentará y adaptará herramientas de escritura basadas en IA. Ello, independientemente de si abordamos explícitamente el uso de estas herramientas en nuestras aulas y participamos activamente en la creación de una ética que determine el uso de la IA. Por ello, es necesario que tanto estudiantes como docentes de escritura, participemos activamente en la exploración de la ética de la IA. Esta reflexión de Vetter et al., (2024) refuerza el argumento de que educadores e investigadores deberían adoptar un enfoque más proactivo al crear directrices éticas, permitiendo a los estudiantes experimentar y articular estas cuestiones tanto por sí mismos como en colaboración con los docentes.

A pesar que los datos generales demuestran que el 51% de estudiantes nunca han realizados actos inclinados a la deshonestidad; es decir, no tienen comportamientos personales relacionados con el uso indebido en trabajos de escritura; el ítem 3 demuestra que al menos el 43.4% de los estudiantes otorga una autoría incorrecta a la IAG en los procesos de escritura.

Estos resultados nos permiten identificar que existe la tendencia a estas conductas deshonestas, pero no necesariamente por querer comentarlas como un acto consciente antiético, si no que los estudiantes no perciben su error, ya que no existen políticas o lineamientos claros y precisos que permitan la regulación el uso en los trabajos académicos. Este resultado nos presiona a la necesidad de formar en ética digital y alfabetización académica frente al uso de la IAG.

### **Motivación a la deshonestidad**

En esta dimensión, los resultados se distribuyen de forma más dispersa. Un 31.1 % de los estudiantes indicó que a veces siente motivación a actuar de forma deshonesto con IAG,

mientras que el 26.5 % lo siente frecuentemente, y el 17.8 % muy frecuentemente. Solo un 7.5 % afirmó nunca haber tenido dicha motivación. Si sumamos las tres primeras, nos resulta que el 75% de los estudiantes consideran justificar acciones deshonestas (como el uso indebido) en contextos académicos, sobre todo, por los ítems **Creo que es fácil y cómodo el acceso a las inteligencias artificiales y Creo que las inteligencias artificiales me permiten obtener mejores resultados académicos**; esto coincide con la investigación de Vieru y Petrea (2025) al indicar que la mayoría de los estudiantes (82.4%) considera que AIG contribuye a mejorar su rendimiento académico, y el 83.5% opina que aumenta su eficiencia en el aprendizaje mediante el acceso rápido a recursos y organización de tareas.

### **Creencias sobre los compañeros:**

Los estudiantes perciben que el comportamiento de sus pares en relación con el uso de la inteligencia artificial es que el 13.1% Nunca la ha usado en sus trabajos académicos; el 24.7% Rara vez, el 30.2% A veces, el 20.8% Frecuentemente y el 11.2 % Muy frecuentemente. Estos datos reflejan que, al sumar los dos últimos porcentajes, se observa que el 32% de los estudiantes perciben que sus pares utilizan la inteligencia artificial en sus trabajos académicos Frecuentemente y Muy frecuentemente. Esto significa que, para casi un tercio de los estudiantes, el uso de IA en el ámbito académico es una práctica habitual y extendida, lo que refleja una integración significativa de estas herramientas en las dinámicas de estudio que ampliará tanto sus capacidades en la producción de textos como en la generación de ideas y en la mejora de la calidad general de su escritura o al contrario, impedirá su aprendizaje; ello solo dependerá de cómo lo usa y en qué contexto. En este sentido, como señala Bedington et al, (2024), la tecnología impacta profundamente en los escritores, en la escritura y en la enseñanza de la escritura, ámbitos que históricamente se han adaptado y transformado con la aparición de nuevas herramientas. En la actualidad, los desarrollos en inteligencia artificial nos sitúan en un momento de transición y cambios en no solo cómo escribimos y qué escribimos, sino también las redes, medios y herramientas a través de los cuales producimos y enseñamos la escritura.

A pesar de que en la primera dimensión denominada **Inclinación a la deshonestidad**, relacionada con las propias conductas deshonestas en el ámbito personal, los porcentajes fueron bajos (con un total de 23.6 % al sumar las categorías A veces, Frecuentemente y Muy frecuentemente); sin embargo, al contrastarla con la dimensión sobre **Creencias acerca del comportamiento de los compañeros**, los resultados muestran una diferencia significativa. En esta dimensión, el 62.2 % de los estudiantes considera que sus pares han incurrido en conductas deshonestas con cierta frecuencia, lo cual sugiere una percepción más crítica o punitiva al comportamiento ajeno, lo que podría indicar una tendencia al observar y juzgar la conducta del otro con mayor severidad que la propia, o una normalización del uso inapropiado de herramientas en el entorno académico.

## 6. Conclusiones

En conclusión, a partir de los datos se ha identificado una brecha entre la percepción general y las prácticas o conductas relacionadas con la falta de integridad académica vinculada al uso del a IAG, aunque de acuerdo a los resultados más de la mitad de los estudiantes afirma no haber incurrido en prácticas deshonestas, cuando se insertó en los ítems (como copiar fragmentos generados por IAG sin citarlos) se evidencia que el 43.4 % de los estudiantes sí lo ha realizado al menos ocasionalmente; por ello, los docentes de escritura académica deben asumir que al menos una parte de su alumnado experimentará y adaptará herramientas de escritura basadas en IAG. Ello, independientemente de si abordamos explícitamente el uso de estas herramientas en nuestras aulas y participamos activamente en la creación de una ética que determine su uso.

Otro resultado interesante es que la deshonestidad académica con IAG no siempre es percibida como una falta ética consciente. Esto se debe, en parte, a la ausencia de normativas claras y lineamientos institucionales sobre el uso IAG, lo que genera confusión en los

estudiantes sobre qué se considera éticamente correcto en la elaboración de trabajos académicos con uso de esta tecnología.

Además, los datos han revelado que la motivación hacia el uso indebido de IA es alta. El 75 % de los estudiantes reconoce que ha utilizado IAG en la elaboración de sus trabajos académicos. Este comportamiento parece estar más vinculado a factores del entorno y prácticos (como el fácil acceso o la promesa de mejores resultados) que, a una intención deliberada de transgredir normas académicas, pero es importante resaltar que, si el estudiante no posee conocimientos previos sobre el tema de la tarea, puede recibir respuestas coherentes generadas por IA, pero sin comprenderlas críticamente. Por ello, es esencial que el docente proponga tareas de escritura que fomenten la reflexión y el pensamiento crítico, permitiendo que la IAG se convierta en una herramienta colaborativa para la construcción de conocimiento y el logro de un aprendizaje significativo.

Otra conclusión es sobre la percepción del comportamiento de los compañeros refuerza la normalización del uso poco ético de la IAG. Un número significativo de estudiantes (más del 60 %) considera que sus compañeros han hecho uso de ella de forma inapropiada en algún momento, lo que sugiere que estas prácticas pueden estar socialmente aceptadas o justificadas dentro del entorno estudiantil. Esta percepción refleja cómo los estudiantes construyen sus propias nociones de lo aceptable o permitido dentro de su entorno, al observar y asumir como referente las acciones de sus pares. Es decir, el conocimiento sobre cómo se usa la IAG no se construye de manera aislada, sino que se internaliza a partir de la experiencia social, lo cual genera prácticas sin una reflexión crítica y ética. Si dentro de esta red se validan prácticas de uso inapropiado de la IAG como copiar textos y presentarlos como propios, ese puede estar separado de principios éticos o académicos.

Por ello, se evidencia la necesidad de fortalecer en ética digital y alfabetización académica. Las instituciones educativas de educación superior deben establecer políticas claras, promover el pensamiento crítico y enseñar a los estudiantes cómo utilizar la IAG de forma

responsable, sin dejar de reconocer sus beneficios ni comprometer la integridad académica; por eso, todos los actores educativos debemos estar involucrados para realizar una propuesta efectiva y transparente.

En consecuencia, y frente al contexto actual, el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes es una condición indispensable para su participación activa, crítica y ética en entornos académicos mediados por tecnologías emergentes. Ellos son parte fundamental para que se genera una propuesta acertada, comprendida y aceptada por todos; por eso, estas competencias no se limitan al manejo de usuario de herramientas, sino que implican la capacidad de comprender, evaluar y utilizar críticamente la información de manera responsable. Desde esta perspectiva, Díaz-Cuevas y Rodríguez-Herrera (2024) plantea que el uso de la IA en la escritura académica debe estar guiado no solo por su funcionalidad, sino por una perspectiva ética y formativa, ya que los estudiantes podrían adoptar usos automatizados y poco honestos que debiliten su aprendizaje autónomo.

Por otro lado, el uso de la IAG en la escritura académica representa tanto una oportunidad como un desafío. Es en este punto en que los docentes tienen la responsabilidad de crear condiciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje que no solo integren la tecnología, sino que promuevan su uso consciente, reflexivo y éticamente orientado. Por eso, la alfabetización digital crítica se convierte en una tarea urgente, ya que no es suficiente con permitir el acceso libre en nuestras aulas, sino que es necesario enseñar a problematizar los contenidos que estas generan, identificar sesgos, verificar fuentes y tomar decisiones en base al análisis de los contenidos producidos. En este sentido, la escritura asistida por IAG ahora debería ser entendida como un proceso de diálogo entre el estudiante y la tecnología, que tiene que ser mediado por el pensamiento crítico, y no como una sustitución del esfuerzo cognitivo. Todo esto es necesario para convertirse en un recurso que potencie el aprendizaje y fortalezca la formación académica y ética de los futuros profesionales.

Por último, se recomienda realizar investigaciones longitudinales con muestras más amplias y diversas para entender mejor el impacto a largo plazo de la IAG en la educación en

los procesos de aprendizaje y profundizar en las razones de la toma de decisiones de los estudiantes a las conductas deshonestas para proponer directrices socializadas y construidas por todos los actores educativos.

## **7. Limitaciones de la investigación**

Uno de los principales retos enfrentados fue que algunos participantes pueden tener problemas de conectividad, acceso limitado a dispositivos o dificultades técnicas para completar formularios digitales, lo cual reduce la tasa de respuesta efectiva.

El proceso de validación y respuesta del cuestionario por parte de los estudiantes requirió una gestión activa del seguimiento, basada en recordatorios constantes y persistencia, lo que finalmente demandó más tiempo del que se había previsto inicialmente.

Otro aspecto que limitó la investigación fue el tiempo limitado para la aplicación de instrumento, ya que estábamos próximos al cierre de semestre junto con las evaluaciones finales, lo cual dificultaba el tiempo y la semana para la aplicación del cuestionario.

## 8. Referencias

- Acosta-Enriquez, B., Arbulu, M., Arbulu, C., Orellana, M., Gutiérrez, C., Pizarro, J., Gutiérrez, N., Cuenca, H., Ayala, D. & López, C. (2024). Knowledge, attitudes, and perceived Ethics regarding the use of ChatGPT among generation Z university students. *International Journal for Educational Integrity*, 20(1). <https://doi.org/10.1007/s40979-024-00157-4>
- Almassaad, A., Alajlan, H., & Alebaikan, R. (2024). Student Perceptions of Generative Artificial Intelligence: Investigating Utilization, Benefits, and Challenges in Higher Education. *Systems*, 12(10). <https://doi.org/10.3390/systems12100385>
- Atúncar-Prieto, C. A., Franco-Rolfes, D., & Rolfes-Brak de Franco, L. M. (2023). Success factors for educational virtualization in initial teacher training. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(3). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S221836202023000300297&lng=en&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S221836202023000300297&lng=en&tlng=en).
- Aroz, A., Hirose, H., Nishimura, K., & Cassany, D. (2025). Inteligencia artificial para aprender idiomas entre universitarios japoneses. *Cuadernos CANELA*, 36, 145–168. [https://doi.org/10.2107/canela.36.0\\_145](https://doi.org/10.2107/canela.36.0_145)
- Ausín, T. (2021). Why Ethics for Artificial Intelligence? The old, the new and the spurious. *Sociology & Technoscience*, 11(2), 1-16. <https://revistas.uva.es/index.php/sociotecn/article/view/5618>
- Bedington, A., Halcomb, E. F., McKee, H. A., Sargent, T., & Smith, A. (2024). Writing with generative AI and human-machine teaming: Insights and recommendations from faculty and students. *Computers and Composition*, 71, 102833. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2024.102833>
- Black, J. S., & Van Esch, P. (2020). AI-enabled recruiting: What is it and how should a

- manager use it?. *Business Horizons*, 63(2), 215-226.
- Briñis Zambrano, A. (2024). Beneficios y limitaciones en docentes y estudiantes universitarios salvadoreños sobre el uso de IA en procesos de enseñanza-aprendizaje. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-368>
- Cassany, D. (2024). (Enseñar a) leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: reflexiones, oportunidades y retos. *Enunciación*, 29(2), 320–336. <https://doi.org/10.14483/22486798.22891>
- Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura. (2022). Directrices éticas sobre el uso de la inteligencia artificial (IA) y los datos en la educación y formación para los educadores. *Oficina de Publicaciones de la Unión Europea*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/898>
- Cornejo- Plaza, I. ., & Cippitani, R. . (2023). Consideraciones éticas y jurídicas de la Inteligencia Artificial en Educación Superior: desafíos y perspectivas. *Revista De Educación Y Derecho*, (28). <https://doi.org/10.1344/REYD2023.28.43935>
- Cotton, D., Cotton,P. & Shipway,P. (2024) Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(2), 228-239. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
- Chemaya, N., & Martin, D. (2024). Perceptions and detection of AI use in manuscript preparation for academic journals. *PLoS ONE*, 19(7 July). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0304807>
- da Trindade, A. S. C. E., & de Oliveira, H. P. C. (2024). Propriedades psicométricas da Escala de Avaliação da Responsabilidade Acadêmica – versão estudante. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 29, e47485. <https://doi.org/10.1590/1981-5344/47485>
- Dergaa, I., Chamari, K., Zmijewski, P., & Saad, H. Ben. (2023). From human writing to artificial intelligence generated text: examining the prospects and potential threats of ChatGPT in academic writing. *Biology of Sport*, 40(2), 615–622. <https://doi.org/10.5114/BIOLSPORT.2023.125623>
- Desaire, H., Isom, M., & Hua, D. (2024). Almost Nobody Is Using ChatGPT to Write Academic Science Papers (Yet). *Big Data and Cognitive Computing*, 8(10).

<https://doi.org/10.3390/bdcc8100133>

Díaz-Cuevas, A. P., & Rodríguez-Herrera, J. D. (2024). Usos de la Inteligencia Artificial en la escritura académica: experiencias de estudiantes universitarios en 2023. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 21(42), 25–44. <https://doi.org/10.29197/cpu.v21i42.595>

Diego, F.M.; Morales, I.; & Vidal, M. J. (2023). Chat GPT: origen, evolución, retos e impactos en la educación. *Educación Médica Superior*, 37(2), e3876. Epub 01 de junio de 2023. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412023000200016&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412023000200016&lng=es&tlng=es)

Fawns, T. (2022). An entangled pedagogy: Looking beyond the pedagogy—technology dichotomy. *Postdigital Science and Education*, 4(3), 711–728. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00302-7>

Fiorillo, L. (2024). Confronting the demonization of AI writing: Reevaluating its role in upholding scientific integrity. *Oral Oncology Reports*, 12. <https://doi.org/10.1016/j.oor.2024.100685>

Flores-Vivar, J. M., & García-Peñalvo, F. J. (2023). Reflections on the ethics, potential, and challenges of artificial intelligence in the framework of quality education (SDG4). *Comunicar*, 30(74), 35–44. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-03>

Gallifa, J., & Flores, C. (2025). ¿Puede la IA generativa reformular la experiencia educativa de los estudiantes en la educación superior?. *Aloma: Revista De Psicología, Ciències De l'Educació I De l'Esport*, 43(1), 23–32. <https://doi.org/10.51698/aloma.2025.43.1.23-32>

Galván, C., & Calderón-Garrido, D. (2024). From educability to technology acceptability and artificial intelligence literacy: validation of an instrument. *Digital Education Review*, 45, 8–14. <https://doi.org/10.1344/der.2024.45.8-14>

García Sánchez, O. V. (2023). Uso y percepción de ChatGPT en la educación superior. *Revista De Investigación En Tecnologías De La Información*, 11(23), 98–107. <https://doi.org/10.36825/RITI.11.23.009>

- Gallent-Torres, C., Zapata-González, A., & Ortego-Hernando, J.L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. *Relieve*, 29(2). <http://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134>
- Gering, Z., Feher, K., Harmat, V., & Tamassy, R. (2025). Respuestas organizacionales estratégicas a la transformación digital impulsada por IA generativa en instituciones líderes de educación superior. *Revista Internacional de Análisis Organizacional*, 33(12), 132–152. <https://doi.org/10.1108/IJOA-09-2024-4850>
- González-Sanmamed, M., Estévez, I., Souto-Seijo, A., & Muñoz-Carril, P. (2020). Digital learning ecologies and professional development of university professors. [Ecologías digitales de aprendizaje y desarrollo profesional del docente universitario]. *Comunicar*, 62, 9-18. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-01>
- Gosling, S. D., Ybarra, K., & Angulo, S. K. (2024). Un detector de IA generativa ampliamente utilizado no produce falsos positivos. *Aloma: Revista De Psicología, Ciències De l'Educació I De l'Esport*, 42(2), 31–43. <https://doi.org/10.51698/aloma.2024.42.2.31-43>
- Guleria, A., Krishan, K., Sharma, V., & Kanchan, T. (2023). ChatGPT: ethical concerns and challenges in academics and research. *Journal of Infection in Developing Countries*, 17(9), 1292–1299. <https://doi.org/10.3855/jidc.18738>
- Gutiérrez, J. D. (2023). Lineamientos para el uso de inteligencia artificial en contextos universitarios. *GIGAPP Estudios Working Papers*, 10,(267-272), 416-434. <https://www.gigapp.org/ewp/index.php/GIGAPP-EWP/article/view/331>
- Jiang, J., Vetter, M. y Lucia, B. Hacia una alfabetización de IA 'más que digital': Reimaginando la agencia y la autoría en la era postdigital con ChatGPT. *Postdigit Sci Educ* 6, 922–939 (2024). <https://doi.org/10.1007/s42438-024-00477-1>
- Hua, J. H. (2023). Beyond exams: Investigating AI tool impact on student attitudes, ethical awareness, and academic dishonesty in online college assessments. *International Journal of Educational Management and Development Studies*, 4(4), 160-185. <https://doi.org/10.53378/353030>
- MA, M., NG, D. T. K., & WONG, G. K. (2025). Exploring Teacher Beliefs about Teaching AI

Ethics Under National Curriculum Reform: A Theory of Planned Behavior Perspective. *Computational Thinking and STEM Education*, 51.

Májovský, M., Mikolov, T., & Netuka, D. (2023). AI Is Changing the Landscape of Academic Writing: What Can Be Done? Authors' Reply to: AI Increases the Pressure to Overhaul the Scientific Peer Review Process. Comment on "Artificial Intelligence Can Generate Fraudulent but Authentic-Looking Scientific Medical Articles: Pandora's Box Has Been Opened". *J Med Internet Res*, 25, e50844. <https://www.jmir.org/2023/1/e50844>

Molina, E., Cobo, C., Pineda, J., & Rovner, H. (2024). La revolución de la IA en educación: Lo que hay que saber. *Innovaciones digitales en educación*. Banco Mundial.

Muñoz-Cantero, J.-M., Rebollo-Quintela, N., Mosteiro-García, J., & Ocampo-Gómez, C.-I. (2019). Validación del cuestionario de atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos. *RELIEVE*, 25(1), art. 4. <http://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13599>

Nardi, B. A., & O'Day, V. L. (1999). *Information Ecologies: Using Technology with Heart*.

Lau, J., Bonilla Esquivel, J. L., Sanabria Barrios, D. J., Gárate, A., Boustany, J., Ünal, Y., Spiranec, S., Kos, D., & Kurbanoglu, S. (2022). Academic Integrity of Undergraduates: The CETYS University Case. In *INFORMATION LITERACY IN A POST-TRUTH ERA, ECIL 2021* (Vol. 1533, pp. 567–575). Springer International Publishing AG. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-99885-1\\_47](https://doi.org/10.1007/978-3-030-99885-1_47)

Luckin, R. (2010). Rediseño de contextos de aprendizaje: Ecologías ricas en tecnología y centradas en el alumno (1.ª ed.). *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9780203854754>

Orosco-Fabian, J. R., Pomasunco-Huaytalla, R., Gómez-Galindo, W., Salgado-Samaniego, E., & Colachagua-Calderón, D. A. (2021). Digital competences in secondary education teachers in a province of central Peru. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1–25. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.34>

Páramo Morales, L. A. (2019). Inteligencia Artificial: ¿Más peligros que beneficios?. *Revista Ideales*, 8. <https://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/1870>

Risana, V. U., Shirin, A., Purayil, R. N., Mathew, S. R., Soman, S., Chandran, C. S., & Kiron, S. S. (2024). Artificial intelligence and pharmacy education: A survey to assess the

- knowledge, application, and perspective of B. Pharm. students from India. *Discover Education*, 3(213). <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00297-2>
- Rodríguez Illera, J. L. (2024). AI in the discourse of the relationships between technology and education. *Digital Education Review*, 45, 1–7. <https://doi.org/10.1344/der.2024.45.1-7>
- Salam, U. (2024). La integración de ChatGPT en el curso de inglés como lengua extranjera: Impulsando la aceptación de los asistentes de escritura con inteligencia artificial. *Computación en las escuelas*, 42 (2), 145-165. <https://doi.org.ezproxy.ulima.edu.pe/10.1080/07380569.2024.2446239>
- Salles, A., Evers, K., & Farisco, M. (2020). Anthropomorphism in AI. *AJOB neuroscience*, 11(2), 88-95. <https://doi.org/10.1080/21507740.2020.1740350>
- Schank, R. C. (1991). Where's the AI?. *AI Magazine*, 12(4), 38. <https://doi.org/10.1609/aimag.v12i4.917>
- Spirgi, L., Seufert, S., Delcker, J., & Heil, J. (2024). Student Perspectives on Ethical Academic Writing with ChatGPT: An Empirical Study in Higher Education. *International Conference on Computer Supported Education, CSEDU - Proceedings*, 2, 179–186. <https://doi.org/10.5220/0012555700003693>
- Swiecki, Z., Khosravi, H., Chen, G., Martinez-Maldonado, R., Lodge, J. M., Milligan, S., Selwyn, N., & Gašević, D. (2022). Assessment in the age of artificial intelligence. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100075>
- Thibaut, P., Curwood, J. S., Carvalho, L., & Simpson, A. (2015). Moving across physical and online spaces: A case study in a blended primary classroom. *Learning, Media and Technology*, 40(4), 458-479. <https://doi.org/10.1080/17439884.2014.959971>
- Tiong, L. C. O., Lee, Y., Lim, K. L., & Lee, H. J. (2024). Avanzando en la integridad de la evaluación en línea: Detección integrada de mala conducta mediante análisis del protocolo de Internet y clasificación del comportamiento. *IEEE Access*, 12, 106056–106069. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3434608>
- UNESCO [(2023). Oportunidades y desafíos de la era de la inteligencia artificial para la educación superior. Una introducción para los actores de la

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386670\\_spa/PDF/386670spa.pdf](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386670_spa/PDF/386670spa.pdf)

UNESCO. (2021). Inteligencia artificial y educación: Guía para las personas a cargo de formular políticas. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>

UNESCO, Miao, F., & Cukurova, M. (2024). AI competency framework for teachers. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>

Vetter, M., Brent, L., Jiang, J., & Othman, M. (2024). Towards a framework for local Interrogation of AI ethics: A case study on text generators, academic integrity, and composing with ChatGPT. *Computers and Composition*, 71, 102831. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2024.102831>

Vicente-Yagüe-Jara, M. I., López-Martínez, O., Navarro-Navarro, V., & Cuéllar-Santiago, F. (2023). Escritura, creatividad e inteligencia artificial. ChatGPT en el contexto universitario. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 31(77), 47-57. <https://doi.org/10.3916/C77-2023-04>

Villarino, R. T. (2025). Artificial Intelligence (AI) integration in Rural Philippine Higher Education: Perspectives, challenges, and ethical considerations. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (23). <https://doi.org/10.46661/ijeri.10909>

Vieriu, AM, y Petrea, G. (2025). El impacto de la inteligencia artificial (IA) en el desarrollo académico estudiantil. *Ciencias de la Educación*, 15 (3), 343. <https://doi.org/10.3390/educsci15030343>

Xie, Y., Wu, S., & Chakravarty, S. (2023). La IA se encuentra con la IA: Inteligencia artificial e integridad académica. Una encuesta sobre la mitigación de las trampas asistidas por IA en la educación informática. *ACM SIGITE '23*. <https://doi.org/10.1145/3585059.3611449>

Wang, C., Wang, H., Li, Y., Dai, J., Gu, X., & Yu, T. (2024). Factors influencing university students' behavioral intention to use generative artificial intelligence: Integrating the theory of planned behavior and ai literacy. *International Journal of Human-Computer Interaction*. Advance online

publication. <https://doi.org/10.1080/10447318.2024.2383033>

## 9. ANEXOS

### Instrumento: Cuestionario la ética en el uso de las inteligencias artificiales en la escritura académica

<b>Cuestionario la ética en el uso de las inteligencias artificiales en la escritura académica</b>	
<b>DIMENSIÓN 1 : INCLINACIÓN A LA DESHONESTIDAD</b>	<b># ítems</b>
He entregado algún trabajo realizado por otros estudiantes en cursos anteriores.	1
He copiado partes de trabajos entregados en cursos anteriores para un nuevo trabajo.	2
He copiado partes de trabajos entregados en cursos anteriores para un nuevo trabajo, y estas partes fueron generadas con inteligencia artificial generativa (IAG).	3
He copiado fragmentos de textos generados con inteligencia artificial generativa, sin citar, y los incorporé al trabajo que tenía escrito	4
He copiado fragmentos de fuentes impresas (libros, periódicos, artículos de revista, etc.) y, sin citarlos, y los he incorporado al trabajo que tenía escrito	5
He entregado un trabajo generado con inteligencia artificial sin realizarle modificaciones y como si fuera de mi autoría.	6
<b>DIMENSIÓN 2: MOTIVACIÓN A LA DESHONESTIDAD</b>	
Creo que el usar inteligencias artificiales es un "atajo" aceptado por todos/as	7
Creo que mis compañeros/as utilizan inteligencias artificiales generativas	8
Creo que es fácil y cómodo el acceso a las inteligencias artificiales	9
Creo que las inteligencias artificiales me permiten obtener mejores resultados académicos	10
Utilizo la IAG cuando el trabajo del curso no me motiva	11
Utilizo la IAG cuando no tengo tiempo para dedicar al trabajo académico	12
Utilizo la IAG cuando tengo sobrecarga de trabajos académicos	13
Lo que se genera con la inteligencia artificial es de propiedad común	14
<b>DIMENSIÓN 3: CREENCIAS SOBRE COMPAÑEROS</b>	
Creo que mis compañeros han presentado un trabajo, realizado por un compañero o compañera, que fue elaborado con el uso de inteligencia artificial en cursos anteriores.	15
Creo que mis compañeros han copiado partes de los trabajos generados con inteligencia artificial que han entregado en cursos anteriores para uno nuevo	16
Creo que mis compañeros han copiado fragmentos de textos generados con inteligencia artificial y, sin citar, y los han incorporado al trabajo que tenían escrito	17
Creo que mis compañeros han presentado un trabajo generado por inteligencia artificial sin realizarle modificaciones y como si fuera de su autoría.	18
Creo que mis compañeros han hecho un trabajo a partir de fragmentos copiados	19

Creo que mis compañeros han hecho íntegramente un trabajo a partir de textos generados por inteligencia artificial	20
Creo que mis compañeros copian más con textos generados por inteligencia artificial en los trabajos finales de los cursos que en los proyectos de tesis o tesis	21

Nota: A partir del ítem p15 se debe tomar en cuenta que se debe continuar con la numeración secuencial que corresponde:

p15 sería la p11 hasta llegar a la p25 que sería la p21.