

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO: ESTUDIOS EMPÍRICOS, EXPERIENCIAS Y ANÁLISIS TEÓRICO

M^a SOLEDAD VILLARRUBIA ZÚÑIGA
PAULA GONZÁLEZ GARCÍA
LEYRE ALEJALDRE BIEL
ANTONIO MARTÍNEZ-ARBOLEDA



EDITORIAL
DYKINSON

Construcción del conocimiento educativo: estudios empíricos, experiencias y análisis teórico

María Soledad Villarrubia Zúñiga, Paula González García,
Leyre Alejaldre Biel y Antonio Martínez-Arboleda

Dykinson, S.L.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

© Copyright by los autores
Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-691-8
DOI: <https://doi.org/10.14679/4407>

Preimpresión:
New Garamond Diseño y Maquetación, S.L.

Índice

Presentación.....	9
Competencias de directivas y su presencia en los planes de estudio de los Grados de Infantil y Primaria	11
<i>Jesús Enrique Albertos San José y Miguel Ángel Comas</i>	
Educación, género y memoria: mujeres en la narrativa escolar de la historia chilena del siglo XIX.....	23
<i>Humberto Álvarez Sepúlveda</i>	
La mentoría entre iguales como una estrategia para mejorar la motivación de estudiantes universitarios nuevos	35
<i>Paola Salomé Andrade Abarca y Bryan Israel Gómez Flores</i>	
Percepción, conocimientos y prácticas del profesorado universitario español con respecto al trabajo en equipo.....	44
<i>Yordan Todorov Apostolov</i>	
Negociación y consenso estratégico como habilidades determinantes en la construcción de discursos efectivos	53
<i>Claudine Benoit Ríos</i>	
Uso de TIC y plataformas digitales en la educación universitaria y certificación ambiental: una revisión sistemática	65
<i>Augusto Cahuapaza Morales</i>	
Learning environments and inclusion: a case study of transposition of the Reggio Emilia approach in Swedish schools.....	74
<i>Capelli Letizia, Drure Eloise y Muzzi Chiara</i>	
Hacer papel, hacer comunidad: un taller de papel artesanal como acto pedagógico y relacional.....	85
<i>Isabel Carralero Díaz y Antonio Navarro Fernández</i>	
Evaluación crítica de propuestas didácticas generadas por inteligencia artificial sobre patrimonio bibliográfico y documental	96
<i>Verónica Mateo-Ripoll y Antonio Carrasco-Rodríguez</i>	
La IA en el aula de ILE a un nivel A1 en Bangladesh: percepción y resultados	109
<i>Stefania Chiapello</i>	

Competència (socio)lingüística al grau de Llengua i Literatura Catalanes: una experiència d'innovació docent	119
<i>Elga Cremades</i>	
Desarrollo de la competencia investigadora en educación superior: una experiencia de investigación participativa.....	129
<i>Lucrezia Crescenzi-Lanna y Belén Gutiérrez-de-Rozas</i>	
Minicongreso de las Ciencias en línea con estudiantes del grado de Educación Infantil	141
<i>María José Cuetos Revuelta y Natalia Serrano Amarilla</i>	
Impacto de la musicoterapia en el desarrollo integral de la persona	150
<i>Amparo de Dios Tronch</i>	
El aprendizaje cooperativo como herramienta fundamental para el aprendizaje de la Educación Musical.....	161
<i>Amparo de Dios Tronch</i>	
Activando la motivación del alumnado universitario a través del “efecto espejo”: del “yo estudiante” al “yo profesional”	171
<i>Fernando de Llano Paz y Alejandro Manuel Fernández Castro</i>	
University Go, diseño de una propuesta de Red Social para el aprendizaje colaborativo y la comunicación en la Universidad de Málaga.....	181
<i>Salvador Doblas Arrebola y Gonzalo Pascual Ramos Jiménez</i>	
Fans as translators: para-institutional training and translational capital in manga and anime translation	191
<i>Salomón Doncel-Moriano Urbano</i>	
Impacto de una formación en primeros auxilios en mujeres migrantes cuidadoras informales	202
<i>Felipe Santiago Fernández Méndez, Alejandro Afonso Izquierdo, Iván Pérez Heras, José Manuel Díaz González y Maryurena Lorenzo Alegría</i>	
Transferencia de conocimiento y educación musical por medio del proyecto expositivo <i>Cantantes líricas gallegas de los siglos XIX y XX</i> : génesis y desarrollo	213
<i>María del Carmen Fernández-Morante, Francisco Javier Garbayo Montabes y María del Carmen Lorenzo Vizcaíno</i>	
Educación, fronteras y narrativas: por una pedagogía contra la exclusión.....	224
<i>Massimiliano Fiorucci y Giorgio Crescenza</i>	

When the home learns to breathe again: a qualitative case study on family adjustment and school inclusion in neurodevelopmental disorders	234
<i>Antonios Fodelianakis</i>	
Innovación docente en contratación de proyectos mediante simulación profesional con Scrum Learning.....	244
<i>José Luis Fuentes-Bargues, Alberto Sánchez-Lite, Fernando Grande-González y M.^a Carmen Gonzalez-Cruz</i>	
Nuevos formatos de aprendizaje de la teoría de conceptos umbral	252
<i>Andrés García Ramos, Miguel Howe León y Celeste Armas Bacci</i>	
<i>Learning Paths</i> : aprendizaje y bienestar estudiantil en lugares más allá del aula	261
<i>Isabela García Senent y Carmen Sánchez-Ovcharov</i>	
Percepción del uso de ChatGPT en Educación superior y retos para el alumnado	270
<i>María Yolanda González Alonso</i>	
Conocimiento, esfuerzo y capacidad de no rendirse como herramientas en nuevas experiencias de innovación docente implementadas en grado universitario	279
<i>Rosalía González Brito</i>	
Addressing bullying perpetration among Serbian adolescents: the role of school safety dimensions.....	289
<i>Adrijana Grmuša</i>	
Concepciones del patrimonio etnológico en el profesorado en formación inicial de Educación Primaria.....	300
<i>Aitana Guardiola Moreno, Ariadna Garrigós Aunión y Santiago Ponsoda López de Atalaya</i>	
Repensar la enseñanza: del enfoque tradicional al protagonismo del alumnado en el aprendizaje	310
<i>Jorge Heliz Llopis y Carmen Mañas Viejo</i>	
Educación a distancia en responsabilidad social y sostenibilidad: percepción de estudiantes universitarios	323
<i>Diana Hernández Cruz</i>	
Los conceptos umbral en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior y su implicación en el diseño de las asignaturas	333
<i>Miguel Howe León, Juan Fraile RuizMartina, María Loitegui y Noemy Martín-Sanz</i>	

Investigación relacionada con la aplicación de la metáfora biológica del árbol del conocimiento en la cooperativa COOPSERSAN, Colombia.....	342
<i>Karen Melissa Hurtado Arciniegas y Doris Rosero-García</i>	
Innovación educativa con tecnologías emergentes en la universidad: el proyecto EmTech4HE como experiencia transformadora	351
<i>Nahia Idoiaga Mondragon y Idoia Legorburu Fernandez</i>	
La Semana de la Innovación en el Aprendizaje como una buena práctica que fomenta el cambio en profesores universitarios	361
<i>Martina María Loitegui, Belén Obispo-Díaz y Andrés García Ramos</i>	
La temática ético-social en la formación continua del profesorado universitario	371
<i>Francisco Javier Malagón Terrón</i>	
La actitud proactiva docente frente a la investigación educativa: desafíos y oportunidades para su aplicación en el aula	383
<i>Mireya Mallén Berdejo y Cristina Borau Viu</i>	
Del aula al laboratorio: competencias críticas y profesionales a través del Aprendizaje Basado en Proyectos en Periodismo	393
<i>Luz Martínez Martínez, María Arteaga Ros y Luis Felipe Solano Santos</i>	
Prácticas de liderazgo medio: contribuciones al Desarrollo Profesional Docente en centros de formación técnico profesional en Chile.....	406
<i>Óscar Maureira Cabrera y Manuel Pineda Torres</i>	
Las TIC en la enseñanza de la geometría: análisis temático y de frecuencia de descriptores.....	419
<i>Alexander Maz-Machado y María Josefa Rodríguez-Baiget</i>	
La formación política en las infancias: un análisis de la afiliación y el control sobre el entorno como capacidades humanas	431
<i>Leidy Ximena Mesa y Guillermo Meza Salcedo</i>	
La representació de les violències masclistes en les novel·les d'Irene Solà i d'Andrea Abreu: anàlisi de cas per a una proposta didàctica.....	442
<i>Carla Mira Anton</i>	
Estilos de vida pospandemia de estudiantes universitarios. Una mirada transatlántica.....	452
<i>Luis Moral Moreno</i>	

Rethinking architectural education: uncertainty, error and laziness as (unexpected) learning assets for creativity	465
<i>Sandra Neto</i>	
College UFV: una experiencia formativa en el aula universitaria, con personas extranjeras	477
<i>Belén Obispo-Díaz, Natalia Sarrión Rubio de la Torre y Noemy Martín-Sanz</i>	
Decálogo para la introducción del consentimiento en la Educación Infantil.....	489
<i>María Isabel Olmedo Corral, Carmen Mañas Viejo y Jorge Heliz Llopis</i>	
Posturas paradigmáticas en la formación en fisioterapia: una revisión de alcance.....	499
<i>Karen Pascal Mamani</i>	
MOSL4L: towards a framework for learner-based and context-sensitive technology enhanced language learning	512
<i>Timothy Read, Juan-José Magaña y Elena Barcena</i>	
Futuros docentes ante la autoevaluación con grados de certeza	522
<i>Ana Remesal y Horacio F. Vidosa</i>	
Desafíos éticos de la inteligencia artificial generativa en la educación: un análisis de la literatura académica.....	533
<i>Sebastián Reyes Alvarado y Laura Hernández Dager</i>	
El enfoque <i>student voice</i> y el <i>cuaderno de bitácora</i> como dispositivo de formación innovador para el desarrollo profesional del profesorado universitario y una educación democrática. Una reflexión teórica.....	544
<i>Roberta Rosa</i>	
John D. Caputo: las buenas razones de la religión sin religión y el Dionisos rabino que nadie vio venir	554
<i>Encarnación Ruiz Callejón</i>	
Aprendizaje de la música tradicional a través de un proyecto que combina el análisis, la creación y la práctica musical.....	564
<i>Facundo San Blas y Ángela Buforn</i>	
Detectar els senyals de les violències masclistes: una experiència a l'aula universitària a través de la literatura	575
<i>Raül Sánchez-Ballester</i>	

Metodologías activas y el aprendizaje colaborativo en el desarrollo del perfil profesional del diseñador gráfico del Centro universitario de arte, arquitectura y diseño.....	585
<i>Aurea Santoyo Mercado, Eva Guadalupe Osuna Ruiz y José Antonio Luna Abundis</i>	
Proyecto PROMESA-EF: codiseño con maestros para desarrollar programas de promoción de la actividad física en la escuela.....	597
<i>Romina Gisele Saucedo-Araujo, Francisco Javier Huertas-Delgado, Emilio Villa-González y Manuel Ávila-García</i>	
La educación ambiental y fiscal como estrategia para fomentar la concienciación ciudadana en la tributación ecológica.....	607
<i>Arantxa Serrano Cañadas</i>	
La guía didáctica como reflejo del pasado y del presente histórico y como medio para una educación musical transformadora: “Cantantes líricas galegas dos séculos XIX e XX”	619
<i>Laura Touriñán-Morandeira, Ilduara Vicente Franqueira y M^a del Carmen Fernández-Morante</i>	
Lengua, historia e hibridismo cultural: tres aplicaciones prácticas de la literatura neomahyarí en la universidad española	632
<i>Rocío Velasco de Castro</i>	
La presencia del franquismo en los proyectos educativos de Canarias: una revisión historiográfica y curricular.....	641
<i>Yago Viso Armada</i>	
Inteligencia Artificial Generativa en la universidad bajo sospecha: percepciones del profesorado y el alumnado sobre sus riesgos.....	563
<i>Montserrat Yepes-Baldó y Marina Romeo</i>	

Inteligencia Artificial Generativa en la universidad bajo sospecha: percepciones del profesorado y el alumnado sobre sus riesgos

Montserrat Yepes-Baldó

Marina Romeo

Universitat de Barcelona (España)

DOI: <https://doi.org/10.14679/4468>

Resumen: Este capítulo analiza la percepción de los riesgos asociados al uso de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la educación superior, centrándose en el profesorado y el alumnado de la Facultad de Psicología de la Universitat de Barcelona. A partir de un cuestionario online, respondido por 46 docentes y 68 estudiantes, se analizaron nueve riesgos potenciales relacionados con la integridad académica, la influencia en la opinión pública, la transparencia, la perpetuación de sesgos, el empleo y el medio ambiente. Los resultados muestran una alta preocupación compartida por la difusión de contenidos falsos y manipuladores, así como por el uso de la IAG para influir en la opinión pública. El profesorado expresó mayor inquietud que el alumnado en aspectos como la falta de transparencia, los sesgos de género y la privacidad. En contraste, los riesgos laborales y medioambientales fueron percibidos como menos relevantes por ambos grupos. Estos hallazgos evidencian la necesidad de estrategias formativas para identificar y mitigar los riesgos de la IAG, promoviendo un uso ético y crítico de esta tecnología. Asimismo, se destaca la importancia de un diálogo permanente entre docentes, estudiantes, expertos en tecnología y responsables educativos para una integración responsable de la IAG en el ámbito universitario.

Palabras clave: inteligencia artificial generativa, profesores, estudiantes, riesgos percibidos.

Abstract: This chapter analyzes the perception of risks associated with the use of Generative Artificial Intelligence (GAI) in higher education, focusing on faculty and students at the Faculty of Psychology of the University of Barcelona. Based on an online questionnaire completed by 46 faculty members and 68 students, nine potential risks were assessed, including those related to academic integrity, influence on public opinion, transparency, perpetuation of biases, employment, and the environment. The results show a shared high level of concern about the dissemination of false or manipulative content, as well as the use of GAI to influence public opinion. Faculty members expressed greater concern than students regarding issues such as lack of transparency, gender bias, and privacy. In contrast, employment-related and environmental risks were perceived as less relevant by both groups. These findings highlight the need for educational strategies to identify and mitigate the risks of GAI, fostering an ethical and critical use of this technology. Furthermore, the importance of ongoing dialogue among faculty, students, technologists, and educational policymakers is emphasized, as it is essential for the responsible integration of GAI into the university context.

Keywords: generative artificial intelligence, faculty, students, perceived risks.

1. INTRODUCCIÓN

La irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en el ámbito académico está transformando aceleradamente las dinámicas de interacción, enseñanza-aprendizaje e investigación en la educación superior. Herramientas como ChatGPT, DeepSeek, Claude, Gemini o Copilot, basadas en modelos de lenguaje de gran escala (LLMs, por sus siglas en inglés), han entrado rápidamente en las aulas universitarias, provocando un debate profundo sobre su papel en los procesos educativos. Estas tecnologías permiten generar textos, resumir lecturas, producir código, resolver problemas matemáticos o redactar trabajos académicos en cuestión de segundos, lo que ha desencadenado tanto fascinación como inquietud entre docentes, estudiantes e instituciones (Cotton et al., 2023; Giannini, 2024).

Hasta ahora, la mayor parte de la literatura científica y del discurso público se ha centrado en dos riesgos ampliamente analizados: el posible debilitamiento del pensamiento crítico y el incremento del fraude académico (Susnjak y McIntosh, 2024; Rudolph et al., 2024; Yepes-Baldó y Romeo, 2024). Estos temores han llevado a muchas universidades a replantear sus mecanismos de evaluación, a introducir normativas específicas sobre el uso de la IAG y a promover nuevas formas de alfabetización digital. Sin embargo, existe un conjunto de riesgos más amplios y complejos que, aunque menos visibles en el debate cotidiano, tienen profundas implicaciones para la equidad, la ética y la sostenibilidad de la educación superior.

Entre estos riesgos se encuentran, por ejemplo, la reproducción de sesgos de género, raciales o culturales en los contenidos generados automáticamente (Bender et al., 2021); la falta de transparencia sobre cómo los modelos llegan a sus conclusiones (Floridi y Chiriatti, 2020); el uso de estas herramientas para difundir desinformación o manipular la opinión pública (Weidinger et al., 2022); y los impactos medioambientales derivados del elevado consumo energético de los sistemas de entrenamiento y funcionamiento de los modelos (Luccioni et al., 2023). Además, el despliegue masivo de la IAG podría generar cambios significativos en el mercado laboral, afectando tanto las condiciones de trabajo del profesorado como las competencias requeridas al estudiantado para insertarse profesionalmente (Williamson et al., 2023).

Ante este escenario, resulta esencial explorar cómo se perciben estos riesgos desde el aula universitaria por parte del profesorado y del alumnado que conviven con estas herramientas en su práctica cotidiana. Las percepciones sobre los peligros de la IAG no son neutrales ni homogéneas (Giannini, 2024) sino que están influenciadas por factores como la formación previa, el rol que se ocupa en la institución, el grado de exposición y conocimientos de estas tecnologías, o incluso las expectativas sobre su utilidad y legitimidad. Conocer estas percepciones es un primer paso fundamental para diseñar políticas educativas y estrategias institucionales que promuevan un uso ético, crítico y contextualizado de la inteligencia artificial en la universidad (Zawacki-Richter et al., 2019; Selwyn, 2019).

En este sentido, en este capítulo se propone contribuir a este campo de estudio mediante un análisis comparativo de la percepción de riesgos asociados a la IAG entre docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universitat de Barcelona.

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de la presente investigación es analizar y comparar la percepción de riesgos vinculados al uso de la IAG entre el profesorado y el alumnado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona. Con ella, se pretende responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es la percepción del profesorado y el estudiantado de la Facultad de Psicología de la Universitat de Barcelona en relación a los riesgos derivados del uso de la IAG? ¿Existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos colectivos en las percepciones de dichos riesgos?

3. MÉTODO

3.1. Enfoque

Para responder a las preguntas de investigación se realizó un estudio exploratorio con un diseño seccional basado en cuestionarios dirigidos a los dos grupos de interés de la investigación, profesorado y alumnado.

3.2. Instrumentos utilizados

Se diseñó y distribuyó un cuestionario en línea a todo el Personal Docente e Investigador (PDI) y al estudiantado de la Facultad. El cuestionario evaluaba nueve riesgos potenciales de la IAG clasificado en tres categorías: Integridad académica y generación de respuestas, influencia en la opinión pública, e impacto social y medioambiental.

Los participantes valoraron su grado de acuerdo o desacuerdo con cada riesgo en una escala Likert de cinco puntos (1-Muy en desacuerdo, 2-En desacuerdo, 3-Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4-De acuerdo, 5-Muy de acuerdo).

3.3. Participantes

La población objeto de estudio fueron el profesorado y el alumnado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona. En total, respondieron el cuestionario 46 profesores/as de la Facultad de Psicología, en su mayoría con más de 10 años de experiencia docente (76,1%). En el caso de los estudiantes se recogieron respuestas válidas de 68 (62 de grado y 4 de máster, 91,2% y 8,8% respectivamente). Con objeto de garantizar el anonimato de las respuestas no se recogieron datos sobre la edad, género, curso o tipo de contrato de los participantes.

3.4. Procedimiento

La administración del cuestionario se realizó de manera online, utilizando Qualtrics® para facilitar la participación y garantizar la confidencialidad de las respuestas. El período de recolección de datos se extendió durante un mes, entre marzo y abril de 2024.

La investigación obtuvo el dictamen favorable de la Comisión de Bioética de la Universitat de Barcelona (Institutional Review Board IRB00003099 CER0224449). Antes de iniciar el cuestionario los participantes debían leer los objetivos de la investigación, para posteriormente obtener el consentimiento informado. En caso que algún participante no aceptara alguna de las condiciones de participación, el cuestionario se cerraba automáticamente no permitiendo continuar. Se garantizó la confidencialidad y anonimato de las respuestas, y los datos fueron almacenados de manera segura, accesibles únicamente para el equipo de investigación.

3.5. Análisis de datos

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos de la muestra conjunta. Posteriormente, con objeto de analizar las diferencias existentes entre la percepción de riesgo entre profesorado y alumnado, se realizaron comparaciones de medias, utilizando la t de Student, previa comprobación del requisito de igualdad de variancias mediante la prueba de Levene.

4. RESULTADOS

4.1. Resultados descriptivos

Todo el alumnado y el 97.8% del profesorado (todos excepto uno) afirmaba conocer alguna herramienta de IAG, fundamentalmente ChatGPT, y usarlas al menos de forma puntual.

En relación a los riesgos percibidos de la IAG, los resultados de la muestra conjunta pueden verse en la Tabla 1.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos (muestra completa).

		n	Mín.	Max.	Media	Desv. estándar
Integridad académica y generación de respuestas	Puede crear contenido de forma autónoma, lo que aumenta el riesgo de plagio y copia no autorizada.	114	1	5	3,91	,965
	Es una incógnita cómo generan su contenido llevando a dificultades para entender y explicar cómo se llega a una conclusión específica.	114	1	5	3,37	1,024
Influencia en la opinión pública	Puede difundir contenidos falsos, distorsionar datos o crear narrativas engañosas.	114	2	5	4,37	,767
	Puede ser manipulada para generar contenido que sirva a determinados intereses (políticos, económicos, sociales...)	114	2	5	4,07	,828
Impacto social y ambiental	Puede utilizarse para crear contenido sensible que atente contra la privacidad de las personas.	114	1	5	3,92	1,066
	Puede perpetuar sesgos existentes en términos de género, raza u otras categorías.	114	1	5	3,70	1,120
	Puede comportar condiciones de trabajo precarias en trabajadores encargados del etiquetado de datos	114	1	5	3,45	,960
	Puede llevar a la sustitución de trabajadores humanos en áreas como la redacción de contenidos, el diseño gráfico y otras funciones creativas	114	1	5	3,61	1,148
	Su uso provoca grandes emisiones de CO ₂	114	1	5	3,24	1,154

El principal temor alegado por los participantes fue que la IAG pudiera difundir contenidos falsos, distorsionar datos o crear narrativas engañosas, así como ser manipulada para generar contenido que sirviera a determinados intereses (políticos, económicos, sociales...).

En cambio, los participantes se mostraban indecisos (ni de acuerdo ni en desacuerdo) en cuanto a los riesgos vinculados al impacto social y ambiental, como el consumo de CO₂ que provoca el uso de la IAG o los riesgos de precarización o sustitución de puestos de trabajo. Además, los participantes se mostraron también indecisos en relación a si los procesos que sigue para generar los contenidos conllevan no saber cómo se llega a una

conclusión específica y, por otro lado, el riesgo específico vinculado más directamente a la integridad académica (riesgo de plagio y copia no autorizada) no alcanzó el 4 como puntuación media.

4.2. Comparativa entre profesorado y alumnado

La Tabla 2 muestra las medias en cada ítem para los colectivos de profesorado y alumnado, así como el resultado de las pruebas de comparación de medias. Los resultados revelan que tanto el profesorado como el alumnado consideran especialmente preocupantes la difusión de contenidos falsos, la distorsión de datos y la creación de narrativas engañosas, así como el uso de la IAG para manipular la opinión pública.

Tabla 2. Comparativa entre profesorado y alumnado.

		Profesorado	Alumnado	t (p)
Integridad académica y generación de respuestas	Puede crear contenido de forma autónoma, lo que aumenta el riesgo de plagio y copia no autorizada.	4,02	3,85	,912 (ns)
	Es una incógnita cómo generan su contenido llevando a dificultades para entender y explicar cómo se llega a una conclusión específica.	3,67	3,19	2,48 (,015)
Influencia en la opinión pública	Puede difundir contenidos falsos, distorsionar datos o crear narrativas engañosas.	4,64	4,18	3,307 (,001)
	Puede ser manipulada para generar contenido que sirva a determinados intereses (políticos, económicos, sociales...)	4,24	3,96	1,825 (ns)
Impacto social y ambiental	Puede utilizarse para crear contenido sensible que atente contra la privacidad de las personas.	4,11	3,81	1,483 (ns)
	Puede perpetuar sesgos existentes en términos de género, raza u otras categorías.	4,02	3,47	2,736 (,007)
	Puede comportar condiciones de trabajo precarias en trabajadores encargados del etiquetado de datos	3,67	3,32	1,892 (ns)
	Puede llevar a la sustitución de trabajadores humanos en áreas como la redacción de contenido, diseño gráfico y otras funciones creativas.	3,58	3,63	-,245 (ns)
	Su uso provoca grandes emisiones de CO2	3,51	3,09	1,954 (ns)

Se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos en la percepción del riesgo de perpetuación de los sesgos (de género, raza u otras categorías sociales), la falta de transparencia en la generación de respuestas y la difusión de información falsa, siendo el profesorado quien manifestó mayor preocupación en todos estos aspectos.

En cambio, los riesgos relacionados con el empleo y el medio ambiente fueron los menos valorados en términos de impacto, no habiendo diferencias significativas entre ambos grupos.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de la presente investigación ha sido analizar la percepción de los riesgos asociados al uso de la IAG entre el profesorado y el alumnado del a Facultad de Psicología de la Universitat de Barcelona, yendo más allá de los habituales vinculados al

riesgo de plagio y uso fraudulento que atenta contra la integridad académica al añadir los vinculados a los riesgos sociales, laborales y medioambientales.

Los hallazgos revelan un panorama complejo donde coexisten preocupaciones compartidas y diferencias significativas entre ambos colectivos, lo que invita a una reflexión profunda sobre los desafíos éticos, pedagógicos y sociales que plantea la integración de estas tecnologías en la educación superior.

Uno de los resultados más destacables es el consenso entre docentes y estudiantes respecto a los riesgos relacionados con la desinformación y la manipulación de la opinión pública. Ambos grupos identifican como principal amenaza la capacidad de la IAG para generar contenidos falsos, distorsionar datos y crear narrativas engañosas. Esta preocupación no es casual, sino que refleja un contexto global donde la proliferación de noticias falsas y discursos manipulativos se ha convertido en un problema de primer orden (Monteith et al., 2023; Weidinger et al., 2022).

La facilidad con la que sistemas como ChatGPT pueden producir información aparentemente veraz pero potencialmente errónea o sesgada (alucinaciones) plantea un reto sin precedentes para las instituciones educativas, tradicionalmente garantes del rigor académico y el pensamiento crítico (Crompton y Burke, 2024; Floridi y Chiriatti, 2020). Sin embargo, el hecho de que esta inquietud sea compartida no significa que esté siendo abordada de manera efectiva. Investigaciones recientes subrayan la urgencia de incorporar la alfabetización en IAG en los planes de estudio, enseñando a discernir entre fuentes confiables y contenido generado automáticamente, así como a evaluar críticamente la información (Giannini, 2024; Rudolph et al., 2024). Algunos autores incluso proponen que las IAG incluyan etiquetas de uso responsable, similares a las advertencias de los medicamentos, para informar a los usuarios sobre usos adecuados, limitaciones y riesgos, especialmente en sectores tan sensibles como la salud pública (Nsoesie y Ghassemi, 2024)

Donde sí emergen diferencias notables es en la percepción de riesgos vinculados a la transparencia de los sistemas de IAG, la perpetuación de sesgos y la privacidad. El profesorado muestra una preocupación significativamente mayor que el alumnado ante la opacidad de los modelos generativos, es decir, la dificultad para entender cómo estos sistemas llegan a sus conclusiones. Esta divergencia puede explicarse por varios factores. Por un lado, los docentes, debido a su experiencia y formación, suelen estar más familiarizados con los debates sobre el "efecto caja negra" de la IA, un fenómeno bien documentado en la literatura especializada (Bender et al., 2021). Por otro lado, es posible que el alumnado, al adoptar una perspectiva más utilitaria de estas herramientas (Yepes y Romeo, 2024), priorice su funcionalidad inmediata sobre las implicaciones éticas a largo plazo (Cotton et al., 2023). Además, algunos estudios recientes señalan que los educadores y los responsables de políticas públicas generalmente carecen de la experiencia necesaria para comprender o explicar completamente los procesos de toma de decisiones de la inteligencia artificial, lo que agrava el efecto de caja negra y limita su integración efectiva en la enseñanza (Gràcia y Sancho-Gil, 2023)

Una dinámica similar se observa en relación con los sesgos algorítmicos. El sesgo en la inteligencia artificial puede originarse por datos insuficientes o no representativos, errores de muestreo y el uso de características que reflejan prejuicios sociales. Tanto los conjuntos de datos de entrenamiento como los propios algoritmos pueden codificar y perpetuar estereotipos, especialmente de género y raciales, reflejando a veces estructuras sociales e inequidades más profundas (Varsha, 2023). Los docentes perciben con mayor intensidad el riesgo de que la IAG reproduzca y amplifique estereotipos de género, raza

u otras categorías sociales, lo que puede estar reflejando su exposición a discursos académicos sobre justicia algorítmica y discriminación sistémica (Marjanovich et al., 2021). En cambio, los estudiantes, posiblemente debido a una formación más limitada en estos temas, parecen menos conscientes de estos peligros (Selwyn, 2019). Esta brecha en la percepción subraya la necesidad de diseñar programas formativos que equiparen el nivel de concienciación entre ambos colectivos, incorporando perspectivas críticas sobre tecnología y sociedad en el currículo universitario.

Otro hallazgo relevante es la dispar percepción sobre los riesgos asociados a la privacidad. Aunque tanto docentes como estudiantes reconocen el peligro de que la IAG genere contenido sensible o viole la intimidad de las personas, el profesorado lo valora como más grave. Esta diferencia podría estar relacionada con la mayor exposición de los docentes a casos de uso indebido de datos en el ámbito de la investigación, un tema que no siempre recibe suficiente atención en la formación estudiantil (Zawacki-Richter et al., 2019). En un mundo donde los datos personales se han convertido en un activo valioso, la universidad no puede eludir su responsabilidad de formar profesionales capaces de navegar estos dilemas éticos.

Resulta particularmente llamativo el contraste entre estos riesgos percibidos como prioritarios y aquellos que, a pesar de su importancia objetiva, son subestimados por ambos grupos. Es el caso de los impactos laborales y medioambientales de la IAG. En cuanto al empleo, tanto docentes como estudiantes minimizan el potencial disruptivo de estas tecnologías en el mercado laboral, a pesar de que informes recientes prevén que hasta el 30% de las tareas en educación podrían automatizarse en los próximos años, afectando roles como tutores, correctores o incluso investigadores (Williamson et al., 2023). Esta desconexión entre percepción y realidad puede deberse a una visión excesivamente optimista de la tecnología como mero complemento (y no como sustituto) del trabajo humano, o bien a una falta de información sobre las transformaciones que ya están ocurriendo en otros sectores.

Igualmente preocupante es la escasa concienciación sobre la huella ecológica de la IAG. La IAG tiene un impacto ambiental dual ya que puede aumentar las emisiones de CO₂ debido a sus demandas energéticas, y también puede ayudar a reducirlas al optimizar sistemas y apoyar la captura de carbono (Gaur et al., 2023). Entrenar y utilizar modelos de inteligencia artificial, especialmente los modelos generativos grandes, requiere recursos computacionales sustanciales, lo que conlleva un aumento en el consumo de energía y emisiones directas de CO₂. En algunos casos, las emisiones generadas por el funcionamiento de estos modelos pueden superar los beneficios ambientales que ofrecen, especialmente a pequeña escala o cuando se utilizan modelos ineficientes (Delanoë et al., 2023), un dato que parece ausente en el imaginario colectivo universitario. Esta dualidad debe ser tenida en cuenta, especialmente en un contexto de emergencia climática donde las instituciones educativas deberían liderar la transición hacia una tecnología más sostenible.

Si bien los resultados de la presente investigación aportan conocimientos relevantes sobre los riesgos percibidos del uso de la IAG en el contexto universitario, presenta varias limitaciones que deben ser tenidas en cuenta al interpretar sus resultados. En primer lugar, la muestra fue limitada y específica, ya que se centró exclusivamente en la Facultad de Psicología de la Universitat de Barcelona e incluyó a un número relativamente reducido de participantes. Además, no se recogieron datos sociodemográficos de los participante como edad, género o nivel académico. Estas restricciones limitan la generalización de los hallazgos a otras disciplinas académicas o a diferentes contextos universitarios.

En segundo lugar, el enfoque del estudio se centró en la percepción de riesgos asociados al uso de la inteligencia artificial generativa (IAG), sin abordar cómo estas percepciones se traducen en comportamientos concretos. No se exploraron, por tanto, posibles relaciones entre la percepción del riesgo y el uso efectivo de herramientas de IAG por parte del profesorado y el estudiantado.

Por otro lado, al tratarse de un estudio de carácter cuantitativo no se ha podido ahondar en las razones o motivaciones de los participantes al responder. Investigaciones futuras deberían ampliar el foco del presente estudio aplicando metodologías mixtas.

Finalmente, la participación voluntaria en el estudio introduce un posible sesgo de autoselección. Es probable que las personas más interesadas o preocupadas por el tema de la IAG estuvieran sobrerrepresentadas, lo cual podría distorsionar las percepciones recogidas y no reflejar fielmente la diversidad de opiniones existentes en el conjunto del profesorado y del alumnado.

A pesar de las limitaciones indicadas, los resultados de este estudio tienen implicaciones prácticas inmediatas para las universidades. En primer lugar, destacan la necesidad urgente de desarrollar programas integrales de formación en ética digital, que aborden tanto los riesgos evidentes (como la desinformación) como aquellos menos visibles, pero igualmente cruciales (como los sesgos o la sostenibilidad). Estos programas deberían involucrar no solo a especialistas en tecnología, sino también a psicólogos, filósofos, sociólogos y otros profesionales capaces de aportar perspectivas críticas y multidisciplinares (Selwyn, 2019).

En segundo lugar, sugieren la conveniencia de establecer políticas institucionales proactivas, como la creación de comités éticos para evaluar proyectos de IA o la implementación de auditorías externas que verifiquen la equidad y eficiencia energética de las herramientas adoptadas (Floridi y Chiriatti, 2020). Finalmente, abren líneas de investigación futura prometedoras, como el estudio de las percepciones en otras disciplinas académicas o el análisis longitudinal del impacto real de la IAG en habilidades críticas y metodologías pedagógicas (Rudolph et al., 2024).

En conclusión, este trabajo evidencia que, si bien existe una conciencia incipiente sobre los riesgos de la IAG en la universidad, persisten brechas importantes entre la percepción y la evidencia empírica. El profesorado, por su rol formador y su exposición a debates especializados, manifiesta mayor sensibilidad hacia problemas éticos complejos como los sesgos o la opacidad algorítmica. El alumnado, por su parte, tiende a priorizar riesgos más inmediatos y visibles, como la desinformación, mientras subestima desafíos estructurales a largo plazo. Cerrar estas brechas requiere un esfuerzo colectivo que combine formación crítica, gobernanza responsable y colaboración interdisciplinar.

La universidad, como espacio privilegiado de reflexión e innovación, está llamada a liderar este proceso, asegurando que la integración de la IA en la educación superior se realice desde un enfoque ético, sostenible y centrado en el desarrollo humano. Como señala Giannini (2024), subdirectora general de educación de la Unesco, la tecnología no es neutral: su valor depende del marco ético en que se emplee. Nuestro estudio aspira a contribuir a la construcción de ese marco en el contexto universitario español, poniendo de manifiesto la necesidad de fomentar una mayor concienciación y formación en torno a los riesgos de la IAG en el ámbito educativo. Resulta crucial dotar tanto a docentes como a estudiantes de herramientas para identificar y mitigar estos riesgos, promoviendo un uso ético y responsable de la tecnología. Además, este estudio resalta la importancia de generar un diálogo continuo entre todos los actores implicados en la educación superior: profesorado, alumnado, desarrolladores tecnológicos y responsables de políticas

educativas. Solo a través de un enfoque colaborativo será posible maximizar el potencial de la IAG minimizando sus efectos negativos, aprovechando sus beneficios sin ignorar sus desafíos para garantizar un desarrollo educativo más crítico, informado y responsable.

REFERENCIAS

- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A. y Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? En Association for Computing Machinery (Eds.), *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAccT '21)* (pp. 610–623). ACM. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Crompton, H. y Burke, D. (2024). The educational affordances and challenges of chatGPT: state of the field. *TechTrends*, 68, 380–392. <https://doi.org/10.1007/s11528-024-00939-0>.
- Cotton, D. R. E., Cotton, P. A. y Shipway, J. R. (2023). Chatting and cheating: Exploring the use of ChatGPT in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(3), 335–346. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
- Delanoë, P., Tchuente, D. y Colin, G. (2023). Method and evaluations of the effective gain of artificial intelligence models for reducing CO₂ emissions. *Journal of Environmental Management*, 331, Article 117261. <https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2023.117261>.
- Floridi, L. y Chiriatti, M. (2020). GPT-3: Its nature, scope, limits, and consequences. *Minds and Machines*, 30, 681–694. <https://doi.org/10.1007/s11023-020-09548-1>
- Gaur, L., Afaq, A., Arora, G. y Khan, N. (2023). Artificial intelligence for carbon emissions using system of systems theory. *Ecological Informatics*, 76, Article 102165. <https://doi.org/10.1016/j.ecoinf.2023.102165>.
- Giannini, S. (2024). *Generation AI: Navigating the opportunities and risks of artificial intelligence in education*. Unesco. <https://acortar.link/tOMnD0>
- Gràcia, X. y Sancho-Gil, J. (2021). Artificial intelligence in education. Big data, black boxes, and technological solutionism. *Seminar.net*, 17(2), Article 4281. <https://doi.org/10.7577/seminar.4281>.
- Luccioni, A. S., Viguier, S. y Ligozat, A-L. (2023). Estimating the carbon footprint of BLOOM, a 176B parameter language model. *Journal of Machine Learning Research*, 24(253), 1-15. <https://www.jmlr.org/papers/volume24/23-0069/23-0069.pdf>
- Marjanovic, O., Cecez-Kecmanovic, D. y Vidgen, R. (2021). Theorising algorithmic justice. *European Journal of Information Systems*, 31, 269-287. <https://doi.org/10.1080/0960085X.2021.1934130>.
- Monteith, S., Glenn, T., Geddes, J., Whybrow, P., Achtyes, E. y Bauer, M. (2023). Artificial intelligence and increasing misinformation. *The British Journal of Psychiatry*, 224(2), 33 - 35. <https://doi.org/10.1192/bjp.2023.136>
- Nsoesie, E. O. y Ghassemi, M. (2024). Using labels to limit AI misuse in health. *Nature Computational Science*, 4(9), 638-640. <https://doi.org/10.1038/s43588-024-00676-7>

- Rudolph, J., Ismail, M. F. B. M. y Popenici, S. (2024). Higher education's generative artificial intelligence paradox: the meaning of chatbot mania. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(6), 1–35. <https://doi.org/10.53761/54fs5e77>
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity.
- Susnjak, T. y McIntosh, T. R. (2024). ChatGPT: The end of online exam integrity? *Education Sciences*, 14(6), Article 656. <https://doi.org/10.3390/educsci14060656>
- Varsha, P. S. (2023). How can we manage biases in artificial intelligence systems – A systematic literature review. *International Journal of Information Management Data Insights*, 3(1), Article 100165. <https://doi.org/10.1016/j.jjime.2023.100165>.
- Weidinger, L., Uesato, J., Rauh, M., Griffin, C., Huang, P., Mellor, J., Glaese, A., Cheng, M., Balle, B., Kasirzadeh, A., Biles, C., Brown, S., Kenton, Z., Hawkins, W., Stepleton, T., Birhane, A., Hendricks, L. A., Rimell, L., Isaac, W., ... Gabriel, I. (2022). Taxonomy of risks posed by language models. En Association for Computing Machinery, *Proceedings of the 2022 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAccT '22)* (pp. 214–229). ACM. <https://doi.org/10.1145/3531146.3533088>
- Williamson, B., Macgilchrist, F. y Potter, J. (2023). Re-examining AI, automation and datafication in education. *Learning, Media and Technology*, 48(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2167830>
- Yepes-Baldó, M. y Romeo, M. (2024). Inteligencia artificial y educación superior: usos, desafíos y riesgos en la Facultad de Psicología de la Universitat de Barcelona. En G. Crescenza, V. Riccardi y V. Onrubia-Martínez (Eds), *Investigación aplicada a la innovación en el contexto educativo* (pp. 371-380). Dykinson. <https://www.dykinson.com/cart/download/ebooks/20641/>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M. y Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), Article 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>