

<https://doi.org/10.69639/arandu.v13i3.2549>

Percepción y uso de la Inteligencia Artificial Generativa en la planificación de docentes de la Facultad de Ciencias Contables, Administrativas y Económicas de la UNP, Año 2026

Perception and Use of Generative Artificial Intelligence in the Planning Practices of Faculty Members at the Faculty of Accounting, Administrative and Economic Sciences of the National University of Pilar (UNP), 2026

Claudia Carolina Duré Sánchez

duresanchezclau@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
de la Universidad Nacional de Pilar
Pilar, Paraguay

Artículo recibido: 10 julio 2026- Aceptado para publicación: 16 agosto 2026
Conflictos de intereses: Ninguno que declarar.

RESUMEN

El presente artículo científico analiza la percepción pedagógica, las actitudes éticas y el nivel de uso práctico de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la planificación docente por parte de los profesores de la Facultad de Ciencias Contables, Administrativas y Económicas (FCCAyE) de la Universidad Nacional de Pilar (UNP) durante el año 2026. Se implementó una metodología de enfoque mixto (cuali-cuanti), de diseño no experimental, transversal y alcance descriptivo-correlacional. La recolección cuantitativa se realizó mediante un censo poblacional aplicado a 61 docentes efectivos de las carreras de Contaduría Pública y Administración de Empresas, mientras que el componente cualitativo abarcó entrevistas semiestructuradas a directivos académicos. Los resultados evidencian un alto consenso positivo respecto al potencial pragmático de la IAG para la eficiencia docente (74%) y la innovación metodológica (80%). No obstante, coexiste una elevada preocupación ética vinculada al riesgo de plagio académico (71%) y al posible debilitamiento de la autonomía y pensamiento crítico estudiantil (72%). En el plano operativo, predomina la adopción de ChatGPT (79%) orientada a la creación de casos prácticos (59%) y la redacción de contenidos (74%), manteniéndose un uso incipiente en la estructuración de programas sintéticos (19%). Se halló un condicionamiento estadístico significativo entre la alfabetización digital y la frecuencia de integración pedagógica. Se concluye que la IAG constituye un catalizador estratégico para la transformación docente, cuya efectividad requiere de políticas institucionales de acompañamiento, formación ética y lineamientos claros de evaluación auténtica.

Palabras clave: ética académica, innovación pedagógica, inteligencia artificial generativa, planificación docente

ABSTRACT

This scientific article analyzes the pedagogical perception, ethical attitudes, and practical use level of Generative Artificial Intelligence (GAI) in teaching planning among professors at the Faculty of Accounting, Administrative, and Economic Sciences (FCCAyE) of the National University of Pilar (UNP) during 2026. A mixed-methods approach (qualitative-quantitative) was implemented, featuring a non-experimental, cross-sectional, and descriptive-correlational design. Quantitative data collection was conducted through a population census of 61 effective faculty members in Accounting and Business Administration, complemented by semi-structured interviews with academic directors. Results demonstrate a strong positive consensus regarding GAI's pragmatic potential for teaching efficiency (74%) and methodological innovation (80%). However, there is a high ethical concern regarding academic plagiarism risks (71%) and potential impairment of student critical thinking (72%). At the operational level, ChatGPT dominates usage (79%), primarily for designing practical case studies (59%) and drafting content (74%), while syllabus structuring remains incipient (19%). A statistically significant relationship was identified between digital literacy and pedagogical integration frequency. The study concludes that GAI serves as a strategic catalyst for teaching transformation, requiring institutional support policies, ethical training, and clear guidelines for authentic evaluation.

Keywords: academic ethics, generative Artificial Intelligence, pedagogical innovation, teaching planning

Todo el contenido de la Revista Científica Internacional Arandu UTIC publicado en este sitio está disponible bajo licencia Creative Commons Attribution 4.0 International. 

INTRODUCCIÓN

En la actual sociedad del conocimiento, la educación superior atraviesa una metamorfosis estructural impulsada por la convergencia acelerada de tecnologías emergentes. En este contexto, la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) ha emergido no solo como un recurso computacional avanzado, sino como un nuevo paradigma socio-técnico capaz de redefinir de manera sustancial la gestión curricular y los procesos de enseñanza-aprendizaje (García-Peñalvo y otros, 2024). A diferencia de los sistemas tradicionales basados en reglas fijas, la IAG sustentada en Grandes Modelos de Lenguaje (LLMs) posee la capacidad de generar secuencias de texto, código, análisis de datos y recursos didácticos complejos a partir de la interacción en lenguaje natural (Vaswani y otros, 2017); (Management Solutions, 2024).

En la labor del profesorado universitario, la planificación didáctica constituye la dimensión técnico-pedagógica estratégica donde se articulan las competencias, las secuencias de contenidos y las estrategias de evaluación. Como sostienen Vivas Urías et al. (2025), la IAG ofrece un potencial sin precedentes para optimizar la gestión del tiempo docente, automatizar tareas administrativas y facilitar la ingeniería de contenidos contextualizados al ámbito profesional. No obstante, las directrices del Marco de Competencias de IA para Docentes de la UNESCO (Hernández-Fernández, 2024) subrayan que el despliegue tecnológico no puede responder a una mera inercia instrumental, sino que debe estar anclado en principios de responsabilidad, transparencia, equidad y preservación de la agencia humana.

A nivel regional y local, persiste una brecha crítica entre la irrupción masiva de estas plataformas y su integración didáctica sistemática en las facultades de ciencias económicas y contables. La falta de diagnósticos empíricos locales genera que la adopción tecnológica se desarrolle de forma predominantemente empírica, fragmentada y condicionada por incertidumbres éticas o vacíos en la alfabetización digital (Rodrigues y otros, 2025; Figueredo Montiel & Sánchez, 2025).

En la Facultad de Ciencias Contables, Administrativas y Económicas (FCCAyE) de la Universidad Nacional de Pilar (UNP), caracterizar la percepción y las prácticas docentes de uso de la IAG resulta indispensable para orientar políticas institucionales alineadas con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la Agenda 2030.

En respuesta a este escenario, el presente artículo científico tiene como objetivo general analizar la percepción y el nivel de uso de la Inteligencia Artificial Generativa en la planificación docente por parte de los profesores de la FCCAyE - UNP durante el año lectivo 2026. Específicamente, se busca: a) identificar las herramientas de IAG más empleadas; b) indagar las valoraciones pedagógicas, actitudes y barreras que manifiesta el profesorado; c) describir las aplicaciones prácticas concretas en el diseño microcurricular; y d) reconocer las necesidades de acompañamiento e institucionalización ética en la universidad.

Evolución de la interacción ser humano-computadora hacia la IA generativa

La comunicación en lenguaje natural entre personas y computadoras inició con sistemas basados en reglas y patrones predefinidos. Un hito pionero fue ELIZA, desarrollado por Weizenbaum (1966) en el MIT, el cual empleaba palabras clave y reglas de descomposición para simular conversaciones. Posteriormente, en la década de 1970 surgieron sistemas más complejos como PARRY, orientado a simular patrones de comunicación asociados con la paranoia (Colby y otros, 1971). Aunque representaron avances significativos, estas primeras herramientas estaban limitadas por su dependencia estricta de estructuras previamente programadas.

El salto paradigmático en el procesamiento del lenguaje natural se produjo con el aprendizaje profundo y, especialmente, con la introducción de la arquitectura Transformer basada en mecanismos de atención (Vaswani y otros, 2017). Esta innovación sentó las bases para el desarrollo de los Grandes Modelos de Lenguaje (LLM). A diferencia de los sistemas tradicionales, los LLM se entrenan con volúmenes masivos de datos para generar nuevo texto a partir de patrones aprendidos, facilitando tareas de redacción, transformación, resumen y análisis (Management Solutions, 2024).

En el campo educativo, la IA generativa amplía las posibilidades de interacción al apoyar la planificación, la creación de materiales y la retroalimentación docente. No obstante, la UNESCO (2023) enfatiza que su integración debe adoptar un enfoque centrado en el ser humano, garantizando la ética, la equidad, la privacidad, la seguridad y la pertinencia pedagógica, sin prescindir de la supervisión crítica humana. (UNESCO, 2023)

Principales herramientas de IA generativa: análisis y caracterización de herramientas de texto e imagen

La expansión de la IA generativa ha configurado un amplio ecosistema de aplicaciones adaptadas a diversas modalidades de producción de contenido. Para fines de este estudio, este panorama se clasifica principalmente en:

- **Herramientas conversacionales y de generación textual:** orientadas a la formulación de explicaciones, redacción y procesamiento sintáctico-semántico de textos.
- **Plataformas multimodales:** capaces de procesar e integrar simultáneamente distintos tipos de entrada como texto, audio e imágenes.
- **Sistemas de generación y edición visual:** diseñados para la creación y modificación de recursos gráficos a partir de descripciones textuales (*prompts*).

La Inteligencia Artificial Generativa y la Transformación Digital en Educación Superior

La inteligencia artificial (IA) generativa está transformando progresivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior al ampliar las posibilidades de creación de contenidos, interacción, acompañamiento y personalización de las experiencias formativas (Delgado Kloos & Alario-Hoyos, 2026). Diversos estudios respaldan la implementación de modelos de lenguaje de gran escala (LLM) y chatbots como asistentes conversacionales para

brindar soporte contextualizado a los estudiantes (Alario-Hoyos y otros, 2024). Asimismo, se reportan efectos favorables en la generación de recursos didácticos tales como infografías e imágenes generadas por IA, los cuales incrementan la atención, comprensión, motivación y satisfacción estudiantil (Karim & Mahphoth, 2025; Berg et al., 2024).

Esta evolución se enmarca en una transformación digital más amplia que abarca el aprendizaje a lo largo de la vida y el surgimiento de nuevas ecologías de acreditación, como las microcredenciales (Brown et al., 2021). No obstante, los beneficios de la IA no se producen de manera automática; dependen estrictamente de la finalidad pedagógica, la calidad de los recursos, la preparación docente y el desarrollo de un pensamiento crítico. Por ello, la IA debe concebirse como un complemento pedagógico que exige competencias digitales, criterios éticos y una indispensable supervisión humana (Berg y otros, 2024; Delgado Kloos & Alario-Hoyos, 2026).

La Planificación Docente y la Integración Pedagógica de la IAG

En el contexto regional de Pilar, Paraguay, Figueredo Montiel y Sánchez (2025) analizaron la integración de la IA en la formación inicial docente, evaluando a 75 alumnos-maestros de Educación Escolar Básica. Los hallazgos revelan una valoración altamente positiva de su potencial pedagógico, destacando ventajas como el ahorro de tiempo en tareas administrativas y de planificación (72.0%), la mejora en la accesibilidad a contenidos (64.0%), la personalización del aprendizaje (56.0%) y la retroalimentación inmediata (45.3%).

A pesar de esta actitud favorable, existe una brecha notable entre la percepción y la práctica efectiva: solo el 37.3% reporta haber integrado activamente la IA en su formación, mientras que el 50.7% no la utiliza pese a haber oído hablar de ella, y un 12.0% la desconoce por completo (Figueredo Montiel & Sánchez, 2025). Entre las principales barreras estructurales e institucionales destacan la falta de infraestructura y conectividad (84.0%), la carencia de capacitación especializada (78.7%), las limitaciones de acceso a licencias pagas (54.7%) y la desinformación sobre la dimensión ética y de privacidad (42.7%). En el plano ético, únicamente el 25.3% afirma comprender sus principios y aplicación práctica (Figueredo Montiel & Sánchez, 2025). Pese a estos desafíos, el 60.0% de los futuros docentes muestra disposición para capacitarse en IA educativa, lo que evidencia la necesidad urgente de articular mejoras infraestructurales con el desarrollo integral de competencias digitales y éticas en el currículo formativo.

Implicaciones Éticas, Riesgos y Retos en el Uso de la IAG

El despliegue de la inteligencia artificial generativa (IAG) en el ámbito educativo plantea dilemas éticos y desafíos pedagógicos que impactan directamente en la integridad académica y en el desarrollo de las competencias de enseñanza-aprendizaje:

- **Integridad académica y autoría:** La dificultad para delimitar la autoría intelectual en trabajos y planificaciones asistidos por IAG, sumada a la falta de marcos normativos claros, genera incertidumbre institucional respecto a la frontera entre el apoyo tecnológico y la deshonestidad académica (Manga & Islami, 2026).

- **Dependencia cognitiva y tecnológica:** Existe el riesgo de promover una delegación excesiva de tareas intelectuales en estudiantes y docentes, lo que podría debilitar el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de redacción y la resolución autónoma de problemas (Ramírez Martinell & Casillas Alvarado, 2024).
- **Reproducción de sesgos:** Dado que los modelos de lenguaje de gran escala (LLM) se entrenan con volúmenes masivos de datos procedentes de la web, tienden a reproducir y amplificar sesgos culturales, de género, lingüísticos y socioeconómicos, corriendo el riesgo de perpetuar estereotipos si no se aplican con criterio inclusivo (Ramírez Martinell & Casillas Alvarado, 2024).
- **Alucinaciones e imprecisiones conceptuales:** La naturaleza probabilística de la IAG puede generar datos fácticamente erróneos o fuentes inexistentes presentadas con apariencia de veracidad («alucinaciones»), lo que demanda una verificación y supervisión humana continua antes de incorporar dichos contenidos en las secuencias didácticas (Manga & Islami, 2026).

MATERIALES Y MÉTODOS

Enfoque y diseño

La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, integrando procedimientos cuantitativos y cualitativos para analizar la percepción pedagógica, las actitudes éticas y el uso de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la planificación docente.

El estudio correspondió a un diseño no experimental y transversal, debido a que las variables fueron observadas en su contexto natural y los datos fueron recolectados durante un único período del año lectivo 2026. Su alcance fue descriptivo-correlacional, al caracterizar las percepciones y prácticas docentes y determinar la asociación entre la percepción de competencia técnica y la frecuencia de integración de la IAG (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

El estudio se realizó en la Facultad de Ciencias Contables, Administrativas y Económicas (FCCAyE) de la Universidad Nacional de Pilar (UNP), sede central, ubicada en Pilar, Paraguay.

Población y muestra

La población estuvo constituida por 72 docentes ($N = 72$) de las carreras de Contaduría Pública Nacional y Administración de Empresas. Debido al tamaño accesible del universo, se optó por un censo poblacional para el componente cuantitativo.

Se obtuvo una participación efectiva de 61 docentes, equivalente al 84,7 % de la población. Para el componente cualitativo se utilizó un muestreo intencional, seleccionándose dos informantes clave, correspondientes a directivos o coordinadores académicos de la facultad.

Entre los docentes participantes, el 54,1 % ($n = 33$) correspondió a Contaduría Pública Nacional y el 45,9 % ($n = 28$) a Administración de Empresas. En cuanto a la antigüedad docente,

el 42,6 % registró más de 10 años de experiencia, el 37,7 % entre 5 y 10 años y el 19,7 % menos de 5 años.

Técnicas e instrumentos

Para la recolección cuantitativa se empleó la encuesta, mediante un cuestionario estructurado de 13 ítems, organizado en cuatro bloques: datos socioacadémicos; percepción pedagógica y ética; tipología de herramientas de IAG; y frecuencia de uso en la planificación docente.

La percepción pedagógica y ética fue medida mediante una escala Likert de cinco puntos, mientras que la frecuencia de utilización de la IAG se evaluó igualmente mediante una escala de cinco niveles. El instrumento fue sometido a juicio de expertos y presentó una adecuada consistencia interna, con un coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha = 0,88$.

Para el componente cualitativo se aplicó una entrevista semiestructurada a dos informantes clave. La guía estuvo conformada por seis preguntas abiertas relacionadas con las barreras metodológicas, los dilemas éticos y las demandas de gestión institucional vinculadas con el uso de la IAG.

Variables y dimensiones de análisis

La investigación consideró como eje central la percepción y uso de la Inteligencia Artificial Generativa en la planificación docente. Para el análisis cuantitativo se contemplaron aspectos relacionados con la valoración pedagógica, las actitudes docentes, los riesgos éticos, las competencias técnicas y la frecuencia de integración práctica.

En particular, el análisis correlacional examinó la relación entre la percepción de limitación o brecha en las competencias técnicas (V_1) y la frecuencia global de uso práctico de la IAG (V_3). Esta relación permitió establecer si las dificultades percibidas en materia de alfabetización digital se asociaban con una menor integración de estas herramientas en las actividades de planificación.

Procedimiento

La recolección de datos se efectuó durante el año lectivo 2026. Inicialmente se diseñó el cuestionario y la guía de entrevista en correspondencia con los objetivos de investigación. El instrumento cuantitativo fue posteriormente sometido a juicio de expertos y se verificó su consistencia interna.

Una vez finalizado este proceso, el cuestionario fue aplicado a los docentes de las carreras seleccionadas. De los 72 integrantes de la población se obtuvieron 61 respuestas válidas. Paralelamente, se realizaron las entrevistas semiestructuradas a los dos informantes clave.

Los datos obtenidos fueron posteriormente sistematizados para su procesamiento estadístico y análisis cualitativo. La información cuantitativa permitió identificar tendencias en las percepciones, actitudes y prácticas de uso, mientras que las entrevistas permitieron

complementar estos resultados mediante la perspectiva de los responsables de la gestión académica.

Análisis de datos

Los datos cuantitativos fueron procesados mediante estadística descriptiva e inferencial no paramétrica. Para la descripción de los resultados se utilizaron frecuencias absolutas y porcentajes, permitiendo caracterizar las percepciones docentes, las herramientas empleadas y las principales aplicaciones de la IAG en la planificación.

Para determinar la asociación entre la percepción de limitación técnica y la frecuencia de integración práctica de la IAG se aplicó el coeficiente de correlación por rangos de Spearman (ρ). La significancia estadística se estableció con un nivel de $\alpha = 0,05$.

El análisis obtuvo una correlación de $\rho = -0,524$, con $p < 0,001$, evidenciando una relación negativa moderada y estadísticamente significativa entre ambas variables. Por tanto, una mayor percepción de brecha en las competencias técnicas se relacionó con una menor frecuencia de integración sistemática de la IAG en la planificación docente.

El componente cualitativo fue analizado mediante análisis de contenido temático, organizando la información en categorías relacionadas con barreras metodológicas, riesgos éticos, capacitación y necesidades de gestión institucional. Los resultados fueron sistematizados mediante matrices comparativas y utilizados como complemento de la evidencia cuantitativa.

Aspectos éticos

La investigación garantizó la participación voluntaria de los docentes e informantes clave y el uso de la información exclusivamente con fines académicos y científicos. Asimismo, se procuró preservar la confidencialidad de los participantes y evitar la identificación individual en la presentación de los resultados.

La información obtenida mediante las encuestas y entrevistas fue tratada de manera agregada, respetando los principios de confidencialidad, anonimato y responsabilidad en el manejo de los datos.

Tabla 1

Caracterización demográfica y académica de la muestra docente (N = 61)

Variable Categorical	Categoría / Subgrupo		Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Carrera principal de docencia	Contaduría	Pública	33	54,1%
	Nacional			
	Administración	de	28	45,9%
	Empresas			
Antigüedad en docencia universitaria	Menos de 5 años		12	19,7%
	De 5 a 10 años		23	37,7%
	Más de 10 años		26	42,6%

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Percepción pedagógica y valoración pragmática

Los hallazgos empíricos revelan un marcado consenso positivo respecto a las bondades operativas de la IAG en la educación superior. El 73,8% (n = 45) de los docentes encuestados coincide en que la integración de la IAG mejora significativamente la eficiencia y productividad de la labor académica (45,9% "De acuerdo" y 27,9% "Totalmente de acuerdo"). Asimismo, un sólido 80,3% (n = 49) percibe a estas herramientas como una oportunidad estratégica para la innovación metodológica en la FCCAyE.

Tabla 2

Distribución de percepciones pedagógicas y actitudes docentes (N = 61)

Indicador / Ítem de Evaluación	Desacuerdo (1-2)	Neutral (3)	Acuerdo (4-5)
Aumento de eficiencia y productividad docente	11,5% (n=7)	14,8% (n=9)	73,8% (n=45)
Favorecimiento de aprendizajes significativos	16,4% (n=10)	23,0% (n=14)	60,6% (n=37)
Disposición y actitud proactiva hacia la IAG	8,2% (n=5)	18,0% (n=11)	73,8% (n=45)
Oportunidad estratégica para innovación metodológica	6,6% (n=4)	13,1% (n=8)	80,3% (n=49)

Respecto al impacto pedagógico en los estudiantes, si bien un 60,6% (n = 37) considera que la IAG favorece aprendizajes significativos, se registra un 23,0% de posturas neutrales. Este matiz de cautela coincide con lo reportado por Rodrigues et al. (2025), confirmando que los profesores diferencian entre la optimización operativa de sus tareas y la efectividad cognitiva de la IA en el estudiantado. La actitud proactiva personal alcanza un 73,8%, descartando la presencia de sesgos de "fobia tecnológica" en la facultad.

Tensiones éticas y riesgos cognitivos

A la par de la valoración positiva, se identificaron elevadas alertas ético-pedagógicas. El 70,5% (n = 43) de los profesores manifiesta una marcada preocupación ante la falta de regulación del uso estudiantil y sus riesgos sobre el plagio académico. Adicionalmente, el 72,1% (n = 44) advierte que la dependencia desmedida de la IAG puede debilitar la autonomía intelectual y el pensamiento crítico de los alumnos.

Tabla 3*Percepción docente sobre riesgos éticos, cognitivos y barreras de capacitación*

Dimensión de Riesgo / Barrera	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Preocupación por plagio e integridad académica:		
– En acuerdo / Preocupados (Likert 4 y 5)	43	70,5%
– Neutral (Likert 3)	10	16,4%
– En desacuerdo (Likert 1 y 2)	8	13,1%
Riesgo de reducción del pensamiento crítico:		
– En acuerdo / Advierten riesgo (Likert 4 y 5)	44	72,1%
– Neutral (Likert 3)	11	18,0%
– En desacuerdo (Likert 1 y 2)	6	9,8%
Carencia de competencia técnica propia como barrera:		
– Perciben brecha formativa (Likert 4 y 5)	38	62,3%

Estos hallazgos respaldan las tesis de Manga e Islami (2026) y Ramírez Martinell & Casillas Alvarado (2024) sobre los peligros de la "subcontratación cognitiva". La evidencia cualitativa obtenida de los coordinadores académicos corrobora esta tensión:

"Existe entusiasmo en los profesores por agilizar sus materiales, pero hay un temor latente ante la falta de reglamentación. Los docentes no saben con certeza cómo evaluar si un trabajo práctico fue procesado éticamente o simplemente copiado de ChatGPT" (Informante Clave 1, 2026).

Ecosistema tecnológico y aplicaciones en la planificación

En cuanto a las plataformas utilizadas, se observa un claro predominio de ChatGPT (OpenAI, 2025), empleado por el 78,7% (n = 48) del cuerpo docente, seguido por Microsoft Copilot (39,3%), Gemini de Google (31,1%), Perplexity AI (18,0%) y Claude (9,8%). Un 13,1% (n = 8) reporta no utilizar ninguna herramienta de IAG.

Tabla 4*Usos funcionales y plataformas de IAG en la FCCAyE (Respuestas múltiples, N = 61)*

Categoría Funcional / Plataforma	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Tipología de Funciones Aplicadas:		
– Generadores de texto y asistencia de redacción	45	73,8%
– Búsqueda y síntesis de literatura científica	29	47,5%
– Generación de presentaciones y recursos visuales	22	36,1%
– Análisis de datos e interpretación de planillas	16	26,2%
Plataformas Específicas Empleadas:		
– ChatGPT (OpenAI)	48	78,7%
– Microsoft Copilot	24	39,3%
– Gemini (Google)	19	31,1%
– Perplexity AI	11	18,0%

Al examinar la aplicación práctica en los componentes de la planificación docente, se identifica una adopción diferenciada según la complejidad técnica y la rigidez institucional de la tarea:

- **Creación de casos prácticos y ejercicios:** Representa la aplicación de mayor integración, donde el 59,0% (n = 36) de los profesores la utiliza de forma ocasional a frecuente (34,4% "A veces", 18,0% "Casi siempre" y 6,6% "Siempre").
- **Diseño de instrumentos de evaluación y rúbricas:** Presenta un nivel de integración moderado con un 50,8% de uso combinado (29,5% "A veces" y 21,3% "Casi siempre/Siempre").
- **Elaboración de programas sintéticos (sílabos):** Muestra la menor adopción sistemática, donde el 54,1% la emplea "Rara vez" o "Nunca", alcanzando solo un 19,7% de uso habitual.

Prueba de hipótesis y análisis de correlación

Para verificar la Hipótesis General (H_1), se analizó la relación entre la percepción de limitación técnica docente (V_1) y la frecuencia global de uso práctico de la IAG (V_3). Se calculó el coeficiente de correlación de Spearman, obteniéndose un valor de $\rho = -0,524$ con una p-valor de $p < 0,001$.

Dado que $p < 0,05$, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis de investigación (H_1). Existe una correlación negativa moderada y estadísticamente significativa: a mayor percepción de brecha en las competencias técnicas propias, menor es la frecuencia de integración sistemática de la IAG en el diseño microcurricular. Este resultado confirma

empíricamente que la capacitación docente constituye la variable crítica de mediación institucional.

CONCLUSIONES

El estudio permite concluir que en la Facultad de Ciencias Contables, Administrativas y Económicas de la UNP existe una disposición actitudinal favorable hacia la Inteligencia Artificial Generativa, reconocida mayoritariamente (80,3 %) como una oportunidad estratégica para la innovación metodológica y la mejora de la eficiencia en la labor docente.

No obstante, coexiste una marcada tensión entre el potencial práctico atribuido a estas herramientas y las preocupaciones ético-pedagógicas asociadas con su utilización. El 70,5 % de los docentes manifiesta preocupación por los riesgos de plagio y la integridad académica, mientras que el 72,1 % advierte sobre el posible debilitamiento de la autonomía intelectual y el pensamiento crítico de los estudiantes. Estos resultados evidencian la necesidad de fortalecer criterios institucionales que orienten un uso responsable y transparente de la IAG.

En la práctica microcurricular, la IAG presenta una mayor integración en la creación de casos prácticos y ejercicios, utilizada de manera ocasional a frecuente por el 59,0 % de los docentes. En contraste, su incorporación en la elaboración de programas sintéticos o sílabos continúa siendo limitada, con un 19,7 % de uso habitual. Esto evidencia una adopción diferenciada de estas tecnologías según el tipo y complejidad de la actividad de planificación.

En cuanto al análisis inferencial, se identificó una correlación negativa moderada y estadísticamente significativa entre la percepción de una brecha en las competencias técnicas y la frecuencia de integración práctica de la IAG ($\rho = -0,524$; $p < 0,001$). Este resultado indica que, a mayor percepción de limitación en las competencias técnicas, menor es la frecuencia con que los docentes integran sistemáticamente estas herramientas en su planificación, sin que ello implique establecer una relación causal.

En consecuencia, la integración de la Inteligencia Artificial Generativa en la educación superior no debería plantearse como sustitución del criterio profesional del docente, sino como un recurso de apoyo a la planificación y a la innovación pedagógica. Su incorporación efectiva requiere fortalecer las competencias digitales del profesorado, promover criterios éticos de utilización y establecer orientaciones institucionales que favorezcan una mediación pedagógica responsable y el desarrollo de estrategias de evaluación auténtica.

Recomendaciones

- **Plan de alfabetización digital docente:** Diseñar desde la FCCAyE programas continuos de capacitación en ingeniería de prompts, curaduría de contenidos y uso de herramientas analíticas (Python/Excel asistidos por IA) adaptados a las ciencias económicas.

- **Lineamientos éticos y regulatorios:** Formular un protocolo institucional sobre el uso ético y transparente de la IAG en la UNP, delimitando los niveles permitidos de asistencia tecnológica y estableciendo pautas de citación de modelos de lenguaje.

REFERENCIAS

- Alario-Hoyos, C., Kemcha, R., Delgado Kloos, C., Callejo, P., Estévez-Ayres, I., Santín Cristóbal, D., . . . López-Sánchez, J. L. (2024). Personalizando tu compañero de código: Aprovechando los programas LLM y RAG para desarrollar un chatbot que apoye a los estudiantes en un curso de programación. *IEEE Xplore*. <https://doi.org/DOI:10.1109/TALE62452.2024.10834365>
- Berg, C., Omsén, L., Hansson, H., & Mozelius, P. (2024). Imágenes generadas por IA por los estudiantes: Impacto en la motivación, el aprendizaje y la satisfacción. *Actas de la 5ª Conferencia Internacional sobre Investigación en IA, ICAIR 2024, Vol. 5*(núm. 1). <https://doi.org/https://doi.org/10.34190/icaire.4.1.3243>
- Colby, K. M., Weber, S., & Hilf, F. D. (1971). Artificial paranoia. *Artificial Intelligence, Vol. 2*(Núm. 1), 1-25. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0004-3702\(71\)90002-6](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0004-3702(71)90002-6)
- Delgado Kloos, C., & Alario-Hoyos, C. (2026). El profundo impacto de la inteligencia artificial en la educación superior. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, Vol. 29*(núm. 2), 9-34. <https://doi.org/https://doi.org/10.5944/ried.47295>
- Figueroa Montiel, M. D., & Sánchez, L. M. (2025). Integración de la Inteligencia Artificial en la formación docente: Desafíos y Oportunidades. *Pedagogical Constellations, Vol. 4*(núm. 2), 404-427. <https://doi.org/hjps://doi.org/10.69821/constellations.v4i2.106>
- García-Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F., & Vidal, J. (2024). La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia, Vol. 27*(Nº 1), 9-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9220257>
- Hernández-Fernández, A. (16 de setiembre de 2024). *Inteligencia artificial para docentes según la UNESCO*. Educational. International Magazine Evidence: <https://educationalevidence.com/inteligencia-artificial-para-docentes-segun-la-unesco/>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill Education. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- Karim, R. A., & Mahphoth, M. H. (2025). El impacto de las diapositivas infográficas sobre IA en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en la asignatura de Fundamentos de Gestión. *Revista Internacional de Investigación e Innovación en Ciencias Sociales (IJRISS), Vol. 9*(núm. 11), 7643-7648. <https://doi.org/DOI:10.47772/IJRISS.2025.91100594>
- Management Solutions. (2024). El auge de los large language models: de los fundamentos a la aplicación. *Management Solutions*, 14-21.

<https://www.managementsolutions.com/sites/default/files/minisite/static/72b0015f-39c9-4a52-ba63-872c115bfbd0/llm/pdf/auge-de-los-llm-03.pdf>

- Manga, d., & Islami, A. N. (2026). Encuesta sobre la aceptación de la tecnología y la percepción sociopedagógica del uso de la IA generativa para la planificación de lecciones por parte de futuros maestros de educación infantil. *Revista privada de ciencias sociales*, Vol. 6(núm. 5), 54–68. <https://doi.org/https://doi.org/10.55942/pssj.v6i5.1084>
- OpenAI. (19 de noviembre de 2025). *Una versión gratuita de ChatGPT diseñada para profesores*. <https://openai.com/es-ES/index/chatgpt-for-teachers/>
- Ramírez Martinell, A., & Casillas Alvarado, M. A. (2024). Presentación Dossier: Inteligencia Artificial en la Educación. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia*, Vol. 5(núm. 2), 1-4. <https://doi.org/https://doi.org/10.56152/reped2024-dossierIA1-ed1>
- Rodrigues, R., Miranda, M. L., Valenzuela Aверruz, T. W., & Pérez Zeledón, I. (junio-diciembre de 2025). Conocimiento, uso y percepción de la inteligencia artificial en estudiantes y docentes universitarios: confluencias y contrastes. *Revista Científica de Estudios Sociales*, Vol. 4(núm. 7). <https://doi.org/https://doi.org/10.62407/98jthke6>
- UNESCO. (2023). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. <https://www.unesco.org/es/articles/guia-para-el-uso-de-ia-generativa-en-educacion-e-investigacion>
- Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., . . . Polosukhin, I. (2017). Attention Is All You Need. *31st Conference on Neural Information Processing Systems (NIPS 2017)*. Long Beach, CA, USA. https://proceedings.neurips.cc/paper_files/paper/2017/file/3f5ee243547dee91fbd053c1c4a845aa-Paper.pdf
- Vivas Urías, M. D., Ruiz Rosillo, M. A., & Fernández Martínez, A. I. (2025). *Inteligencia artificial generativa: Buenas prácticas docentes en educación superior*. España: Editorial Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=1018749>
- Weizenbaum, J. (1966). ELIZA: un programa informático para el estudio de la comunicación en lenguaje natural entre el hombre y la máquina. *Comunicaciones de la ACM*, Vol. 9(Núm. 1), 36 - 45. <https://doi.org/https://doi.org/10.1145/365153.365168>