

CONSTRUCCIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR PERCEPCIONES SOBRE INTELIGENCIA ARTIFICIAL ENTRE DOCENTES UNIVERSITARIOS

ELIANA GALLARDO-ECHENIQUE

Carrera de Comunicación y Publicidad, Facultad de Comunicaciones, Universidad Peruana de Ciencias
Aplicadas, Perú
eliana.gallardo@upc.pe | <https://orcid.org/0000-0002-8524-8595>

AMBROSIO TOMÁS-ROJAS

Carrera de Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Perú
ambrosio.tomas@upc.edu.pe | <https://orcid.org/0000-0002-9722-2501>

JORGE BOSSIO

Dirección de Innovación Educativa y Emprendimiento, Rectorado, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas,
Perú
jorge.bossio@upc.pe | <https://orcid.org/0000-0002-4426-8063>

ÚRSULA FREUNDT-THURNE

Carrera de Comunicación y Periodismo, Facultad de Comunicaciones, Universidad Peruana de Ciencias
Aplicadas, Perú
ursula.freundt@upc.pe | <https://orcid.org/0000-0002-5983-3651>

RESUMEN

El estudio tiene como objetivos diseñar y validar un instrumento para evaluar percepciones y usos de la inteligencia artificial (IA) en docentes de una universidad privada de Lima (Perú), así como analizar los resultados obtenidos. La investigación se desarrolló en dos etapas: una instrumental, orientada a evaluar la validez y confiabilidad del cuestionario, y otra descriptiva, destinada al análisis de los resultados. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, con la participación de 385 docentes universitarios de seis áreas académicas. Los resultados evidencian que el instrumento empleado alcanza niveles adecuados de validez y confiabilidad para la medición del constructo propuesto. La IA es percibida positivamente por los docentes; no obstante, su integración en la práctica docente es moderada. Ellos destacan la necesidad de una actitud crítica frente a los contenidos generados por la IA, debido a posibles sesgos e imprecisiones, enfatizando un uso reflexivo y responsable en el ámbito educativo.

PALABRAS CLAVE

educación superior; competencia digital; inteligencia artificial; validación; análisis factorial.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 14, ISSUE 02,

2026, PP 91-114

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.45093>

CC BY-NC 4.0

CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO PARA AVALIAR PERCEÇÕES SOBRE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL ENTRE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

ELIANA GALLARDO-ECHENIQUE

Carrera de Comunicación y Publicidad, Facultad de Comunicaciones, Universidad Peruana de Ciencias
Aplicadas, Peru
eliana.gallardo@upc.pe | <https://orcid.org/0000-0002-8524-8595>

AMBROSIO TOMÁS-ROJAS

Carrera de Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Peru
ambrosio.tomas@upc.edu.pe | <https://orcid.org/0000-0002-9722-2501>

JORGE BOSSIO

Dirección de Innovación Educativa y Emprendimiento, Rectorado, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas,
Peru
jorge.bossio@upc.pe | <https://orcid.org/0000-0002-4426-8063>

ÚRSULA FREUNDT-THURNE

Carrera de Comunicación y Periodismo, Facultad de Comunicaciones, Universidad Peruana de Ciencias
Aplicadas, Peru
ursula.freundt@upc.pe | <https://orcid.org/0000-0002-5983-3651>

RESUMO

O estudo tem como objetivos conceber e validar um instrumento para avaliar as percepções e utilizações da Inteligência Artificial em professores de uma universidade privada de Lima (Peru), bem como analisar os resultados obtidos. A investigação foi desenvolvida em duas etapas: uma instrumental, orientada para avaliar a validade e confiabilidade do questionário, e outra descritiva, destinada à análise dos resultados. Foi utilizada uma amostragem não probabilística por conveniência, com a participação de 385 professores universitários de seis áreas acadêmicas. Os resultados evidenciam que o instrumento utilizado atinge níveis adequados de validade e confiabilidade para a medição do construto proposto. A IA é percebida positivamente pelos professores; no entanto, a sua integração na prática docente é moderada. Eles destacam a necessidade de uma atitude crítica em relação aos conteúdos gerados pela IA, devido a possíveis enviesamentos e imprecisões, enfatizando um uso reflexivo e responsável no âmbito educativo.

PALAVRAS-CHAVE

ensino superior; competência digital; inteligência artificial; validação; análise fatorial.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 14, ISSUE 02,

2026, PP 91-114

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.45093>

CC BY-NC 4.0

DEVELOPMENT OF A TOOL TO ASSESS PERCEPTIONS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AMONG UNIVERSITY TEACHERS

ELIANA GALLARDO-ECHENIQUE

Carrera de Comunicación y Publicidad, Facultad de Comunicaciones, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Peru
eliana.gallardo@upc.pe | <https://orcid.org/0000-0002-8524-8595>

AMBROSIO TOMÁS-ROJAS

Carrera de Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Peru
ambrosio.tomas@upc.edu.pe | <https://orcid.org/0000-0002-9722-2501>

JORGE BOSSIO

Dirección de Innovación Educativa y Emprendimiento, Rectorado, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Peru
jorge.bossio@upc.pe | <https://orcid.org/0000-0002-4426-8063>

ÚRSULA FREUNDT-THURNE

Carrera de Comunicación y Periodismo, Facultad de Comunicaciones, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Peru
ursula.freundt@upc.pe | <https://orcid.org/0000-0002-5983-3651>

ABSTRACT

The objectives of the study are to design and validate an instrument to assess perceptions and uses of Artificial Intelligence among teachers at a private university in Lima (Peru), as well as to analyse the results obtained. The research was carried out in two stages: an instrumental stage, aimed at evaluating the validity and reliability of the questionnaire, and a descriptive stage, aimed at analysing the results. A non-probabilistic convenience sample was used, with the participation of 385 university teachers from six academic areas. The results show that the instrument used achieves adequate levels of validity and reliability for measuring the proposed construct. AI is perceived positively by teachers; however, its integration into teaching practice is moderate. They highlight the need for a critical attitude towards AI-generated content, due to possible biases and inaccuracies, emphasizing reflective and responsible use in the educational field.

KEY WORDS

higher education; digital competence; artificial intelligence; validation; factor analysis.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 14, ISSUE 02,

2026, PP 91-114

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.45093>

CC BY-NC 4.0

Construcción de un Instrumento para Evaluar Percepciones sobre Inteligencia Artificial entre Docentes Universitarios

Eliana Gallardo-Echenique¹, Ambrosio Tomás-Rojas, Jorge Bossio, Úrsula Freundt-Thurne

[AI] It's going to be 10 times bigger than the Industrial Revolution, and maybe 10 times faster.

Demis Hassabis [DeepMind CEO], (Interview 2025) (Rose, 2025)

INTRODUCCIÓN

Gracias al vertiginoso desarrollo de la tecnología y al impacto de los continuos cambios a finales del siglo XX, la irrupción de Internet impulsó la transformación digital de las organizaciones, las cuales evolucionaron del uso de información analógica al formato digital y, posteriormente, integraron las tecnologías digitales en sus procesos organizativos (Farias-Gaytan et al., 2023; Wang et al., 2025). La inteligencia artificial (IA) ha impactado directamente en la forma en que las personas viven y se relacionan con su entorno, en particular, y con la sociedad, en general (Guanche et al., 2025; Oyarzo-Espinosa et al., 2025). En muchos países, la IA abarca múltiples usos como aplicaciones en reconocimiento facial, asistentes personales, *chatbots*, entretenimiento, seguridad y salud (Miao et al., 2021; Wang et al., 2023). Las tecnologías digitales, en particular la IA, están transformando diversos sectores, como el gubernamental y el educativo, al modificar el funcionamiento de las administraciones públicas, y hacer más interactivas y productivas las prácticas de enseñanza (Akram et al., 2022; Vieriu & Petrea, 2025; Wang et al., 2024).

El aprendizaje tiene como finalidad promover el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes esenciales tanto para el individuo como para la sociedad en su conjunto, siendo el papel del profesorado clave para alcanzar este propósito (Li, 2024). La IA tiene el potencial de abordar algunos de los principales desafíos de la educación actual al facilitar la innovación en las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Miao et al., 2021; Oyarzo-Espinosa et al., 2025). El uso eficaz de esta tecnología contribuye a la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos, permitiendo a los estudiantes desarrollar sus habilidades, aumentar su motivación y potenciar su conocimiento e información de manera eficiente (Akram et al., 2022; Li, 2024).

En la educación superior, la IA se ha expandido rápidamente, ya que sus aplicaciones pueden apoyar y potenciar de manera efectiva las capacidades de docentes y estudiantes en actividades cognitivas intensivas como la enseñanza y el aprendizaje (Arslan et al., 2025; Wang et al., 2024). Sin embargo, los constantes avances tecnológicos conllevan inevitablemente múltiples riesgos y desafíos que, hasta ahora, han superado los debates políticos y los marcos regulatorios (Miao et al., 2021). La rápida expansión de las tecnologías digitales ha transformado a los alumnos en estudiantes digitales. Los

¹ Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Av. Alonso de Molina 1611, Santiago de Surco, Lima 15023, Perú.

entornos digitales forman parte integral de la vida diaria, del ámbito laboral y del aprendizaje, generando oportunidades y desafíos y demandando diversas competencias digitales (Cosgrove & Cachia, 2025).

La incorporación de la tecnología en los enfoques pedagógicos requiere actitudes, conocimientos tecnológicos y habilidades docentes que resultan determinantes para lograr una integración efectiva (Akram et al., 2022). Esta transformación digital implica diversos desafíos, entre los que destaca la necesidad de contar con un profesorado con competencias digitales adecuadas para hacer posible dicho cambio (Gallardo-Echenique et al., 2023; Viñoles-Cosentino et al., 2022). El profesorado no solo requiere habilidades básicas, sino también estrategias y enfoques mentales que le permitan planificar con confianza sus clases utilizando herramientas digitales para apoyar el aprendizaje del alumnado de manera efectiva y pertinente (Marín & Angulo, 2025).

En la literatura académica y en los lineamientos institucionales, los términos competencia y habilidad suelen emplearse como sinónimos, aunque no lo sean (Ilomäki et al., 2023). La competencia se define como la capacidad de combinar conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar demandas complejas en un contexto determinado (Cosgrove & Cachia, 2025; Ilomäki et al., 2023). En cambio, las habilidades se definen como la capacidad para ejecutar procesos y utilizar los conocimientos existentes para alcanzar resultados (Cosgrove & Cachia, 2025).

En las últimas dos décadas, la literatura ha aportado contribuciones relevantes sobre la definición de la competencia digital, que ha evolucionado desde un enfoque tradicional, instrumental y pragmático hacia concepciones más complejas; sin embargo, sigue siendo un concepto multifacético e inestable (Gallardo-Echenique et al., 2018; Marín & Angulo, 2025).

La competencia digital docente se entiende como el conjunto de actitudes, conocimientos, destrezas y habilidades que permiten al profesorado apoyar el aprendizaje del estudiantado en entornos tecnológicamente ricos, fortalecer y transformar las estrategias de enseñanza y aprendizaje, enriquecer su desarrollo profesional y mejorar sus interacciones con estudiantes, colegas y otros actores educativos (Esteve-Mon et al., 2020; Gallardo-Echenique et al., 2023; Redecker & Punie, 2020). Las competencias digitales ofrecen múltiples beneficios, al facilitar el uso de servicios digitales, ampliar oportunidades laborales y educativas, promover la participación social y el bienestar, y contribuir a la inclusión social y a la competitividad económica (Cosgrove & Cachia, 2025; Gallardo-Echenique et al., 2023). Se enfatiza que ser un docente digitalmente competente implica la responsabilidad de brindar al alumnado las herramientas necesarias para que desarrolle sus propias competencias tecnológicas, más allá de las dominadas por el propio profesorado (Esteve-Mon et al., 2020).

Un concepto estrechamente relacionado con la competencia digital es el de la alfabetización digital, introducida por Paul Gilster en 1997 (Ilomäki et al., 2023). La alfabetización digital se entiende como el interés, la disposición y la habilidad de una persona para emplear tecnologías digitales con diversos propósitos, abarcando seis áreas clave: (1) investigación y gestión de información; (2) pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones; (3) creatividad e innovación; (4) ciudadanía digital; (5) comunicación y colaboración; y (6) conocimientos y manejo de herramientas tecnológicas (Guanche et al., 2025; Marín & Angulo, 2025). Impulsado por la necesidad de replantear la alfabetización en la era digital, el concepto ha evolucionado hacia un enfoque crítico que exige a los usuarios un aprendizaje continuo para mantenerse relevantes ante las nuevas tecnologías (Farias-Gaytan et al., 2023; Ilomäki et al., 2023). La alfabetización digital crítica enfatiza actitudes reflexivas dentro de la competencia digital de un individuo, incluyendo la identificación de cuestiones éticas en las tecnologías, la evaluación de su impacto en las personas y la aplicación de estrategias para un uso más ético (Guanche et al., 2025; Ilomäki et al., 2023).



En el ámbito educativo, los especialistas deben integrar la alfabetización digital crítica en sus estrategias pedagógicas para actualizarse respecto a la habilidad de los estudiantes frente a las tecnologías emergentes y, al mismo tiempo, guiarlos en la comprensión de las implicaciones culturales, económicas, políticas, sociales, ambientales y ecológicas que estas conllevan (Beck et al., 2021; Guanche et al., 2025). La pedagogía digital crítica se centra en desarrollar competencias de alfabetización digital esenciales para los estudiantes del siglo XXI, incluyendo la competencia técnica, la evaluación crítica del contenido digital, la comprensión de la ética digital, y el uso responsable de la tecnología (Ncube & Tawanda, 2025).

TRANSFORMACIÓN DIGITAL E INTELIGENCIA ARTIFICIAL

La transformación digital, que también incluye la adopción de la inteligencia artificial (IA), ha pasado a ser una de las principales prioridades de las instituciones de formación pedagógica, universidades, y diversas organizaciones de la sociedad civil (Balbo Di Vinadio et al., 2022). Para que la transformación digital sea efectiva, la sociedad debe cambiar y adoptar un enfoque inclusivo e integral, adaptándose a los retos y oportunidades que plantean el desarrollo y el uso de las tecnologías digitales (Balbo Di Vinadio et al., 2022; Farias-Gaytan et al., 2023).

A continuación, se presenta este marco de competencias digitales (ver Tabla 1) que permite organizarlas en tres áreas fundamentales, alineadas con los requisitos que demandan las iniciativas de transformación digital (Balbo Di Vinadio et al., 2022).

Tabla 1

Marco de competencias digitales en materia de transformación digital

Áreas	Se refiere...	Permite...
Planificación y diseño digital	Diseñar e implementar proyectos y políticas de transformación digital inclusivos.	Entender problemas complejos, anticipar imprevistos y aprovechar oportunidades digitales.
	Identificar problemas y desafíos que enfrentan los empleados (i.e. los docentes) en este ámbito.	Desarrollar estrategias y visión para la transformación digital.
Gobernanza y uso de los datos	Formular políticas basadas en datos, con competencias digitales básicas y respeto a la privacidad y seguridad.	Gestionar datos, valorando su importancia y riesgos, de manera ética y segura.
	Considerar el uso, análisis, gestión y riesgos de data en la toma de decisiones públicas.	Abordar retos de gobernanza y cumplir las expectativas sociales mediante uso responsable de data.
Gestión y ejecución digital	Aplicar iteración en la gestión de proyectos de transformación digital.	Conocer prácticas innovadoras de gestión y colaboración.
	Incorporar prácticas que aumenten la probabilidad de éxito de las iniciativas digitales.	Aplicar métodos, herramientas y tecnología para resolver problemas complejos y fomentar la participación ciudadana.

Fuente: Adaptado de Balbo Di Vinadio et al. (2022, pp. 14-16).



Asimismo, los docentes deben considerar procesos de autoevaluación, los que resultan esenciales para mejorar su práctica académica. En este contexto, la incorporación de la IA incentiva y apoya la reflexión pedagógica, así como la toma de decisiones que favorecen y fortalecen las diversas estrategias de enseñanza. Considerando la escasez de instrumentos en el ámbito educativo, en muchas ocasiones resulta necesaria su creación. En este sentido, y ante la falta de herramientas precisas y adecuadas a nivel institucional y nacional para evaluar la incorporación y el impacto de la IA en el quehacer docente, se motiva a los docentes-investigadores a diseñar instrumentos válidos y confiables que respondan a sus necesidades y contextos específicos. La mayoría de los estudios (Olmos-Gómez et al., 2025; Trejo-Trejo & Gordillo-Espinoza, 2026) se ha concentrado en evaluar el uso de la IA entre jóvenes universitarios, relegando la relevancia de medir su uso académico entre docentes y formadores.

Según lo mencionado anteriormente, este estudio plantea dos objetivos: (a) diseñar un instrumento que permita evaluar percepciones, usos, expectativas y preocupaciones respecto a la IA en docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana, así como valorar su validez y confiabilidad; y (b) analizar los resultados obtenidos a partir del instrumento diseñado. El diseño de este instrumento se concibe como una alternativa para involucrar al cuerpo docente en un proceso reflexivo que promueva el análisis crítico de su práctica y, al mismo tiempo, favorezca la adquisición de conocimientos útiles para su desarrollo profesional.

METODOLOGÍA

Este estudio tiene su fundamento en el enfoque cuantitativo, y se trata de un estudio descriptivo de medición, así como instrumental (Ato et al., 2013), cuyo objetivo fue diseñar y analizar un cuestionario que permitiera evaluar percepciones, usos, expectativas y preocupaciones respecto a la inteligencia artificial (IA) en docentes de una universidad privada de Lima, Perú. Esta universidad privada peruana se organiza en programas que incluyen Administración Hotelera y Turística, Arquitectura, Artes Contemporáneas, Ciencias de la Salud, Ciencias Humanas, Comunicaciones, Derecho, Diseño, Economía, Educación, Ingeniería, Negocios, y Psicología; y, una escuela de posgrado que ofrece diversos programas de Maestría, así como diplomados en formación ejecutiva. Al término del Semestre 2024-II, se contaba con 70.012 estudiantes de pregrado matriculados y 3.332 en posgrado (UPC, 2025). Asimismo, la universidad contaba con 4.273 profesores, de los cuales el 31,4 % eran a tiempo completo y el 68,6 % a tiempo parcial.

La presente investigación se desarrolló en dos etapas. En la primera etapa, se verificó la validez y confiabilidad del cuestionario, siguiendo un diseño instrumental, y en la segunda etapa, se siguió un diseño descriptivo (Ato et al., 2013). Lo anterior, con la finalidad de caracterizar a los docentes y analizar posibles diferencias según variables (Área académica, Tiempo efectivo de enseñanza/aprendizaje, Dedicación e Impacto social). El alcance del estudio es de corte descriptivo que, además de especificar propiedades y características de las variables analizadas, permite establecer sus perfiles (Kline, 2016).

Participaron 385 docentes universitarios de seis grupos de carreras (Artes, Humanidades y Ciencias Sociales = 31%; Medicina y Ciencias de la Salud = 12%; Economía y Negocios = 18%; Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM) = 30%; Derecho = 3%; y, Educación = 6%), cuya dedicación era de tiempo completo (33%) y parcial (67%),



quienes, en su mayoría, venían ejerciendo la docencia entre 0 a 5 años (25%), seguidos de los que tenían más de 20 años (22%) y los que tenían entre 11 a 15 años (21%) en esta actividad. El 100% de los profesores encuestados reconocieron utilizar o haber utilizado la IA en la enseñanza.

Cabe señalar que el muestreo fue no probabilístico de conveniencia debido a las limitaciones que implica contar con un marco muestral actualizado de la población de docentes universitarios de distintas carreras y modalidades de dedicación. Este tipo de muestreo se justifica cuando existen restricciones para acceder a la población estudiada debido a su amplitud y variabilidad (Etikan, 2017).

Con relación al tiempo dedicado a la docencia, el 67% reconoce que la enseñanza es su profesión a tiempo parcial, mientras que un 33% señala que se dedica a la docencia a tiempo completo. Con respecto al número de años de experiencia en la docencia, el 25% reconoce que solo lleva entre 0 y 5 años ofreciendo clases, mientras que el 22% de los profesores encuestados reconoce 20 o más años. El 13% de los docentes encuestados señala dictar clases entre 16 y 20 años, mientras que el 19% lo hace entre 6 y 10 años. Un 21% de los docentes reconoce hacerlo entre 11 y 15 años. El 47% de los profesores se ubica en los dos extremos del espectro (25% de ellos viene ejerciendo la docencia entre 0 y 5 años, y 22% más de 20 años).

El instrumento fue construido a partir de la selección de un bloque de preguntas que tuvieran una escala de respuesta tipo Likert de cinco alternativas, de la *Global AI Faculty Survey 2025* (Encuesta Global de Profesores sobre IA), elaborada por el Digital Education Council (2025a), que evaluó percepciones, usos, expectativas y preocupaciones respecto a la inteligencia artificial (IA). El Digital Education Council (DEC) es una comunidad global de prácticas de instituciones, cuyo compromiso responde a la necesidad de impulsar la innovación sostenible, así como la adopción de la IA en la educación superior y en el desarrollo de capacidades para el trabajo (Digital Education Council, 2026). El *Global AI Faculty Survey 2025* (20 de enero de 2025) considera 1.681 respuestas de 52 instituciones en 28 países, aportando indicadores sobre percepciones docentes, preparación, y evaluación de lineamientos institucionales de IA (Digital Education Council, 2025b).

Se utilizó la escala Likert por ser el sistema más utilizado que permite valorar el grado de intensidad del factor estudiado y porque simplifica la codificación de las respuestas (Likert, 1932). Como parte del proceso, se eliminaron ítems dicotómicos, ítems con respuestas múltiples, preguntas con respuesta abierta con texto, quedando 18 ítems con estas características. Los autores evaluaron rigurosamente que los ítems cumplieran con los criterios anteriormente mencionados.

Los participantes dieron su consentimiento para participar en el estudio (Grady et al., 2017), cumpliendo con las consideraciones éticas de la investigación científica, destacando el anonimato y la confidencialidad de los datos recolectados. A los docentes se les presentó un conjunto de ítems que describían diversas situaciones en su práctica docente en relación con la IA. Cada participante debía indicar su respuesta marcando con una equis (X), en una escala del 1 al 5, basada en denominaciones diversas, según lo planteado en cada ítem. Los participantes respondieron escalas que incluían valores extremos como: “Muy negativa”/“Muy positiva”; “Ningún cambio”/“Cambio transformador”; “Uso mínimo”/“Uso integral para mi enseñanza”; “No es necesario cambiar”/“Urge una renovación completa de los métodos de evaluación”; y, “Totalmente en desacuerdo”/“Totalmente de acuerdo”.

Para el procesamiento de la información se emplearon los programas JAMOVI 2.6.26 y JASP 0.95.4. Se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), un análisis de consistencia interna con el coeficiente Omega (Yang & Green, 2011) y sus correspondientes intervalos de confianza. Del mismo modo, se empleó la t de Student para muestras independientes y el ANOVA, con sus respectivos tamaños del efecto.

RESULTADOS

VALIDEZ DEL INSTRUMENTO

En la Tabla 2 se muestran los resultados del AFE, observándose el cumplimiento de los supuestos iniciales ($KMO = .79$; $X^2 (153) = 2327$; $p < .001$). El método de mínimos residuales (Costello & Osborne, 2005) y el método de Varimax determinaron la conformación de tres factores en los que se distribuyeron los 18 ítems del instrumento, lo cual se aprecia en la Tabla 2. Esta nueva conformación del instrumento explicó el 42% de la varianza del constructo, considerando únicamente los ítems con pesos factoriales iguales o mayores que .30 (Kline, 2014[1993]). Las cargas factoriales de los ítems 3, 5 y 14 no alcanzaron el valor esperado, por lo que fueron descartados.

El Factor 1 se compone de los ítems: “P9. Creo que incorporar la IA en mi clase es necesario para preparar a mis alumnos para futuros mercados laborales”, “P8. Creo que el uso de la IA puede mejorar mi calidad docente actual”, “P1. ¿Cuál es su opinión general sobre la IA en la educación?”, “P10. Creo que el uso de la IA en mi clase se está convirtiendo en una expectativa entre mis alumnos”, “P2. ¿En qué, medida cree que la IA cambiar su papel como profesor?”, “P7. Creo que el uso de la IA puede reducir mi actual carga de trabajo administrativo”, “P6. ¿Cómo cree que deberían actualizarse los métodos de evaluación de los estudiantes en respuesta al impacto de la IA?” y “P4. ¿En qué medida utiliza la IA en su enseñanza?”. En tal sentido, este Factor se denominó Aceptación y Valor percibido de la IA en la docencia.

El Factor 2 está compuesto por los ítems: “P15. Mi institución dispone de directrices exhaustivas de IA para la enseñanza”, “P17. Mi institución ha proporcionado recursos suficientes para desarrollar los conocimientos de IA del profesorado”, “P16. Conozco las directrices de mi institución sobre el uso de la IA en la enseñanza” y “P18. Mi institución solicita la opinión del profesorado a la hora de crear y actualizar directrices”. En consecuencia, este Factor se denominó Gobernanza y Soporte Institucional para el uso de la IA.

Finalmente, el Factor 3 está compuesto por los ítems: “P12. Capacidad de los alumnos para evaluar críticamente los resultados generados por la IA”, “P11. Sesgos y exactitud de los contenidos y la información generados por la IA” y “P13. Que los estudiantes dependan demasiado de la IA”. Por ello, a este factor se le denominó Alfabetización Crítica y Riesgos del uso de IA en los estudiantes.

Tabla 2
Análisis factorial exploratorio del instrumento

Ítems	F1	F2	F3
P9. Creo que incorporar la IA en mi clase es necesario para preparar a mis alumnos para futuros mercados laborales.	0,74		
P8. Creo que el uso de la IA puede mejorar mi calidad docente actual.	0,73		
P1. ¿Cuál es su opinión general sobre la IA en la educación?	0,66		
P10. Creo que el uso de la IA en mi clase se está convirtiendo en una expectativa entre mis alumnos.	0,65		



Ítems	F1	F2	F3
P2. ¿En qué medida cree que la IA cambiar su papel como profesor?	0,55		
P7. Creo que el uso de la IA puede reducir mi actual carga de trabajo administrativo.	0,44		
P6. ¿Cómo cree que deberían actualizarse los métodos de evaluación de los estudiantes en respuesta al impacto de la IA?	0,34		
P4. ¿En qué medida utiliza la IA en su enseñanza?	0,33		
P14. La IA se está convirtiendo en una amenaza para mi trabajo.			
P5. Tendré que rediseñar mis tareas actuales para hacerlas más resistentes a la IA.			
P3. ¿En qué medida es consciente de los cambios que la IA está introduciendo en su rol como docente?			
P15. Mi institución dispone de directrices exhaustivas de IA para la enseñanza.		0,86	
P17. Mi institución ha proporcionado recursos suficientes para desarrollar los conocimientos de IA del profesorado.		0,84	
P16. Conozco las directrices de mi institución sobre el uso de la IA en la enseñanza.		0,83	
P18. Mi institución solicita la opinión del profesorado a la hora de crear y actualizar directrices.		0,72	
P12. Capacidad de los alumnos para evaluar críticamente los resultados generados por la IA.			0,87
P11. Sesgos y exactitud de los contenidos y la información generados por la IA.			0,74
P13. Que los estudiantes dependan demasiado de la IA.			0,72
% Var.	15,47	15,08	11,48

CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

La Tabla 3 muestra la comprobación de la confiabilidad interna del instrumento empleando el coeficiente Alfa y sus intervalos de confianza. Asimismo, habiéndose hallado coeficientes $\omega > .65$, se evidencia que la fiabilidad es buena en todos sus factores.

Tabla 3
Confiabilidad de consistencia interna del instrumento

Factores	ω	IC95%
Factor 1	0,76	[0,73 - 0,80]
Factor 2	0,89	[0,86 - 0,91]
Factor 3	0,82	[0,78 - 0,87]

Nota: ω = Coeficiente Omega de McDonald; IC95% = Intervalo de confianza.



ANÁLISIS DESCRIPTIVO

La Tabla 4 muestra las puntuaciones mínima y máxima en las que se distribuyeron las respuestas de los docentes en cada uno de los ítems del instrumento. Adicionalmente, se encuentran la moda, la frecuencia y el porcentaje de la tabla antes mencionada. Se observa que, en el grupo de ítems que corresponden al Factor Aceptación y Valor percibido de la IA en la docencia, las respuestas estuvieron orientadas hacia los puntajes máximos.

Tratándose de un fenómeno nuevo y decisivo en la formación académica, la opinión general de los profesores sobre la IA en la educación (P1) merece especial atención. El 49% señala que es “Muy positiva” y el 39% manifiesta que “Es positiva”. Solo el 11% señala que es incierto. Opiniones como “Muy negativa” y “Negativa” sobre la IA en la educación solo alcanzan el 1%.

Ante la consulta, ¿en qué medida cree que la IA cambiará su papel como profesor? (P2), el 85% reconoce que el impacto oscilará entre un “Cambio Significativo” (43%) y un “Cambio Transformador” (42%). Destaca que en una universidad privada, un 15% de profesores reconozca que la IA cambiará moderadamente su rol como profesor.

Con relación a la medida en que los profesores señalan utilizar la IA en su enseñanza (P4), el 57% de los 385 docentes encuestados reconoció hacer “Uso moderado” de la IA en la docencia, mientras que un 22% reconoció hacer un “Uso mínimo”. Solo el 9% reconoció hacer un “Uso integral de la IA para su enseñanza”. El 27% de las respuestas, sin embargo, oscilaban entre “Uso mínimo” y “Uso limitado”. El “Uso extensivo” fue reconocido por el 7% de los maestros. Los porcentajes alcanzados muestran que solo el 16% de los profesores encuestados reconoce hacer un “Uso extensivo” hasta “Integral de la IA” a la hora de enseñar. La opción “Uso moderado”, si bien logra el 57% de las respuestas, requiere de cierta precisión, pues el adjetivo “moderado” considerado en las respuestas, las acercaría a la opción de “Uso limitado” (5%).

Con relación a la opinión de los maestros sobre si, de cara a los retos que plantea la IA, los métodos de evaluación deben o no ser actualizados por los docentes (P6), la mayoría de los docentes encuestados (39%) reconoce que sí se requieren cambios significativos en un breve plazo, mientras que el 33% señala que se necesitan solo “algunas” actualizaciones. Un 20% fue más drástico al señalar que si “Urge una renovación completa de los métodos de evaluación”. Una vez más, la urgencia detectada a partir de las opiniones de los profesores encuestados plantearía la necesidad institucional de ofrecer capacitaciones adecuadas y oportunas, así como explorar metodologías de evaluación apropiadas.

Con respecto a si los docentes creen que el uso de la IA puede reducir su actual carga de trabajo administrativo (P7), el 25% está “Totalmente de acuerdo”, mientras que el 39% está “De acuerdo”. El 7% plantea estar “Totalmente en desacuerdo” o en “Desacuerdo” con la posibilidad de que la IA ofrezca la posibilidad de reducir su carga de trabajo administrativo.

El uso de la IA como instrumento para mejorar la calidad docente actual (P8) es reconocida por el 80% de los docentes (45% “De acuerdo” y 35% “Totalmente de acuerdo”). Sorprende que un 20% de los docentes de esta universidad privada señalen que se mantienen “Neutrales”, “Totalmente en Desacuerdo” o en “Desacuerdo” con el hecho de que el uso de la IA pueda mejorar su calidad docente actual.

Sin embargo, el 85% de los profesores (45% “De acuerdo” y 40% “Totalmente de acuerdo”) considera estar de acuerdo en que es necesario incorporar la IA en las clases para preparar a los alumnos para futuros mercados laborales (P9). Un 15% evidencia mantenerse “Neutral”, estar “Totalmente en desacuerdo”, o “En desacuerdo”.



La dinámica académica actual plantea más que nunca que los estudiantes se mantengan activos cuando de su formación académica se trata. Por ello, al ser los docentes consultados sobre si el uso de la IA en clase se está convirtiendo en una expectativa entre los alumnos (P10), la alta expectativa que muestran (44% “De acuerdo” y 27% “Totalmente de acuerdo”), se convierte en un legítimo reto para los profesores, sean estos a tiempo parcial o a tiempo completo. Sorprende que, frente a la misma consulta, un 27 % se mantenga “Neutral”.

Con relación al grupo de ítems que corresponden al Factor Alfabetización Crítica y Riesgos del uso de IA en los estudiantes, para el uso de la IA, las respuestas también estuvieron orientadas hacia los puntajes máximos. Más allá del instrumento, y cuando de la calidad de los contenidos se trata, resultan muy valiosas las opiniones de los profesores de esta universidad privada de Lima. Con relación a la integración de la IA en la enseñanza, el 70% de los docentes reconoce que existe la necesidad de estar atento a la calidad de los contenidos y de la información que genera la IA (P11), ya que podrían evidenciarse sesgos e imprecisiones. Mientras que el 31% de los profesores reconoce estar “Totalmente de acuerdo”, el 39% manifestó estar “De acuerdo”. El 27% se mantuvo “Neutral”, mientras que el 3% estuvo compuesto por quienes manifestaron estar “Totalmente en Desacuerdo” y en “Desacuerdo”.

En relación con la preocupación relacionada a la integración de la IA en la enseñanza, el 43% de los docentes está “Totalmente de acuerdo” en que los alumnos cuentan con la capacidad para evaluar críticamente los resultados generados por la IA (P12). Sin embargo, mientras el 36% de los docentes está simplemente “De acuerdo”, el 17% se mantiene “Neutral”.

Con respecto al riesgo de que los estudiantes dependan demasiado de la IA (P13), el 57% señaló estar “Totalmente de acuerdo”, mientras que el 25% reconoce estar “De acuerdo”. En todo caso, a octubre de 2025, un 82% reconoce que los estudiantes dependen demasiado de la IA. Solo un 4% está “Totalmente en desacuerdo” o “En desacuerdo” con la afirmación de que los alumnos dependen demasiado de la IA.

Finalmente, con respecto al grupo de ítems que corresponden al Factor Gobernanza y Soporte Institucional, las respuestas estuvieron orientadas hacia el puntaje neutral. Al momento de aplicar esta encuesta (2025), muchas instituciones peruanas cuentan con directrices, al menos generales, para considerar la IA en la enseñanza. De allí que ante la afirmación de que la institución dispone de directrices exhaustivas de IA para la enseñanza (P15), el 32% de los docentes señala estar “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo” con que la institución dispone de directrices exhaustivas de IA para la enseñanza. El 8% de los docentes reconoce, sin embargo, estar “Totalmente en desacuerdo”. Ello puede responder a que no las conocen o que es preciso que la institución distribuya mejor y, oportunamente, la información. Se debe considerar que, en el caso de los profesores de la institución académica analizada, la mayoría de los encuestados son a Tiempo parcial (67%).

Con relación a la pregunta relacionada al conocimiento de las directrices de su institución sobre el uso de la IA en la enseñanza (P16), el 9% está “Totalmente de acuerdo” con que las conoce, mientras que el 21% es menos categórico señalando, simplemente estar “De acuerdo” con que las identifica. El 70% señala estar “Totalmente en desacuerdo”, “En desacuerdo” o se mantiene “Neutral”.

Con respecto a que la institución ha proporcionado recursos suficientes para desarrollar los conocimientos de IA del profesorado (P17), el 37% de los docentes señala estar “de acuerdo”, mientras que el 41% se mantiene “Neutral”. El 22% evidencia estar “Totalmente en desacuerdo” o “En desacuerdo” con la afirmación. Es decir, reconocen que, en general, su institución no les ha proporcionado los recursos suficientes para desarrollar los conocimientos de IA.

Finalmente, ante la pregunta sobre si la institución solicita la opinión del profesorado a la hora de crear y actualizar directrices (P18), el 69% reconoce estar “Totalmente en desacuerdo”, “En Desacuerdo” o mantenerse “Neutrales”. Solo el 30% de los profesores afirma que su institución solicita su opinión a la hora de crear y actualizar directrices.

Tabla 4
Descriptivos de los ítems del instrumento

Factor	Ítems	Mín.	Máx.	Mo	f	%	
Aceptación y Valor	P1. ¿Cuál es su opinión general sobre la IA en la educación?	2	5	5	191	49,6	
	P2. ¿En qué medida cree que la IA cambiará su papel como profesor?	3	5	4	167	43,4	
	P4. ¿En qué medida utiliza la IA en su enseñanza?	1	5	3	220	57,1	
	P6. ¿Cómo cree que deberían actualizarse los métodos de evaluación de los estudiantes en respuesta al impacto de la IA?	1	5	4	151	39,2	
	P7. Creo que el uso de la IA puede reducir mi actual carga de trabajo administrativo.	1	5	4	152	39,5	
	P8. Creo que el uso de la IA puede mejorar mi calidad docente actual.	1	5	4	172	44,7	
	P9. Creo que incorporar la IA en mi clase es necesario para preparar a mis alumnos para futuros mercados laborales.	1	5	4	173	44,9	
	P10. Creo que el uso de la IA en mi clase se está convirtiendo en una expectativa entre mis alumnos.	1	5	4	168	43,6	
	Alfabetización y Riesgos	P11. Me preocupan los sesgos y exactitud de los contenidos y la información generados por la IA.	1	5	4	151	39,2
		P12. Me preocupa la capacidad de los alumnos para evaluar críticamente los resultados generados por la IA.	1	5	5	165	42,9
P13. Me preocupa que los estudiantes dependan demasiado de la IA.		1	5	5	220	57,1	
Gobernanza y Soporte	P15. Mi institución dispone de directrices exhaustivas de IA para la enseñanza.	1	5	3	184	47,8	
	P16. Conozco las directrices de mi institución sobre el uso de la IA en la enseñanza.	1	5	3	158	41,0	
	P17. Mi institución ha proporcionado recursos suficientes para desarrollar los conocimientos de IA del profesorado.	1	5	3	159	41,3	
	P18. Mi institución solicita la opinión del profesorado a la hora de crear y actualizar directrices.	1	5	3	159	41,3	

Nota: Min. = Puntaje mínimo; Máx. = Puntaje máximo; Mo = Moda; f = Frecuencia.



ANÁLISIS INFERENCIAL

La Tabla 5 muestra las comparaciones de los factores del instrumento sobre IA, según los grupos de carreras. Se puede apreciar que en los factores Aceptación y Valor percibido de la IA en la docencia y Alfabetización Crítica y Riesgos del uso de IA en los estudiantes, los docentes obtuvieron diferencias pequeñas en las medias de cada grupo de carreras.

Tabla 5
Descriptivos y análisis inferencial de diferencias para los factores del instrumento según grupos de carrera

Factores	Grupo 1 (n=119)	Grupo 2 (n=46)	Grupo 3 (n=69)	Grupo 4 (n=114)	Grupo 5 (n=37)	F	p	ω^2
	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)			
Aceptación y Valor	30,4 (4,4)	30,1 (3,9)	33,0 (3,5)	31,5 (4,2)	30,8 (4,0)	5,3	< 0,001	0,043
Gobernanza y Soporte	12,1 (4,0)	12,9 (3,7)	12,2 (3,7)	12,3 (3,6)	12,5 (3,5)	0,4	0,786	0,006
Alfabetización y Riesgos	12,7 (2,5)	12,5 (2,0)	13,0 (1,9)	12,0 (2,5)	12,1 (1,9)	2,5	0,041	0,016

Nota: n = Muestra; M = Media; DE = Desviación estándar; F = Estadístico ANOVA; p = Significancia estadística; ω^2 = Omega cuadrado; Grupo 1 = Artes, Humanidades y Ciencias Sociales; Grupo 2 = Medicina y Ciencias de la Salud; Grupo 3 = Economía y Negocios; Grupo 4 = STEM; Grupo 5 = Derecho y Educación.

Seguidamente, debido a las diferencias generales halladas en el Factor Aceptación y Valor percibido de la IA en la docencia, se realizó un análisis de comparación dos a dos para identificar diferencias específicas con la prueba de Tukey. En la Tabla 6 se observan diferencias entre el grupo de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales y el grupo de Economía y Negocios (diferencia mediana) y, con el grupo de STEM (diferencia pequeña). Asimismo, se observan diferencias entre el grupo de Medicina y Ciencias de la Salud y el grupo de Economía y Negocios (diferencia mediana), y con el grupo de STEM (diferencia pequeña). Finalmente, se observan diferencias entre el grupo de Economía y Negocios, y el grupo de STEM (diferencia pequeña), así como con el grupo de Derecho y Educación (diferencia mediana). Las demás diferencias fueron irrelevantes.

Tabla 6
Comparaciones dos a dos para el Factor Aceptación y Valor percibido de la IA en la docencia según grupos de carrera

Grupos	DM	P	D
Grupo 1 – Grupo 2	0,33	0,991	0,08
Grupo 1 – Grupo 3	-2,53	< 0,001	-0,62
Grupo 1 – Grupo 4	-1,06	0,279	-0,26

Grupos	DM	P	D
Grupo 1 – Grupo 5	-0,32	0,994	-0,08
Grupo 2 – Grupo 3	-2,86	0,003	-0,70
Grupo 2 – Grupo 4	-1,39	0,297	-0,34
Grupo 2 – Grupo 5	-0,65	0,953	-0,16
Grupo 3 – Grupo 4	1,47	0,132	0,36
Grupo 3 – Grupo 5	2,21	0,064	0,54
Grupo 4 – Grupo 5	0,74	0,874	0,18

Nota: DM = Diferencia de medias; p = Significancia estadística ajustada con la prueba HSD de Tukey; d = d de Cohen; Grupo 1 = Artes, Humanidades y Ciencias Sociales; Grupo 2 = Medicina y Ciencias de la Salud; Grupo 3 = Economía y Negocios; Grupo 4 = STEM; Grupo 5 = Derecho y Educación.

Del mismo modo, debido a las diferencias generales halladas en el Factor Alfabetización Crítica y Riesgos del uso de IA en los estudiantes, se realizó un análisis de comparación dos a dos para identificar diferencias específicas con la prueba de Tukey. En la Tabla 7 se observan diferencias entre el grupo de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales y el grupo de STEM (diferencia pequeña) y, con el grupo de Derecho y Educación (diferencia pequeña). Asimismo, se observan diferencias entre el grupo de Medicina y Ciencias de la Salud y el grupo de Economía y Negocios (diferencia pequeña). Finalmente, se observan diferencias entre el grupo de Economía y Negocios y el grupo de STEM (diferencia pequeña) y, con el grupo de Derecho y Educación (diferencia pequeña). Las demás diferencias fueron irrelevantes.

Tabla 7
Comparaciones dos a dos para el Factor Alfabetización Crítica y Riesgos del uso de IA en los estudiantes según grupos de carrera

Grupos	DM	P	d
Grupo 1 – Grupo 2	0,27	0,963	0,12
Grupo 1 – Grupo 3	-0,25	0,953	-0,11
Grupo 1 – Grupo 4	0,69	0,150	0,30
Grupo 1 – Grupo 5	0,67	0,530	0,29
Grupo 2 – Grupo 3	-0,51	0,763	-0,23
Grupo 2 – Grupo 4	0,42	0,830	0,18
Grupo 2 – Grupo 5	0,40	0,932	0,18
Grupo 3 – Grupo 4	0,94	0,059	0,41
Grupo 3 – Grupo 5	0,92	0,285	0,40
Grupo 4 – Grupo 5	-0,02	1,000	-0,01

Nota: DM = Diferencia de medias; p = Significancia estadística ajustada con la prueba HSD de Tukey; d = d de Cohen; Grupo 1 = Artes, Humanidades y Ciencias Sociales; Grupo 2 = Medicina y Ciencias de la Salud; Grupo 3 = Economía y Negocios; Grupo 4 = STEM; Grupo 5 = Derecho y Educación.



La Tabla 8 muestra las comparaciones de los factores del instrumento sobre IA, según los años en la docencia. Se puede apreciar que, en relación a todos los factores, los docentes obtuvieron diferencias irrelevantes en las medias de cada grupo conformado por años en la docencia. Este resultado indicaría la ausencia de influencia de los años en la docencia sobre los factores del instrumento.

Tabla 8

Descriptivos y análisis inferencial de diferencias para los factores del instrumento según años en la docencia

Factores	0-5 años (n=98)	6-10 años (n=72)	11-15 años (n=80)	16-20 años (n=50)	+20 años (n=85)	F	p	ω^2
	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)			
Aceptación y Valor	30,8 (3,9)	31,3 (4,2)	30,9 (4,4)	31,5 (4,5)	31,6 (4,2)	0,6	0,678	0,004
Gobernanza y Soporte	12,3 (3,7)	12,3 (3,5)	12,0 (3,7)	12,8 (4,1)	12,2 (3,8)	0,3	0,872	0,007
Alfabetización y Riesgos	12,7 (2,0)	12,3 (2,7)	12,2 (2,3)	12,4 (2,1)	12,6 (2,4)	0,6	0,641	0,004

Nota: n = Muestra; M = Media; DE = Desviación estándar; F = Estadístico ANOVA; p = Significancia estadística; ω^2 = Omega cuadrado.

En la Tabla 9, se presentan las comparaciones de los factores del instrumento, según el tipo de dedicación a la docencia. Se puede destacar diferencias pequeñas únicamente en el Factor Alfabetización Crítica y Riesgos del uso de IA en los estudiantes, a favor de los docentes de tiempo parcial. Las demás diferencias fueron irrelevantes.

Tabla 9

Descriptivos y análisis inferencial de diferencias para los factores del instrumento según tipo de dedicación en la docencia

Factores	Tipo de dedicación		t	p	D
	Completa n=127 M (DE)	Parcial n=258 M (DE)			
Aceptación y Valor	30,7 (4,3)	31,5 (4,1)	-1,7	0,088	-0,19
Gobernanza y Soporte	12,3 (3,6)	12,3 (3,8)	0,1	0,960	0,01
Alfabetización y Riesgos	12,1 (2,6)	12,7 (2,2)	-2,3	0,020	-0,25

Nota: n= Tamaño de muestra; t= Prueba t de Student; p= Nivel de significancia estadística, d= d de Cohen.

En la Tabla 10, se presentan las comparaciones de los factores del instrumento, según la percepción del impacto de la IA en la docencia. Se pueden destacar diferencias pequeñas entre los factores Aceptación y Valor percibido de la IA en la docencia (a

favor de los docentes que perciben a la IA como una oportunidad en la docencia) y el de Alfabetización Crítica y Riesgos del uso de IA en los estudiantes (a favor de los docentes que perciben a la IA como un desafío en la docencia). Las demás diferencias fueron irrelevantes.

Tabla 10

Descriptivos y análisis inferencial de diferencias para los factores del instrumento según la percepción del impacto de la IA en la docencia

Factores	Percepción		t	p	d
	Desafío n= 92 M (DE)	Oportunidad n=293 M (DE)			
Aceptación y Valor	29,8 (4,1)	31,6 (4,1)	-3,7	< 0,001	-0,44
Gobernanza y Soporte	11,9 (3,9)	12,4 (3,6)	-1,2	0,247	-0,14
Alfabetización y Riesgos	12,9 (2,1)	12,3 (2,4)	-2,0	0,043	0,24

Nota: n= Tamaño de muestra; t= Prueba t de Student; p= Nivel de significancia estadística, d= d de Cohen.

DISCUSIÓN

Con relación al primer objetivo que consiste en diseñar y validar un instrumento que permita evaluar percepciones, usos, expectativas y preocupaciones respecto a la inteligencia artificial (IA) en docentes, los resultados obtenidos respaldan que el instrumento utilizado presenta adecuados niveles de validez y confiabilidad para la medición del constructo propuesto. La validez se vio sustentada por los análisis estadísticos realizados, los cuales evidenciaron que los indicadores obtenidos muestran que los ítems se agrupan de forma consistente en los tres factores (Aceptación y Valor; Alfabetización y Riesgos; Gobernanza y Soporte). La validez de un cuestionario implica considerar el sesgo de la prueba, la adecuación de la medición y la equidad y pertinencia de su uso (Messick, 1995). En cuanto a la confiabilidad, el instrumento mostró niveles satisfactorios de consistencia interna, reflejados en coeficientes que superan los valores mínimos recomendados en la literatura especializada (Gliner & Morgan, 2001). Esto indica que los ítems presentan una adecuada homogeneidad y estabilidad en la medición del constructo, aportando precisión a los resultados obtenidos. En conjunto, la evidencia empírica respalda que el instrumento es una herramienta válida y confiable. En línea con Trejo-Trejo y Gordillo-Espinoza (2026), se recomienda continuar con estudios que incorporen más evidencias de validez y confiabilidad, así como realizar muestras probabilísticas más amplias que favorezcan la generalización de los resultados obtenidos y la aplicabilidad del instrumento en diversos contextos y grupos demográficos.

En lo relacionado con el segundo objetivo de investigación, que consiste en analizar los resultados obtenidos a partir del instrumento diseñado, la mayoría de los docentes opina que la IA es muy positiva; que la IA producirá un cambio significativo en su rol de profesor, y que son necesarios cambios significativos en los métodos de evaluación de los estudiantes. Además, coincidieron en que la IA puede reducir la carga



laboral administrativa, mejorar la calidad docente, responder a las expectativas de los alumnos con relación a la incorporación de la IA en sus clases, así como optimizar su preparación para enfrentar los retos que plantea el mercado laboral. Cabe resaltar, que más de la mitad de los docentes aceptó utilizar la IA de manera moderada. Este hallazgo conduce a pensar que los profesores no han incorporado necesariamente las exigencias y los retos que, en relación con la IA, plantean las empresas a los egresados. La relación entre la IA, la educación y el mercado laboral evidencia una importante interrelación, puesto que abarca la enseñanza de técnicas, como la formación de personas capaces de enfrentar, desenvolverse y colaborar con sistemas de IA en la sociedad actual (Miao et al., 2021).

Actualmente se reconoce que el reto en la educación no solo consiste en transmitir conocimientos, sino en crear entornos que integren dimensiones pedagógicas, sociales y digitales, mediante herramientas y actividades, permitiendo a los estudiantes construir su propio aprendizaje y enfrentar el mercado laboral (Erstad et al., 2021). Con relación a la reducción de la carga laboral administrativa, cabe resaltar que existe cierto desconocimiento de los docentes con relación a las facilidades que ofrece un asistente de IA en la disminución de sus actividades administrativas. La incorporación de la IA en el contexto educativo pone de relieve cuestiones de estructuras organizativas y de acceso, y exige comprender en profundidad los procesos antes de automatizarlos (Miao et al., 2021).

La mayoría de los docentes se mostró preocupado por los sesgos e inexactitudes de los contenidos e informaciones generados por la IA. Del mismo modo, se mostraron totalmente de acuerdo con la preocupación sobre la capacidad de los alumnos para evaluar críticamente los resultados generados por la IA, así como por la dependencia que ésta les pueda causar. En ese contexto, se requiere apoyar a los docentes desde su formación inicial, a través de capacitaciones sistemáticas, con el objetivo de ayudarlos a reflexionar sobre el uso de herramientas tecnológicas para mejorar sus competencias profesionales y, en consecuencia, incorporar tecnologías digitales, como la IA, para optimizar sus métodos de enseñanza (Elliott & Tunks, 2021; Li, 2024).

La brecha digital sigue siendo un desafío para garantizar tanto la incorporación adecuada de tecnologías digitales, incluida la IA, en la enseñanza, como la disponibilidad de capacitación apropiada para los docentes (Elliott & Tunks, 2021; Ncube & Tawanda, 2025). En esencia, se trata de alfabetizar en IA con el propósito de formar docentes capaces de comprender, adaptar y utilizar su potencial de manera activa, frente a los desafíos globales (Kong et al., 2025; Olmos-Gómez et al., 2025). En línea con estudios previos (Huang & Yu, 2025; Kong et al., 2025), la alfabetización en IA debe promover, además, una formación integral que incluya pensamiento crítico, juicio reflexivo, así como, resolución de problemas, valores éticos y normativa moral. Para posibilitar un uso más efectivo de las herramientas de IA en educación, la supervisión docente es fundamental, puesto que resulta indispensable la resolución de problemas diversos, evitando la generación de dependencia tecnológica (Sarıkaya & İnci Kuzu, 2026). Resulta significativo reconocer que el docente, al adaptar la enseñanza al entorno y al estudiante moderno, también reflexiona sobre los roles que desempeña y sobre las herramientas que selecciona y utiliza. El financiamiento en capacitaciones, así como en la mejora sistemática de infraestructura y *software*, resultan indispensables para enfrentar la enseñanza-aprendizaje digital (Wang et al., 2025).

La mayoría de los docentes no mostró una postura definida con respecto a la existencia y conocimiento de directrices sobre el uso de IA en la enseñanza. Tampoco, con relación a la existencia de recursos para desarrollar conocimientos afines, y a la posibilidad de actualizar directrices. Ello se convierte en un significativo reto institucional, toda vez que son justamente los profesores quienes deben plantear, a

través de opiniones basadas en sus experiencias, directrices que la institución debe evaluar y comunicar oportunamente. En línea con Balbo Di Vinadio et al. (2022), y en relación a la responsabilidad de las universidades, estas deben considerar contemplar el desarrollo de investigaciones sobre estos temas. Todo parece indicar que, si bien la IA ha llegado para quedarse, aún resta mucho trabajo por hacerse, de cara a la construcción y actualización de directrices.

CONCLUSIONES

En relación al primer objetivo de este estudio, los altos índices de fiabilidad del instrumento en las diferentes dimensiones que lo conforman, así como las correlaciones ítem-total obtenidas, permiten afirmar que se trata de un instrumento con un alto grado de validez y confiabilidad. No obstante, sería conveniente validarlo en otros contextos universitarios. Aunque los resultados del análisis factorial exploratorio son favorables, se recomienda complementar el estudio con un análisis factorial confirmatorio, a fin de corroborar los hallazgos obtenidos, examinar las correlaciones entre los factores y determinar si el modelo factorial propuesto presenta un ajuste adecuado a los datos. Después de su aplicación, y tras una evaluación rigurosa, el instrumento “DEC Survey: AI Use in Higher Education” permite evaluar percepciones, usos, expectativas y preocupaciones respecto a la IA en docentes universitarios.

En relación con el segundo objetivo, se concluye que la IA es percibida de manera positiva en el ámbito educativo y que su incorporación en la práctica docente se da de forma moderada, evidenciando un proceso de adopción progresivo en el ámbito universitario. Los profesores perciben que la IA transformará significativamente su rol y sus prácticas docentes, aunque su uso en la enseñanza sigue siendo principalmente moderado. Asimismo, los docentes reconocen la necesidad de mantener una actitud crítica frente a la calidad de los contenidos generados por la IA, especialmente ante la posibilidad de sesgos e imprecisiones, lo que subraya la importancia de un uso reflexivo y responsable de estas tecnologías en el ámbito educativo. Aunque existen directrices institucionales para el uso de la IA en la enseñanza, se evidencia un limitado conocimiento de estas por parte del profesorado, lo que resalta la necesidad de mejorar su difusión y comunicación, especialmente entre docentes a tiempo parcial.

Se recomienda aumentar la inversión en la formación docente y en el desarrollo de las competencias digitales de los futuros profesores. La competencia digital y el uso de la IA son elementos centrales del currículo, integrándose también con la reforma educativa y la formación docente, para promover habilidades de la era digital y el desarrollo de entornos de aprendizaje centrados en el estudiante. Se recomienda que los sistemas educativos promuevan la actualización y formación continua del profesorado para que sean capaces de responder, de manera crítica y efectiva, a los avances tecnológicos, incluida la IA, dado su impacto significativo en la sociedad y en la redefinición del rol docente.

El estudio presenta algunas limitaciones. La primera radica en el empleo de una encuesta de autoevaluación, ya que este tipo de instrumentos se basan en la percepción individual de los participantes, la cual puede verse influenciada por la deseabilidad social, introduciendo sesgos y afectando la precisión de los datos recopilados. La segunda limitación considera la imposibilidad de generalización de los resultados hacia la población debido al muestreo no probabilístico de conveniencia empleado. Por ello, cualquier intento de extrapolación debe realizarse con precaución. No obstante, la cantidad de participantes y su diversidad aportan variabilidad suficiente para estudiar la



visión de la IA en el contexto universitario. Por tanto, el valor metodológico del estudio no estaría en la representatividad estadística de la muestra, sino en la contribución analítica para comprender la variable estudiada en docentes universitarios accesibles, así como para generar conocimiento que pueda ser contrastado en investigaciones posteriores con diseños probabilísticos.

DECLARACIÓN SOBRE EL USO DE HERRAMIENTAS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Los autores utilizaron DeepL para la traducción del resumen al inglés y portugués, y ChatGPT para revisiones puntuales de redacción y corrección gramatical. Los autores revisaron y validaron todo el contenido del manuscrito y asumen la responsabilidad de su versión final.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORES

Conceptualización: E. G-E., A. T., J. B., y U. F-T.; Metodología: E. G-E., U. F-T y A. T.; Software: A. T.; Validación: E. G-E., A. T., J. B., y U.F-T.; Análisis formal: E. G-E., A. T., J. B., y U. F-T.; Investigación: E. G-E., A. T., J. B., y U. F-T.; Recursos: J. B.; Curación de datos: A.T.; Redacción - borrador original: E. G-E., A.T., J. B., y U.F-T.; Redacción - revisión y edición: E. G-E., A. T., J. B., y U.F-T.; Visualización: E. G-E.; Supervisión: E. G-E.; Administración del proyecto: E. G-E.; Adquisición de fondos: E. G-E.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen a los docentes quienes participaron de forma anónima y voluntaria en este estudio por su tiempo y valiosa contribución, fundamental para su desarrollo.

REFERENCIAS

- Akram, H., Abdelrady, A., Al-Adwan, A., & Ramzan, M. (2022). Teachers' Perceptions of Technology Integration in Teaching-Learning Practices: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 13(920317), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920317>
- Arslan, N., Youssef, M. H., & Ghandour, R. (2025). AI and learning experiences of international students studying in the UK: an exploratory case study. *Artificial Intelligence in Education*, 1(1), 1-23. <https://doi.org/10.1108/AIIE-10-2024-0019>



- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en Psicología [A classification system of research designs in Psychology]. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Balbo Di Vinadio, T., van Noordt, C., Vargas Alvarez del Castillo, C., & Avila, R. (2022). *Inteligencia artificial y transformación digital: Competencias para funcionarios públicos. Informe del Grupo de Trabajo sobre creación de capacidades de IA*. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383325_spa
- Beck, E., Goin, M. E., Ho, A., Parks, A., & Rowe, S. (2021). Critical digital literacy as method for teaching tactics of response to online surveillance and privacy erosion. *Computers and Composition*, 61, 102654. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2021.102654>
- Cosgrove, J., & Cachia, R. (2025). *DigComp 3.0: European Digital Competence Framework (Fifth Edition)*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/7379058>
- Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7), 1-9. <https://doi.org/10.7275/yj1-4868>
- Digital Education Council. (2025a). *AI Use in Higher Education LATAM survey* [Unpublished questionnaire].
- Digital Education Council. (2025b). *Digital Education Council Global AI Faculty Survey 2025*. <https://www.digitaleducationcouncil.com/post/digital-education-council-global-ai-faculty-survey>
- Digital Education Council. (2026). *Digital Education Council: A global community of practice for education innovation*. <https://www.digitaleducationcouncil.com/>
- Elliott, J. C., & Tunks, C. S. (2021). Modern Teacher Education - Supporting the Vast Landscape of 21st Century Pedagogy. In M. J. Hernández-Serrano (Ed.), *Teacher Education in the 21st Century - Emerging Skills for a Changing World*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.97032>
- Erstad, O., Kjällander, S., & Järvelä, S. (2021). Facing the challenges of 'digital competence': a Nordic agenda for curriculum development for the 21st century. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 16(2), 77-87. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2021-02-04>
- Esteve-Mon, F. M., Llopis-Nebot, M. A., & Adell-Segura, J. (2020). Digital Teaching Competence of University Teachers: A Systematic Review of the Literature. *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 15(4), 399-406. <https://doi.org/10.1109/RITA.2020.3033225>
- Etikan, I. (2017). Sampling and Sampling Methods. *Biometrics & Biostatistics International Journal*, 5(6), 215-217. <https://doi.org/10.15406/bbij.2017.05.00149>



- Farias-Gaytan, S., Aguaded, I., & Ramirez-Montoya, M. S. (2023). Digital transformation and digital literacy in the context of complexity within higher education institutions: a systematic literature review. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 386. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01875-9>
- Gallardo-Echenique, E., Bossio, J., Tomás-Rojas, A., & Freundt-Thurne, Ú. (2023). Evidencias de validez y confiabilidad del DigCompEdu CheckIn en docentes de una universidad privada peruana. *Revista Publicaciones*, 53(2), 49-68. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v53i2.26817>
- Gallardo-Echenique, E., Poma-Acevedo, A., & Esteve Mon, F. M. (2018). La competencia digital: análisis de una experiencia en el contexto universitario. *Revista de Ciencias de La Educación. ACADEMICUS*, 1(12), 6-15. <http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2019/03/1A2019.pdf>
- Gliner, J. A., & Morgan, G. A. (2001). Measurement reliability. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(4), 486-488. <https://doi.org/10.1097/00004583-200104000-00019>
- Grady, C., Cummings, S. R., Rowbotham, M. C., Mcconnell, M. V, Ashley, E. A., & Kang, G. (2017). Informed Consent. *The New England Journal of Medicine*, 376(9), 856-867. <https://doi.org/10.1056/NEJMra1603773>
- Guanche, J. C., Reyes, N., & Guoliang, L. (2025). Inteligencia artificial (IA) y competencias mediáticas, digitales, informacionales y comunicacionales en América Latina y el Caribe: una perspectiva ética y crítica en la era algorítmica. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 159, 13-32. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v1i159.5219>
- Huang, W., & Yu, W. (2025). Barriers to integrating artificial intelligence education: implications from five early adopters in South Korea. *Computer Science Education*, 00(00), 1-24. <https://doi.org/10.1080/08993408.2025.2565199>
- Ilomäki, L., Lakkala, M., Kallunki, V., Mundy, D., Romero, M., Romeu, T., & Gouseti, A. (2023). Critical digital literacies at school level: A systematic review. *Review of Education*, 11(3), e3425. <https://doi.org/10.1002/rev3.3425>
- Kline, P. (2014[1993]). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315788135>
- Kline, R. (2016). *Principles and practices of structural equation modelling*. (4th Edition). The Guilford Press.
- Kong, S. C., Korte, S. M., Burton, S., Keskitalo, P., Turunen, T., Smith, D., Wang, L., Lee, J. C. K., & Beaton, M. C. (2025). Artificial Intelligence (AI) literacy—an argument for AI literacy in education. *Innovations in Education and Teaching International*, 62(2), 477-483. <https://doi.org/10.1080/14703297.2024.2332744>
- Li, H. (2024). Education challenges in developing digital competence and critical thinking skills in a post-information age. *Culture and Education: Cultura y Educación*, 36(2), 419-445. <https://doi.org/10.1177/11356405241259598>
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 5-55.

- Marín, V. I., & Angulo, G. A. (2025). Digital Competence in Quebec 's Teacher-Education Programs: Toward a Critical Perspective. *Journal of Teaching and Learning*, 19(5), 45-74. <https://doi.org/10.22329/jtl.v19i5.8957>
- Messick, S. (1995). Standards of Validity and the Validity of Standards in Performance Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 14(4), 5-8. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1995.tb00881.x>
- Miao, F., Holmes, W., Huang, R., & Zhang, H. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). <https://doi.org/10.54675/PCSP7350>
- Ncube, C. N., & Tawanda, T. (2025). Critical digital pedagogy for contemporary transformative practices in the Global South : a literature review Critical digital pedagogy for contemporary transformative practices in the Global South : a literature review. *Cogent Education*, 12(1), 2523133. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2523133>
- Olmos-Gómez, M. del C., Portillo-Sánchez, R., & Parra-González, M. E. (2025). Educación Física e Inteligencia Artificial. Validación de un instrumento sobre uso y percepción de la IA en jóvenes. *Retos*, 67, 46-56. <https://doi.org/10.47197/retos.v67.112460>
- Oyarzo-Espinosa, J., Joglar-Campos, C., Quintanilla-Gatica, M. R., Sepúlveda-González, R. A., & Soto-Alvarado, M. B. (2025). Inteligencia artificial y controversias sociocientíficas en la enseñanza de las ciencias de la educación superior. Acercamientos y proyecciones a partir de una revisión bibliográfica. *Sisyphus - Journal of Education*, 13(1), 8-34. <https://doi.org/10.25749/sis.36570>
- Redecker, C., & Punie, Y. (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu. (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional de España)*. Centro Común de Investigación de la Comisión Europea. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Rose, S. (2025, August 4th). Demis Hassabis on our AI future: 'It'll be 10 times bigger than the Industrial Revolution – and maybe 10 times faster.' *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/technology/2025/aug/04/demis-hassabis-ai-future-10-times-bigger-than-industrial-revolution-and-10-times-faster>
- Sarıkaya, K., & İnci Kuzu, Ç. (2026). The Evolution of Artificial Intelligence in Mathematical Problem-Solving Processes: A Mathematics Education Perspective. *Sage Open*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/21582440261426456>
- Trejo-Trejo, G. A., & Gordillo-Espinoza, E. (2026). Validación de un instrumento para medir el uso académico de la IAGen en estudiantes universitarios. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 75, art. 7. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.117960>
- Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). (2025). *Institutional Achievements Report 2024*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). <https://upc-cdn.b-cdn.net/documentos/institucional/Institutional-Achievements-Report-2024-VF.pdf>
- Vieriu, A. M., & Petrea, G. (2025). The Impact of Artificial Intelligence (AI) on Students' Academic Development. *Education Sciences*, 15(3), 343. <https://doi.org/10.3390/educsci15030343>



- Viñoles-Cosentino, V., Sánchez-Caballé, A., & Esteve-Mon, F. M. (2022). Desarrollo de la Competencia Digital Docente en Contextos Universitarios. Una Revisión Sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 20(2), 11-27. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.001>
- Wang, Q., Ma, Z., Zhang, G., & Miao, Q (2025). Digital Transformation Driving Educational Reforms in Higher Education: A Paradigm Shift in Teaching and Learning. *Beijing International Review of Education*, 7(4), 254-272. <https://doi.org/10.1177/25902547251395880>
- Wang, S., Wang, F., Zhu, Z., Wang, J., Tran, T., & Du, Z. (2024). Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Expert Systems With Applications*, 252(Part A), 124167. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167>
- Wang, T., Lund, B. D., Marengo, A., Pagano, A., Mannuru, N. R., Teel, Z. A., & Pange, J. (2023). Exploring the Potential Impact of Artificial Intelligence (AI) on International Students in Higher Education: Generative AI, Chatbots, Analytics, and International Student Success. *Applied Sciences*, 13(11), 6716. <https://doi.org/10.3390/app13116716>
- Yang, Y., & Green, S. B. (2011). Coefficient Alpha: A Reliability Coefficient for the 21st Century? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 377-392. <https://doi.org/10.1177/0734282911406668>

*

Received: January 20, 2026

Revisions Required: May 21, 2026

Accepted: June 2, 2026

Published online: June 30, 2026

