

**Más allá de la herramienta: inteligencia artificial, autoeficacia académica y
dependencia en la experiencia universitaria**

Michelle Cuadros Uribe

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Psicóloga

Directores: José Eduardo Sánchez Reyes y Julián Cespedes Guevara

Universidad ICESI

Facultad de Ciencias Humanas

Programa de Psicología

Santiago de Cali, Colombia

2026

Resumen

El uso de herramientas de inteligencia artificial en la educación superior se ha incorporado progresivamente a las prácticas académicas de los estudiantes, generando tanto oportunidades de apoyo al estudio como tensiones relacionadas con la autonomía, la autoría académica y la posible dependencia frente a estas tecnologías. El presente trabajo tuvo como objetivo analizar las percepciones de estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Cali sobre el impacto del uso de herramientas de inteligencia artificial en sus procesos de estudio, su autoeficacia académica y la dependencia asociada a su uso. Para esto, se desarrolló una investigación cuantitativa, no experimental y de alcance descriptivo-correlacional, mediante la aplicación de un cuestionario estructurado. Tras la depuración de la base de datos, se obtuvieron 342 respuestas válidas. Los resultados mostraron un uso frecuente de herramientas de IA para tareas académicas, especialmente chatbots, empleados principalmente para la búsqueda o resumen de información, redacción y corrección de textos, elaboración de ideas y resolución de dudas conceptuales. Asimismo, se encontraron niveles altos de autoeficacia académica y una percepción general baja o moderada de dependencia. Sin embargo, un grupo relevante de estudiantes reportó sentir la necesidad de usar IA con mayor frecuencia para mantener su rendimiento académico. Los análisis correlacionales indicaron que la frecuencia de uso se relacionó positivamente con la dependencia percibida y negativamente con la autoeficacia académica. Además, la percepción de dependencia de la IA fue el predictor más fuerte de la frecuencia de uso en el modelo de regresión. En conjunto, los hallazgos sugieren que la IA es percibida por los estudiantes de la facultad como un recurso funcional para el trabajo académico, pero su incorporación frecuente también plantea desafíos en torno al uso crítico, autónomo y ético de estas herramientas.

Palabras clave: inteligencia artificial; educación superior; autoeficacia académica; dependencia tecnológica; procesos de estudio; estudiantes universitarios.

Tabla de contenido

Resumen	2
Introducción	4
El presente estudio	7
Objetivo General	7
Objetivos Específicos.....	8
Método	8
Enfoque y Diseño de Investigación.....	8
Participantes	9
Instrumento	9
Procedimiento	9
Análisis de Datos.....	10
Resultados	10
Características sociodemográficas de la muestra	10
Consistencia interna de las escalas.....	11
Uso y motivaciones para usar herramientas de IA	12
Utilidad percibida de la IA en actividades académicas	13
Percepción del impacto de la IA en los procesos de estudio	14
Autoeficacia académica.....	15
Dependencia en el uso de herramientas de IA	16
Relaciones entre frecuencia de uso, autoeficacia, dependencia y utilidad percibida	17
Predictores de la Frecuencia de uso de IA	17
Diferencias según grupo de carrera	19
Discusión	21
Sobre el uso de la IA en este documento	28
Conclusión	29
Referencias	30
Anexos	32

Tabla Anexo 10. <i>Características Académicas de la Muestra</i>	32
Tabla Anexo 11. <i>Herramientas de IA Utilizadas por los Participantes</i>	32
Tabla Anexo 12. <i>Actividades Académicas para las que se Utilizan Herramientas de IA</i>	33
Tabla Anexo 13. <i>Motivaciones Reportadas para el Uso de Herramientas de IA</i>	33
Tabla Anexo 14. <i>Correlación entre Frecuencia de Uso de Herramientas de IA y Dependencia Percibida</i>	34
Tabla Anexo 15. <i>Correlación entre Frecuencia de Uso de Herramientas de IA y Autoeficacia Académica</i>	34
Tabla Anexo 16. <i>Correlación entre Autoeficacia Académica y Dependencia Percibida en el Uso de Herramientas de IA</i>	34
Tabla Anexo 17. <i>Correlación entre Dependencia y Utilidad Percibidas</i>	34
Tabla Anexo 18. <i>Comparaciones Post Hoc Games-Howell para la Frecuencia de Uso de Herramientas de IA según Grupo de Carrera</i>	35
Tabla Anexo 19. <i>Comparaciones Post Hoc de Tukey para Dependencia según Grupo de Carrera</i>	35

Introducción

El uso de herramientas de inteligencia artificial en la educación superior ha dejado de ser un fenómeno emergente para convertirse en una práctica ampliamente extendida entre los estudiantes. De acuerdo con el Digital Education Council (2024), el 86 % de los estudiantes a nivel global utiliza IA regularmente en sus estudios, el 54 % lo hace semanalmente y ChatGPT es la herramienta más usada, con un 66 % de uso reportado. En Colombia, el informe de Planeta Formación y Universidades y GAD3 (2024) reportó que el 84 % de los estudiantes encuestados ha utilizado herramientas de IA generativa. Estos datos evidencian que la IA ya forma parte de las prácticas académicas estudiantiles y que su incorporación plantea un reto relevante para la formación universitaria, no solo por su amplia adopción, sino también por la necesidad de comprender cómo se utiliza y qué implicaciones puede tener en los procesos de estudio.

En este marco, diversas investigaciones han mostrado que los estudiantes universitarios no utilizan la IA únicamente como motor de búsqueda, sino que la integran en actividades centrales de su vida académica. Ahmed (2024), por ejemplo, encontró que el 78.6 % de estudiantes universitarios en Bangladesh usaba ChatGPT con frecuencia, principalmente para apoyar investigaciones, redactar trabajos, comprender temas complejos y prepararse para exámenes. En una línea similar, Chao-Rebolledo y Rivera-Navarro (2024) reportaron que, en estudiantes de una universidad privada de México, el uso de IA se concentra en la búsqueda de información, la generación de ideas y la comprensión de contenidos. Asimismo, Habibi et al. (2024), a partir del modelo UTAUT2 aplicado a estudiantes universitarios de Indonesia, encontraron que la intención de usar ChatGPT con fines de aprendizaje fue el principal predictor de su uso efectivo, influida por condiciones facilitadoras, motivación hedónica, hábito, expectativa de rendimiento e influencia social. Estos estudios sugieren que la incorporación de la IA en el contexto académico no responde únicamente a necesidades instrumentales, sino también a condiciones tecnológicas, disposicionales y sociales que favorecen su integración en las rutinas de estudio.

Además de los patrones de uso, la literatura ha documentado percepciones favorables sobre la utilidad de estas herramientas. Ahmed (2024) mostró que los estudiantes valoran ChatGPT por su capacidad para ahorrar tiempo, organizar tareas y facilitar el acceso a información de manera eficiente. De manera complementaria, Jin et al. (2023), mediante entrevistas semiestructuradas y *storyboards* con estudiantes universitarios de Corea del Sur, encontraron que diversas aplicaciones de IA eran valoradas como útiles para la planificación del estudio, el monitoreo del progreso y la búsqueda inmediata de ayuda. Sin embargo, estos beneficios no están exentos de tensiones. Zhang y Xu (2025) encontraron que el uso frecuente de herramientas como ChatGPT puede fortalecer la confianza y la eficiencia en la resolución de tareas, pero también incrementar la dependencia tecnológica. Por su parte, Ahmad et al. (2023) reportaron que la adopción de sistemas de IA se relaciona con una reducción de la capacidad de toma de decisiones y un aumento del menor esfuerzo cognitivo. En el plano ético, Lund et al. (2025) muestran que muchos estudiantes no perciben el uso de IA asistida para la escritura como una prolongación directa del plagio tradicional, sino como una categoría distinta de conducta académica, lo que introduce zonas grises en torno a la autoría y la originalidad.

De esta manera, la incorporación de la IA en la educación superior configura un fenómeno ambivalente: por un lado, estas herramientas son valoradas como apoyos funcionales para el trabajo académico; por otro, su uso frecuente plantea interrogantes sobre la autonomía, el esfuerzo cognitivo, la verificación de información, la autoría y la posible dependencia frente a la tecnología. En este sentido, el problema no se reduce a determinar si la IA facilita o no ciertas actividades académicas, sino a comprender cómo los estudiantes perciben su influencia en dimensiones más amplias de su experiencia formativa.

Entre estas dimensiones, la autoeficacia académica y la dependencia asociada al uso de IA resultan especialmente relevantes. Desde la perspectiva de Bandura (1997), la autoeficacia se refiere a las creencias de una persona sobre su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias

para alcanzar determinados logros; en el ámbito educativo, esta noción permite comprender la confianza del estudiante para aprender, resolver tareas y responder a las exigencias académicas a partir de sus propios recursos (Schunk et al., 2014). De forma paralela, la dependencia asociada al uso de IA puede entenderse como una confianza creciente o excesiva en estas herramientas, hasta el punto de que el estudiante llega a percibirlas como necesarias para responder a determinadas demandas académicas (Zhang et al., 2024; Zhang & Xu, 2025).

El presente estudio

Aunque los antecedentes revisados hasta este punto han aportado evidencia relevante sobre el uso, la utilidad y los riesgos de la IA en educación superior, todavía resulta pertinente generar evidencia situada en contextos universitarios cercanos. Buena parte de los estudios revisados proviene de escenarios internacionales, y varios se han concentrado en la aceptación o utilidad percibida de la IA sin articular de manera conjunta su relación con procesos de estudio, autoeficacia académica y dependencia asociada a su uso (Ahmed, 2024; Chao-Rebolledo & Rivera-Navarro, 2024; Habibi et al., 2024; Jin et al., 2023). En este sentido, estudiar estas dimensiones en estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad en Cali permite aportar información contextualizada sobre la forma en que la IA se integra a la experiencia académica estudiantil y sobre las tensiones que emergen entre apoyo, autonomía y dependencia. En este sentido, la presente investigación busca aportar a la comprensión de este fenómeno a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué percepciones tienen los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad de Cali sobre el impacto del uso de herramientas de inteligencia artificial en sus procesos de estudio, su autoeficacia académica y la dependencia asociada a su uso?

Objetivo General

Analizar las percepciones de estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad en Cali sobre el impacto del uso de herramientas de inteligencia artificial en sus procesos de estudio, su autoeficacia académica y la dependencia asociada a su uso.

Objetivos Específicos

- Caracterizar el uso académico de herramientas de inteligencia artificial en estudiantes universitarios, considerando la frecuencia de uso, los tipos de herramientas utilizadas, las actividades académicas en las que se emplean y las razones asociadas.
- Describir la utilidad percibida de las herramientas de inteligencia artificial en distintas actividades académicas vinculadas con los procesos de estudio.
- Describir los niveles de autoeficacia académica percibida por los estudiantes universitarios
- Describir la dependencia asociada al uso de herramientas de inteligencia artificial en actividades académicas.
- Examinar la relación entre frecuencia de uso de herramientas de inteligencia artificial, la autoeficacia académica y la dependencia asociada a su uso.

Método

Enfoque y Diseño de Investigación

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, dado que buscó recoger y analizar información mediante un cuestionario estructurado aplicado a estudiantes universitarios. El diseño fue no experimental, debido a que no se manipuló ninguna variable, sino que se observaron las percepciones de los participantes tal como se presentaron en su contexto académico. El alcance del estudio fue descriptivo-correlacional, ya que se orientó a caracterizar el uso de herramientas de inteligencia artificial, la utilidad percibida, el impacto percibido en los procesos de estudio, la autoeficacia académica y la dependencia asociada a su uso, así como a examinar relaciones entre algunas de estas variables.

Participantes

La población de este estudio estuvo conformada por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de una Universidad Privada de Cali, Colombia. Se determinó una muestra base de 294 estudiantes, calculada mediante la fórmula de Cochran, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. Con el fin de contemplar posibles casos de no respuesta, deserción o encuestas incompletas, se aplicó un ajuste por no respuesta del 20%, obteniéndose una muestra estimada de 353 estudiantes. La selección muestral se planificó mediante un muestreo probabilístico estratificado, con el propósito de garantizar una representación proporcional de los programas académicos que conforman la facultad. Finalmente, se obtuvieron 342 respuestas válidas.

Instrumento

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario estructurado elaborado para este estudio. El instrumento incluyó preguntas sociodemográficas y académicas, así como ítems sobre acceso a recursos tecnológicos, herramientas de IA utilizadas, frecuencia de uso, actividades académicas en las que se emplean, motivaciones, utilidad e impacto percibidos en los procesos de estudio.

Las dimensiones de autoeficacia académica y dependencia asociada al uso de IA fueron construidas a partir de ítems adaptados de la *Academic Self-Efficacy and Dependency Assessment Scale* —ASAIDAS— empleada por Acosta-Enriquez et al. (2025). Estos ítems evalúan, respectivamente, la confianza del estudiante en sus capacidades académicas y posibles patrones de dependencia frente al uso de herramientas de IA. Las respuestas se registraron mediante una escala tipo Likert de cinco puntos.

Procedimiento

La recolección de datos se realizó mediante la aplicación presencial de un cuestionario en línea. Los participantes fueron contactados en espacios académicos de la Facultad de Ciencias Humanas e invitados a responder el instrumento mediante un enlace digital. Antes de iniciar, recibieron información sobre el propósito del estudio, la voluntariedad de su participación, el carácter

anónimo de sus respuestas, la posibilidad de retirarse en cualquier momento y el uso exclusivamente académico de los datos. Asimismo, se informó que quienes participaran podrían recibir un incentivo como reconocimiento por su colaboración. La duración estimada de diligenciamiento fue de 5 a 10 minutos. Solo quienes aceptaron las condiciones de participación continuaron con la encuesta.

Análisis de Datos

Los datos fueron organizados y depurados antes del análisis de estadístico. Posteriormente, se realizaron análisis descriptivos mediante frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar, según el nivel de medición de cada variable. Para las variables categóricas se calcularon frecuencias y porcentajes, mientras que para los ítems de escala tipo Likert se calcularon medidas de tendencia central y dispersión. Asimismo, se estimó la consistencia interna de las escalas correspondientes mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Finalmente, se realizaron análisis correlacionales y modelos de regresión lineal para examinar la relación entre la frecuencia de uso de IA, la autoeficacia académica y la dependencia asociada al uso de estas herramientas.

Resultados

Características sociodemográficas de la muestra

La muestra estuvo conformada por 342 participantes. La edad promedio fue de 20.21 años ($DE = 2.24$; rango = 17 a 31 años). Predominó la participación de mujeres (59.06%), seguida de hombres (39.47%); una proporción mínima se identificó como no binaria (0.88%) o prefirió no decirlo (0.58%). La mayoría de los participantes reportó contar con acceso estable a internet (95.03%) y disponer de computador para uso personal en casa (95.03%), lo que indica que la muestra contaba, en general, con condiciones tecnológicas básicas para el acceso y uso de herramientas digitales en contextos académicos (Tabla 1).

Tabla 1

Características sociodemográficas de la muestra

Variable	Categoría	n = 342	Frecuencia
Edad	M (DE)	20.21 (2.24)	—
	Rango	17-31	—
Género	Femenino	202	59.06
	Masculino	135	39.47
	No binario	3	0.88
	Prefiero no decir	2	0.58
Acceso estable a internet	Sí	325	95.03
	No	3	0.88
	A veces	14	4.09
Computador para uso personal	Sí	325	95.03
	No	9	2.63
	A veces	8	2.34

Respecto a las características académicas, las mayores proporciones correspondieron a estudiantes de Derecho y Música (22.51% cada uno), seguidos de Psicología (15.20%) y Ciencia Política (10.82%). La mayoría de los participantes cursaba una sola carrera (71.64%). En relación con el semestre, la muestra presentó una distribución amplia entre distintos niveles de formación, con porcentajes algo más altos en séptimo (16.37%) y octavo semestre (15.50%). Cabe señalar que la baja proporción de estudiantes en semestres 11 y 14 se debe a que en la facultad estos niveles suelen estar asociados a procesos de simultaneidad académica y no necesariamente al trayecto regular de una sola carrera (Tabla Anexo 10).

Consistencia interna de las escalas

Antes de analizar los puntajes totales de las variables centrales, se evaluó la consistencia interna de las escalas mediante el coeficiente alfa de Cronbach. La escala de autoeficacia académica presentó una consistencia interna alta ($\alpha = .89$, IC 95% [.86, .91]), al igual que la escala de dependencia en el uso de herramientas de IA ($\alpha = .88$, IC 95% [.86, .90]). Asimismo, la escala de utilidad percibida presentó una consistencia interna adecuada ($\alpha = .83$). Estos resultados respaldan el uso de puntajes totales para autoeficacia, dependencia y utilidad percibida en los análisis posteriores.

Uso y motivaciones para usar herramientas de IA

En cuanto a las herramientas de inteligencia artificial utilizadas, los chatbots fueron ampliamente predominantes, reportados por el 98.25% de los participantes. En un segundo nivel se ubicaron los generados de presentaciones (32.16%) y los asistentes de escritura (31.87%). En contraste, las herramientas menos reportadas fueron las relacionadas con materiales visuales (19.88%) y composición o producción musical (10.82%) (Tabla Anexo 11).

Respecto a la frecuencia de uso de IA para tareas académicas, el 73.68% de los participantes reportaron usarla frecuente o muy frecuente. El 20.76% de los participantes indicó un uso ocasional. En contraste, el uso raro o nulo fue poco común, con un 5.55% de respuestas entre “raramente” y “nunca” (Tabla 2).

Tabla 2

Frecuencia de uso de herramientas de IA para tareas académicas

Frecuencia de uso	n	%
Nunca	1	0.29
Raramente	18	5.26
Ocasionalmente	71	20.76
Frecuentemente	177	51.75
Siempre o casi siempre	75	21.93

En relación con las actividades académicas para las que se utilizan herramientas de IA, las opciones más frecuentes fueron la búsqueda o resumen de información (81.87%), la redacción o corrección de textos académicos (72.81%), la elaboración de ideas o borradores iniciales (67.84%) y la resolución de dudas conceptuales (61.11%). Los usos menos frecuentes correspondieron a composición o producción musical (7.60%), realización de trabajos completos (6.43%) y otras actividades (1.75%) (Tabla Anexo 12).

En cuanto a las motivaciones para utilizar herramientas de IA, las razones más frecuentemente reportadas fueron el ahorro de tiempo (81.29%) y la percepción de que estas

herramientas facilitan el aprendizaje (63.16%). También se reportó su uso para superar dificultades personales, como falta de comprensión o bloqueos académicos (48.25%), y para mejorar el desempeño académico (40.06%). En contraste, las motivaciones menos frecuentes fueron utilizarlas porque otros también lo hacen (8.77%), señalar otras razones distintas a las propuestas (2.05%) y reportar no usar IA (0.29%) (Tabla Anexo 13).

Utilidad percibida de la IA en actividades académicas

En los ítems de utilidad percibida se observó una tendencia general de los participantes a considerar que, en varias actividades académicas, resulta más provechoso trabajar con apoyo de IA que sin ella. Los mayores porcentajes de percepción favorable agregada se presentaron en la búsqueda y resumen de información o lecturas extensas (78.65%), la redacción y corrección de textos académicos (73.10%) y las dudas conceptuales o ejercicios académicos (69.59%). También se observaron porcentajes relativamente altos en el análisis de datos o de información cualitativa (59.06%), los cálculos, problemas matemáticos o análisis estadístico (57.02%) y la programación o asistencia en código (54.68%). En contraste, las actividades con menor percepción de provecho asociado al uso de IA fueron la composición o producción musical (22.22%), los trabajos completos sin intervención personal significativa (37.75%) y las presentaciones o materiales visuales (33.34%) (Tabla 3).

Tabla 3*Utilidad percibida del estudio con herramientas de IA en distintas actividades*

Ítem	Mucho más provechoso sin IA	Algo más provechoso sin IA	Igual con o sin IA	Algo más provechoso con IA	Mucho más provechoso con IA
Redacción y corrección de textos académicos.	6,43 %	9,94 %	10,53 %	48,54 %	24,56 %
Ideas, esquemas o borradores iniciales.	7,31 %	10,53 %	16,37 %	38,89 %	26,90 %
Búsqueda y resumen de información o lecturas extensas.	5,85 %	7,31 %	8,19 %	34,21 %	44,44 %
Traducción de textos.	11,70 %	9,94 %	24,27 %	27,19 %	26,90 %
Presentaciones o materiales visuales.	21,05 %	15,50 %	30,12 %	22,81 %	10,53 %
Dudas conceptuales o ejercicios académicos.	7,31 %	9,36 %	13,74 %	45,03 %	24,56 %
Planificación u organización del estudio.	9,94 %	9,36 %	26,32 %	32,46 %	21,93 %
Programación o asistencia en código.	8,77 %	6,14 %	30,41 %	24,27 %	30,41 %
Cálculos, problemas matemáticos o análisis estadístico.	10,23 %	12,28 %	20,47 %	33,63 %	23,39 %
Materiales didácticos o pedagógicos.	9,06 %	13,16 %	28,65 %	33,33 %	15,79 %
Composición o producción musical.	30,12 %	11,99 %	35,67 %	13,45 %	8,77 %
Análisis de datos o de información cualitativa.	9,36 %	7,89 %	23,68 %	38,01 %	21,05 %
Trabajos completos (sin intervención significativa personal).	30,99 %	19,88 %	16,37 %	20,47 %	12,28 %

Percepción del impacto de la IA en los procesos de estudio

En cuanto a la percepción del impacto de la IA, se observó una combinación de valoraciones positivas y preocupaciones académicas en los participantes. Los mayores porcentajes de acuerdo agregado se presentaron en la afirmación “*Me preocupa el riesgo de plagio o problemas de autoría por el uso de IA*” (73.09%), “*Mejora mi capacidad para comprender contenidos complejos*” (73.09%) y “*Ha reducido mi esfuerzo en la búsqueda de información*” (64.03%). En contraste, el mayor porcentaje de desacuerdo agregado se observó en la afirmación “*No siempre verifico la información que entrega*” (52.34%). Sin embargo, también se observó que cerca de un tercio de la muestra reportó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación (31.87%; aproximadamente 109 estudiantes). Por su parte, la afirmación “*no podría completar ciertas tareas sin ayuda de la IA*” mostró una distribución más equilibrada: el 35.38% reportó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo,

mientras que el 40.06% reportó estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, además de un 24.56% de respuestas neutrales (Tabla 4).

Tabla 4

Descriptivos de los ítems de percepción del impacto de la IA en los procesos de estudio

Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Mejora mi capacidad para comprender contenidos complejos	4,68 %	4,39 %	17,84 %	50,58 %	22,51 %
Ha reducido mi esfuerzo en la búsqueda de información	2,92 %	12,87 %	20,18 %	38,30 %	25,73 %
Promueve una comprensión superficial	2,05 %	16,37 %	29,24 %	33,33 %	19,01 %
No siempre verifico la información que entrega	22,81 %	29,53 %	14,91 %	26,02 %	6,73 %
Me preocupa el riesgo de plagio o problemas de autoría por el uso de IA	4,68 %	7,02 %	12,28 %	38,30 %	37,72 %
No podría completar ciertas tareas sin la ayuda de la IA	14,91 %	25,15 %	24,56 %	24,27 %	11,11 %
Los docentes deberían incluir evaluación de competencias sin asistencia de IA	5,85 %	7,60 %	32,46 %	31,58 %	22,51 %

Autoeficacia académica

En los ítems de autoeficacia académica, las respuestas tendieron a concentrarse en las categorías de acuerdo y totalmente de acuerdo, indicando altos grados de autoeficacia percibida. Los porcentajes más altos de acuerdo agregado se observaron en las afirmaciones “*Puedo alcanzar mis metas académicas incluso cuando me enfrento a desafíos*” (84.80%), “*Soy capaz de lograr buenos resultados académicos por mi propio mérito*” (83.92%) y “*Puedo dominar las habilidades que se enseñan por mi cuenta*” (79.83%). Por otro lado, el menor porcentaje de acuerdo agregado se presentó en la afirmación “*Puedo completar con éxito todas las tareas asignadas, independientemente de su dificultad*” (60.82%) (Tabla 5).

Tabla 5*Descriptivos de los ítems de autoeficacia académica*

Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Confío en mi capacidad para comprender los conceptos más complejos que se presentan en clases sin IA	2,63 %	8,77 %	19,30 %	41,23 %	28,07 %
Estoy seguro de que puedo hacer un excelente trabajo en las tareas y los exámenes sin IA	1,17 %	7,89 %	16,67 %	43,86 %	30,41 %
Puedo dominar las habilidades que se enseñan en mis cursos sin IA	1,75 %	3,80 %	14,62 %	47,08 %	32,75 %
Confío en mi capacidad para aprender el material del curso de forma independiente	0,58 %	4,97 %	18,13 %	45,91 %	30,41 %
Puedo completar con éxito todas las tareas asignadas, independientemente de su dificultad sin IA	2,05 %	11,70 %	25,44 %	37,43 %	23,39 %
Soy capaz de lograr buenos resultados académicos por mi propio mérito	2,05 %	0,88 %	13,16 %	44,15 %	39,77 %
Puedo alcanzar mis metas académicas incluso cuando me enfrente a desafíos sin IA	0,88 %	2,92 %	11,40 %	45,03 %	39,77 %

Dependencia en el uso de herramientas de IA

En los ítems de dependencia en el uso de herramientas de IA predominó el desacuerdo o total desacuerdo. En otras palabras, la mayoría de los participantes no perciben que dependan del uso de herramientas de IA para realizar sus labores académicas. Los mayores porcentajes de desacuerdo agregado se observaron en las afirmaciones “*Dependo excesivamente de la IA para completar mis tareas académicas*” (58.19%), “*Tengo dificultades para realizar tareas académicas sin el apoyo de la IA*” (54.97%) y “*Me resulta difícil controlar el tiempo que le dedico al uso de herramientas de IA*” (53.22%). Por otro lado, la afirmación con mayor porcentaje de acuerdo agregado fue “*Siento la necesidad de usar la IA con mayor frecuencia para mantener mi rendimiento académico*” (35.38%) (Tabla 6).

Tabla 6*Descriptivos de los ítems de dependencia en el uso de herramientas de IA*

Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Me siento ansioso cuando no puedo usar herramientas de IA para mis tareas académicas	21,64 %	30,70 %	26,32 %	15,79 %	5,56 %
Dependo excesivamente de la IA para completar mis tareas académicas	24,56 %	33,63 %	23,98 %	13,74 %	4,09 %
Tengo dificultades para realizar tareas académicas sin el apoyo de la IA	17,54 %	37,43 %	21,64 %	18,71 %	4,68 %
Siento la necesidad de usar la IA con mayor frecuencia para mantener mi rendimiento académico	14,62 %	26,32 %	23,68 %	28,36 %	7,02 %
Me resulta difícil controlar el tiempo que dedico al uso de herramientas de IA	20,47 %	32,75 %	26,61 %	15,20 %	4,97 %

Relaciones entre frecuencia de uso, autoeficacia, dependencia y utilidad percibida

Se realizaron correlaciones de Spearman para examinar las relaciones entre las variables centrales del estudio. La frecuencia de uso de herramientas de IA presentó una correlación positiva, moderada y estadísticamente significativa con la dependencia percibida, $\rho = .48$, $p < .001$ (Tabla Anexo 14). Se encontró una correlación negativa, débil y estadísticamente significativa entre la frecuencia de uso de IA y la autoeficacia académica, $\rho = -.22$, $p < .001$ (Tabla Anexo 15). La autoeficacia académica se correlacionó de manera negativa, moderada y estadísticamente significativa con la dependencia percibida, $r = -.37$, $p < .001$ (Tabla Anexo 16). Y finalmente, la utilidad percibida se correlacionó de manera positiva y estadísticamente significativa con la dependencia percibida, $r = .33$, $p < .001$ (Tabla Anexo 17).

Predictores de la Frecuencia de uso de IA

Con el fin de analizar qué variables explican mejor la frecuencia de uso de herramientas de IA, se realizó una regresión lineal múltiple. En el modelo base se incluyó como predictor la utilidad percibida, en el primer modelo se incluyeron como predictores la utilidad percibida y la dependencia; en el segundo modelo se incorporó la autoeficacia académica. Ambos modelos fueron

estadísticamente significativos. El Modelo 1 explicó el 24 % de la varianza en la frecuencia de uso de IA, $F(2, 339) = 53.55$, $p < .001$, mientras que el Modelo 2 explicó el 25 % de la varianza, $F(3, 338) = 37.11$, $p < .001$. Al incorporar la autoeficacia académica, el incremento en la varianza explicada fue de 1 %, pero este cambio no alcanzó significación estadística, $\Delta R^2 = .01$, $p = .06$. Aun así, se analizó el segundo modelo como modelo final, dado que incluía simultáneamente las variables centrales del estudio y permitía evaluar si la autoeficacia académica aportaba a la explicación de la frecuencia de uso al controlar la utilidad percibida y la dependencia.

En el modelo final, la dependencia fue el predictor más fuerte y significativo de la frecuencia de uso ($\beta = .39$, $t = 7.23$, $p < .001$), seguida de la utilidad percibida, que también mostró una contribución positiva y significativa, aunque de menor magnitud ($\beta = .14$, $t = 2.82$, $p = .005$). En cambio, la autoeficacia académica no presentó una contribución estadísticamente significativa al incorporarse junto con las demás variables ($\beta = -.10$, $t = -1.86$, $p = .06$) (Tabla 7).

Tabla 7

Modelos de regresión para la frecuencia de uso de IA

Efectos	b	β	EE	t	IC 95% inferior	IC 95% superior
Modelo 1						
Efectos fijos						
Intercepto	2.44	—	0.19	12.60***	2.06	2.82
Utilidad percibida	0.15	.13	0.06	2.53*	0.03	0.26
Dependencia	0.37	.43	0.04	8.67***	0.29	0.46
Modelo 2						
Efectos fijos						
Intercepto	2.91	—	0.31	9.23***	2.29	3.52
Utilidad percibida	0.16	.14	0.06	2.82**	0.05	0.28
Dependencia	0.34	.39	0.05	7.23***	0.25	0.43
Autoeficacia académica	-0.11	-.10	0.06	-1.86	-0.22	0.01

Diferencias según grupo de carrera

Con el propósito de explorar diferencias entre áreas académicas, se compararon los puntajes de frecuencia de uso de IA y dependencia según el grupo de carrera. Para estos análisis, las carreras fueron agrupadas en seis categorías: 1) Ciencias Sociales (Antropología, Ciencia Política y Sociología), 2) Comunicación, 3) Derecho, 4) Licenciaturas, 5) Música y 6) Psicología. En el caso de la autoeficacia académica, el análisis no mostró diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, $F(5, 336) = 2.09$, $p = .07$, por lo que no se presentan comparaciones *post hoc* ni tabla descriptiva en el cuerpo del texto. Por tanto, esta sección desarrolla únicamente los resultados significativos correspondientes a frecuencia de uso de IA y dependencia.

En primer lugar, se observaron diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia de uso de IA según el grupo de carrera. Dado que la prueba de Levene fue significativa, $F(5, 336) = 5.95$, $p < .001$, se interpretó el ANOVA con corrección de Welch, el cual mostró diferencias significativas entre grupos, $F(5, 133.89) = 10.42$, $p < .001$, $\eta^2 = .14$. En términos descriptivos, Derecho presentó la media más alta de frecuencia de uso ($M = 4.26$, $DE = 0.64$), seguido de Comunicación ($M = 4.16$, $DE = 0.52$) y Licenciaturas ($M = 4.11$, $DE = 0.69$), mientras que Música presentó la media más baja ($M = 3.44$, $DE = 0.92$) (Tabla 8). Las comparaciones *post hoc* con corrección de Games-Howell indicaron que los participantes de Ciencias Sociales ($p = .03$), Comunicación ($p < .001$), Derecho ($p < .001$) y Licenciaturas ($p < .001$) reportaron una frecuencia de uso significativamente mayor que los de Música. Además, Derecho presentó una frecuencia significativamente mayor que Ciencias Sociales ($p = .03$) y Psicología ($p < .001$), mientras que Comunicación mostró una frecuencia significativamente mayor que Psicología ($p = .03$) (Tabla Anexo 18).

Tabla 8*Frecuencia de uso de herramientas de IA según grupo de carrera*

Grupo de carrera	n	M	DE
Ciencias sociales	61	3.89	0.75
Comunicación	31	4.16	0.52
Derecho	77	4.26	0.64
Licenciaturas	44	4.11	0.69
Música	77	3.44	0.92
Psicología	52	3.71	0.80

En segundo lugar, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los puntajes de dependencia según el grupo de carrera, $F(5, 336) = 5.89, p < .001, \eta^2 = .08$. La prueba de Levene no evidenció violación del supuesto de homogeneidad de varianzas, $F(5, 336) = 0.78, p = .57$, por lo que se interpretaron las comparaciones *post hoc* con corrección de Tukey. En términos descriptivos, Comunicación presentó la media más alta de dependencia ($M = 3.10, DE = 0.89$), mientras que Música mostró la media más baja ($M = 2.17, DE = 0.88$) (Tabla 9). Las comparaciones *post hoc* indicaron, en coherencia con la frecuencia de uso, que los participantes de Ciencias Sociales ($p = .001$), Comunicación ($p < .001$) y Derecho ($p < .001$) reportaron significativamente niveles más altos de dependencia que los de Música. Asimismo, los de Comunicación presentaron puntajes significativamente más altos que los de Psicología ($p = .03$) (Tabla Anexo 19).

Tabla 9*Dependencia en el uso de herramientas de IA según grupo de carrera*

Grupo de carrera	n	M	DE
Ciencias sociales	61	2.73	1.00
Comunicación	31	3.10	0.89
Derecho	77	2.68	0.86
Licenciaturas	44	2.62	0.87
Música	77	2.17	0.88
Psicología	52	2.47	0.95

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo analizar las percepciones de estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Cali sobre el impacto del uso de herramientas de inteligencia artificial en sus procesos de estudio, su autoeficacia académica y la dependencia asociada a su uso. Para ello, se aplicó un cuestionario estructurado a una muestra de estudiantes de dicha facultad.

Uno de los hallazgos centrales fue la alta frecuencia de uso de herramientas de IA con fines académicos en los estudiantes de la Facultad. La mayoría de los participantes reportó utilizar estas herramientas de manera frecuente o muy frecuente, y los chatbots fueron el tipo de herramienta más utilizado. Este resultado coincide con estudios recientes que han mostrado que la IA, especialmente ChatGPT, se ha incorporado progresivamente en la vida académica universitaria como apoyo para investigar, escribir, comprender contenidos y preparar actividades académicas (Ahmed, 2024; Chao-Rebolledo & Rivera-Navarro, 2024). En este sentido, los resultados del presente estudio refuerzan la idea de que la IA ya no ocupa un lugar marginal en los procesos de estudio, sino que forma parte de las estrategias habituales que los estudiantes emplean para responder a sus demandas académicas.

Los usos reportados por los participantes permiten comprender mejor el lugar que ocupa la IA en sus procesos de estudio. Las actividades más frecuentemente reportadas fueron la búsqueda o resumen de información, la redacción o corrección de textos, la elaboración de ideas o borradores iniciales y la resolución de dudas conceptuales. Este patrón sugiere que los estudiantes tienden a emplear la IA principalmente como una herramienta de apoyo para organizar, procesar y producir insumos académicos, más que como un reemplazo completo del trabajo propio. Esto se relaciona con lo planteado por Jin et al. (2023), quienes encontraron que las aplicaciones de IA pueden ser valoradas por los estudiantes como recursos útiles para planificar el estudio, monitorear el progreso y recibir ayuda inmediata durante el aprendizaje.

La utilidad percibida fue especialmente alta en actividades relacionadas con el procesamiento de información, la corrección de textos y la resolución de dudas. Este resultado puede interpretarse a partir del lugar que ocupa la IA como recurso de eficiencia académica: los estudiantes parecen valorarla especialmente cuando les permite ahorrar tiempo, organizar información, aclarar conceptos o mejorar productos escritos. En este punto, los hallazgos dialogan con Zhang y Xu (2025), quienes plantean que el uso de IA generativa puede fortalecer la percepción de eficiencia y confianza en la resolución de tareas, al ofrecer apoyo inmediato, retroalimentación rápida y alternativas para enfrentar dificultades académicas. En el presente estudio, esta dimensión se refleja en la alta utilidad atribuida a la IA en tareas como búsqueda de información, redacción, corrección de textos y resolución de dudas conceptuales.

Sin embargo, esta valoración favorable no puede interpretarse únicamente como un beneficio. Zhang y Xu (2025) advierten que el uso frecuente de IA generativa puede producir una relación paradójica: mientras aumenta la confianza y la eficiencia percibida de los estudiantes, también puede intensificar la dependencia tecnológica. Esta paradoja coincide con uno de los hallazgos centrales del presente estudio: la dependencia fue el predictor más fuerte de la frecuencia de uso de IA. Es decir, aunque la utilidad percibida también aportó a la explicación del uso frecuente, la variable con una asociación con la frecuencia de uso de la IA fue la percepción de que se está dependiendo de este tipo de herramientas. Esto sugiere que el uso frecuente de IA no se explica solamente porque los estudiantes la consideren útil, sino también porque algunos pueden empezar a experimentarla como un recurso indispensable para desarrollar sus tareas académicas.

Desde esta perspectiva, el uso de IA puede transitar de una lógica instrumental —usar la herramienta porque ayuda— hacia una lógica de dependencia funcional —sentir que se necesita para responder adecuadamente a ciertas demandas académicas—. Esta interpretación se relaciona con lo planteado por Zhang et al. (2024), quienes señalan que, aunque ChatGPT puede funcionar como una alternativa conveniente para obtener apoyo académico y respuestas inmediatas, su uso recurrente

puede favorecer que los estudiantes dependan de la IA para resolver tareas en lugar de hacerlo de manera independiente. Este tránsito resulta especialmente relevante si se considera que, aunque en los ítems de dependencia predominó el desacuerdo frente a afirmaciones de dependencia excesiva, un grupo importante de estudiantes reportó sentir la necesidad de usar IA con mayor frecuencia para mantener su rendimiento académico. En ese sentido, la dependencia no parece expresarse necesariamente como una incapacidad general para realizar tareas sin IA, sino como una sensación creciente de necesidad frente a la herramienta para sostener el desempeño académico.

La relación entre autoeficacia académica y dependencia también permite matizar esta interpretación. En el presente estudio, los estudiantes reportaron niveles altos de autoeficacia académica, lo cual indica que, en general, confían en sus capacidades para aprender, enfrentar desafíos y alcanzar metas académicas. Desde la perspectiva de Bandura (1997), la autoeficacia se relaciona con las creencias sobre la propia capacidad para organizar y ejecutar acciones necesarias para alcanzar determinados logros. En el contexto educativo, estas creencias resultan relevantes porque se vinculan con la motivación, el esfuerzo y la persistencia frente a tareas académicas (Schunk et al., 2014). Por tanto, los altos niveles de autoeficacia encontrados sugieren que el uso frecuente de IA no necesariamente aparece acompañado de una percepción generalizada de incapacidad académica.

No obstante, la autoeficacia se correlacionó negativamente con la dependencia y con la frecuencia de uso de IA. Este resultado se diferencia parcialmente de lo reportado por Zhang y Xu (2025), quienes encontraron que el uso frecuente de IA generativa podía fortalecer la confianza y la eficiencia percibida. En este estudio, en cambio, una mayor frecuencia de uso se asoció con niveles ligeramente menores de autoeficacia, aunque la magnitud de esta relación fue baja. Por ello, más que afirmar una contradicción directa, estos resultados sugieren que la relación entre IA y autoeficacia puede variar según la forma en que se mida la autoeficacia y según el tipo de vínculo que los estudiantes establecen con la herramienta. Mientras Zhang y Xu (2025) evaluaron dimensiones

cercanas a la confianza y eficiencia percibida en la resolución de tareas con apoyo de IA, el presente estudio abordó la autoeficacia académica como confianza general del estudiante en sus propias capacidades académicas, incluso sin asistencia de IA.

Además, en el modelo de regresión aplicado, la autoeficacia académica no mantuvo una contribución significativa cuando se incluyeron simultáneamente la dependencia y la utilidad percibida. Esto sugiere que la frecuencia de uso de IA se explica mejor por la utilidad atribuida a la herramienta y por el grado de dependencia percibida que por la confianza académica general del estudiante. En otras palabras, estudiantes con niveles altos de autoeficacia también pueden usar IA de manera frecuente si la perciben como útil, eficiente o necesaria para responder a las demandas académicas. Esta idea permite comprender la ambivalencia del fenómeno: la IA puede apoyar el estudio y facilitar ciertas tareas, pero su uso recurrente también puede desplazar progresivamente parte de la confianza del estudiante desde sus propios recursos hacia la disponibilidad de la herramienta.

Los resultados sobre percepción del impacto refuerzan esta ambivalencia. Por un lado, los participantes reconocieron que la IA mejora la comprensión de contenidos complejos y reduce el esfuerzo en la búsqueda de información. Por otro lado, manifestaron una alta preocupación por el riesgo de plagio o problemas de autoría. Esta coexistencia de beneficios percibidos y preocupaciones éticas coincide con lo planteado por Rahman y Watanobe (2023), quienes señalan que el uso de ChatGPT en educación ofrece oportunidades para apoyar el aprendizaje y la investigación, pero también genera desafíos relacionados con la integridad académica, la calidad de la información y el uso crítico de sus respuestas. En el presente estudio, esta tensión también se observa en el hecho de que, aunque una parte importante de los estudiantes manifiesta preocupación por la autoría, cerca de un tercio reconoce no verificar siempre la información entregada por la IA. Esto sugiere que la conciencia sobre los riesgos no necesariamente se traduce de manera uniforme en prácticas de verificación o control crítico de la información.

Las diferencias por grupo de carrera también aportan elementos relevantes para comprender el fenómeno. La frecuencia de uso y la dependencia variaron significativamente según la categoría de carrera, mientras que la autoeficacia no mostró diferencias significativas. Esto sugiere que las diferencias entre carreras no parecen estar dadas por la confianza general de los estudiantes en sus capacidades académicas, sino más bien por las características de las tareas, demandas o prácticas propias de cada campo de formación. Por ejemplo, Derecho, Comunicación y Licenciaturas presentaron medias más altas de frecuencia de uso, lo que podría relacionarse con una mayor presencia de actividades de lectura, escritura, búsqueda de información, argumentación o producción discursiva. En contraste, Música presentó la media más baja de frecuencia de uso y dependencia, posiblemente porque las herramientas de IA más utilizadas por la muestra —principalmente chatbots— se ajustan menos a ciertas demandas específicas de este campo.

En esta misma línea, Comunicación presentó la media más alta de dependencia percibida, mientras que Música obtuvo la más baja. Este hallazgo resulta relevante porque Comunicación fue uno de los grupos con menor número de participantes y, aun así, registró el promedio más alto en esta variable. Esto indica que, dentro de la muestra analizada, los estudiantes de Comunicación reportaron mayores niveles promedio de dependencia frente a la IA en comparación con los demás grupos. En contraste, Música no solo presentó la menor media de dependencia, sino también la menor frecuencia de uso, lo que sugiere una menor incorporación de estas herramientas en sus prácticas académicas o una menor correspondencia entre las herramientas de IA más utilizadas y las demandas propias de este campo. Las diferencias significativas se observaron específicamente entre Comunicación y los grupos de Música y Psicología, lo que señala contrastes particulares más que una separación generalizada frente a todas las áreas académicas. En este sentido, los resultados abren la posibilidad de explorar con mayor detalle cómo las características académicas de cada campo influyen en los usos que los estudiantes hacen de la IA, así como en el grado en que estas herramientas son percibidas como apoyo o como recurso necesario dentro de sus procesos de estudio.

Desde una perspectiva aplicada, los resultados evidencian la necesidad de fortalecer procesos de alfabetización en IA dentro del contexto universitario. Dado que los estudiantes ya están utilizando estas herramientas con alta frecuencia, las respuestas institucionales no deberían limitarse a permitir o prohibir su uso. Más bien, se requiere orientar a los estudiantes sobre cómo utilizarlas de manera crítica, ética y estratégica, en línea con lo planteado por Sánchez Vera (2024), quien advierte que la integración educativa de la IA no puede basarse en el rechazo total ni en la aceptación acrítica de la tecnología, sino en una incorporación pedagógicamente fundamentada, acompañada de alfabetización y reflexión ética. Esto incluye enseñar a verificar la información generada, reconocer errores o sesgos, distinguir entre apoyo y sustitución del trabajo propio, declarar o citar el uso de IA cuando corresponda y mantener espacios de producción académica sin asistencia tecnológica. Estos elementos resultan especialmente importantes considerando que una parte de los participantes reconoce no verificar siempre la información generada por IA y que otro grupo reporta sentir la necesidad de usarla con mayor frecuencia para mantener su rendimiento académico.

Asimismo, los hallazgos sugieren la importancia de que docentes e instituciones construyan criterios claros sobre el uso aceptable de IA en actividades académicas. La preocupación por la autoría y el plagio reportada por los estudiantes indica que existen dudas sobre los límites entre apoyo tecnológico, colaboración legítima y delegación indebida del trabajo académico. En esta línea, no basta con asumir que los estudiantes sabrán autónomamente cómo usar estas herramientas de manera responsable. Se requieren lineamientos pedagógicos que diferencien usos formativos —como aclarar conceptos, generar ideas iniciales o revisar estructura— de usos problemáticos, como entregar trabajos completos generados por IA sin elaboración personal significativa.

Limitaciones y sugerencias para estudios futuros

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, el diseño fue transversal, por lo que no es posible establecer relaciones

causales entre las variables. Aunque se encontraron asociaciones entre frecuencia de uso, utilidad, autoeficacia y dependencia, no puede afirmarse que una variable cause otra. En segundo lugar, los datos se obtuvieron mediante autorreporte, lo que puede implicar sesgos de deseabilidad social o diferencias en la forma en que los estudiantes interpretan sus propias prácticas de uso. En tercer lugar, la muestra corresponde a estudiantes de una facultad específica de una universidad privada en Cali, por lo que los resultados no deben generalizarse automáticamente a otros contextos universitarios, áreas del conocimiento o instituciones.

Una limitación adicional se relaciona con el alcance de las variables psicológicas consideradas. Aunque el estudio incluyó dimensiones relevantes como autoeficacia académica, utilidad percibida y dependencia, no incorporó otros factores que podrían ayudar a explicar con mayor profundidad el uso de IA en contextos académicos, como el estrés académico, la presión por el rendimiento, las expectativas de desempeño, la procrastinación, la ansiedad ante las tareas o la autorregulación del aprendizaje. Estas variables podrían incidir en la frecuencia con que los estudiantes recurren a la IA y en el grado en que llegan a percibirla como necesaria para responder a sus demandas académicas. Por ello, futuras investigaciones podrían ampliar el modelo incorporando estos factores psicológicos, con el fin de comprender mejor los mecanismos que vinculan el uso frecuente de IA con la dependencia percibida.

A partir de estas limitaciones, futuras investigaciones podrían profundizar en el fenómeno mediante diseños longitudinales que permitan observar cómo evoluciona la relación entre uso de IA, autoeficacia y dependencia a lo largo del tiempo. También sería pertinente incluir métodos cualitativos, como entrevistas o grupos focales, para comprender con mayor detalle por qué los estudiantes recurren a la IA, cómo deciden cuándo usarla y qué criterios emplean para evaluar sus respuestas. Además, sería valioso comparar facultades, universidades y áreas del conocimiento para identificar si los patrones encontrados en este estudio se mantienen o varían según el contexto académico.

Sobre el uso de la IA en este documento

En coherencia con el tema de investigación abordado en este trabajo, se considera pertinente explicitar el uso que se hizo de herramientas de inteligencia artificial durante el proceso de elaboración de este documento. La IA fue utilizada como apoyo para la revisión de redacción, ortografía y coherencia textual; para organizar ideas; para resolver dudas conceptuales y metodológicas; y para acompañar la interpretación de resultados estadísticos. No obstante, las decisiones sobre el contenido final, la selección de información, la revisión de fuentes, el análisis de los datos y la escritura definitiva del documento fueron asumidas por la autora, con acompañamiento del proceso de asesoría académica.

Este uso de la IA no se entiende como sustitución total del trabajo académico propio, sino como una herramienta de apoyo en el proceso de escritura, revisión y comprensión de la investigación. Sin embargo, la experiencia personal, de donde surge justamente este trabajo, también permitió reconocer una tensión importante: la IA no es percibida únicamente como recurso útil, sino como una mediación casi necesaria para avanzar en tareas académicas. Esta sensación de necesitar apoyo tecnológico para sentirse capaz de continuar una tarea se relaciona directamente con las preguntas que orientaron el presente estudio.

Asimismo, durante la experiencia universitaria fue posible observar que esta percepción no parece ser exclusivamente individual. En conversaciones informales con otros estudiantes, también emergieron relatos sobre el uso frecuente y casi necesario de la IA. Aunque estas observaciones no constituyen datos empíricos del estudio, sí permiten comprender que las inquietudes abordadas en esta investigación surgen de un contexto universitario más amplio, en el que la presencia de estas herramientas está transformando las

formas de estudiar, aprender y enfrentar las exigencias académicas. Por tanto, esta reflexión no busca presentar la IA como una solución ideal ni como una herramienta exenta de riesgos, sino reconocer que su uso ya forma parte de muchas prácticas académicas actuales.

Conclusión

En conclusión, los resultados de este estudio muestran que el uso de herramientas de IA en estudiantes universitarios es frecuente, funcional y ampliamente integrado a las actividades académicas. Sin embargo, también revelan una tensión entre utilidad y dependencia. La IA aparece como una herramienta que facilita el aprendizaje, reduce tiempos y apoya la resolución de tareas, pero su uso frecuente se asocia con mayores niveles de dependencia percibida. Esta relación no implica que el uso de IA sea necesariamente problemático, pero sí evidencia la importancia de formar a los estudiantes en un uso crítico, autónomo y ético. En este sentido, el desafío no consiste únicamente en incorporar IA en la educación superior, sino en hacerlo de manera que fortalezca el aprendizaje sin debilitar la autonomía académica, el pensamiento crítico y la responsabilidad sobre la propia producción intelectual.

Referencias

- Acosta-Enriquez, B. G., Arbulú Ballesteros, M. A., Guzman Valle, M. Á., Morales Angaspilco, J. E., Aquino Lalupú, J. R., Bravo Jaico, J. L., Germán Reyes, N. C., Alarcón García, R. E., & Janampa Castillo, W. E. (2025). The mediating role of academic stress, critical thinking and performance expectations in the influence of academic self-efficacy on AI dependence: Case study in college students. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, Artículo 100381. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100381>
- Ahmad, S. F., Han, H., Alam, M. M., Rehmat, M. K., Irshad, M., Arraño-Muñoz, M., & Ariza-Montes, A. (2023). Impact of artificial intelligence on human loss in decision making, laziness and safety in education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, Artículo 288. . <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01787-8>
- Ahmed, R. (2024). Exploring ChatGPT usage in higher education: Patterns, perceptions, and ethical implications among university students. *Journal of Digital Learning and Distance Education*, 3(6), 1122–1131. https://www.researchgate.net/publication/386269554_Exploring_ChatGPT_Usage_in_Higher_Education_Patterns_Perceptions_and_Ethical_Implications_Among_University_Students
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman/Times Books/Henry Holt and Co. .<https://es.scribd.com/document/394892404/Albert-Bandura-Self-Efficacy-The-Exercise-of-Control-W-H-Freeman-Co-1997-pdf>
- Chao-Rebolledo, C., & Rivera-Navarro, M. Á. (2024). Usos y percepciones de herramientas de inteligencia artificial en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 95(1), 57–72. <https://rieoei.org/RIE/article/view/6259>
- Digital Education Council. (2024). *Global AI Student Survey 2024*. Digital Education Council. <https://www.digitaleducationcouncil.com/post/digital-education-council-global-ai-student-survey-2024>
- Habibi, A., Hidayat, W. N., & Alghifari, M. F. (2024). ChatGPT in higher education: Acceptance and use among Indonesian university students. *Education Research International*, 2023, 1–12. https://www.researchgate.net/publication/376430831_ChatGPT_in_higher_education_learning_Acceptance_and_use
- Jin, S. H., Im, K., & Yoo, M. (2023). Supporting students' self-regulated learning in online learning using artificial intelligence applications. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(37). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00406-5>
- Lund, B., Mannuru, N. R., Teel, Z. A., Lee, T. H., Ortega, N. J., Simmons, S., & Ward, E. (2025). Student perceptions of AI-assisted writing and academic integrity: Ethical concerns, academic misconduct, and use of generative AI in higher education. *AI in Education*, 1(1), 2. <https://www.mdpi.com/3042-8130/1/1/2>
- Rahman, M. M., & Watanobe, Y. (2023). ChatGPT for education and research: Opportunities, threats, and strategies. *Applied Sciences*, 13(9), 5783. https://www.researchgate.net/publication/370596272_ChatGPT_for_Education_and_Research_Opportunities_Threats_and_Strategies
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and practice* (4a ed.). Pearson Higher Ed.

- Sánchez Vera, M. M. (2024). Docente versus IA: amigos o enemigos. En J. M. Muñoz, N. Lorenzo Galés & X. Suñé (Coords.), *Inteligencia artificial en la microeducación: Transformando el aula del futuro* (pp. 47–56). Observatorio de Innovación Educativa y Cultura Digital.
- Planeta Formación y Universidades, & GAD3. (2024). *Inteligencia artificial y la empleabilidad del futuro para estudiantes de educación superior*. Planeta Formación y Universidades. https://www.planetaformacion.com/sites/pfu.es/files/media_files/Bar%C3%B3metro%20IA%20PFU%20COL.pdf
- Zhang, L., & Xu, J. (2025). The paradox of self-efficacy and technological dependence: Unraveling generative AI's impact on university students' task completion. *The Internet and Higher Education*, 65, 100978. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2024.100978>
- Zhang, S., Zhao, X., Zhou, T., & Kim, J. H. (2024). Do you have AI dependency? The roles of academic self-efficacy, academic stress, and performance expectations on problematic AI usage behavior. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(34). <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00467-0>

Anexos

Tabla Anexo 10

Características académicas de la muestra

Variable	Categoría	n =342	%
Carrera	Antropología	16	4.68
	Ciencia Política	37	10.82
	Comunicación	31	9.06
	Derecho	77	22.51
	Lenguas Extranjeras	29	8.48
	Licenciatura en Artes	2	0.58
	Licenciatura en Ciencias Naturales	1	0.29
	Licenciatura en Ciencias Sociales	1	0.29
	Licenciatura en Educación Básica Primaria	2	0.58
	Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana	9	2.63
	Música	77	22.51
	Psicología	52	15.20
	Sociología	8	2.34
Simultaneidad	Sí	96	28.07
	No	245	71.64
Semestre	1	32	9.36
	2	13	3.80
	3	37	10.82
	4	41	11.99
	5	25	7.31
	6	40	11.70
	7	56	16.37
	8	53	15.50
	9	21	6.14
	10	16	4.68
	11	2	0.58
	12	3	0.88
	13	2	0.58
	14	1	0.29

Tabla Anexo 11

Herramientas de IA utilizadas por los participantes

Herramienta	n	%
Chatbots	336	98.25
Generadores de presentaciones	111	32.46

Copiloto	110	32.16
Asistentes de escritura	109	31.87
Materiales visuales	68	19.88
Composición/producción musical	37	10.82
Ninguna	0	0.00

***Nota.** Los porcentajes no suman 100% porque los participantes podían seleccionar más de una opción.*

Tabla Anexo 12

Actividades académicas para las que utilizan herramientas de IA

Actividad académica	n	%
Búsqueda/Resumen de información	280	81.87
Redacción/corrección de textos académicos	249	72.81
Ideas/borradores iniciales	232	67.84
Dudas conceptuales	209	61.11
Planificación del estudio	127	37.13
Traducción	114	33.33
Presentaciones/materiales visuales	90	26.32
Problemas matemáticos	81	23.68
Análisis cualitativo	81	23.68
Material didáctico/pedagógico	65	19.01
Programación	47	13.74
Composición/producción musical	26	7.60
Trabajos completos	22	6.43
Otras actividades	6	1.75
Ninguna	0	0.00

***Nota.** Los porcentajes no suman 100% porque los participantes podían seleccionar más de una opción.*

Tabla Anexo 13

Motivaciones reportadas para el uso de herramientas de IA

Motivación	n	%
Ahorrar tiempo	278	81.29
Facilitar el aprendizaje	216	63.16
Superar dificultades personales	165	48.25
Mejorar el desempeño académico	137	40.06

Tecnología interesante/innovadora	121	35.38
Confianza al estudiar	87	25.44
Futuro laboral	78	22.81
Presión/exigencias académicas	73	21.35
Porque otros la utilizan	30	8.77
Otra razón	7	2.05
No uso la IA	1	0.29

Tabla Anexo 14

Correlación entre frecuencia de uso de herramientas de IA y dependencia percibida

Variable 1	Variable 2	p de Spearman	p
Frecuencia de uso de IA	Dependencia percibida	0.48	< .001

Tabla Anexo 15

Correlación entre frecuencia de uso de herramientas de IA y autoeficacia académica

Variable 1	Variable 2	p de Spearman	p
Frecuencia de uso de IA	Autoeficacia académica	-0.22	< .001

Tabla Anexo 16

Correlación entre autoeficacia académica y dependencia percibida en el uso de herramientas de IA

Variable 1	Variable 2	r de Pearson	p
Autoeficacia académica	Dependencia percibida	-0.37	< .001

Tabla Anexo 17

Correlación entre dependencia y utilidad percibidas

Variable 1	Variable 2	r de Pearson	p
Dependencia percibida	Utilidad percibida	.33	< .001

Tabla Anexo 18

Comparaciones post hoc Games-Howell para la frecuencia de uso de herramientas de IA según grupo de carrera

Comparación	Diferencia de medias	p
Ciencias sociales – Comunicación	-0.28	.32
Ciencias sociales – Derecho	-0.37	< .001
Ciencias sociales – Licenciaturas	-0.23	.59
Ciencias sociales – Música	0.44	.03
Ciencias sociales – Psicología	0.17	.85
Comunicación – Derecho	-0.10	.90
Comunicación – Licenciaturas	0.05	1.00
Comunicación – Música	0.72	< .001
Comunicación – Psicología	0.45	.03
Derecho – Licenciaturas	0.15	.88
Derecho – Música	0.82	< .001
Derecho – Psicología	0.55	< .001
Licenciaturas – Música	0.67	< .001
Licenciaturas – Psicología	0.40	.10
Música – Psicología	-0.27	.49

Tabla Anexo 19

Comparaciones post hoc de Tukey para dependencia según grupo de carrera

Comparación	Diferencia de medias	SE	df	t	p
Ciencias sociales – Comunicación	-0.37	0.20	336	-1.84	.44
Ciencias sociales – Derecho	0.04	0.16	336	0.29	1.00
Ciencias sociales – Licenciaturas	0.11	0.18	336	0.61	.99
Ciencias sociales – Música	0.56	0.16	336	3.61	.001
Ciencias sociales – Psicología	0.25	0.17	336	1.49	.87
Comunicación – Derecho	0.41	0.19	336	2.14	.27
Comunicación – Licenciaturas	0.48	0.21	336	2.25	.22
Comunicación – Música	0.93	0.19	336	4.82	< .001
Comunicación – Psicología	0.62	0.21	336	3.03	.03
Derecho – Licenciaturas	0.06	0.17	336	0.38	1.00

Derecho – Música	0.52	0.15	336	3.53	< .001
Derecho – Psicología	0.21	0.17	336	1.29	.79
Licenciaturas – Música	0.45	0.17	336	2.63	.09
Licenciaturas – Psicología	0.15	0.19	336	0.78	.97
Música – Psicología	-0.31	0.16	336	-1.88	.41