

JMNJE V4. N1. 081

Impacto axiológico y normativo de la inteligencia artificial generativa en las Maestrías de la Universidad Nacional Rosario Castellanos

Axiological and normative impact of generative artificial intelligence in Master's programs at Universidad Nacional Rosario Castellanos

Autores:

Bernardo Corona Domínguez
Universidad Nacional Rosario Castellanos
Ciudad de México – México
bernardocorona70@rcastellanos.cdmx.gob.mx
<https://orcid.org/0009-0008-6040-2171>

Salvador González Flores
Universidad Nacional Rosario Castellanos
Ciudad de México – México
salvador.gonzalez@rcastellanos.cdmx.gob.mx
<https://orcid.org/0000-0003-0826-9920>

María Carmen Alonso Núñez
Universidad Abierta y a Distancia de México
Ciudad de México – México
carmen.alonso@nube.unadmexico.mx
<https://orcid.org/0000-0003-1471-0903>

Autor de correspondencia: *Bernardo Corona Domínguez,*
bernardocorona70@rcastellanos.cdmx.gob.mx

Recepción: 30-abril-2026

Aceptación: 05-junio-2026

Publicación: 17-julio-2026

{



Cómo citar este artículo:

Corona Domínguez, B., González Flores, S., & Alonso Núñez, M. C. (2026). Impacto axiológico y normativo de la inteligencia artificial generativa en las Maestrías de la Universidad Nacional Rosario Castellanos. *Journal of Multidisciplinary Novel Journeys & Explorations*, 4(1), 1-23. <https://doi.org/10.63688/8kekdh63>

© 2026; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>) que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea correctamente citada.



RESUMEN

Introducción: la incorporación de la inteligencia artificial generativa (en adelante IAG) a la formación de posgrado ha rebasado la capacidad regulatoria de las instituciones; el estudio evaluó su impacto axiológico y normativo en los siete programas de maestría de la Universidad Nacional Rosario Castellanos (en adelante UNRC), para fundamentar los elementos de un marco ético-regulatorio institucional. **Metodología:** se adoptó un enfoque mixto sustentado en el pragmatismo, con diseño explicativo secuencial, no experimental y transversal; la fase cuantitativa (semestre 2025-1, marzo-julio de 2025) aplicó un cuestionario en línea de 17 ítems tipo Likert ($\alpha = .894$; subescala de disposición favorable, $\alpha = .906$) a 61 participantes por autoselección voluntaria, y la cualitativa (semestre 2026-1, marzo-julio de 2026) comprendió cuatro entrevistas semiestructuradas analizadas con ATLAS.ti. **Resultados:** la prueba t no reveló diferencias por género; el personal docente presentó medias descriptivamente superiores al estudiantado, si bien ningún contraste conservó la significación tras el análisis de sensibilidad no paramétrico y el ajuste por comparaciones múltiples; la exigencia de lineamientos se asoció positivamente con la disposición a aprender sobre la IAG ($p = .254$, $p = .048$) y negativamente con la preocupación por su avance ($p = -.293$, $p = .022$); el análisis temático produjo diez categorías y cuatro inquietudes axiológicas recurrentes. **Conclusiones:** los resultados, de carácter exploratorio, sugieren que la demanda de normatividad específica se asocia con la adopción informada más que con el temor tecnológico; la comunidad participante demanda criterios de uso responsable, alfabetización digital específica y una regulación que delimite sin prohibir.

Palabras clave: inteligencia artificial generativa, posgrado, axiología, normatividad institucional, métodos mixtos.

ABSTRACT

Introduction: the incorporation of generative artificial intelligence (hereinafter GAI) into graduate education has outpaced the regulatory capacity of institutions; the study assessed its axiological and normative impact across the seven master's degree programs at Universidad Nacional Rosario Castellanos (hereinafter UNRC), to ground the elements of an institutional ethical-regulatory framework. **Methodology:** a mixed-methods approach grounded in pragmatism was adopted, with a sequential explanatory, non-experimental, and cross-sectional design; the quantitative phase (semester 2025-1, March–July 2025) administered a 17-item online Likert-scale questionnaire ($\alpha = .894$; favorable disposition subscale, $\alpha = .906$) to 61 voluntarily self-selected participants, while the qualitative phase (semester 2026-1, March–July 2026) comprised four semi-structured interviews analyzed using ATLAS.ti. **Results:** the t-test revealed no differences by gender; faculty members scored descriptively higher than students, although no contrast retained significance after the non-parametric sensitivity analysis and the multiple-comparison adjustment; the demand for guidelines was positively associated with the disposition to learn about GAI ($p = .254$, $p = .048$) and negatively associated with concern over its advancement ($p = -.293$, $p = .022$); thematic analysis yielded ten categories and four recurring axiological concerns. **Conclusions:** the exploratory results suggest that the demand for specific regulation is associated with informed adoption rather than technological fear; the participating academic community calls for responsible use criteria, targeted digital literacy, and regulation that sets boundaries without imposing prohibition.

Keywords: generative artificial intelligence, graduate education, axiology, institutional regulation, mixed methods.



1. INTRODUCCIÓN

La formación de posgrado se sostiene sobre una presunción cuya vigencia la inteligencia artificial generativa (en adelante IAG) ha puesto en cuestión: la de que el pensamiento, el análisis y la escritura de un trabajo terminal provienen del sujeto en formación. Cuando un sistema generativo puede producir texto académico funcional con grados crecientes de sofisticación, la atribución de autoría se vuelve problemática y los criterios tradicionales de valoración pierden poder discriminativo; Bellomo (2023) advierte que reducir la cuestión al inventario de lo permitido y lo prohibido implica perder de vista los fundamentos axiológicos que la tecnología interpela, entre ellos la noción misma de pensamiento propio que el posgrado presupone como condición de posibilidad. El estudio se sitúa en la Universidad Nacional Rosario Castellanos (en adelante UNRC), organismo público creado en 2019 con un modelo educativo en modalidades presencial-híbrida, semipresencial-híbrida y a distancia-híbrida, ocho unidades académicas y una oferta educativa integrada por 43 licenciaturas, siete maestrías, cinco especialidades y tres doctorados; a diferencia de las universidades de larga trayectoria, que disponen de culturas académicas sedimentadas desde las cuales ajustar su respuesta a la IAG, la UNRC construye de manera simultánea su identidad institucional y su respuesta al desplazamiento sociotécnico que la herramienta representa. La institución dispone de referentes internacionales (UNESCO, 2021; Vacarelu, 2023), carece de marcos propios y atiende a una comunidad que utiliza la IAG cotidianamente sin criterios suficientemente claros que orienten su uso responsable.

Los antecedentes delimitan el terreno del problema. Rivera et al. (2024), mediante una revisión sistemática de la literatura, identifican las consideraciones éticas y normativas como el conjunto dominante de preocupaciones en la investigación sobre inteligencia artificial (en adelante IA) en educación superior; Moya y Eaton (2023) ubican las áreas de mayor oportunidad en los niveles meso e institucional de las recomendaciones existentes, justo donde la producción académica escasea; Vicente Rodrigo et al. (2024) sostienen que los desafíos éticos y los de implementación constituyen dos caras de un mismo fenómeno y demandan tratamiento conjunto. A ello se agrega la consolidación de la axiología digital como campo disciplinario en formación (Alamin y Sauri, 2024) y la advertencia de Yan et al. (2025) sobre la escasa diversidad geográfica de la evidencia disponible. Dos hallazgos



previos orientan la indagación: la ponderación del factor afectivo, que explicó el 61.1% de la variabilidad en la adopción estudiantil de la IA en un programa de maestría de una universidad al norte de México (Brosig-Rodríguez et al., 2024), y la tendencia de los sistemas generativos a reproducir desigualdades estructurales de género, etnia y condición socioeconómica (Pérez-Ugena Coromina, 2024), consideración que una institución de matrícula diversa no podría tratar como marginal cuando la “ratificación” educativa incide en la constitución del sujeto que se forma como investigador (Giraldo et al., 2024).

El andamiaje conceptual triangula tres tradiciones complementarias. La teoría del actor-red (en adelante TAR) aporta la categoría de actante para caracterizar a la IAG como entidad no humana cuya presencia modifica la red sociotécnica universitaria, y el proceso de traducción mediante el cual los actores renegocian sus alianzas en torno a la herramienta (Callon, 1986); su aplicación a sistemas capaces de generar contenido original ha sido precisada recientemente (King, 2024) y desplegada en escenarios educativos e híbridos (Sperling et al., 2022; Ferguson et al., 2025). La teoría de la difusión de innovaciones (en adelante TDI) ofrece los atributos percibidos y las categorías de adoptantes que explican la heterogeneidad temporal de la incorporación (Rogers, 2003), con la compatibilidad axiológica como el factor de mayor incidencia en el uso responsable (Fang y Cai, 2025). La teoría de la actividad (en adelante TA) permite interpretar la introducción del nuevo instrumento como fuente de contradicciones entre las reglas, la comunidad y la división del trabajo, contradicciones que, trabajadas colectivamente, pueden habilitar un aprendizaje expansivo (Engeström, 2001); la distinción entre los factores sistémicos y los axiológicos de la IA (Ruvalcaba-Gómez, 2025) funciona como puente entre las tres tradiciones.

La justificación del estudio se fundamenta en la convergencia de tres vacíos: el regulatorio, dado que la UNRC carece de normatividad específica para la IAG; el empírico, dado que la institución no había sido objeto de investigación sobre el fenómeno; y el analítico, dado que la literatura disponible escasea justamente en el nivel institucional donde las decisiones se toman. El objetivo general consistió en evaluar el impacto de la IAG en las dimensiones axiológica y normativa de los programas de maestría de la UNRC, a fin de fundamentar los elementos que debe contener un marco ético-regulatorio institucional. Las variables demográficas (género, edad, rol institucional y antigüedad) operaron como independientes; las variables de percepción y actitud (conocimiento y familiaridad, actitudes,



percepciones sobre beneficios y desafíos, consideraciones éticas y normativas, capacitación, disposición e impacto) operaron como dependientes. El estudio corresponde a una investigación mixta, de tipo descriptivo con componente correlacional, de diseño explicativo secuencial, no experimental y transversal; las hipótesis iniciales se reformularon como una pregunta exploratoria de contraste, dado que la teoría disponible no ofrecía base anticipatoria para predicciones direccionales.

2. METODOLOGÍA

Enfoque de investigación

Mixto, sustentado en el pragmatismo epistemológico: los paradigmas positivista e interpretativo no resultan incompatibles cuando la pregunta de investigación, y no una adhesión paradigmática previa, define el método (Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Morgan, 2007). No se adoptó la investigación-acción, cuyo compromiso transformador excede el alcance diagnóstico del trabajo, ni la fenomenología, incompatible con la triangulación teórica adoptada.

Tipo de investigación

Descriptiva con componente correlacional, de campo y aplicada al contexto institucional de la UNRC.

Diseño de investigación

No experimental, transversal, de modalidad mixta explicativa secuencial (Creswell y Plano Clark, 2018): los resultados cuantitativos orientan la construcción del instrumento cualitativo y maximizan la pertinencia de la indagación posterior (Fetters et al., 2013).

Método de investigación

Estadístico y analítico en la fase cuantitativa; inductivo en la fase cualitativa; la integración de ambas fases se realizó mediante triangulación metodológica (Denzin, 2012).

Población

La comunidad universitaria de los siete programas de maestría de la UNRC.

Muestra

La muestra cuantitativa quedó conformada por 61 participantes, con distribución prácticamente paritaria por género (49.2% hombres, 49.2% mujeres, 1.6% sin especificar), predominio de los rangos etarios de 30 a 39 años (29.5%) y de 40 a 49 años (26.2%),



composición mayoritariamente estudiantil (91.8%, frente a 6.6% de personal docente y 1.6% de administrativo) y antigüedad concentrada en menos de un año (42.6%) y de uno a tres años (45.9%). El instrumento no registró el programa de maestría de adscripción, de modo que, si bien la convocatoria se dirigió a la comunidad de los siete programas (Maestría en Ambientes, Sistemas y Gestión en Educación Multimodal; Maestría en Cambio Climático y Biodiversidad; Maestría en Derecho Indígena; Maestría en Educación y Desarrollo Humano; Maestría en Gestión y Políticas Públicas; Maestría en Tecnologías de la Información y Comunicación; y Maestría en Territorio y Memoria Histórica), la distribución de participantes por programa no puede reportarse ni verificarse la representación de cada uno; esta omisión se declara como limitación. La muestra cualitativa quedó conformada por cuatro estudiantes, todas mujeres, identificadas como informante 1 a informante 4; su condición íntegramente femenina, frente a la paridad de la fase cuantitativa, constituye una asimetría que el estudio declara.

Tipo de muestreo

No probabilístico: por autoselección voluntaria en la fase cuantitativa, técnica que conviene distinguir del muestreo por conveniencia, dado que la decisión de participar se transfiere al sujeto e introduce un sesgo de autoselección declarado como primera limitación; e intencional en la fase cualitativa, orientado a representar variaciones de formación disciplinar, semestre cursado y modalidad de uso de la herramienta.

Técnicas de recolección de datos

Encuesta en la fase cuantitativa; entrevista semiestructurada en la cualitativa.

Instrumentos de investigación

Cuestionario en línea con ítems sociodemográficos y 17 reactivos tipo Likert de cinco puntos, organizados en bloques temáticos (conocimiento y familiaridad, actitudes, percepciones sobre beneficios y desafíos, consideraciones éticas y normativas, capacitación, disposición e impacto); y guion de entrevista elaborado a partir de los hallazgos cuantitativos significativos, lo cual asegura su pertinencia explicativa.

Validez del instrumento

El cuestionario se derivó de los constructos del andamiaje teórico y su validez de contenido se estableció mediante el juicio de tres especialistas de la Dirección de Investigación y Posgrado de la UNRC: la persona titular de la dirección, la subdirectora de



investigación y la subdirectora de posgrado, quienes valoraron la pertinencia de los reactivos respecto de los constructos del estudio y autorizaron la aplicación del instrumento. La validación no empleó un índice cuantitativo formal de concordancia entre jueces ni se realizó prueba piloto previa a la aplicación, condiciones que se declaran entre las limitaciones del estudio.

Confiabilidad del instrumento

El coeficiente alfa (Cronbach, 1951) alcanzó .894 para el instrumento total y .906 para la subescala de disposición favorable, valores que los criterios de George y Mallery (2003) califican de buenos y excelentes, respectivamente. La subescala de disposición favorable quedó integrada por los once ítems de valencia favorable hacia la herramienta y su implementación (B1, C1, C2, C3, F1, F2, G1, G2, G3, H1 y H2), con exclusión de los tres ítems de conocimiento y familiaridad (A1 a A3), los dos de preocupación (B2 y D1) y el de demanda normativa (E1); sus correlaciones ítem-total corregidas se ubicaron entre .39 y .88, todas por encima del umbral convencional de .30. El alfa del instrumento total se reporta como indicador global de consistencia interna y no como evidencia de unidimensionalidad, dado que el cuestionario agrupa bloques temáticos heterogéneos; la razón sujetos-ítems ($61/17 \approx 3.6:1$) no alcanza los mínimos recomendados para someter la estructura interna del instrumento a análisis factorial, condición que se declara como limitación.

Procedimiento de recolección de datos

El cuestionario se distribuyó durante el semestre 2025-1 mediante invitación abierta a la comunidad accesible de los siete programas de maestría, con consentimiento informado y aviso de privacidad; el carácter abierto de la invitación impide establecer el número exacto de personas convocadas y, en consecuencia, calcular una tasa de respuesta en sentido estricto, condición que se suma al sesgo de autoselección declarado como limitación; las entrevistas se realizaron en el mes de marzo de 2026, durante el semestre 2026-1 (periodo lectivo marzo-julio de 2026), con cuatro informantes seleccionadas a partir de los resultados cuantitativos, se transcribieron y conformaron el corpus del análisis.

Técnicas de análisis de datos

Estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar) e inferencial: prueba t para muestras independientes en los contrastes por género y por rol institucional, con la corrección de Welch para varianzas desiguales en el contraste



por rol, dada la marcada asimetría de tamaños entre subgrupos y la varianza nula del subgrupo docente en varios ítems, y coeficiente de correlación de Spearman para las asociaciones entre constructos, elección que responde a la naturaleza ordinal de las escalas de Likert; el conjunto de contrastes y correlaciones tuvo carácter exploratorio, en congruencia con la reformulación de las hipótesis como pregunta de contraste, por lo que se reporta, junto con los valores p sin ajustar, un análisis de sensibilidad con la prueba U de Mann-Whitney para el contraste por rol y el ajuste de Holm por comparaciones múltiples para ambas familias de pruebas (17 contrastes por rol; 16 correlaciones con E1); análisis de contenido temático en la fase cualitativa; y triangulación metodológica para la integración.

Herramientas o software utilizado

Google Forms para el despliegue del cuestionario; PSPP para el procesamiento estadístico; Python, mediante las librerías Matplotlib y Seaborn para las visualizaciones y SciPy para los análisis de sensibilidad no paramétricos; ATLAS.ti para el análisis cualitativo.

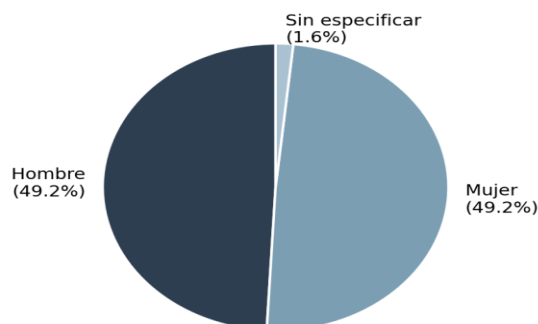
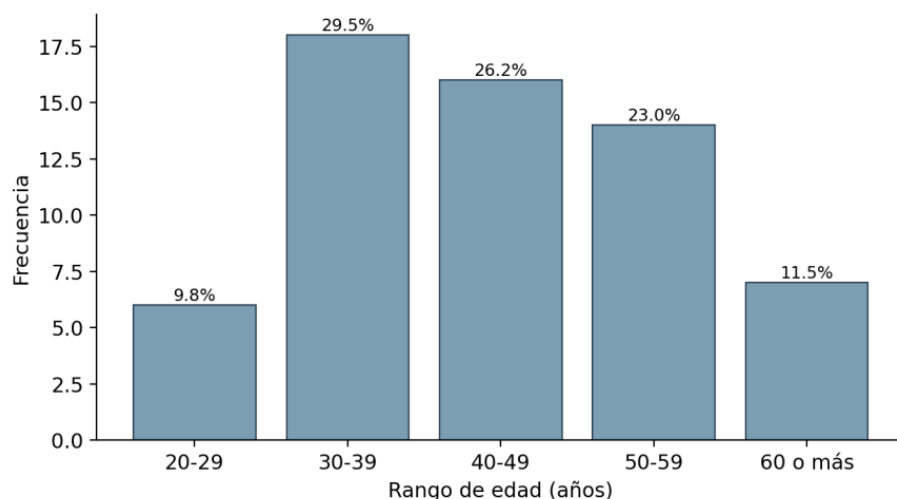
Consideraciones éticas

El estudio observó el consentimiento informado, el aviso de privacidad y la aprobación de la Dirección de Investigación y Posgrado de la UNRC, con participación voluntaria y anónima. Una consideración adicional merece mención por su vinculación con el objeto: el trabajo conserva la declaración de uso responsable de herramientas de IAG y niega valor probatorio concluyente a los porcentajes de los detectores automáticos, dado que la evidencia indica que clasifican erróneamente a más de la mitad de los escritores no nativos del inglés (Liang et al., 2023), generan falsos positivos ante textos genuinamente humanos (Elkhatat et al., 2023), se sitúan por debajo del ochenta por ciento de exactitud (Weber-Wulff et al., 2023) y dependen de la forma de redacción tanto como del origen del texto (Perkins et al., 2024).

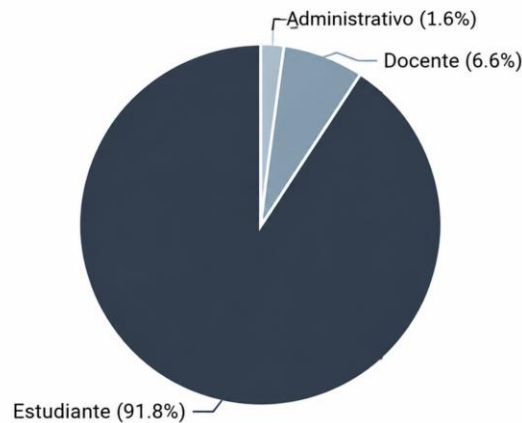
3. RESULTADOS

Los resultados se presentan conforme a la secuencia del diseño: primero los hallazgos descriptivos de la fase cuantitativa, después los inferenciales y, finalmente, los del análisis comprensivo de la fase cualitativa con su triangulación. La composición de la muestra por género, rango de edad, perfil institucional y antigüedad se representa en las Figuras 1 a 4; la concentración de la antigüedad en los rangos inferiores resulta congruente con el carácter novel de la institución.



Figura 1.*Distribución de participantes por género (n = 61)***Distribución de participantes por género (n = 61)****Nota.** Distribución porcentual de la variable género. Elaboración propia.**Figura 2.***Distribución de participantes por rango de edad (n = 61)***Distribución de participantes por rango de edad (n = 61)****Nota.** Frecuencias por rango etario expresadas en porcentajes. Elaboración propia.**Figura 3.***Distribución de participantes por perfil institucional (n = 61)*

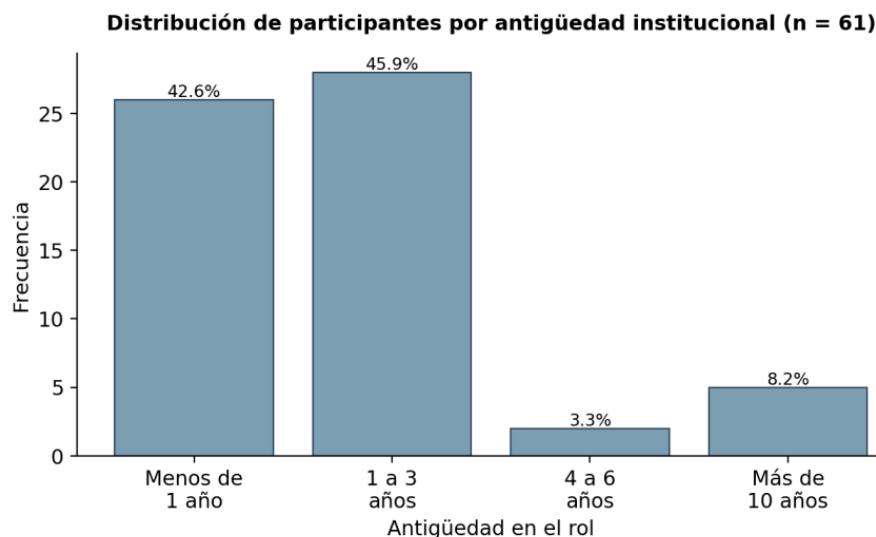
Distribución de participantes por perfil institucional (n = 61)



Nota. Distribución porcentual por rol institucional. Elaboración propia.

Figura 4.

Distribución de participantes por antigüedad institucional (n = 61)



Nota. Frecuencias por antigüedad en el rol expresadas en porcentajes. Elaboración propia.

El análisis descriptivo de los diecisiete ítems (Tabla 1) revela un patrón consistente: la disposición a aprender sobre la IAG alcanza el nivel más alto de acuerdo (ítem A3, $M = 4.46$; 90.2%), seguida de la demanda de capacitación adaptada a los distintos roles (F2, $M = 4.30$; 88.5%), del reconocimiento de que la incorporación requerirá un periodo de adaptación institucional (G3, $M = 4.18$; 83.6%) y de la disposición a integrar la herramienta en las actividades propias (G1, $M = 4.13$; 80.3%); los ítems relativos a la preparación percibida (F1, $M = 3.54$; 63.9%) y a la preparación institucional (C2, $M = 3.51$; 50.8%) registran los niveles



más moderados. La comunidad manifiesta una disposición netamente favorable, acompañada de una demanda explícita de orientación normativa (E1, $M = 4.07$; 73.8%) y formativa, sin que la preocupación por el avance de la tecnología (B2, $M = 3.44$; 55.7%) ni por su implementación (D1, $M = 3.46$; 54.1%) alcance los niveles de la disposición a incorporarla. La brecha entre disposición y preparación percibida es el dato que organiza la lectura. La confiabilidad del instrumento se reporta en la Tabla 2.

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos de los ítems del cuestionario (n = 61)

Ítem	M	DE	% acuerdo
A1. He escuchado hablar de la IAG	3.90	1.18	78.7
A2. He utilizado herramientas de IAG	3.75	1.27	75.4
A3. Me gustaría aprender más sobre IAG	4.46	0.89	90.2
B1. Me entusiasman las posibilidades de la IAG	4.16	0.95	78.7
B2. Me preocupa el avance de la IAG	3.44	1.31	55.7
C1. Importante implementar IAG en educación a distancia	3.97	1.12	77.0
C2. La UNRC está preparada para implementar la IAG	3.51	1.15	50.8
C3. La IAG mejoraría la calidad del posgrado	3.75	1.23	67.2
D1. Tengo preocupaciones sobre su implementación	3.46	1.25	54.1
E1. Es fundamental establecer lineamientos claros	4.07	1.26	73.8
F1. Me siento preparado(a) para utilizar la IAG	3.54	1.29	63.9
F2. La UNRC debería ofrecer capacitación específica	4.30	1.05	88.5
G1. Estoy dispuesto(a) a integrar la IAG	4.13	1.09	80.3
G2. La IAG modificará la naturaleza de mi rol	3.46	1.04	42.6
G3. La incorporación requerirá adaptación institucional	4.18	1.02	83.6
H1. La IAG mejorará la reputación de la UNRC	3.52	1.07	49.2



H2. Adopción fundamental para educación a distancia 3.79 1.20 72.1

Nota. M = media; DE = desviación estándar. El porcentaje de acuerdo agrupa los valores 4 y 5 de la escala de Likert. Elaboración propia con datos procesados en PSPP.

Tabla 2.

Coeficientes de confiabilidad del instrumento (alfa de Cronbach)

Escala	N.º de ítems	Alfa de Cronbach	Interpretación
Instrumento total	17	.894	Buena
Subescala de disposición favorable	11	.906	Excelente

Nota. Interpretación conforme a los criterios de George y Mallery (2003). Elaboración propia con datos procesados en PSPP.

El análisis inferencial arroja tres hallazgos. El primero corresponde a la ausencia de diferencias por género: la prueba t no reveló diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en ninguno de los diecisiete ítems, resultado que matiza la presunción, presente en parte de la literatura, de una mayor preocupación ética femenina ante la IAG. El segundo corresponde a las diferencias según el rol institucional (Tabla 3): el personal docente presentó medias superiores al estudiantado en conocimiento de la herramienta ($p = .022$), uso previo ($p = .011$), preparación percibida ($p = .023$), demanda de capacitación ($p < .001$) y disposición a integrarla ($p < .001$), patrón que, de manera solo tentativa dada la marcada asimetría de los subgrupos (56 estudiantes frente a 4 docentes), sugiere que la familiaridad y la disposición se incrementan con el rol; el efecto techo en tres ítems del subgrupo docente ($M = 5.00$, $DE = 0$) vuelve inestables los valores p paramétricos, por lo que se realizó un análisis de sensibilidad con la prueba U de Mann-Whitney, en el cual solo G1 ($U = 48.0$, $p = .042$) y G3 ($U = 48.0$, $p = .041$) conservaron la significación sin ajustar, y ningún contraste la mantuvo tras el ajuste de Holm por comparaciones múltiples; estas diferencias deben leerse, en consecuencia, como hipótesis para estudios con muestras docentes ampliadas y no como hallazgos generalizables. El tercero, de mayor relevancia teórica, corresponde a la estructura correlacional de la demanda normativa (Tabla 4; Figura 5): la exigencia de lineamientos claros se asocia positivamente con la disposición a aprender sobre la herramienta ($\rho = .254$, $p = .048$) y negativamente con la preocupación por su avance ($\rho = -.293$, $p = .022$). Estas correlaciones, de magnitud débil, fueron las únicas dos con



$p < .05$ de la familia de 16 asociaciones exploradas con E1 y no conservaron la significación tras el ajuste de Holm; el patrón sugiere, como hipótesis exploratoria, que la demanda regulatoria se asocia con los adoptantes informados más que con quienes temen la tecnología.

Tabla 3.

Diferencias de medias en los ítems significativos según el perfil institucional (estudiantes frente a docentes)

Ítem	M estud.	M doc.	t	p
A1. He escuchado hablar de la IAG	3.84	4.75	-3.06	.022
A2. He utilizado herramientas de IAG	3.68	4.75	-3.52	.011
F1. Me siento preparado(a) para utilizar la IAG	3.45	4.50	-3.13	.023
F2. La UNRC debería ofrecer capacitación	4.25	5.00	-5.18	< .001
G1. Estoy dispuesto(a) a integrar la IAG	4.07	5.00	-6.26	< .001
G3. La incorporación requerirá adaptación	4.12	5.00	-6.26	< .001

Nota. Prueba t de Welch para muestras independientes, sin asumir varianzas iguales, dada la asimetría de tamaños entre subgrupos y la heterogeneidad de varianzas. Se reportan únicamente los ítems con diferencias significativas ($p < .05$). El subgrupo docente es reducido ($n = 4$), por lo que los resultados deben interpretarse con cautela; tres ítems (F2, G1 y G3) presentan efecto techo en dicho subgrupo ($M = 5.00$, $DE = 0$). Contrastes de carácter exploratorio; un análisis de sensibilidad con la prueba U de Mann-Whitney y ajuste de Holm no sostuvo la significación de ningún ítem (véase el texto). Elaboración propia con datos procesados en PSPP.

Tabla 4.

Correlaciones de Spearman entre la demanda de lineamientos (E1) y otras variables

Variable asociada a E1	ρ	p
A3. Disposición a aprender sobre IAG	.254	.048
B2. Preocupación por el avance de la IAG	-.293	.022

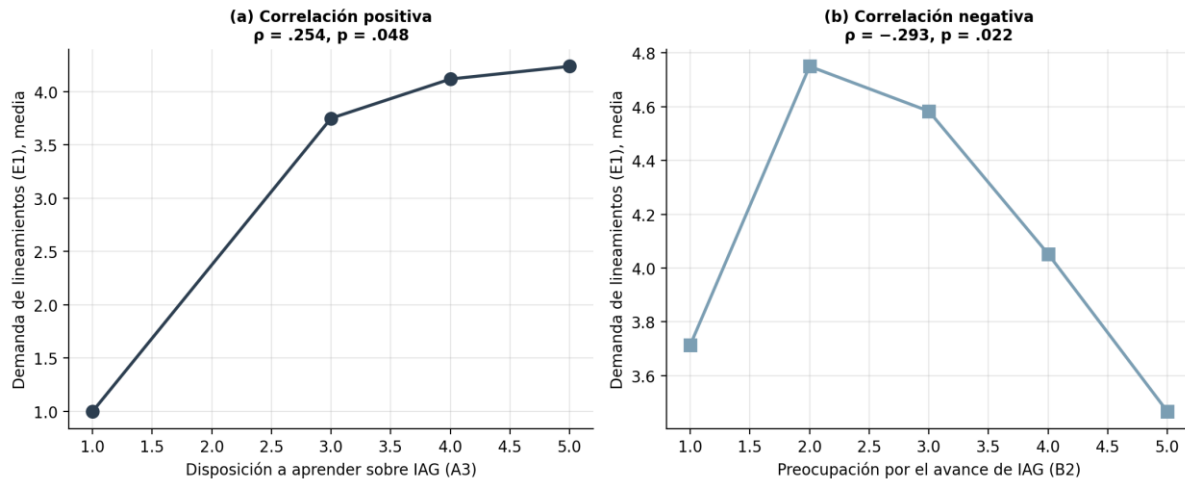
Nota. ρ = coeficiente de correlación de Spearman. E1 = “Es fundamental establecer lineamientos claros sobre el uso de la IAG”. Se reportan las dos únicas correlaciones con $p < .05$ sin ajustar de la familia de 16 asociaciones exploradas; ninguna conserva la



significación tras el ajuste de Holm por comparaciones múltiples, por lo que su carácter es exploratorio. Elaboración propia con datos procesados en PSPP.

Figura 5.

Demanda de lineamientos según disposición favorable y preocupación



Nota. El panel (a) muestra la correlación positiva entre la demanda de lineamientos y la disposición a aprender sobre la IAG; el panel (b), la correlación negativa entre la demanda de lineamientos y la preocupación por su avance. Elaboración propia.

La codificación temática del corpus permitió identificar diez categorías recurrentes, cuya distribución entre las informantes se presenta en la Tabla 5. La disposición favorable documentada cuantitativamente encuentra correlato en el discurso: las cuatro informantes reportan un uso habitual de la IAG, con perfiles que comprenden la creación de contenido visual (informante 1), la traducción y estructuración de información (informante 2), la asistencia en tareas sin sustitución del trabajo propio (informante 3) y la edición de imágenes tras un taller institucional de uso responsable (informante 4); las cuatro, pese a su uso habitual, formulan la necesidad de criterios que delimiten el uso legítimo, y la informante 3 distingue entre lo que la herramienta puede asistir y lo que el estudiante debe corroborar por sí mismo. Emergen, asimismo, cuatro inquietudes recurrentes: la dependencia y el vínculo emocional con la herramienta, que la informante 1 describe como poco saludable; la erosión del pensamiento propio, tematizada por las informantes 3 y 4; la integridad académica y el plagio, mencionados por las cuatro, con la exigencia de un componente humano irreductible en el trabajo; y la privacidad de los datos, advertida por la informante 4. La triangulación



confirma tres correspondencias: la disposición favorable halla su correlato en el uso habitual reportado; la demanda de lineamientos, registrada como consenso estadístico, se concreta en la exigencia de criterios delimitantes; y la preocupación, agregada en la fase cuantitativa, se descompone en el repertorio de inquietudes descrito (Denzin, 2012).

Tabla 5.

Matriz de presencia de categorías temáticas en las entrevistas semiestructuradas

Categoría temática	Inf. 1	Inf. 2	Inf. 3	Inf. 4
Uso de la IAG como asistente o apoyo	✓	✓	✓	✓
Necesidad de corroborar y corregir resultados	✓	✓	✓	
Dependencia y vínculo emocional	✓			
Erosión del pensamiento y la autonomía	✓	✓	✓	✓
Integridad académica y plagio	✓	✓	✓	✓
Privacidad y protección de datos				✓
Pérdida del contacto humano	✓		✓	
Desplazamiento laboral		✓	✓	
Demanda de capacitación y talleres	✓	✓	✓	✓
Demanda de lineamientos y normatividad	✓	✓	✓	✓

Nota. El símbolo ✓ indica que la categoría fue tematizada de manera sustantiva por la informante; la celda vacía indica ausencia de tematización sustantiva. Inf. = Informante. Elaboración propia a partir del análisis de contenido temático realizado en ATLAS.ti.

4. DISCUSIÓN

Los hallazgos guardan consonancias con la literatura previa. El nivel de disposición y de uso previo concuerda con lo documentado sobre la incorporación de la IAG en el posgrado (Aguirre-Aguilar et al., 2024), la centralidad de la demanda de capacitación coincide con la brecha formativa recurrentemente descrita, y la preocupación por la erosión del pensamiento propio resuena con las advertencias sobre la dependencia tecnológica y sobre la incidencia de la “ratificación” en la constitución del sujeto que se forma como investigador



(Giraldo et al., 2024). El peso de la dimensión valorativa que el estudio documenta resulta congruente, además, con la evidencia sobre el factor afectivo como principal determinante de la conducta estudiantil ante la IA (Brosig-Rodríguez et al., 2024) y con la centralidad de la disposición ética en el comportamiento responsable (Fang y Cai, 2025).

Las divergencias resultan igualmente instructivas. Frente a la sugerencia, presente en parte de la literatura, de una mayor preocupación ética femenina ante la IAG, los datos de la muestra no respaldan diferenciación alguna por género; y frente a la interpretación habitual según la cual la exigencia de regulación expresa resistencia tecnológica, la estructura correlacional documentada muestra que la demanda de lineamientos procede de los adoptantes informados. Esta relectura, formulada como hipótesis exploratoria dada la magnitud débil de las asociaciones, constituye la aportación de mayor alcance del estudio y sugiere una reorientación del sentido de las recomendaciones institucionales: la regulación se percibe como condición habilitante del uso legítimo, no como freno de la innovación.

El andamiaje teórico dota de inteligibilidad a estos patrones. Desde la TAR, el uso habitual reportado y la demanda de criterios indican que la IAG ya ejerce acción sobre las prácticas formativas y que la red sociotécnica se encuentra en renegociación de sus alianzas; la demanda de un marco normativo puede leerse como la búsqueda de un dispositivo de mediación capaz de estabilizar esa red (Callon, 1986), y la conjetura de la herramienta como punto de paso obligatorio de la producción académica, sugerida por trayectorias análogas (Ferguson et al., 2025), encuentra en los niveles de uso documentados un primer sustento. Desde la TDI, la comunidad se sitúa en una fase avanzada del proceso adoptivo, con la complejidad percibida derivada de la ausencia de criterios como principal obstáculo y con la compatibilidad axiológica como atributo central (Rogers, 2003). Desde la TA, las inquietudes documentadas corresponden a contradicciones del sistema formativo entre el instrumento, las reglas y la práctica establecida, cuya resolución requiere una reformulación colectiva de la actividad (Engeström, 2001). Los resultados deben interpretarse, con todo, a la luz de sus limitaciones: el muestreo por autoselección, la composición mayoritariamente estudiantil, el diseño transversal, el tamaño del subgrupo docente ($n = 4$), la codificación por un solo investigador, la condición íntegramente femenina de la submuestra cualitativa, la ausencia de registro del programa de adscripción, que impide verificar la representación de los siete programas, la imposibilidad de calcular una tasa de respuesta, la validación de



contenido por juicio de expertos sin índice cuantitativo de concordancia, la ausencia de prueba piloto y la imposibilidad de examinar la estructura factorial del instrumento por el tamaño muestral restringen la generalización de los hallazgos, cuyos alcances deben circunscribirse a la comunidad participante y no extenderse al conjunto de la matrícula de maestría de la UNRC.

5. CONCLUSIÓN

La primera conclusión sintetiza el patrón actitudinal: la comunidad participante de los programas de maestría de la UNRC manifiesta una disposición favorable predominante hacia la IAG, expresada en el uso previo de la herramienta, en la apertura a integrarla en las actividades propias y en el interés por aprender sobre ella, acompañada de una demanda sostenida de orientación normativa y formativa; la comunidad reclama criterios de uso responsable antes que prohibiciones.

La segunda conclusión sintetiza el hallazgo relacional: la exigencia de lineamientos se asocia con la disposición favorable y no con el temor tecnológico, las variables de género no diferencian las disposiciones ni las preocupaciones, y las inquietudes axiológicas documentadas (la dependencia, la erosión del pensamiento propio, la integridad académica, la privacidad de los datos) rebasan el alcance de cualquier reglamento de uso instrumental; la demanda de normatividad parece expresión de adopción informada, lectura que, dada la magnitud débil de las asociaciones y el carácter exploratorio del análisis, requiere confirmación en muestras ampliadas.

La tercera conclusión formula recomendaciones para futuras líneas de estudio: se requieren diseños longitudinales que documenten la evolución de percepciones y prácticas, estudios experimentales y cuasiexperimentales que midan el efecto del uso de la IAG sobre el pensamiento crítico, la creatividad y la equidad de los aprendizajes, y contrastes por modalidad de impartición y por tipo institucional que distingan los hallazgos transferibles de los dependientes del contexto.

La cuarta conclusión amplía el alcance del tema: el caso de la UNRC ejemplifica la situación de las instituciones noveles y multimodales de América Latina que heredan un vacío normativo que no diseñaron, en contextos marcados por asimetrías de infraestructura y brechas digitales regionales; la discusión sobre la gobernanza de la IAG en el posgrado se



vincula, así, con problemáticas de equidad y de justicia educativa que este estudio no examinó en profundidad y que la brecha de diversidad geográfica de la evidencia disponible (Yan et al., 2025) vuelve apremiantes.

Finalmente, y de carácter prospectivo, anticipa dos escenarios a partir de los resultados: si la institución persiste sin criterios propios, el uso de la herramienta tenderá a desplazarse hacia prácticas no declaradas y la confianza de la comunidad en su universidad continuará erosionándose; si, en cambio, la institución construye de manera participativa una regulación que delimite sin prohibir, acompañada de alfabetización específica, la evidencia aquí presentada sugiere que encontrará una comunidad receptiva, dado que quienes más utilizan la IAG son precisamente quienes más reclaman su encuadre normativo.

Los autores expresan su más sincero reconocimiento a las instituciones de educación superior que hicieron posible este trabajo. Bernardo Corona Domínguez agradece a la Universidad Nacional Rosario Castellanos por la formación académica y el apoyo institucional recibido incondicionalmente durante el desarrollo de esta investigación. Salvador González Flores y María Carmen Alonso Núñez agradecen a sus respectivas instituciones de adscripción por el respaldo académico recibido. El compromiso de la Universidad Nacional Rosario Castellanos con la excelencia académica en el nivel superior ha sido fundamental para la realización de este artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre-Aguilar, G., Esquivel-Gámez, I., Navarro, R. E. y Veytia-Buchelli, M. G. (2024). La IA en el desarrollo de competencias investigativas en el posgrado. *Alteridad*, 19(2), 162-172. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n2.2024.01>
- Alamin, F., y Sauri, S. (2024). Education in the era of artificial intelligence: Axiological study. *Progres Pendidikan*, 5(2), 146–150. <https://doi.org/10.29303/prospek.v5i2.423>
- Bellomo, S. (2023). Inteligencia artificial en educación superior. *Journal of Ethics in Higher Education*, (3), 87–114. <https://doi.org/10.26034/fr.jehe.2023.4626>
- Brosig-Rodríguez, M. A., Rodríguez-Garza, B. N., y Cantú-Mata, J. L. (2024). Afecto y cognición: Modelando la conducta estudiantil hacia la inteligencia artificial en



maestrías. *Vinculatégica EFAN*, 10(6), 1057. <https://doi.org/10.29105/vtga10.6-1057>

Callon, M. (1986). Some elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay. En J. Law (Ed.), *Power, action and belief: A new sociology of knowledge?* (pp. 196–233). Routledge & Kegan Paul.

Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3.^a ed.). SAGE.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>

Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>

Elkhatat, A. M., Elsaid, K., y Almeer, S. (2023). Evaluating the efficacy of AI content detection tools in differentiating between human and AI-generated text. *International Journal for Educational Integrity*, 19(1), 17. <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00140-5>

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>

Fang, X., y Cai, Y. (2025). Research of ethical adoption of college students' learning applications of generative artificial intelligence. *Journal of Computer Assisted Learning*, 41(6), e70146. <https://doi.org/10.1111/jcal.70146>

Ferguson, B., Baldwin, A., Harvey, C. and Henderson, A. (2025), Navigating Quality and Innovation: Actor-Network Theory and Hybrid Assemblages in Midwifery Practice, Implications of Maternity Early Warning Tools and Artificial Intelligence. *Nursing Inquiry*, 32: e70001. <https://doi.org/10.1111/nin.70001>

Fetters, M. D., Curry, L. A., y Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs: Principles and practices. *Health Services Research*, 48(6pt2), 2134–2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>

George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4.^a ed.). Allyn & Bacon.



- Giraldo, J. A., Uribe-Tirado, A., y Vallejo-Echavarría, J. C. (2024). Datificación en contextos educativos. Entre subjetivación y ética. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(2), 007.
<https://doi.org/10.15366/reice2024.22.2.007>
- Johnson, R. B., y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
<https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- King, A. (2024). Disassembling the actant: A valediction to actor-network theory. *Journal of Classical Sociology*, 24(3), 272–294.
<https://doi.org/10.1177/1468795x231186010>
- Liang, W., Yuksekogonul, M., Mao, Y., Wu, E., y Zou, J. (2023). GPT detectors are biased against non-native English writers. *Patterns*, 4(7), 100779.
<https://doi.org/10.1016/j.patter.2023.100779>
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48–76. <https://doi.org/10.1177/1558689806292462>
- Moya, B. A., y Eaton, S. E. (2023). Examining recommendations for artificial intelligence use with integrity from a scholarship of teaching and learning lens. *RELIEVE*, 29(2), art. M1. <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29295>
- Pérez-Ugena Coromina, M. (2024). Sesgo de género (en IA). *EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad*, 26, 311-330. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2024.8515>
- Perkins, M., Roe, J., Postma, D., McGaughran, J., y Hickerson, D. (2024). Detection of GPT-4 generated text in higher education: Combining academic judgement and software to identify generative AI tool misuse. *Journal of Academic Ethics*, 22(1), 89–113. <https://doi.org/10.1007/s10805-023-09492-6>
- Rivera, C., Sánchez, J., y Rojas, M. (2024). Uso de inteligencia artificial en educación superior y sus implicancias éticas. Mapeo sistemático de literatura. *Hachetetepe. Revista Científica de Educación y Comunicación*, (28), 1105.
<https://doi.org/10.25267/hachetetepe.2024.i28.1105>
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5.^a ed.). Free Press.



- Ruvalcaba-Gómez, E. A. (2025). Systematic and axiological capacities in artificial intelligence applied in the public sector. *Public Policy and Administration*, 40(2), 351–371. <https://doi.org/10.1177/09520767231170321>
- Sperling, K., Stenliden, L., Nissen, J., y Heintz, F. (2022). Still w(AI)ting for the automation of teaching: An exploration of machine learning in Swedish primary education using actor-network theory. *European Journal of Education*, 57(4), 584–600. <https://doi.org/10.1111/ejed.12526>
- UNESCO. (2021). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137>
- Vacarelu, M. (2023). Artificial intelligence and higher education legal limits. En *Artificial intelligence in higher education and scientific research* (pp. 15–33). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8641-3_2
- Vicente Rodrigo, T. A., Yesseña Jacqueline, R. A., Shirley Viviana, Z. R., y Rafael Alejandro, S. M. (2024). Integración de la inteligencia artificial en la enseñanza universitaria para optimizar el proceso de aprendizaje. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 9(2), 68–94. <https://doi.org/10.33262/rmc.v9i2.3104>
- Weber-Wulff, D., Anohina-Naumeca, A., Bjelobaba, S., Foltýnek, T., Guerrero-Dib, J., Popoola, O., Šigut, P., y Waddington, L. (2023). Testing of detection tools for AI-generated text. *International Journal for Educational Integrity*, 19(1), 26. <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00146-z>
- Yan, Y., Liu, H., y Chau, T. (2025). A systematic review of AI ethics in education: Challenges, policy gaps, and future directions. *Journal of Global Information Management*, 33(1), 1–50. <https://doi.org/10.4018/jgim.386381>

CONFLICTO DE INTERESES

No existe.

FINANCIAMIENTO

No aplica.



CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Conceptualización: Bernardo Corona Domínguez.

Curación de datos: Bernardo Corona Domínguez.

Análisis formal: Bernardo Corona Domínguez.

Investigación: Bernardo Corona Domínguez.

Metodología: Bernardo Corona Domínguez, Salvador González Flores, María Carmen Alonso Núñez.

Administración del proyecto: Bernardo Corona Domínguez, Salvador González Flores, María Carmen Alonso Núñez.

Recursos: Bernardo Corona Domínguez.

Software: Bernardo Corona Domínguez.

Supervisión: Salvador González Flores, María Carmen Alonso Núñez.

Validación: Bernardo Corona Domínguez, Salvador González Flores, María Carmen Alonso Núñez.

Visualización: Bernardo Corona Domínguez.

Redacción – borrador original: Bernardo Corona Domínguez.

Redacción – revisión y edición: Bernardo Corona Domínguez, Salvador González Flores, María Carmen Alonso Núñez.

