

SSMS-Vol.3. N1. 070

**Relación entre el uso de ChatGPT y el aprendizaje autónomo en
estudiantes universitarios**

***Relationship between ChatGPT use and autonomous learning among
university students***

Autores:

Jordan Antonio Chase Bohórquez
Tecnológico Universitario Argos
Guayaquil – Ecuador
chasejordan497@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-9006-7518>

Delia Carolina Cabrera Bustamante
Universidad Internacional Iberoamericana
Campeche - México
decabus04km@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-1819-3864>

Marcos Israel Naranjo Flores
Universidad Técnica de Manabí
Manabí – Ecuador
marcos.naranjo@utm.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-8698-2062>

Gregorio Evaristo Mendoza García
Universidad Técnica de Manabí
Manabí – Ecuador
gregoriomendozagarcia@yahoo.com
<https://orcid.org/0009-0006-8216-4229>

David Fabián Zúñiga Ortiz
Investigador Independiente
Quevedo – Ecuador
davidzunigaortiz92@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7541-0627>

Autor de correspondencia: *Jordan Antonio Chase Bohórquez*, chasejordan497@gmail.com

Recepción: 18-marzo-2026

Aceptación: 03-junio-2026

Publicación: 08-julio-2026



Cómo citar este artículo:

Chase Bohórquez, J. A., Delia Carolina, D. C. ., Naranjo Flores, M. I. ., Mendoza García, G. E. ., & David Fabián Zúñiga Ortiz, D. F. Z. O. (n.d.). Relación entre el uso de ChatGPT y el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. *Sage Sphere Multidisciplinary Studies*. <https://doi.org/10.63688/jxprjm46>

© 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

La incorporación de herramientas de inteligencia artificial como ChatGPT ha transformado las dinámicas de aprendizaje en la educación superior, generando interés por comprender su influencia en el desarrollo de competencias como el aprendizaje autónomo. En este contexto, el objetivo de la investigación fue analizar la relación entre el uso de ChatGPT y el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. Se desarrolló un estudio con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, de tipo correlacional y corte transversal. La muestra estuvo conformada por 167 estudiantes universitarios, a quienes se aplicaron dos escalas tipo Likert previamente validadas y con excelente confiabilidad ($\alpha = 0,966$ y $\alpha = 0,957$). Los resultados evidenciaron que el uso de ChatGPT presentó un predominio del nivel medio (56,9 %), al igual que el aprendizaje autónomo (60,5 %). Asimismo, el análisis mediante el coeficiente de correlación de Pearson mostró una relación positiva alta y estadísticamente significativa entre ambas variables ($r = 0,727$; $p < 0,001$), además de asociaciones significativas entre todas sus dimensiones. Se concluye que el uso de ChatGPT, cuando se orienta con fines académicos y se emplea de manera estratégica, crítica y responsable, puede favorecer el fortalecimiento del aprendizaje autónomo. No obstante, su integración en la educación superior debe acompañarse de estrategias pedagógicas que promuevan la autorregulación, el pensamiento crítico y el uso ético de la inteligencia artificial.

Palabras clave: ChatGPT, aprendizaje autónomo, inteligencia artificial, estudiantes universitarios, educación superior.

ABSTRACT

The integration of artificial intelligence tools such as ChatGPT has transformed learning dynamics in higher education, generating growing interest in understanding their influence on the development of competencies such as autonomous learning. In this context, the objective of this study was to analyze the relationship between the use of ChatGPT and autonomous learning among university students. A quantitative approach was adopted using a non-experimental, correlational, and cross-sectional research design. The sample consisted of 167 university students who completed two previously validated Likert-type scales with excellent reliability ($\alpha = 0.966$ and $\alpha = 0.957$). The results showed that a moderate level predominated for both ChatGPT use (56.9%) and autonomous learning (60.5%). Furthermore, Pearson's correlation analysis revealed a strong, positive, and statistically significant relationship between the two variables ($r = 0.727$; $p < 0.001$), as well as significant associations among all their dimensions. It is concluded that the use of ChatGPT, when oriented toward academic purposes and employed in a strategic, critical, and responsible manner, can contribute to strengthening autonomous learning. However, its integration into higher education should be supported by pedagogical strategies that promote self-regulation, critical thinking, and the ethical use of artificial intelligence.

Keywords: ChatGPT, autonomous learning, artificial intelligence, university students, higher education.



1. INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial generativa ha transformado el panorama de la educación superior al ofrecer herramientas capaces de apoyar la búsqueda de información, la resolución de problemas y la producción de contenidos académicos. Entre ellas, ChatGPT se ha consolidado como uno de los recursos más utilizados por los estudiantes universitarios debido a la rapidez con la que responde consultas y facilita diversas tareas de aprendizaje. Tramallino y Zeni (2024) sostienen que la incorporación de estas tecnologías está modificando las dinámicas tradicionales de enseñanza y aprendizaje, lo que plantea la necesidad de comprender sus implicaciones educativas más allá de su utilidad tecnológica.

El uso de ChatGPT se ha incrementado de forma acelerada en las universidades, convirtiéndose en una herramienta habitual para elaborar trabajos, resolver dudas y fortalecer procesos de estudio. Aunque esta tecnología ofrece ventajas relacionadas con la personalización del aprendizaje y el acceso inmediato a la información, también ha generado inquietudes sobre la manera en que influye en el desarrollo de habilidades cognitivas. Diversas investigaciones evidencian que aún no existe consenso respecto a si su utilización fortalece o debilita la autonomía del estudiante (Berzunza, 2025; Niño et al., 2025).

Otra preocupación se relaciona con el riesgo de que los estudiantes deleguen en la inteligencia artificial actividades que tradicionalmente favorecen el razonamiento, la reflexión y la construcción del conocimiento. Aguirre (2024) advierte que la dependencia cognitiva puede surgir cuando la tecnología sustituye procesos intelectuales que deberían ser desarrollados por el propio individuo. Desde esta perspectiva, resulta pertinente analizar si el uso de ChatGPT promueve un aprendizaje más autónomo o si, por el contrario, incrementa la dependencia tecnológica dentro del contexto universitario.

La presente investigación se justifica porque el uso de herramientas basadas en inteligencia artificial continúa expandiéndose en la educación superior sin que exista suficiente evidencia sobre sus efectos en el aprendizaje autónomo. Añapa (2024) señala que estas tecnologías representan una oportunidad para fortalecer la formación universitaria, siempre que su incorporación responda a objetivos pedagógicos claros y fomente la participación activa del estudiante. En consecuencia, estudiar esta relación permitirá comprender mejor las implicaciones educativas derivadas de su utilización.



Asimismo, esta investigación aporta al debate científico sobre el papel que desempeña la inteligencia artificial en la formación universitaria contemporánea. Los resultados podrán servir como referencia para docentes, investigadores e instituciones interesadas en promover un uso responsable de ChatGPT, favoreciendo estrategias que potencien la autonomía sin comprometer el desarrollo del pensamiento crítico y otras competencias fundamentales para el aprendizaje permanente (Remache et al., 2025; Mero et al., 2024).

La importancia de este estudio radica en que aborda un fenómeno educativo que continúa adquiriendo relevancia dentro de las instituciones de educación superior. La integración de herramientas de inteligencia artificial exige comprender cómo estas influyen en los hábitos de estudio, la toma de decisiones y la capacidad de los estudiantes para gestionar su propio aprendizaje. Forero y Negre (2024) destacan que el verdadero desafío no consiste únicamente en incorporar tecnología, sino en utilizarla como un medio para fortalecer los procesos educativos.

En este contexto, el objetivo de la investigación es analizar la relación entre el uso de ChatGPT y el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. A partir de este propósito se busca identificar el comportamiento de ambas variables y establecer el grado de asociación existente entre ellas, generando evidencia que contribuya al diseño de estrategias orientadas a integrar la inteligencia artificial como un recurso que complemente, y no sustituya, el aprendizaje independiente (Cardenas et al., 2026).

El uso de ChatGPT comprende el empleo de una herramienta de inteligencia artificial generativa para apoyar actividades académicas como la búsqueda de información, la resolución de dudas, la elaboración de textos y el aprendizaje de nuevos contenidos. Berzunza (2025) indica que su creciente aceptación entre los universitarios responde a la facilidad de acceso y a la capacidad de ofrecer respuestas inmediatas, características que han modificado la forma en que los estudiantes interactúan con el conocimiento dentro y fuera del aula.

Su incorporación al proceso educativo también ha favorecido nuevas formas de aprendizaje personalizado. Los estudiantes pueden adaptar las consultas a sus necesidades, recibir explicaciones con distintos niveles de profundidad y obtener retroalimentación inmediata durante el estudio. Estas posibilidades convierten a ChatGPT en un recurso con potencial para enriquecer el aprendizaje cuando su utilización se orienta hacia la comprensión y no



únicamente hacia la obtención de respuestas rápidas (Menacho et al., 2024; Valencia, 2022). No obstante, el uso de esta herramienta también plantea desafíos relacionados con la dependencia tecnológica y la disminución del esfuerzo cognitivo. Investigaciones recientes muestran que un empleo indiscriminado puede afectar la capacidad para analizar información, formular argumentos propios y resolver problemas de manera independiente. Esta situación ha motivado el desarrollo de estudios centrados en la relación entre inteligencia artificial, pensamiento crítico y autonomía académica (García et al., 2026; Rivas, 2025).

El aprendizaje autónomo constituye una competencia que permite al estudiante asumir un papel activo en la planificación, ejecución y evaluación de su proceso formativo. Caballero et al. (2023) explican que esta capacidad implica establecer metas, seleccionar estrategias adecuadas y evaluar continuamente los resultados obtenidos, favoreciendo una participación consciente y responsable dentro del proceso educativo.

Desde otra perspectiva, el aprendizaje autónomo también se relaciona con la autorregulación y la capacidad para utilizar de manera eficiente los recursos disponibles. García y Fallas (2022) destacan que los estudiantes autónomos desarrollan habilidades para organizar su tiempo, identificar sus necesidades de aprendizaje y tomar decisiones fundamentadas durante su formación. Estas competencias adquieren mayor relevancia en escenarios educativos caracterizados por una creciente digitalización.

En la actualidad, la autonomía representa una condición indispensable para afrontar los desafíos derivados de la transformación tecnológica de la educación. Herramientas digitales e inteligencia artificial pueden convertirse en aliados del aprendizaje cuando favorecen la investigación, la reflexión y la construcción activa del conocimiento. En este sentido, el estudiante mantiene el protagonismo del proceso formativo mientras aprovecha los recursos tecnológicos como apoyo para alcanzar sus objetivos académicos (Alcudia y Morales, 2025; Redrobán et al., 2024).

La relación entre el uso de ChatGPT y el aprendizaje autónomo ha despertado un creciente interés debido a que ambas variables convergen en los procesos de aprendizaje mediados por tecnología. Blanc y Gil (2025) encontraron que los estudiantes perciben la inteligencia artificial como una herramienta capaz de fortalecer la autonomía cuando se emplea para orientar el estudio, organizar información y resolver inquietudes académicas de forma complementaria.



Sin embargo, otros estudios sostienen que los beneficios dependen del uso que el estudiante haga de estas herramientas. Cuando ChatGPT reemplaza actividades de análisis, reflexión o producción intelectual, existe el riesgo de limitar el desarrollo de habilidades indispensables para el aprendizaje independiente. Este escenario ha sido descrito por diversos autores como una manifestación de dependencia cognitiva asociada al uso intensivo de la inteligencia artificial (Loján et al., 2024; Sánchez, 2025).

En consecuencia, comprender la relación entre ambas variables permitirá establecer orientaciones que favorezcan una integración equilibrada de ChatGPT dentro de la educación superior. Más que restringir el uso de la inteligencia artificial, el reto consiste en promover estrategias pedagógicas que impulsen la autorregulación, el pensamiento crítico y la construcción activa del conocimiento. Esta visión coincide con lo señalado por Tagua et al. (2026), quienes proponen entender la inteligencia artificial como un complemento del aprendizaje y no como un sustituto del esfuerzo intelectual del estudiante.

2. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, debido a que permitió medir objetivamente las variables de estudio mediante la recolección de datos numéricos y su posterior análisis estadístico para determinar la relación existente entre ellas. Este enfoque facilitó la obtención de resultados verificables a través de procedimientos estandarizados, favoreciendo la contrastación del objetivo planteado y la interpretación de la magnitud de la asociación entre *el uso de ChatGPT* y *el aprendizaje autónomo* en estudiantes universitarios. El estudio presentó un diseño no experimental, puesto que las variables fueron observadas en su contexto natural sin manipulación deliberada por parte de los investigadores. Asimismo, correspondió a una investigación de tipo correlacional, ya que tuvo como propósito establecer el grado de relación entre el uso de ChatGPT y el aprendizaje autónomo, sin pretender identificar relaciones de causalidad. Además, el estudio fue de corte transversal, debido a que la información se recopiló en un único momento temporal, permitiendo describir el comportamiento de las variables durante el período de aplicación del instrumento. La población estuvo conformada por estudiantes universitarios. A partir de ella se seleccionó una muestra de 167 participantes mediante muestreo por conveniencia. La selección de la



muestra permitió disponer de un número suficiente de observaciones para realizar los análisis descriptivos y correlacionales correspondientes.

Para la recolección de la información se elaboraron dos escalas tipo Likert de cinco opciones de respuesta (1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = Algunas veces, 4 = Casi siempre y 5 = Siempre), diseñadas específicamente para medir las variables de investigación. La primera correspondió a la Escala de Uso de ChatGPT en Estudiantes Universitarios (EUCEU), integrada por 12 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: frecuencia de uso, finalidad académica, uso estratégico y dependencia en el uso. Estas dimensiones evaluaron aspectos relacionados con la utilización de ChatGPT para actividades académicas, los propósitos de uso, las estrategias empleadas para aprovechar la herramienta y el nivel de dependencia generado durante el proceso de aprendizaje.

La segunda fue la Escala de Aprendizaje Autónomo en Estudiantes Universitarios (EAAEU), conformada igualmente por 12 ítems organizados en cuatro dimensiones: planificación del aprendizaje, autorregulación, gestión de recursos para el aprendizaje y responsabilidad académica. Esta escala permitió valorar la capacidad de los estudiantes para organizar su proceso de aprendizaje, supervisar su desempeño, gestionar recursos académicos y asumir responsablemente el cumplimiento de sus actividades formativas.

Las dimensiones de ambas escalas fueron construidas a partir de la operacionalización de las variables. La variable Uso de ChatGPT incluyó los indicadores frecuencia de utilización para actividades académicas, tiempo dedicado al uso, diversidad de asignaturas, búsqueda de información, elaboración de tareas, resolución de dudas, verificación de la información generada, contraste con otras fuentes, fortalecimiento de la comprensión, necesidad de utilizar ChatGPT, dificultad para realizar actividades sin la herramienta y confianza excesiva en sus respuestas. Por su parte, la variable Aprendizaje autónomo estuvo integrada por los indicadores establecimiento de objetivos de estudio, organización del tiempo, planificación de actividades, monitoreo del aprendizaje, evaluación del progreso académico, ajuste de estrategias de estudio, búsqueda autónoma de información, selección de recursos académicos, uso responsable de herramientas digitales, cumplimiento oportuno de actividades, iniciativa para aprender nuevos contenidos y compromiso con los objetivos académicos.



Antes de la aplicación definitiva, los instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación mediante juicio de tres expertos, quienes evaluaron la claridad, pertinencia, coherencia y relevancia de cada uno de los ítems propuestos. Posteriormente, se realizó una prueba piloto equivalente al 20 % de la muestra, conformada por 34 estudiantes universitarios, con la finalidad de comprobar el comportamiento de los instrumentos y estimar su consistencia interna.

La confiabilidad de las escalas se determinó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. La Escala de Uso de ChatGPT en Estudiantes Universitarios (EUCEU) obtuvo un alfa de 0,966, mientras que la Escala de Aprendizaje Autónomo en Estudiantes Universitarios (EAAEU) alcanzó un alfa de 0,957, evidenciando una consistencia interna excelente para ambos instrumentos y garantizando la estabilidad de las mediciones realizadas.

Con el propósito de facilitar la interpretación de los resultados, se establecieron rangos de valoración tanto para las variables como para cada una de sus dimensiones. En las variables, cuyos puntajes oscilaron entre 12 y 60 puntos, se definieron tres niveles: bajo (12–28 puntos), medio (29–44 puntos) y alto (45–60 puntos). Para las dimensiones, integradas por tres ítems y con puntuaciones entre 3 y 15 puntos, se establecieron igualmente tres categorías: bajo (3–7 puntos), medio (8–11 puntos) y alto (12–15 puntos). Esta clasificación permitió elaborar las tablas de frecuencias y porcentajes utilizadas en el análisis descriptivo.

El procesamiento y análisis de la información se realizó mediante el programa IBM SPSS Statistics. Inicialmente se desarrolló un análisis descriptivo utilizando frecuencias absolutas y porcentajes para determinar los niveles alcanzados por cada variable y sus respectivas dimensiones. Posteriormente, se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson para establecer la relación entre el uso de ChatGPT y el aprendizaje autónomo, así como entre las dimensiones de ambas variables, considerando un nivel de significancia de 0,01. Los resultados evidenciaron una correlación positiva alta y estadísticamente significativa entre las variables ($r = 0,727$; $p < 0,001$), además de asociaciones positivas significativas entre todas sus dimensiones, lo que permitió dar respuesta al objetivo general de la investigación.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentan mediante un análisis descriptivo e inferencial de las variables uso de ChatGPT y aprendizaje autónomo. En primer lugar, se describen los niveles



alcanzados por cada variable y sus respectivas dimensiones a partir de frecuencias y porcentajes. Posteriormente, se examina la relación entre ambas variables y entre sus dimensiones mediante el coeficiente de correlación de Pearson, con el propósito de dar respuesta al objetivo de la investigación.

Tabla 1

Nivel de uso de ChatGPT en estudiantes universitarios (n = 167)

Nivel	Frecuencia	%
Bajo	35	21,0
Medio	95	56,9
Alto	37	22,2
Total	167	100,0

Nota. Elaboración propia con base en los resultados obtenidos de la aplicación de la Escala de Uso de ChatGPT en Estudiantes Universitarios (EUCEU).

Los resultados evidencian que el 56,9 % de los estudiantes presenta un nivel medio de uso de ChatGPT, equivalente a 95 participantes, mientras que el 22,2 % (37 estudiantes) alcanza un nivel alto y el 21,0 % (35 estudiantes) se ubica en un nivel bajo. Estos datos indican que la mayoría de los universitarios utiliza esta herramienta con una frecuencia moderada dentro de sus actividades académicas.

La distribución observada refleja que ChatGPT forma parte de las prácticas habituales de estudio de una proporción importante de estudiantes, aunque su utilización aún no alcanza niveles elevados en la mayoría de los casos. La reducida diferencia entre los niveles alto y bajo evidencia una tendencia hacia un uso equilibrado, donde predomina el empleo de la herramienta como apoyo académico sin que exista una generalización del uso intensivo.

Tabla 2

Nivel de las dimensiones del uso de ChatGPT en estudiantes universitarios (n = 167)

Nivel	Frecuencia de uso	Finalidad académica	Uso estratégico	Dependencia en el uso
Bajo	25 (15,0%)	30 (18,0%)	26 (15,6%)	31 (18,6%)
Medio	101 (60,5%)	86 (51,5%)	99 (59,3%)	97 (58,1%)



Nivel	Frecuencia de uso	Finalidad académica	Uso estratégico	Dependencia en el uso
Alto	41 (24,6%)	51 (30,5%)	42 (25,1%)	39 (23,4%)
Total	167 (100,0%)	167 (100,0%)	167 (100,0%)	167 (100,0%)

Nota. Elaboración propia con base en los resultados obtenidos de la aplicación de la Escala de Uso de ChatGPT en Estudiantes Universitarios (EUCEU).

En las dimensiones del uso de ChatGPT predominó el nivel medio en todos los casos. La frecuencia de uso registró el porcentaje más alto en este nivel con 60,5 % (101 estudiantes), seguida del uso estratégico con 59,3 % (99 estudiantes), la dependencia en el uso con 58,1 % (97 estudiantes) y la finalidad académica con 51,5 % (86 estudiantes). En contraste, los niveles bajos oscilaron entre 15,0 % y 18,6 %, mientras que los niveles altos variaron entre 23,4 % y 30,5 %.

Se observa además que la finalidad académica presentó el mayor porcentaje de nivel alto (30,5 %), lo que sugiere que una parte considerable de los estudiantes utiliza ChatGPT principalmente para apoyar tareas, consultas y actividades relacionadas con el aprendizaje. Por otro lado, la dependencia en el uso registró el mayor porcentaje en el nivel bajo (18,6 %), indicando que la mayoría de los participantes aún no manifiesta una dependencia elevada hacia esta herramienta, a pesar de su incorporación frecuente en el ámbito universitario.

Tabla 3

Nivel de aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios (n = 167)

Nivel	Frecuencia	%
Bajo	30	18,0
Medio	101	60,5
Alto	36	21,6
Total	167	100,0

Nota. Elaboración propia con base en los resultados obtenidos de la aplicación de la Escala de Aprendizaje Autónomo en Estudiantes Universitarios (EAAEU).

Respecto al aprendizaje autónomo, los resultados muestran que 101 estudiantes, equivalentes al 60,5 %, alcanzan un nivel medio, mientras que 36 participantes (21,6 %) presentan un



nivel alto y 30 estudiantes (18,0 %) se ubican en un nivel bajo. Estos hallazgos evidencian que la mayor parte de la muestra posee un desarrollo intermedio de las competencias relacionadas con la gestión independiente de su proceso de aprendizaje.

La distribución porcentual permite inferir que los estudiantes muestran capacidades aceptables para organizar, supervisar y asumir responsabilidades sobre su formación académica, aunque todavía existe un grupo importante que puede fortalecer estas competencias. Asimismo, la proporción de estudiantes con un nivel alto supera ligeramente a quienes presentan un nivel bajo, lo que refleja una tendencia favorable hacia el desarrollo del aprendizaje autónomo.

Tabla 4

Nivel de las dimensiones del aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios (n = 167)

Nivel	Planificación del aprendizaje	Autorregulación	Gestión de recursos para el aprendizaje	Responsabilidad académica
Bajo	28 (16,8%)	31 (18,6%)	24 (14,4%)	27 (16,2%)
Medio	94 (56,3%)	88 (52,7%)	92 (55,1%)	100 (59,9%)
Alto	45 (26,9%)	48 (28,7%)	51 (30,5%)	40 (24,0%)
Total	167 (100,0%)	167 (100,0%)	167 (100,0%)	167 (100,0%)

Nota. Elaboración propia con base en los resultados obtenidos de la aplicación de la Escala de Aprendizaje Autónomo en Estudiantes Universitarios (EAAEU).

En las dimensiones del aprendizaje autónomo predominó igualmente el nivel medio. La responsabilidad académica alcanzó el porcentaje más elevado con 59,9 % (100 estudiantes), seguida de la planificación del aprendizaje con 56,3 % (94 estudiantes), la gestión de recursos para el aprendizaje con 55,1 % (92 estudiantes) y la autorregulación con 52,7 % (88 estudiantes). Los porcentajes correspondientes al nivel bajo oscilaron entre 14,4 % y 18,6 %, mientras que el nivel alto se ubicó entre 24,0 % y 30,5 %.

Entre las dimensiones analizadas, la gestión de recursos para el aprendizaje obtuvo el mayor porcentaje de nivel alto (30,5 %), lo que evidencia que un número importante de estudiantes utiliza de manera adecuada diversas fuentes y herramientas para fortalecer su proceso formativo. En contraste, la autorregulación presentó el porcentaje más elevado de nivel bajo



(18,6 %), lo que sugiere la necesidad de fortalecer aspectos relacionados con el seguimiento y la evaluación del propio aprendizaje.

Tabla 5

Correlación entre el uso de ChatGPT y el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios

		Uso de ChatGPT	Aprendizaje autónomo
Uso de ChatGPT	Correlación de Pearson	1	,727**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	167	167
	Correlación de Pearson	,727**	1
Aprendizaje autónomo	Sig. (bilateral)	,000	
	N	167	167

Nota. La correlación se estimó mediante el coeficiente de correlación de Pearson. $r = 0,727$; $p < 0,001$ (bilateral); $n = 167$. La correlación es significativa al nivel de 0,01 (**). Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos en la investigación.

El análisis inferencial evidencia una correlación positiva alta entre el uso de ChatGPT y el aprendizaje autónomo ($r = 0,727$), la cual resultó estadísticamente significativa ($p < 0,001$). Este coeficiente indica que ambas variables presentan una asociación directa, de modo que mayores niveles de uso de ChatGPT tienden a relacionarse con mayores niveles de aprendizaje autónomo en los estudiantes universitarios.

El valor obtenido permite aceptar la existencia de una relación significativa entre las variables estudiadas, lo que evidencia que el empleo de ChatGPT, cuando forma parte de las actividades académicas de los estudiantes, se asocia con mejores niveles de autonomía en el aprendizaje. Sin embargo, debido al carácter correlacional del estudio, estos resultados no implican una relación de causalidad, sino únicamente una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables.



Tabla 6

Correlación entre las dimensiones del uso de ChatGPT y las dimensiones del aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios

		Planificació n del aprendizaje	Autorregulació n	Gestión de recursos para el aprendizaje	Responsabilida d académica
Frecuencia de uso	Correlació n de	,634**	,647**	,625**	,638**
	Pearson				
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	167	167	167	167
Finalidad académica	Correlació n de	,707**	,702**	,698**	,698**
	Pearson				
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	167	167	167	167
Uso estratégico	Correlació n de	,695**	,685**	,671**	,696**
	Pearson				
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	167	167	167	167
Dependenci a en el uso	Correlació n de	,661**	,656**	,639**	,669**
	Pearson				



Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
N	167	167	167	167

Nota. Coeficiente de correlación de Pearson; **n** = 167; **p** < 0,001. **p** < 0,01 (**). Fuente: Elaboración propia.

Las correlaciones entre las dimensiones del uso de ChatGPT y las dimensiones del aprendizaje autónomo fueron positivas y estadísticamente significativas ($p < 0,001$) en todos los casos. Los coeficientes oscilaron entre 0,625 y 0,707, lo que evidencia asociaciones de magnitud moderada alta a alta entre los componentes de ambas variables. La correlación más elevada se registró entre la finalidad académica y la planificación del aprendizaje ($r = 0,707$), seguida de la relación entre la finalidad académica y la autorregulación ($r = 0,702$).

Asimismo, se observaron correlaciones relevantes entre el uso estratégico y la responsabilidad académica ($r = 0,696$), así como entre la dependencia en el uso y la responsabilidad académica ($r = 0,669$). El coeficiente de menor magnitud correspondió a la relación entre la frecuencia de uso y la gestión de recursos para el aprendizaje ($r = 0,625$); no obstante, este valor continúa representando una asociación positiva considerable. En conjunto, los resultados muestran que todas las dimensiones del uso de ChatGPT mantienen relaciones significativas con los diferentes componentes del aprendizaje autónomo, respaldando la consistencia de la correlación encontrada entre las variables generales.

4. DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio permiten sostener que el uso de ChatGPT se relaciona favorablemente con el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios, especialmente cuando la herramienta se emplea con finalidad académica, estratégica y responsable. Este hallazgo coincide con Cardenas-Sinche et al. (2026), quienes encontraron una correlación positiva alta entre el uso académico de ChatGPT y el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios de Lima, con un coeficiente de Spearman de $\rho = 0.838$ y significancia $p = 0.000$. Además, dicho estudio evidenció asociaciones importantes con la planeación ($\rho = 0.799$), la gestión del tiempo ($\rho = 0.813$) y la ejecución de tareas ($\rho = 0.630$), lo que confirma que ChatGPT no solo funciona como herramienta de consulta, sino como apoyo para organizar, regular y ejecutar actividades académicas de manera más independiente.



Estos datos dialogan directamente con los resultados de la presente investigación, donde predominó un uso medio de ChatGPT en los estudiantes universitarios. Esta tendencia puede interpretarse como una etapa de apropiación progresiva: los estudiantes ya utilizan la herramienta, pero todavía no alcanzan un dominio alto ni plenamente estratégico. En ese sentido, el uso de ChatGPT puede fortalecer la autonomía cuando ayuda a planificar tareas, aclarar dudas, estructurar ideas y gestionar el tiempo; sin embargo, su efecto no depende únicamente del acceso tecnológico, sino de la forma en que el estudiante lo integra a sus procesos de estudio. Por ello, el uso frecuente no garantiza por sí solo aprendizaje autónomo; lo importante es que exista un uso reflexivo, crítico y orientado al logro académico.

Blanc y Gil (2025) aportan una lectura complementaria al demostrar que, aunque el 85% de estudiantes había usado alguna herramienta de IA generativa, solo el 33% comprendía claramente sus aplicaciones académicas. Además, solo cerca de un tercio valoró altamente la IA en dimensiones como organización del estudio, creación de contenidos, retroalimentación, simulación de habilidades y análisis de datos; incluso, la prueba chi-cuadrado mostró que no existía relación significativa entre sexo y percepción de ayuda de la IA ($\chi^2 = 1.406$; $p = 0.236$). Este resultado es clave para la discusión, porque evidencia que la brecha principal no está en el género, sino en la alfabetización digital, la experiencia previa y la autoeficacia tecnológica.

En relación con nuestro estudio, esto permite explicar por qué el uso de ChatGPT puede ubicarse mayoritariamente en niveles medios: los estudiantes pueden tener acceso a la herramienta y usarla con frecuencia, pero no necesariamente comprenden todas sus posibilidades académicas. Esto confirma que la autonomía no surge de manera automática por usar IA, sino que requiere orientación pedagógica. Si el estudiante usa ChatGPT solo para obtener respuestas rápidas, el aprendizaje autónomo puede debilitarse; pero si lo usa para comparar información, recibir retroalimentación, organizar tareas y mejorar producciones académicas, entonces la herramienta se convierte en un recurso de autorregulación.

Menacho et al. (2024) también respaldan esta interpretación al identificar que la IA posee un grado de importancia medio y alto en el aprendizaje autónomo. En su estudio con 200 estudiantes, el 52,6% consideró que la IA siempre es importante para optimizar el tiempo en la búsqueda de información académica, el 41,4% indicó que casi siempre y solo el



6% señaló que no era relevante. Asimismo, reportaron una alta fiabilidad instrumental, con alfa de Cronbach de 0.944 y KMO de 0.932. Estos datos refuerzan que la IA es percibida como una herramienta útil para mejorar el acceso a información, reducir tiempos de búsqueda y apoyar la construcción del aprendizaje independiente.

No obstante, el aporte de Menacho et al. (2024) también obliga a matizar la discusión: optimizar el tiempo no equivale necesariamente a aprender mejor. La rapidez con la que ChatGPT entrega información puede favorecer el aprendizaje autónomo si el estudiante analiza, contrasta y reelabora los contenidos; pero puede generar dependencia si solo copia, acepta respuestas sin validación o delega el pensamiento crítico. Por tanto, los resultados deben interpretarse desde una doble perspectiva: ChatGPT puede potenciar la autonomía académica, pero también exige competencias éticas, pensamiento crítico y acompañamiento docente.

Añapa (2024) ofrece datos más amplios sobre esta tensión. En su estudio con 200 estudiantes de admisión y nivelación, el 50% utilizaba ChatGPT, el 72% afirmó que la IA le proporcionó buena retroalimentación para comprender temas, el 55% señaló mejora en su rendimiento académico, el 90% consideró que la IA debe integrarse en la enseñanza-aprendizaje, el 80% la percibió como confiable para el aprendizaje autónomo y el 100% afirmó que facilitó el acceso a recursos académicos y la comprensión de nuevos conceptos. Estos resultados coinciden con la idea de que la IA puede actuar como asistente académico, tutor virtual y fuente de retroalimentación inmediata.

Sin embargo, el mismo estudio advierte desafíos relevantes: sesgo algorítmico, privacidad de datos, formación docente, ética, responsabilidad, equidad y acceso. Esto es fundamental para interpretar los resultados de nuestro artículo, porque la relación entre ChatGPT y aprendizaje autónomo no debe verse únicamente desde sus beneficios. La autonomía implica tomar decisiones propias, evaluar información, asumir responsabilidad y construir criterios académicos. Si la IA reemplaza estos procesos, deja de fortalecer la autonomía y puede transformarse en dependencia tecnológica.

En conjunto, estos autores permiten afirmar que ChatGPT y la IA tienen un efecto potencialmente positivo sobre el aprendizaje autónomo, especialmente en la planificación, gestión del tiempo, búsqueda de información, retroalimentación inmediata y ejecución de tareas. No obstante, la evidencia también muestra que el beneficio depende de la



calidad del uso. La discusión más sólida no es que “usar ChatGPT mejora automáticamente el aprendizaje autónomo”, sino que su uso académico, ético y estratégico puede fortalecerlo cuando se integra como apoyo cognitivo y no como sustituto del esfuerzo intelectual del estudiante.

Por ello, los resultados de la presente investigación se alinean con la literatura revisada: el uso de ChatGPT puede favorecer la autonomía universitaria, pero requiere alfabetización en IA, orientación docente y criterios de integridad académica. La principal implicación educativa es que las universidades no deben prohibir ni promover su uso de manera improvisada, sino enseñar a utilizarlo con sentido pedagógico. Solo así ChatGPT puede pasar de ser una herramienta de respuesta inmediata a convertirse en un recurso para aprender a planificar, investigar, autorregularse y construir conocimiento de manera autónoma.

5. CONCLUSIÓN

Los resultados de la investigación permiten concluir que existe una relación positiva alta y estadísticamente significativa entre el uso de ChatGPT y el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios ($r = 0,727$; $p < 0,001$). Este hallazgo confirma el cumplimiento del objetivo general del estudio y evidencia que un mayor uso de la herramienta, cuando está orientado a actividades académicas, tiende a asociarse con mayores niveles de planificación, autorregulación, gestión de recursos y responsabilidad académica. No obstante, la naturaleza correlacional de la investigación impide establecer relaciones de causalidad, por lo que los resultados deben interpretarse como una asociación significativa entre ambas variables.

Asimismo, se determinó que tanto el uso de ChatGPT como el aprendizaje autónomo se ubicaron predominantemente en un nivel medio, con porcentajes de 56,9 % y 60,5 %, respectivamente. Estos resultados indican que la mayoría de los estudiantes ha incorporado ChatGPT como un recurso de apoyo para sus actividades académicas y, al mismo tiempo, presenta un desarrollo intermedio de las competencias necesarias para gestionar de forma independiente su aprendizaje. Esto sugiere que aún existe un amplio margen para fortalecer el aprovechamiento pedagógico de la inteligencia artificial y potenciar el desarrollo de habilidades de autonomía académica.

De igual manera, las correlaciones obtenidas entre las dimensiones de ambas variables fueron positivas y estadísticamente significativas, destacándose la relación entre la finalidad



académica del uso de ChatGPT y la planificación del aprendizaje ($r = 0,707$). Este resultado demuestra que la utilización de la herramienta con objetivos formativos específicos favorece procesos asociados con la organización del estudio, la autorregulación y la responsabilidad académica. En consecuencia, el valor educativo de ChatGPT depende menos de la frecuencia de uso y más de la forma estratégica, crítica y reflexiva en que los estudiantes integran esta tecnología dentro de su proceso de aprendizaje.

En conclusión, la evidencia obtenida, junto con los estudios revisados, permite concluir que ChatGPT representa una herramienta con potencial para fortalecer el aprendizaje autónomo, siempre que su utilización se encuentre acompañada de estrategias pedagógicas que promuevan el pensamiento crítico, la verificación de la información y el uso ético de la inteligencia artificial. En este sentido, las instituciones de educación superior tienen el desafío de diseñar políticas y prácticas educativas que orienten a los estudiantes hacia un uso responsable de estas tecnologías, evitando la dependencia cognitiva y consolidando a la inteligencia artificial como un recurso complementario para la construcción autónoma del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, M. (2024). De la inteligencia artificial como instrumento: La tesis de la dependencia cognitiva. *Análisis. Revista de Investigación Filosófica*, 11(1), 63–79. https://doi.org/10.26754/ojs_arif/arif.202419489
- Alcudia, Z., & Morales, E. (2025). Aprendizaje autorregulado y aplicaciones digitales. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(3), 3815–3830. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i3.1434>
- Añapa, P. (2024). Impacto del uso de la IA en el aprendizaje autónomo y desafíos en las IES. *Reincisol*, 3(5), 60–79. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(5\)60-79](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(5)60-79)
- Berzunza, M. (2025). Percepciones y usos de ChatGPT en la construcción del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Ciencia y Reflexión*, 4(3), 201–235. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i3.413>
- Blanc, G., & Gil, J. (2025). Percepciones de estudiantes universitarios sobre el uso de la inteligencia artificial y su relación con el aprendizaje autónomo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 44(3), 1–11. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/11604>



- Caballero, J., Chávez, E., López, M., Inciso, E., & Méndez, J. (2023). El aprendizaje autónomo en educación superior: Revisión sistemática. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 1–19. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2023391>
- Cárdenas, J., Choque, J., Vega, L., & Nina, B. (2026). Uso académico de ChatGPT y aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios de Lima, Perú. *Formación Universitaria*, 19(2), 117–126. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062026000200117>
- Forero, W., & Negre, F. (2024). Técnicas y aplicaciones del machine learning e inteligencia artificial en educación: Una revisión sistemática. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 1–35. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37491>
- García, J., & Fallas, M. (2022). Aprendizaje autodirigido y entornos personales de aprendizaje de estudiantes universitarios de Costa Rica. *Educación*, 58(2), 373–387. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1520>
- García, R., Apaza, M., Mariñas, R., & Zapana, N. (2026). Dependencia funcional a la inteligencia artificial en la universidad: Una lectura desde la disrupción cognitiva. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 29(2), 1–19. <https://doi.org/10.5944/ried.47025>
- Loján, M., Romero, J., Sancho, D., & Romero, A. (2024). Consecuencias de la dependencia de la inteligencia artificial en habilidades críticas y aprendizaje autónomo en los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 2368–2382. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10678
- Menacho, M., Pizarro, L., Osorio, J., Osorio, J., & León, B. (2024). Inteligencia artificial como herramienta en el aprendizaje autónomo de los estudiantes de educación superior. *Revista InveCom*, 4(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10693945>
- Mero, E., Ordóñez, E., Villalba, P., & Intriago, V. (2024). Implementación de la inteligencia artificial y el aprendizaje autónomo en la educación para personalizar la enseñanza. *Revista Imaginario Social*, 7(3). <https://doi.org/10.59155/is.v7i3.209>
- Niño, S., Castellanos, J. C., Perezchica, J., & Sepúlveda, J. (2025). Percepciones de estudiantes universitarios sobre los usos de inteligencia artificial en educación. *Revista Fuentes*, 27(1), 94–106. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.26356>



- Redrobán, C., Guillén, I., Guerrero, E., & Morejón, C. (2024). Estrategias para fomentar la autonomía del estudiante en la educación universitaria: Promoviendo el aprendizaje autorregulado y la autodirección académica. *Reincisol*, 3(5), 691–704. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(5\)691-704](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(5)691-704)
- Remache, K., Chica, M., Pinto, J., & Burbano, S. (2025). Herramientas de IA en el aprendizaje autónomo. *Journal of Science and Research*, 10, 65–87. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3818>
- Rivas, J. (2025). Inteligencia artificial en la educación: Revolución cognitiva o erosión del pensamiento crítico. En *Actas del Congreso de Investigación, Desarrollo e Innovación* (pp. 433–438). <https://doi.org/10.47300/actasidi-unicyt-2024-58>
- Sánchez, M. (2025). ¿Autonomía en riesgo? Ética y la dependencia de la inteligencia artificial generativa en la formación médica. *Investigación en Educación Médica*, 14(53), 5–7. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2025.53.24670>
- Tagua, J., Bolaños, A., Vinueza, M., & Márquez, L. (2026). Inteligencia artificial en educación superior: ¿Sustituto o complemento del pensamiento crítico? Revisión sistemática. *Revista Simón Rodríguez*, 6(11), 6365–652. <https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.6i11.157>
- Tramallino, C., & Zeni, A. (2024). Avances y discusiones sobre el uso de inteligencia artificial (IA) en educación. *Educación*, 33(64), 29–54. <https://doi.org/10.18800/educacion.202401.M002>
- Valencia, C. (2022). La influencia de los chatbots en el apoyo al aprendizaje autónomo: Un estudio de caso en educación superior. *Revista Ingenio Global*, 1(1), 38–47. <https://doi.org/10.62943/rig.v1n1.2022.55>

Conflicto de Intereses: Los autores afirman que no existen conflictos de intereses en este estudio y que se han seguido éticamente los procesos establecidos por esta revista. Además, aseguran que este trabajo no ha sido publicado parcial ni totalmente en ninguna otra revista.

FINANCIAMIENTO

Los autores no recibieron financiamiento para el desarrollo de esta investigación.



CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA:

Nombres de autores e iniciales: Jordan Antonio Chase Bohórquez (JACB), Delia Carolina Cabrera Bustamante (DCCB), Marcos Israel Naranjo Flores (MINF), Gregorio Evaristo Mendoza García (GEMG), David Fabián Zúñiga Ortiz (DFZO).

1. Conceptualización: (JACB)
2. Curación de datos: (DCCB)
3. Análisis formal: (MINF)
4. Adquisición de fondos: (GEMG)
5. Investigación: (JACB, DCCB)
6. Metodología: (MINF)
7. Administración del proyecto: (GEMG)
8. Recursos: (DFZO)
9. Software: (MINF)
10. Supervisión: (DFZO)
11. Validación: (DFZO)
12. Visualización: (DCCB)
13. Redacción – Borrador original: (JACB)
14. Redacción – Revisión y edición: (DFZO, GEMG)

