

ADOPCIÓN Y PERCEPCIÓN DE CHATGPT EN ACADÉMICOS COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE CHILE

ADOPTION AND PERCEPTION OF CHATGPT AMONG ACADEMICS AS A PEDAGOGICAL AND RESEARCH TOOL IN HIGHER EDUCATION IN CHILE

Belén Valentina GONZÁLEZ-HERNÁNDEZ ¹

Tomás Leandro ZAPATA-SOTO ²

Francisco Tomás SANTIS-LÓPEZ ³

Nataly Andrea GUÍÑEZ-CABRERA ⁴

Recibido	: 04/06/2025
Aprobado	: 21/10/2025
Publicado	: 25/12/2025

RESUMEN: El objetivo de este estudio fue explorar cómo académicos universitarios en Chile adoptan y perciben el uso de ChatGPT como herramienta pedagógica e investigativa. Se utilizó una metodología cualitativa con diseño exploratorio-descriptivo, basada en entrevistas semiestructuradas a 21 docentes de diversas disciplinas, analizadas mediante análisis temático inductivo. Los resultados identificaron tres motivaciones principales para su uso (curiosidad, actualización profesional y disfrute), dos facilitadores clave (rapidez y accesibilidad) y tres barreras recurrentes (alucinaciones, dependencia y brechas de habilidades digitales). Asimismo, se observó un impacto positivo en la reducción de la carga operativa y la generación de materiales, junto con el reto de rediseñar las evaluaciones y establecer políticas institucionales claras. Estos hallazgos aportan evidencia empírica para orientar la integración responsable y efectiva de la inteligencia artificial generativa en la educación superior.

Palabras clave: ChatGPT, inteligencia artificial generativa, educación superior, adopción tecnológica, académicos.

ABSTRACT: The objective of this study was to explore how university professors in Chile adopt and perceive the use of ChatGPT as a pedagogical and research tool. A qualitative methodology with an exploratory-descriptive design was used, based on semi-structured interviews with 21 professors from various disciplines, analyzed through inductive thematic analysis. The results identify three main motivations for its use (curiosity, professional development, and enjoyment), two key facilitators (speed and accessibility), and three recurring barriers (hallucinations, dependency, and digital skills gaps). A positive impact will also be observed in reducing operational burden and generating materials, along with the challenge of redesigning assessments and establishing clear

¹ Ingeniera Comercial, Magíster en Gestión de Negocios Digitales. Universidad Diego Portales, belen.gonzalez@mail.udp.cl - <https://orcid.org/0009-0006-6700-4833>

² Ingeniero Comercial, Magíster en Gestión de empresas y Programa Doctorado en Economía y Gestión de la Información. Universidad del Bío-Bío, tzapata@ubiobio.cl - <https://orcid.org/0009-0007-9352-0038>

³ Ingeniero Comercial, Magíster en Gestión de Negocios Digitales. Universidad Diego Portales, francisco.santis@mail.udp.com - <https://orcid.org/0009-0005-9836-2273>

⁴ Ingeniera Comercial, Magíster en Dirección de empresas y Doctora en administración de empresas. Universidad del Bío-Bío, naguinez@ubiobio.cl - <https://orcid.org/0000-0002-6109-8457>

institutional policies. These findings provide empirical evidence to guide the responsible and effective integration of generative artificial intelligence in higher education.

Keywords: ChatGPT, generative artificial intelligence, higher education, technology adoption, academics.

INTRODUCCIÓN

La aparición de la Inteligencia Artificial Generativa (IAgen) y de modelos lingüísticos como ChatGPT ha transformado rápidamente los escenarios educativos en todo el mundo. Estas herramientas, capaces de generar textos, responder a preguntas complejas, estructurar ideas y ayudar en diversas tareas cognitivas, han desafiado los marcos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. En la educación superior, su uso se ha expandido rápidamente, posicionándose como un recurso tanto para estudiantes como para profesores, en un contexto de creciente digitalización y replanteamiento de los procesos formativos (Batista et al., 2024; Islam, I. y Islam, M., 2024). Como sostienen Zawacki-Richter et al. (2019), la integración de las tecnologías emergentes requiere no solo innovación técnica, sino también una reflexión estructural que articule la gobernanza institucional, la formación del profesorado y las políticas educativas.

Desde una perspectiva pedagógica, la IAgen ha sido valorada por su potencial para diversificar los métodos de enseñanza, automatizar tareas rutinarias y facilitar experiencias de aprendizaje personalizadas. Herramientas como ChatGPT permiten, por ejemplo, crear materiales didácticos, redactar trabajos académicos o resolver dudas conceptuales, promoviendo una educación más flexible, autónoma y centrada en el alumno (Jeon y Lee, 2024; Rehman y Kang, 2025). Kumar (2023) destaca que estas tecnologías pueden potenciar la coagencia entre profesores y alumnos, generando interacciones más horizontales y significativas. Asimismo, su capacidad para adaptarse al ritmo y estilo de aprendizaje individual ha sido señalada como una oportunidad para mejorar la motivación y retención de los estudiantes (Salazar et al., 2024).

Sin embargo, este entusiasmo coexiste con interrogantes de fondo sobre el impacto que las IAgen pueden tener en el pensamiento crítico, la autoría intelectual y la construcción del conocimiento. Investigaciones recientes advierten de que un uso acrítico o instrumental de

estas herramientas podría debilitar la capacidad analítica de los estudiantes, fomentar prácticas de plagio involuntario o generar una falsa sensación de dominio conceptual (Chomsky et al., 2023; Ojeda et al., 2023). Kumar (2023) subraya que la dependencia excesiva de la IA puede socavar la capacidad de los estudiantes para cuestionar, evaluar y construir conocimientos propios, comprometiendo así uno de los pilares fundamentales de la educación superior.

A esto se añaden las desigualdades estructurales que afectan al acceso y al uso de la tecnología. Aunque herramientas como ChatGPT son, en principio, de libre acceso, su uso efectivo requiere de habilidades digitales avanzadas, conectividad y recursos tecnológicos que no están distribuidos equitativamente entre las instituciones o los estudiantes (Arteaga et al., 2025). Esta brecha digital amenaza con profundizar las desigualdades ya existentes en el sistema educativo, restringiendo las oportunidades de aprendizaje significativo para los sectores más vulnerables (Sosa et al., 2025). Como señalan Caicedo-Basurto et al. (2024), la falta de infraestructura y capacitación digital en contextos desfavorecidos limita el uso creativo y reflexivo de estas tecnologías, reduciendo su potencial transformador.

Además, el uso de IAgén plantea importantes retos a las instituciones universitarias. La ausencia de directrices claras sobre su implementación ha generado incertidumbre entre profesores y estudiantes, dando lugar a respuestas dispares que van desde la prohibición absoluta a la incorporación acrítica (Al-Zahrani y Alasmari, 2024). Sallam et al. (2024) enfatizan la necesidad de acompañar la integración tecnológica con políticas institucionales explícitas que promuevan un uso responsable, transparente y contextualizado. Asimismo, el liderazgo pedagógico se vuelve clave para orientar procesos de apropiación crítica, evitando que la incorporación de estas herramientas se convierta en una mera solución técnica desconectada de los propósitos educativos (Gil-Vera, 2024; Vieriu y Petrea, 2025).

En este escenario, la presente investigación cualitativa tiene por objetivo explorar cómo los académicos universitarios en Chile están incorporando ChatGPT en su práctica docente e investigativa. Este estudio responde a la escasez de evidencia empírica cualitativa en el contexto chileno y latinoamericano sobre el uso de inteligencia artificial generativa en educación superior, un campo dominado hasta ahora por análisis conceptuales o estudios

realizados en países de economías desarrolladas. A través de entrevistas semiestructuradas a 21 docentes de diversas disciplinas, se analizan sus usos, percepciones, dilemas éticos y proyecciones sobre el futuro de la IA en la educación superior.

Otero y Suárez-Jasso (2025) sostienen que el despliegue de la IA en entornos educativos requiere marcos de gobernanza que garanticen la integridad académica y la equidad, más allá del entusiasmo inicial. Así, este estudio busca ofrecer una comprensión situada del fenómeno, reconociendo que la integración de la IAgén no es solo una cuestión tecnológica, sino también pedagógica, institucional y ética, proporcionando evidencia empírica para orientar las decisiones formativas e institucionales en un contexto de profunda transformación.

DESARROLLO

La IAgén se refiere a sistemas capaces de producir contenido original (texto, imágenes, audio o video) a partir de patrones aprendidos de grandes volúmenes de datos (Sallam et al., 2024). Entre estas tecnologías, ChatGPT, desarrollado por OpenAI, ha ganado relevancia en entornos académicos por su capacidad de generar respuestas coherentes y contextualmente relevantes a partir de instrucciones en lenguaje natural (Islam, I. y Islam, M., 2024).

Según Villarino (2025), la irrupción de ChatGPT ha supuesto “un punto de inflexión en la manera en que se concibe la enseñanza y el aprendizaje, especialmente en contextos con limitaciones de recursos humanos y materiales” (p. 46). En este sentido, su uso no se limita a responder preguntas, sino que se ha extendido a la elaboración de materiales, retroalimentación de actividades y soporte en investigación (Caicedo-Basurto et al., 2024).

Diversos estudios han documentado beneficios asociados al uso de ChatGPT en educación superior. Sallam et al. (2024) destacan su capacidad para resolver problemas complejos en menor tiempo y con alto grado de precisión en determinadas áreas. En la misma línea, Villarino (2025) subraya que “la integración de ChatGPT ha permitido mejorar la eficiencia de los procesos académicos, optimizando el tiempo destinado a tareas repetitivas” (p. 51).

Islam, I. e Islam, M. (2024) señalan que, más allá de la eficiencia, el potencial de ChatGPT reside en “facilitar el aprendizaje autónomo, proporcionar retroalimentación inmediata y

adaptarse a distintos estilos de aprendizaje” (p. 4). Estas ventajas pueden favorecer la personalización de la enseñanza y el desarrollo de competencias digitales tanto en docentes como en estudiantes (Caicedo-Basurto et al., 2024).

No obstante, la literatura advierte que la incorporación de ChatGPT en educación conlleva riesgos y limitaciones. Un aspecto crítico es el fenómeno de las “alucinaciones” o generación de información plausible pero incorrecta, que puede afectar la confiabilidad del contenido (Sun et al., 2024). Villarino (2025) resalta que “la dependencia excesiva de estas herramientas sin una verificación rigurosa puede conducir a la reproducción de errores y sesgos” (p. 54).

Otros riesgos incluyen la posible disminución del pensamiento crítico, la sobreconfianza en las respuestas automáticas y la falta de habilidades para validar información (Islam, I. y Islam, M., 2024). Además, emergen debates éticos relacionados con el plagio, la autoría intelectual y la equidad en el acceso a la tecnología (Otero y Suárez-Jasso, 2025).

Por otro lado, la aceptación de nuevas tecnologías en contextos educativos ha sido explicada frecuentemente mediante el Technology Acceptance Model (TAM), que considera la percepción de utilidad y facilidad de uso como predictores clave de la intención de uso (Davis, 1989, como se citó en Villarino, 2025). Adaptaciones recientes, como el TAME-ChatGPT, incorporan dimensiones relacionadas con la confianza, las habilidades digitales y la ética, reconociendo las particularidades de la IA generativa en educación (Islam, I. y Islam, M., 2024).

De acuerdo con Villarino (2025), “comprender los factores que influyen en la adopción de ChatGPT permite diseñar políticas institucionales más efectivas y estrategias de capacitación ajustadas a las necesidades reales de docentes y estudiantes” (p. 58).

METODOLOGÍA

1. Enfoque y diseño de la investigación

Este estudio adopta un enfoque cualitativo interpretativo, apropiado para explorar experiencias subjetivas, significados socialmente construidos y percepciones complejas

sobre fenómenos emergentes como el uso de la inteligencia artificial (IA) en la educación superior (Denzin y Lincoln, 2018; Merriam y Tisdell, 2016). En particular, el estudio se enmarca en un diseño exploratorio-descriptivo, orientado a comprender cómo los académicos universitarios están incorporando ChatGPT en sus prácticas docentes e investigativas, qué usos específicos le dan, qué desafíos enfrentan y qué implicancias perciben en el comportamiento de los estudiantes y en el rol docente.

Este diseño se basa en el supuesto epistemológico de que la realidad social es construida por los sujetos en interacción con su contexto, por lo que es relevante privilegiar las voces de los actores involucrados (Creswell y Poth, 2018). A través de este enfoque, buscamos aportar evidencia empírica que complemente los debates normativos y técnicos sobre inteligencia artificial en educación, desde una mirada centrada en las prácticas reales de los docentes.

2. Participantes y criterios de selección

La muestra estuvo compuesta por 21 académicos universitarios pertenecientes a distintas disciplinas, niveles de experiencia y roles docentes en universidades chilenas. El número de entrevistas se determinó siguiendo el principio de saturación teórica (Patton, 2015; Creswell y Poth, 2018), es decir, se continuó entrevistando hasta que no surgieron nuevas categorías relevantes para responder a la pregunta de investigación. Este umbral se alcanzó en la entrevista número 19, pero se incorporaron dos entrevistas adicionales para asegurar la diversidad disciplinaria y confirmar la saturación.

Tabla 1

Caracterización de los participantes

Entrevistado	Género	Área disciplinaria	Uso principal	Años de experiencia docente
E1	Mujer	Pedagogía	Enseñanza	6-10 años
E2	Mujer	Ciencias de la salud	Enseñanza	11-15 años
E3	Mujer	Ciencias sociales	Enseñanza	6-10 años
E4	Mujer	Pedagogía	Enseñanza	11-15 años
E5	Mujer	Ciencias sociales	Enseñanza	1-5 años
E6	Mujer	Humanidades	Investigación	11-15 años
E7	Hombre	Ingeniería	Investigación	6-10 años

E8	Mujer	Ciencias sociales	Enseñanza	1-5 años
E9	Mujer	Humanidades	Investigación	11-15 años
E10	Hombre	Ciencias de la salud	Enseñanza	6-10 años
E11	Mujer	Humanidades	Enseñanza	6-10 años
E12	Hombre	Ingeniería	Investigación	11-15 años
E13	Hombre	Ciencias de la salud	Enseñanza	11-15 años
E14	Mujer	Ciencias sociales	Enseñanza	1-5 años
E15	Hombre	Ingeniería	Investigación	11-15 años
E16	Hombre	Ingeniería	Enseñanza e investigación	6-10 años
E17	Hombre	Ingeniería	Enseñanza	6-10 años
E18	Mujer	Pedagogía	Enseñanza	11-15 años
E19	Hombre	Ingeniería	Enseñanza e investigación	11-15 años
E20	Hombre	Ciencias sociales	Enseñanza	6-10 años
E21	Mujer	Pedagogía	Enseñanza	1-5 años

Los criterios de inclusión para participar en el estudio fueron cuatro: (1) estar trabajando en la docencia universitaria en el momento de la entrevista; (2) haber utilizado la herramienta ChatGPT al menos una vez en actividades docentes o de investigación; (3) ser de nacionalidad chilena o desempeñar labores docentes en instituciones de educación superior en Chile; y (4) estar dispuesto a reflexionar críticamente sobre su experiencia y percepciones en relación con esta tecnología. La muestra estaba compuesta por académicos de diversas disciplinas, como pedagogía, ciencias sociales, ingeniería, ciencias de la salud y humanidades.

Estos criterios de inclusión aseguraron que los participantes contaran con experiencia directa y reciente en el uso de ChatGPT en docencia o investigación, que sus aportes estuvieran enmarcados en el contexto educativo chileno y que representaran una diversidad disciplinaria. Esta heterogeneidad favoreció la recopilación de múltiples perspectivas, usos y formas de apropiación de la inteligencia artificial generativa, así como la identificación de tensiones emergentes en su integración en la educación universitaria.

3. Técnica de recogida de datos

Se utilizó la entrevista semiestructurada como principal forma de recogida de datos. Este instrumento es muy habitual en los estudios cualitativos por su flexibilidad y su capacidad

para profundizar en las experiencias individuales, al tiempo que permite mantener cierta comparabilidad entre los casos (Kvale y Brinkmann, 2015).

Las entrevistas se realizaron de forma individual, en modalidad virtual, y tuvieron una duración media de entre 30 y 60 minutos. Se creó una guía de entrevista semiestructurada para analizar en profundidad las experiencias y percepciones de los académicos universitarios sobre el uso de ChatGPT. Las preguntas abordaron cinco ejes temáticos: (1) cómo se utiliza la herramienta en la actualidad en tareas de docencia e investigación; (2) cambios percibidos en sus propias formas de enseñar desde su llegada; (3) observaciones sobre cómo los estudiantes utilizan esta tecnología; (4) dilemas éticos legales o políticos que conlleva su uso; y (5) cómo creen que podría ser la IA en el futuro en la educación superior.

Todas las entrevistas se grabaron con consentimiento informado, posteriormente se transcribieron íntegramente y se codificaron con seudónimo para proteger la identidad de los participantes, de acuerdo con los principios éticos de la investigación cualitativa (Tracy, 2020).

4. Estrategia de análisis

El análisis de datos siguió un enfoque temático inductivo manual en seis fases: (1) familiarización con los datos mediante lectura iterativa de las transcripciones; (2) codificación abierta manual para identificar unidades de significado; (3) agrupación de códigos en categorías temáticas preliminares; (4) revisión de temas para asegurar coherencia interna y diferenciación externa; (5) definición y nombramiento de los temas; y (6) elaboración del informe analítico integrando citas textuales de los participantes y su vinculación con el marco teórico. El proceso se apoyó en matrices de organización y fue validado mediante triangulación entre investigadores para fortalecer la confiabilidad del análisis (Nowell et al., 2017).

RESULTADOS

1. Motivaciones de uso de ChatGPT

En este bloque, se profundiza en las razones que llevaron a los académicos a adoptar ChatGPT, organizadas en tres subcategorías: (1) moda y curiosidad, (2) necesidad laboral y (3) motivación hedónica.

Se observa cómo la “moda” de ChatGPT se combina con una genuina inquietud técnica: el entrevistado, que trabaja desarrollando modelos de IA en su labor profesional, decidió probar ChatGPT para evaluar si la herramienta era útil en su flujo de trabajo.

“Yo diría principalmente curiosidad. Acá las discusiones partieron más que nada como por miedo, así como, ‘oye, todos los alumnos van a estar haciendo los trabajos por ser [ChatGPT]’, pero por otro lado yo lo vi igual que con Google... tenía harta curiosidad de entender qué tan revolucionario es esto” (E14).

En este fragmento, el entrevistado compara la llegada de ChatGPT con la adopción de Google hace años, reconociendo un doble efecto: la inquietud de “qué pasará con los trabajos de los alumnos” y la curiosidad sobre su “revolución” en la generación de contenido.

Para otro grupo de entrevistados, la motivación no fue la moda, sino la necesidad de familiarizarse con una tecnología que ya estaba irrumpiendo en sus campos profesionales y en la industria en general.

“Yo siento que, en un lado privado, las empresas ya están abordando temas de digitalización y sobre todo algunas herramientas de inteligencia artificial sin saber con qué rumbo tomarlas. Hay muchas cosas que todavía hay desconocimiento. Pero el lado académico me interesa porque claramente los alumnos que tienen que pasar por carreras que van a dirigir empresas tienen que conocer las herramientas disponibles. Entonces, por ambos lados empecé a conocer y a usar ChatGPT” (E2).

Se advierte que las empresas ya estaban experimentando con IA, y por ello consideró fundamental que los estudiantes de sus cursos (futuros directores o ejecutivos) también se familiarizaran con estas tecnologías.

“Yo la utilizo porque, bueno, tiempo atrás, cuando recién surgió, esto de que había una IA que te podía ayudar en actividades rutinarias, como generación de material, complementar ejercicios de clase. Como toda la creación de material para una clase, igual es bastante tiempo. En específico, yo hago mis clases de Magíster en LaTeX, entonces cada presentación tienes que programarla y ChatGPT me ayuda a generar plantillas o a resolver dudas de sintaxis mucho más rápido” (E19).

Este profesor de finanzas y econometría destaca el ahorro de tiempo al crear diapositivas en LaTeX: una tarea que antes le tomaba varias horas, ahora se reduce a minutos.

Aunque los dos grupos anteriores combinan inquietudes técnicas y profesionales, un tercer grupo enfatiza la satisfacción personal y el factor “entretenimiento” de interactuar con ChatGPT. Para ellos, más allá de la utilidad, existe un componente lúdico al explorar “qué tan buenos” o “sabias” son las respuestas.

Al narrar su “situación satisfactoria”, el entrevistado destaca que sometió a ChatGPT a “juegos” (prompts deliberadamente complejos) para medir su capacidad. La sorpresa de ver un texto coherente, incluso si no siempre era 100 % preciso, generó placer cognitivo.

“¿Cómo se siente usando ChatGPT para la enseñanza? Es como tener un compañero que te sorprende. Te entrega ideas que nunca habías considerado y, aunque a veces esté equivocado, provoca esa sensación de asombro” (E16).

La dimensión hedónica queda de manifiesto: ChatGPT aporta un componente de “entretenimiento intelectual” que incentiva a estos académicos a continuar usándolo, aunque solo sea “para ver hasta dónde llega”.

2. Facilitadores técnicos y contextuales

La mayoría de los entrevistados coincide en que ChatGPT posee rapidez y accesibilidad, ya que responde en segundos, lo cual supone un choque respecto a la búsqueda tradicional (por ejemplo, recorrer bases de datos o manuales): “Primero es rápido; segundo, me puedo conectar de cualquier dispositivo; tercero, tiene memoria de tus consultas” (E1).

Además, ChatGPT permite mantener la continuidad de la conversación (hasta cierto límite de tokens), de modo que el usuario puede ir profundizando en un tema sin tener que repetir

datos de contexto: “Si empiezo preguntando sobre diseño de rúbricas y luego pido ejemplos concretos, ChatGPT retiene que estamos hablando de evaluación y no repite definiciones básicas” (E2).

La capacidad de mantener un hilo conversacional facilita conversaciones iterativas sin tener que repetir antecedentes, lo cual ahorra esfuerzo al profundizar en un tema.

El entrevistado 4 comenta que comienza con un prompt general (“muéstrame un ejemplo de script en R para análisis regresivo”) y luego va refinando (“ahora agrega validación de supuestos”). Sin esa memoria, tendría que volver a especificar todo en cada prompt.

Por otro lado, la interfaz de ChatGPT es sencilla e intuitiva, lo que facilita que los académicos la consideren “autoexplicativa” sin necesidad de recibir capacitación formal. La sencillez del campo de texto y botón “Enviar” elimina la curva de aprendizaje, permitiendo que docentes de cualquier área (incluso sin conocimientos de programación) puedan usar ChatGPT inmediatamente, “encuentro que la interfaz está súper bien resuelta”. Va al grano: escribes lo que quieres, y en segundos te arroja un texto” (E17).

En conjunto, estos tres elementos (rapidez, contexto y usabilidad) configuran un entorno que incentiva la adopción sin una capacitación técnica intensiva ni infraestructura especializada. Sin embargo, como se ve en el punto 3, estos facilitadores conviven con barreras importantes.

3. Barreras y dificultades percibidas

Aunque existen atractivos técnicos y motivaciones fuertes, los entrevistados también identificaron una serie de obstáculos que, en su mayoría, se agrupan en cuatro categorías: (1) confiabilidad y “alucinaciones”; (2) hábitos de uso y riesgo de dependencia; y (3) brechas de conocimiento para integrar la herramienta.

La confiabilidad y “alucinaciones” se refieren al fenómeno por el cual ChatGPT genera respuestas “plausibles” pero erróneas, lo que genera desconfianza y obliga al usuario a verificar toda la información. Una entrevistada menciona “Una vez le pregunté a ChatGPT un problema matemático para ayudar a mi sobrino; me entregó la resolución con lógica, pero el resultado era incorrecto. Me dije ‘esto debe estar mal’” (E1).

Los errores plausibles generan desconfianza y obligan a verificar todas las respuestas con fuentes académicas, lo cual limita el grado de automatización. Una entrevista comenta: “Me inventó autores latinos super convincentes que no existen. Ahí vienen las alucinaciones” (E11).

Por otro lado, algunos entrevistados utilizan ChatGPT con frecuencia, muchos advierten la importancia de no volverse dependientes de la herramienta, prefiriendo primero revisar fuentes tradicionales. Se menciona: “Lo uso solo una vez a la semana para consultas puntuales. Primero reviso fuentes bibliográficas y, si dudo, consulto ChatGPT. No soy dependiente” (E3).

Para evitar la dependencia, los académicos usan ChatGPT estratégicamente y advierten a los estudiantes sobre su carácter no definitivo. Se alude a que: “Sí me apoyo bastante en la herramienta: facilita tareas repetitivas y da orientaciones. Pero no me considero dependiente: enseño a los estudiantes que ChatGPT no es “la verdad absoluta”; es una herramienta que hay que cuestionar” (E16).

Además, aunque la interfaz sea intuitiva, varios entrevistados reconocen que existe una brecha de competencias digitales y metodológicas que limita un uso óptimo de ChatGPT. Por ejemplo: “No sé cómo construir instrumentos de evaluación que incluyan ChatGPT; en eso estoy al debe” (E2).

No basta con poder “escribir un mensaje”, sino que, para usos avanzados (por ejemplo, “integrar ChatGPT en pipelines de análisis de datos”), se requieren conocimientos de programación y validación de resultados.

“No es asequible para cualquier docente, pero depende del resultado que busques. Por ejemplo, hay colegas que programan en R o Python y conectan ChatGPT con Excel. Ellos saben chequear si lo que entrega es correcto o no. Yo, que no soy programador, podría pedirselo, pero no podría revisar si está bien” (E14).

4. Percepción de impacto en la docencia

Finalmente, los entrevistados describen cómo ChatGPT influye en su práctica docente, desde el ahorro de carga operativa hasta el reto de rediseñar evaluaciones. Se describen dos ejes principales: ahorro de carga operativa y rediseño de evaluaciones.

Varios entrevistados coinciden en que ChatGPT libera tiempo para concentrarse en la esencia del proceso pedagógico (análisis crítico, interacción con estudiantes, diseño conceptual). Por ejemplo: “La creación de material para clases de Magíster en LaTeX me tomaba ocho o nueve horas. Con ChatGPT solo demoro diez minutos. No pierdo el aprendizaje personal, pero sí disminuyo considerablemente el tiempo de trabajo” (E19).

Además, se enfatiza que el ahorro no es solo en minutos, sino en jornadas completas, a la hora de diseñar casos de estudio para cursos de management. Por ejemplo: “Me ahorra uno o dos días de trabajo al preparar casos de estudio” (E2).

Finalmente, el principal desafío reputado por los entrevistados es replantear la forma en que se evalúa, para evitar que el estudiante dependa de ChatGPT y simplemente copie-pegue respuestas: “Me preocupa que los estudiantes copien respuestas sin entender. Debo diseñar tareas que exijan pensamiento crítico, no definiciones literales” (E3).

Se pone de relieve el riesgo de creer en una “falsa perfección”: si el docente no detecta a tiempo errores “lógicos” en la respuesta generada, los estudiantes podrían reproducir información incorrecta en sus exámenes: “Al ver respuestas plausibles pero erróneas, entendí que no se pueden usar exámenes basados en ChatGPT sin supervisión” (E15).

Para evitar el plagio y mantener la calidad del aprendizaje, se sugiere evaluar mediante proyectos, debates orales, estudios de caso y rúbricas centradas en la argumentación. En conjunto, estas motivaciones, facilitadores y barreras delinean un panorama complejo sobre la adopción de ChatGPT en la docencia universitaria chilena.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Este panorama coincide con tendencias internacionales reportadas en estudios recientes (Acosta-Enríquez et al., 2024; Fitzek y Bârgăoanu, 2025), que destacan tanto el potencial transformador como los desafíos éticos y metodológicos de la IA generativa.

La discusión de los resultados evidencia que las motivaciones para adoptar ChatGPT entre los académicos chilenos coinciden con hallazgos internacionales que subrayan la relevancia de la percepción de utilidad y facilidad de uso en la adopción de IA.

En el estudio, varios entrevistados mencionaron que, pese a que el uso se originó en un “efecto moda”, la necesidad de capacitar a futuros profesionales en IA y la posibilidad de experimentar con prompts complejos impulsaron un compromiso sostenido. Esta tendencia converge con los resultados de Sallam et al. (2024) y Villarino (2025), quienes reportan que la percepción de utilidad y el componente hedónico constituyen determinantes cruciales en contextos universitarios diversos.

En cuanto a los facilitadores técnicos, la velocidad de respuesta de ChatGPT, la accesibilidad multiplataforma y la memoria de contexto han sido caracterizadas como ventajas significativas que permiten a los docentes reducir la carga operativa y centrarse en el contenido conceptual. Estos hallazgos reflejan los estudios de Jürgensmeier y Skiera (2024), quienes demostraron que modelos generativos pueden ofrecer retroalimentación escalable y precisa, y de Villarino (2025), que destaca la importancia de interfaces intuitivas para la adopción en entornos con recursos limitados. No obstante, la brecha de conocimientos técnicos para usos avanzados, por ejemplo, la integración de la API o la validación de resultados, permanece como un desafío clave.

Entre las principales barreras, la confiabilidad limitada de ChatGPT, reflejada en “alucinaciones” o respuestas plausibles pero erróneas, y la ausencia de protocolos institucionales claros emergen como obstáculos fundamentales. Los entrevistados identificaron la necesidad de verificar constantemente la información suministrada por ChatGPT, lo cual se alinea con las advertencias de Espinoza Vidaurre et al. (2024) y Sun et al. (2024) sobre los riesgos de confianza excesiva y la erosión de la integridad académica.

Adicionalmente, la falta de directrices institucionales para integrar ChatGPT en planes de estudio y evaluaciones potencia la heterogeneidad en su uso, una realidad documentada también por Villarino (2025).

Finalmente, el impacto en la docencia se traduce en un ahorro operativo significativo, al reducir de ocho o nueve horas a diez minutos la creación de material en LaTeX, por ejemplo, y en la urgencia de rediseñar las evaluaciones para mantener la integridad académica. Diversos entrevistados manifestaron que las preguntas literales deben reemplazarse por tareas que requieran pensamiento crítico y argumentación, en consonancia con las recomendaciones de Acosta-Enriquez et al. (2024) y Fitzek y Bârgăoanu (2025) para fomentar rúbricas centradas en el proceso y proyectos colaborativos. En conjunto, estos resultados sugieren la necesidad de políticas claras, formación docente en prompt engineering y estudios de seguimiento que evalúen longitudinalmente el impacto pedagógico y ético de la IA en el entorno universitario chileno y latinoamericano.

CONCLUSIONES

El presente estudio cualitativo evidencia que la adopción de ChatGPT por parte de académicos universitarios chilenos responde a una combinación de motivaciones: la curiosidad inicial incentivada por el “boom” mediático, la percepción de utilidad en la digitalización de sus disciplinas y el componente hedónico ligado al asombro frente a sus capacidades generativas. Si bien las ventajas operativas, como la reducción drástica del tiempo en tareas rutinarias de creación de material didáctico y retroalimentación de código, son altamente valoradas, también se identifican barreras como la confiabilidad limitada de las respuestas, la falta de protocolos institucionales y las brechas de conocimiento técnico-metodológico. Estos hallazgos resaltan la necesidad de políticas claras, formación docente en “prompt engineering” y evaluaciones centradas en el pensamiento crítico.

Entre las principales limitaciones se encuentran el tamaño y composición de la muestra, la cobertura disciplinaria y geográfica parcial, el enfoque exclusivo en la perspectiva docente y la naturaleza autorreportada de los datos, así como la recolección en una etapa temprana de

adopción de ChatGPT. Estas condiciones limitan la generalización de los hallazgos y abren oportunidades para investigaciones que amplíen la muestra, incorporen otros actores, combinen metodologías y realicen seguimientos longitudinales.

Solo mediante un enfoque institucional coordinado, que reduzca la heterogeneidad de uso y promueva metodologías de evaluación innovadoras, será posible aprovechar plenamente los beneficios de la IA en la educación superior, garantizando calidad y responsabilidad académica.

REFERENCIAS

- Acosta-Enríquez, B. G., Arbulú Ballesteros, M. A., Huamaní Jordan, O., López Roca, C. y Saavedra Tirado, K. (2024). Analysis of college students' attitudes toward the use of ChatGPT in their academic activities: Effect of intent to use, verification of information and responsible use. *BMC Psychology*, 12, 255. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01764-z>
- Al-Zahrani, A. M. y Alasmari, T. M. (2024). Exploring the impact of artificial intelligence on higher education: The dynamics of ethical, social, and educational implications. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1–12. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03432-4>
- Arteaga, E., Sinchi, G., Ruiz, B., Valarezo, S., Suárez, I. y Mora, C. (2025). La inteligencia artificial en la educación: Desafíos y oportunidades. *South Florida Journal of Development*, 6(5), e5219. <https://doi.org/10.46932/sfjdv6n5-006>
- Batista, J., Mesquita, A. y Carnaz, G. (2024). Generative AI and higher education: Trends, challenges, and future directions from a systematic literature review. *Information*, 15(11), 676. <https://doi.org/10.3390/info15110676>
- Caicedo-Basurto, R. L., Camacho-Medina, B. M., Quinga-Villa, C. A., Fonseca-Lombeida, A. F. y López-Freire, S. A. (2024). Análisis y beneficios de la educación en la era de la inteligencia artificial. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(4), 291–302. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n4/148>

- Chomsky, N., Roberts, I. y Watumull, J. (8 de marzo de 2023). *Noam Chomsky: The False Promise of ChatGPT*. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html>
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. 4a ed. Sage Publications.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. 5a ed. Sage.
- Espinoza Vidaurre, S. M., Velásquez Rodríguez, N. C., Gambetta Quelopana, R. L., Martínez Valdivia, A. N., Leo Rossi, E. A. y Nolasco-Mamani, M. A. (2024). Perceptions of artificial intelligence and its impact on academic integrity among university students in Peru and Chile: An approach to sustainable education. *Sustainability*, 16(20), 9005. <https://doi.org/10.3390/su16209005>
- Fitzek, S. y Bârgăoanu, A. (2025). Introducing large language models in communication and public relations education: A mixed-methods pilot study. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. <https://doi.org/10.1007/s40593-025-00477-7>
- Gil-Vera, V. (2024). Uso de ChatGPT por estudiantes universitarios: un análisis relacional. *Formación Universitaria*, 17(5), 129–138. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062024000400129>
- Islam, I. y Islam, M. (2024). Exploring the opportunities and challenges of ChatGPT in academia. *Discover Education*, 3, 31. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00114-w>
- Jeon, J. y Lee, S. (2023). Large language models in education: A focus on the complementary relationship between human teachers and ChatGPT. *Education and Information Technologies*, 28(12), 15873–15892. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11834-1>
- Jürgensmeier, L. y Skiera, B. (2024). Generative AI for scalable feedback to multimodal exercises. *International Journal of Research in Marketing*, 41(3), 468–488. <https://doi.org/10.1016/j.ijresmar.2024.05.005>
- Kumar, L. (2023). Revolutionizing education: Artificial intelligence's pioneering role in shaping tomorrow's scholars. *International Journal of Multidisciplinary Research in Arts, Science and Technology*, 1(2), 1–7. <https://doi.org/10.61778/ijmrast.v1i2.6>

- Kvale, S. y Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. 3a ed. Sage Publications.
- Merriam, S. B. y Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. 4a ed. Jossey-Bass.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. y Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Ojeda, A. D., Solano-Barliza, A. D., Alvarez, D. O. y Cárcamo, E. B. (2023). Análisis del impacto de la inteligencia artificial ChatGPT en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria. *Formación Universitaria*, 16(6), 61–70. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062023000600061>
- Otero, A. D. y Suárez-Jasso, E. (2025). Responsabilidad ética del uso de ChatGPT en estudiantes universitarios. *Transdigital*, 6(11), e406. <https://doi.org/10.56162/transdigital406>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice*. 4a ed. Sage Publications.
- Rehman, N. y Kang, M. A. (2025). Exploring the impact of ChatGPT on students' engagement and motivation: A demographic perspective. *Bulletin of Multidisciplinary Studies*, 2(1), 22–32. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15251807>
- Salazar, M., Lapo, J., Romero, F. y Rosa, Y. (2024). La inteligencia artificial generativa como herramienta de apoyo en la personalización del aprendizaje: Implicaciones y desafíos éticos en el aula para estudiantes de EGB. *Reincisol*, 3(6), 6983–7007. [https://doi.org/10.59282/reincisol.v3\(6\)6983-7007](https://doi.org/10.59282/reincisol.v3(6)6983-7007)
- Sallam, M., Al-Salahat, K., Eid, H., Egger, J. y Puladi, B. (2024). Human versus artificial intelligence: ChatGPT-4 outperforming Bing, Bard, ChatGPT-3.5 and humans in clinical chemistry multiple-choice questions. *Advances in Medical Education and Practice*, 15, 857–871. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S479801>
- Sosa, R., Obando, E., Pullotasig, L., Mamarandi, M. y Flores, C. (2025). Desigualdad en el acceso a la educación digital: Desafíos y soluciones para la equidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 10972–10990. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16679

- Sun, Y., Sheng, D., Zhou, Z. y Wu, Y. (2024). AI hallucination: Towards a comprehensive classification of distorted information in artificial intelligence-generated content. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, 1278. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03811-x>
- Tracy, S. J. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. 2a ed. Wiley-Blackwell.
- Vieriu, A. y Petrea, G. (2025). The impact of artificial intelligence (AI) on students' academic development. *Education Sciences*, 15(3), 343. <https://doi.org/10.3390/educsci15030343>
- Villarino, R. T. (2025). Artificial intelligence (AI) integration in rural Philippine higher education: Perspectives, challenges, and ethical considerations. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (23), 44–63. <https://doi.org/10.46661/ijeri.10909>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M. y Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>