

# **El uso de la inteligencia artificial generativa (IAG) en los centros educativos de las Escoles Pies de Catalunya**

**Estudio descriptivo**

**Mayo de 2026**

**Autores**

**Badia, Antoni**

**Becerril, Lorena**

**López, Marta**

Con la colaboración de:



Universitat Oberta  
de Catalunya



**Edición:** Badia, Antoni; Becerril, Lorena, López-Costa Marta

**Colaboraciones:** Este proyecto ha sido impulsado por la Escola Pia de Catalunya y ha contado con el diseño y el asesoramiento científico de la Universitat Oberta de Catalunya, consolidando así una línea de colaboración entre ambas instituciones para la mejora de la calidad educativa a través de la investigación.

**Convenio:** Este informe se ha elaborado en el marco del convenio de colaboración para la investigación suscrito entre la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y la Escola Pia de Catalunya, con el objetivo de analizar el uso de la inteligencia artificial generativa en los centros educativos.

**Licencia:** Este informe se publica bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada (CC BY-NC-ND). Esta licencia permite que otras personas puedan descargar la obra y compartirla, siempre que se reconozca su autoría, pero no permite el uso comercial ni la modificación o creación de obras derivadas a partir de esta obra.

## Índice

### **Resumen ejecutivo**

#### **1 Introducción**

- 1.1 Equipo de trabajo
- 1.2 Fases
- 1.3 Estructura del informe

#### **2 Características de los participantes**

- 2.1 Distribución del género con el que se identifica la muestra (tabla 1)
- 2.2 Distribución del centro educativo donde el alumnado cursa los estudios (tabla 2)
- 2.3 Distribución del curso actual y modalidad (en el caso del bachillerato) (tabla 3)

#### **3 Competencia académica y tecnológica y frecuencia de uso**

- 3.1 Autopercepción de competencia académica por ámbitos de conocimiento (tabla 4)
- 3.2 Interés por la tecnología (tabla 5)
- 3.3 Tiempo diario de conexión a Internet (p. ej., redes sociales o juegos en línea) (tabla 6)
- 3.4 Frecuencia de uso de dispositivos para conectarse a Internet (tabla 7)
- 3.5 Tiempo diario de uso de dispositivos electrónicos para estudiar o realizar tareas académicas (tabla 8)
- 3.6 Frecuencia de uso de herramientas digitales para aprender según el espacio (tabla 9)

#### **4 Conocimiento de la IAG**

- 4.1 Conocimiento previo sobre la IAG (tabla 10)
- 4.2 Frecuencia de uso de diferentes vías para aprender sobre IAG (tabla 11)
- 4.3 Autovaloración de la comprensión y las capacidades relacionadas con la IAG (tabla 12)

#### **5 Práctica de la IAG**

- 5.1 Frecuencia de uso de diferentes herramientas de IAG (tabla 13)
- 5.2 Tareas para las que se utiliza la IAG (tabla 14)
- 5.3 Grado de uso de la IAG en tareas académicas (tabla 15)

- 5.4 Frecuencia de verificación de la información obtenida mediante la IAG (tabla 16)
  - 5.5 Estrategias de verificación de la información obtenida mediante la IAG (tabla 17)
  - 5.6 Estrategias para generar respuestas adecuadas con IAG (tabla 18)
- 6 Actitud y creencias sobre la mejora en el aprendizaje**
- 6.1 Percepción de la utilidad de la IAG en la educación y el aprendizaje (tabla 19)
  - 6.2 Efectos percibidos de la IAG en la manera de aprender y estudiar (tabla 20)
  - 6.3 Creencia en la utilidad de la IAG en el aprendizaje de las áreas curriculares (tabla 21)
  - 6.4 Grado de acuerdo con afirmaciones sobre la IAG en los estudios (tabla 22)
  - 6.5 Grado de interés del alumnado por trabajar y explorar en la escuela aspectos relacionados con la IAG (tabla 23)
- 7 Anexo**

## **Resumen ejecutivo**

Este informe presenta los resultados del estudio descriptivo sobre el conocimiento y el uso de la inteligencia artificial generativa (IAG) realizado en las Escoles Pies de Catalunya, una investigación que recoge la voz de más de 3.700 alumnos y alumnas con el objetivo de radiografiar sus actitudes, conocimientos y prácticas actuales ante esta tecnología emergente

### **Autopercepción de competencia académica por ámbitos de conocimiento**

La autopercepción de competencia académica del alumnado no es homogénea entre áreas. La confianza es más alta en lengua extranjera, ciencias sociales y ámbito artístico, mientras que en lengua catalana y lengua castellana predomina una percepción de mayor dificultad y esfuerzo. En el ámbito STEM se observa un patrón más equilibrado, con una valoración relativamente más favorable de tecnología e informática.

### **Interés y frecuencia de uso de Internet y la tecnología**

El alumnado muestra una disposición generalmente favorable hacia la tecnología y las novedades digitales. Este interés, sin embargo, no se distribuye de manera uniforme, sino que refleja la existencia de perfiles digitales diversos dentro de la muestra. El conjunto dibuja una relación habitual con el entorno digital, aunque con diferencias relevantes en el grado de interés.

### **Tiempo diario de conexión a Internet**

La conexión diaria a Internet forma parte de la rutina habitual de la mayor parte del alumnado y se concentra sobre todo en franjas de uso intermedias (entre 1 y 5 horas diarias). Los patrones de uso extremo, tanto muy bajos como muy intensivos, son menos frecuentes. En conjunto, el documento describe una práctica ampliamente normalizada, pero no completamente homogénea.

### **Frecuencia de uso de dispositivos para conectarse a Internet**

El teléfono móvil es el dispositivo central de conexión y estructura claramente los hábitos digitales del alumnado. El ordenador portátil ocupa una segunda posición relevante, especialmente en actividades vinculadas al estudio. El resto de los dispositivos tienen una presencia mucho más secundaria y configuran un ecosistema digital dominado por pocos dispositivos.

### **Tiempo diario de uso de dispositivos electrónicos para estudiar o realizar tareas académicas**

La tecnología se integra de manera habitual en el trabajo académico cotidiano del

alumnado. El uso con fines de estudio se sitúa principalmente en una franja moderada (entre 1 y 3 horas diarias), lo que apunta a una incorporación consolidada pero no desmesurada de los dispositivos en las tareas escolares. Al mismo tiempo, una parte relevante del alumnado los utiliza de manera más intensiva en sus procesos de aprendizaje.

### **Frecuencia de uso de herramientas digitales para aprender según el espacio**

El espacio principal de uso de las herramientas digitales para aprender es el hogar, donde se asocian sobre todo al trabajo individual. En el aula, el uso está presente, pero es más variable, y parece vinculado a las decisiones didácticas y a la organización de las actividades. En los grupos de estudio con compañeros, la presencia de estas herramientas es menor, lo que indica que la tecnología se utiliza más como apoyo individual que como recurso de trabajo colaborativo.

### **Conocimiento previo sobre la IAG**

El conocimiento previo de la IAG se sitúa en un nivel moderado, pero su distribución es muy desigual. Conviven alumnos bastante familiarizados con esta tecnología con otros que todavía tienen un conocimiento muy limitado de ella. Esto sitúa el conjunto de la muestra en una fase de transición, en la que la familiarización con la IAG avanza sin haberse generalizado por completo.

### **Frecuencia de uso de diferentes vías para aprender sobre IAG**

El autoaprendizaje es la vía principal a través de la cual el alumnado entra en contacto con la IAG y aprende sobre ella. La escuela también tiene un papel relevante, aunque menos extenso y consistente entre estudiantes. Las vías externas, como la familia o los cursos específicos, tienen un peso mucho menor y aparecen como canales claramente secundarios.

### **Autovaloración de la comprensión y las capacidades relacionadas con la IAG**

El alumnado tiende a situar su comprensión de la IAG en niveles moderados. La comprensión del funcionamiento de la tecnología es más desigual que las habilidades prácticas relacionadas con su uso. En particular, se percibe más seguridad en capacidades funcionales, como detectar errores o reconocer contenido generado con IA, que en una comprensión conceptual profunda.

### **Frecuencia de uso de diferentes herramientas de IAG**

El uso de las herramientas de IAG se concentra de manera muy clara en un número reducido de herramientas. ChatGPT ocupa una posición dominante y destaca por encima del resto como herramienta de uso habitual. La mayoría de las demás aplicaciones tienen una presencia escasa, lo que indica una práctica de uso poco diversificada.

### **Tareas para las que se utiliza la IAG**

La IAG se utiliza sobre todo para generar contenido textual y este es, de manera clara, su uso más extendido. También aparecen usos puntuales para generar otros formatos, como imágenes, presentaciones, código o simulación, pero con una implantación mucho menor. Los usos más técnicos o multimodales siguen siendo marginales dentro de las prácticas habituales del alumnado.

### **Grado de uso de la IAG en tareas académicas**

La presencia de la IAG en las tareas académicas varía según el tipo de actividad. El alumnado hace un uso más elevado de ella en tareas de apoyo al estudio y a la comprensión, especialmente para entender mejor un tema, buscar información, hacer resúmenes, explicar conceptos, traducir textos o frases y generar ideas. En cambio, su utilización es más limitada en actividades como crear código de programación, elaborar gráficos, crear imágenes o presentaciones, crear poemas o detectar contenido generado por IAG. El patrón general muestra que la IAG se incorpora sobre todo como recurso de apoyo, más que como herramienta para delegar completamente la tarea.

### **Frecuencia de verificación de la información obtenida mediante la IAG**

La verificación de la información generada por la IAG está presente, pero no aparece como una práctica plenamente establecida. El documento muestra una clara polarización entre alumnado que contrasta a menudo la información y alumnado que lo hace poco o casi nunca. Esta diferencia evidencia niveles desiguales de control crítico y de contraste informativo.

### **Estrategias de verificación de la información obtenida mediante la IAG**

Las estrategias externas y sistemáticas de verificación tienen una implantación limitada. El pensamiento crítico personal es el mecanismo de contraste más habitual y el que aparece más consolidado en las prácticas del alumnado. El contraste con fuentes académicas y la discusión con compañeros también están presentes, pero de una manera más moderada y todavía poco sistemática.

### **Estrategias para generar respuestas adecuadas con IAG**

El alumnado muestra cierta competencia en el uso de estrategias de refinamiento de la instrucción (prompt). Las prácticas más habituales consisten en concretar mejor la demanda, añadir indicaciones específicas y reformular la petición cuando la primera respuesta no es satisfactoria. En cambio, el contraste con fuentes externas todavía no forma parte de manera clara y estable del proceso de interacción con la IAG.

### **Percepción de la utilidad de la IAG en educación y el aprendizaje**

La IAG se percibe principalmente como una herramienta útil para aumentar la eficiencia en las tareas académicas y apoyar el aprendizaje. También se le atribuye cierta capacidad para mejorar la calidad del trabajo escolar. En cambio, el documento muestra más reservas cuando se trata de su fiabilidad, de su aportación a la creatividad o de la posibilidad de que sustituya materiales tradicionales.

### **Efectos percibidos de la IAG en la manera de aprender y estudiar**

El efecto más consistente atribuido a la IAG es la ampliación de los recursos disponibles para estudiar y realizar tareas. También se percibe cierta incidencia en la reducción del tiempo dedicado a algunas actividades, pero sin que ello implique una transformación generalizada de los hábitos de estudio. El impacto sobre la motivación es más limitado y menos estable que el impacto sobre los recursos de aprendizaje.

### **Creencia en la utilidad de la IAG en el aprendizaje de las áreas curriculares**

La utilidad percibida de la IAG varía de manera clara según la materia. El alumnado la considera más útil en historia, ciencias sociales, economía, biología y geografía. También se sitúa cerca de la categoría moderadamente útil en ciencias naturales y experimentales, lengua extranjera, física y química, y tecnología. En cambio, la utilidad percibida es más baja en educación física, arte y música. Este patrón sugiere que el alumnado asocia más claramente la IAG con materias que implican búsqueda, explicación, comprensión conceptual, redacción o resolución de problemas, mientras que la percibe como menos útil en áreas de carácter más corporal, expresivo o práctico.

### **Grado de acuerdo con afirmaciones sobre la IAG en los estudios**

La afirmación que genera un acuerdo más claro es la referida al conocimiento de las normas del centro sobre el uso de la IAG. Aun así, este conocimiento no es uniforme y convive con percepciones diversas sobre plagio, uso correcto, privacidad y conocimiento de limitaciones y sesgos. El conjunto de los resultados refleja una heterogeneidad notable en las actitudes y en el grado de conciencia crítica del alumnado hacia esta tecnología.

### **Grado de interés del alumnado por trabajar y explorar en la escuela aspectos relacionados con la IAG**

El interés por profundizar en la escuela en aspectos relacionados con la IAG es globalmente moderado-bajo. Este interés aumenta cuando la tecnología se asocia a usos prácticos, aplicados y directamente conectados con el aprendizaje escolar. En cambio, los aspectos más técnicos o normativos despiertan menos interés, lo que tiene implicaciones directas para el diseño de propuestas educativas sobre IAG.

# 1. Introducción

## 1.1. Equipo de trabajo

Este informe es fruto de la colaboración entre la Escola Pia de Catalunya y la Universitat Oberta de Catalunya. Para su realización, se han diferenciado las tareas de coordinación institucional y la ejecución técnica de la investigación:

- Equipo de impulso y coordinación del proyecto:

Responsables de la definición de los objetivos estratégicos, la facilitación del contexto educativo y el seguimiento institucional.

Por parte de la Escola Pia de Catalunya:

Ramon Puig

Christian Negre

- Equipo de investigación y elaboración del informe:

Responsables del diseño metodológico, el tratamiento de los datos, el análisis de resultados y la redacción técnica del informe.

Por parte de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC):

Antoni Badia

Lorena Becerril

Marta López

Asimismo, se hace constar que se ha utilizado el modelo de lenguaje ChatGPT versión 5.2 como herramienta de apoyo en diversas fases de elaboración de las tablas, como herramienta auxiliar o de apoyo para la optimización formal del texto. La totalidad de los textos y tablas elaborados con el apoyo de ChatGPT 5.2 ha sido sometida a un proceso de revisión, edición y validación por parte de los autores, quienes son los responsables finales y garantizan la coherencia y la veracidad de la información recogida en este informe.

## 1.2. Fases

Este proyecto nace de la voluntad de la Escola Pia de Catalunya de analizar con rigor el uso que el alumnado hace de la IAG. Ante la emergencia de estas tecnologías, la institución detectó la necesidad de obtener datos reales y contrastados sobre las prácticas y percepciones de su alumnado para, de esta manera, poder orientar y mejorar la práctica educativa en los centros.

El desarrollo de este estudio se ha organizado en cuatro fases que han permitido pasar de la detección de la necesidad al análisis detallado de la realidad de los centros:

- Fase 1: Diseño y conceptualización: En esta etapa se definieron los objetivos de la investigación y se elaboró el cuestionario de encuesta. La Escola Pia identificó las dimensiones clave que debían analizarse según sus necesidades educativas, mientras que la UOC se encargó de la validación metodológica de los ítems para recoger la autopercepción del alumnado sobre su competencia académica, tecnológica y el conocimiento de la IAG
- Fase 2: Recogida de datos: Esta fase consistió en la distribución del cuestionario digital a través de la red de centros. La Escola Pia coordinó la logística y la implementación en los 17 centros educativos de las Escoles Pies de Catalunya. Gracias a esta gestión, se obtuvo una muestra de 3.734 alumnos de ESO (1º-4º) y Bachillerato (1º-2º). La UOC realizó el seguimiento técnico de la recepción de las respuestas.
- Fase 3: Procesamiento y análisis descriptivo: Una vez cerrada la recogida, se procedió al tratamiento estadístico de las respuestas válidas. La UOC lideró el análisis de datos para identificar patrones de uso de dispositivos, la frecuencia de acceso a herramientas de IAG y las estrategias de verificación de la información.
- Fase 4: Elaboración del informe de resultados: La fase final ha consistido en la redacción y estructuración de las conclusiones descriptivas. La UOC ha sido responsable de la sistematización técnica de los datos en tablas y gráficos, organizados por ámbitos de actitud, conocimiento y práctica de la IAG. La Escola Pia ha supervisado la redacción final con el fin de facilitar orientaciones educativas y estratégicas que sirvan de base para futuras acciones docentes.

### **1.3. Estructura del informe**

El informe se organiza en diferentes bloques temáticos que permiten una lectura progresiva desde el contexto general hasta el análisis de las prácticas y percepciones del alumnado:

- Características de los participantes: se describe el perfil de la muestra por género, centro educativo y curso académico.
- Competencia académica y tecnológica: se analiza la autopercepción del alumnado en las diferentes áreas de conocimiento y sus hábitos de conexión y uso de dispositivos.
- Conocimiento de la IAG: se detalla el nivel de familiaridad con la inteligencia artificial generativa, las vías de aprendizaje utilizadas y la autovaloración de sus capacidades en este ámbito.
- Práctica de la IAG: se examinan las herramientas más usadas, el tipo de tareas llevadas a cabo, el grado de integración de la IA en el estudio y las estrategias de verificación de la información.
- Actitud y creencias sobre la mejora en el aprendizaje: se recoge la percepción del alumnado sobre la utilidad de la IAG en la educación, los efectos en su manera de estudiar y el interés por trabajar estos aspectos en la escuela.
- Anexo: recopilación de todas las tablas estadísticas detalladas que sustentan el análisis descriptivo.

## **2. Características de los participantes**

En este apartado se presenta la información descriptiva relativa a las principales características sociodemográficas y académicas de la muestra analizada. Concretamente, se detalla la distribución del género con el que se identifica el alumnado participante (tabla 1), la distribución según el centro educativo donde cursa los estudios (tabla 2), así como la distribución del curso actual y, en el caso del alumnado de bachillerato, de la modalidad correspondiente (tabla 3). Esta información permite contextualizar adecuadamente la muestra y facilita la interpretación posterior de los resultados.

### **2.1. Distribución del género con el que se identifica el alumnado participante (tabla 1)**

Se han recogido las respuestas válidas de 3.733 participantes, que se distribuyen de manera muy equilibrada por género: el 48,8% se identifica como mujer ( $n = 1822$ ) y el 47,4% como hombre ( $n = 1770$ ), sumando conjuntamente el 96,2% de las respuestas válidas. Las categorías minoritarias son no binario (1,7%,  $n = 62$ ) y prefiero no decirlo (2,1%,  $n = 79$ ), que en conjunto representan el 3,8% del total válido.

### **2.2. Distribución del centro educativo donde el alumnado cursa los estudios (tabla 2)**

Hemos analizado la participación del alumnado en el cuestionario por centros educativos (17 centros en total). De media, se han recogido 217,47 respuestas por centro. Para identificar los centros con una participación especialmente alta o especialmente baja, hemos utilizado dos puntos de corte: el percentil 25 (128 respuestas) y el percentil 75 (289 respuestas).

En el tramo de participación más alta, por encima del percentil 75, destacan la Escola Pia de Mataró (487) y la Escola Pia de Terrassa (481), seguidas de la Escola Pia Sarrià (326) y la Escola Pia Sant Miquel (295). Además, la Escola Pia Sant Antoni (289) se sitúa exactamente en el punto de corte del percentil 75. En el tramo de participación más baja, por debajo del percentil 25, encontramos la Escola Pia de Olot (106), la Escola Pia Luz Casanova (45), la Escola Pia de Tàrraga (28) y la Escola Pia de Salt (16). La Escola Pia de Sitges (128) queda exactamente en el punto de corte del percentil 25.

Esta lectura nos ayuda a contextualizar el volumen de respuestas por centro y a interpretar los resultados globales teniendo en cuenta el peso relativo de cada escuela en el conjunto de la muestra.

### **2.3. Distribución del curso actual y modalidad (en el caso del bachillerato) (tabla 3)**

Del total de 3.734 participantes con respuestas válidas, 2.204 corresponden a ESO, de 1.º a 4.º curso, es decir, el 59,0 %, mientras que 1.530 corresponden a Bachillerato, de 1.º a 2.º curso y en todas las modalidades, es decir, el 41,0 %.

Por lo que respecta a la edad, si hacemos una extrapolación a partir de la edad típica por curso (asignando valores centrales aproximados: 1.º ESO  $\approx$  12,5; 2.º  $\approx$  13,5; 3.º  $\approx$  14,5; 4.º  $\approx$  15,5; 1.º Bach  $\approx$  16,5; 2.º Bach  $\approx$  17,5), la muestra tendría una edad media aproximada de 15,8 años. Con el mismo criterio, la desviación típica (*SD*) estimada sería de aproximadamente 1,15 años ( $\approx$  1,2 si se redondea). Hay que tener presente que es una estimación basada en cursos y edades “esperadas”; en datos reales, la *SD* puede variar un poco por repeticiones de curso, promociones adelantadas o diferencias de edad dentro de un mismo nivel.

### 3. Competencia académica y tecnológica y frecuencia de uso

En este apartado se presenta información descriptiva sobre los hábitos digitales del alumnado y su autopercepción vinculada al aprendizaje. En primer lugar, se recoge la autopercepción de competencia académica por ámbitos de conocimiento (tabla 4). A continuación, se describe el interés por la tecnología (tabla 5), así como el tiempo diario de conexión a Internet para actividades como el uso de redes sociales o los juegos en línea (tabla 6). Igualmente, se presenta la frecuencia de uso de los diferentes dispositivos utilizados para conectarse a Internet (tabla 7) y el tiempo diario destinado al uso de dispositivos electrónicos para estudiar o llevar a cabo tareas académicas (tabla 8). Finalmente, se detalla la frecuencia de uso de herramientas digitales para aprender en función del espacio o contexto de uso (tabla 9).

#### 3.1. Autopercepción de competencia académica por ámbitos de conocimiento (tabla 4)

Si nos fijamos primero en las medias de autopercepción de competencia académica, observamos que los valores más elevados aparecen en *lengua extranjera* ( $M = 2,85$ ), *ciencias sociales* ( $M = 2,69$ ) y el *ámbito artístico* ( $M = 2,68$ ). En cambio, las medias más bajas se concentran en *lengua catalana* ( $M = 2,38$ ) y *lengua castellana* ( $M = 2,42$ ), y también en el ámbito de *ciencias naturales y experimentales* ( $M = 2,51$ ), que queda muy cerca de *matemáticas o física* ( $M = 2,52$ ).

Si tomamos como referencia el porcentaje de alta competencia académica (soy bueno/a y soy muy bueno/a), los ámbitos con valores más elevados también son *lengua extranjera* (66,8%), *ciencias sociales* (62,2%) y el *ámbito artístico* (60,5%). En la misma dirección, los valores más bajos (me cuesta un poco y apruebo con esfuerzo) también se encuentran en *lengua catalana* (52,7%) y *lengua castellana* (51,5%), y, a continuación, *matemáticas o física* (47,4%), muy cerca de *ciencias naturales y experimentales* (46,8%).

En términos de campos de conocimiento, el conjunto de resultados sugiere que la autopercepción de competencia académica es globalmente más alta en *lengua extranjera*, en *ciencias sociales* y en el *ámbito artístico*. Por el contrario, en las lenguas vehiculares, *catalán* y *castellano*, hay más peso de respuestas asociadas a mayor dificultad o esfuerzo,

y esto se refleja también en medias más bajas. Por lo que respecta al ámbito *STEM*, el perfil es más equilibrado: *matemáticas o física y ciencias naturales* se sitúan cerca del equilibrio entre los dos bloques, mientras que *tecnología e informática* destaca dentro de este campo con una autopercepción más alta.

### **3.2. Interés por la tecnología (tabla 5)**

Por lo que respecta al *interés por la tecnología*, las aplicaciones y las novedades digitales, la media se sitúa en 3,21 ( $DT = 1,00$ ) y la categoría mayoritaria es la de interés medio, con un 43,0%. Si agrupamos las categorías, observamos que el bloque de interés bajo, sumando muy bajo y bajo, representa el 19,9% de las respuestas. En cambio, el bloque de interés alto, sumando alto y muy alto, alcanza el 37,1%. Estos valores indican un nivel de interés globalmente moderado-alto en el conjunto del alumnado participante, con una dispersión moderada de respuestas.

### **3.3. Tiempo diario de conexión a Internet (tabla 6)**

Por lo que respecta al *tiempo diario de conexión a Internet*, la media se sitúa en 2,67 ( $DT = 0,92$ ), entre 1 y 5 horas diarias. La categoría más frecuente es entre 1 y 3 horas, con un 41,9%, seguida de cerca por el tramo entre 3 y 5 horas, con un 36,3%. Si agrupamos las categorías, el bloque de menor conexión, que incluye menos de 1 hora y entre 1 y 3 horas, concentra el 47,6% de las respuestas. En cambio, el bloque de conexión más elevada, sumando entre 5 y 7 horas y más de 7 horas, representa el 16,1% del total. En conjunto, la distribución muestra un patrón claramente concentrado en los tramos intermedios de tiempo de conexión, con una minoría que se encuentra en situaciones de uso temporal muy bajo o muy alto.

### **3.4. Frecuencia de uso de dispositivos para conectarse a Internet (tabla 7)**

El resultado más relevante es que el *teléfono móvil* es claramente el dispositivo central en los hábitos digitales del alumnado. Presenta la media más alta y una concentración muy marcada en el uso intensivo: el 93,9% declara utilizarlo casi a diario. El porcentaje de alumnado que afirma no usar nunca el móvil es muy bajo (2,4%), hecho coherente con su función de conexión cotidiana.

Si consideramos conjuntamente el *ordenador portátil* y el *ordenador de sobremesa* como una misma categoría de uso de ordenador, se observa que este dispositivo también tiene un peso destacado, pero con una distribución de usos más heterogénea. El *ordenador portátil* muestra una media elevada ( $M = 3,68$ ), y el 61,8% de los participantes declara que lo utiliza casi a diario. Por el contrario, el *ordenador de sobremesa* presenta una media baja y una mayoría de participantes declara no usarlo nunca (57,9%). Esta combinación sugiere que, cuando el alumnado usa un ordenador para conectarse, lo hace principalmente a través del *ordenador portátil*.

La *televisión inteligente* muestra un perfil intermedio, con una media moderada ( $M = 3,09$ ) (entre 1 y 3 veces por semana) y una distribución bastante diversa. La categoría más frecuente es el uso semanal (35,1%), pero una proporción relevante también hace un uso casi diario, tanto por debajo de dos horas (25,8%) como por encima (11,9%). Al mismo tiempo, un 13,8% indica que no la utiliza nunca, lo que apunta a diferencias importantes entre hogares y hábitos de consumo audiovisual.

*Otros dispositivos* aparecen como claramente secundarios. La *tableta* presenta una media baja ( $M = 1,92$ ) y un 58,0% de respuestas en la categoría nunca, lo que indica un uso reducido en la mayor parte del alumnado. La *consola de videojuegos* también muestra un uso relativamente limitado, con casi la mitad del alumnado que no la utiliza nunca (47,2%) y el resto repartido principalmente entre usos mensuales o semanales, con poca presencia de uso casi diario. Finalmente, el *reloj inteligente* es el dispositivo menos usado, con la media más baja ( $M = 1,34$ ) y un 85,2% de alumnado que declara no usarlo nunca. El grupo de *otros dispositivos* también es minoritario, con un 74,0% que indica nunca.

En conjunto, estos datos describen un ecosistema digital dominado por el *teléfono móvil* y, en segundo término, por el uso de ordenadores, sobre todo en formato portátil, mientras que el resto de los dispositivos tienen una presencia más variable o claramente residual.

### **3.5. Tiempo diario de uso de dispositivos electrónicos para estudiar o realizar tareas académicas (tabla 8)**

La tabla 8 indica que el tiempo medio diario de *uso de dispositivos electrónicos con fines académicos* se sitúa en una media de 2,19 ( $DT = 0,87$ ), valor que corresponde a la franja

entre 1 y 3 horas diarias. Este resultado es coherente con la mediana, que también se sitúa en esta misma categoría, dado que más de la mitad de los participantes (54,9%) declaran dedicarle entre 1 y 3 horas al día. La coincidencia entre media y mediana sugiere una distribución relativamente equilibrada en torno a este intervalo central. Destacamos que algo más de uno de cada cuatro alumnos participantes utiliza dispositivos electrónicos para estudiar más de tres horas al día (27,1%).

### **3.6. Frecuencia de uso de herramientas digitales para aprender según el espacio (tabla 9)**

Se observa un patrón claramente diferenciado entre el uso *en casa*, *en el aula* y *en grupos de estudio*. La media más alta corresponde al uso *en casa para hacer deberes o trabajos* ( $M = 3,73$ ), lo que indica que este es el espacio donde el alumnado hace un uso más intensivo y regular de las herramientas digitales con fines de aprendizaje. De hecho, el 62,5% declara hacer un uso casi diario, mientras que el porcentaje que nunca utiliza herramientas digitales es muy bajo (2,2%).

En el uso *en el aula con supervisión del profesorado*, la media se sitúa en un nivel intermedio ( $M = 3,16$ ), entre 1 y 3 veces por semana. Un 41,9% del alumnado indica un uso casi diario, pero la categoría más frecuente es el uso semanal. Al mismo tiempo, aproximadamente un 27,1% declara un uso bajo o nulo. Este patrón sugiere que el uso de herramientas digitales en el aula está presente de manera habitual, pero es muy variable y puede depender del tipo de actividades planificadas de aprendizaje y de la organización didáctica de cada grupo y profesorado.

Finalmente, en *los grupos de estudio con compañeros*, la media es la más baja ( $M = 2,80$ ). El porcentaje de uso casi diario es del 28,2%; la categoría más frecuente vuelve a ser el uso semanal, y la proporción de uso bajo (1-2 veces al mes) o nulo es la más alta de los tres espacios, con un 39,7% del alumnado.

En conjunto, estos datos indican que el alumnado utiliza sobre todo las herramientas digitales para aprender en casa de manera individual, mantiene un uso moderado en el aula y recurre menos a estas herramientas en contextos de trabajo colaborativo con compañeros.

## 4. Conocimiento de la IAG

En este apartado se expone la información descriptiva relativa al conocimiento y a la experiencia previa del alumnado en relación con la IAG. Concretamente, se presenta el nivel de conocimiento previo sobre la IAG (tabla 10), así como la frecuencia de uso de las diferentes vías a través de las cuales el alumnado afirma haber aprendido sobre esta tecnología (tabla 11). Finalmente, se recoge la autovaloración de la comprensión y de las capacidades percibidas en relación con la IAG (tabla 12), con el objetivo de caracterizar el grado de familiaridad y de competencia percibida en este ámbito emergente.

### 4.1. Conocimiento previo sobre la IAG (tabla 10).

La media del *conocimiento sobre la IAG* por parte del alumnado se sitúa en 3,15 ( $DT = 1,44$ ), lo que indica un nivel de conocimiento globalmente moderado (en torno a la categoría un poco), pero con una dispersión elevada de respuestas. Si agrupamos las categorías, el bloque de menor conocimiento representa el 34,8% de las respuestas y el bloque de conocimiento más alto alcanza el 46,6%. La categoría un poco concentra un 18,5% adicional, que refleja un grupo relevante de alumnado con un contacto inicial pero todavía parcial con el concepto. En los extremos, aproximadamente uno de cada cinco estudiantes declara no haber oído hablar nunca de ella, mientras que casi uno de cada cuatro afirma haber oído hablar de ella muy a menudo.

Estos datos sugieren que, dentro de la muestra, conviven colectivos de alumnado muy diferentes: alumnado que casi no ha oído hablar de ella y alumnado que está bastante familiarizado. En conjunto, los datos apuntan a una situación de transición: una parte importante del alumnado ya conoce bastante la IAG, pero todavía hay un segmento considerable que tiene un conocimiento muy limitado.

### 4.2. Frecuencia de uso de diferentes vías para aprender sobre IAG (tabla 11)

La vía con una media más alta para aprender el uso de la IAG es el *autoaprendizaje*, que refleja un uso globalmente moderado ( $M = 3,00$ ). En esta categoría, casi dos tercios del alumnado se sitúa en los niveles moderado, bastante o mucho (66,1%), mientras que

un 33,9% indica un uso bajo o nulo. Esto apunta al hecho de que una parte importante del alumnado toma la iniciativa de explorar la IAG por su cuenta.

El aprendizaje *en la escuela* presenta una media inferior ( $M = 2,61$ ) y un patrón de respuesta más repartido, con un peso relevante de los niveles bajos. En concreto, el 49,2% declara nunca o poco, mientras que el 50,8% se sitúa entre moderado, bastante o mucho. Esta distribución sugiere que una parte relevante de alumnado está aprendiendo a utilizar la IAG en el contexto escolar, pero no todo el alumnado está siguiendo este proceso de aprendizaje en el centro educativo.

Las vías sociales informales tienden a tener un peso menor. Aprender a través de *amigos o compañeros* muestra un predominio claro de las respuestas bajas: el 58,3% del alumnado indica nunca o poco, mientras que el 41,8% del alumnado se sitúa en moderado, bastante o mucho. En el caso de la *familia*, el patrón de respuesta es todavía más marcadamente bajo, con un 75,3% del alumnado que responde nunca o poco. En conjunto, los datos indican que la IAG no se está incorporando de manera habitual o generalizada como tema de aprendizaje o conversación ni entre *amigos o compañeros* ni dentro del entorno familiar.

Por lo que respecta a las opciones formativas más estructuradas, *los cursos en línea gratuitos*, un 83,2% del alumnado indica nunca o poco. Y, sobre todo, los *cursos de pago* tienen un uso claramente residual (87,9% en nunca o poco). Este resultado es coherente con la barrera de acceso (tiempo, información disponible y, en el caso de los *cursos de pago*, coste económico) y confirma que el aprendizaje de la IAG en el caso del alumnado que ha respondido al cuestionario no se está vehiculando por vías formativas externas al sistema educativo escolar.

Finalmente, las *redes sociales* ( $M = 2,44$ ;  $DT = 1,32$ ) ocupan una posición intermedia como vía de aprendizaje de la IAG, aunque con una alta variabilidad. El 54,7% del alumnado responde nunca o poco, mientras que el 45,2% responde con las categorías moderadamente, bastante o mucho, lo que sugiere diferencias importantes entre colectivos de alumnado en el uso de las *redes sociales* para aprender el uso de la IAG.

En conjunto, los datos muestran un patrón claro de respuesta. La vía de aprendizaje de la

IAG utilizada por más alumnos es el *autoaprendizaje*. A continuación, un número menor pero significativo aprende IAG *en la escuela*, en las *redes sociales* y entre amigos. Finalmente, un número muy reducido de alumnado aprende en el *contexto familiar*, o lo hace en *cursos gratuitos o de pago*.

### **4.3. Autovaloración de la propia comprensión y las capacidades relacionadas con la IAG (tabla 12)**

En conjunto, los tres ítems muestran una autovaloración situada en torno al nivel moderado, con diferencias claras entre las categorías. La mediana es “moderado/a” en los tres casos, ya que es la categoría más frecuente (42,3%; 38,9%; 35,5%). La *comprensión de cómo funciona la IAG* presenta una dispersión menor de respuestas: el perfil más bajo (muy bajo + bajo) suma un total del 30,6% de las respuestas del alumnado, mientras que las categorías bastante alto + muy alto suman un 27,1% del alumnado.

Las dos capacidades medidas en esta dimensión muestran un número significativo de alumnado que considera que posee un nivel bastante alto o muy alto de cada competencia. En *reconocer inconsistencias y errores*, la suma de las categorías bastante alto + muy alto (39,2%) supera la categoría muy bajo + bajo (21,9%). Lo mismo sucede en la categoría *detectar/identificar contenido generado con IAG*, donde las respuestas bastante alto + muy alto son todavía más numerosas (45,3% en las categorías bastante alto y muy alto frente al 19,2% en las categorías muy bajo y bajo).

En resumen, los tres aspectos medidos presentan medias de respuesta que se sitúan en torno a la categoría autoevaluación moderada y, por tanto, el propio alumnado considera que su nivel de conocimiento de la IAG puede mejorar mucho.

## **5. Práctica de la IAG**

En este apartado se presenta la información descriptiva relativa al uso de la IAG en el contexto educativo. En primer lugar, se describe la frecuencia de uso de las diferentes herramientas de IAG (tabla 13), así como las tareas para las que el alumnado afirma utilizarlas (tabla 14). A continuación, se detalla el grado de uso de la IAG en la realización de tareas académicas (tabla 15). Igualmente, se analiza la frecuencia con la que el

alumnado verifica la información obtenida mediante la IAG (tabla 16) y las estrategias que declara emplear para llevar a cabo esta verificación (tabla 17). Finalmente, se recogen las estrategias utilizadas para generar respuestas adecuadas con herramientas de IAG (tabla 18), con el objetivo de caracterizar las prácticas de uso y los enfoques adoptados en la interacción con estas tecnologías.

### **5.1. Frecuencia de uso de diferentes herramientas de IAG (tabla 13)**

Lo primero que se puede observar en la tabla 13 es que la categoría nunca es mayoritaria en la mayoría de las herramientas, especialmente en *Gemini*, *Perplexity*, *DeepSeek*, *Notebook LM*, *DeepL* y *traductores con IA*, *generadores de imágenes*, *generadores de vídeo*, *generadores de presentaciones*, *Grammarly/LanguageTool* y *Photomath* y *herramientas educativas*. El resto de las herramientas muestran una frecuencia de uso superior (*ChatGPT*, *Google Translate*, *Siri/Alexa/Google Assistant* y *Recomendaciones Netflix/Spotify*).

Entre estas cuatro herramientas con uso más extendido, *ChatGPT* presenta un uso mucho más frecuente ( $M = 3,38$ , entre 1-3 veces por semana y diariamente  $<2$  h), con un peso elevado tanto del “uso semanal” (38,4% del alumnado) como del “uso diario” (46,4% del alumnado).

Por lo que respecta al resto de herramientas de IAG, se puede destacar que la herramienta *Recomendaciones Netflix/Spotify* es utilizada diariamente por un colectivo relevante de alumnado (45,3%). Las categorías de uso de *Google Translate* se concentran más en las categorías uso mensual y semanal (62,7%) que en el uso diario (18,3%). En cambio, *Siri/Alexa/Google Assistant* muestra una frecuencia de uso más ocasional, con mayor peso de las categorías uso mensual + semanal (41,2%) que de un uso diario (20,7%).

### **5.2. Tareas para las que se utiliza la IAG (tabla 14)**

Los datos de esta tabla muestran un patrón muy claro: la media del uso de la IAG se concentra sobre todo en la *generación de contenido textual* ( $M = 2,82$ ;  $DT = 1,28$ ). Sin embargo, los datos también indican una gran dispersión de alumnado en este tipo de tarea. Mientras que un 31,8% del alumnado declara una frecuencia de uso entre bastante y

mucho, el 41,1% declara que la utiliza nunca o poco. A una distancia considerable de frecuencia de uso encontramos que hay un número limitado de alumnos que al menos ha utilizado alguna vez la IAG para *generar imágenes o presentaciones* (52,9%), *generar código de programación* (24,1%) y *hacer simulación y predicción* (24%). Los usos claramente marginales de la IAG en la muestra de participantes son *generar audio* (92,2% nunca o poco), *generar música* (93,0% nunca o poco), *generar vídeos* (90,9% nunca o poco) y *hacer ingeniería de prompts* (92,9% nunca o poco).

En resumen, los datos muestran que, teniendo en cuenta la frecuencia de uso de la IAG para llevar a cabo las tareas indicadas, se pueden distinguir tres categorías. El uso más frecuente de la IAG por parte del alumnado es producir textos escritos. A continuación, con una frecuencia menor, el alumnado utiliza la IAG para generar documentos con contenido multimedia (sobre todo, generar imágenes y presentaciones). Y, finalmente, la frecuencia de uso de la IAG para el resto de las tareas, a menudo referidas a usos más técnicos o avanzados (código de programación, simulación/predicción o ingeniería de prompts), es todavía algo menor.

### **5.3. Grado de uso de la IAG en tareas académicas (tabla 15)**

Los resultados mostrados en la tabla 15 son, probablemente, los resultados más complejos de interpretar. Para hacerlo, aquí hemos optado por destacar cinco aspectos: a) las tareas donde hay un predominio de No aplica, es decir, de alumnado que en este momento no realiza una tarea académica; b) las tareas donde hay un nivel alto de uso sin IAG; c) las tareas donde hay un nivel alto de uso en el que el alumnado hace la primera versión del producto final esperado; d) las tareas donde hay un equilibrio entre quien hace la primera versión del producto (el alumnado o la IAG); y e) las tareas donde hay un nivel suficientemente alto de uso de la IAG como elaboradora de la primera versión del producto educativo, o de todo el producto esperado.

En relación con el primer aspecto, a partir de los datos presentados en esta tabla, hay que mencionar la existencia de algunas tareas académicas en las que hay un número suficientemente alto de alumnado que no las está desarrollando en el momento de responder al cuestionario. Las categorías con un número más elevado de alumnado en la categoría No aplica son *crear código de programación* (34,9%), *crear poemas* (29,2%),

*elaborar gráficos (25,3%) y detectar contenido generado por IAG (23,9%).*

Al valorar cuáles son las tareas que mayoritariamente se desarrollan sin IAG, observamos que algunas coinciden con las anteriores, como por ejemplo *crear código de programación (70,3%), elaborar gráficos (63,8%), crear poemas (56,8%) y detectar contenido generado por IAG (54,2%)*, pero también hay que añadir algunas otras, como por ejemplo *crear imágenes o presentaciones (58,2%) o elaborar texto en lengua extranjera (43,1%)*.

A continuación, observando la suma de Yo + IAG puntual y Yo 1.ª versión + IAG, destacamos que hay cuatro tareas en las que se puede observar un uso bastante significativo de la IAG como “optimizadora” o “transformadora” de productos elaborados por el alumnado, que son la *revisión y mejora de textos (57,8% del alumnado)*, la *redacción de textos (46%)*, la *resolución de tareas de matemáticas y física (45,3%)* y la *resolución de tareas de ciencias naturales (41,6%)*.

Hemos identificado dos tareas en las que hay un porcentaje de uso bastante distribuido entre las categorías Yo + IAG e IAG + yo (o solo IAG). Estas tareas son *generar ideas (38,5% y 34,1%, respectivamente)* y *traducir textos o frases (35,1% y 34,3%, respectivamente)*.

Finalmente, destacamos que hay cuatro tareas en las que hay un porcentaje de uso significativamente elevado que consiste en pedir que la IAG elabore una primera versión del producto y, posteriormente, el alumnado la revise, o bien que elabore la totalidad del producto. Estas tareas son *buscar información (47,1%)*, *hacer resúmenes (43,5%)*, *explicar conceptos (41,6%)* y *entender mejor un tema (51,9%)*.

#### **5.4. Frecuencia de verificación de la información obtenida mediante la IAG (tabla 16)**

Esta tabla muestra que la media de la frecuencia de *verificación de la información* obtenida mediante la IAG se sitúa en  $M = 2,99$  ( $DT = 1,15$ ), valor que se sitúa en torno a la categoría a veces. Este resultado sugiere que, de manera agregada, la verificación no es ni sistemática ni excepcional, sino ocasional.

Sin embargo, el análisis de la distribución de respuestas pone de manifiesto una elevada dispersión entre los participantes. En concreto, la suma de las categorías nunca/raramente (33,2%) y a menudo/siempre (33,8%) evidencia la existencia de dos patrones de comportamiento claramente diferenciados por lo que respecta a la verificación de la información, lo que apunta a una notable heterogeneidad en las prácticas de los participantes en este aspecto.

### **5.5. Estrategias de verificación de la información obtenida mediante la IAG (tabla 17)**

Lo primero que hay que constatar es el nivel muy bajo de la mayoría de las medias de las estrategias de la tabla, que se sitúan en torno a la categoría Poco. Si sumamos las categorías Nunca y Poco, se pone de manifiesto que estos porcentajes son especialmente elevados en las estrategias *preguntar al profesorado* (65,9%), *buscar opiniones de expertos* (65,6%), *comparar fuentes de IAG* (66,1%) y *preguntar a familiares y adultos* (61,1%).

La estrategia más usada para verificar información es confiar en la propia capacidad del alumnado de *usar el pensamiento crítico* ( $M = 3.06$ ). Si agrupamos las respuestas en dos bloques, por un lado, bastante + mucho y, por otro, nunca + poco, el patrón es muy claro. El uso bastante o muy frecuente del pensamiento crítico concentra el 42,9% del alumnado, mientras que el porcentaje de nunca + poco es más bajo (35,6%).

Otras dos estrategias presentan una frecuencia de uso entre muy baja y moderada. Si sumamos las categorías moderadamente, bastante y mucho, encontramos estos porcentajes: *contrastar fuentes académicas* (49%) y *discutir con los compañeros* (46,6%).

### **5.6. Estrategias para generar respuestas adecuadas con IAG (tabla 18)**

Los datos ponen de manifiesto que las estrategias más utilizadas para generar respuestas adecuadas con IAG son aquellas que implican una formulación precisa y una reformulación activa de las demandas. En primer lugar, las estrategias *escribo información concreta para obtener respuestas más precisas y proporciono palabras específicas* (p. ej., «largo», «breve», «medio») presentan una media ( $M = 3,44$ ) entre las

categorías a veces y muchas veces, con un 54,7% y un 54,3%, respectivamente, de respuestas concentradas en las categorías muchas veces y siempre. La estrategia *si la primera respuesta no me satisface, vuelvo a explicar lo que necesito* tiene una media ligeramente inferior ( $M = 3,41$ ) y un 53,2% de respuestas en muchas veces y siempre.

En un segundo nivel de intensidad de uso, se sitúan tres estrategias con medias en torno al valor 3, que son *hago preguntas para obtener respuestas más ajustadas* ( $M = 3,12$ ), *detecto posibles errores en las respuestas que genera la IAG* ( $M = 3,04$ ) y *explico el resultado que necesito desde el inicio* ( $M = 2,92$ ). Los porcentajes de respuestas en los niveles muchas veces y siempre son del 42,3%, 38,3% y 36,6%, respectivamente.

Finalmente, la estrategia con menor frecuencia de uso es *contrasto la información con otras fuentes (libros, webs, expertos, familia, profesorado...)*, que presenta una  $M = 2,70$  y solo un 26,6% de los participantes declara hacerlo muchas veces o siempre, mientras que casi la mitad del alumnado (45,4%) se sitúa en las categorías nunca y pocas veces.

## 6. Actitud y creencias sobre la mejora en el aprendizaje

En este apartado se presenta la información descriptiva relativa a las percepciones, creencias y actitudes del alumnado hacia la IAG en el marco educativo. En primer lugar, se recoge la percepción de la utilidad de la IAG en educación y en el aprendizaje (tabla 19), así como los efectos que el alumnado percibe que la IAG tiene sobre su manera de aprender y de estudiar (tabla 20). A continuación, se presenta la creencia sobre la utilidad de la IAG en el aprendizaje de las diferentes áreas curriculares (tabla 21) y el grado de acuerdo con diversas afirmaciones relativas a la IAG en el contexto de los estudios (tabla 22). Finalmente, se describe el grado de interés del alumnado por trabajar y explorar *en la escuela* aspectos vinculados a la IAG (tabla 23), con el objetivo de delimitar expectativas y posibles líneas de actuación educativa.

### 6.1. Percepción de la utilidad de la IAG en la educación y el aprendizaje (tabla 19)

Los aspectos más valorados de la utilidad de la IAG (entre las categorías moderadamente y bastante) tienen que ver con la eficacia, y son *me permite realizar las actividades/tareas en menos tiempo* ( $M = 3,46$ ), y *es eficaz para ayudarme en tareas académicas* ( $M = 3,25$ ). A continuación, siguen otros dos aspectos que tienen más que ver con la mejora de la calidad de los aprendizajes, que son *me ayuda a aprender mejor* ( $M = 3,18$ ) y *me permite realizar las tareas/actividades con más calidad* ( $M = 3,04$ ). El aspecto de si la IAG *ayuda al alumnado a ser más creativo realizando las tareas de aprendizaje* se percibe como menos útil ( $M = 2,64$ ).

Excepto el último aspecto, en todos los demás que hemos comentado hasta ahora, la media se sitúa en torno a la categoría moderadamente o por encima de ella. Si sumamos las categorías bastante y mucho, podemos constatar la existencia de un colectivo bastante relevante de alumnado que considera que *con la IAG se hacen las actividades en menos tiempo* (53,8%), que *la IAG es eficaz para ayudar a realizar las tareas de aprendizaje* (45,4%) o que *la IAG ayuda a aprender mejor* (42,1%).

Los tres aspectos restantes se sitúan, de media, un poco por debajo de la categoría moderadamente. Si tenemos en cuenta la media y la suma de las categorías moderadamente y bastante, podemos observar estos resultados: *la información que*

genera la IAG es fiable/correcta ( $M = 2,92$ ; 66,8%), confío en las respuestas de la IAG ( $M = 2,92$ ; 63,1%) y la IAG puede sustituir los materiales tradicionales ( $M = 2,60$ ; 43,6%).

## 6.2. Efectos percibidos de la IAG en la manera de aprender y estudiar (tabla 20)

El aspecto de la manera de aprender y estudiar del alumnado en el que la IAG ha influido más es en *aportar más recursos para estudiar o realizar las tareas* ( $M = 3,32$ ), con un 48,6% de alumnado que ha respondido en las categorías a menudo + siempre y solo un 25,8% en las categorías nada + raramente. Esto sugiere que, para casi la mitad del alumnado, la IAG se ha incorporado como una fuente de ayuda que amplía los recursos disponibles para afrontar el estudio y las tareas académicas. Hay que interpretar este resultado con la respuesta al ítem *ha cambiado mi necesidad de ayuda o de refuerzo*, donde el alumnado ha respondido entre raramente y a veces ( $M = 2,58$ ) y donde solo un 25,4% ha respondido en la suma de las categorías a menudo + siempre.

En segundo lugar, destacamos el efecto de la IAG en *la disminución del tiempo dedicado a estudiar o realizar tareas* ( $M = 2,76$ ). Es el ítem que concentra más respuestas en a menudo + siempre después del anterior (30,9%), aunque sigue teniendo un número importante de alumnado que responde nada + raramente (41,8%). Hay que interpretar estos resultados teniendo presentes las respuestas al ítem *he aumentado el tiempo dedicado a estudiar o realizar tareas*, que tiene una  $M = 2,31$  (más cerca de la categoría raramente) y solo un 15,9% ha respondido la suma de las categorías a menudo y siempre. Más allá del tiempo, un número importante de alumnado informa de que *no ha cambiado o ha cambiado poco los horarios de estudio o de realización de tareas* (un 59,2% responde nada o raramente).

Por último, si consideramos en conjunto los dos ítems relacionados con el efecto de la IAG en la motivación del alumnado, se puede considerar que la IAG tiene unos efectos muy limitados en *el incremento de la motivación del alumnado* ( $M = 2,40$ , entre las categorías raramente y a veces), y unos efectos mínimos en *la disminución de la motivación* ( $M = 1,86$ , por debajo de la categoría raramente). El 44,9% del alumnado responde entre las categorías a veces y siempre respecto a *la mejora de la motivación*, mientras que un 74,5% considera que *la IAG no ha tenido ningún efecto*, o lo ha tenido

raramente, en *la disminución de la motivación*. En conjunto, estos datos apuntan a que el efecto más consistente de la IAG, tal como lo percibe el alumnado, es disponer de más recursos para estudiar y realizar tareas, mientras que, en los cambios en horarios, en la cantidad de tiempo de estudio o en la motivación las respuestas son más variables, y solo indican una tendencia.

### **6.3. Creencia en la utilidad de la IAG en el aprendizaje de las áreas curriculares (tabla 21)**

Lo primero que queremos subrayar es que hay un número significativo de alumnado que no cursa algunas de las materias indicadas. Las materias con más alumnado en esta columna son *economía* (43,0%), *arte* (45,3%) y *música* (51,9%), y también *tecnología* (33,0%), *geografía* (35,4%), *educación física* (30,3%) y *filosofía* (29,2%).

Al valorar el alumnado que sí cursa cada una de las materias, se observa que las áreas con medias más altas de valoración de utilidad de la IAG son *historia* ( $M = 3,17$ ), *ciencias sociales* ( $M = 3,12$ ), *economía* ( $M = 3,08$ ), *biología* ( $M = 3,05$ ) y *geografía* ( $M = 3,05$ ). En estas materias, la valoración media se sitúa en torno a la categoría moderadamente útil. También presentan valores cercanos a esta categoría las *ciencias naturales y experimentales* ( $M = 3,01$ ), la *lengua extranjera* ( $M = 2,98$ ), *física y química* ( $M = 2,98$ ), *tecnología* ( $M = 2,98$ ), *lenguas catalán/castellano* ( $M = 2,93$ ), *filosofía* ( $M = 2,87$ ) y *matemáticas* ( $M = 2,83$ ). Las materias en las que el alumnado valora que la IAG es menos útil son *educación física* ( $M = 1,94$ ), *arte* ( $M = 2,25$ ) y *música* ( $M = 2,43$ ), con medias situadas en torno a la categoría poco útil.

En resumen, los datos indican que la IAG es percibida por parte del alumnado como una herramienta útil para aprender los contenidos de las asignaturas de lengua, ciencias sociales (que agrupa diversas áreas de conocimiento) y algunas asignaturas del bloque científico-tecnológico. En cambio, la IAG se percibe como una herramienta más bien poco útil para aprender los contenidos del campo del ámbito artístico y corporal (arte, música y educación física).

#### **6.4. Grado de acuerdo con afirmaciones sobre la IAG en los estudios (tabla 22)**

El *conocimiento de las normas del centro* es el ítem con un grado de acuerdo más alto ( $M = 3,33$ ), con un total del 51,3% del alumnado que ha respondido en las categorías bastante + mucho, y solo un 27,8% que ha respondido nada + poco. Los datos indican una gran dispersión en las respuestas. Mientras que para una parte importante del alumnado las normas son relativamente conocidas, otro grupo bastante considerable de alumnado no las tiene claras o las conoce poco. Este ítem debe interpretarse juntamente con el ítem *es importante hablar en la escuela sobre cómo debe usarse la IAG*, el cual sigue un patrón de respuesta similar ( $M = 3,10$ ; y un 39% del alumnado considera que es bastante o muy importante hablar en la escuela sobre cómo usar la IAG).

Las respuestas a los otros cuatro ítems, que tienen que ver con *el plagio, el uso correcto, la privacidad y las limitaciones y sesgos*, presentan un patrón muy similar. La media de todas las respuestas se sitúa en torno a la categoría moderadamente (de  $M = 2,73$  a  $M = 3,04$ ), y existe una dispersión en las respuestas bastante destacable, con porcentajes de respuestas de estudiantes superiores al 10% en casi todos los niveles de respuesta.

Los datos muestran una elevada heterogeneidad en el conocimiento, las percepciones y las preocupaciones del alumnado sobre la IAG. Aunque el conocimiento de las normas del centro es relativamente alto, una parte significativa del alumnado declara tener un conocimiento limitado. Un patrón similar se observa en la conciencia sobre la importancia de hablar de ello en la escuela y sobre los sesgos y limitaciones de la IAG. Las preocupaciones se centran sobre todo en el riesgo de acusaciones de copia, mientras que la privacidad genera menor inquietud, y la percepción del uso correcto por parte de los compañeros es globalmente moderada.

#### **6.5. Grado de interés del alumnado por trabajar y explorar en la escuela aspectos relacionados con la IAG (tabla 23)**

El primer aspecto destacable de los datos de la tabla 23 es el interés relativamente bajo del alumnado por *aprender nuevos conocimientos y habilidades relacionados con la IAG*. Todos los ítems presentan medias situadas entre los niveles poco y moderadamente, algunos de ellos más inclinados hacia el nivel poco ( $M = 2,26$ ; *usar la IAG para*

*programar código*), mientras que en *otros* la media está próxima al nivel moderadamente ( $M = 2,93$ ; aplicaciones en la educación, aprender contenidos curriculares).

El segundo aspecto destacable es que, aunque existe una importante dispersión en las respuestas, el colectivo de estudiantes que tiene nulo y escaso interés en *trabajar en la escuela aspectos relacionados con la IAG* es el más numeroso. Esto se mantiene incluso si consideramos el ítem que tiene una media más alta. Por ejemplo, en el ítem *aplicaciones en la educación (aprender contenidos curriculares)*, el número de respuestas en los niveles nada + poco (35,5%) supera el número de respuestas en los niveles bastante + mucho (33,9%).

En síntesis, el patrón global sugiere que el alumnado tiende a mostrar más interés cuando la IAG se asocia a usos aplicados y contextualizados (especialmente en el ámbito educativo), mientras que disminuye cuando los contenidos requieren una aproximación más técnica o especializada (como la programación) o bien se sitúan en un plano más abstracto o regulador (como la ética).

## 7. Anexo 1. Tablas

**Tabla 1.** Distribución del género con el que se identifica la muestra

Género	n	% válido	% acumulado
Mujer	1822	48,8	48,8
Hombre	1770	47,4	96,2
No binario	62	1,7	97,9
Prefiero no decirlo	79	2,1	100,0

Porcentajes calculados sobre las respuestas válidas.

**Tabla 2.** Distribución del centro educativo donde el alumnado cursa los estudios

Escuela	n	% válido	% acumulado
E. Pia Balmes	159	4,3	4,3
E. Pia de Igualada	245	6,6	10,9
E. Pia de Olot	106	2,9	13,8
E. Pia de Caldes de Montbui	265	7,2	21,0
E. Pia de Calella	243	6,6	27,5
E. Pia de Mataró	487	13,2	40,7
E. Pia de Sabadell	204	5,5	46,2
E. Pia de Salt	16	0,4	46,7
E. Pia de Sitges	128	3,5	50,1
E. Pia de Tàrrrega	28	0,8	50,9
E. Pia de Terrassa	481	13,0	63,9
E. Pia de Vilanova i la Geltrú	155	4,2	68,1
E. Pia Luz Casanova	45	1,2	69,3
E. Pia Nostra Senyora	225	6,1	75,4
E. Pia Sant Antoni	289	7,8	83,2
E. Pia Sant Miquel	295	8,0	91,2
E. Pia Sarrià	326	8,8	100,0

Porcentajes calculados sobre las respuestas válidas

**Tabla 3.** Distribución del curso actual y modalidad (en el caso del bachillerato)

Curso / modalidad	n	% válido	% acumulado
1.º de ESO	4	0,1	0,1
2.º de ESO	4	0,1	0,2
3.º de ESO	1146	30,7	30,9
4.º de ESO	1050	28,1	59,0
1.º Bach. Científico-tecnológico	376	10,1	69,1
1.º Bach. Humanidades y CC. SS.	236	6,3	75,4
1.º de bachillerato – Otros	33	0,9	76,3
2.º Bach. Científico-tecnológico	478	12,8	89,1
2.º Bach. Humanidades y CC. SS.	318	8,5	97,6
2.º de bachillerato – Otros	89	2,4	100,0

Porcentajes calculados sobre las respuestas válidas.

**Tabla 4.** Autopercepción de competencia académica por ámbitos de conocimiento

Ámbito	<i>M (DT)</i>	Me cuesta un poco n (%)	Apruebo con esfuerzo n (%)	Soy bueno/a n (%)	Soy muy bueno/a n (%)
Lengua catalana	2,38 (0,85)	626 (16,8%)	1337 (35,9%)	1480 (39,8%)	277 (7,4%)
Lengua castellana	2,42 (0,85)	567 (15,3%)	1344 (36,2%)	1480 (39,9%)	321 (8,6%)
Lengua extranjera	2,85 (1,01)	490 (13,3%)	736 (19,9%)	1302 (35,3%)	1165 (31,5%)
Matemáticas o física	2,52 (1,03)	760 (20,9%)	961 (26,5%)	1181 (32,5%)	728 (20,1%)
CC. NN. y experimentales	2,51 (0,96)	620 (17,9%)	1000 (28,9%)	1301 (37,6%)	535 (15,5%)
Ciencias sociales	2,69 (0,87)	353 (9,7%)	1016 (28,1%)	1637 (45,2%)	616 (17,0%)
Tecnología e informática	2,58 (0,98)	594 (17,5%)	852 (25,1%)	1330 (39,1%)	622 (18,3%)
Ámbito artístico	2,68 (1,02)	585 (17,0%)	775 (22,5%)	1254 (36,4%)	832 (24,1%)

Las celdas se presentan como n (%), donde % corresponde al porcentaje sobre respuestas válidas para cada ámbito.

**Tabla 5.** Nivel de interés por la tecnología, aplicaciones y novedades digitales

Ítem	<i>M (DT)</i>	Muy bajo n (%)	Bajo n (%)	Medio n (%)	Alto n (%)	Muy alto n (%)
Interés por la tecnología	3,21 (1,00)	212 (5,7%)	527 (14,2%)	1599 (43,0%)	1017 (27,3%)	366 (9,8%)

Las celdas se presentan como n (%), donde % corresponde al porcentaje sobre respuestas válidas.

**Tabla 6.** Tiempo diario de conexión a Internet

Ítem	<i>M (DT)</i>	Menos de 1 hora n (%)	Entre 1 y 3 horas n (%)	Entre 3 y 5 horas n (%)	Entre 5 y 7 horas n (%)	Más de 7 horas n (%)
Tiempo diario conexión internet	2,67 (0,92)	211 (5,7%)	1558 (41,9%)	1348 (36,3%)	427 (11,5%)	172 (4,6%)

Las celdas se presentan como n (%), donde % corresponde al porcentaje sobre respuestas válidas.

**Tabla 7.** Frecuencia de uso de dispositivos para conectarse a Internet

Dispositivo	<i>M (DT)</i>	Nunca n (%)	1–2 veces al mes n (%)	1–3 veces por semana n (%)	Casi a diario (<2h) n (%)	Casi a diario (>2h) n (%)
Teléfono móvil	4,45 (0,80)	88 (2,4%)	30 (0,8%)	109 (2,9%)	1394 (37,5%)	2093 (56,4%)
Tableta	1,92 (1,26)	2129 (58,0%)	465 (12,7%)	522 (14,2%)	355 (9,7%)	197 (5,4%)
Ordenador portátil	3,68 (1,12)	238 (6,5%)	237 (6,5%)	925 (25,3%)	1329 (36,3%)	934 (25,5%)
Ordenador de sobremesa	1,98 (1,34)	2111 (57,9%)	418 (11,5%)	489 (13,4%)	329 (9,0%)	296 (8,1%)
Consola de videojuegos	2,01 (1,17)	1735 (47,2%)	754 (20,5%)	786 (21,4%)	229 (6,2%)	173 (4,7%)
Reloj inteligente	1,34 (0,93)	3121 (85,2%)	166 (4,5%)	135 (3,7%)	144 (3,9%)	98 (2,7%)
Televisión inteligente	3,09 (1,19)	508 (13,8%)	493 (13,4%)	1290 (35,1%)	949 (25,8%)	438 (11,9%)
Otros dispositivos	1,53 (1,02)	2596 (74,0%)	334 (9,5%)	322 (9,2%)	159 (4,5%)	97 (2,8%)

Las celdas se presentan como n (%), donde % corresponde al porcentaje sobre respuestas válidas para cada dispositivo.

**Tabla 8.** Tiempo diario de uso de dispositivos electrónicos para estudiar o realizar tareas académicas

Ítem	<i>M (DT)</i>	Menos de 1 hora n (%)	Entre 1 y 3 horas n (%)	Entre 3 y 5 horas n (%)	Entre 5 y 7 horas n (%)	Más de 7 horas n (%)
Tiempo diario	2,19 (0,87)	669 (18,0%)	2041 (54,9%)	719 (19,3%)	214 (5,8%)	74 (2,0%)

Las celdas se presentan como n (%), donde % corresponde al porcentaje sobre respuestas válidas.

**Tabla 9.** Frecuencia de uso de herramientas digitales para aprender según el espacio

Espacio	<i>M (DT)</i>	Nunca n (%)	1–2 veces al mes n (%)	1–3 veces por semana n (%)	Casi cada día (<2h) n (%)	Casi cada día (>2h) n (%)
En el aula (profesorado)	3,16 (1,22)	490 (13,2%)	515 (13,9%)	1152 (31,0%)	1019 (27,4%)	537 (14,5%)
En casa (deberes o trabajos)	3,73 (0,94)	80 (2,2%)	233 (6,3%)	1074 (29,0%)	1530 (41,3%)	787 (21,2%)
Grupos de estudio (compañeros)	2,80 (1,16)	599 (16,2%)	867 (23,5%)	1184 (32,1%)	759 (20,6%)	279 (7,6%)

Las celdas se presentan como n (%), donde % corresponde al porcentaje sobre respuestas válidas para cada espacio.

**Tabla 10.** Conocimiento previo sobre la IAG

Ítem	<i>M (DT)</i>	Nunca n (%)	Muy poco n (%)	Un poco n (%)	Bastante n (%)	A menudo n (%)
Has oído hablar de IAG	3,15 (1,44)	732 (19,9%)	548 (14,9%)	679 (18,5%)	874 (23,8%)	838 (22,8%)

Las celdas se presentan como n (%), donde % corresponde al porcentaje sobre respuestas válidas.

**Tabla 11.** Frecuencia de uso de diferentes vías para aprender sobre la IAG

Vía de aprendizaje	<i>M (DT)</i>	Nunca n (%)	Poco n (%)	Moderadamente n (%)	Bastante n (%)	Mucho n (%)
Autoaprendizaje	3,00 (1,25)	578 (15,8%)	659 (18,1%)	1052 (28,8%)	913 (25,0%)	448 (12,3%)
En la escuela	2,61 (1,24)	837 (23,0%)	955 (26,2%)	915 (25,1%)	652 (17,9%)	286 (7,8%)
Amigos o compañeros	2,33 (1,16)	1110 (30,6%)	1006 (27,7%)	874 (24,1%)	501 (13,8%)	141 (3,9%)
Familia	1,91 (1,07)	1676 (46,1%)	1063 (29,2%)	542 (14,9%)	249 (6,9%)	105 (2,9%)
Cursos en línea (gratuitos)	1,58 (1,01)	2515 (69,1%)	512 (14,1%)	346 (9,5%)	178 (4,9%)	90 (2,5%)
Cursos de pago	1,41 (0,92)	2868 (78,9%)	328 (9,0%)	236 (6,5%)	122 (3,4%)	82 (2,3%)
Redes sociales	2,44 (1,32)	1240 (34,0%)	755 (20,7%)	775 (21,3%)	559 (15,3%)	314 (8,6%)
Otros	1,73 (1,15)	2243 (63,7%)	479 (13,6%)	449 (12,8%)	195 (5,5%)	155 (4,4%)

Las celdas se presentan como n (%), donde % corresponde al porcentaje sobre respuestas válidas para cada vía de aprendizaje.

**Tabla 12.** Autovaloración de la comprensión y las capacidades relacionadas con la IAG

Ítem	<i>M (DT)</i>	Muy bajo/a n (%)	Bajo/a n (%)	Moderado/a n (%)	Bastante alto/a n (%)	Muy alto/a n (%)
Comprensión de cómo funciona la IAG	2,91 (1,01)	373 (10,2%)	744 (20,4%)	1548 (42,3%)	811 (22,2%)	180 (4,9%)
Capacidad para reconocer inconsistencias o errores generados por la IAG	3,19 (1,03)	268 (7,3%)	533 (14,6%)	1423 (38,9%)	1112 (30,4%)	320 (8,8%)
Capacidad para detectar/identificar contenido generado con IAG	3,31 (1,04)	233 (6,3%)	472 (12,9%)	1304 (35,5%)	1248 (34,0%)	415 (11,3%)

Las celdas se presentan como n (%), donde % corresponde al porcentaje sobre respuestas válidas para cada ítem.

**Tabla 13.** Frecuencia de uso de diferentes herramientas de IAG

Herramienta de IA	<i>M (DT)</i>	Nunca n (%)	1–3 veces/mes n (%)	1–3 veces/semana n (%)	Diariamente <2h n (%)	Diariamente >2h n (%)
ChatGPT	3,38 (0,98)	169 (4,7%)	370 (10,4%)	1374 (38,4%)	1245 (34,8%)	416 (11,6%)
Gemini	1,69 (1,04)	2211 (62,4%)	568 (16,0%)	495 (14,0%)	196 (5,5%)	75 (2,1%)
Perplexity	1,29 (0,77)	2995 (84,7%)	231 (6,5%)	188 (5,3%)	80 (2,3%)	42 (1,2%)
DeepSeek	1,27 (0,75)	3038 (86,2%)	211 (6,0%)	146 (4,1%)	92 (2,6%)	39 (1,1%)
Notebook LM	1,25 (0,75)	3090 (87,8%)	173 (4,9%)	126 (3,6%)	77 (2,2%)	52 (1,5%)
DeepL y traductores con IA	1,46 (0,89)	2624 (74,0%)	425 (12,0%)	354 (10,0%)	86 (2,4%)	57 (1,6%)
Generadores de imágenes	1,39 (0,78)	2634 (74,2%)	605 (17,1%)	205 (5,8%)	60 (1,7%)	44 (1,2%)
Generadores de vídeo	1,26 (0,71)	2995 (84,5%)	327 (9,2%)	127 (3,6%)	51 (1,4%)	44 (1,2%)
Generadores de presentaciones	1,28 (0,73)	2930 (82,8%)	355 (10,0%)	154 (4,4%)	55 (1,6%)	44 (1,2%)
Google Translate	2,61 (1,09)	670 (19,0%)	858 (24,3%)	1358 (38,4%)	468 (13,3%)	178 (5,0%)
Siri / Alexa / Google Assistant	2,30 (1,27)	1349 (38,1%)	697 (19,7%)	760 (21,5%)	535 (15,1%)	197 (5,6%)
Grammarly / LanguageTool	1,67 (1,14)	2417 (68,7%)	355 (10,1%)	372 (10,6%)	244 (6,9%)	132 (3,8%)
Photomath y herramientas educativas	1,60 (1,00)	2376 (67,3%)	522 (14,8%)	386 (10,9%)	173 (4,9%)	75 (2,1%)
Recomendaciones Netflix / Spotify	3,10 (1,45)	798 (22,5%)	423 (11,9%)	717 (20,2%)	839 (23,7%)	767 (21,6%)

Las celdas se presentan como n (%), donde % corresponde al porcentaje sobre respuestas válidas para cada herramienta.

**Tabla 14.** Tareas para las que se utiliza la IAG

<b>Tarea</b>	<b><i>M (DT)</i></b>	<b>Nunca n (%)</b>	<b>Poco n (%)</b>	<b>Moderadamente n (%)</b>	<b>Bastante n (%)</b>	<b>Mucho n (%)</b>
Generar contenido textual	2,82 (1,28)	713 (20,1%)	747 (21,0%)	963 (27,1%)	719 (20,2%)	411 (11,6%)
Generar código de programación	1,43 (0,91)	2678 (76,0%)	442 (12,5%)	228 (6,5%)	95 (2,7%)	83 (2,4%)
Generar imágenes, presentaciones	1,89 (1,05)	1667 (47,1%)	1009 (28,5%)	547 (15,5%)	212 (6,0%)	101 (2,9%)
Generar audio	1,28 (0,74)	2960 (83,9%)	293 (8,3%)	171 (4,8%)	56 (1,6%)	46 (1,3%)
Generar vídeos	1,34 (0,79)	2811 (79,7%)	395 (11,2%)	198 (5,6%)	79 (2,2%)	45 (1,3%)
Generar música	1,28 (0,75)	2979 (84,4%)	302 (8,6%)	129 (3,7%)	67 (1,9%)	53 (1,5%)
Hacer ingeniería de prompts	1,25 (0,73)	3036 (86,5%)	225 (6,4%)	147 (4,2%)	50 (1,4%)	52 (1,5%)
Hacer simulación y predicción	1,42 (0,87)	2679 (76,0%)	438 (12,4%)	248 (7,0%)	106 (3,0%)	54 (1,5%)

Las celdas se presentan como n (%), donde % corresponde al porcentaje sobre respuestas válidas para cada tarea.

**Tabla 15.** Grado de uso de la IAG en tareas académicas

Tarea académica	<i>M (DT)</i>	No aplica n (%)	Sin IAG, n (%)	Yo + IAG puntual n (%)	Yo 1. <sup>a</sup> versión + IAG n (%)	IAG 1. <sup>a</sup> versión + yo n (%)	IAG toda la tarea n (%)
Redacción de textos	2,48 (1,23)	142 (4,0%)	951 (27,9%)	925 (27,1%)	644 (18,9%)	745 (21,8%)	146 (4,3%)
Revisión y mejora de textos	2,59 (1,16)	160 (4,5%)	620 (18,4%)	1153 (34,2%)	797 (23,6%)	587 (17,4%)	215 (6,4%)
Crear imágenes o presentaciones	1,95 (1,33)	547 (15,5%)	1741 (58,2%)	428 (14,3%)	291 (9,7%)	305 (10,2%)	227 (7,6%)
Crear código de programación	1,70 (1,23)	1234 (34,9%)	1616 (70,3%)	188 (8,2%)	183 (7,9%)	187 (8,1%)	126 (5,5%)
Crear poemas	1,98 (1,33)	1028 (29,2%)	1417 (56,8%)	358 (14,3%)	247 (9,9%)	304 (12,2%)	170 (6,8%)
Elaborar gráficos	1,80 (1,25)	888 (25,3%)	1671 (63,8%)	325 (12,4%)	237 (9,1%)	240 (9,2%)	144 (5,5%)
Resolver tareas (matemáticas y física)	2,39 (1,28)	291 (8,3%)	1075 (33,3%)	776 (24,0%)	688 (21,3%)	440 (13,6%)	253 (7,8%)
Resolver tareas de CC. NN.	2,28 (1,28)	541 (15,4%)	1130 (38,0%)	688 (23,1%)	549 (18,5%)	415 (13,9%)	194 (6,5%)
Buscar información	3,14 (1,40)	245 (6,9%)	622 (19,0%)	487 (14,8%)	626 (19,1%)	891 (27,1%)	657 (20,0%)
Generar ideas	2,70 (1,37)	281 (8,0%)	883 (27,4%)	641 (19,9%)	598 (18,6%)	742 (23,0%)	357 (11,1%)
Elaborar texto en lengua extranjera	2,24 (1,34)	358 (10,2%)	1362 (43,1%)	627 (19,8%)	479 (15,1%)	446 (14,1%)	250 (7,9%)
Traducir textos o frases	2,71 (1,49)	288 (8,2%)	988 (30,6%)	650 (20,1%)	483 (15,0%)	536 (16,6%)	573 (17,7%)
Hacer resúmenes	2,99 (1,43)	221 (6,3%)	758 (23,0%)	552 (16,8%)	550 (16,7%)	847 (25,7%)	587 (17,8%)
Explicar conceptos	2,94 (1,48)	270 (7,7%)	812 (25,1%)	556 (17,2%)	522 (16,1%)	707 (21,8%)	641 (19,8%)
Entender mejor un tema	3,32 (1,45)	231 (6,6%)	557 (16,9%)	479 (14,5%)	551 (16,7%)	753 (22,9%)	955 (29,0%)
Detectar contenido generado por IAG	2,07 (1,40)	842 (23,9%)	1453 (54,2%)	405 (15,1%)	290 (10,8%)	259 (9,7%)	275 (10,2%)

Las celdas se presentan como n (%), donde % corresponde al porcentaje sobre respuestas válidas para cada tarea. Las etiquetas de respuesta se han abreviado para facilitar la lectura. Los porcentajes que van desde la categoría Sin IAG hasta IAG toda la tarea suman el 100% de los participantes que sí han considerado que llevan a cabo estas tareas académicas (es decir, que entrarían en la categoría de respuesta Sí que aplica).

**Tabla 16.** Frecuencia de verificación de la información obtenida mediante la IAG

variable	<i>M (DT)</i>	Nunca n (%)	Raramente n (%)	A veces n (%)	A menudo n (%)	Siempre n (%)
Verificar la información	2,99 (1,15)	405 (11,5%)	769 (21,7%)	1165 (32,9%)	843 (23,8%)	355 (10,0%)

Las celdas se presentan como n (%), donde % corresponde al porcentaje sobre respuestas válidas.

**Tabla 17.** Estrategias de verificación de la información obtenida mediante la IAG

Estrategia	<i>M (DT)</i>	Nunca n (%)	Poco n (%)	Moderadamente n (%)	Bastante n (%)	Mucho n (%)
Contrastar fuentes académicas	2,52 (1,27)	1026 (29,1%)	771 (21,9%)	866 (24,6%)	595 (16,9%)	264 (7,5%)
Preguntar a profesores	2,13 (1,18)	1403 (39,9%)	913 (26,0%)	657 (18,7%)	403 (11,5%)	138 (3,9%)
Preguntar a familiares y adultos	2,26 (1,24)	1298 (37,0%)	845 (24,1%)	694 (19,8%)	477 (13,6%)	191 (5,4%)
Discutir con compañeros	2,44 (1,22)	1047 (29,9%)	818 (23,4%)	877 (25,1%)	567 (16,2%)	187 (5,3%)
Usar pensamiento crítico	3,06 (1,42)	759 (21,6%)	490 (14,0%)	751 (21,4%)	811 (23,1%)	696 (19,8%)
Buscar opiniones de expertos	2,13 (1,21)	1480 (42,2%)	822 (23,4%)	646 (18,4%)	391 (11,1%)	169 (4,8%)
Comparar fuentes de IAG	2,12 (1,26)	1582 (45,0%)	742 (21,1%)	599 (17,1%)	375 (10,7%)	214 (6,1%)

Las celdas se presentan como n (%), donde % corresponde al porcentaje sobre respuestas válidas para cada estrategia de verificación.

**Tabla 18.** Estrategias para generar respuestas adecuadas con IAG

<b>Estrategia</b>	<b>M (DT)</b>	<b>Nunca n (%)</b>	<b>Pocas veces n (%)</b>	<b>A veces n (%)</b>	<b>Muchas veces n (%)</b>	<b>Siempre n (%)</b>
Explico el resultado que necesito desde el inicio	2,92 (1,34)	707 (20,1%)	663 (18,8%)	862 (24,5%)	776 (22,0%)	516 (14,6%)
Si la primera respuesta no me satisface, vuelvo a explicar lo que necesito	3,41 (1,30)	411 (11,7%)	458 (13,0%)	777 (22,1%)	1027 (29,2%)	842 (24,0%)
Escribo información concreta para obtener respuestas más precisas	3,44 (1,31)	414 (11,8%)	437 (12,4%)	740 (21,1%)	1024 (29,1%)	899 (25,6%)
Proporciono palabras específicas (p. ej., «largo», «breve», «medio»)	3,44 (1,38)	456 (13,0%)	443 (12,6%)	709 (20,2%)	914 (26,0%)	995 (28,3%)
Hago preguntas para obtener respuestas más ajustadas	3,12 (1,32)	566 (16,1%)	557 (15,9%)	899 (25,6%)	855 (24,4%)	629 (17,9%)
Detecto posibles errores en las respuestas que genera la IAG	3,04 (1,27)	549 (15,6%)	593 (16,9%)	1022 (29,1%)	845 (24,1%)	499 (14,2%)
Contrasto la información con otras fuentes (libros, webs, expertos, familia, profesorado...)	2,70 (1,27)	776 (22,1%)	816 (23,3%)	983 (28,0%)	554 (15,8%)	377 (10,8%)

Las celdas se presentan como n (%), donde % corresponde al porcentaje sobre respuestas válidas para cada estrategia de generación de respuestas adecuadas.

**Tabla 19.** Percepción de la utilidad de la IAG en educación y el aprendizaje

Ítem	<i>M (DT)</i>	Nada n (%)	Poco n (%)	Moderadamente n (%)	Bastante n (%)	Mucho n (%)
Me ayuda a aprender mejor	3,18 (1,18)	364 (10,7%)	553 (16,3%)	1051 (30,9%)	957 (28,1%)	476 (14,0%)
Me ayuda a ser más creativo al realizar las tareas/actividades	2,64 (1,18)	690 (20,4%)	901 (26,6%)	967 (28,5%)	600 (17,7%)	230 (6,8%)
La información que genera la IAG es fiable/correcta	2,92 (1,00)	355 (10,5%)	614 (18,2%)	1495 (44,3%)	760 (22,5%)	152 (4,5%)
Es eficaz para ayudarme en tareas académicas	3,25 (1,18)	354 (10,5%)	475 (14,1%)	1012 (30,0%)	1040 (30,8%)	491 (14,6%)
Confío en las respuestas de la IAG	2,92 (1,04)	361 (10,7%)	673 (20,0%)	1412 (42,0%)	709 (21,1%)	206 (6,1%)
Puede sustituir los materiales tradicionales (libros, etc.)	2,60 (1,23)	803 (23,8%)	842 (24,9%)	901 (26,6%)	574 (17,0%)	261 (7,7%)
Me permite hacer más actividades en menos tiempo	3,46 (1,28)	345 (10,2%)	440 (13,0%)	779 (23,0%)	959 (28,4%)	857 (25,4%)
Me permite hacer las tareas/actividades con más calidad	3,04 (1,18)	436 (12,9%)	595 (17,6%)	1124 (33,3%)	853 (25,3%)	368 (10,9%)

Las celdas se presentan como n (%), donde % corresponde al porcentaje sobre respuestas válidas para cada ítem.

**Tabla 20.** Efectos percibidos de la IAG en la manera de aprender y estudiar por parte del alumnado

<b>Ítem</b>	<b><i>M (DT)</i></b>	<b>Nada n (%)</b>	<b>Raramente n (%)</b>	<b>A veces n (%)</b>	<b>A menudo n (%)</b>	<b>Siempre n (%)</b>
He aumentado el tiempo dedicado a estudiar o realizar tareas	2,31 (1,13)	1010 (29,9%)	967 (28,6%)	867 (25,7%)	405 (12,0%)	131 (3,9%)
He disminuido el tiempo dedicado a estudiar o realizar tareas	2,76 (1,25)	732 (21,7%)	676 (20,1%)	922 (27,4%)	767 (22,8%)	274 (8,1%)
He cambiado mis horarios de estudio o para realizar tareas	2,24 (1,18)	1238 (36,8%)	755 (22,4%)	824 (24,5%)	420 (12,5%)	128 (3,8%)
Ha cambiado mi necesidad de ayuda o de refuerzo	2,58 (1,23)	888 (26,5%)	696 (20,7%)	921 (27,4%)	650 (19,4%)	201 (6,0%)
Ha mejorado mi motivación para estudiar	2,40 (1,25)	1090 (32,3%)	768 (22,8%)	801 (23,8%)	506 (15,0%)	205 (6,1%)
Ha empeorado mi motivación para estudiar	1,86 (1,07)	1714 (50,9%)	797 (23,6%)	554 (16,4%)	220 (6,5%)	85 (2,5%)
Creo que tengo más recursos para estudiar o realizar las tareas	3,32 (1,29)	420 (12,4%)	451 (13,4%)	863 (25,6%)	903 (26,7%)	740 (21,9%)

Las celdas se presentan como n (%), donde % corresponde al porcentaje sobre respuestas válidas para cada ítem.

**Tabla 21.** En qué medida crees que la IAG es una herramienta útil para aprender en las siguientes áreas.

Ítem	<i>M (DT)</i>	No materia n (%)	Nada n (%)	Poco n (%)	Moderadamente n (%)	Bastante n (%)	Mucho n (%)
Matemáticas	2,83 (1,25)	335 (9,8%)	541 (17,6%)	743 (24,1%)	858 (27,8%)	580 (18,8%)	360 (11,7%)
Lenguas (cat. y cast.)	2,93 (1,17)	150 (4,4%)	418 (12,8%)	759 (23,3%)	1050 (32,3%)	682 (21,0%)	346 (10,6%)
Lengua extranjera	2,98 (1,20)	170 (5,0%)	452 (13,9%)	650 (20,0%)	1020 (31,4%)	747 (23,0%)	375 (11,6%)
CC. NN. y experimentales	3,01 (1,21)	824 (24,3%)	333 (13,0%)	541 (21,0%)	798 (31,0%)	571 (22,2%)	328 (12,8%)
Ciencias sociales	3,12 (1,22)	646 (19,0%)	346 (12,6%)	471 (17,1%)	846 (30,8%)	684 (24,9%)	400 (14,6%)
Física y química	2,98 (1,24)	740 (21,9%)	381 (14,4%)	573 (21,7%)	768 (29,1%)	568 (21,5%)	351 (13,3%)
Biología	3,05 (1,23)	970 (28,8%)	326 (13,6%)	440 (18,3%)	754 (31,4%)	547 (22,7%)	336 (14,0%)
Economía	3,08 (1,23)	1454 (43,0%)	251 (13,0%)	353 (18,3%)	594 (30,9%)	445 (23,1%)	283 (14,7%)
Tecnología	2,98 (1,27)	1113 (33,0%)	345 (15,2%)	486 (21,5%)	624 (27,6%)	477 (21,1%)	331 (14,6%)
Historia	3,17 (1,27)	531 (15,7%)	358 (12,6%)	514 (18,0%)	785 (27,5%)	683 (23,9%)	513 (18,0%)
Geografía	3,05 (1,29)	1193 (35,4%)	324 (14,9%)	424 (19,5%)	602 (27,6%)	475 (21,8%)	353 (16,2%)
Filosofía	2,87 (1,25)	990 (29,2%)	404 (16,8%)	552 (23,0%)	698 (29,1%)	454 (18,9%)	292 (12,2%)
Arte	2,25 (1,28)	1527 (45,3%)	710 (38,5%)	437 (23,7%)	372 (20,1%)	176 (9,5%)	151 (8,2%)
Música	2,43 (1,29)	1749 (51,9%)	515 (31,7%)	387 (23,8%)	381 (23,5%)	191 (11,8%)	149 (9,2%)
Educación física	1,94 (1,26)	1027 (30,3%)	1307 (55,2%)	389 (16,4%)	339 (14,3%)	177 (7,5%)	155 (6,6%)

Las celdas se presentan como n (%), donde % corresponde al porcentaje sobre respuestas válidas para cada área. Los porcentajes que van desde la categoría Nada hasta Mucho suman el 100% de los participantes que sí cursan la materia.

**Tabla 22.** Grado de acuerdo con las afirmaciones sobre la IAG en los estudios

Ítem	<i>M (DT)</i>	Nada n (%)	Poco n (%)	Moderadamente n (%)	Bastante n (%)	Mucho n (%)
Conozco las normas que hay en la escuela sobre el uso	3,33 (1,33)	455 (13,4)	489 (14,4)	706 (20,8)	969 (28,6)	770 (22,7)
Me preocupa que me acusen de copiar usando la IAG	2,96 (1,30)	553 (16,4)	758 (22,5)	839 (24,9)	710 (21,0)	516 (15,3)
Mis compañeros/as la utilizan correctamente.	2,80 (1,10)	472 (14,0)	809 (23,9)	1268 (37,5)	592 (17,5)	238 (7,0)
Me preocupa la privacidad de mis datos.	2,73 (1,22)	623 (18,4)	908 (26,9)	933 (27,6)	588 (17,4)	325 (9,6)
Es importante hablar en la escuela sobre cómo usar la IAG	3,10 (1,24)	446 (13,2)	590 (17,4)	1025 (30,3)	810 (23,9)	512 (15,1)
Conozco las limitaciones y sesgos de la IAG.	3,04 (1,23)	475 (14,1)	626 (18,6)	1007 (29,9)	815 (24,2)	450 (13,3)

Las celdas se presentan como n (%), donde % corresponde al porcentaje sobre respuestas válidas para cada ítem.

**Tabla 23.** Grado de interés del alumnado por trabajar y explorar en la escuela aspectos relacionados con la IAG

Ítem	<i>M (DT)</i>	Nada n (%)	Poco n (%)	Moderadamente n (%)	Bastante n (%)	Mucho n (%)
Fundamentos técnicos (cómo funciona) de la IAG	2,62 (1,24)	795 (23,6)	803 (23,9)	939 (27,9)	536 (15,9)	289 (8,6)
Aplicaciones en actividades cotidianas	2,77 (1,21)	617 (18,4)	774 (23,0)	1041 (31,0)	624 (18,6)	306 (9,1)
Aplicaciones en educación (aprender contenidos curriculares)	2,93 (1,24)	567 (16,9)	626 (18,6)	1028 (30,6)	760 (22,6)	381 (11,3)
Ética y responsabilidad social de la IAG	2,58 (1,21)	771 (23,0)	896 (26,7)	930 (27,7)	501 (14,9)	257 (7,7)
Mercado laboral: oportunidades generadas	2,71 (1,28)	753 (22,5)	742 (22,2)	922 (27,5)	575 (17,2)	357 (10,7)
Automatización de tareas con la IAG	2,76 (1,29)	728 (21,8)	703 (21,1)	931 (27,9)	596 (17,9)	378 (11,3)
Usar la IAG para programar código	2,26 (1,27)	1304 (39,0)	708 (21,2)	727 (21,7)	374 (11,2)	233 (7,0)

Las celdas se presentan como n (%), donde % corresponde al porcentaje sobre respuestas válidas para cada ítem.

