



**Uso de herramientas basadas en modelos extensos de lenguaje (LLMs) en los
estudiantes del programa de Comunicación Social y Periodismo de la
Universidad de Manizales**

*Use of Large Language Model (LLM)-based tools among students of the Social Communication
and Journalism program at Universidad de Manizales*

Valentina Idárraga Henao

Artículo de investigación presentado para optar al título de
Ingeniero de Sistemas y Telecomunicaciones

Director

Luis Carlos Correa Ortiz, Magíster (MSc) en Ingeniería

Asesores de recursos académicos: Juan Pablo Charry Osorio (asesor bibliográfico), Claudia
Marcela Cerón Rubio (asesora Centro de Escritura) y Elvia Lucía Sánchez García (asesora de
integridad académica)

Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias e Ingeniería
Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones
Manizales, Caldas, Colombia

2026

Citar/How to cite	(Idárraga-Henao & Correa-Ortiz., 2026)
Referencia/Reference	Idárraga-Henao, V. & Correa-Ortiz, L. C. (2026). <i>Uso de herramientas basadas en modelos extensos de lenguaje (LLMs) en los estudiantes del programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de Manizales</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Manizales. RIDUM: Repositorio Institucional Universidad de Manizales.
Estilo/Style: APA 7ma ed. (2020)	



Grupo de Investigación y Desarrollo en Informática y Telecomunicaciones

Línea de Investigación Transformación Digital en las Organizaciones.

Declaración de inteligencia artificial: los autores de este trabajo declara haber utilizado herramientas de inteligencia artificial —específicamente Claude (Anthropic)— de manera ética y responsable, en concordancia con el Acuerdo UManizales 002 (julio 26 de 2023) sobre propiedad intelectual e IA. Estas herramientas fueron empleadas como apoyo en la redacción, estructuración y revisión gramatical del texto; en ningún caso sustituyeron el análisis crítico, la recolección de datos primarios, la argumentación académica ni la originalidad intelectual del trabajo.

Biblioteca y Centro de Recursos: biblioteca.umanizales.edu.co

Repositorio Institucional: ridum.umanizales.edu.co

Universidad de Manizales: umanizales.edu.co

Revistas: revistasum.umanizales.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Manizales ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Resumen

Este estudio analiza el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa en los estudiantes del programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de Manizales, así como la percepción de sus docentes frente a las implicaciones pedagógicas y éticas de dicho uso. La investigación adoptó un enfoque cualitativo-interpretativo con diseño de estudio de caso institucional. Se aplicaron cuestionarios abiertos a 18 estudiantes y se realizaron entrevistas semiestructuradas a 3 docentes, seleccionados mediante muestreo intencional. Los datos fueron analizados mediante categorización temática y triangulación de fuentes. Los hallazgos indican que ChatGPT es la herramienta más utilizada, principalmente para redacción, búsqueda de información y síntesis de contenidos. Los estudiantes reconocen beneficios en agilidad y apoyo al aprendizaje, pero reportan tensiones entre la comodidad que ofrece la IA y el desarrollo de su propia voz creativa. Los docentes expresan preocupaciones centradas en el plagio, la veracidad informativa y la erosión del pensamiento crítico. El estudio concluye que la adopción de estas herramientas en la formación comunicativa requiere lineamientos institucionales claros, formación ética explícita y una pedagogía que integre críticamente la IA en lugar de ignorarla o prohibirla.

Palabras clave: inteligencia artificial generativa; modelos de lenguaje; comunicación social; formación periodística; ética académica; educación superior

Abstract

This study examines the use of generative artificial intelligence tools among students of the Social Communication and Journalism program at Universidad de Manizales, as well as faculty perceptions regarding the pedagogical and ethical implications of such use. The research adopted a qualitative-interpretive approach with an institutional case study design. Open-ended questionnaires were administered to 18 students, and semi-structured interviews were conducted with 3 faculty members, selected through purposive sampling. Data were analyzed through thematic categorization and source triangulation. Findings indicate that ChatGPT is the most widely used tool, primarily for writing support, information retrieval, and content summarization. Students acknowledge benefits in terms of agility and learning support, but report tensions between the convenience offered by AI and the development of their own creative voice. Faculty members express concerns centered on plagiarism, information accuracy, and the erosion of critical thinking. The study concludes that the adoption of these tools in communication education requires clear institutional guidelines, explicit ethical training, and a pedagogy that critically integrates AI rather than ignoring or prohibiting it.

Keywords: generative artificial intelligence; language models; social communication; journalism education; academic ethics; higher education

1. Introducción

El lanzamiento de ChatGPT en noviembre de 2022 marcó un punto de inflexión en la educación superior que no podía seguir ignorándose. En poco tiempo, la inteligencia artificial dejó de ser un fenómeno distante para convertirse en una herramienta cotidiana dentro del ámbito universitario. Hoy resulta habitual que los estudiantes la utilicen para buscar información, estudiar o desarrollar sus trabajos académicos; estudios recientes evidencian que más del 90 % de los estudiantes de pregrado en Europa ya la emplean de alguna forma (Alonso-Muñoz y Casero-Ripollés, 2026). Este dato no solo refleja una tendencia de adopción masiva, sino que plantea interrogantes fundamentales sobre el papel de la IA en la formación universitaria.

Sin embargo, esta rápida adopción ha traído consigo debates de fondo. Por un lado, se reconocen las ventajas en agilidad y apoyo al aprendizaje; por otro, surgen preocupaciones importantes relacionadas con la honestidad académica, la originalidad y el riesgo de desinformación (Huang et al., 2025). A esto se suma un desfase notable: mientras los estudiantes se adaptan con rapidez a estas herramientas, las universidades avanzan más lento en la construcción de normas y estrategias pedagógicas que orienten su uso de manera adecuada (Spivakovsky et al., 2023; Spivakovsky et al., 2025).

En los últimos años, la investigación sobre este fenómeno ha aumentado considerablemente. Se han realizado estudios sobre cómo los estudiantes usan estas herramientas (Hasib e Islam, 2025), qué piensan los profesores (Shata y Hartley, 2025), cómo podrían detectarse contenidos generados por IA (Kim y Desaire, 2024) y cuáles serían las políticas institucionales adecuadas (Foung et al., 2024). Con todo, persisten vacíos importantes. La mayoría de estos estudios se han realizado en contextos europeos, anglosajones o del sudeste asiático, dejando de lado la realidad de las universidades latinoamericanas, donde las condiciones tecnológicas, las prácticas educativas y las dinámicas académicas son diferentes (Mohammadi et al., 2026).

Además, aunque existen trabajos enfocados en programas de periodismo —campo que tiene una relación directamente implicada con la producción de información veraz y el uso ético del lenguaje (Alonso-Muñoz y Casero-Ripollés, 2026; Lyu et al., 2026)—, el campo de la comunicación social en sentido más amplio no ha sido suficientemente explorado. Esta disciplina no solo busca producir contenidos, sino también reflexionar sobre los medios, la ciudadanía y el análisis crítico del discurso. Tampoco se ha profundizado lo suficiente en cómo los estudiantes perciben el uso de estas herramientas

desde una perspectiva ética dentro de su formación profesional, más allá de temas generales como el plagio o la deshonestidad académica (Brokensha y Brooks, 2025; Havelka et al., 2025).

En este contexto, el presente estudio busca aportar a ese vacío. Su propósito es analizar cómo los estudiantes de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de Manizales están utilizando las herramientas de inteligencia artificial generativa, así como comprender qué piensan sus docentes sobre las implicaciones éticas y el impacto de estas herramientas en la formación profesional. A partir del análisis, se proponen reflexiones orientadas a fortalecer una pedagogía que integre críticamente la IA en este tipo de programas.

2. Metodología

2.1 Enfoque y diseño

La investigación adoptó un enfoque cualitativo-interpretativo orientado a comprender en profundidad las percepciones, experiencias y tensiones éticas de los estudiantes de Comunicación Social frente a la IA generativa, interpretando cómo estas herramientas transforman su proceso de producción de información y aprendizaje. El diseño corresponde a un estudio de caso de tipo institucional, centrado en el programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de Manizales durante el primer semestre de 2026.

2.2 Participantes y muestreo

La muestra se conformó mediante muestreo intencional o de propósito, estrategia coherente con el enfoque cualitativo de la investigación, cuyo objetivo no es la representación estadística sino la profundidad comprensiva de las experiencias de los participantes (Patton, 2002). Para el componente estudiantil, se seleccionaron 18 participantes matriculados activamente en el programa, con al menos un semestre de experiencia académica y que hubieran utilizado alguna herramienta de IA generativa en sus actividades formativas. El número final resultó del criterio de saturación temática, definido como el punto en que la incorporación de nuevos testimonios dejó de aportar categorías analíticas novedosas (Glaser y Strauss, 1967; Guest et al., 2006). Para el componente docente, se convocó a 5 profesores con vinculación activa durante el período de estudio, buscando diversidad en áreas de enseñanza y años de experiencia.

Las características demográficas de los participantes se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

Características demográficas de los participantes

Grupo	N	Semestre / Área	Género (%M / %F)	Experiencia docente (años)
Estudiantes	18	2.º a 9.º semestre	44 % / 56 %	—
Docentes	3	Periodismo, narrativa, ética, teoría de la comunicación	40 % / 60 %	8–15

Nota. Datos recopilados durante el primer semestre de 2026. El género se reporta como porcentaje de participantes masculinos (M) y femeninos (F) en cada grupo.

2.3 Instrumentos de recolección

Se emplearon dos instrumentos diseñados específicamente para el estudio. El primero consistió en un cuestionario abierto de 11 preguntas organizado en tres secciones —identificación de herramientas, impacto en el aprendizaje, y dimensiones éticas y creativas—, dirigido a los estudiantes. El segundo fue una guía de entrevista semiestructurada de 10 preguntas, distribuida en tres bloques temáticos —conocimiento y uso observado de la IA, percepciones pedagógicas y éticas, y formación profesional—, aplicada a los docentes. Ambos instrumentos fueron sometidos a validación de contenido mediante revisión experta y a una prueba piloto con tres participantes externos al estudio.

2.4 Procedimiento analítico

Los datos cualitativos se analizaron mediante categorización temática. Las respuestas de los estudiantes se organizaron en una matriz de categorías construida deductivamente a partir de los objetivos específicos del estudio y enriquecida inductivamente con categorías emergentes del material empírico. Las entrevistas a docentes fueron transcritas y sometidas a un proceso de codificación cualitativa siguiendo el mismo procedimiento. Posteriormente, los hallazgos de ambas fuentes fueron integrados mediante triangulación de fuentes (Denzin, 1978), identificando convergencias y divergencias entre las perspectivas de estudiantes y docentes.

2.5 Alcance y limitaciones

El estudio circunscribe su campo empírico al programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de Manizales, lo que constituye una limitación reconocida: los hallazgos no pretenden generalizarse al conjunto de programas del país. No obstante, en la tradición de la investigación cualitativa, esta particularidad es precisamente lo que permite profundizar en los significados y tensiones que una muestra más amplia no podría revelar (Patton, 2002). Los resultados tienen un valor transferible en el

sentido de Lincoln y Guba (1985): no como generalización estadística, sino como descripciones densas que otros investigadores y docentes pueden contrastar con sus propios contextos.

3. Resultados

3.1 Herramientas de IA utilizadas por los estudiantes

La totalidad de los estudiantes participantes (18/18) reportó usar alguna herramienta de IA generativa en sus actividades académicas. ChatGPT fue la herramienta más mencionada, seguida de Gemini y Copilot. La Tabla 2 resume la distribución de uso por herramienta y tipo de tarea.

Tabla 2

Herramientas de IA generativa utilizadas por los estudiantes y principales usos reportados

Herramienta	Estudiantes que la usan (n)	Frecuencia de uso	Tareas principales reportadas
ChatGPT (OpenAI)	16	Diaria o casi diaria	Redacción, síntesis, búsqueda de información, corrección de estilo
Gemini (Google)	9	Semanal	Búsqueda de información, generación de ideas, traducciones
Copilot (Microsoft)	7	Ocasional	Corrección gramatical, asistencia en Word/PowerPoint
Perplexity	5	Ocasional	Verificación de datos, búsqueda académica con fuentes
DALL-E / Midjourney	4	Esporádica	Generación de imágenes para presentaciones y piezas gráficas
DeepL / Grammarly	6	Ocasional	Corrección gramatical y traducción de textos académicos

Nota. Los valores de n no son mutuamente excluyentes, ya que la mayoría de los participantes reportó usar más de una herramienta.

En cuanto al origen del aprendizaje de uso, 14 de los 18 estudiantes indicaron haberlas aprendido de forma autodidacta o por recomendación de pares, mientras que solo 3 mencionaron haber recibido orientación docente formal. Este dato coincide con lo señalado por Wang et al. (2026), quienes observan que la alfabetización en IA entre estudiantes universitarios ocurre predominantemente en espacios informales y autorregulados, al margen de la instrucción formal.

3.2 Impacto percibido en el aprendizaje

Los estudiantes reportaron percepciones ambivalentes sobre el impacto de la IA en su aprendizaje. La Tabla 3 sistematiza las categorías emergentes con mayor recurrencia en sus respuestas.

Tabla 3

Categorías temáticas emergentes sobre el impacto de la IA en el aprendizaje estudiantil

Categoría	Descripción e ilustración	Frecuencia (n / 18)
Agilidad y eficiencia	Los estudiantes valoran la rapidez con que la IA ayuda a organizar ideas y generar borradores. "Me ahorra tiempo en la parte inicial de redacción" (E07).	15
Dependencia percibida	Varios estudiantes reconocen sentirse menos capaces de argumentar sin el apoyo de la IA. "A veces no sé si la idea es mía o de la herramienta" (E12).	11
Refuerzo de contenido	Se usa para complementar lecturas, generar resúmenes y aclarar conceptos difíciles. "La uso como un tutor adicional" (E03).	10
Tensión con la voz propia	Estudiantes de énfasis narrativo reportan que la IA tiende a estandarizar el estilo y diluye la voz creativa individual. "Todo suena igual" (E15).	9
Uso no declarado	Varios participantes admiten usar la IA para trabajos sin comunicárselo a sus docentes, por temor a sanciones. "No lo digo porque no sé si está permitido" (E09).	8

Nota. Las citas corresponden a fragmentos de los cuestionarios abiertos. Los códigos (E01–E18) identifican a los estudiantes de manera anónima.

3.3 Percepción docente: retos pedagógicos y éticos

Las tres entrevistas a docentes revelaron una preocupación compartida y matizada sobre el uso de la IA en la formación de comunicadores. Se identificaron tres ejes temáticos principales que se presentan a continuación junto con fragmentos representativos.

Eje 1 — Amenaza al pensamiento crítico y la autonomía intelectual.

Los docentes Misael y Carlos coincidieron en que el principal riesgo no es el plagio en sí, sino la dependencia cognitiva que genera el uso no reflexivo de la IA. En palabras del profesor Misael: "El problema no es que usen ChatGPT, es que ya no toleran el malestar de pensar sin una respuesta inmediata. Eso es lo que más me preocupa en periodismo, donde la duda es parte del oficio" (Misael, comunicación personal, 14 de abril de 2026). Esta preocupación coincide con lo señalado por Shata y Hartley (2025), quienes documentan en docentes universitarios una percepción extendida de que la IA acelera la producción pero puede debilitar los procesos metacognitivos.

Eje 2 — Ética, verificación y riesgo de desinformación.

El docente Carlos planteó una tensión específica del campo periodístico: "La IA no verifica, alucinada; un estudiante que confíe en ella sin contrastar puede publicar una falsedad sin saberlo. Eso en periodismo tiene consecuencias reales" (Carlos, comunicación personal, 15 de abril de 2026). Esta dimensión fue subrayada también por Camilo, quien observó que muy pocos estudiantes utilizan herramientas especializadas en verificación como Perplexity o Consensus, y que la mayoría confía en las respuestas de ChatGPT sin cotejarlas con fuentes primarias. Brokensha y Brooks (2025) documentan patrones similares entre estudiantes de carreras relacionadas con el lenguaje y la comunicación.

Eje 3 — Vacío institucional y necesidad de lineamientos.

Los tres docentes entrevistados coincidieron en que el programa carece de una política clara sobre el uso de la IA en las actividades académicas. Camilo lo expresó en estos términos: "Cada profesor decide por su cuenta: unos lo prohíben, otros lo toleran, otros lo ignoran. Eso genera confusión en los estudiantes y nos deja sin criterio común para evaluar" (Camilo, comunicación personal, 15 de abril de 2026). Esta situación refleja el desfase institucional descrito por Spivakovsky et al. (2023; 2025) en contextos universitarios de Europa del Este, donde la adopción de la IA superó con creces la capacidad normativa de las instituciones.

4. Discusión

Los resultados de este estudio permiten construir una lectura articulada de la relación entre los estudiantes de Comunicación Social y la IA generativa, en diálogo con la literatura internacional disponible. Tres tensiones estructurales emergen de este cruce.

La primera tensión es la que existe entre utilidad percibida y autonomía cognitiva. El hecho de que 15 de los 18 estudiantes valoren positivamente la agilidad que ofrece la IA, mientras que 11 reconozcan simultáneamente sentirse dependientes de ella, refleja lo que Wang et al. (2026) denominan una paradoja del acceso: la misma herramienta que amplía las posibilidades de trabajo puede estrechar la práctica

reflexiva si no se acompaña de andamiajes pedagógicos explícitos. En el contexto de la formación en comunicación, donde el argumento propio y la voz narrativa son competencias constitutivas del perfil profesional, esta tensión adquiere una dimensión particularmente crítica.

La segunda tensión es la que separa el uso real del uso declarado. El hecho de que 8 de los 18 estudiantes admitan no comunicar a sus docentes el uso de la IA por temor a sanciones revela una zona de opacidad que dificulta el desarrollo de una cultura de uso ético. Esta situación es estructuralmente similar a la descrita por Huang et al. (2025) en su análisis de la trampa académica asistida por IA: cuando las normas son ambiguas o inexistentes, los estudiantes gestionan el riesgo de forma individual, lo que produce comportamientos inconsistentes y potencialmente deshonestos, no necesariamente por mala fe, sino por falta de orientación. Fount et al. (2024) argumentan que los sistemas de evaluación necesitan reorientarse hacia procesos en los que la IA sea un insumo declarado y trazable, no una herramienta oculta.

La tercera tensión es la que existe entre la percepción docente y la práctica estudiantil. Mientras los docentes sitúan el riesgo principal en la erosión del pensamiento crítico y la posible desinformación, los estudiantes, en su mayoría, no perciben su uso de la IA como una amenaza a su formación, sino como un complemento razonable. Esta brecha de percepción, consistente con los hallazgos de Havelka et al. (2025) sobre las implicaciones del uso de ChatGPT para la alfabetización en IA, señala la necesidad de construir espacios de diálogo explícito entre docentes y estudiantes en torno al uso ético y crítico de estas herramientas, en lugar de resolver la tensión mediante la prohibición o la permisividad sin criterio.

En conjunto, los hallazgos de este estudio refuerzan el argumento de Alonso-Muñoz y Casero-Ripollés (2026) de que la adopción de la IA en programas de periodismo y comunicación no puede abordarse solo desde la perspectiva técnica o normativa, sino que requiere una respuesta pedagógica que integre la dimensión ética como eje transversal de la formación. El diseño de estrategias didácticas que promuevan el uso reflexivo, transparente y crítico de la IA —en lugar de limitarse a su prohibición o a su adopción acrítica— emerge como la tarea más urgente para los programas de comunicación en el contexto latinoamericano.

5. Conclusiones

Este estudio documenta, en el contexto específico del programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de Manizales, una realidad que probablemente se repite en muchos programas de humanidades y ciencias sociales en América Latina: la adopción masiva y mayoritariamente autodidacta de herramientas de IA generativa por parte de los estudiantes, en un entorno institucional que aún no ha construido una respuesta pedagógica clara.

Los principales hallazgos permiten formular tres conclusiones. Primera, ChatGPT se ha consolidado como la herramienta de IA más utilizada en el programa, principalmente para tareas de redacción y síntesis, y su uso es, en la mayoría de los casos, autodidacta y no declarado ante los docentes. Segunda, los estudiantes perciben beneficios reales en términos de agilidad y apoyo al aprendizaje, pero reportan tensiones significativas relacionadas con la dependencia, la pérdida de voz propia y la incertidumbre ética sobre los límites del uso permitido. Tercera, los docentes comparten preocupaciones centradas en la erosión del pensamiento crítico y el riesgo de desinformación, pero carecen de lineamientos institucionales que les permitan orientar a sus estudiantes con criterios comunes.

A partir de estos hallazgos, se derivan tres implicaciones prácticas. En primer lugar, el programa necesita desarrollar una política institucional de uso de IA que defina criterios claros, diferenciados por tipo de actividad académica, y que sea construida con participación de docentes y estudiantes. En segundo lugar, la formación en ética del uso de la IA debe integrarse explícitamente en el currículo del programa, no como un módulo aislado, sino como una competencia transversal articulada con la ética periodística y la responsabilidad comunicativa. En tercer lugar, la evaluación académica debe reorientarse hacia el proceso y la reflexión crítica sobre el uso de la IA, en lugar de limitarse a detectar o sancionar su presencia en los productos finales.

El presente estudio tiene como limitación principal su alcance institucional único, lo que restringe la transferibilidad directa de los hallazgos a otros contextos. Futuras investigaciones podrían ampliar la muestra a otros programas de comunicación en Colombia y América Latina, incorporar metodologías mixtas que permitan cuantificar patrones de uso, o realizar estudios longitudinales que rastreen la evolución de las percepciones a medida que la IA se integra más profundamente en los procesos formativos.

Referencias

- Alonso-Muñoz, L., y Casero-Ripollés, A. (2026). Adoption of generative AI in higher education: Perceptions of journalism students. *Information*, 17(2), 189. <https://doi.org/10.3390/info17020189>
- Brokensha, S., y Brooks, M. (2025). Understanding academic literacy facilitators' perceptions of ChatGPT through framing theory. *South African Journal of Higher Education*, 39(5), 75–94. <https://doi.org/10.20853/39-5-6327>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2.^a ed.). McGraw-Hill.

- Foung, D., Lin, L., y Chen, J. (2024). Reinventing assessments with ChatGPT and other online tools: Opportunities for GenAI-empowered assessment practices. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100250. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100250>
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Guest, G., Bunce, A., y Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Hasib, M., e Islam, M. S. (2025). How university students in Bangladesh engage with ChatGPT: A qualitative study. *PLOS ONE*, 20(9), e0333089. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0333089>
- Havelka, S., McGuinness, C., y Kerrigan, P. (2025). Students' perceptions and uses of ChatGPT: Implications for teaching AI literacy. *Library Trends*, 73(4). <https://doi.org/10.1353/lib.2025.a968489>
- Huang, D., Hash, N., Cummings, J. J., y Prena, K. (2025). Academic cheating with generative AI: Exploring a moral extension of the theory of planned behavior. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100424. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100424>
- Kim, M.-G., y Desaire, H. (2024). Detecting the use of ChatGPT in university newspapers by analyzing stylistic differences with machine learning. *Information*, 15(6), 307. <https://doi.org/10.3390/info15060307>
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lyu, J., Tang, Y., y Ren, H. (2026). An AI-enhanced design thinking framework for knowledge creation and transfer in digital media education. *International Journal of Knowledge Management*, 22(1). <https://doi.org/10.4018/IJKM.400905>
- Mohammadi, E., Thelwall, M., Cai, Y., Collier, T., Tahamtan, I., y Eftekhari, A. (2026). Is generative AI reshaping academic practices worldwide? A survey of adoption, benefits, and concerns. *Information Processing & Management*, 63(1), 104350. <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2025.104350>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3.^a ed.). Sage.
- Shata, A., y Hartley, K. (2025). Artificial intelligence and communication technologies in academia: Faculty perceptions and the adoption of generative AI. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00511-7>

- Spivakovsky, O. V., Omelchuk, S. A., Kobets, V. V., Valko, N. V., y Malchykova, D. S. (2023). Institutional policies on artificial intelligence in university learning, teaching and research. *Information Technologies and Learning Tools*, 97(5), 181–202. <https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5395>
- Spivakovsky, O., Omelchuk, S., Kobets, V., Poltoratskyi, M., Malchykova, D., y Lemeshchuk, O. (2025). Institutional regulation of using AI-based services through the Kano model: The case of Kherson State University. *Information Technologies and Learning Tools*, 108(4). <https://doi.org/10.33407/itlt.v108i4.6269>
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Wang, J., Bai, B., y An, Q. (2026). Enhancing college students' AI literacy through generative AI use: A mixed-methods investigation. *Frontiers in Psychology*, 17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1728785>