



Universidad Católica de Santa María

**Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades
Escuela Profesional de Psicología**

**Inteligencia artificial y estilos de aprendizaje en estudiantes de una
academia preuniversitaria de Arequipa**

Tesis presentada por:

Palermo Alegria, Dixon Rivaldo

ORCID: 0009-0004-4072-9688

Para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología

Asesora:

Dra. Quispe Flores, Lita Marianela

ORCID: 0000-0003-4734-433X

Arequipa - Perú

2026

UCSM-ERP

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

PSICOLOGIA

TITULACIÓN CON TESIS

DICTAMEN APROBACIÓN DE BORRADOR

Arequipa, 08 de Abril del 2026

Dictamen: 014123-C-EPSIC-2026

Visto el borrador del expediente 014123, presentado por:

2019223941 - PALERMO ALEGRIA DIXON RIVALDO

Titulado:

**INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE UNA ACADEMIA
PREUNIVERSITARIA DE AREQUIPA**

Nuestro dictamen es:

APROBADO

Título Profesional/Título de Segunda Especialidad/Grado Académico a optar:

LICENCIADO (A) EN PSICOLOGÍA

**29238564 - ZEVALLOS CORNEJO ASUNTA VILMA
DICTAMINADOR**



**42957579 - RAMOS VARGAS LUIS FERNANDO
DICTAMINADOR**



**29722458 - VILLANUEVA KUONG LESLIE EMILIA
DICTAMINADOR**



INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE UNA ACADEMIA PREUNIVERSITARIA DE AREQUIPA

INFORME DE ORIGINALIDAD

8%

INDICE DE SIMILITUD

10%

FUENTES DE INTERNET

6%

PUBLICACIONES

7%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

hdl.handle.net

Fuente de Internet

4%

2

revistadecomunicacion.com

Fuente de Internet

2%

3

laccei.org

Fuente de Internet

1%

4

www.ojs.revistacio.es

Fuente de Internet

1%

Excluir citas

Apagado

Excluir coincidencias < 1%

Excluir bibliografía

Apagado

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mis padres, a mi hermana y a mis amigos, por estar a mi lado en todo momento, por confiar en mí y por acompañarme con cariño y apoyo constante a lo largo de esta etapa de mi vida.



Agradecimientos

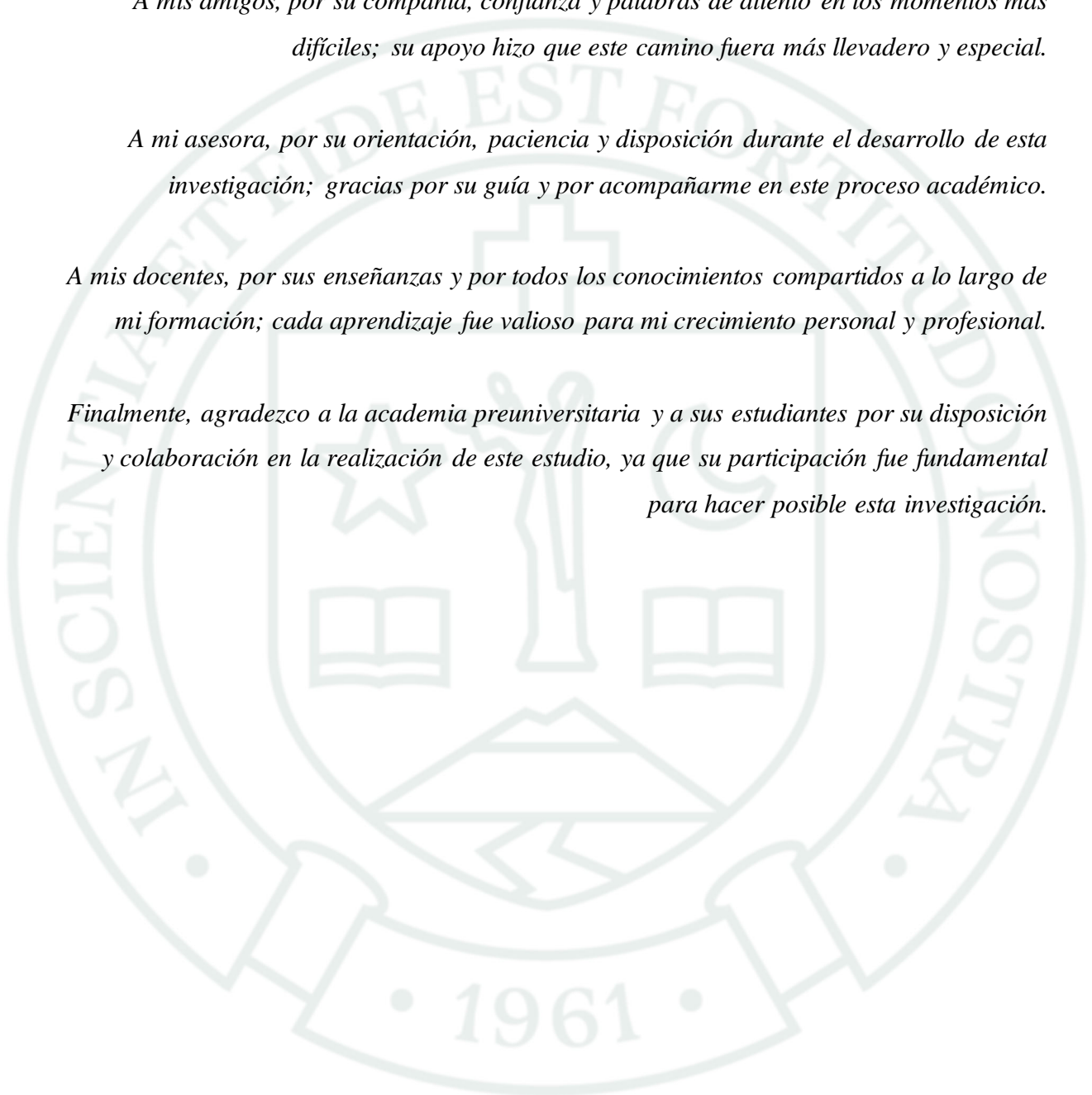
Agradezco a mi familia por su cariño, apoyo y compañía a lo largo de todo este proceso; gracias por estar conmigo en cada etapa y por darme la fuerza para seguir adelante.

A mis amigos, por su compañía, confianza y palabras de aliento en los momentos más difíciles; su apoyo hizo que este camino fuera más llevadero y especial.

A mi asesora, por su orientación, paciencia y disposición durante el desarrollo de esta investigación; gracias por su guía y por acompañarme en este proceso académico.

A mis docentes, por sus enseñanzas y por todos los conocimientos compartidos a lo largo de mi formación; cada aprendizaje fue valioso para mi crecimiento personal y profesional.

Finalmente, agradezco a la academia preuniversitaria y a sus estudiantes por su disposición y colaboración en la realización de este estudio, ya que su participación fue fundamental para hacer posible esta investigación.



Resumen

El objetivo de la investigación fue determinar la relación entre las actitudes hacia la inteligencia artificial y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una academia preuniversitaria de Arequipa. Se desarrolló un estudio cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional, con una muestra de 139 estudiantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Se aplicaron el Cuestionario de Actitudes hacia la Inteligencia Artificial y el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje CAMEA-40. Los datos se analizaron mediante la correlación de Spearman, con un nivel de significancia de $p < .05$. Los resultados evidenciaron relaciones significativas entre la actitud positiva y los estilos teórico ($p = .192, p = .023$) y pragmático ($p = .280, p < .001$), así como entre la actitud negativa y los estilos teórico ($p = .269, p = .001$) y pragmático ($p = .193, p = .023$). Se concluye que las actitudes hacia la inteligencia artificial se relacionaron significativamente, aunque con baja magnitud, con los estilos de aprendizaje teórico y pragmático.

Palabras claves: Inteligencia artificial, actitudes, estilos de aprendizaje.

Abstract

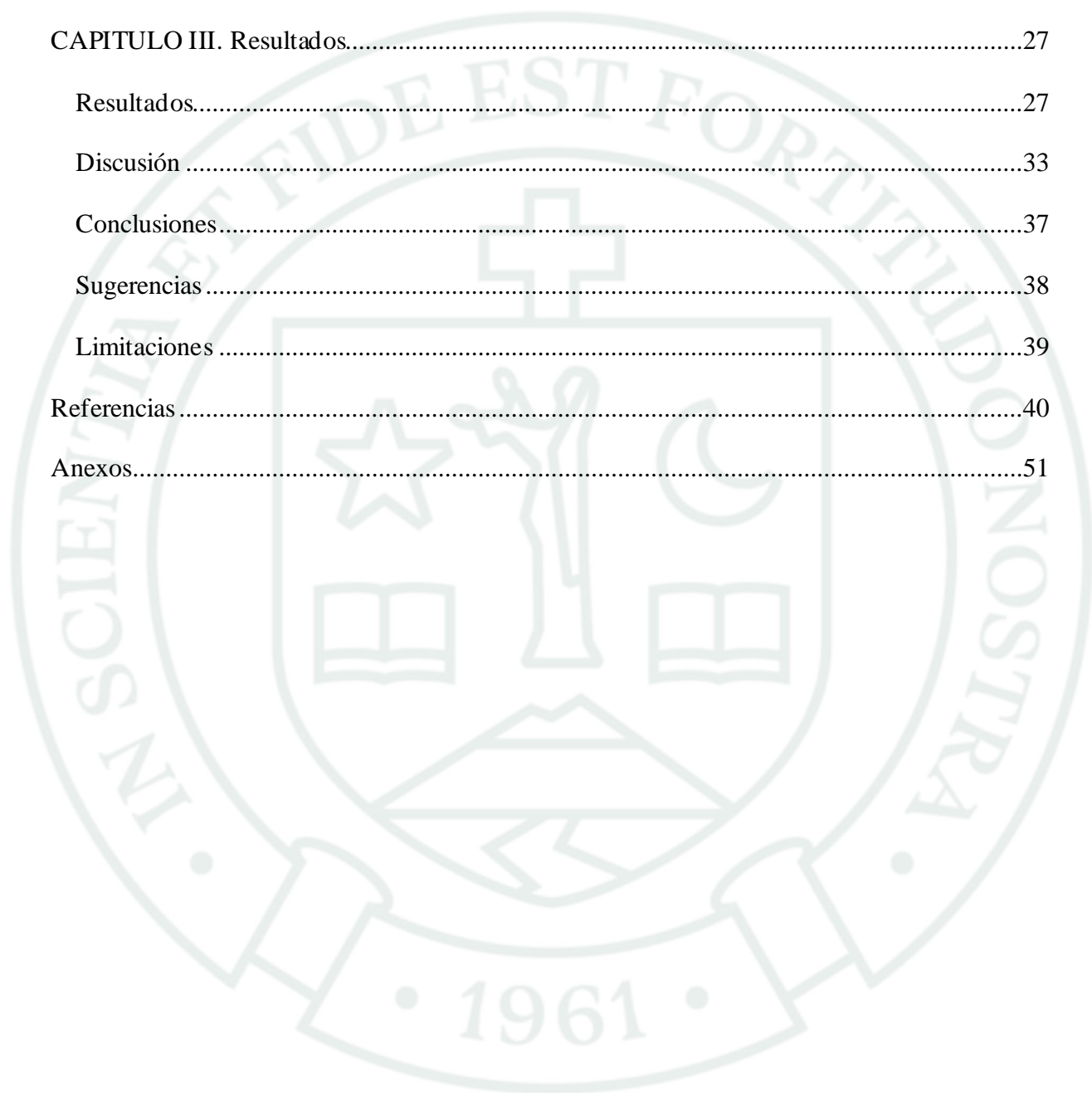
The objective of the study was to determine the relationship between attitudes toward artificial intelligence and learning styles in students from a pre-university academy in Arequipa. A quantitative, non-experimental, cross-sectional, and correlational study was conducted with a sample of 139 students selected through non-probabilistic convenience sampling. The Attitudes toward Artificial Intelligence Questionnaire and the CAMEA-40 Learning Styles Questionnaire were administered. Data were analyzed using Spearman's correlation, with a significance level of $p < .05$. The results showed significant relationships between positive attitude and the theoretical ($p = .192, p = .023$) and pragmatic ($p = .280, p < .001$) learning styles, as well as between negative attitude and the theoretical ($p = .269, p = .001$) and pragmatic ($p = .193, p = .023$) learning styles. It is concluded that attitudes toward artificial intelligence were significantly related, although with low magnitude, to the theoretical and pragmatic learning styles.

Key words: Artificial intelligence, attitudes, learning styles.

Índice

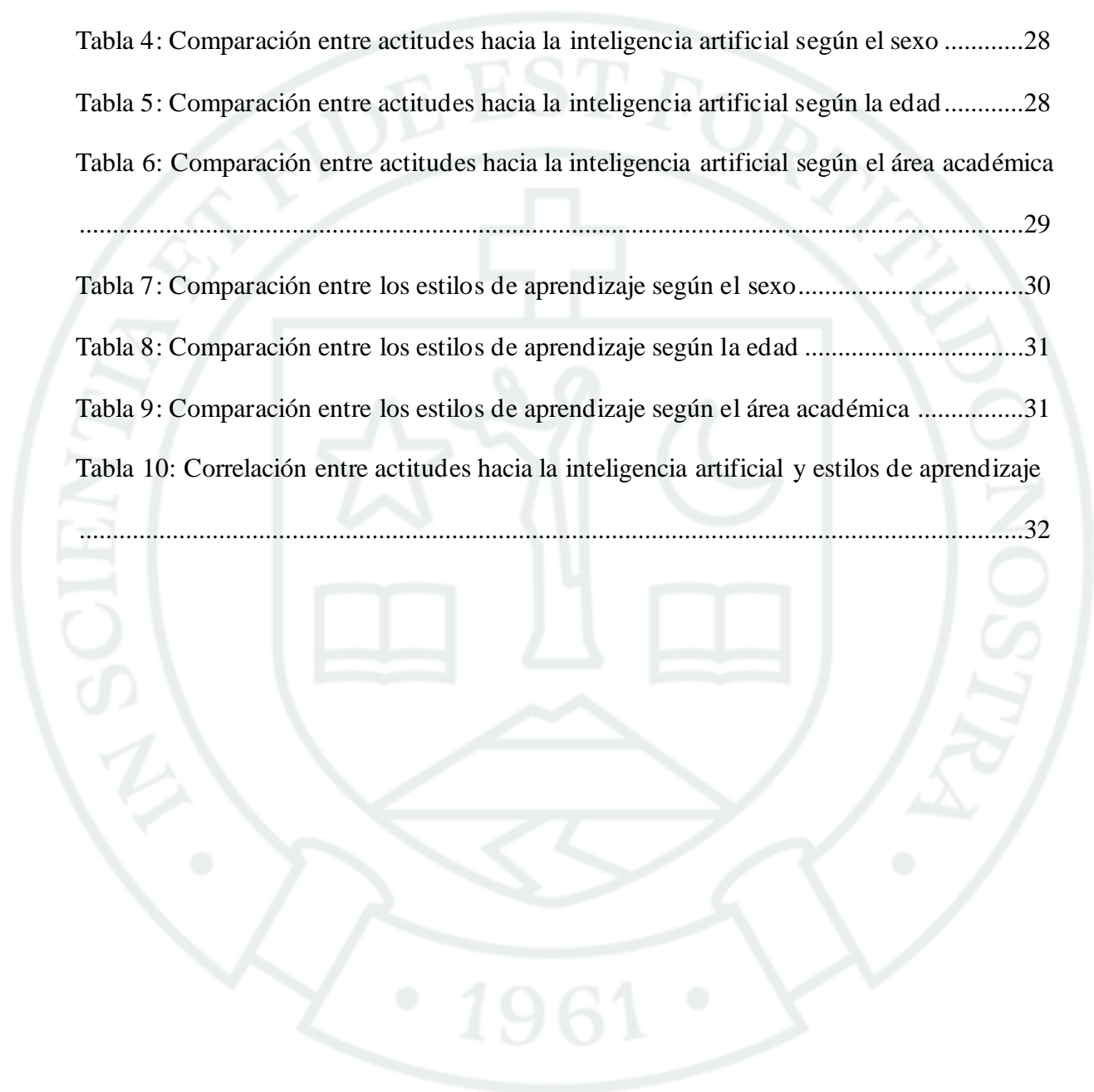
<i>Dedicatoria</i>	
<i>Agradecimientos</i>	
Resumen	
Abstract	
Introducción	1
CAPITULO I. Marco teórico	4
Pregunta de Investigación.....	4
Variables	4
Variable I. Actitudes Hacia la Inteligencia Artificial	4
Variable II. Estilos de Aprendizaje	4
Objetivos.....	5
Objetivo General	5
Objetivos Específicos.....	5
Antecedentes Teóricos-Investigativos.....	5
Actitudes hacia la Inteligencia Artificial	6
Estilos de aprendizaje.....	14
Actitudes hacia la Inteligencia Artificial y Estilos de Aprendizaje	17
Hipótesis	19
CAPITULO II. Método.....	20
Método.....	20
Diseño de investigación.....	20
Instrumentos	20
Instrumento de Medición de Actitudes hacia la Inteligencia Artificial	20
Cuestionario CAMEA40.....	22
Ficha Sociodemográfica.....	23

Participantes	23
Procedimiento.....	25
Consideraciones éticas.....	25
Análisis de datos.....	26
CAPITULO III. Resultados.....	27
Resultados.....	27
Discusión	33
Conclusiones.....	37
Sugerencias.....	38
Limitaciones	39
Referencias.....	40
Anexos.....	51



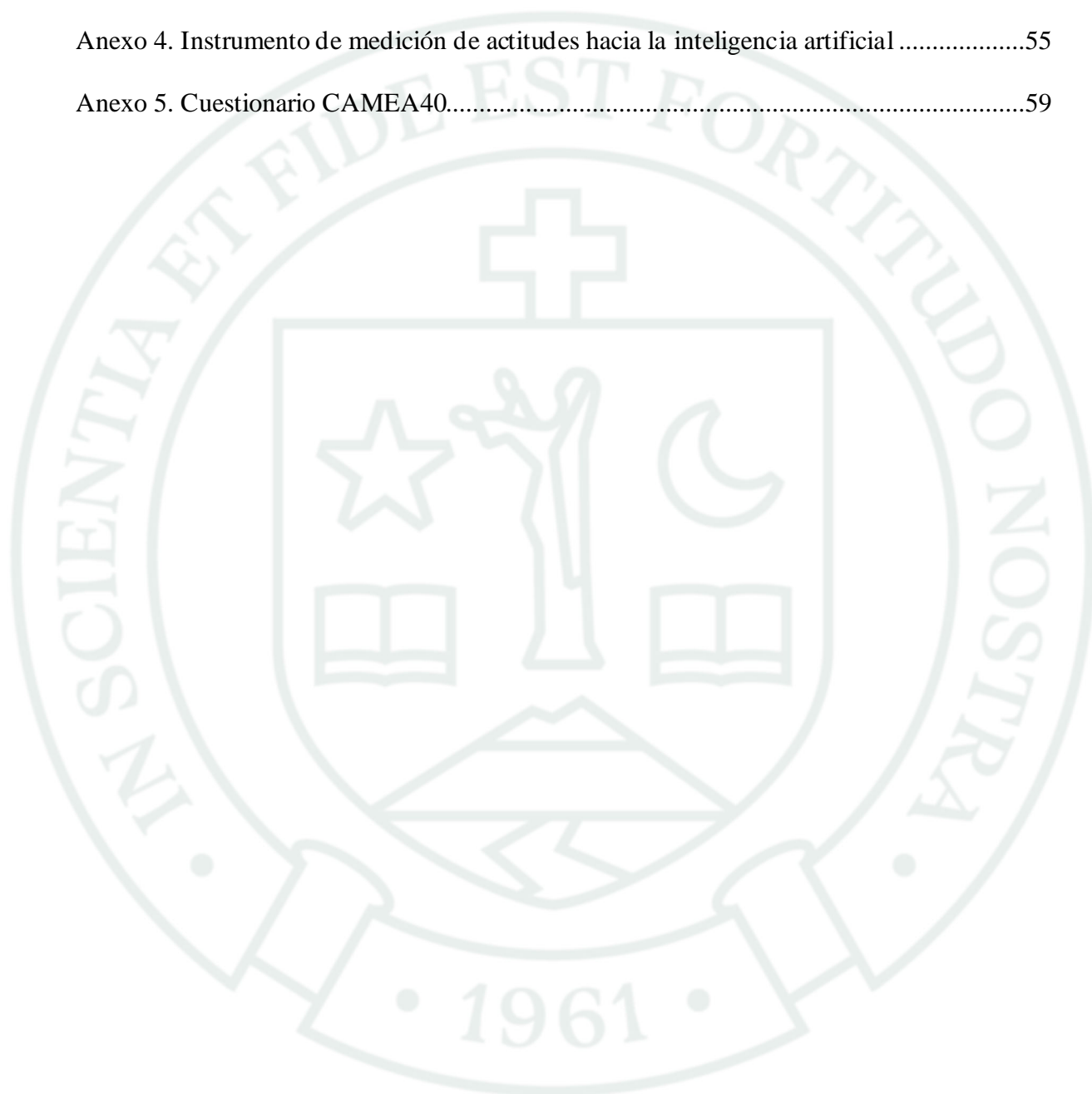
Índice de tablas

Tabla 1: Descripción de los participantes del estudio	24
Tabla 2: Frecuencias de Actitudes hacia la inteligencia artificial	27
Tabla 3: Frecuencias de Estilos de aprendizaje	27
Tabla 4: Comparación entre actitudes hacia la inteligencia artificial según el sexo	28
Tabla 5: Comparación entre actitudes hacia la inteligencia artificial según la edad	28
Tabla 6: Comparación entre actitudes hacia la inteligencia artificial según el área académica	29
Tabla 7: Comparación entre los estilos de aprendizaje según el sexo	30
Tabla 8: Comparación entre los estilos de aprendizaje según la edad	31
Tabla 9: Comparación entre los estilos de aprendizaje según el área académica	31
Tabla 10: Correlación entre actitudes hacia la inteligencia artificial y estilos de aprendizaje	32



Índice de anexos

Anexo 1. Dictamen del Comité de Ética de Investigación de la UCSM.....	51
Anexo 2. Consentimiento para los estudiantes.....	53
Anexo 3. Encuesta de perfil sociodemográfico	54
Anexo 4. Instrumento de medición de actitudes hacia la inteligencia artificial	55
Anexo 5. Cuestionario CAMEA40.....	59



Introducción

La humanidad se encuentra en un estado de constante cambio, como evidencia, tenemos la revolución industrial un hito en nuestra historia, que dio comienzo a una transformación en el estilo de vida de innumerables personas. En la actualidad estamos presenciando nuevamente una revolución tecnológica que está modificando la forma en que interactuamos con nuestra realidad.

Tecnologías como la Inteligencia Artificial (IA), proveen de herramientas como ChatGPT, Humata.ai o Sudowrite, provocando un debate sobre su efecto en el ámbito educativo, debido a que estas herramientas brindan oportunidades (retroalimentación, generación de recursos, acceso a material de estudio, aprendizaje adaptativo e interactividad); sin embargo, también presentan desafíos relacionados con la ética y la integridad académica, como la fiabilidad de la información, la transparencia en el uso de fuentes, la privacidad y seguridad de los datos (Gallent et al., 2023).

Provocando la toma de diferentes actitudes hacia la IA, definiendo a la actitud como una predisposición adquirida con el tiempo que integra creencias, emociones y tendencias de acción, resultando en comportamientos relativamente estables reforzados por la experiencia personal y el contexto social, que lleva a tener respuestas favorables o desfavorables aun objeto, persona, institución o evento, afectando la probabilidad de que esa actitud influya en la percepción y el juicio (Herzog, 2017; Triandis, 1977; Coll et al., 1994; Fazio, 2007; Ovejero, 2007; Moreno et al., 2022); y a la inteligencia artificial (IA) como un software especializado que integra una amplia gama de tecnologías, encargada de imitar el razonamiento, creatividad y organización del ser humano, teniendo la posibilidad de realizar tareas cognitivas, con el uso de herramientas como ChatGPT (Caspi, 2023; Gallent et al., 2023; Norman, 2023; Ojeda et al., 2023; Tencent Research Institute & China Academy of Information and Communications Technology, 2023).

En relación con las actitudes favorables hacia la IA, se señala su versatilidad al poder establecerse en diferentes sectores sociales, desde la educación con la capacidad para brindar enseñanza personalizada y dinámicas innovadoras en la interacción educativa hasta la recolección y el análisis de datos en la investigación científica aportando enfoques innovadores y respuestas a desafíos complejos (Lopardo, 2023; Gao et al., 2024).

Actitudes contrarias hacia la IA, apuntan hacia una inquietud por la disminución del contacto humano y la brecha en la disponibilidad de esta tecnología, además de la formación de dependencia, plagio y deshumanización del proceso de aprendizaje, dado que un uso inadecuado podría limitar el desarrollo del conocimiento, las capacidades y el pensamiento crítico (Montoya, 2024; Norman, 2023).

En los últimos años, ha aumentado el interés por comprender cómo los estudiantes perciben, adoptan y desarrollan actitudes hacia la inteligencia artificial en sus procesos educativos, siendo analizado por distintos autores, exponiendo que su uso prolongado genera actitudes más favorables; además de desarrollar percepciones críticas respecto al impacto de su uso; agregando que su relevancia se manifiesta en distintos niveles académicos; aun así algunos estudiantes, pueden experimentar culpa cuando perciben que no están aprendiendo por sí mismos, temiendo a ser juzgados; agregar que se puede formar una hostilidad hacia la IA si se percibe como una amenaza emocional (Turós et al., 2025; Charles & Charles, 2024; Brosig et al., 2024; Chan, 2024; Bochniarz et al., 2022). A partir de estas posturas diversas hacia la inteligencia artificial, resulta pertinente considerar otros factores personales que podrían afectar en dichas actitudes, entre ellos, los estilos de aprendizaje destacan como una dimensión individual importante.

Los estilos de aprendizaje hacen referencia a las actitudes y comportamientos individuales que se configuran a partir de características cognitivas, vinculadas al proceso personal de aprender; emocionales, relacionadas con la motivación y el deseo de adquirir

conocimientos; y físicas, determinadas por la manera en que se percibe la información a través de la experiencia del entorno; estas dimensiones reflejan las estrategias que cada persona utiliza durante el aprendizaje, dando lugar a lo que se conoce como “estilo de aprendizaje”, el cual permite potenciar sus fortalezas y aplicar métodos educativos más eficaces (Honey & Mumford, 1986; Juárez, 2013; Bobadilla et al., 2017; Torales et al., 2018; Vilorio et al., 2019; Cardozo et al., 2021).

El creciente uso de la inteligencia artificial en entornos educativos ha generado diversas actitudes entre los estudiantes, desde la aceptación hasta la resistencia. En el caso de los estudiantes preuniversitarios, estas posturas cobran especial relevancia, ya que se encuentran en una etapa clave de formación donde el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía en el aprendizaje son fundamentales. Si bien existen estudios sobre las actitudes hacia la IA, aún se ha explorado poco cómo factores individuales, como los estilos de aprendizaje, pueden afectar en estas actitudes, lo que podría afectar su adaptación y aprovechamiento de estas herramientas tecnológicas.

Por ello, el propósito de este estudio es analizar si existe una correlación entre las actitudes hacia la inteligencia artificial y los estilos de aprendizaje en estudiantes preuniversitarios. Con esta investigación se busca aportar al conocimiento científico en un contexto educativo, brindando información útil para que docentes y responsables pedagógicos puedan orientar el uso de la IA de manera adecuada, promoviendo un aprendizaje más personalizado, ético y efectivo en una población que se prepara para ingresar a la educación superior.

CAPITULO I. Marco teórico

Pregunta de Investigación

¿Qué relación existe entre las actitudes hacia la inteligencia artificial y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una academia preuniversitaria de Arequipa?

Variables

Variable I. Actitudes Hacia la Inteligencia Artificial

Las actitudes hacia la inteligencia artificial son construcciones psicológicas complejas y multifacéticas, formadas por experiencias previas, creencias, emociones, estímulos externos e influencias sociales, que se expresan en la predisposición de una persona a aceptar, rechazar o posicionarse frente a los sistemas de inteligencia artificial. Estos sistemas procesan datos e información de manera similar al comportamiento humano, mediante técnicas que simulan capacidades como el razonamiento, el aprendizaje, la creatividad o la toma de decisiones (Tello, 2023; Pérez, 2024).

Las actitudes hacia la inteligencia artificial se midieron mediante el instrumento adaptado y validado por Marquina et al. (2024), basado en el cuestionario de Schepman & Rodway (2020). Distribuidos en cuatro dimensiones: actitudes positivas, actitudes negativas, percepciones éticas y sociales, y actitudes dispersas o poco consistentes. La puntuación obtenida en cada una de estas dimensiones permitió identificar la disposición general del participante hacia la inteligencia artificial.

Variable II. Estilos de Aprendizaje

Los estilos de aprendizaje son rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que funcionan como indicadores relativamente constantes de la forma en que los estudiantes perciben, interactúan y responden a sus entornos educativos (Alonso et al., 2007).

Los estilos de aprendizaje se midieron mediante el cuestionario CAMEA40, adaptado por Madrigal & Trujillo (2014), el cual se basa en el modelo de Honey & Mumford (1986).

Organizados en cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático, permitió identificar el estilo predominante en cada estudiante.

Objetivos

Objetivo General

Determinar la relación entre las actitudes hacia la inteligencia artificial y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una academia preuniversitaria de Arequipa.

Objetivos Específicos

Evaluar las actitudes hacia la inteligencia artificial en los estudiantes de una academia preuniversitaria.

Identificar los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes de una academia preuniversitaria.

Comparar las actitudes hacia la inteligencia artificial según variables demográficas como sexo, edad y área académica.

Comparar los estilos de aprendizaje según variables demográficas como sexo, edad y área académica.

Antecedentes Teóricos-Investigativos

Esta investigación analiza la relación entre las actitudes hacia la inteligencia artificial y los estilos de aprendizaje del modelo CHAEA, considerando el impacto que tiene la IA en la educación mediante herramientas como la creación automatizada de materiales, asistentes virtuales y sistemas de aprendizaje personalizados (González, 2023).

Desde una perspectiva cuantitativa, el marco teórico cumple la función de ofrecer una base conceptual y empírica para comprender ambas variables, así como explorar la posible relación entre ellas en contextos educativos. Para ello, se desarrollarán los conceptos clave y se integrarán antecedentes teóricos y empíricos que sustenten la hipótesis de estudio (Hernández & Mendoza, 2018).

Actitudes hacia la Inteligencia Artificial

Definición de Inteligencia Artificial. La inteligencia artificial (IA) se define como el conjunto de sistemas o máquinas capaces de simular procesos de inteligencia humana como el aprendizaje, el razonamiento y la resolución de problemas (Russell & Norvig, 2020); esta será la definición empleada en el presente estudio.

Evolución de la Inteligencia Artificial a lo Largo de la Historia. Su evolución comienza con los planteamientos teóricos de Alan Turing en 1941, se consolida como disciplina formal en 1956, y se expande durante las décadas de 1960 y 1970 mediante el desarrollo de sistemas iniciales. Posteriormente, avanzó con la incorporación del aprendizaje automático y la planificación, hasta alcanzar un desarrollo significativo desde el año 2000, con la aparición del aprendizaje profundo y la creciente integración de herramientas educativas virtuales, especialmente impulsada por la transformación digital posterior a la pandemia (Granados & Cervantes, 2022; Sanabria et al., 2023).

Concepto de Actitud. La actitud ha sido definida desde diversas perspectivas teóricas, Allport (2005) la describe como un estado mental y nervioso de disposición, adquirido por la experiencia, que influye de forma directa en las respuestas del individuo, en una línea similar, Rokeach (2008) la concibe como una organización de creencias relativamente permanentes que predisponen a responder de modo preferencial ante determinados estímulos, Krosnick et al. (2005) destacan que las actitudes son estados de preparación mental organizados a partir de la experiencia individual, que ejercen una influencia directa sobre la respuesta frente a objetos o situaciones.

Desde una enfoque más estructural, Auzmendi (1992) señala que las actitudes son disposiciones habituales, no observables directamente, que deben ser inferidas a partir de creencias, emociones y conductas asociadas al objeto actitudinal, además, sostiene que tienen una base fisiológica y se adquieren mediante la experiencia, en esta misma línea, Tello (2023)

resalta su carácter complejo y multifacético, ya que pueden formarse a partir de influencias sociales, estímulos externos, emociones y creencias, asimismo, Correa et al. (2019) enfatiza que las actitudes no son innatas, sino adquiridas con el tiempo a partir de vivencias personales.

A partir de estas aproximaciones, en la presente investigación se conceptualiza la actitud como una disposición aprendida de naturaleza interna, que influye en la forma en que el individuo evalúa, interpreta y responde ante un objeto, situación o fenómeno, siendo esta inferida a partir de pensamientos, emociones y comportamientos.

Estructura Bifactorial de la Actitud. Propuesta por Schepman & Rodway (2020), la estructura bifactorial sostiene que las actitudes no constituyen una unidad homogénea, sino que pueden organizarse en dos dimensiones diferenciadas, una positiva, vinculada a creencias, emociones y valoraciones favorables, y una negativa, asociada a percepciones, sentimientos y juicios desfavorables, esta organización no implica que ambas dimensiones se ubiquen en extremos opuestos de un mismo continuo, sino que pueden coexistir en distintos grados dentro de una misma persona frente a un objeto, situación o fenómeno.

Dimensión Positiva. La dimensión positiva remite a aquellas disposiciones internas que favorecen una evaluación afirmativa del objeto actitudinal, se manifiesta mediante pensamientos que destacan la utilidad, la aprobación, el interés o el entusiasmo, y suele acompañarse de emociones agradables y conductas orientadas hacia la aceptación o el acercamiento, en conjunto, esta dimensión refleja una orientación afectiva y cognitiva que valora los beneficios, la funcionalidad o el impacto favorable del objeto percibido.

Dimensión Negativa. La dimensión negativa alude a valoraciones que reflejan rechazo, desaprobación o resistencia frente al objeto actitudinal, se expresa a través de ideas asociadas con amenaza, desconfianza o inutilidad, y se vincula con emociones como el temor, la incomodidad o el malestar, esta dimensión puede surgir a partir de experiencias previas

desfavorables, creencias socioculturales o percepciones de riesgo, y se relaciona habitualmente con conductas de evitación o posicionamientos críticos frente al objeto evaluado.

Formación y Cambio de Actitudes. Las actitudes no son innatas; por el contrario, se construyen progresivamente a lo largo del tiempo mediante el aprendizaje y la influencia del entorno, ya que se conforman a partir de experiencias personales, creencias, emociones y comportamientos que moldean la manera en que el individuo interpreta y responde ante distintas situaciones; además, este proceso de formación involucra factores como los intereses, motivaciones y gustos personales, los cuales impulsan al sujeto a actuar en su entorno y generar nuevas formas de percibir la realidad; en este sentido, se entiende que las actitudes se adquieren a través del aprendizaje social y pueden ser transformadas o incluso eliminadas mediante procesos educativos o vivenciales que desafíen las creencias y disposiciones previas (Parraguez, 2021; Gómez et al., 2021; Manrique, 2017).

Modificar una actitud no siempre ocurre de manera inmediata ni sencilla; este proceso puede desarrollarse de forma gradual a través de una serie de etapas que llevan a la persona a transformar progresivamente su forma de pensar, sentir o actuar frente a un objeto o situación; en dicho proceso, influyen diversos factores como la fuente del mensaje, su contenido, el canal comunicativo y el contexto en el que se transmite, los cuales pueden facilitar o dificultar la transformación actitudinal; asimismo, cuando las acciones de una persona no coinciden con sus creencias o emociones, puede generarse una incomodidad interna que la impulse a ajustar sus actitudes para recuperar equilibrio y coherencia personal; incluso, en algunos casos, el cambio puede originarse en la conducta misma, siendo posible modificar primero la acción y, a partir de ella, observar una transformación en la actitud (Rodríguez, 2017; J. Morales & Turner, 1999; Guerri, 2021; Morris, 1997).

La transformación actitudinal también puede estar motivada por nuevas experiencias o por la pérdida de funcionalidad de una actitud previa; esto lleva al individuo a modificar sus valoraciones para adaptarse mejor a su realidad; en este contexto, existen procedimientos que permiten planificar el cambio de actitudes, especialmente en entornos educativos, donde se pueden aplicar estrategias como la detección y medición de actitudes negativas, el diseño de planes con actividades pertinentes y la evaluación de resultados tras su aplicación; de esta manera, las actitudes no solo se forman como resultado del entorno y la experiencia, sino que también pueden transformarse mediante intervenciones deliberadas que promuevan nuevas formas de interpretar, sentir y actuar en relación con distintos objetos o situaciones (Briñol et al., 2007; Tejada & Sosa, 1997).

Actitudes hacia la IA en Educación. A partir de la definición de actitud como disposición aprendida inferida a través de pensamientos, emociones y comportamientos, y de la comprensión de la inteligencia artificial como sistemas capaces de simular procesos cognitivos humanos, se entiende que las actitudes hacia la inteligencia artificial constituyen una disposición interna que influye en la forma en que el individuo evalúa, interpreta y responde ante estas tecnologías.

Esta actitud se manifiesta mediante creencias, emociones y conductas que expresan aceptación, interés, rechazo o preocupación frente al uso de la inteligencia artificial como objeto actitudinal; dicho concepto ha cobrado particular relevancia en el ámbito educativo, donde distintos estudios han evidenciado que las actitudes hacia la IA se configuran según el conocimiento previo, las experiencias formativas y la percepción sobre su impacto en el aprendizaje, influyendo así en su aceptación, apropiación o rechazo por parte del estudiantado (Brosig et al., 2024; Frías et al., 2024; Montoya, 2024).

En los entornos educativos, las actitudes hacia la inteligencia artificial se han evidenciado como un factor clave que influye en la disposición a utilizar estas tecnologías y

en la percepción de su impacto formativo; en el estudio de Lysak et al. (2024), se observó que la familiaridad y la confianza en la IA dependían tanto del conocimiento técnico como del rol académico de cada participante; Montoya (2024) señaló que una actitud positiva favorecía una apropiación más activa y significativa de estas herramientas en el aprendizaje universitario; Brosig et al. (2024) destacaron que las emociones y creencias sobre la IA condicionaban el uso real de estas tecnologías en programas de posgrado; y Frías et al. (2024) encontraron que el contacto previo con la IA influía en la actitud con la que se integraban estas herramientas en el aula; de esta manera, las actitudes hacia la IA se manifiestan en la educación como un conjunto de percepciones, emociones y acciones que determinan el modo en que los estudiantes aceptan, interpretan y utilizan estas tecnologías en sus procesos formativos.

Aplicaciones Educativas Comunes de la IA. La inteligencia artificial se ha integrado en el ámbito educativo a través de diversas herramientas diseñadas para apoyar tanto a docentes como a estudiantes, por lo que entre estas destacan los tutores virtuales, los sistemas de evaluación automatizada, las plataformas de aprendizaje adaptativo y los agentes conversacionales, debido a que permiten ajustar el contenido educativo al progreso individual del estudiante, ofrecer explicaciones personalizadas y responder de manera inmediata a sus dudas, ya que estas funciones no solo mejoran la comprensión de los contenidos sino que también facilitan el seguimiento del aprendizaje en tiempo real (Solórzano & Romero, 2024; Calderón et al., 2024; Rivas et al., 2024).

El uso de estas tecnologías genera beneficios que van más allá de lo académico, ya que al adaptar la experiencia educativa, la inteligencia artificial contribuye al aumento de la motivación y la participación activa del estudiantado, lo cual favorece su continuidad en programas formativos, además, en contextos virtuales donde el acompañamiento constante puede ser limitado, estas herramientas refuerzan el vínculo con el contenido y reducen el

riesgo de abandono, dado que responden a las necesidades del estudiante con mayor precisión (Calderón et al., 2024; Ordóñez et al., 2024).

También se han automatizado procesos administrativos como la calificación o el seguimiento del rendimiento académico, lo cual permite que el docente dedique más tiempo a tareas pedagógicas complejas, por lo tanto estas aplicaciones se encuentran tanto en la educación secundaria como en la superior y han mostrado eficacia en áreas como las matemáticas, donde los tutores inteligentes pueden diseñar problemas específicos y guiar al estudiante paso a paso, además, algunos entornos universitarios han incorporado tecnologías interactivas que combinan inteligencia artificial con recursos digitales avanzados, promoviendo así experiencias de aprendizaje más dinámicas (OECD, 2021; Chávez, 2021; Castro et al., 2023; Fondevilla et al., 2024).

Percepciones Éticas y Sociales. El uso de inteligencia artificial en contextos educativos ha despertado inquietudes éticas entre estudiantes, docentes e instituciones, preocupaciones como el manejo de datos personales, debido a que estos sistemas funcionan como “cajas negras”, ya que sus procesos internos no son comprensibles ni accesibles para quienes los utilizan, lo que dificulta entender cómo toman decisiones, esto plantea dudas sobre la privacidad, la seguridad y la transparencia en el proceso de brindar información (Cortés et al., 2024; Mora et al., 2023).

Existiendo también el riesgo de que los datos recolectados se usen con fines comerciales o sin consentimiento, lo que erosiona la confianza en estas tecnologías y genera resistencia a su adopción (Flores & García, 2023; Ruaro & Reis, 2020); además, preocupa la posibilidad de que la IA, al ser entrenada con datos sesgados, tome decisiones que reproduzcan o profundicen desigualdades educativas (Degli, 2021).

Observándolo desde un ámbito social y pedagógico, la inteligencia artificial ha generado tensiones por su posible impacto en el rol docente, debido a que tareas rutinarias ya

pueden ser asumidas por sistemas automatizados, lo que alimenta el temor de que el trabajo del profesor pierda valor o incluso sea reemplazado (Dellepiane & Guidi, 2023).

Estos temores aumentan en contextos con menos recursos, donde integrar nuevas funciones humanas junto a las tecnológicas resulta más difícil (Aguilera & Ramos, 2016), debido a esto, se destaca la importancia de mantener un equilibrio entre la automatización y la formación emocional, ya que la educación no solo transmite conocimientos, sino que también forma habilidades sociales, algo que las máquinas no pueden reemplazar (Leão et al., 2022).

Las críticas hacia la IA en educación no se limitan al aula, también reflejan una preocupación más amplia sobre el poder que estas tecnologías están adquiriendo, debido a que, al ofrecer respuestas, recomendaciones o soluciones, la IA puede interpretarse como objetiva o incuestionable, lo cual es problemático cuando se le atribuye la capacidad de definir la verdad o guiar decisiones personales y académicas (Sadin, 2023).

Enfoque Teórico sobre la Actitud hacia la IA. El Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM), propuesto por Davis (1987), se fundamenta en dos dimensiones centrales, la utilidad percibida, entendida como el grado en que una persona cree que una tecnología mejora su rendimiento en una tarea, y la facilidad de uso percibida, que alude a la percepción de que dicha tecnología puede ser utilizada sin dificultad ni esfuerzo significativo, siendo ambas variables ampliamente reconocidas por su capacidad para anticipar actitudes frente a innovaciones tecnológicas.

Diversos estudios han validado la aplicabilidad del TAM en contextos vinculados a tecnologías emergentes como la inteligencia artificial, por ejemplo, Sánchez & Romero (2023) analizaron la percepción ciudadana sobre servicios digitales en redes públicas y concluyeron que tanto la utilidad como la facilidad percibida influyen directamente en la disposición a adoptar estas soluciones, mientras que Andrés et al. (2023) estudiaron el uso de chatbots entre profesionales y demostraron que la facilidad de uso mejora la percepción de

utilidad, siendo esta última un factor clave en la valoración positiva de tecnologías automatizadas, lo cual evidencia cómo ambas dimensiones actúan como mediadoras en la formación de actitudes favorables hacia la IA.

En el ámbito educativo, estas variables también han demostrado ser relevantes para explicar la aceptación tecnológica, como lo muestran los hallazgos de Morales et al. (2022), quienes estudiaron el uso de plataformas virtuales por parte de familias vinculadas a instituciones escolares y observaron que la percepción de utilidad y simplicidad condiciona la disposición a utilizarlas como medios de comunicación institucional, mientras que Jiménez & Ramírez (2024) analizaron la incorporación de inteligencia artificial en la labor docente y destacaron que tanto el valor pedagógico percibido como la facilidad de integración técnica influyen significativamente en su aceptación, reforzando así la vigencia del TAM como un marco teórico útil para analizar tecnologías educativas emergentes, especialmente aquellas asociadas a la inteligencia artificial.

Dimensiones de la Actitud hacia la IA. El modelo de análisis adoptado en el estudio de Gálvez et al. (2024) retoma la propuesta de Schepman & Rodway (2020), quienes desarrollaron un cuestionario orientado a identificar distintas actitudes hacia la inteligencia artificial, a partir del contenido temático de sus ítems, es posible distinguir cuatro dimensiones que organizan las formas en que las personas perciben y evalúan esta tecnología.

Dimensión 1 Actitudes Favorables hacia la IA. Expresa una valoración positiva de la inteligencia artificial, asociada a su utilidad, eficiencia y potencial para mejorar procesos en diversos ámbitos.

Dimensión 2 Actitudes Desfavorables hacia la IA. Refleja percepciones negativas sobre la IA, vinculadas a sus posibles riesgos o consecuencias no deseadas en la vida cotidiana.

Dimensión 3 Preocupaciones Éticas y Sociales. Incluye actitudes críticas que cuestionan el impacto de la IA en aspectos como la privacidad, la justicia, la autonomía y la toma de decisiones.

Dimensión 4 Actitudes Dispersas o Poco Consistentes. Reúne respuestas que no siguen un patrón definido y que combinan posturas variadas o contradictorias frente a la inteligencia artificial.

Estilos de aprendizaje

Definición de Estilo de Aprendizaje. Los estilos de aprendizaje pueden entenderse como las formas preferentes que cada persona utiliza para captar, procesar y aplicar la información en situaciones de enseñanza, lo cual influye directamente en cómo se enfrenta a los contenidos, responde a las demandas académicas y elige estrategias para comprender lo que se le enseña.

Keefe (1988) los definió como un conjunto de rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que condicionan la manera en que los estudiantes perciben y reaccionan ante diferentes entornos educativos, planteamiento que es retomado por Alonso et al. (2007), al considerar los estilos como indicadores relativamente estables que marcan la forma en que las personas interactúan con su entorno formativo.

Esta visión es reforzada por Lozano (2008), quien los concibe como un patrón de preferencias y disposiciones que se expresan en conductas específicas de aprendizaje, mientras que autores como Felder (2010), destacan su función como reflejo de cómo cada individuo percibe y procesa la información; por su parte, Bobadilla et al. (2017) subrayan el papel que tiene la experiencia previa en la configuración de estos estilos, considerando que no son únicamente rasgos innatos, sino también adquiridos a lo largo del proceso educativo.

Comprender estas diferencias resulta clave en el ámbito educativo, ya que permite diseñar estrategias más eficaces, adaptar las metodologías a las particularidades de cada

estudiante y promover entornos de aprendizaje más inclusivos y participativos (Peiteado, 2013; Ventura, 2016). Por tanto, en el marco de esta investigación, se entiende el estilo de aprendizaje como el conjunto de características relativamente estables de tipo cognitivo, afectivo y conductual, que orientan la forma en que una persona percibe, organiza y responde a la información en su proceso de formación.

Descripción del Modelo Teórico CHAEA. Honey y Mumford (1986) crearon el modelo CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje), inspirado en la reflexión académica y estudio del modelo de Kolb (1984), este modelo define cuatro estilos de aprendizaje que representan un conjunto de rasgos vinculados a la personalidad y al comportamiento individual; estos estilos, basados en la forma en que cada persona actúa frente al aprendizaje, permiten identificar con mayor precisión las diferentes maneras de aprender y sirven como una guía útil para el desarrollo personal y académico.

Dimensiones del Modelo CHAEA. Estas dimensiones, interpretadas por Madrigal & Trujillo (2014) a través del CAMEA40 (Cuestionario Adaptado para Monitorizar Estilos de Aprendizaje), abordan los estilos de aprendizaje desde cuatro enfoques principales, según la adaptación del modelo original de Honey y Mumford (Salazar et al., 2023):

- **Estilo Activo:** Se involucran completamente y con entusiasmo en las tareas, son receptivos a nuevas experiencias y desafíos, y no muestran escepticismo; les gusta mantenerse en movimiento, aunque necesitan que las actividades les resulten motivadoras para mantener el interés y evitar pasar rápidamente a otra.
- **Estilo Reflexivo:** Abordan las situaciones con cautela, observan y analizan antes de actuar, consideran diferentes perspectivas y recopilan información antes de llegar a conclusiones, lo que les permite tomar decisiones bien fundamentadas.

- **Estilo Teórico:** Tienen un enfoque de pensamiento estructurado y profundo, se orientan hacia la lógica y el análisis, organizan la información mediante procesos de síntesis y buscan explicaciones racionales que den sentido a lo que aprenden.
- **Estilo Pragmático:** Se sienten cómodos aplicando ideas a situaciones concretas, son optimistas ante nuevos proyectos y los ejecutan con rapidez y confianza; tienden a mostrar poca paciencia frente a quienes prefieren teorizar, ya que valoran decisiones y soluciones prácticas, funcionales y objetivas.

Relevancia de los Estilos de Aprendizaje en el Ámbito Educativo. Los estilos de aprendizaje influyen directamente en cómo los estudiantes se relacionan con los contenidos, procesan nueva información y enfrentan los desafíos académicos; en el nivel preuniversitario, una etapa marcada por la transición y la definición de hábitos de estudio, comprender estos estilos se vuelve clave para identificar fortalezas individuales y detectar obstáculos que pueden limitar el rendimiento escolar (Ghufron & Suminta, 2012; Delgado et al., 2024).

Cuando los docentes reconocen esta diversidad, pueden planificar estrategias más ajustadas a las necesidades reales de sus estudiantes; al adaptar las metodologías a sus preferencias de aprendizaje, se promueve una enseñanza más personalizada, lo que contribuye a una mayor comprensión, fomenta la motivación y fortalece la autonomía en el aula (Salazar et al., 2022; Salazar et al., 2023; González & Sánchez, 2023).

Identificar el propio estilo de aprendizaje también permite al estudiante asumir un rol más activo en su proceso formativo, construir aprendizajes significativos y desarrollar habilidades como la creatividad, el pensamiento crítico y la autorregulación, lo que no solo impacta en los resultados académicos, sino que también enriquece su experiencia educativa y fortalece su preparación para los niveles posteriores (Arroyo & Franco, 2023).

Actitudes hacia la Inteligencia Artificial y Estilos de Aprendizaje

Explorar la relación entre las actitudes hacia la inteligencia artificial y los estilos de aprendizaje resulta clave para comprender cómo los estudiantes enfrentan la incorporación de tecnologías emergentes en contextos educativos, estos constructos comparten una base interna que orienta el procesamiento de información, la toma de decisiones y la respuesta ante estímulos formativos; a partir del modelo bifactorial de Schepman & Rodway (2020), se entiende que las actitudes hacia la IA no se expresan de forma homogénea, sino como una combinación de valoraciones positivas y negativas que pueden coexistir en distintos grados dentro del mismo individuo; por su parte, el modelo CHAEA describe los estilos de aprendizaje como patrones relativamente estables que condicionan la forma en que las personas abordan su proceso formativo, ya sea desde la experimentación activa, la reflexión analítica, la estructuración teórica o la aplicación práctica.

Aunque la literatura aún no ha profundizado en la relación directa entre estas dos variables, existen indicios empíricos que permiten plantear una posible conexión; en el estudio de Rojas (2024) se reportó que estudiantes universitarios expresaron actitudes mayoritariamente neutras hacia el uso de herramientas como ChatGPT, acompañadas de preocupaciones relacionadas con la fiabilidad de la información y su impacto en el pensamiento crítico, estos resultados evidencian que la respuesta ante la IA no es uniforme, y que podría estar mediada por preferencias cognitivas que varían entre individuos; esta posibilidad se refuerza con los hallazgos de Mena et al. (2024), quienes encontraron un alto interés en el uso de herramientas de IA, aunque matizado por inquietudes vinculadas a la privacidad, el plagio o los errores en el contenido, las diferencias observadas fueron atribuibles a factores personales, lo que abre la hipótesis de que los estilos de aprendizaje al integrar componentes cognitivos, afectivos y conductuales podrían afectar en la manera en que los estudiantes evalúan y aceptan la inteligencia artificial.

Desde esta perspectiva, resulta plausible pensar que un estudiante con estilo activo, motivado por la experimentación y la novedad, podría mostrar una actitud abierta y exploratoria hacia herramientas de IA; mientras que perfiles reflexivos o teóricos, más orientados al análisis riguroso y al control de la información, podrían experimentar mayor escepticismo o reserva; en este mismo sentido, Oyarvide et al. (2024) identificaron que la actitud hacia el uso de tecnologías digitales está influida por la motivación, el dominio tecnológico y el respaldo institucional, variables que se relacionan directamente con el modo en que los estudiantes enfrentan situaciones académicas, y que pueden estar moduladas por sus estilos de aprendizaje.

El enfoque pedagógico también respalda esta relación, por parte de Henao & Herrera (2023) demostraron que las tecnologías adaptativas logran mejores resultados cuando se alinean con los estilos de aprendizaje del usuario, ya que potencian la motivación, la personalización y el logro de metas, esto sugiere que la actitud frente a una tecnología no depende únicamente de sus características funcionales, sino también de la disposición individual para integrarla como recurso significativo; en la misma línea, Camacho (2023) encontró una asociación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico, destacando que los estudiantes con estilos activos y pragmáticos no solo obtuvieron mejores resultados, sino que también mostraron mayor receptividad hacia estrategias educativas innovadoras, incluyendo aquellas basadas en inteligencia artificial.

Los estilos de aprendizaje podrían actuar como un filtro cognitivo-afectivo que condiciona la aceptación de la inteligencia artificial en entornos educativos, como, el nivel preuniversitario, donde el uso de estas herramientas aún se encuentra en etapa inicial, comprender esta relación permite anticipar barreras, diseñar estrategias más efectivas y facilitar su incorporación pedagógica.

Hipótesis

Existe una relación significativa entre las actitudes hacia la inteligencia artificial y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de una academia preuniversitaria de Arequipa.



CAPITULO II. Método

Método

Este estudio adoptó un enfoque cuantitativo, que permitió recolectar y analizar datos numéricos para identificar patrones, probar hipótesis y estimar relaciones entre variables; este enfoque resultó pertinente para medir con precisión la magnitud de los vínculos mediante procedimientos estadísticos (Hernández & Mendoza, 2018).

Diseño de investigación

El diseño fue no experimental y transversal: no se manipularon variables y los datos se recogieron en un único momento; además, el estudio fue correlacional, orientado a describir y analizar la relación entre las actitudes hacia la inteligencia artificial y los estilos de aprendizaje en estudiantes preuniversitarios, sin inferir causalidad (Hernández & Mendoza, 2018).

Instrumentos

Instrumento de Medición de Actitudes hacia la Inteligencia Artificial

Descripción. Este instrumento se basa en la escala original propuesta por Schepman & Rodway (2020), la cual fue diseñada para evaluar las actitudes generales hacia la inteligencia artificial desde una perspectiva psicológica; posteriormente, fue adaptado y validado en Perú por Gálvez et al. (2024), quienes desarrollaron una versión dirigida a estudiantes universitarios de diferentes regiones del país, con el objetivo de medir las actitudes positivas y negativas frente a la inteligencia artificial en contextos educativos y sociales.

La escala está compuesta por 26 ítems distribuidos en cuatro dimensiones teóricas: actitudes positivas, actitudes negativas, percepciones éticas y sociales, y actitudes dispersas o poco consistentes. Cada ítem se responde mediante una escala tipo Likert de cinco niveles, que va desde “Totalmente en desacuerdo” (1) hasta “Totalmente de acuerdo” (5). La dimensión de actitudes positivas incluye los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13; la

dimensión de actitudes negativas está conformada por los ítems 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20; la dimensión de percepciones éticas y sociales comprende los ítems 21 y 22; y la dimensión de actitudes dispersas o poco consistentes incluye los ítems 23, 24, 25 y 26. La puntuación total se obtiene diferenciando las respuestas por dimensión, permitiendo identificar tendencias actitudinales específicas hacia la IA, según la naturaleza de cada factor. En esta investigación solo se consideraron las dimensiones de actitudes positivas y negativas, por su relación directa con el análisis de la disposición de los estudiantes frente a la inteligencia artificial. Se excluyeron las dimensiones de percepciones éticas y sociales, así como las actitudes dispersas o poco consistentes, porque no respondían al foco del estudio. Este instrumento puede ser aplicado de forma individual o colectiva, se encuentra incluido en el Anexo 4.

Validez y Confiabilidad. La validez de contenido y de constructo fue evaluada mediante análisis factorial confirmatorio, el cual permitió establecer una estructura de cuatro dimensiones: actitudes positivas, actitudes negativas, percepciones éticas y sociales, y actitudes dispersas o poco consistentes. La adecuación de los datos al modelo se confirmó con indicadores estadísticos apropiados, como un índice *KMO* de .863 y la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 4815.058$, $gl = 496$, $p < .001$). Además, se aplicó un análisis de componentes principales con rotación Varimax, que confirmó la agrupación teórica de los 26 ítems en los cuatro factores mencionados.

Para evaluar la confiabilidad del instrumento, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un valor global de .826, lo que indica una alta consistencia interna en su versión final. La validación se llevó a cabo con una muestra de 411 estudiantes universitarios de diecisiete instituciones educativas del Perú, lo que respalda la validez contextual y cultural del instrumento para su aplicación en población peruana (Gálvez et al., 2024).

Cuestionario CAMEA40

Descripción. El cuestionario CAMEA40 es un instrumento adaptado por Madrigal & Trujillo (2014), basado en el modelo original de estilos de aprendizaje propuesto por Alonso et al. (1994), esta herramienta fue diseñada para describir las preferencias individuales en el proceso de aprendizaje y ha sido ampliamente utilizada en contextos educativos, incluyendo su aplicación en población peruana.

El instrumento está conformado por 40 ítems distribuidos en los cuatro estilos, cada ítem se responde en una escala tipo Likert de cinco puntos que va desde “Nunca” (1) hasta “Siempre” (5), los estilos se agrupan de la siguiente manera: estilo activo (ítems 2, 7, 12, 15, 16, 19, 22, 25, 34, 39), estilo reflexivo (ítems 4, 13, 14, 18, 20, 23, 27, 29, 32, 40), estilo teórico (ítems 1, 5, 10, 11, 21, 24, 30, 31, 33, 36) y estilo pragmático (ítems 3, 6, 8, 9, 17, 26, 28, 35, 37, 38).

Cuenta con una escala de interpretación que clasifica las puntuaciones en tres niveles: bajo, medio y alto, según los rangos establecidos por el análisis de frecuencias y percentiles, lo que permite interpretar con mayor precisión el grado de desarrollo de cada estilo de aprendizaje, el cuestionario puede ser aplicado de forma individual o grupal, se encuentra en el Anexo 5.

Validez y Confiabilidad. La validez de contenido fue establecida mediante juicio de expertos, con la participación de cinco especialistas en educación y metodología (Dra. Milagros Lizbeth Uturnco Vera, Dra. Delsi Mariela Huaita Acha, Dra. Giovanna Elizabeth Reyes Quiroz, Mg. Ruby Cecilia Palomino Carrión y Mg. Luis Enrique Palomino Tataje), quienes evaluaron la claridad, pertinencia y relevancia de los ítems, además, se aplicó una prueba piloto con una muestra similar a la definitiva para verificar la comprensión de los ítems y realizar los ajustes necesarios.

Para la confiabilidad, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach para medir la consistencia interna del instrumento, obteniéndose un valor de .960 a partir de los 40 ítems aplicados a una muestra de 85 estudiantes de enfermería de una universidad privada de Lima, este resultado indica un nivel de confiabilidad muy alto y respalda el uso del instrumento en población peruana.

Ficha Sociodemográfica

Se utilizó para la presente investigación este instrumento estructurado de recolección de datos que permite registrar información general sobre los participantes del estudio; contiene campos para identificar variables como la edad, el sexo, el número de aula y la disponibilidad de conexión a internet, el instrumento se encuentra en el Anexo 3.

Participantes

La población está compuesta por aproximadamente 216 estudiantes mayores de edad matriculados en una academia preuniversitaria de la ciudad de Arequipa; el tamaño muestral se estimó con la fórmula para población finita, considerando un nivel de confianza del 95 % ($Z = 1.96$), una proporción esperada del 50 % ($p = 0.5$) y un margen de error del 5 % ($e = 0.05$), lo que dio como resultado un mínimo de 139 participantes; además, se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo accidental o por conveniencia, según la disponibilidad y accesibilidad de los estudiantes al momento de la aplicación de los instrumentos.

Criterios de Inclusión

Los participantes deberán ser mayores de edad al momento de la evaluación, garantizando así la capacidad para otorgar consentimiento informado.

Los participantes deberán aceptar el consentimiento informado, encontrado en el Anexo 2, indicando que comprenden y aceptan los términos y condiciones del estudio, así como sus derechos y responsabilidades, además deberán leer con atención toda la información proporcionada antes de aceptar.

Será indispensable que completen todos los ítems del cuestionario de forma precisa y sin omitir preguntas

Deberán presentarse el día de la evaluación programada, cumpliendo con la puntualidad y disponibilidad necesarias para el desarrollo de las actividades establecidas en el estudio.

Descripción de los participantes del estudio

Tabla 1

Descripción de los participantes

Variables		<i>f</i>	%
Sexo	Varón	79	56.8
	Mujer	60	43.2
	Total	139	100.0
Edades	18	116	83.5
	19	14	10.1
	20	4	2.9
	21	1	0.7
	22	4	2.9
	Total	139	100.0
Área académica	Sociales	42	30.2
	Ciencias	97	69.8
	Total	139	100.0

En la Tabla 1 se presenta una descripción general de los participantes, donde se observa un predominio del sexo varón, así como una marcada concentración en el grupo etario de 18 años. En cuanto al área académica, la mayoría pertenece al campo de Ciencias,

mientras que los estudiantes del área de Sociales representan una proporción menor, conformando así una muestra mayoritariamente por varones y vinculada a carreras científicas.

Procedimiento

La investigación se llevó a cabo con estudiantes de una academia preuniversitaria de Arequipa mediante un muestreo no probabilístico, primero se obtuvo la aprobación institucional de la Escuela Profesional de Psicología y el dictamen del Comité de Ética, luego se gestionó la carta de presentación y la autorización formal de la academia, se coordinó con la jefatura del turno de mañana en las áreas de ingenierías y sociales la convocatoria, se invitó a participar de forma voluntaria explicando objetivos, alcances, confidencialidad y derecho a retirarse, se recabó el consentimiento informado y se aplicaron de manera virtual cuestionarios auto administrados que incluyeron la ficha sociodemográfica, la escala adaptada de actitudes hacia la inteligencia artificial y el CAMEA40 de estilos de aprendizaje, se anonimizó la base y se resguardó en repositorios de acceso restringido, finalmente la información fue tabulada y analizada con software estadístico para su descripción e interpretación.

Consideraciones éticas

La investigación fue revisada y aprobada por el Comité de Ética de Investigación de la Universidad Católica de Santa María encontrado en el Anexo 1, además, se desarrolló conforme a los principios establecidos por la American Psychological Association (2017), respetando la beneficencia, la no maleficencia, la fidelidad, la responsabilidad, la justicia, la integridad y el respeto a la dignidad y los derechos de las personas. La participación fue voluntaria y se garantizó el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Se obtuvo el consentimiento informado de personas adultas, previa explicación del propósito del estudio, los procedimientos, los riesgos mínimos, los beneficios esperados y la confidencialidad de la información. Los datos fueron recolectados utilizando códigos

alfanuméricos para preservar el anonimato, y se almacenaron en un repositorio en la nube con cifrado y acceso restringido exclusivamente al investigador, sin compartirse con terceros no autorizados. Además, se informó a los participantes que podían comunicarse con el investigador en cualquier momento durante la recolección de datos para resolver dudas o inquietudes.

Análisis de datos

Los datos recolectados fueron tabulados en Microsoft Excel 2019 y posteriormente importado al software estadístico Jamovi versión 2.3.28. Se efectuaron análisis descriptivos mediante tablas de frecuencias y porcentajes para caracterizar las variables principales y las categorías sociodemográficas de los participantes. Para el análisis inferencial, se verificó la distribución de los datos con la prueba de normalidad de Kolmogorov–Smirnov, observándose una distribución no normal; por ello, se aplicaron pruebas no paramétricas. En las comparaciones entre grupos se emplearon las pruebas U de Mann–Whitney y Kruskal–Wallis; para analizar la asociación entre variables categóricas, se utilizó la prueba de Chi-cuadrado; y para determinar la relación entre las actitudes hacia la inteligencia artificial y los estilos de aprendizaje, se calculó el coeficiente de correlación de Spearman (ρ). En todos los análisis se consideró un nivel de significancia de $p < .05$ y se estimó el tamaño del efecto (r o V de Cramer) con el fin de valorar la magnitud práctica de las diferencias o asociaciones encontradas.

CAPITULO III. Resultados

Resultados

A continuación, se presentan los resultados en el siguiente orden: primero, se describen las actitudes hacia la inteligencia artificial; segundo, se identifican los estilos de aprendizaje predominantes; tercero, se comparan las actitudes hacia la inteligencia artificial según sexo, edad y área académica; cuarto, se comparan los estilos de aprendizaje según las mismas variables; finalmente, se analiza la relación entre estilos de aprendizaje y actitudes hacia la inteligencia artificial.

Tabla 2

Frecuencias de Actitudes hacia la inteligencia artificial

	<i>f</i>	%
Negativo	76	54.7
Positivo	63	45.3
Total	139	100.0

En la Tabla 2 se observó un predominio de la actitud negativa hacia la inteligencia artificial, con 76 participantes (54.7 %), mientras que la actitud positiva se registró en 63 participantes (45.3 %), por lo que los resultados evidencian una mayor frecuencia de actitudes negativas en la muestra estudiada.

Tabla 3

Frecuencias de Estilos de aprendizaje

	<i>f</i>	%
Activo	11	7.9
Reflexivo	56	40.3
Teórico	50	36.0
Pragmático	22	15.8
Total	139	100

En la Tabla 3 se observó que el estilo de aprendizaje reflexivo fue el más frecuente entre los estudiantes, con 56 participantes (40.3 %), seguido del estilo teórico con 50 (36.0 %), mientras que los estilos pragmático y activo presentaron menor frecuencia, con 22 (15.8 %) y 11 (7.9 %) participantes, respectivamente, por lo que se evidencia un predominio de los estilos reflexivo y teórico en la muestra evaluada.

Tabla 4

Comparación entre actitudes hacia la inteligencia artificial según el sexo

Variable	Varón (79)		Mujer (60)		U(1)	p	Tamaño del efecto (r)
	Me	RIC	Me	RIC			
	Positiva	63	10.5	63			
Negativa	66	11	60	6.75	1759	.009	-.258

Nota: Me: mediana; RIC: rango intercuartílico, U(gl): U de Mann-Whitney y grados de libertad; p: valor de prueba

En la Tabla 4, se observó que en la actitud positiva no hubo diferencias estadísticamente significativas entre varones y mujeres, $p = .725$, mientras que en la actitud negativa sí se identificaron diferencias significativas, presentando los varones una mediana mayor, $Me = 66$, en comparación con las mujeres, $Me = 60$, $p = .009$, además, el tamaño del efecto fue pequeño, $r = -.258$, por lo que la magnitud práctica de esta diferencia fue reducida.

Tabla 5

Comparación entre actitudes hacia la inteligencia artificial según la edad

Variable	18 años (116)		19 años (14)		≥ 20 años (9)		K-W(2)	p	Tamaño del efecto (r)
	Me	RIC	Me	RIC	Me	RIC			
	Positiva	63	10	58	11	68			
Negativa	66	9	61.5	5.25	69	23	2.94	.230	.0213

Nota: Me: mediana; RIC: rango intercuartílico; K-W(gl): Kruskal–Wallis y grados de libertad; p: valor de prueba

En la Tabla 5, se observó que en la actitud positiva sí se identificaron diferencias estadísticamente significativas según la edad, $p = .038$, presentando el grupo de 20 años o más la mediana más alta, $Me = 68$, seguido del grupo de 18 años, $Me = 63$, y del grupo de 19 años, $Me = 58$, además, el tamaño del efecto fue muy pequeño, $r = .0473$, por lo que la magnitud práctica de esta diferencia fue reducida, mientras que en la actitud negativa no se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos etarios, $p = .230$.

Tabla 6

Comparación entre actitudes hacia la inteligencia artificial según el área académica

Variable	Sociales (42)		Ciencias (97)		$U(1)$	p	Tamaño del efecto (r)
	Me	RIC	Me	RIC			
	Positiva	63	11.5	63			
Negativa	60	12	66	9	1739	.170	.146

Nota: Me: mediana; RIC: rango intercuartílico, U(gl): U de Mann-Whitney y grados de libertad; p: valor de prueba

En la Tabla 6, se observó que en la actitud positiva no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes del área de Sociales y Ciencias, $p = .945$, mientras que en la actitud negativa tampoco se identificaron diferencias significativas entre ambas áreas académicas, $p = .170$.

Tabla 7*Comparación entre los estilos de aprendizaje según el sexo*

Variable	Varón (79)		Mujer (60)		U(1)	p	Tamaño del efecto (r)
	Me	RIC	Me	RIC			
	Activo	24	8.00	23.5			
Reflexivo	31	6.50	31	9.00	2049	.172	-.135
Teórico	29	7.25	28	7.25	1852	.028	-.219
Pragmático	30	5.77	26	7.25	1690	.004	-.287

Nota: Me: mediana; RIC: rango intercuartílico, U(gl): U de Mann-Whitney y grados de libertad; p: valor de prueba

En la Tabla 7, se compararon los estilos de aprendizaje según el sexo mediante la prueba U de Mann-Whitney, considerando 79 varones y 60 mujeres, en ese sentido, los resultados indicaron que no hubo diferencias estadísticamente significativas en los estilos activo, $p = .192$, y reflexivo, $p = .172$, debido a que las medianas fueron similares entre ambos grupos, mientras que en el estilo teórico sí se identificaron diferencias significativas, $p = .028$, donde los varones presentaron una mediana ligeramente mayor, $Me = 29$, en comparación con las mujeres, $Me = 28$, asimismo, en el estilo pragmático también se hallaron diferencias significativas, $p = .004$, observándose una mediana superior en los varones, $Me = 30$, respecto a las mujeres, $Me = 26$, no obstante, los tamaños del efecto fueron pequeños en ambos casos, tanto para el estilo teórico, $r = -.219$, como para el pragmático, $r = -.287$, lo que indicó que la magnitud práctica de estas diferencias fue reducida.

Tabla 8*Comparación entre los estilos de aprendizaje según la edad*

Variable	18 años		19 años		≥ 20 años		K-W(2)	p	Tamaño del efecto (r)
	(116)		(14)		(9)				
	Me	RIC	Me	RIC	Me	RIC			
Activo	24	8	23	2	25	7	1.90	.386	.0138
Reflexivo	31	6.25	29.5	6.50	33	8	.558	.757	.0040
Teórico	30	7.25	29	12.75	30	11	.606	.606	.0072
Pragmático	28.5	8	29	8.75	31	9.	.935	.627	0.007

Nota: Me: mediana; RIC: rango intercuartílico; K-W(gl): Kruskal-Wallis y grados de libertad; p: valor de prueba

En la Tabla 8, se observó que en el estilo activo no hubo diferencias estadísticamente significativas según la edad, $p = .386$, en el estilo reflexivo tampoco se identificaron diferencias significativas, $p = .757$, en el estilo teórico no se hallaron diferencias significativas, $p = .606$, y en el estilo pragmático tampoco se encontraron diferencias significativas, $p = .627$.

Tabla 9*Comparación entre los estilos de aprendizaje según el área académica*

Variable	Sociales		Ciencias		U(1)	p	Tamaño del efecto (r)
	(42)		(97)				
	Me	RIC	Me	RIC			
Activo	25	8	23.9	7	1689	.110	-.171
Reflexivo	31	11	30	6	2000	.865	-.018
Teórico	28	10	30	7	1793	.262	.120
Pragmático	28	10.50	29	8	1850	.391	.092

Nota: Me: mediana; RIC: rango intercuartílico, U(gl): U de Mann-Whitney y grados de libertad; p: valor de prueba

En la Tabla 9, se observó que en el estilo activo no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes del área de Sociales y Ciencias, $p = .110$, asimismo, en el

estilo reflexivo tampoco se identificaron diferencias significativas, $p = .865$, del mismo modo, en el estilo teórico no se hallaron diferencias significativas, $p = .262$, y en el estilo pragmático tampoco se encontraron diferencias significativas, $p = .391$.

Tabla 10

Correlación entre actitudes hacia la inteligencia artificial y estilos de aprendizaje

		Estilos de aprendizaje							
		Activo		Reflexivo		Teórico		Pragmático	
		Rho	valor p	Rho	valor p	Rho	valor p	Rho	valor p
Actitudes	Positivo	.140	.100	.148	.081	.192*	.023	.280***	<.001
	Negativo	.069	.420	.164	.053	.269**	.001	.193*	.023

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; Rho: coeficiente de correlación de Spearman

En la Tabla 10, se observó que la actitud positiva presentó una relación positiva y significativa con el estilo teórico, $rho = .192$, $p = .023$, y con el estilo pragmático, $rho = .280$, $p < .001$, asimismo, la actitud negativa también mostró una relación positiva y significativa con el estilo teórico, $rho = .269$, $p = .001$, y con el estilo pragmático, $rho = .193$, $p = .023$, mientras que no se identificaron relaciones significativas entre las actitudes hacia la inteligencia artificial y los estilos activo y reflexivo.

Discusión

Los resultados mostraron que tanto la actitud positiva como la actitud negativa hacia la inteligencia artificial se asociaron específicamente con los estilos teórico y pragmático, mientras que no se identificaron relaciones significativas con los estilos activo y reflexivo. Este hallazgo sugiere que la disposición de los estudiantes frente a la inteligencia artificial no se vincula de manera homogénea con todos los modos de aprender, sino principalmente con aquellos estilos caracterizados por la organización lógica del conocimiento y la orientación hacia la aplicación práctica. En ese sentido, los resultados son coherentes con lo planteado por Honey y Mumford (1986) y Alonso et al. (2007), quienes sostienen que los estilos de aprendizaje orientan la forma en que los estudiantes procesan, estructuran y aplican la información, así como con la propuesta de Schepman y Rodway (2020), quienes plantean que las actitudes hacia la inteligencia artificial se estructuran en valoraciones diferenciadas, tanto positivas como negativas.

En cuanto a las actitudes hacia la inteligencia artificial en los estudiantes de una academia preuniversitaria, se observó una mayor tendencia hacia la actitud negativa que hacia la positiva. Este hallazgo sugiere que los estudiantes evaluados tendieron a posicionarse con mayor reserva frente a la inteligencia artificial, lo que podría vincularse con percepciones de riesgo, dudas sobre la fiabilidad de estas herramientas o escasa familiaridad con su uso en el ámbito académico. Esta interpretación es consistente con la literatura que concibe las actitudes como disposiciones adquiridas que integran componentes cognitivos, afectivos y conductuales, y que pueden expresarse de forma favorable o desfavorable según la experiencia y el contexto (Allport, 2005; Correa et al., 2019; Schepman & Rodway, 2020). Asimismo, coincide con investigaciones recientes que señalan que, en contextos educativos, la inteligencia artificial puede generar tanto interés como preocupación, especialmente cuando

se asocia con problemas de privacidad, plagio o pérdida de autonomía en el aprendizaje (Frías et al., 2024; Montoya, 2024).

En lo que respecta a los estilos de aprendizaje, los resultados mostraron una mayor frecuencia de los estilos reflexivo y teórico en los estudiantes de la academia preuniversitaria. Este hallazgo sugiere una preferencia por formas de aprendizaje centradas en la observación, el análisis y la organización estructurada de la información. Esta interpretación es consistente con el modelo CHAEA de Honey y Mumford (1986), retomado por Alonso et al. (2007), según el cual el estilo reflexivo se caracteriza por la observación cautelosa y el análisis previo a la acción, mientras que el estilo teórico se vincula con la lógica, la síntesis y la búsqueda de explicaciones racionales.

Al comparar las actitudes hacia la inteligencia artificial según variables demográficas, los resultados mostraron diferencias en función del sexo y la edad, pero no del área académica. En cuanto al sexo, no se identificaron diferencias significativas en la actitud positiva, mientras que en la actitud negativa los varones presentaron una mediana mayor que las mujeres, aunque con un tamaño del efecto pequeño. Este hallazgo sugiere que, si bien ambos grupos compartieron una valoración similar en el plano positivo, los varones presentaron puntuaciones más altas en la actitud negativa hacia la inteligencia artificial. Esta diferencia puede comprenderse a partir de la literatura que concibe las actitudes como disposiciones adquiridas, moldeadas por creencias, emociones y experiencias contextuales (Allport, 2005; Correa et al., 2019; Tello, 2023).

Por otra parte, al considerar la edad, se observaron diferencias significativas en la actitud positiva, siendo el grupo de 20 años o más el que presentó la mediana más alta, mientras que en la actitud negativa no se identificaron diferencias entre los grupos etarios. Este resultado sugiere una asociación entre mayor edad y una valoración más favorable de la inteligencia artificial. Dicha interpretación puede vincularse con el Modelo de Aceptación

Tecnológica, el cual plantea que la utilidad percibida y la facilidad de uso influyen en la formación de actitudes favorables hacia las tecnologías emergentes (Davis, 1987; Jiménez & Ramírez, 2024; Sánchez & Romero, 2023). No obstante, dado que el tamaño del efecto fue muy pequeño, este hallazgo debe interpretarse con cautela.

En contraste, el área académica no mostró diferencias significativas ni en la actitud positiva ni en la actitud negativa entre los estudiantes de Sociales y Ciencias. Este resultado sugiere que, en la muestra estudiada, la pertenencia al área académica no se asoció con diferencias en las actitudes hacia la inteligencia artificial. La ausencia de diferencias podría estar asociada a las características compartidas del contexto preuniversitario, en el que las experiencias formativas, las exigencias académicas y el acceso a herramientas digitales tienden a ser semejantes entre los estudiantes.

Al examinar los estilos de aprendizaje según variables demográficas, los resultados mostraron diferencias únicamente en función del sexo, pero no de la edad ni del área académica. En cuanto al sexo, no se identificaron diferencias significativas en los estilos activo y reflexivo, mientras que en los estilos teórico y pragmático los varones presentaron medianas superiores a las mujeres, aunque con tamaños del efecto pequeños. Este hallazgo indica que las diferencias por sexo se concentraron en estilos vinculados con la organización lógica del conocimiento y la orientación hacia la aplicación práctica. Esta interpretación resulta consistente con el modelo CHAEA de Honey y Mumford (1986), retomado por Alonso et al. (2007), según el cual el estilo teórico se asocia con la lógica y la estructuración racional de la información, mientras que el estilo pragmático se relaciona con la aplicación concreta de las ideas.

En cambio, la edad no mostró diferencias significativas en ninguno de los estilos de aprendizaje evaluados. Este resultado indica que, en la muestra estudiada, los estilos activo,

reflexivo, teórico y pragmático se distribuyeron de manera relativamente homogénea entre los grupos etarios considerados.

De igual modo, el área académica tampoco presentó diferencias significativas en ninguno de los estilos de aprendizaje entre los estudiantes de Sociales y Ciencias. En la muestra estudiada, la pertenencia a una determinada área académica no se asoció con variaciones en los estilos de aprendizaje.

En síntesis, los resultados evidenciaron que la relación entre las actitudes hacia la inteligencia artificial y los estilos de aprendizaje fue específica y de baja magnitud, concentrándose en los estilos teórico y pragmático. Asimismo, se observó una mayor tendencia hacia la actitud negativa y una predominancia de los estilos reflexivo y teórico en los estudiantes evaluados. Estos hallazgos sugieren que la incorporación de la inteligencia artificial en educación no depende únicamente del acceso o de la innovación tecnológica, sino también de la forma en que los estudiantes organizan la información, procesan el aprendizaje y valoran los recursos que utilizan en su formación. En ese sentido, el estudio de estas variables en población preuniversitaria aporta evidencia relevante para orientar estrategias pedagógicas más ajustadas a las características del estudiantado.

Conclusiones

Primera: Se identificaron relaciones estadísticamente significativas entre las actitudes hacia la inteligencia artificial y los estilos de aprendizaje teórico y pragmático, tanto en su dimensión positiva como negativa, aunque la magnitud de estas asociaciones fue baja.

Segunda: Se observó una mayor tendencia hacia la actitud negativa que hacia la positiva en la muestra evaluada.

Tercera: Los estilos de aprendizaje predominantes fueron el reflexivo y el teórico, mientras que el estilo activo fue el menos frecuente.

Cuarta: Las actitudes hacia la inteligencia artificial mostraron diferencias según algunas variables demográficas, específicamente en función del sexo y la edad, aunque no del área académica.

Quinta: Los estilos de aprendizaje presentaron diferencias únicamente según el sexo, mientras que no se hallaron diferencias significativas según la edad ni el área académica.

Sugerencias

Primera: Se propone que los directivos y docentes implementen una alfabetización en el uso responsable de la inteligencia artificial, alineada a la meta de ingreso universitario, esta iniciativa podría incluir micro talleres prácticos sobre formulación de consignas, verificación de fuentes, trazabilidad del trabajo y citación, de modo que la IA se integre como apoyo al estudio y se definan con claridad los usos permitidos en tareas y simulacros.

Segunda: Se recomienda a los docentes y orientadores pedagógicos diseñar actividades diferenciadas según los estilos de aprendizaje, potenciando los perfiles reflexivo y teórico mediante guías escalonadas, resolución comentada y análisis comparativo, asimismo, se sugiere incorporar ejercicios breves de aplicación y retroalimentación inmediata para captar el interés de perfiles activos y pragmáticos, utilizando la IA como tutor de práctica, verificador de pasos o generador de ejemplos.

Tercera: Se sugiere que los docentes y responsables de evaluación adopten rúbricas centradas en el proceso y en evidencias intermedias, incorporando borradores, bitácoras de estudio y breves explicaciones orales del procedimiento seguido, esta estrategia permitiría orientar la evaluación hacia la comprensión, reforzar hábitos de estudio y alinear el uso de IA con el desarrollo de competencias.

Cuarta: Se invita a los investigadores educativos y equipos directivos a continuar la línea de investigación mediante seguimientos por cohortes y aulas, incorporando diagnósticos iniciales de actitudes y estilos, así como registros del uso real de IA en clase y en casa, el propósito es ajustar las estrategias de enseñanza y evaluar el impacto de las intervenciones sobre la disposición hacia la IA y el rendimiento académico reflejado en el balotario.

Limitaciones

Primera: El muestreo fue no probabilístico y se trabajó con una sola academia, exclusivamente en el turno de la mañana y con énfasis en áreas de ingenierías y ciencias sociales, lo cual reduce la representatividad de la población y limita la generalización de los resultados a otros contextos educativos, turnos o disciplinas.

Segunda: El acceso a internet dependía de la conectividad personal del alumnado y del uso exclusivo del teléfono móvil, lo que pudo afectar la calidad de las respuestas debido a restricciones de navegación, pantalla reducida o interrupciones externas, limitando así la completitud y precisión de los datos recopilados.

Tercera: No se midió el uso real de IA; no se evaluó frecuencia, tipo de herramienta ni finalidad; por ello, los resultados describen actitudes, pero no permiten contrastarlas con experiencias concretas de uso académico.

Cuarta: No se evaluó la familiaridad digital o dominio tecnológico; esta condición pudo afectar en la formación de actitudes hacia la IA; al no medirse, no fue posible estimar su impacto en las correlaciones observadas.

Quinta: No se incluyeron medidas de autorregulación del estudio; esta variable podría relacionarse con estilos de aprendizaje y actitudes hacia la IA; su ausencia pudo reducir la capacidad para detectar relaciones más consistentes.

Referencias

- Aguilera, A., & Ramos, M. (2016). Desempleo tecnológico: Una aproximación al caso latinoamericano. *AD-Minister*, (29).
- Allport, G. (2005). Attitudes. En *Handbook of Social Psychology* (Murchison). Clark University Press.
- Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones Mensajero.
- Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (2007). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Mensajero.
- Andrés, J., Gené, L., & Vila, L. (2023). Evaluación de los robots conversacionales en la comunicación asegurado-asegurador en el mercado español con un modelo de aceptación tecnológica. *Anales del Instituto de Actuarios Españoles*, 4(29), 111-135. https://doi.org/10.26360/2023_6
- Arroyo, P., & Franco, L. (2023). *Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanza en las especialidades técnicas del nivel secundario* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica Argentina]. Repositorio Institucional UCA
- Auzmendi, E. (1992). *Las actitudes hacia la matemática estadística en las enseñanzas medias y universitarias*. Mensajero.
- Bobadilla, S., Cardoso, D., Carreño, L., & Márquez, J. (2017). Estilos de aprendizaje en estudiantes de la licenciatura en psicología del centro universitario UAEM Temascaltepec, 2016. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14). <https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.271>
- Bochniarz, K., Czerwiński, S., Sawicki, A., & Atroszko, P. (2022). Attitudes to AI among high school students: Understanding distrust towards humans will not help us

- understand distrust towards AI. *Personality and Individual Differences*, 185, 111299.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111299>
- Briñol, P., De la Corte, L., Becerra, A., & Horcajo, J. (2007). Actitudes. En *Psicología social* (1.ª ed., pp. 453-500). McGraw-Hill. <https://pablobriñol.com/wp-content/uploads/papers/Actitudes.pdf>
- Brosig, M., Ábrego, D., & Niño, C. (2024). Afecto y Cognición: Modelando la Conducta Estudiantil hacia la Inteligencia Artificial en Maestrías. *Vinculatégica EFAN*, 10(6), 141-157. <https://doi.org/10.29105/vtga10.6-1057>
- Calderón, C., Campaña, J., Intriago, X., & Viteri, J. (2024). El impacto de la inteligencia artificial en la enseñanza de la economía y la administración: Tendencias, desafíos y oportunidades. *Revista Social Fronteriza*, 4(2).
[https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(2\)239](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)239)
- Camacho, R. (2023). Análisis de la relación entre el estilo de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios: Un enfoque en la personalización del aprendizaje. *Revista Multidisciplinar Ciencia y Descubrimiento*, 1(1).
<https://doi.org/10.70577/w4dfre97RCD>
- Cardozo, L., Rodrigues, D., Molano, E., Moreno, J., Beltrán, C., & Borrero, F. (2021). Propiedades psicométricas del cuestionario de estilos de aprendizaje «CHAEA-36» en estudiantes universitarios. *Revista Estudios sobre Educación*, 40, 75-101.
<https://doi.org/10.15581/004.40.75-101>
- Caspi, I. (2023, noviembre 27). *Primer aniversario de ChatGPT: el año que revolucionó la inteligencia artificial generativa*. Global X. https://globalxetfs.co/content/files/Primer-aniversario-de-ChatGPT_final.pdf
- Castro, L., Pantoja, M., & Guanoluisa, J. (2023). La utilización de la tecnología de ChatGPT como recurso para la aplicación de la lógica Matemática. *Conrado*, 19(2), 570-579.

- Chan, C. (2024). *Exploring the Factors of «AI Guilt» Among Students—Are You Guilty of Using AI in Your Homework?* arXiv. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2407.10777>
- Charles, R., & Charles, T. (2024). High School Students' Perceptions of Using AI for Learning. *Voice of the Publisher*, 10(3), 284-297.
- Chávez, M. (2021). Sistemas de tutoría inteligente y su aplicación en la educación superior. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), 175. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.848>
- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B., & Valls, E. (1994). *Los contenidos de la reforma, enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Santillana.
- Correa, D., Abarca, A., Baños, C., & Aorca, S. (2019). Actitud y aptitud en el proceso del aprendizaje. *Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/actitud-aptitud-aprendizaje.html>
- Cortés, J., Guevara, I., & González, D. (2024). La Inteligencia Artificial en la Educación Superior: Estrategias claves para abordar este desafío. *Revista Neuronum*, 10(1), 23-36.
- Davis, F. (1987). *User Acceptance of Information Systems: The Technology Acceptance Model (TAM)* (Working paper No. 529). University of Michigan, School of Business Administration.
- Degli, S. (2021). El rol del análisis de género en la reducción de los sesgos algorítmicos. *Revista Mujer y Economía: Igualdad, Oportunidades y Retos*, (921).
<https://doi.org/10.32796/ice.2021.921.7265>
- Delgado, M., Delgado, M., Loor, J., Valle, E., & Castro, A. (2024). Learning styles applied to teaching the English language. *Macrolinguistics and Microlinguistics*, 5(1), 1-8.
<https://doi.org/10.21744/mami.v3n1/2.30>

- Dellepiane, P., & Guidi, P. (2023). La inteligencia artificial y la educación: Retos y oportunidades desde una perspectiva ética. *Question/Cuestión*, 3(76).
<https://doi.org/10.24215/16696581e859>
- Fazio, R. (2007). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. Guilford Press.
- Felder, R. (2010). Are learning styles invalid? (Hint: No!). *North Carolina State University*.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3417.7041>
- Flores, J., & García, F. (2023). Reflections on the ethics, potential, and challenges of artificial intelligence in the framework of quality education (SDG4). *Comunicar*, 31(74), 37-47.
<https://doi.org/10.3916/C74-2023-03>
- Fondevilla, J., Martín, R., Carreras, M., & Vila, F. (2024). Interactividad en educación: Aplicaciones de la Inteligencia Artificial y el HbbTV. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (42). <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/429551>
- Frías, M., Dolz, L., Fuentes, M., Pons, G., D 'Ocon, A., Gómez, I., & Pascual, M. (2024). *Actitudes hacia la Inteligencia Artificial en estudiantes universitarios. Interés, conocimientos, usos, beneficios y riesgos (septiembre 2023)*.
<https://hdl.handle.net/10550/99759>
- Gallent, C., Zapata, A., & Ortego, J. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: Una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(2).
<https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134>
- Gálvez, M., Pinto, Y., Mendoza, J., & Anyosa, B. (2024). Adaptación y validación de un instrumento para medir las actitudes de los universitarios hacia la inteligencia artificial. *Revista de Comunicación*, 23(2), 125-142. <https://doi.org/10.26441/RC23.2-2024-3493>

- Gao, Y., Zhang, L., & Xie, H. (2024). The impact of AI on personalized learning. *Learning and Individual Differences, 97*, 102-114.
- Ghufron, M., & Suminta, R. (2012). *Gaya Belajar: Kajian Teoritik*. Pustaka Pelajar.
- Gómez, D., Niño, R., & Salazar, C. (2021). Influencia de las actitudes en los ambientes de aprendizaje. *Boletín Redipe, 1*, 1-18.
- González, C. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en la educación: Transformación de la forma de enseñar y de aprender. *Revista Qurrriculum, 51-60*.
<https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2023.36.03>
- González, N., & Sánchez, L. (2023). Estilos de Aprendizaje de los Estudiantes y Estrategia de Enseñanza Docente en una Universidad de Tarapoto. *Ciencia Latina, 7(6)*, 7145-7157.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9248
- Granados, D., & Cervantes, M. (2022). La Inteligencia Artificial y su Repercusión en la Educación Superior. *Congreso Internacional de Investigación Academia Journals Puebla, 14*, 395-399.
- Guerri, M. (2021). Teoría de la disonancia cognitiva de Festinger [Artículo de divulgación psicológica]. *Psico Activa*. <https://n9.cl/zkjex>
- Henao, L., & Herrera, V. (2023). *Estrategias didácticas mediadas por tecnologías educativas adaptativas para un aprendizaje personalizado en educación básica y media*.
<https://hdl.handle.net/11323/10595>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1ª ed.). McGraw-Hill.
- Herzog, S. (2017). Experimental Analysis of Attitudes: The Factorial-Survey Approach. *Open Journal of Social Sciences, 5(1)*, 126-156. <https://doi.org/10.4236/jss.2017.51011>
- Honey, P., & Mumford, A. (1986). *Using your learning styles*. Peter Honey Publications.

- Jiménez, A., & Ramírez, R. (2024). Uso de la inteligencia artificial entre profesores de educación básica superior en Ecuador. *CONNECTIVIDAD*, 5(3), 30-43.
<https://doi.org/10.37431/conectividad.v5i3.148>
- Juárez, S. (2013). Estilos de aprendizaje en estudiantes de pregrado y posgrado del Hospital General Regional No. 72 del Instituto Mexicano del Seguro Social. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 12-24. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72678-4](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72678-4)
- Keefe, J. (1988). *Aprendiendo perfiles de aprendizaje: Manual del examinador*. Asociación Nacional de Principales de Escuelas de Secundaria.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Krosnick, J., Judd, C., & Wittenbrink, B. (2005). Attitude measurement. En *Handbook of attitudes and attitude change* (Albarracín, D.; Johnson, B.; Zanna, M.). Erlbaum.
- Leão, H., Gallo, J., & Nunes, R. (2022). La bioética se enfrenta hoy a enormes desafíos. *Revista Bioética*, 30(4), 695-696. <https://doi.org/10.1590/1983-80422022304000es>
- Lopardo, H. (2023). La inteligencia artificial en la redacción de artículos científicos. *Acta bioquímica clínica latinoamericana*, 57(2), 173-173.
- Lozano, A. (2008). *Estilos de aprendizaje y enseñanza: Un panorama de la estilística educativa*. Trillas.
- Lysak, E., Giesbrecht, M., & Ovelar, I. (2024). Estudio exploratorio sobre conocimientos y actitudes de docentes y estudiantes de Universidad privada acerca de la Inteligencia Artificial. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)*, 5(4), 80-89.
<https://doi.org/10.56152/reped2024-dossierIA2-art8>
- Madrigal, A., & Trujillo, J. (2014). Adaptación del cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje para estudiantes de una institución universitaria de Medellín-Colombia. *Revista de estilos de aprendizaje*, 7(13), 155-181.

- Manrique, H. (2017). *Lecturas reflexivas y cambio de actitudes en estudiantes de secundaria de las instituciones educativas de Lircay—Huancavelica* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12894/4420>
- Mena, R., Cruz, R., & Silva, M. (2024). Percepción de la inteligencia artificial por estudiantes universitarios como acompañante en el proceso de aprendizaje. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-738>
- Montoya, J. (2024). Percepciones y actitudes hacia la integración de la Inteligencia Artificial en la enseñanza de las ciencias sociales en la Universidad Tecnológica del Chocó. *Technology Rain Journal*, 3(2). <https://doi.org/10.55204/trj.v3i2.e41>
- Mora, B., Aroca, C., Tibán, L., Sánchez, C., & Jiménez, A. (2023). Ética y Responsabilidad en la Implementación de la Inteligencia Artificial en la Educación. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 7(6), 28.
- Morales, G., Calderon, H., & Sucari, R. (2022). Factores del modelo de aceptación tecnológica que influyen en el uso de Facebook y Twitter por parte de los padres de familia de estudiantes del nivel de Educación Básica Regular. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (33), 83-93. <https://doi.org/10.24215/18509959.33.e9>
- Morales, J., & Turner, J. (1999). *Psicología social* (2.^a ed.). McGraw-Hill.
- Moreno, M., Morán, M., Gómez, L., Solís, P., & Rodríguez, M. (2022). Actitudes hacia las personas con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 7-27.
- Morris, C. (1997). *Psicología*. Prentice Hall.
- Norman, E. (2023). La inteligencia artificial en la educación: Una herramienta valiosa para los tutores virtuales universitarios y profesores universitarios. *Panorama*, 17(32), 1-11. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v17i32.3681>

- OECD. (2021). *OECD Digital Education Outlook* (p. 258) [Informe técnico]. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/oecd-digital-education-outlook-2021-5fdca1b6-en.htm>
- Ojeda, A., Solano, A., Ortega, D., & Boom, E. (2023). Análisis del impacto de la inteligencia artificial ChatGPT en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria. *Formación universitaria*, 16(6), 61-70. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062023000600061>
- Ordóñez, S., Sánchez, S., Torres, M., & Herdández, G. (2024). El Impacto de la Inteligencia Artificial en la Cultura Educativa de las Instituciones de Nivel Medio Superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 5786-5801. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14007
- Ovejero, A. (2007). *Las relaciones humanas, psicología social teórica y aplicada*. Biblioteca Nueva.
- Oyarvide, N., Tenorio, E., Oyarvide, R., Oyarvide, H., & Racines, T. (2024). Factores influyentes para el uso de herramientas digitales en estudiantes universitarios. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 5(2), 346-366. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i2.141>
- Parraguez, I. (2021). *Programa personalista para la formación de actitudes hacia el perdón en padres de familia de una universidad de Chiclayo-2020* [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. <http://tesis.usat.edu.pe/handle/20.500.12423/3319>
- Peiteado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6(11), 51-70.
- Pérez, M. (2024). *La Inteligencia Artificial: Definición, regulación y Riesgos para los Derechos Fundamentales*. <https://hdl.handle.net/10115/39596>

- Rivas, J., Cevallos, C., & Llango, Z. (2024). Uso de modelos de inteligencia artificial en la optimización de la enseñanza de matemáticas en la educación superior. *REINCISOL: Revista de Investigación Científica y Social*, 3(6), 4334-4355.
- Rodríguez, E. (2017). Reflexiones en torno a la tradición crítica en la psicología social de América Latina. *Quadernos de Psicologia*, 19(3), 299-315.
- Rojas, A. (2024). *Actitudes y uso de IAs generativas de texto entre estudiantes universitarios* [Tesis de Licenciatura, Universidad Estatal del Sur de Manabí].
<http://repositorio.unesum.edu.ec/handle/53000/6584>
- Rokeach, M. (2008). *Beliefs, attitudes and values*. Jossey-Bass.
- Ruaro, R., & Reis, L. (2020). Los retos del emprendimiento en la era de la inteligencia artificial. *Veritas*, 65(3).
- Russell, S., & Norvig, P. (2020). *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. Pearson.
- Sadin, É. (2023, mayo 3). ChatGPT es un movimiento civilizatorio de profundas consecuencias antropológicas. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/545281-eric-sadin-chatgpt-es-un-movimiento-civilizatorio-de-profund>
- Salazar, D., Madrigal, A., & Salazar, A. (2022). A propósito de la diversidad. Reconociendo las características propias de los estilos de aprendizaje. *Boletín Redipe*, 11(6), 83-96.
<https://doi.org/10.36260/rbr.v11i6.1839>
- Salazar, M., Rozo, A., Monsalve, G., Millán, L., & Avellaneda, T. (2023). Relación entre estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes del programa de psicología de primero a cuarto semestre de una universidad privada de Cúcuta. *Revista Perspectivas*, 8(S1), 283-291. <https://doi.org/10.22463/25909215.4140>
- Sanabria, J., Silveira, Y., Pérez, D., & Cortina, M. (2023). Incidences of artificial intelligence in contemporary education. *Comunicar*, 31(77). <https://doi.org/10.3916/C77-2023-08>

- Sánchez, A., & Romero, M. (2023). Evaluación de las tecnologías de la información para el despliegue de servicios de ciudades inteligentes. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 16(7), 132-151.
- Schepman, A., & Rodway, P. (2020). Initial validation of the general attitudes towards Artificial Intelligence Scale. *Computers in Human Behavior Reports*, 1, 100014.
<https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100014>
- Solórzano, S., & Romero, J. (2024). Proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura con el apoyo de la inteligencia artificial. *Sinergia Académica*, 7(2), 369-379.
<https://doi.org/10.51736/9k5s2s31>
- Tejada, J., & Sosa, M. (1997). Estrategias para el cambio de actitudes. En *Psicología social y educación* (1.ª ed., pp. 453-500). McGraw-Hill.
- Tello, J. (2023). Historia y desarrollo de la investigación sobre las actitudes humanas en la Psicología Social. *Revista Sul-Americana de Psicologia*, 11, 37-58.
<https://doi.org/10.29344/2318650X.1.3506>
- Tencent Research Institute & China Academy of Information and Communications Technology. (2023). AI regulation: China's approach and its implications. *Nature*, 613(7945), 620-621.
- Torales, J., Barrios, I., Villalba, J., Camacho, C., Gómez, J., San Miguel, C., Giménez, E., & Aparicio, C. (2018). Learning styles of first year medical students of the National University of Asunción, Paraguay. *Anales de la Facultad de Ciencias Médicas (Asunción)*, 51(2), 27-36. [https://doi.org/10.18004/anales/2018.051\(02\)27-036](https://doi.org/10.18004/anales/2018.051(02)27-036)
- Triandis, H. (1977). *Interpersonal behavior*. Brooks/Cole.
- Turós, M., Nagy, R., & Szűts, Z. (2025). What percentage of secondary school students do their homework with the help of artificial intelligence? – A survey of attitudes towards

artificial intelligence. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8.

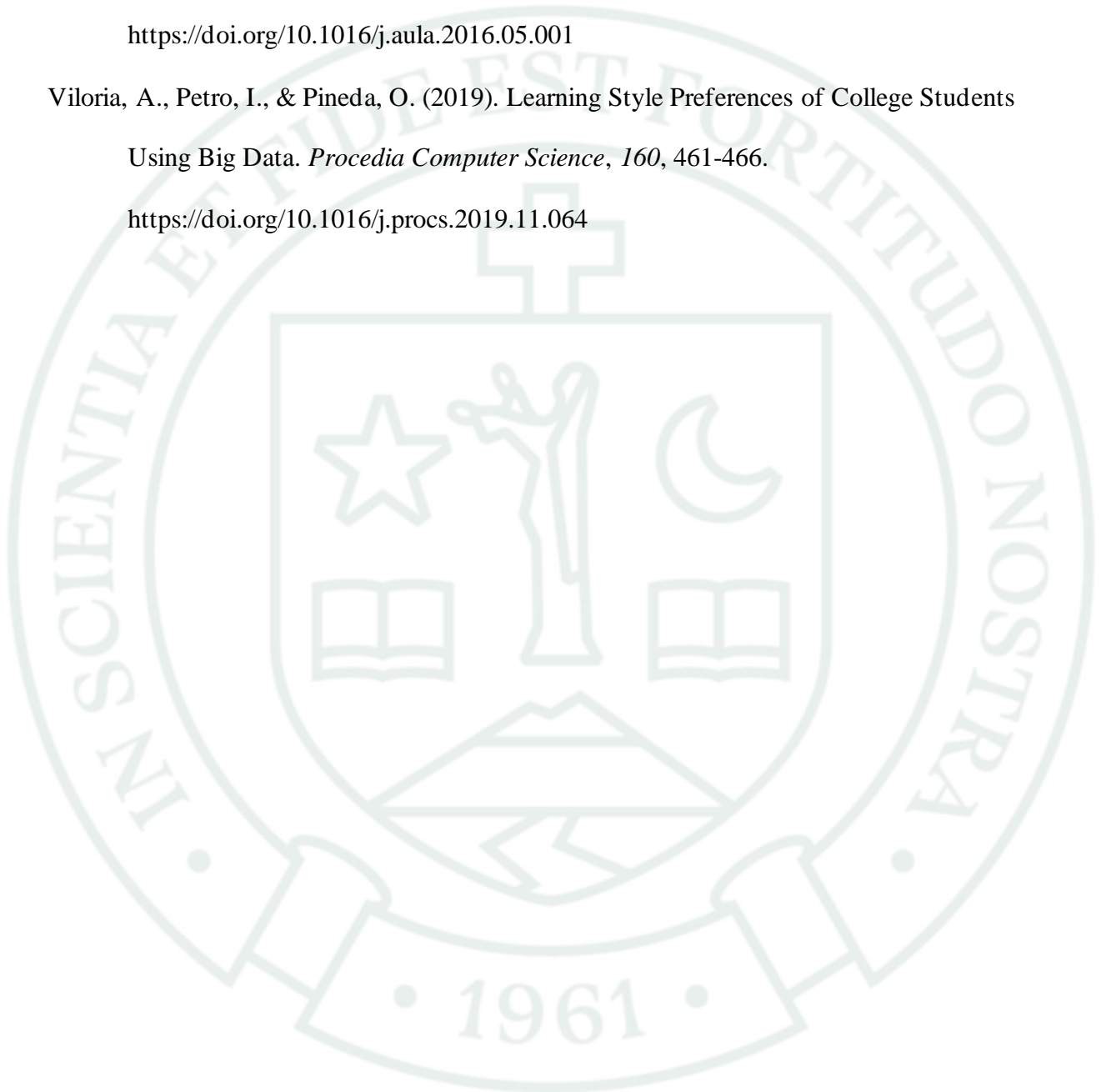
<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100394>

Ventura, A. (2016). ¿Enseño como aprendí?: El rol del estilo de aprendizaje en la enseñanza del profesorado universitario. *Aula Abierta*, 44(2), 91-98.

<https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.05.001>

Viloria, A., Petro, I., & Pineda, O. (2019). Learning Style Preferences of College Students Using Big Data. *Procedia Computer Science*, 160, 461-466.

<https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.11.064>



Anexos

Anexo 1. Dictamen del Comité de Ética de Investigación de la UCSM

COMITÉ DE ÉTICA INSTITUCIONAL DE INVESTIGACIÓN UCSM



DICTAMEN COMITÉ DE ETICA DE INVESTIGACION UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA MARIA

Arequipa, 13 de junio de 2025

Investigador Palermo Alegria, Dixon Palermo

Presente.-

De mi especial consideración.

Me dirijo a usted para hacerle llegar el resultado de la evaluación de su proyecto de investigación y dictamen del Comité Institucional de Ética de Investigación.

TÍTULO: “Actitudes frente a la inteligencia artificial y estilos de aprendizaje en estudiantes de una academia preuniversitaria de Arequipa”.

Investigador: Palermo Alegria, Dixon Palermo.

TIPO Y DISEÑO: Cuantitativo, no experimental.

OBJETIVO: La investigación tiene como objetivo: Describir la relación entre las actitudes hacia la inteligencia artificial y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de una academia preuniversitaria.

PROCEDIMIENTOS: Instrumento de Medición de Actitudes hacia la Inteligencia Artificial, Cuestionario CAMEA40.



COMITÉ DE ÉTICA INSTITUCIONAL DE INVESTIGACIÓN UCSM



DICTAMEN COMITÉ DE ETICA DE INVESTIGACION UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA MARIA

SUJETOS DE ESTUDIO:

Estudiantes mayores de edad matriculados en una academia preuniversitaria de la ciudad de Arequipa.

RIESGO DEL ESTUDIO:

Mínimo.

OBSERVACIONES, SUGERENCIAS:

Debe proteger confidencialidad de la data sensible.

DICTAMEN:

DICTAMEN FAVORABLE 194 – 2025 CIEI-UCSM



VIGENCIA:

La aprobación tiene vigencia desde la emisión del presente dictamen hasta el 13 de junio del 2026.

Agueda Muñoz Del Carpio Toia
Comité Institucional de Ética de la Investigación UCSM

Cualquier duda comunicarse a: comiteeticainvestigacionucsm@gmail.com

Anexo 2. Consentimiento para los estudiantes

Esta investigación, dirigida por Dixon Rivaldo Palermo Alegria, estudiante de Psicología en la Universidad Católica de Santa María, busca identificar la relación entre las actitudes hacia la inteligencia artificial y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una academia preuniversitaria en Arequipa. La participación en este estudio es completamente voluntaria y consiste en responder dos pruebas psicométricas: instrumento de medición de actitudes hacia la inteligencia artificial y el cuestionario CAMEA40.

Es importante señalar que la investigación tiene fines académicos y científicos, y sus respuestas serán anónimas y confidenciales. No se le pedirá información que permita su identificación, y los datos se analizarán de forma grupal. No hay compensación económica, pero su colaboración contribuye significativamente al avance de esta investigación. Al aceptar participar, autoriza el uso de sus respuestas exclusivamente para fines académicos y bajo estricta confidencialidad.

Acepto

No acepto

Anexo 3. Encuesta de perfil sociodemográfico

Edad: (____)

Sexo: Mujer (__) Varón (__)

Marca tu salón de clase en el área que te encuentras:

Ingenieras					
<input type="checkbox"/> C01	<input type="checkbox"/> C02	<input type="checkbox"/> C03	<input type="checkbox"/> C04	<input type="checkbox"/> C05	<input type="checkbox"/> C06
<input type="checkbox"/> C07	<input type="checkbox"/> C08	<input type="checkbox"/> C09	<input type="checkbox"/> C10	<input type="checkbox"/> C11	<input type="checkbox"/> C12
<input type="checkbox"/> C13	<input type="checkbox"/> C14	<input type="checkbox"/> C15	<input type="checkbox"/> C16	<input type="checkbox"/> C17	<input type="checkbox"/> C18
Sociales					
<input type="checkbox"/> S01	<input type="checkbox"/> S02	<input type="checkbox"/> S03	<input type="checkbox"/> S04	<input type="checkbox"/> S05	<input type="checkbox"/> S06
<input type="checkbox"/> S07	<input type="checkbox"/> S08	<input type="checkbox"/> S09			

¿Cuenta con conexión a internet en su hogar? Sí (__) / No (__)

¿Por qué medios accede a internet?

Cable de red (__) / Datos móviles (__) / Wi-Fi (__) / Otro (_____)

¿A través de qué dispositivos accede a internet?

Computadora de escritorio (__) / Laptop (__) / Tableta (__) / Teléfono inteligente (__)

Otro (_____)

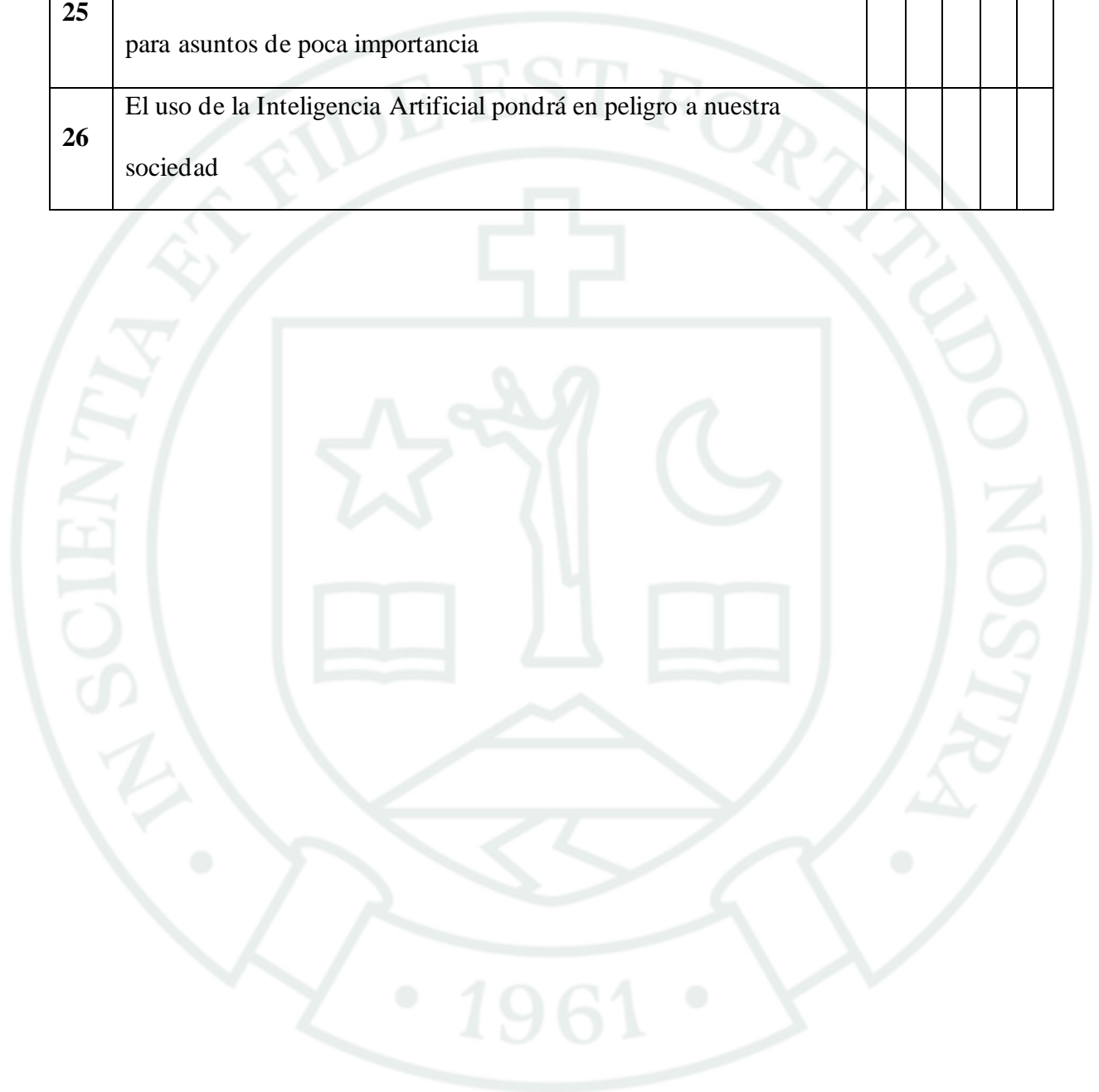
Anexo 4. Instrumento de medición de actitudes hacia la inteligencia artificial

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de afirmaciones relacionadas con la inteligencia artificial. Lee cada enunciado con atención y señala tu nivel de acuerdo utilizando la siguiente escala: 1 significa “Totalmente en desacuerdo” y 5 significa “Totalmente de acuerdo”. Si cometes un error al marcar tu respuesta, puedes tacharla y volver a marcar la opción correcta según la escala. Es importante que respondas todos los ítems sin omitir ninguno.

	1	2	3	4	5				
	Totalmente en desacuerdo	Un poco en desacuerdo	Neutral	Un poco de acuerdo	Totalmente de acuerdo				
N°	Ítems				1	2	3	4	5
1	La Inteligencia Artificial proporciona nuevas oportunidades para este país								
2	Estoy impresionado con lo que puede hacer con la Inteligencia Artificial								
3	El desarrollo de la Inteligencia Artificial representa una amenaza a la estabilidad laboral de las personas								
4	Es mejor dejar algunas decisiones complejas a sistemas de Inteligencia Artificial								
5	La creación de la Inteligencia Artificial me hace admirar el ingenio humano								
6	Cuando pienso en el uso futuro de la Inteligencia Artificial, me da escalofríos y me siento incómodo								
7	Tengo un rechazo espontáneo por la Inteligencia Artificial								
8	La Inteligencia Artificial me parece siniestra								

9	La gente como yo será reemplazada si la Inteligencia Artificial se usa cada vez más					
10	Los sistemas de Inteligencia Artificial cometen errores de información					
11	La sociedad simplemente dejará que la Inteligencia Artificial se encargue de todo					
12	Quisiera usar sistemas de Inteligencia Artificial en todas las actividades de mi vida cotidiana					
13	Confiaría los ahorros de mi vida a un sistema de inversiones con Inteligencia Artificial					
14	La Inteligencia Artificial se utiliza para saber ilegalmente los datos de las personas					
15	Las empresas solo usan Inteligencia Artificial para aumentar sus ganancias sin beneficiar a la gente común					
16	Todas las aplicaciones de Inteligencia Artificial son muy útiles para mí					
17	La Inteligencia Artificial tiene limitaciones					
18	Las organizaciones utilizan la Inteligencia Artificial en contra de las buenas costumbres de las personas					
19	Me emociona lo que se ha logrado con la Inteligencia Artificial					
20	Para las transacciones rutinarias, prefiero interactuar con un sistema de Inteligencia Artificial que con uno que no lo es					
21	La Inteligencia Artificial ayuda al desarrollo de las personas					
22	Se debe prohibir que los sistemas de Inteligencia Artificial tomen decisiones de vida o muerte					

23	Me fascina absolutamente todo sobre la Inteligencia Artificial					
24	Los sistemas de Inteligencia Artificial funcionan mejor que los del ser humano					
25	Los sistemas artificialmente inteligentes solo deberían ser utilizados para asuntos de poca importancia					
26	El uso de la Inteligencia Artificial pondrá en peligro a nuestra sociedad					



Anexo 5. Cuestionario CAMEA40

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de afirmaciones relacionadas con los estilos de aprendizaje. Indica con qué frecuencia te identificas con cada una utilizando la siguiente escala, donde 1 significa “Nunca” y 5 significa “Siempre”. Si te equivocas al marcar una respuesta, puedes tacharla y volver a señalar la opción correcta según la escala indicada. Por favor, responde a todos los ítems sin dejar ninguno en blanco.

	1	2	3	4	5				
	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre				
N°	Ítems				1	2	3	4	5
1	Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso								
2	Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias aun saltando normas establecidas								
3	Creo que lo más importante es que las cosas funcionen								
4	Me tomo el tiempo necesario para realizar mi trabajo a conciencia								
5	Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio.								
6	Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica								
7	Prefiero las ideas originales y novedosas, aunque no sean prácticas								
8	Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos								
9	Cuando hay una discusión, me gusta ser directo								
10	Puedo separar mi trabajo de lo afectivo en las tareas que realizo								
11	Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras								

12	La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento					
13	Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información, cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor					
14	Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía					
15	Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente					
16	Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas					
17	Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico					
18	Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas					
19	Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión					
20	Pienso que son más sólidas las decisiones basadas en un minucioso análisis que las poco razonadas					
21	Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás					
22	En conjunto hablo más que escucho					
23	Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas					
24	Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento					
25	Me gusta buscar nuevas experiencias					
26	Me atrae el experimentar y practicar con las últimas novedades					
27	Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías					
28	Compruebo antes si las cosas funcionan realmente					
29	Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo					

30	Observo que puedo mantener la independencia y la calma en las discusiones						
31	Planifico las cosas pensando en el futuro						
32	En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el/la líder o el/la que más participa						
33	Me molestan las personas que no actúan con lógica.						
34	Me resulta incómodo tener que planificar las cosas						
35	Creo que el fin justifica los medios en muchos casos						
36	Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan						
37	Con tal de conseguir el objetivo que pretendo, soy capaz de herir sentimientos ajenos						
38	No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo						
39	Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas						
40	Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente						