



Uso de ChatGPT, confianza informativa y riesgo de desinformación en la comunidad educativa de educación secundaria, Bachillerato y Formación Profesional

*Use of ChatGPT, trust in information and
the risk of misinformation within the
educational community in intermediate
school, A levels, and occupational training*

Xavier Bringué Sala

Universidad de Navarra
jbringue@unav.es

Charo Sádaba Chalezquer

Universidad de Navarra
csadaba@unav.es

recibido: 28.04.2026 / aceptado: 20.07.2026

Referencia de este artículo

Bringué Sala, Xavier y Sádaba Chalezquer, Charo (2026). Uso de ChatGPT, confianza informativa y riesgo de desinformación en la comunidad educativa de educación secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, nº32. Castellón de la Plana: Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Jaume I, 51-72. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/adcomunica.9574>

PALABRAS CLAVE

inteligencia artificial; ChatGPT; desinformación; confianza; verificación; comunidad educativa.

KEYWORDS

Artificial Intelligence; Chatgpt; Disinformation; Trust; Verification; Educative Community.

RESUMEN

Este estudio analiza la relación entre el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa, la confianza en distintas fuentes informativas y la probabilidad de compartir información falsa en la comunidad educativa. A partir del análisis secundario de una encuesta online realizada en España en enero de 2025 (N = 922) en el marco del VI Estudio de Empantallados y GAD3 sobre educación e inteligencia artificial, se examinan las diferencias entre alumnado, familias y profesorado en el uso de ChatGPT, la confianza depositada en esta herramienta y en las redes sociales, así como las prácticas de verificación y la capacidad percibida para detectar errores. Los resultados muestran una brecha clara entre familiaridad tecnológica y prudencia informativa: el alumnado utiliza ChatGPT con mayor frecuencia y confía más en esta herramienta, pero no presenta niveles superiores de verificación, mientras que el profesorado adopta una posición más cauta. Los análisis multivariantes revelan, además, una dinámica ambivalente de la confianza: aunque una mayor confianza en la IA se asocia con una mayor facilidad percibida para detectar errores, también puede reducir la verificación efectiva. Por último, los modelos de regresión logística indican que el uso de ChatGPT se asocia con una mayor probabilidad de haber compartido información falsa, mientras que la confianza en redes sociales emerge como el predictor positivo más fuerte de esta conducta. En conjunto, los resultados sugieren que los comportamientos relacionados con la desinformación dependen tanto del uso de herramientas de IA generativa como de los marcos de confianza y de los hábitos informativos de los usuarios.

ABSTRACT

This study examines the relationship between the use of generative artificial intelligence tools, trust in different information sources, and the likelihood of sharing false information within the educational community. Drawing on data from an online survey conducted in Spain in January 2025 (N = 922), the study explores differences among students, families, and teachers in their use of ChatGPT, the level of trust placed in this tool and in social media, as well as their verification practices and perceived ability to detect errors. The findings reveal a clear gap between technological familiarity and informational caution: students use ChatGPT more frequently and place greater trust in it, yet they do not exhibit higher levels of verification, whereas teachers adopt a more cautious stance. Multivariate analyses further reveal an ambivalent dynamic of trust: although greater trust in AI is associated with a higher perceived ability to detect errors, it may also reduce actual verification practices. Finally, logistic regression models indicate that

the use of ChatGPT is associated with a higher likelihood of having shared false information, although the strongest positive predictor is trust in social media. The study concludes that the risk lies not exclusively in the technology itself, but in the frameworks of trust and the informational habits through which it is integrated into everyday life.

AUTORES

Xavier Bringué Sala [jbringue@unav.es] es profesor titular en la facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra. Es investigador especializado en el impacto de las tecnologías digitales en la familia y la educación. Ha colaborado en estudios sobre hábitos digitales y riesgos online, aportando evidencia para promover un uso tecnológico responsable en contextos educativos y familiares.

Charo Sádaba Chalezquer [csadaba@unav.es] es Catedrática en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra, e investigadora especializada en comunicación digital, alfabetización mediática y uso de tecnologías por menores y jóvenes en ámbitos como redes sociales, privacidad y bienestar digital.

1. Introducción

La rápida expansión de la inteligencia artificial generativa (IAG), impulsada por modelos de lenguaje de gran tamaño (Large Language Models, LLM) como ChatGPT, Gemini o Claude, ha modificado profundamente las formas de acceder, producir y compartir información. A diferencia de generaciones anteriores de herramientas digitales, estos sistemas no se limitan a recuperar información existente, sino que generan nuevos contenidos mediante procesos conversacionales que facilitan su integración en actividades cotidianas, académicas y profesionales. Su facilidad de uso y disponibilidad han favorecido una adopción extraordinariamente rápida, convirtiéndolos en una de las innovaciones tecnológicas con mayor impacto potencial sobre los procesos educativos (Kasneci et al., 2023; UNESCO, 2023, 2021).

En el ámbito de la educación secundaria, la incorporación de estas herramientas plantea retos específicos. El profesorado debe decidir cómo integrarlas en la planificación, la evaluación y el desarrollo de competencias, mientras que el alumnado dispone de un recurso capaz de apoyar, o sustituir parcialmente, procesos cognitivos tradicionalmente asociados al aprendizaje autónomo. Paralelamente, las familias asumen un papel cada vez más relevante en la supervisión y orientación del uso de estas tecnologías fuera del aula, configurando un ecosistema educativo en el que las decisiones sobre la inteligencia artificial trascienden el espacio escolar.

Sin embargo, la expansión de la inteligencia artificial generativa no implica necesariamente una aceptación crítica de sus resultados. La naturaleza probabilística de los modelos generativos hace posible la producción de respuestas incorrectas, sesgadas o completamente inventadas («alucinaciones»), lo que convierte la evaluación de la fiabilidad de la información en una competencia esencial. En consecuencia, la utilización educativa de estas herramientas depende no solo de su utilidad percibida (Ortega y Pericacho, 2025), sino también del grado de confianza que los usuarios depositan en ellas y de las estrategias que emplean para verificar la información generada (UNESCO, 2023; Glikson y Woolley, 2020).

Aunque la investigación sobre inteligencia artificial generativa ha crecido de manera exponencial desde finales de 2022, gran parte de la evidencia empírica disponible se ha desarrollado en contextos universitarios y se ha centrado preferentemente en el alumnado. En comparación, siguen siendo menos numerosos los estudios que analizan el contexto de la educación secundaria considerando simultáneamente las perspectivas del profesorado, las familias y el alumnado. Analizar conjuntamente estos tres colectivos resulta especialmente relevante porque desempeñan funciones complementarias en la incorporación de la IA al proceso educativo y pueden

presentar percepciones diferentes respecto a su utilidad, su fiabilidad y los riesgos asociados a su utilización.

2. Estado de la cuestión

La integración de la inteligencia artificial generativa, particularmente de los modelos de lenguaje de gran tamaño (LLM) como ChatGPT, ha transformado el panorama educativo, generando un intenso debate académico sobre su potencial y sus riesgos (Tlili et al., 2023). La investigación actual se estructura en torno a la comprensión de cómo los diversos actores —estudiantes, docentes y padres— perciben, aceptan y adoptan estas herramientas en entornos tanto formales como informales.

2.1. Conciencia, aceptación y adopción tecnológica

El Modelo de Aceptación Tecnológica (Technology Acceptance Model, TAM), propuesto por Davis (1989), constituye uno de los marcos más utilizados para explicar la adopción de nuevas tecnologías. El modelo sostiene que la intención de utilizar un sistema depende fundamentalmente de dos creencias cognitivas: la utilidad percibida, entendida como el grado en que una persona considera que una tecnología mejorará su desempeño, y la facilidad de uso percibida, referida al esfuerzo esperado para aprender y utilizar dicha tecnología. Estas dos dimensiones condicionan la actitud hacia el uso y, posteriormente, la intención conductual de adoptar la tecnología. Investigaciones posteriores ampliaron el modelo incorporando factores como la influencia social, la experiencia previa o las condiciones organizativas (Venkatesh y Davis, 2000; Venkatesh et al., 2003), demostrando que la aceptación tecnológica depende tanto de factores individuales como contextuales.

Estudios recientes en instituciones de educación superior indican que la conciencia sobre ChatGPT es un precursor crítico para su adopción, influyendo directamente en la intención de utilizarlo (Shahzad et al., 2024). Se ha observado también que cuando los estudiantes perciben al modelo como una entidad altamente intelectual capaz de responder con precisión a consultas técnicas, su disposición a adoptarlo aumenta significativamente (Shahzad et al., 2024). Además de los constructos clásicos del TAM, la informatividad y el disfrute percibido también juegan roles vitales en la formación de actitudes positivas hacia el aprendizaje con esta IA (Rahman et al., 2023). Por su parte, en contextos como el sistema educativo sueco, se ha detectado que, aunque los estudiantes ya integran la herramienta para mejorar su comprensión conceptual, los docentes a menudo expresan una falta de comprensión sobre cómo incorporarla formalmente debido a la falta de apoyo institucional (Söderström et al., 2024).

En el caso de la inteligencia artificial generativa aplicada a la educación secundaria, la utilidad percibida puede manifestarse en la capacidad atribuida a estas herramien-

tas para facilitar la planificación docente, elaborar materiales didácticos, personalizar actividades o resolver dudas académicas. La facilidad de uso se relaciona con la percepción de que estas aplicaciones pueden integrarse en las rutinas educativas sin requerir una formación técnica especializada. Desde esta perspectiva, el TAM proporciona un marco útil para interpretar por qué profesorado, alumnado y familias muestran diferentes niveles de aceptación de la IA generativa.

En el caso específico de la inteligencia artificial generativa, la naturaleza probabilística de las respuestas, la posibilidad de errores factuales y las dificultades para comprender los procesos internos de generación hacen que la utilidad percibida resulte insuficiente para explicar su aceptación. En consecuencia, la confianza emerge como una variable complementaria especialmente relevante.

2.2. La confianza y la agencia percibida de la IA

La literatura destaca también que la confianza actúa como la piedra angular para la adopción tecnológica. De hecho, la confianza constituye uno de los principales determinantes de la interacción entre las personas y los sistemas automatizados. Lee y See (2004) la definen como la actitud que permite a un individuo aceptar una situación de vulnerabilidad basada en la expectativa de que un sistema actuará de forma adecuada para alcanzar los objetivos previstos. En este sentido, la confianza facilita el uso eficiente de tecnologías complejas, pero también puede favorecer una dependencia excesiva cuando supera la capacidad crítica del usuario. Investigaciones posteriores muestran que la confianza se construye a partir de múltiples factores, entre ellos la fiabilidad percibida, la transparencia del sistema, la experiencia previa del usuario y el contexto de utilización (Hoff y Bashir, 2015). En el caso de la inteligencia artificial, Glikson y Woolley (2020) destacan además que la percepción de competencia, autonomía o inteligencia del sistema influye significativamente en el grado de confianza depositado en él.

Estas aportaciones resultan especialmente relevantes para comprender la interacción con la IA generativa. Diversos estudios muestran que los usuarios desarrollan atribuciones antropomórficas hacia herramientas como ChatGPT, percibiéndolas como agentes capaces de comprender necesidades, razonar o actuar con cierta autonomía. Esta percepción incrementa la confianza y favorece la aceptación del sistema, aunque también puede conducir al denominado sesgo de automatización, consistente en aceptar las respuestas generadas sin contrastarlas adecuadamente (Yeung et al., 2026).

Cuando los estudiantes utilizan expresiones antropomórficas, como creer que la IA «hace su mejor esfuerzo» o «comprende lo que necesito», desarrollan una percepción de agencia que refuerza su confianza y dependencia de la herramienta (Yeung et

al., 2026). Sin embargo, esta confianza puede derivar en un sesgo de automatización, donde se aceptan las respuestas del sistema de forma irreflexiva sin contrastarlas con fuentes externas, un problema detectado especialmente entre quienes hacen un uso indebido de la herramienta.

2.3. Alfabetización en inteligencia artificial

La incorporación de la inteligencia artificial generativa en la educación plantea nuevos desafíos para la alfabetización digital y mediática. Sin embargo, diversos autores sostienen que estas competencias deben ampliarse hacia una alfabetización específica en inteligencia artificial (*AI literacy*), entendida como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten comprender el funcionamiento básico de estos sistemas, interpretar críticamente sus resultados, reconocer sus limitaciones y utilizarlos de manera ética y responsable (Long y Magerko, 2020; Ng et al., 2021; UNESCO, 2021).

En el caso de la IA generativa, esta alfabetización implica no solo saber utilizar herramientas como ChatGPT, sino también evaluar la fiabilidad de las respuestas, contrastar la información obtenida con otras fuentes, identificar posibles errores o sesgos y comprender que las respuestas generadas no constituyen necesariamente información verificada. En este sentido, diversos trabajos advierten que el uso continuado de modelos generativos puede favorecer procesos de delegación cognitiva cuando los usuarios sustituyen determinadas tareas intelectuales por respuestas producidas automáticamente. Aunque estas herramientas pueden facilitar el aprendizaje y mejorar la productividad, también existe el riesgo de reducir los procesos de reflexión y de incrementar la aceptación acrítica de la información generada, especialmente cuando la confianza depositada en el sistema supera la capacidad de evaluación del usuario (Yeung et al., 2026).

La alfabetización en IA trasciende el ámbito escolar y se desarrolla también en el entorno familiar. Las investigaciones muestran que madres y padres desempeñan un papel esencial como mediadores del uso de herramientas generativas, alternando entre estrategias de supervisión directa y de exploración autónoma en función de la edad de sus hijos y de los riesgos percibidos (Quan et al., 2024, 2025). Estas dinámicas ponen de manifiesto que la adquisición de competencias para un uso crítico y responsable de la IA constituye una responsabilidad compartida entre escuela y familia.

En conjunto, la literatura sugiere que la adopción educativa de la inteligencia artificial generativa no depende exclusivamente de factores tecnológicos, sino también de variables relacionadas con la confianza y con las competencias necesarias para interpretar críticamente la información producida por estos sistemas. Analizar cómo

alumnado, profesorado y familias perciben estas dimensiones resulta especialmente relevante en la educación secundaria, donde la utilización de estas herramientas se produce en un contexto de desarrollo competencial y de acompañamiento educativo.

A partir de este marco, el estudio se articula en torno a tres preguntas de investigación:

- **RQ1.** ¿Existen diferencias significativas entre alumnado, familias y profesorado en el uso de fuentes informativas, la confianza depositada en ellas y las prácticas de verificación?
- **RQ2.** ¿Cómo se relacionan el uso de ChatGPT, la confianza en esta herramienta y la confianza en redes sociales con las prácticas de verificación y con la capacidad percibida para detectar errores informativos?
- **RQ3.** ¿En qué medida el uso de IA generativa predice la probabilidad de compartir información falsa, una vez controlado el efecto de la confianza en redes sociales y otras variables sociodemográficas?

Estas preguntas permiten estructurar el análisis en tres niveles complementarios: diferencias entre perfiles, relaciones entre prácticas y competencias informativas, y asociaciones con comportamientos de riesgo vinculados a la difusión de desinformación.

3. Método

3.1. Diseño y participantes

Se empleó un diseño cuantitativo transversal basado en el análisis secundario de datos procedentes del VI Estudio de Empantallados y GAD3 sobre educación e inteligencia artificial (Empantallados & GAD3, 2025). Esta investigación utilizó la base de datos anonimizada generada en dicho estudio para examinar la relación entre uso de inteligencia artificial generativa, confianza informativa y difusión de información falsa en distintos perfiles de la comunidad educativa. El trabajo de campo original se realizó en España en enero de 2025 mediante encuesta online (CAWI), siendo ejecutado por la consultora GAD3 en el marco del citado estudio.

La muestra final estuvo compuesta por 922 participantes, distribuidos en tres perfiles de la comunidad educativa: alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato/FP (n = 207), madres y padres con hijos en edad escolar (n = 507) y profesorado de etapas preuniversitarias (n = 208).

El muestreo aseguró la representatividad en términos de titularidad del centro —público, concertado y privado— y de distribución geográfica. El error muestral estimado fue de $\pm 4,5\%$ para el subgrupo de padres y madres y de $\pm 7,1\%$ para los subgrupos de alumnado y profesorado, bajo el supuesto de muestreo aleatorio simple y un nivel de confianza del 95%.

Tabla 1. Características de la muestra

Característica	Total (N = 922)	Alumnado (n = 207)	Padres/Madres (n = 507)	Profesorado (n = 208)
Sexo				
Hombre	465 (50.4%)	115 (55.6%)	246 (48.5%)	104 (50.0%)
Mujer	457 (49.6%)	92 (44.4%)	261 (51.5%)	104 (50.0%)
Edad (años)				
M (SD)	40.16 (15.21%)	15.46 (1.11)	48.35 (6.97)	44.78 (10.66)
Etapa educativa				
ESO	-	115 (55.6%)	-	115 (55.3%)
Bachillerato	-	75 (36.2%)	-	57 (27.4%)
FP	-	17 (8.2%)	-	36 (17.3%)
Tipo de centro				
Público	-	126 (60.9%)	-	118 (56.7%)
Concertado	-	64 (30.9%)	-	40 (19.2%)
Privado	-	17 (8.2%)	-	50 (24.0%)

Nota. Porcentajes calculados por columna. La variable «Etapa educativa» se refiere a la etapa cursada en el caso del alumnado y a la etapa en la que imparte docencia en el caso del profesorado.

3.2. Instrumentos y variables

El cuestionario ad hoc recogió variables sociodemográficas —sexo, edad y nivel educativo— y una batería de ítems sobre hábitos informativos y tecnológicos. Para este estudio se seleccionaron las siguientes medidas.

- A. Uso de IA generativa. Se midió la frecuencia de uso de herramientas como ChatGPT mediante una escala ordinal de cuatro puntos, desde 1 = «Rara vez o nunca» hasta 4 = «A diario».
- B. Confianza en fuentes de información. Los participantes evaluaron su nivel de confianza en la veracidad de la información procedente de distintos medios en

una escala de 1 = «Nada» a 4 = «Mucho». Para este trabajo se consideraron específicamente la confianza en la inteligencia artificial —por ejemplo, ChatGPT— y la confianza en redes sociales.

- C. Competencias de verificación. Se evaluaron dos dimensiones. Por un lado, la frecuencia con la que el usuario comprueba la información proporcionada por la IA, medida en una escala de 1 a 5 y recodificada de modo que una mayor puntuación indica mayor verificación. Por otro, la facilidad percibida para identificar información incorrecta o engañosa generada por la IA, medida en una escala de 1 = «Muy difícil» a 4 = «Muy fácil».
- D. Difusión de información falsa. La variable dependiente se evaluó mediante un ítem dicotómico —sí/no— que preguntaba a los participantes si alguna vez habían compartido información que posteriormente descubrieron que era falsa.

3.3. Estrategia analítica

El análisis de los datos se realizó con el software *jamovi* (versión 2.6). La estrategia analítica se diseñó en función de las tres preguntas de investigación y combinó análisis descriptivos, comparativos y multivariantes.

Para responder a la RQ1 se realizaron análisis descriptivos y comparaciones entre perfiles educativos en las principales variables del estudio. Dado que en varias de ellas no se cumplía el supuesto de homogeneidad de varianzas, se emplearon análisis de varianza de un factor con corrección de Welch. Cuando los efectos resultaron significativos, se aplicaron comparaciones post hoc mediante la prueba de Games–Howell.

Para la RQ2 se examinaron las relaciones entre el uso de ChatGPT, la confianza en esta fuente, la verificación y la facilidad percibida para detectar errores. Dado el carácter ordinal de varias variables, se calcularon correlaciones de Spearman. Además, se estimaron modelos de regresión lineal múltiple para analizar, por un lado, los predictores de la verificación y, por otro, los factores asociados a la facilidad percibida para detectar errores.

Para abordar la RQ3 se realizaron análisis de contingencia con pruebas χ^2 y, posteriormente, modelos de regresión logística binaria, utilizando como variable dependiente la conducta autodeclarada de haber compartido información falsa. Los modelos incluyeron como predictores el uso de ChatGPT, la confianza en esta herramienta, la confianza en redes sociales, las prácticas de verificación, la facilidad percibida para detectar errores y variables sociodemográficas básicas.

En todos los análisis se empleó un nivel de significación de $p < .05$. Cuando resultó pertinente, se reportaron tamaños del efecto, como la V de Cramer en los análisis χ^2 y las odds ratios en las regresiones logísticas. Asimismo, se comprobaron los supuestos básicos de los modelos, incluida la ausencia de problemas relevantes de multicolinealidad.

4. Resultados

4.1. Diferencias entre perfiles en el uso de fuentes, la confianza y la verificación

Con el fin de examinar las diferencias entre alumnado, familias y profesorado, se realizaron análisis de varianza de un factor con corrección de Welch. Cuando se observaron efectos significativos, se aplicaron comparaciones post hoc mediante la prueba de Games–Howell.

En el uso de ChatGPT como fuente informativa se hallaron diferencias significativas entre perfiles, $F(2, 436) = 65.0$, $p < .001$. El alumnado mostró una frecuencia de uso superior ($M = 2.86$, $DT = 0.88$) a la de las familias ($M = 2.01$, $DT = 0.97$) y el profesorado ($M = 2.29$, $DT = 1.00$). Las comparaciones post hoc confirmaron que el alumnado se diferencia significativamente de ambos grupos adultos ($p < .001$ en ambos casos), así como que el profesorado presenta un uso significativamente mayor que las familias ($p = .002$).

También se observaron diferencias significativas en la confianza en ChatGPT, $F(2, 426) = 48.3$, $p < .001$. El alumnado registró niveles de confianza más altos ($M = 3.07$, $DT = 0.70$) que las familias ($M = 2.48$, $DT = 0.80$) y el profesorado ($M = 2.56$, $DT = 0.78$). Las comparaciones post hoc mostraron diferencias significativas entre el alumnado y ambos grupos adultos ($p < .001$), pero no entre familias y profesorado ($p = .496$).

En cuanto a las prácticas de verificación, también aparecieron diferencias significativas, $F(2, 446) = 10.3$, $p < .001$. El profesorado reportó una mayor frecuencia de verificación ($M = 3.86$, $DT = 0.86$) que el alumnado ($M = 3.56$, $DT = 0.92$) y las familias ($M = 3.54$, $DT = 0.97$). Las diferencias entre profesorado y los otros dos perfiles fueron significativas ($p = .002$ y $p < .001$, respectivamente), mientras que no se observaron diferencias entre alumnado y familias ($p = .979$).

Finalmente, en la facilidad percibida para detectar errores se registraron diferencias significativas, $F(2, 411) = 14.6$, $p < .001$. El profesorado obtuvo la puntuación media más alta ($M = 2.55$, $DT = 0.68$), seguido del alumnado ($M = 2.47$, $DT = 0.74$) y las familias ($M = 2.26$, $DT = 0.69$). Las comparaciones post hoc revelaron diferencias

significativas del profesorado y del alumnado respecto a las familias ($p < .001$ y $p = .002$), pero no entre alumnado y profesorado ($p = .527$).

Como análisis de robustez, se examinó si dentro del grupo de alumnado existían diferencias según el nivel educativo —ESO, Bachillerato y FP—. No se observaron diferencias significativas en ninguna de las variables analizadas (todas $p > .19$), lo que sugiere que los efectos descritos no dependen de la etapa educativa del estudiante.

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas de las variables principales según perfil educativo

Variable	Alumnado (n = 207)	Padres/Madres (n = 507)	Profesorado (n = 208)
Uso de ChatGPT como fuente	2.86 (0.88)	2.01 (0.97)	2.29 (1.00)
Confianza en ChatGPT	3.07 (0.70)	2.48 (0.80)	2.56 (0.78)
Verificación de la información	3.56 (0.92)	3.54 (0.97)	3.86 (0.86)
Facilidad para detectar errores	2.47 (0.74)	2.26 (0.69)	2.55 (0.68)

Nota: Los valores corresponden a medias, con desviaciones típicas entre paréntesis. Las diferencias entre grupos se analizaron mediante un ANOVA de un factor con corrección de Welch. Cuando se observaron efectos significativos, se realizaron comparaciones post hoc con la prueba de Games-Howell.

4.2. Relaciones entre uso, confianza, verificación y detección de errores

Con el fin de examinar las relaciones entre el uso de ChatGPT, la confianza depositada en esta herramienta, las prácticas de verificación y la facilidad percibida para detectar errores, se realizaron análisis correlacionales y modelos de regresión lineal múltiple.

En primer lugar, se calcularon correlaciones de Spearman. Los resultados mostraron una relación positiva y fuerte entre la frecuencia de uso de ChatGPT y la confianza en la herramienta ($\rho = .62$, $p < .001$). Asimismo, el uso de ChatGPT se asoció de forma positiva, aunque más débil, con la frecuencia de verificación ($\rho = .13$, $p < .001$) y, de manera moderada, con la facilidad percibida para detectar errores ($\rho = .26$, $p < .001$).

La confianza en ChatGPT también mostró una asociación positiva con la facilidad percibida para detectar errores ($\rho = .19$, $p < .001$). Sin embargo, no se halló relación significativa entre confiar en la IA y verificar su contenido ($\rho = -.003$, $p = .934$). Por último, se observó una correlación positiva moderada entre la verificación y la facilidad de detección ($\rho = .34$, $p < .001$), lo que indica que quienes verifican más también tienden a percibirse como más capaces de identificar fallos.

A continuación, se estimaron dos modelos de regresión lineal. En el primero, con la verificación de la información como variable dependiente ($R^2 = .13$), la facilidad percibida

para detectar errores emergió como el predictor más fuerte ($\beta = .41, p < .001$). El uso de ChatGPT mostró una asociación positiva ($\beta = .12, p = .003$), mientras que la confianza en ChatGPT presentó una asociación negativa significativa ($\beta = -.14, p = .003$). Este resultado indica que, a igualdad de uso y competencia percibida, una mayor confianza en la herramienta reduce la tendencia a contrastar la información. La confianza en redes sociales no resultó significativa en este modelo ($p = .901$). En cuanto al perfil educativo, solo aparecieron diferencias significativas entre profesorado y alumnado ($p = .010$).

En el segundo modelo, con la facilidad percibida para detectar errores como variable dependiente, la varianza explicada aumentó ($R^2 = .19$). La verificación ($\beta = .23, p < .001$), el uso de ChatGPT ($\beta = .09, p = .003$) y la confianza en la IA ($\beta = .07, p = .041$) mostraron asociaciones positivas. En este caso, la confianza en redes sociales también actuó como predictor significativo ($\beta = .12, p < .001$). Ni el perfil educativo ni el nivel de estudios del alumnado mostraron efectos significativos.

Tabla 3. Asociaciones entre uso de IA, confianza, prácticas de verificación y capacidad percibida para detectar errores

Predictor	Confianza en ChatGPT	Verificación de la información	Capacidad percibida para detectar errores
Uso de ChatGPT como fuente	$\rho = .62^{***}$	$\rho = .13^{***} / \beta = .09^{**}$	$\rho = .26^{***} / \beta = .09^{**}$
Confianza en ChatGPT	-	$\rho = .00 / \beta = -.14^{**}$	$\rho = .19^{***} / \beta = .07^{*}$
Confianza en redes sociales	-	-	$\beta = .12^{***}$
Verificación de la información	-	-	$\rho = .34^{***} / \beta = .23^{***}$
Capacidad percibida para detectar errores	-	$\beta = .41^{***}$	-
Perfil (Padres/Madres vs. Alumnado)	-	$\beta = .09$ (ns)	$\beta = -.09$ (ns)
Perfil (Profesorado vs. Alumnado)	-	$\beta = .24^{*}$	$\beta = .13$ (ns)
Nivel educativo del alumnado	-	ns	ns
R ²	-	.13	.19
N		857	854

Nota: Las asociaciones bivariadas se expresan mediante correlaciones de rango de Spearman (ρ). Los coeficientes de regresión estandarizados (β) proceden de modelos de regresión lineal multivariante que incluyen todos los predictores recogidos en cada columna. La confianza en redes sociales se incluyó únicamente en el modelo que predice la capacidad percibida para detectar errores, ya que mejoraba el ajuste del modelo. El nivel educativo del alumnado se introdujo como factor de control y no mostró efectos significativos. Los factores de inflación de la varianza (VIF) oscilaron aproximadamente entre 1.01 y 1.35, lo que indica ausencia de problemas relevantes de multicolinealidad. La categoría de referencia para el perfil educativo es alumnado. $p < .05, p < .01, p < .001$; ns = no significativo.

4.3. Difusión de información falsa

Con el objetivo de analizar la relación entre el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa y la difusión de información falsa, se realizaron análisis descriptivos, pruebas de independencia y modelos de regresión logística binaria.

En primer lugar, los análisis descriptivos y la prueba de χ^2 mostraron diferencias significativas entre perfiles educativos en la proporción de participantes que declararon haber compartido información falsa ($\chi^2 = 8.50$, $gl = 2$, $p = .014$), aunque el tamaño del efecto fue pequeño (V de Cramer = .10). El alumnado presentó una mayor proporción relativa de respuestas afirmativas, seguido del profesorado y, en menor medida, de padres y madres.

Para profundizar en este resultado y controlar el efecto simultáneo de distintas variables, se estimaron modelos de regresión logística binaria restringidos a los participantes que declararon haber utilizado herramientas de IA generativa. En un primer modelo, el uso de ChatGPT como fuente informativa se asoció de forma positiva y significativa con la probabilidad de haber compartido información falsa, mientras que la confianza en ChatGPT, las prácticas de verificación y la facilidad percibida para detectar errores no mostraron asociaciones significativas.

Posteriormente se incorporó al modelo una medida de confianza en redes sociales, junto con variables sociodemográficas básicas. El modelo final presentó un mejor ajuste (McFadden $R^2 = .078$) y confirmó que el uso de ChatGPT se mantiene como predictor significativo de la difusión de información falsa ($OR = 1.69$, $p < .001$), incluso tras controlar la confianza en fuentes sociales.

Además, la confianza en redes sociales emergió como un predictor fuerte y positivo de la probabilidad de haber compartido información falsa ($OR = 1.84$, $p < .001$). En contraste, la confianza en ChatGPT mostró una asociación negativa con dicha conducta ($OR = 0.72$, $p = .023$). Ni las prácticas de verificación, ni la facilidad percibida para detectar errores, ni las variables sociodemográficas incluidas resultaron significativas en el modelo multivariante.

Como comprobación adicional de robustez, el modelo se reestimó incorporando el nivel educativo del alumnado como factor de control. Esta variable no mostró efectos significativos ni alteró el patrón general de resultados, lo que sugiere que la relación entre uso de ChatGPT, confianza en redes sociales y difusión de información falsa se mantiene de forma consistente entre las distintas etapas educativas.

Tabla 4. Predictores de la difusión de información falsa

Predictor	OR	IC del 95%	p
Uso de ChatGPT como fuente de información	1.69	[1.38, 2.07]	<.001
Confianza en ChatGPT	0.72	[1.54, 0.95]	.023
Confianza en redes sociales	1.84	[1.39, 2.44]	<.001
Verificación de la información	0.89	[0.74, 1.07]	.270
Capacidad percibida para detectar errores	0.99	[0.77, 1.28]	.960
Sexo (Mujer vs. Hombre)	0.91	[0.66, 1.30]	.590
Perfil (Padres/Madres vs. Alumnado)	0.73	[0.48, 1.11]	.146
Perfil (Profesorado vs. Alumnado)	1.02	[0.63, 1.65]	.935
Nivel educativo del alumnado	ns	-	-
Constante	0.25	[0.08, 0.77]	.016

Ajuste del modelo: McFadden R² = .078

N: 598 (usuarios de IA)

Nota. Se presentan odds ratios (OR) con intervalos de confianza del 95%. La variable dependiente es la autodeclaración de haber compartido información falsa (1 = sí, 0 = no). El modelo incluye únicamente a los participantes que declararon haber utilizado herramientas de inteligencia artificial generativa. Las categorías de referencia son alumnado para el perfil educativo y hombres para el sexo. El nivel educativo del alumnado se incorporó como factor de control y no mostró efectos significativos, por lo que sus coeficientes no se presentan. Los factores de inflación de la varianza fueron bajos (VIF ≈ 1.01–1.35), lo que indica ausencia de problemas de multicolinealidad.

5. Discusión

La integración de la IA generativa en la educación muestra una dinámica compleja donde la confianza, el perfil del usuario y las prácticas de verificación determinan no solo la adopción, sino también la integridad de la información circulante.

Los datos de este estudio muestran diferencias significativas en la frecuencia de uso de ChatGPT, evidenciando que el alumnado utiliza la herramienta con mayor frecuencia que el profesorado y las familias. Este hallazgo se alinea con la investigación de Shahzad et al. (2024), quienes señalan que la conciencia tecnológica es un precursor directo de la intención de uso.

Sin embargo, esta mayor adopción por parte de los estudiantes viene acompañada de un nivel de confianza significativamente superior al de los adultos. Mientras que Rahman et al. (2023) consideran que la confianza es la «piedra angular» para que el estudiante disfrute y use la herramienta, los nuevos datos advierten un riesgo: existe una correlación positiva fuerte entre el uso y la confianza, lo que podría reforzar el «sesgo de automatización» descrito por Yeung et al. (2026), donde el usuario acepta las respuestas de la IA de forma irreflexiva.

Existe una tensión crítica entre la confianza y la verificación. Los resultados proporcionados demuestran que, aunque los estudiantes confían más, es el profesorado quien reporta una mayor frecuencia de verificación de los contenidos. Esto resulta preocupante al observar que una mayor confianza en la IA reduce significativamente la tendencia a contrastar la información.

Este comportamiento valida las preocupaciones de los educadores mencionadas por Söderström et al. (2024) sobre la falta de pensamiento crítico en el uso de estas herramientas. Además, aunque el alumnado y el profesorado se perciben más capaces de detectar errores que las familias, los modelos de regresión indican que es la competencia percibida (facilidad para detectar errores) el predictor más fuerte de que un usuario realmente verifique la información.

Uno de los hallazgos más relevantes de los datos es la relación entre el uso de ChatGPT y la difusión de información falsa. El uso de la IA como fuente informativa se asocia positivamente con la probabilidad de haber compartido bulos.

Este riesgo cuantitativo complementa la visión cualitativa de Yeung et al. (2026) sobre el concepto de «desahogo» (*disburdenment*): cuando el estudiante prioriza completar la tarea rápidamente sobre el compromiso intelectual, no solo incurre en un posible uso indebido, sino que se vuelve más vulnerable a las «alucinaciones» del sistema y a la propagación de errores. Paradójicamente, la confianza en ChatGPT actúa aquí como un factor protector frente a la desinformación en comparación con las redes sociales, las cuales emergen como el predictor más fuerte de difusión de noticias falsas.

La investigación de Quan et al. (2024, 2025) destaca que los padres actúan como mediadores en el hogar, pero los nuevos datos sugieren que las familias tienen una menor facilidad percibida para detectar errores en comparación con alumnos y docentes. Esto subraya la urgencia de programas de alfabetización en IA que no solo se centren en el ámbito escolar, sino que incluyan al núcleo familiar para mitigar la brecha de supervisión.

En relación a las tres preguntas de investigación que han guiado este estudio, se puede añadir lo que se estructura en los siguientes subepígrafos.

5.1. Familiaridad tecnológica y prudencia informativa

Los resultados de la primera pregunta de investigación muestran una disociación clara entre adopción tecnológica y competencia crítica. El alumnado lidera tanto el uso de ChatGPT como la confianza depositada en esta herramienta, pero no presenta

niveles superiores de verificación. Por el contrario, el profesorado, con una frecuencia de uso menor, reporta prácticas de contraste más robustas.

Este hallazgo cuestiona la idea de que la familiaridad tecnológica implique, por sí sola, una relación más competente con las fuentes digitales. Los datos sugieren que el dominio instrumental de una herramienta no garantiza una actitud crítica ante la información que produce. Más bien parece ocurrir lo contrario: la normalización del uso cotidiano puede favorecer una relación más fluida, pero también menos vigilante.

Además, la ausencia de diferencias internas según la etapa educativa del alumnado apunta a que este patrón no depende tanto del curso como de una forma compartida de relacionarse con la tecnología dentro del grupo generacional.

5.2. La ambivalencia de la confianza

La segunda pregunta de investigación permite profundizar en una dinámica ambivalente. Por un lado, a mayor uso de ChatGPT, mayor confianza en la herramienta y mayor facilidad percibida para detectar errores. Por otro, cuando se controlan distintas variables en los modelos multivariantes, la confianza en la IA reduce la probabilidad de verificar la información.

Este resultado apunta a una lógica de sobreconfianza. El usuario frecuente no solo se familiariza con la herramienta, sino que también puede desarrollar la impresión de que sabe cuándo falla. Esa percepción de control puede disminuir la necesidad de contrastar externamente la respuesta recibida.

La asociación positiva entre confianza en redes sociales y facilidad percibida para detectar errores refuerza esta interpretación. En ambos casos parece emerger un perfil de usuario que equipara soltura digital con competencia informativa, cuando ambas dimensiones no son necesariamente equivalentes.

5.3. El riesgo no está solo en la tecnología, sino en el estilo de uso

El principal hallazgo del estudio aparece en la tercera pregunta de investigación. Los modelos logísticos indican que el uso de ChatGPT se asocia con una mayor probabilidad de haber compartido información falsa. Sin embargo, el resultado más relevante es que la confianza en redes sociales se comporta como el predictor positivo más potente del modelo, mientras que la confianza específica en ChatGPT adquiere un signo negativo cuando se controla ese efecto.

Este patrón sugiere que el problema no reside únicamente en el uso de la IA generativa, sino en el marco informativo en el que ese uso se inserta. Cuando la herramienta se incorpora a hábitos de consumo marcados por la rapidez, la baja mediación y la

aceptación acrítica de contenidos, el riesgo de desinformación aumenta. En cambio, cuando la confianza en la IA se articula de forma más instrumental y diferenciada de la lógica de las redes sociales, su efecto puede ser menos problemático.

Por tanto, más que entender la IA como un agente autónomo de desinformación, conviene interpretarla como una tecnología cuya incidencia depende en gran medida del ecosistema de confianza en el que es utilizada.

La síntesis de los datos estadísticos y la literatura previa confirma que ChatGPT es una herramienta de adopción masiva pero desigual. La alta confianza del alumnado, vinculada a una menor verificación y a un mayor riesgo de difundir información falsa, exige un cambio de enfoque: de la mera adopción tecnológica hacia una alfabetización crítica que enseñe a los usuarios a desconfiar de la aparente «agencia» de la IA y a priorizar el rigor intelectual sobre el desahogo cognitivo.

6. Conclusiones y limitaciones

6.1. Conclusiones

Este estudio analiza la relación entre el uso de ChatGPT, la confianza en distintas fuentes informativas y la probabilidad de compartir información falsa en tres perfiles de la comunidad educativa: alumnado, familias y profesorado.

En primer lugar, los resultados muestran una brecha clara entre familiaridad tecnológica y supervisión crítica. El alumnado utiliza más ChatGPT y confía más en esta herramienta, pero no traduce esa cercanía en mayores niveles de verificación. El profesorado, en cambio, mantiene una posición más prudente y reporta prácticas de contraste más sistemáticas. Desde la perspectiva del Modelo de Aceptación Tecnológica (Davis, 1989), estos resultados sugieren que una elevada aceptación de la herramienta, expresada en su uso frecuente y en la percepción de utilidad, no implica necesariamente un uso crítico de la información generada. Ello refuerza la idea, planteada por las ampliaciones del TAM (Venkatesh y Davis, 2000; Venkatesh et al., 2003), de que la adopción de tecnologías complejas depende también de factores contextuales y competenciales que trascienden la utilidad y la facilidad de uso.

En segundo lugar, la investigación confirma el carácter ambivalente de la confianza. Aunque una mayor confianza en la IA se asocia con una mayor percepción de capacidad para detectar errores, también reduce la frecuencia con la que los usuarios verifican efectivamente la información. Este resultado coincide con la literatura sobre confianza en sistemas automatizados, que advierte de que una confianza excesiva puede favorecer fenómenos de sobre dependencia o automatización irreflexiva (Lee y

See, 2004; Hoff y Bashir, 2015). En el caso de la IA generativa, esta confianza parece sustentarse más en la percepción subjetiva de competencia que en la comprobación efectiva de la fiabilidad de las respuestas.

En tercer lugar, el análisis multivariante confirma que el uso de ChatGPT se asocia con una mayor probabilidad de haber compartido información falsa. Sin embargo, el predictor más robusto no es el uso de la herramienta, sino la confianza depositada en las redes sociales como fuente informativa. Este hallazgo sugiere que la desinformación no puede explicarse únicamente por la incorporación de tecnologías basadas en IA, sino por ecosistemas previos de confianza y consumo informativo. En este sentido, los resultados respaldan los planteamientos de Glikson y Woolley (2020), quienes sostienen que la confianza en la IA está condicionada por factores individuales y contextuales, más que por las características técnicas del sistema consideradas de forma aislada.

Desde una perspectiva aplicada, estos resultados ponen de manifiesto que la respuesta educativa no puede limitarse al aprendizaje instrumental de herramientas de inteligencia artificial generativa. Resulta necesario promover competencias específicas de alfabetización en IA, orientadas a comprender el funcionamiento básico de estos sistemas, reconocer sus limitaciones, evaluar críticamente la información que producen y desarrollar estrategias sistemáticas de verificación (Long y Magerko, 2020; Ng et al., 2021; UNESCO, 2021). Estas competencias deberían integrarse de forma transversal en la educación secundaria, implicando no solo al alumnado, sino también al profesorado y a las familias, dado que los tres colectivos participan en la construcción de hábitos de uso y de confianza hacia la IA.

En conjunto, este estudio contribuye a la comprensión de la adopción de la inteligencia artificial generativa en la educación secundaria al mostrar que la aceptación de estas herramientas no depende únicamente de su utilidad percibida, sino también de la confianza que generan y de las competencias desarrolladas para evaluar críticamente sus respuestas. Los resultados respaldan la conveniencia de integrar los planteamientos del Modelo de Aceptación Tecnológica con los enfoques sobre confianza en sistemas automatizados y alfabetización en IA, ofreciendo un marco interpretativo más amplio para analizar la incorporación de estas tecnologías en los procesos educativos, que también coincide con planteamientos recientes sobre el papel que tiene la IA en los ecosistemas contemporáneos de información (von Sikorski y Hameleers, 2025).

6.2. Limitaciones y líneas futuras

Este estudio presenta varias limitaciones. En primer lugar, los datos se basan en medidas autoinformadas, lo que puede introducir sesgos de deseabilidad social o

errores de recuerdo, especialmente en variables sensibles como la difusión de información falsa.

En segundo lugar, el diseño transversal impide establecer relaciones causales entre las variables analizadas. Las asociaciones observadas deben interpretarse, por tanto, como patrones correlacionales y no como efectos directos.

En tercer lugar, aunque la muestra incorpora tres perfiles relevantes de la comunidad educativa, no se trata de unidades familiares o escolares vinculadas entre sí. Esto limita la posibilidad de analizar dinámicas intergeneracionales o contextuales más complejas.

Por último, algunas variables potencialmente relevantes no fueron incluidas en el cuestionario original, como el tipo de contenido consultado mediante IA, los contextos concretos de uso o los canales específicos a través de los cuales se comparte la información falsa. Futuras investigaciones podrían abordar estas cuestiones mediante diseños longitudinales, medidas conductuales y análisis más detallados del contexto de uso de la IA generativa.

Referencias

- Davis, F. D. (1989). *Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology*. *MIS Quarterly*, Vol.13, nº3, 319–340. DOI: <https://doi.org/10.2307/249008>
- Glikson, E. y Woolley, A. W. (2020). Human trust in artificial intelligence: Review of empirical research. En: *Academy of Management Annals*, Vol.14, nº2, 627–660. DOI: <https://doi.org/10.5465/annals.2018.0057>
- Empantallados y GAD3. (2025). VI Estudio sobre educación e inteligencia artificial: Educar en la era de la IA. *Empantallados*. Recuperado el 21/07/2026 de <https://empantallados.com/main-files/uploads/2025/03/Empantallados-informe-educar-en-la-era-de-la-IA.pdf>
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. En: *Learning and Individual Differences*, nº103, 102274. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Lo, C. K. (2023). *What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature*. *Education Sciences*, 13(4), 410. <https://doi.org/10.3390/educsci13040410>
- Long, D. y Magerko, B. (2020). What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. En: *Proceedings of the CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. DOI: <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W. y Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. En: *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, nº100041. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*. UNESCO. Recuperado el 21/07/2026 de <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-ethics-artificial-intelligence>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. Recuperado el 21/07/2026 de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>
- Ortega-Rodríguez, P. J. y Pericacho-Gómez, F. J. (2025). La utilidad didáctica percibida del ChatGPT por parte del alumnado universitario. En: *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, nº72, 159–178. DOI: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.109778>
- Quan, S., Du, Y. y Ding, Y. (2024). Young Children and ChatGPT: Parents' Use of ChatGPT in Parenting. En: *CHI EA '24: Extended Abstracts of the CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, nº378, 1–7. DOI: <https://doi.org/10.1145/3613905.3650880>.
- Quan, S., Du, Y. y Lyu, Y. (2025). Parents, Children, and ChatGPT in Home Environments: The Conversation Content and the Interaction Mode. En: *CHI EA '25: Proceedings of the Extended Abstracts of the CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, nº428, 1–6. DOI: <https://doi.org/10.1145/3706599.3719969>
- Rahman, M. S., Sabbir, M. M., Zhang, D. J., Moral, I. H. y Hossain, G. M. S. (2023). Examining students' intention to use ChatGPT: Does trust matter?. En: *Australasian Journal of Educational Technology*, Vol.39, nº6, 51–71. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.8956>.
- Shahzad, M. F., Xu, S. y Javed, I. (2024). ChatGPT awareness, acceptance, and adoption in higher education: the role of trust as a cornerstone. En: *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, Vol.21, nº46. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00478-x>.
- Söderström, U., Hedström, E., Karl, L. y Mejtoft, T. (2024). ChatGPT in education: Teachers' and Students' views. En: *ECCE '24: Proceedings of the European Conference on Cognitive Ergonomics 2024*, nº32, 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1145/3673805.3673828>.
- Tilli, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R. y Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel? ChatGPT as a case study of using chatbots in education. En: *Smart Learning Environments*, Vol.10, nº1, 15. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x>
- Venkatesh, V. y Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. En: *Management Science*, Vol.46, nº2, 186–204. DOI: <https://doi.org/10.1287/mnsc.46.2.186.11926>
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B. y Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. En: *MIS Quarterly*, Vol.27, nº3, 425–478. DOI: <https://doi.org/10.2307/30036540>
- von Sikorski, C. y Hameleers, M. (2025). Disinformation in the age of artificial intelligence (AI): Implications for journalism and mass communication. En: *Journalism & Mass Communication Quarterly*, Vol.102, nº4, 941–957. DOI: <https://doi.org/10.1177/10776990251375097>
- Yeung, L. K. C., Chow, D. P. L., Wong, P. H. y Lau, S. S. S. (2026). In ChatGPT they trust: a study of students' perceptions and misuse of ChatGPT in higher education. En: *AI and Ethics*, Vol.6, nº11. DOI: <https://doi.org/10.1007/s43681-025-00855-w>.

