

REPENSAR LA EVALUACIÓN EN LA ERA DE LA IA GENERATIVA: HACIA UNA INTEGRACIÓN CRÍTICA

RETHINKING ASSESSMENT IN THE AGE OF GENERATIVE AI: TOWARD A CRITICAL INTEGRATION

Ludmila Anahí Widmann
Universidad de Buenos Aires
widmannludmila129@gmail.com

Tomás Falconio
Universidad de Buenos Aires
thomasfalconio@gmail.com

∞ RESUMEN

∞ PALABRAS CLAVE

Inteligencia artificial
Educación
Evaluación
Diseño de consignas
Procesos de aprendizaje

Este artículo analiza el impacto de la inteligencia artificial generativa en los métodos de evaluación en todos los niveles educativos. A partir del crecimiento en el uso de chatbots y otras herramientas automatizadas de producción textual, se discuten dos posturas predominantes en el ámbito docente: prohibir la IA o integrarla críticamente a la enseñanza. Retomando investigaciones actuales, se argumenta que la prohibición resulta impracticable y reduce oportunidades formativas, mientras que la integración exige rediseñar las consignas para promover habilidades cognitivas complejas y procesos de aprendizaje más genuinos. Se sostiene que los modelos del lenguaje no deben reemplazar la lectura ni la escritura, sino acompañar prácticas que fortalezcan la autonomía, el discernimiento y el pensamiento crítico. Finalmente, se concluye que la evaluación en esta nueva era tecnológica requiere transformación pedagógica, marcos éticos claros y una colaboración estratégica entre los individuos y estas nuevas herramientas digitales.



∞ ABSTRACT

∞ KEYWORDS

Artificial intelligence
Education
Assessment
Assignment design
Learning processes

This article examines the impact of Generative Artificial Intelligence on assessment practices across all educational levels. Based on the growing use of chatbots and other automated text-production tools, it discusses two predominant positions among educators: banning AI or integrating it critically into teaching. Drawing on current research, it argues that prohibition is impracticable and limits formative opportunities, while integration requires redesigning assignments to foster complex cognitive skills and more authentic learning processes. The article contends that language models should not replace reading or writing, but should instead support practices that strengthen autonomy, discernment, and critical thinking. Finally, it concludes that assessment in this new technological era demands pedagogical transformation, clear ethical frameworks, and strategic collaboration between individuals and these emerging digital tools.

Recibido: 15/11/2025
Aceptado: 10/12/2025

1. Introducción

En los últimos años, los desarrollos en inteligencia artificial (IA) han revolucionado el mundo por su capacidad de generar texto, imágenes, canciones, código, videos, entre otros, y por su creciente accesibilidad al público general. Desde el momento en que se popularizaron los chatbots, los debates y preocupaciones sobre su impacto en el ámbito laboral se han incrementado, en particular lo concerniente en la formación de profesionales (López, 2024).

Frente a este panorama actual en el cual una gran cantidad de personas en el mundo utiliza los modelos del lenguaje, las diversas áreas de estudio de las humanidades se vieron afectadas por su aparición, y el campo de la educación no solo no fue la excepción, sino que tuvo un impacto inmediato y considerable. Como toda nueva tecnología, los algoritmos generativos presentan tanto nuevos horizontes como nuevas problemáticas, pero esto no quiere decir que debemos dejar de visibilizar su potencialidad como una herramienta a la cual debemos adaptarnos. En el terreno educativo, los beneficios son numerosos: robots educativos como ayudantes en el aprendizaje, detección de diversos factores y el potencial de tener evaluaciones más objetivas podrían hacer que las clases sean “más atractivas” (Martínez-Comesaña *et al.* 2023). Según este artículo, publicado en *Revista Psicopedagógica*, el proceso de aprendizaje incluso puede tornarse más fácil con las aportaciones de la aplicación de la IA en la evaluación. En la misma línea, Kasneci *et al.* (2023) proponen a lo largo de su artículo que la IA puede ser una herramienta muy potente de ser utilizada correctamente. Sin embargo, también surgen temores: que los alumnos utilicen modelos del lenguaje para resolver sus tareas y delegar todo su trabajo.

El presente trabajo se propone analizar las principales actitudes frente al uso de estas tecnologías generativas en la evaluación (prohibir o integrar) y examinar sus implicancias pedagógicas, éticas y cognitivas. A través de una revisión de literatura reciente y del análisis de posturas educativas, buscamos argumentar que la integración crítica, acompañada de marcos institucionales y prácticas que privilegien la relevancia y la agencia humana, constituye el camino más fértil para transformar las evaluaciones en experiencias auténticas de aprendizaje.

2. Actitudes frente a la inteligencia artificial

Frente al advenimiento de la inteligencia artificial generativa, existen tres posibles actitudes tanto en el ámbito de la investigación como en la educación respecto de su uso: ignorar, prohibir o integrar. Para los propósitos de este trabajo, nos centraremos en las dos últimas.

2.1 Prohibir

Una de las posturas más comunes ante la aparición de estas nuevas tecnologías es la de prohibir su uso. Sullivan *et al.* (2023), a partir de un análisis preliminar sobre implicancias de ChatGPT en la educación superior, encontraron que una fracción significativa del discurso académico y mediático se centró en la prohibición o restricción del uso de la herramienta, bajo la premisa de salvaguardar la integridad académica de los procesos de evaluación. Este estudio provee evidencia de que la reacción institucional (y, por ende, docente) tiende a inclinarse hacia la contención. Esta actitud prohibitiva por parte de los docentes surge frente al temor de que los alumnos procedan a “hacer trampa” en sus tareas. De hecho, cada día resulta más difícil distinguir entre un trabajo escrito por un alumno que por un modelo de lenguaje (Kasneć *et al.* 2023) provocando que múltiples instituciones educativas prohíban su uso en el aula.

Los mayores temores de docentes e instituciones que sustentan la prohibición de las IAs como decisión pedagógica es el plagio y el uso indebido. En ambos casos, el temor está fundamentado. De hecho, el Ministerio de Capital Humano de la Nación (2025a) los considera dos de los desafíos más importantes que plantea la irrupción de los LLMs en educación. El citado informe considera al plagio como la copia de contenido generado por IA y presentado como propio, y al uso indebido como la dependencia excesiva en herramientas de generación de textos, lo que afecta el pensamiento crítico y la creatividad del alumnado. Además, la Unesco (2024) y estudios como Consuegra-Fernández *et al.* (2024) recomiendan evitar el uso de estos chatbots cuando comprometan el desarrollo de capacidades cognitivas y sugieren que se mantengan actividades tradicionales como la escritura manual presencial, que fomenta la apropiación de conocimientos, la relación de conceptos y el pensamiento crítico. Sin embargo, como se verá más adelante, una integración responsable, crítica y ética de los modelos de lenguaje no supone necesariamente un impedimento del desarrollo de capacidades cognitivas, sino que pueden ser utilizados como una herramienta colaborativa para mejorar tales competencias.

Por su parte, el artículo publicado en Revista Anfibia por Bril-Mascarenhas y Burdman (2025), titulado *Promptear no es pensar*, se inscribe como una mirada pesimista en torno a la utilización de modelos de lenguaje en entornos educativos. Retomamos este artículo ya que permite analizar

cómo determinados discursos sociales en torno a la IA se instalan en el espacio público y contribuyen a formar percepciones docentes y estudiantiles respecto del uso de estas herramientas. Los autores exponen mediante una serie de ejemplos que, cuando el alumno usa sistemas generativos para resolver una tarea, deja de “leer” la bibliografía. En este artículo, dicha tecnología es considerada un reemplazo de la escritura y la lectura lineal, como si el estudiante perdiera gradualmente esa destreza cognitiva a causa del uso constante de esta tecnología. Pero en cierta medida consideramos que estas conclusiones sobre el uso de esta herramienta deberían ser debatidas y relativizadas: de hecho, al contrario de lo aludido en el título del ensayo, *promptear* sí requiere pensar. Es un proceso mucho más complejo de lo que se creía hasta el momento: generar un *prompt* (también conocido como “instrucción”) que sea efectivo para realizar una tarea requiere de un gran conocimiento del tema, una lectura previa y detallada de la bibliografía, tiempo y dedicación. En esta línea, Lo (2023) fundamenta que el *prompting* involucra habilidades cognitivas complejas vinculadas con la alfabetización informacional: seleccionar palabras clave, evaluar la pertinencia de la información y formular instrucciones capaces de guiar la generación de conocimiento. Desde este enfoque, *promptear* no es una acción mecánica, sino una práctica experta que demanda comprensión disciplinar, capacidad de síntesis y una intencionalidad comunicativa clara. Considerar esta dimensión cognitiva del *prompting* permite repensar el rol del estudiante en contextos donde la IA interviene como coautora del proceso de aprendizaje.

Llegados a este punto, parece imposible prohibir el uso de estas tecnologías emergentes, ya que no hay forma de monitorear su utilización fuera del espacio físico del aula. Asimismo, es necesario mencionar que las herramientas de detección de textos generados por IA fallan a tal punto de que no son confiables en absoluto (Weber-Wulff *et al.* 2023), por ende, proscribir el uso de inteligencia artificial se asoma como una tarea impracticable. Además, diversos especialistas (Desai 2025; Gómez *et al.* 2024) sostienen que impedir que los estudiantes aprendan a utilizar estas herramientas de forma crítica y reflexionen sobre sus prácticas con las mismas equivale a despojarlos de una habilidad que necesitarán fuera del contexto educativo. Estos autores plantean que, en el futuro, los trabajos requerirán de una colaboración humano-IA y que las evaluaciones son contextos artificiales que implican resolver tareas que en situaciones normales serían resueltas con dichos recursos digitales. Además, si bien surgen preocupaciones respecto de su uso en la educación, como las mencionadas previamente, un estudio realizado por Smerdon (2024) observa que el uso de IA no produjo diferencias significativas en las calificaciones obtenidas por los alumnos en comparación con quienes no la utilizaron al resolver consignas de examen. Según el autor, la herramienta fue empleada sobre todo como apoyo para recibir retroalimentación, generar ideas iniciales o revisar borradores, por lo que no derivó en mejoras sustantivas en la nota final. Esto sugiere que su impacto se manifiesta más en la eficiencia del proceso de trabajo que en el rendimiento evaluado, coincidiendo con la conclusión de que la mayoría de los estudiantes la utilizaron para suplementar sus esfuerzos más que para reemplazarlos.

2.2 Integrar a la inteligencia artificial

La segunda actitud frente a la IA es integrarla a las prácticas docentes y, en particular, a la evaluación. Desde este punto de vista, se entiende que prohibirla no es plausible y que, por el contrario, resulta más productivo incorporar su uso en las clases y en instancias de evaluación. En este punto surge la pregunta por el cómo incorporarla y, para responder a este interrogante, es necesario tener en cuenta las dificultades y problemáticas que conlleva. En primer lugar, se debe comprender que los sistemas generativos pueden procesar información de manera rápida y eficaz, e incluso buscar datos en internet para responder una gran variedad de interrogantes. Sin dudas, esta capacidad pone en jaque las consignas de examen tradicionales, así como las de trabajos domiciliarios. Es por esto que obliga a cuestionar el sentido de las tareas propuestas.

En esta línea, Ravela (2024) plantea que debemos interrogarnos qué buscamos evaluar a partir de las consignas propuestas, en otras palabras, preguntarnos qué se requiere para resolverlas. Desde su perspectiva, el desafío no reside simplemente en diseñar consignas “a prueba de IA”, sino en comprender qué tipo de aprendizaje queremos promover. En este sentido, formula lo que denomina un “Test de Turing a la inversa” para evaluar el valor pedagógico de una tarea. La idea es sencilla, si una IA puede realizar la tarea sin necesidad de intervención humana, entonces su validez como prueba de aprendizaje es puesta en duda. A partir de este test, Ravela propone no solo cuestionar las técnicas de evaluación actuales, sino pensar en cómo mejorarlas para que el alumnado tome un papel más activo en su formación.

De lo anterior podemos concluir que la irrupción de los modelos de lenguaje pone en evidencia un problema subyacente: el carácter impersonal y estandarizado de las actividades evaluativas. Si la preocupación de los estudiantes es demostrar que saben y que han leído, en lugar de elaborar una reflexión propia a partir de los textos, es porque la consigna está diseñada para ese fin. En otras palabras, si la tarea evaluativa consiste únicamente en reproducir información, entonces no pasaría el Test de Turing a la inversa y, por lo tanto, no sería una buena demostración de conocimiento. Para Ravela (2024), entonces, las consignas deben requerir cierta apropiación y escritura personal por parte del alumnado.

En consonancia, Desai (2025) ve a la IA como un desafío, pero también como una “oportunidad de realinear la evaluación con demostraciones más auténticas de aprendizaje, pensamiento y creación humanas”. Desde su perspectiva, las habilidades como *promptear* de manera efectiva, evaluar, refinar e integrar contenidos generados por inteligencia artificial es una nueva forma de alfabetización y, por ende, el docente debe diseñar actividades que se orienten a cómo los estudiantes colaboran con estas herramientas. Pero, además, su propuesta más interesante consiste en cambiar el foco de las evaluaciones: en lugar del producto final, evaluar el proceso por el cual se llegó al mismo. Para ello, los alumnos deberían llevar a cabo un registro donde documenten sus pensamientos, entregar trabajos en diferentes etapas del proceso, entre otros. La idea central es evaluar de qué manera “abordan problemas, reconsideran sus suposiciones, integran *feedback* y desarrollan ideas a lo largo del tiempo”. Para el autor, esta es una manera de alinear la evaluación con tareas de resolución de problemas presentes fuera del contexto educativo.

Por último, Desai problematiza la falta de compromiso (*engagement*) de los estudiantes con las actividades formuladas por los docentes, motivo que los llevaría a un mayor uso de IA de forma superficial. Para sortear esta dificultad, el autor sugiere diseñar actividades que involucren problemáticas reales y situadas en los contextos personales de los estudiantes. De esta manera, su

interés aumentaría y podrían aplicar los conocimientos que están aprendiendo en la materia a sus propias experiencias.

Asimismo, Morduchowicz (2023) plantea que el verdadero desafío reside en el tipo de actividades que se propone a los estudiantes. Desde su perspectiva, privilegiar la memoria en la evaluación constituye un error, dado que las inteligencias artificiales poseen una capacidad de almacenamiento muy superior a la humana. En cambio, se propone estimular la curiosidad y la imaginación, enseñar a razonar, construir argumentos, comparar fuentes y formular preguntas. La escuela, por lo tanto, debe fortalecer las capacidades de reflexión, análisis e inferencia mediante consignas que promuevan la investigación, la creatividad y la colaboración, todas ellas habilidades genuinamente humanas. El uso de la IA, además, debe ser colaborativo y crítico: los estudiantes han de aprender a buscar información de calidad con ayuda de estas herramientas, reconocer fuentes legítimas, identificar sesgos y seleccionar información relevante y pertinente. Finalmente, las actividades deben exigir argumentación propia, de modo que los alumnos relacionen el conocimiento nuevo con el ya adquirido, tomen decisiones y elaboren una opinión fundamentada.

3. Uso crítico y ético en la evaluación

Si bien el análisis propuesto hasta aquí es coincidente con la implementación de las inteligencias artificiales en la educación, también es necesario ser cuidadosos en no perder la agentividad en su uso. Entendemos que las herramientas generativas no están libres de riesgos, en particular, que los alumnos deleguen los procesos de lectura y escritura podría implicar no solo la pérdida de ciertos conocimientos que la IA consideró no relevantes, sino también de habilidades cognitivas superiores. Para reducir estos riesgos, Dakan y Feller (2025) enumeran cuatro competencias a desarrollar, a saber: delegación, descripción, diligencia y discernimiento. La delegación implica establecer cuándo y cómo usar los modelos de lenguaje, la descripción supone interactuar con la IA de forma tal que los resultados sean los esperados, el discernimiento significa ser capaces de evaluar el output de estas herramientas y la diligencia requiere ser responsables en el uso de los LLM y declarar en qué se han utilizado.

Para los fines del presente trabajo, se considera que discernir, describir, y delegar son las competencias más importantes en la evaluación. La delegación es relevante, ya que un uso de IA cuya delegación de tareas sea total, sin control, sin agencia, puede poner en riesgo la autonomía y el pensamiento crítico si los estudiantes se “confían demasiado del modelo” (Kasneci *et al.* 2023). Por su parte, la descripción es fundamental para que los alumnos sean capaces de diseñar *prompts* sofisticados y así tener un mayor control sobre los modelos de lenguaje. También, destacamos la importancia del discernimiento porque el contenido generado por sistemas generativos puede contener sesgos que deben ser identificados rápidamente, y también porque debemos pensar cuándo el uso de dichas herramientas es relevante. De hecho, la irrupción de la IA nos obliga a repensar el principio de relevancia en la evaluación. Según la Teoría de la Relevancia de Wilson y Sperber (2004), comprender implica seleccionar y procesar información que genere el mayor beneficio cognitivo con el menor esfuerzo posible. Los modelos de lenguaje, en cambio, operan bajo criterios estadísticos que priorizan lo más probable o frecuente antes que lo más pertinente para un contexto educativo determinado. Por ello, diseñar consignas que convoquen a la experiencia, los conocimientos previos

y la intencionalidad del alumno no solo vuelve innecesario copiar salidas automáticas, sino que también restablece la relevancia humana como centro del aprendizaje y la evaluación.

Por otro lado, es necesario que los gobiernos e instituciones se pronuncien sobre la cuestión porque, si bien muchos han publicado guías de uso¹, aún no existe un marco claro que englobe a docentes y alumnos bajo las mismas normas respecto al uso de estas nuevas tecnologías. Como advierten Holmes *et al.* (2022), la integración de IA en la educación requiere marcos institucionales sólidos que regulen su uso ético y protejan la integridad del aprendizaje. La ausencia de lineamientos compartidos entre docentes y estudiantes genera incertidumbre respecto de qué prácticas son aceptables y cuáles vulneran criterios de autoría o evaluación. Pensamos que, si se avanza en políticas institucionales integrales o, mejor aún, nacionales, que orienten los límites y alcances del uso de estas herramientas, la IA dejaría de constituir una amenaza y pasaría a convertirse en una oportunidad para potenciar el aprendizaje.

Adicionalmente, el artículo publicado por Holmes *et al.* (2022) concluye que los docentes no tenían suficiente interés en hablar sobre el uso ético de la IA en la educación, por ende, esto repercute en su utilización en las evaluaciones. Sin embargo, si bien no hay una solución definitiva frente a este panorama, al menos vale destacar que observamos un crecimiento paulatino en las investigaciones en el desarrollo de una IA aplicada éticamente a la educación y, por ende, a diseños de evaluaciones con estas plataformas en un futuro relativamente cercano.

4. Uso integral de la IA

A partir de lo expuesto hasta aquí, hemos visto que las posturas en torno al uso de la IA en actividades evaluativas se encuentran divididas, pero que lo más razonable es integrarla a la vez que los métodos de evaluación tradicionales son sometidos a un nuevo análisis. Sin embargo, para incorporar la inteligencia artificial en las aulas, ya sea de nivel secundario o universitario, es necesario saber discernir cuándo hacerlo y con qué fines pedagógicos. Asimismo, se requiere que tanto los docentes como los alumnos cuenten con normas claras que engloben a ambas partes. En este sentido, De Haro (2024) propone lo que denomina un “marco para la integración de la IA generativa en las tareas educativas”. El mismo está basado en cinco niveles según el grado de colaboración con los sistemas generativos y propone ejemplos de ejercicios para cada uno de ellos. Mencionaremos a continuación algunos de ellos:

- Nivel 0: el trabajo es completamente humano. Como hemos mencionado anteriormente, no se deben reemplazar las instancias de evaluación desconectadas y en este nivel se ubican las actividades tradicionales tales como exámenes escritos en clase, debates supervisados y exámenes orales.
- Nivel 1: IA como asistente técnica. Los estudiantes pueden utilizarla para tareas como resumir, traducir, corregir ortografía, organizar información, formatear textos.

¹ Véase Ministerio de Capital Humano de la Nación (2025b) *Guía para la integración de las Inteligencias Artificiales en Educación*; Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2025) *IA en la escuela: Guía para un uso crítico*; y Unesco (2024) *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*.

- Nivel 2: la IA asiste en la planeación y estructuración del trabajo. Puede usarse para las fases iniciales de un trabajo, como pedir sugerencias de temas, lluvia de ideas y esquemas para un ensayo. Sin embargo, la redacción es completamente humana.
- Nivel 3: contenido colaborativo. La IA puede generar borradores, pero los alumnos deben revisar y modificar el contenido con ideas propias. También pueden utilizarla para el análisis de datos y generar gráficos, pero los estudiantes elaboran las conclusiones.
- Nivel 4: diálogo humano-IA. Este diálogo entre el estudiante y la tecnología debe ser para refinar el contenido generado por la segunda, buscando la máxima precisión y relevancia posible. En este nivel, la IA realiza la mayor parte del trabajo, mientras que los estudiantes corrigen lo generado.
- Nivel 5: IA autónoma. Generación de escritos 100% hechos con IA, por ejemplo, cuentos, donde el estudiante debe realizar un análisis crítico del mismo.

Kasneci *et al.* (2023) propone varios ejemplos respecto del uso por parte de estudiantes de todos los niveles. Destacan que los modelos de lenguaje pueden resultar útiles en actividades de evaluación formativa, ya que permiten ofrecer retroalimentación inmediata, proponer preguntas de práctica o asistir en la revisión de borradores. Sin embargo, enfatizan que, sin una mediación docente crítica, estas herramientas pueden promover un uso superficial en el que el estudiante delega su proceso de reflexión.

5. Conclusiones

La irrupción de la inteligencia artificial generativa ha tensionado los métodos de evaluación tradicionales, al revelar que muchas tareas que asignamos a los estudiantes no demandan habilidades genuinamente cognitivas, sino una mera reproducción de información. Frente a este escenario, prohibir su uso resulta no solo impracticable, sino también pedagógicamente empobrecedor: la automatización nos obliga a repensar qué habilidades queremos evaluar y para qué educamos.

En cambio, integrar estos recursos tecnológicos de forma crítica se presenta como la opción más fértil. Esto implica diseñar consignas que convoquen a la interpretación, la autoría y la reflexión situada del alumnado (dimensiones que las herramientas generativas por sí solas no pueden suplantar) y desplazar el foco de la evaluación desde el producto hacia los procesos de aprendizaje. Al mismo tiempo, requiere que tanto docentes como instituciones desarrollen criterios claros de uso, y acompañen a los estudiantes en el desarrollo de competencias tales como delegar y discernir, fundamentales para mantener la agentividad humana en la toma de decisiones.

Finalmente, la discusión sobre la IA evidencia un problema previo: la necesidad de construir evaluaciones auténticas, dialógicas y vinculadas a la experiencia. La IA no debe reemplazar la lectura ni la escritura, sino amplificar sus posibilidades. Así, lejos de constituir una amenaza para la enseñanza, puede convertirse en una herramienta que fortalezca la autonomía, el pensamiento crítico y la participación genuina de los estudiantes en su propio aprendizaje.

Declaración de diligencia

En la creación de este documento fueron utilizadas las IAs de Perplexity y ChatGPT 5 en sus versiones gratuitas para asistir en la búsqueda bibliográfica y en el refinamiento del texto. Toda la bibliografía contenida en este escrito fue sometida a una rigurosa investigación, revisión y curación por parte de los autores.

LUDMILA ANAHÍ WIDMANN es estudiante avanzada de la carrera de Letras en la Universidad de Buenos Aires. Es docente de inglés y español para extranjeros por el Instituto de Cultura Inglesa de La Costa. Actualmente participa en proyectos de investigación como adscripta de la cátedra de Gramática “C” a cargo de la profesora Claudia Borzi. Sus intereses de investigación incluyen la adquisición del lenguaje, aplicaciones de la inteligencia artificial en investigación y educación, y la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras.

THOMÁS FALCONIO es estudiante avanzado del Profesorado y la Licenciatura en Letras en la Universidad de Buenos Aires. Es profesor certificado de español para extranjeros y ha colaborado como corrector de estilo. Sus intereses académicos se centran en la adquisición del lenguaje, el procesamiento del lenguaje natural y la gramática teórica. Actualmente participa en un proyecto de investigación sobre el impacto de las IAs generativas en el ámbito de la enseñanza y la investigación en lingüística y literatura.

Bibliografía

- BRIL-MASCARENHAS, Tomás y Javier BURDMAN. 2025. *Promptear no es pensar*. Revista Anfibia. <<https://www.revistaanfibia.com/promptear-no-es-pensar>>.
- CONSUEGRA-FERNÁNDEZ, Marta; Javier SANZ-AZNAR; Joan Gabriel BURGUERA-SERRA y Juan José CABALLERO-MOLINA. 2024. “ChatGPT: El dilema sobre la autoría de las actividades evaluables en educación universitaria”. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 42, N° 2, 1-18. <<https://doi.org/10.6018/rie.565391>>.
- DAKAN, Rick y Joseph FELLER. 2025. *Framework for AI fluency*. Ringling College of Art and Design. <<https://ringling.libguides.com/ai/framework>>.
- DE HARO, Juan José. 2024. *Marco para la integración de la IA generativa en las tareas educativas*. Bilateria. <<https://educacion.bilateria.org/marco-para-la-integracion-etica-de-la-ia-generativa-en-las-tareas-educativas>>.
- DESAI, Hrishikesh. 2025. *What’s worth measuring? The future of assessment in the AI age*. Unesco. <<https://www.unesco.org/en/articles/whats-worth-measuring-future-assessment-ai-age>>.
- GÓMEZ, Marcos J.; Pablo E. MARTÍNEZ LÓPEZ; Julián DABBAH y Mara BORCHARDT. 2024. *Diez preguntas frecuentes y urgentes sobre Inteligencia Artificial*. Fundación Sadosky.
- HOLMES, Waynes *et al.* 2022. “Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework”. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. Vol. 32, N° 3, 504-526. <<https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1>>.
- KASNECI, Enkelejda *et al.* 2023. “ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education”. *Learning and Individual Differences*. Vol 103, Article 102274. <<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>>.
- LO, Leo S. 2023. “The CLEAR path: A framework for enhancing information literacy through prompt engineering”. *Journal of Academic Librarianship*. Vol. 49, N°4, Article 102720. <<https://doi.org/10.1016/j.acalib.2023.102720>>.
- LÓPEZ, Consuelo. 2024. “Breve historia de la IA”. En *Ok, Pandora*. El Gato y La Caja. <<https://elgatoylajaja.com/libros/ok-pandora/breve-historia-de-la-ia>>.
- MARTÍNEZ-COMESAÑA, Miguel, *et al.* 2023. “Impact of artificial intelligence on assessment methods in primary and secondary education: Systematic literature review”. *Revista de Psicodidáctica*. Vol. 28, N° 2, 93-103. <<https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2023.06.002>>.
- MINISTERIO DE CAPITAL HUMANO DE LA NACIÓN. 2025a. *Cómo incorporar IA generativa al aula: Una orientación en ChatGPT para docentes*. <<https://www.educ.ar/recursos/159123/como-incorporar-IA-generativa>>.
- _____. 2025b. *Guía para la integración de las Inteligencias Artificiales en Educación*. Gobierno de Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/documento_guia_de_integracion_vf_digital.pdf>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (2025). *IA en la escuela: Guía para un uso crítico*. <<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2025-07/IA%20en%20la%20escuela%20-%20Gu%C3%ADa%20para%20un%20uso%20cr%C3%ADtico.pdf>>.
- MORDUCHOWICZ, Roxana. 2023. *La inteligencia artificial: ¿Necesitamos una nueva educación?*. Unesco. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386262>>.
- RAVELA, Pedro. 2024. *Inteligencia artificial y aprendizaje: ¿Qué hacemos con la evaluación?*. <<https://www.pedroravela.com/post/inteligencia-artificial-evaluaci%C3%B3n-y-aprendizaje>>.

-
- SMERDON, David. 2024. “AI in essay-based assessment: Student adoption, usage, and performance”. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. Vol. 7, Article 100288. <<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100288>>.
- SULLIVAN, Miriam; Andrew KELLY y Paul MCLAUGHLAN. 2023. “ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning”. *Journal of Applied Learning and Teaching*. Vol 6, N° 1, 31-40. <<https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17>>.
- UNESCO (2024). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. <<https://www.unesco.org/es/articles/guia-para-el-uso-de-ia-generativa-en-educacion-e-investigacion>>.
- WEBER-WULFF, Debora, *et al.* 2023. “Testing of detection tools for AI-generated text”. *International Journal for Educational Integrity*. Vol. 19, N°26. <<https://doi.org/10.1007/s40979-023-00146-z>>.
- WILSON, Dan y Deirdre SPERBER. 2004. “Relevance Theory”. En Horn, Laurence R. y Gregory Ward (eds.), *The handbook of pragmatics*. Malden: Blackwell, pp. 607-632.