



Esta obra está bajo una
Licencia Creative Commons
Attribución-NoComercial-
Compartir Igual 4.0 Internacional

DOSSIER



Estrategias de enseñanza con IAgen como oportunidades de catalización de la integridad académica
Susan De Angelis, Luciana Perillo, Elsa Aubert, María Cecilia Cherbabaz, Silvia Andreoli
Trayectorias Universitarias, 10 (19), e169, 2024
ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e169>
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

Estrategias de enseñanza con IAgen como oportunidades de catalización de la integridad académica

Teaching strategies with IAgen as opportunities to catalyze academic integrity

Susan De Angelis

<https://orcid.org/0000-0002-0849-8689>
sdeangelis@uba.ar

Elsa Aubert

<https://orcid.org/0009-0004-1951-2417>
elsa.aubert@uba.ar

Luciana Perillo

<https://orcid.org/0009-0001-8261-5759>
lperillo@uba.ar

María Cecilia Cherbabaz

<https://orcid.org/0009-0006-1701-307X>
maria.cherbavaz@uba.ar

Silvia Andreoli

<https://orcid.org/0009-0000-3891-1780>
sandreoli@uba.ar

Universidad de Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

El artículo se propone analizar prácticas pedagógicas que amplíen y profundicen el uso de la Inteligencia Artificial Generativa (IAgen) para fortalecer la integridad académica en el ámbito de la educación superior. Se reconocen tanto los desafíos éticos como las oportunidades que la IAgen presenta para la producción académica universitaria y se examinan diversas respuestas institucionales, desde enfoques restrictivos, así como también propuestas que promueven su integración reflexiva en las prácticas docentes. Este trabajo propone estrategias intencionadas para fomentar la integridad académica, basadas en una cultura de transparencia y en el diseño de experiencias de aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico y la responsabilidad ética, explorando cómo la interacción con agentes conversacionales puede potenciar procesos formativos específicos y valores esenciales en el ámbito universitario.

ABSTRACT

The article aims to analyze pedagogical practices that expand and deepen the use of Generative Artificial Intelligence (GenAI) to strengthen academic integrity in higher education. It acknowledges both the ethical challenges and opportunities that GenAI presents for academic production in universities and examines various institutional responses, ranging from restrictive approaches to proposals that promote its reflective integration into teaching practices. This work proposes intentional strategies to foster academic integrity, grounded in a culture of transparency and the design of learning experiences that encourage critical thinking and ethical responsibility. It also explores how conversational agents can enhance specific formative processes and essential values within the university context.

PALABRAS CLAVE

alfabetización académica,
alfabetización en IA,
integridad académica,
IAgen.

KEYWORDS

academic literacy,
AI literacy,
academic integrity,
IAgen.

1. INTRODUCCIÓN

La rapidez y reticulosidad con el que las industrias culturales y tecnológicas permean actualmente las diversas facetas de la vida social humana, y la educación dentro de ella, son objeto de asombro, alarma y debate en ámbitos académicos y profesionales. En efecto, los avances de la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) proponen transformaciones en la producción de conocimiento en cada campo disciplinar dadas sus posibilidades de creación de contenido nuevo que se multiplica en forma exponencial. En este sentido, es un tema que adquiere particular importancia en relación con la producción académica desplegada en el ámbito universitario.

Los disruptivos desarrollos de IAGen alteran los modos con los que tradicionalmente pensamos y planificamos nuestras prácticas de enseñanza, por lo que resulta imprescindible ahondar en los procesos que su incorporación a la escena educativa del nivel superior demanda y que anticipan el nivel de transformación por fuera de los límites acostumbrados.

Frente a esta situación, y como ha ocurrido innumerables veces ante la instalación de auges tecnológicos en la historia de la humanidad, dentro de la escena emergen oportunidades y desafíos tanto para potenciar su valor como para identificar alertas.

En efecto, numerosos estudios señalan los potenciales aportes de la IAGen en diversas dimensiones del proceso de producción de textos académicos. Específicamente, investigaciones sobre el uso de agentes conversacionales (ChatGPT entre otros) en tareas de escritura académica, reseñan posibles mejoras en la calidad del trabajo escrito, incremento de la fluidez del proceso de escritura, elevación del nivel general de satisfacción con la experiencia (Doe et al., 2022), aumentos del sentido de competencia, interés y habilidad de escritura, generación de ideas iniciales, facilitación del proceso de estructuración de ideas, desarrollo

de conceptos innovadores (Thompson et al., 2023), adquisición de registros formales de escritura (Punar Özçelik y Yangın Ekşi, 2024).

Como contrapartida, la ética en relación a la integridad académica por un lado, y la incipiente alfabetización digital por otro, se convierten a la vez en foco y respuesta a las variadas preocupaciones (Andreoli et al., 2024; Aubert et al., 2024; García-Peña, 2023; Perezchica-Vega et al., 2024) que plantea la IAGen en torno a las producciones de los estudiantes, como ser:

- detección y reproducción de sesgos que pueden reforzar y perpetuar prejuicios (étnicos, de género, sociales, económicos, culturales, otros),
- controversias sobre las autorías que a menudo se fundamentan en fuentes poco exhaustivas, incompletas o con datos erróneos, reduccionismo para el análisis de problemas complejos, por medio de respuestas gramaticalmente coherentes y en apariencia verosímiles pero carentes de pertinencia y/o rigurosidad disciplinar,
- fascinación por la obtención inmediata de resultados que, a veces, oscila en la delgada y borrosa línea entre el desconocimiento, el plagio y la deshonestidad.
- disminución de oportunidades de desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior y pensamiento crítico, debido a que la velocidad de las respuestas y la superficialidad del contenido atentan contra el procesamiento y el análisis profundo para poder reflexionar sobre los resultados obtenidos producto de las interacciones.

Algunas investigaciones recogen las respuestas que organismos, instituciones y equipos docentes generan para minimizar estos riesgos. Una primera respuesta, de corte coercitivo evitativo, consiste en la prohibición, vigilancia y castigo frente a la detección. Otro tipo de respuesta, también de corte evitativo, consiste en la modificación de planes de estudio, currícula, actividades de aprendizaje o evaluación para hacerlas menos vulnerables a las IAGen, disuadiendo así su uso. Finalmente, un conjunto promisorio de acciones promueve y visibiliza el trabajo con IAGen en las prácticas pedagógicas universitarias. Estas iniciativas comprenden desde la creación y socialización de documentos oficiales con directrices sobre el uso y alcance de estas tecnologías, la invitación a su utilización en contextos específicos de actividad, hasta su incorporación expresa mediante sugerencias de actividades en guías docentes (Sullivan et al., 2023; Toksha et al., 2022).

En este trabajo, profundizamos sobre las estrategias docentes inscriptas en esta última línea, bajo la hipótesis de que la incorporación intencionada de la IAGen en las prácticas pedagógicas puede promover la integridad académica en los estudiantes, entendida como la adhesión a principios éticos, la originalidad en la producción académica

y la autorregulación en el uso de fuentes y recursos. Desarrollamos este ejercicio reflexivo desde la perspectiva aumentada en continuo acompañamiento de propuestas y proyectos que contemplan mediaciones tecnológicas para potenciar intencionalidades formativas específicas en la educación universitaria.

A través de un análisis reflexivo, se argumentará cómo esta integración, desarrollada bajo características específicas, fomenta una cultura de transparencia, estimula el pensamiento crítico y refuerza la responsabilidad ética en el contexto universitario.

En este trabajo, profundizamos sobre las estrategias docentes inscriptas en esta última línea, bajo la hipótesis de que la incorporación intencionada de la IAGen en las prácticas pedagógicas puede promover la integridad académica en los estudiantes, entendida como la adhesión a principios éticos, la originalidad en la producción académica y la autorregulación en el uso de fuentes y recursos.

2. REDEFINIENDO LA INTEGRIDAD ACADÉMICA EN LA ERA DE LA IAGEN

Históricamente asociada con la honestidad en la escritura y la investigación desarrollada por el estudiantado, el concepto de integridad académica amerita una revisión a efectos de considerar la manera en que el uso de la IAGen por parte de los educadores puede catalizarla.

Consideramos la integridad académica como un comportamiento conforme a valores éticos y profesionales como honestidad, calidad, confianza, responsabilidad y respeto. Es un marco normativo que guía a todos los actores de la comunidad universitaria en ejercicio de sus diversas funciones constitutivas (enseñanza, investigación y transferencia/intervención). La dimensión moral del concepto es fácilmente identificable: son “buenas” aquellas prácticas alineadas a valores institucionales como los mencionados, y que se ponen de manifiesto de maneras algo tácitas. Asociada a esta dimensión, la integridad académica contiene otra, más oculta y subyacente ligada a asegurar la calidad del proceso formativo que se desarrolla en su seno. Como docentes, buscamos que el estudiantado desarrolle un trabajo académico en algún punto personal, original, profundo y auténtico, haciendo uso de fuentes confiables, en diálogo con autores paradigmáticos de su disciplina, construyendo paulatinamente su

propia voz. Se trata de acompañarlo en los aspectos tanto sustantivos como epistemológicos del campo en el que se está formando. Las dimensiones moral y formativa de la integralidad académica, de este modo, justifican las preocupaciones por su respeto.

No obstante, en este contexto en el que las IAGen pueden producir textos (en sentido amplio) originales a partir de una mínima acción humana, prohibir o evitar el uso de estas tecnologías se presentan en principio, como soluciones limitadas, incómodas y poco sostenibles. Más allá de la ineeficacia de las herramientas actualmente existentes para la detección de contenido producido con IAGen y en un contexto normativo todavía incierto, la adopción de actitudes persecutorias y coercitivas pueden dar lugar a nuevos conflictos éticos y a la instalación de climas de clase que debiliten el establecimiento de la relación de empatía y confianza que resulta necesaria para favorecer los aprendizajes (Bain, 2007).

Muy por el contrario, argumentamos que la actual coyuntura requiere el despliegue de una pedagogía que incorpore estas herramientas de manera explícita y reflexiva, estableciendo criterios claros sobre su uso ético y educativo. La integración de la IAGen en las prácticas pedagógicas ofrece al estudiantado una oportunidad única para comprender cómo estas herramientas generan contenido y cuáles son sus limitaciones. Cuando los docentes modelamos el uso ético de la IAGen, no solo promovemos una comprensión crítica de estas tecnologías, sino que también colaboramos con la construcción de la idea de que la integridad académica no se limita a la ausencia de plagio, sino que involucra un compromiso activo con una producción intelectual responsable.

3. LA CATALIZACIÓN DE LA INTEGRIDAD ACADÉMICA A TRAVÉS DE LA IAGEN

La adopción de un marco sociocultural para pensar los procesos de aprendizaje, orienta a asumir que el ejercicio de la actividad específica de enseñanza consiste en el diseño de clases pensadas como sistemas de actividad que, a partir de un entramado sociotécnico dado (De Angelis y Batista, 2024), promueven el despliegue de una experiencia de aprendizaje en el que el diálogo, la colaboración y la mediación cultural y tecnológica cobran un rol central como promotores de procesos de construcción de conocimiento (Cole y Engeström, 1993; Engeström et al., 1999; Vygotsky, 1977).

Desde un rol docente interpelado por el actual escenario y consecuente con los marcos teóricos asumidos, ponemos foco en dos estrategias interrelacionadas y con potencia para catalizar la integridad

académica en educación superior: la creación de clases transparentes y el diseño de experiencias de aprendizaje alfabetizadoras.

Desde un rol docente interpelado por el actual escenario y consecuente con los marcos teóricos asumidos, ponemos foco en dos estrategias interrelacionadas y con potencia para catalizar la integridad académica en educación superior: la creación de clases transparentes y el diseño de experiencias de aprendizaje alfabetizadoras.

a. LA CREACIÓN DE CLASES TRANSPARENTES

Una de las estrategias clave para promover la integridad académica es la práctica de la clase “transparente”: implica la explicitación de cómo se utilizan estas herramientas en la resolución de actividades pedagógicas, así también como establecer expectativas claras sobre su papel en las tareas académicas.

Por ejemplo, un docente que utiliza un agente conversacional para diseñar una consigna de evaluación puede compartir este proceso con sus estudiantes, señalando las limitaciones del modelo y ajustando las preguntas para que fomenten el análisis crítico. De igual manera, el estudiantado puede ser invitado a documentar cómo utiliza la IAGen para apoyar su escritura, diferenciando entre las ideas generadas por la herramienta y las que han desarrollado independientemente. Este enfoque no solo fomenta la transparencia, sino que también desnaturaliza el uso acrítico de la tecnología, transformándolo en un acto consciente y ético.

Más allá de explicitar su uso, los equipos docentes podemos decidir sobre el rol que la IAGen puede o no cumplire en nuestra clase, por ejemplo:

- permitir el uso opcional, dejando en el estudiantado la decisión final sobre usarla o no y el modo de hacerlo.
- permitir el uso, condicionando la función o dando especificaciones generales
- incluir indicaciones específicas en o para el desarrollo de las actividades.

Al diseñar sistemas de actividad de “clases transparentes” explicitando y caracterizando los usos de la IAGen en las dinámicas de enseñanza, no solo modelamos buenas prácticas (Álvarez et al., 2010; Fenstermacher, 1989; Litwin, 2008), sino que abrimos espacios de discusión sobre los límites, posibilidades y responsabilidades éticas asociados a su uso.

Según Cecilia Chan, la alfabetización en IA

...es la capacidad de comprender, evaluar, interactuar y tomar decisiones informadas sobre las tecnologías de inteligencia artificial en la vida diaria. Implica comprender los principios básicos de la IA, reconocer sus aplicaciones, ser consciente de sus implicaciones éticas, sociales y de privacidad, así como comprender los impactos y valores que tiene la IA en los seres humanos y en las emociones humanas, todo ello mientras se interactúa de manera responsable con los sistemas de IA. (2024, p. 24)

La clase transparente, entonces, torna a la IAGen en objeto de estudio, problematización y análisis crítico, contribuyendo a la sensibilización y concientización sobre sus potencias, sesgos y condiciones de aprovechamiento, uno de los componentes constitutivos de la alfabetización en IA (Chan, op. cit. p. 24).

Por lo expuesto, es fácil advertir que la clase transparente también organiza un ambiente sensible a la IAGen, contribuyendo a construir una cultura académica donde estos desarrollos son analizados en toda su integralidad, como parte de un ejercicio intelectual dinámico y no como una fuente de información, herramienta neutra o sustituto de habilidades fundamentales.

b. LA CREACIÓN DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE ALFABETIZADORAS

En atención a las particularidades específicas de los campos disciplinares, al que los “buenos usos” de las IAGen son particularmente sensibles, buscamos en este apartado compartir un conjunto de consideraciones de diseño con potencias para promover los procesos de alfabetización en IA que germinan con la clase transparente.

Una primera premisa de diseño parte de considerar la naturaleza específica de la IAGen y sus modos de funcionamiento. Al elucidar estos aspectos, el diseño de experiencias con IAGen debe estimular que el estudiantado abandone su uso como fuentes de información o herramientas para la obtención del estado final de sus producciones personales para tornarlas aliadas para el desarrollo de un *método de trabajo intelectual*.

Una segunda premisa se vincula con el rol que la reflexión cumple en tornar asequible, aprovechable, una experiencia dada. En educación, la posibilidad de concretizar las oportunidades formativas de las experiencias pedagógicas está ligada a la necesidad de narrativizarlas, dialogarlas, hacer relatos de ellas. Específicamente, en el caso de las experiencias pedagógicas con uso de IAGen, consideramos que estos

procesos pueden ser apoyados por medio del uso de bitácoras, portafolios y otras instancias con *potencial metacognitivo* para trascender la vivencia, favorecer la permanencia de las interacciones y tornarlas públicas para su posterior análisis.

Con estas premisas como base, compartimos consideraciones de diseño didáctico para promover habilidades de integridad académica y alfabetización en IA haciendo foco en el rol del profesor en el diseño de los prompts, el rol del estudiantado en la tarea y el rol de la mediación tecnológica.

i. EL ROL DOCENTE: DE LA EVITACIÓN A LA PROFUNDIZACIÓN EN SUCESIVAS ITERACIONES

Bajo el nombre de “prompts” se agrupan las instrucciones que escribimos en una ventana de chat para generar algún tipo de resultado. La calidad de los resultados obtenidos está determinada por la forma en que formulamos estos prompts y por el tipo de intercambio que hayamos tenido. No es razonable esperar una respuesta óptima a partir de una sola indicación, ni podemos suponer que cualquier manera de interactuar con la IAGen sea igualmente efectiva. Tanto la formulación de nuestras preguntas como el estilo de nuestra interacción influyen en la calidad de las respuestas y en nuestra experiencia general.

Numerosos son los trabajos que reseñan las características que deben cumplir los prompts para obtener respuestas acordes a las necesidades del interlocutor (Ribera y Díaz Montesdeoca, 2024; Skrabut, 2023; Unesco, 2024). Con diversas variantes, hay consenso en que la estructura de un “buen prompt”, contempla indicaciones precisas, en las que se evita la ambigüedad, se brinda información de contexto y se sugiere un estilo, un formato, un tono y una longitud o forma en el que se desea obtener el resultado.

El proceso de construcción de las indicaciones establece un itinerario conformado por la exploración de las posibilidades que esta tecnología habilita y que va interpelando nuestras prácticas de enseñanza a medida que es necesario desplegar capas de profundización en las sucesivas iteraciones.

Con diversas variantes, hay consenso en que la estructura de un “buen prompt”, contempla indicaciones precisas, en las que se evita la ambigüedad, se brinda información de contexto y se sugiere un estilo, un formato, un tono y una longitud o forma en el que se desea obtener el resultado.

Es por ello, que esta práctica se torna valiosa para volver a pensar en las buenas preguntas, ya que las formas de las preguntas realizadas a un agente conversacional no sólo pueden contribuir a la obtención de mejores resultados (cuidados y de calidad) sino que pueden también potenciar el tratamiento de los contenidos de diversos campos de conocimiento expandiendo las oportunidades de tratamiento de los contenidos a enseñar.

Como formadores, resulta valioso desplegar estrategias de calidad en las que los resguardos de integridad académica se tornen evidentes. En este sentido, se trata de andamiar al estudiantado progresivamente desde la toma de conciencia sobre los riesgos presentes en los contenidos sintéticos y la contrastación de la calidad de los mismos hasta la creación autónoma de iteraciones crecientemente refinadas.

ii. EL ROL DEL AGENTE CONVERSACIONAL: DE ORÁCULO A MÉTODO

Esta consideración de diseño tiene un matiz heurístico y se focaliza en atender al modo en que se configura la dimensión grupal del entramado sociotécnico de la clase para andamiar el proceso conversacional que se produce espontáneamente en el aula. En función del rol que cumple el agente conversacional en los modos en que se presentan las interacciones dialógicas y el sentido atribuido a su uso, distinguimos seis potenciales figuraciones:

Figuración 1: Asistente de desarrollo

A partir de una consigna del docente que promueve el uso cuidado, evaluando fuentes y contrastando resultados, el estudiante experimenta una interacción individual, un mano a mano con el agente conversacional que funciona como asistente de desarrollo. (Ver imagen 1)

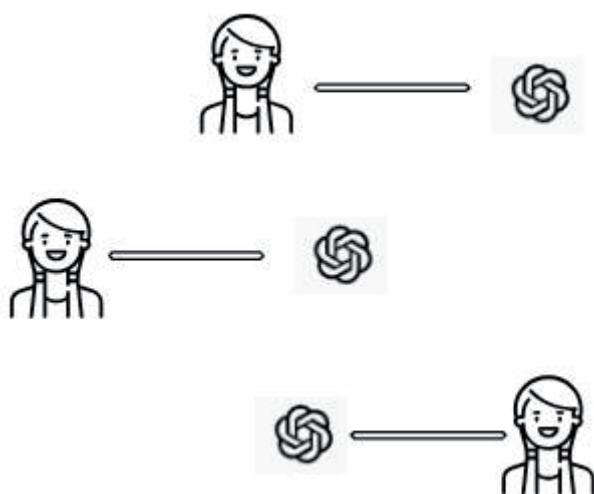


Figura 1: *Asistente de desarrollo*. Elaboración propia

Figuración 2: Consejero condicionado

Bajo una interacción radial, distintos estudiantes intercambian con un mismo agente, preentrenado por el equipo docente, quien modela las interacciones que se generan, mediatiza el intercambio y promueve una reflexión colectiva. Las respuestas del agente se encuentran condicionadas por el historial de interacciones del profesor con la herramienta, por un lado, y por la progresión del intercambio situado, por otro. (Ver imagen 2)

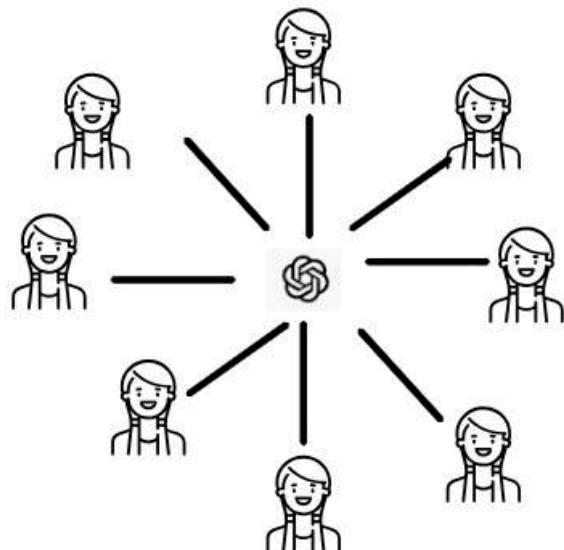


Figura 2: *Consejero condicionado*. Elaboración propia

Figuración 3: Coach de equipo

Interacción grupal. La figura 3 plantea agrupamientos pequeños entre estudiantes donde cada equipo interactúa con un agente a partir de una tarea común. Esta figuración facilita la comparación de los resultados obtenidos y el despliegue de hipótesis sobre las razones que subyacen a ellos. (Ver imagen 3)

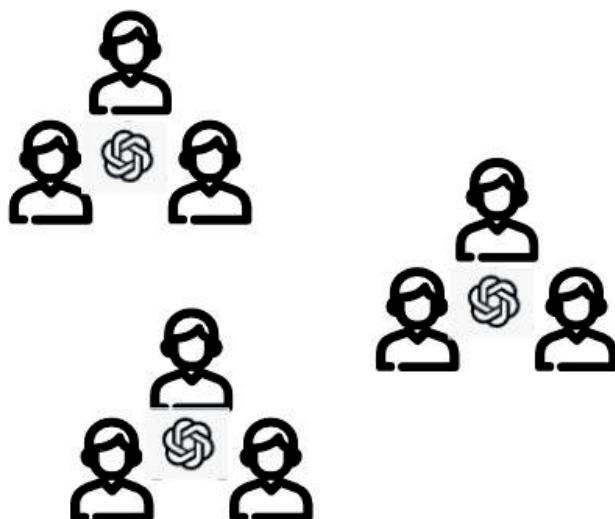


Figura 3: *Coach de equipo*. Elaboración propia

Figuración 4: Par conversacional

Se promueve la inclusión del agente como un miembro más dentro del grupo total de la clase. En este sentido es importante destacar cómo las formas de interacción comunicativa, en donde se destaca la calidez y la competencia, puede fomentar la aceptación del agente conversacional como un miembro más del equipo (Harris-Watson *et al.*, 2023). (Ver imagen 4)

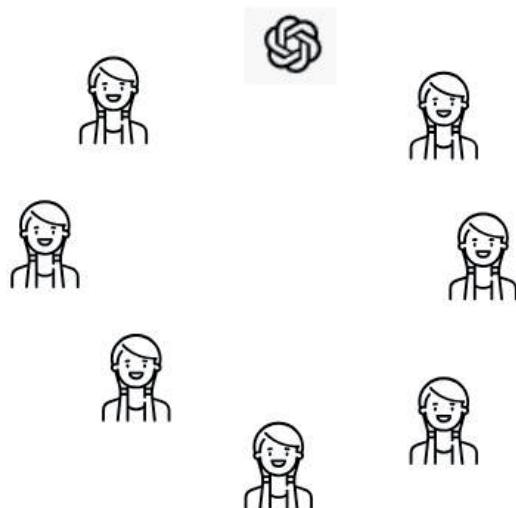


Figura 4: *Par conversacional*. Elaboración propia

Figuración 5: Escriba diferenciado

La figura 5 destaca una estrategia de enseñanza que otorga roles diferenciados a los grupos de estudiantes. De manera rotativa, en cada clase se asigna a un solo grupo la disponibilidad del agente conversacional para la resolución de una actividad específica y transversal (registro de clase, sistematización de intercambios, documentación de procesos, etc.) Los resultados obtenidos con el apoyo del escriba, son socializados con el resto de la clase para contribuir al logro de la tarea colectiva. El aporte del agente resulta sustancial al desarrollo en tiempo y forma del propósito/tarea más amplia compartido por todo el grupo clase. (Ver Imagen 5)

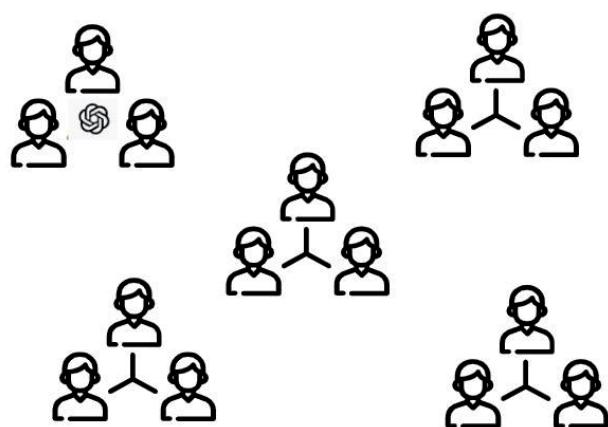


Figura 5: *Escriba diferenciado*. Elaboración propia

Figuración 6: Organizador metacognitivo

Considera la posibilidad de interacción con el chat de dos o más grupos. Tanto los grupos que dialogan con el agente como los restantes, desarrollan la misma tarea. El fin que se persigue es la comparación de resultados entre los equipos. Es interesante resaltar las posibilidades de fomentar la metacognición cuando se lleva adelante el análisis comparativo de los procesos y resultados obtenidos en cada caso. (Ver Imagen 6)

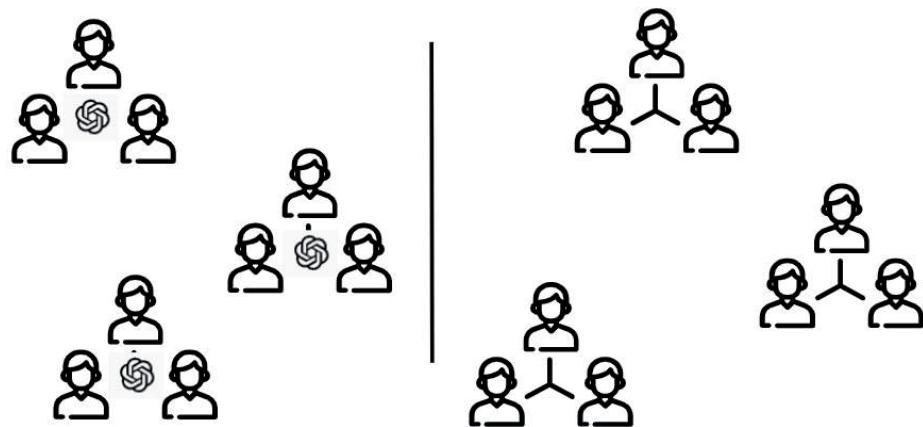


Figura 6: *Organizador metacognitivo*. Elaboración propia

Estas figuraciones buscan iluminar algunos diseños que permiten materializar las conversaciones y ofrece un soporte simbólico para la organización del trabajo intelectual entre estudiantes y el agente al permitir evaluar, formativamente, los procesos de análisis. Además, transparentan las intenciones pedagógicas que sostienen las consignas de trabajo y se apoyan en la potencia formativa de los enfoques dialógicos para las clases universitarias. Considerar a la enseñanza como un diálogo, en el que pueda suscitarse la convergencia, favoreciendo acuerdos y construcciones en torno a un objetivo, resultado común, y la divergencia, que amplía perspectivas, fomenta la creatividad y enriquece el proceso al explorar nuevas posibilidades y alternativas de acción (Burbules, 1993). Así entendido, el agente conversacional suma un interlocutor y expande las oportunidades de intercambio en la clase.

iii. EL ROL DEL ESTUDIANTADO: DE CONSULTAR/PEDIR A EVALUAR/CURAR

Integrar la IAGen en las prácticas pedagógicas también puede ser una estrategia para estimular el pensamiento crítico, un componente esencial de la integridad académica. Las herramientas de IAGen, aunque poderosas, son limitadas en términos de contexto, profundidad

y precisión. Por lo tanto, su uso educativo puede centrarse en enseñar al estudiantado a identificar estas limitaciones y a complementar las respuestas generadas con análisis propios y con fuentes confiables.

Por ejemplo, una actividad que implique la generación de un borrador inicial con agentes conversacionales puede complementarse con la consigna de verificar las fuentes, refutar argumentos débiles o reelaborar secciones para alinearlas con los objetivos del trabajo. Este proceso no solo refuerza habilidades críticas, sino que también posiciona al estudiantado como autores activos, responsables de las decisiones finales sobre el contenido y la estructura de sus textos.

El pensamiento crítico también se estimula al problematizar las respuestas generadas por la IAGen. En lugar de presentar estas herramientas como entidades infalibles, los profesores pueden diseñar actividades donde se analicen sesgos, errores o incoherencias en las respuestas generadas. Este tipo de diseños fomenta una comprensión más profunda de cómo funcionan los algoritmos y sus implicancias éticas, reforzando la responsabilidad en su uso.

Otro aspecto clave en la relación entre la IAGen y la integridad académica es la promoción de la responsabilidad ética y la autorregulación. Al integrar estas herramientas en tareas específicas, los docentes podemos enseñar a los estudiantes a usarlas como apoyo, no como sustituto, en sus procesos de aprendizaje y producción.

Un ejemplo de ello es la implementación de actividades donde el estudiantado genere ideas iniciales con IAGen, pero luego justificarlas, modificarlas o incluso descartarlas con base en su propio razonamiento y en las normas de la disciplina. Esto no solo refuerza la autoría personal, sino que también subraya la importancia de validar y contextualizar el contenido, principios fundamentales de la integridad académica.

Finalmente, estas prácticas pueden complementarse con reflexiones metacognitivas, donde los estudiantes analicen cómo las herramientas de IAGen han influido en su proceso de aprendizaje. Preguntas como “¿en qué medida este contenido refleja mis ideas?” o “¿cómo puedo mejorar la calidad de esta información?” fomentan una autorregulación ética que trasciende las tareas específicas y se traduce en hábitos académicos sólidos.

4. CERRANDO EL CÍRCULO, ABRIENDO EL DEBATE

La presencia de la IAGen en la educación ha generado preocupaciones legítimas sobre el plagio y la deshonestidad académica. Sin embargo, estas preocupaciones no deben conducir a estrategias de prohibición, sino a la construcción de una cultura de transparencia y uso ético.

Los equipos docentes tenemos un papel clave en este proceso. Al integrar el uso de IAGen, podemos modelar la transparencia al compartir cómo y por qué las incorporamos en los diseños didácticos. Esta práctica de “clases transparentes”, abre un espacio para la discusión sobre los límites, las posibilidades y los criterios éticos asociados al uso de la IAGen. En el marco de ambientes sensibles a la IAGen, no solo se acepta su presencia, sino que se la utiliza como un catalizador para reforzar principios fundamentales como la transparencia, la autoría y el compromiso con el conocimiento riguroso. Este enfoque también contribuye a que el estudiantado experimente el modo en que la tecnología no reemplaza el esfuerzo ni el pensamiento crítico, sino que los complementa y potencia.

La IAGen puede convertirse en una ocasión poderosa para promover la integridad académica en el marco de sistemas de actividad de clase pedagógicamente intencionados hacia la alfabetización básica en IA, adecuados a los deseos, intencionalidades y creencias pedagógicas de los equipos docentes que las llevamos a cabo. Al modelar su uso como método de estudio, fomentar la transparencia, estimular el pensamiento crítico y reforzar la autorregulación, es posible catalizar las legítimas preocupaciones actuales en acciones que concreticen oportunidades educativas que promuevan beneficios tanto al estudiantado como a la cultura académica en su conjunto.

En este sentido, la IAGen no debe ser vista como un fin en sí misma, sino como una oportunidad para alcanzar metas más amplias: la formación de ciudadanos críticos, éticos y responsables en un mundo cada vez más tecnologizado. La universidad pública, al diseñar sistemas de actividad que promuevan procesos críticos y reflexivos, potencia la oportunidad de liderar este cambio y de reafirmar su compromiso con los valores que sustentan el quehacer académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. C. (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación* (1), 159-179.
- Andreoli, S., Aubert, E., Cherbavaz, M. C. y Perillo, L. (2024). Entre humanos y algoritmos: percepciones docentes sobre la exploración con IAG en la Enseñanza del Nivel Superior. *TE&ET, Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (37), e6. <https://doi.org/10.24215/18509959.37.e6>
- Aubert, E., Gladkoff, L., Andreoli, S., Perillo, L. y Cherbavaz, M. C. (2024). Alquimia didáctica: la interacción de docentes universitarios con

la Inteligencia Artificial Generativa. *TIES, Revista de Tecnología e Innovación en Educación Superior*, (10), 37-60. <https://doi.org/10.22201/dgtic.26832968e.2024.10.16>

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. Universitat de València.

Burbules, N. (1993). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y Práctica*. Amorrtu.

Chan, C.K.Y. y Colloton, T. (2024). *Generative AI in Higher Education. The ChatGPT Effect*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003459026>

Cole, M. y Engeström, Y. (1993). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (Comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 23-74). Amorrtu.

De Angelis, S. E. y Batista, M. A. (2024, 10 al 13 de septiembre). *Fusiones, alternancias, mixturas: estrategias para una enseñanza postdigital* [Ponencia]. I Encuentro Iberoamericano de Innovación y Tecnología Educativa Digital. Universidad de Concepción, Chile.

Doe, J., Smith, A. B. y Johnson, C. (2022). The impact of AI language models on undergraduate writing. *Journal of Educational Technology*, 12(3), 45-60.

Engeström, Y., Miettinen, R. y Punamäki, R.-L. (Eds.). (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press.

García-Peñalvo, F.J. (2023). Generative Artificial Intelligence. Open Challenges, Opportunities, and Risks in Higher Education. En M. Saqr, S. López-Pernas, M. Á. Conde y M. Raspopović Milić (Eds.), *Proceedings 14th International Conference on eLearning 2023: Vol. 3696* (pp. 4-15). Universidad de Finlandia Oriental, Universidad de León, Universidad Metropolitana de Belgrado.

Harris-Watson, A. M., Larson, L. E., Lauharatanahirun, N., DeChurch, L. A., y Contractor, N. S. (2023). Social perception in Human-AI teams: Warmth and competence predict receptivity to AI teammates. *Computers in Human Behavior*, 145, 107765. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107765>

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Comp.), *La investigación en la enseñanza I* (pp. 150-181). Paidós.

Perezchica-Vega, J. E., Sepúlveda-Rodríguez, J. A. y Román-Méndez, A. D. (2024). Inteligencia artificial generativa en la educación superior: usos y opiniones de los profesores [Generative artificial intelligence in higher education: uses and opinions of teachers]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-593>

Punar Özçelik, N. y Yangın Ekşi, G. (2024). Cultivating writing skills: the role of ChatGPT as a learning assistant—a case study. *Smart Learning Environments*, 11, 10. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00296-8>

Ribera M. y Díaz Montesdeoca, O. (Coords.) (2024). *ChatGPT y educación universitaria: posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente*. Octaedro.

Skrabut, S. (2023). *80 Ways to Use ChatGPT in the Classroom. Using AI to Enhance Teaching and Learning*. Stan Skrabut. Ed.D.

Sullivan, M., Kelly, A. y McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(1), 1-10. <https://ro.ecu.edu.au/ecuworks2022-2026/2501/>

Thompson, K., Corrin, L. y Lodge, J. (2023). AI in tertiary education: progress on research and practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 39(5), 1-7. <https://doi.org/10.14742/ajet.9251>

Toksha, B., Kulkarni, T. y Gupta, P. (2022). Impact of AI on Teaching Pedagogy and its Integration for Enhancing Teaching-Learning. En P. Padmakar Churi, S. Joshi, M. Elhoseny y A. Omrane (Eds.), *Artificial Intelligence in Higher Education. A Practical Approach* (1º ed., pp. 137-152). CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9781003184157>

Unesco, (2024). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227>

Vygotsky, L. (1974). *Pensamiento y Lenguaje*. La Pléyade.