

Integración de inteligencias (Humana e IA) para el desarrollo de competencias en escritura académica. Artículo de Diana Concepción Fernández Zalazar, Cristian Martin Jofre, Julieta Fiotti y Karen Borensztein. Praxis educativa, Vol. 30, N° 1 enero-abril 2026. E-ISSN 2313-934X. pp. 1- 12. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2026-300112>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



ARTÍCULOS

Integración de inteligencias (Humana e IA) para el desarrollo de competencias en escritura académica

Integration of intelligences (Human and AI) for the development of academic writing skills

Integração de inteligências (humana e artificial) para o desenvolvimento de habilidades em escrita acadêmica

Diana Concepción Fernández Zalazar

Universidad de Buenos Aires, Argentina

dfzalazar@gmail.com

ORCID 0009-0004-5299-856X

Cristian Martin Jofre

Universidad de Buenos Aires, Argentina

cristianjof83@gmail.com

ORCID [0000-0001-9677-3638](https://orcid.org/0000-0001-9677-3638)

Julieta Fiotti

Universidad de Buenos Aires, Argentina

julieta.fiotti@gmail.com

ORCID [0009-0003-8789-2039](https://orcid.org/0009-0003-8789-2039)

Karen Borensztein

Universidad de Buenos Aires, Argentina

karenborensztein@gmail.com

ORCID 0009-0005-0633-206X

Recibido: 2025-04-25 | **Revisado:** 2025-08-22 | **Aceptado:** 2025-09-23

Resumen

Este estudio exploratorio investigó el uso de ChatGPT como herramienta de apoyo a la escritura académica en la educación superior, con el objetivo de desarrollar estrategias didácticas de tutoría asistida por IA y promover el análisis crítico de la información. La metodología involucró un grupo experimental (A) que utilizó ChatGPT y un grupo de control (B), ambos en el contexto de la Facultad de Psicología de la UBA. Los resultados indicaron que el grupo experimental mostró un buen desempeño en las producciones escritas, evidenciando un desarrollo de habilidades metacognitivas y análisis crítico. Se concluye que la IA, utilizada reflexivamente, puede enriquecer las prácticas de enseñanza y aprendizaje, aunque siempre se deben considerar los sesgos y limitaciones de los algoritmos así como de los distintos modelos de IA. Se destaca la importancia de fomentar el pensamiento crítico y la evaluación formativa en entornos hipermediatizados.

Palabras clave: ChatGPT, educación superior, inteligencia artificial, escritura académica

Abstract

This exploratory study investigated the use of ChatGPT as a support tool for academic writing in higher education, with the aim of developing AI-assisted tutoring teaching strategies and promoting critical analysis of information. The methodology involved an experimental group (A) that used ChatGPT and a control group (B), both in the context of the Faculty of Psychology at UBA. The results indicated that the experimental group showed good performance in written productions, evidencing a development of metacognitive skills and critical analysis. It is concluded that AI, used reflexively, can enrich teaching and learning practices, although the biases and limitations of algorithms, as well as of the different AI models, must always be considered. It highlights the importance of fostering critical thinking and formative evaluation in hypermediated environments.

Keywords: ChatGPT, higher education, artificial intelligence, academic writing

Resumo

Este estudo exploratório investigou o uso do ChatGPT como ferramenta de apoio à escrita acadêmica no ensino superior, com o objetivo de desenvolver estratégias de tutoria assistida por IA e promover a análise crítica da informação. A metodologia envolveu um grupo experimental (A) que utilizou o ChatGPT e um grupo de controle (B), ambos no contexto da Faculdade de Psicologia da Universidade de Buenos Aires (UBA). Os resultados indicaram que o grupo experimental apresentou bom desempenho nos trabalhos escritos, demonstrando desenvolvimento de habilidades metacognitivas e de análise crítica. Conclui-se que a IA, utilizada de forma reflexiva, pode enriquecer as práticas de ensino e aprendizagem, embora os vieses e limitações dos algoritmos e dos diferentes modelos de IA devam sempre ser considerados. Destaca-se a importância de fomentar o pensamento crítico e a avaliação formativa em ambientes hipermediatizados.

Palavras-chave: ChatGPT, ensino superior, inteligência artificial, escrita acadêmica

Introducción

Los avances en inteligencia artificial (IA) durante los últimos años han sido innumerables y cada nueva innovación parece superar con creces al anterior. Debido a la gran visibilidad social obtenida a principios de 2023 a partir del surgimiento de ChatGPT (y de las distintas inteligencias artificiales generativas tales como Gemini, Copilot, DeepSeek, etc.), los actores implicados en su desarrollo no dan tregua respecto de las nuevas posibilidades y capacidades que le otorgan al desarrollo de la IA, excediendo incluso la capacidad de los estados y organizaciones para profundizar sobre cuestiones éticas respecto de su uso y el alcance real de los cambios que trae aparejada.

El ámbito de la educación no ha quedado relegado en la discusión, siendo uno de los más críticos sobre el impacto potencial, las posibilidades y limitaciones de la IA en las instituciones educativas. En el nivel superior las discusiones estuvieron enfocadas en un primer momento hacia los problemas que suponía para el seguimiento de los estudiantes, la posibilidad de que una tecnología pudiera realizar escritos casi indistinguibles de los producidos por los humanos. Esto supone dificultades respecto de la autoría y las fuentes utilizadas en la producción académica, pero a la vez, pone en jaque al sistema y a las herramientas tradicionales de evaluación en la educación superior (Grande de Prado et al., 2021, Martínez-Comesaña et al., 2023). En la misma línea, la comunidad educativa veía allí una potencial apertura y facilitación a la deshonestidad académica y a la dificultad de precisar la naturaleza y confiabilidad de las producciones textuales (Awasthi, 2019; Cardina et al., 2022; Sok, & Heng, 2023).

Una vez pasados los temores iniciales y las visiones catastróficas de un futuro gestionado por la IA (Artopoulos, 2023; Mancilla-Pavía, 2023), a la vez que se aceptaba que ciertas innovaciones terminasen por imponerse en escenarios cada vez más mediatizados por tecnología, las instituciones comenzaron a delinear experiencias que pudieran sumar a sus prácticas docentes fortaleciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, se comienza a utilizar el término “aprendizaje asistido por IA” (Jofre, 2023, Ghayoomi, 2023) o aprendizaje asistido por chatbots (Liu et al., 2022; Chang et al, 2023; Deng, & Yu, 2023).

Dadas las posibilidades de la tecnología en la actualidad, y la necesidad de desarrollo de habilidades y aprendizaje significativos por parte de los estudiantes, la IA podría proporcionar una vía de abordaje posible en la educación superior. Como menciona Zapata-Ros al respecto:

El uso de la IA como un potente medio de adaptabilidad y de inclusión del apoyo de la entrega de ayuda y de recursos de forma relevante y pertinente a la situación personal y grupal de aprendizaje y a la demanda de conocimientos y de habilidades de los estudiantes (2018, p. 2).

Es en esta línea que se presentarán los resultados de una experiencia piloto que abordó específicamente el uso de ChatGPT como herramienta de apoyo a la escritura académica (tutoría asistida por IA) en el ámbito de educación superior y a las posibilidades que ofrece para el desarrollo y perfeccionamiento de competencias digitales.

Método

Diseño de la Investigación

La experiencia fue diseñada teniendo en cuenta el acceso masivo y abierto a herramientas como ChatGPT, la cual constituye una IA de tipo generativa textual y se alinea con las competencias de escritura académica demandadas hacia los estudiantes.

Se utilizó la metodología de investigación-acción trabajando a través de un proceso de reflexión recursivo respecto de la experiencia propuesta (Schön, 1983). Se generó como resultado el paso de “un conocimiento práctico más bien inconsciente a un conocimiento crítico y teórico construido a través del diálogo y la interacción con los colegas y estudiantes, lo que da al conocimiento pedagógico una dimensión más social” (Colmenares et al., 2008, p. 105).

Planteada como un estudio exploratorio, la intervención se realizó en el marco de la materia electiva Informática, Educación y Sociedad, del ciclo de formación profesional de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Se trabajó en dos cursos de la asignatura mencionada, a las cuales se les propuso desarrollar un escrito académico sobre un tema que vincule psicología, tecnología, educación y sociedad. De estos dos grupos uno de ellos tenía que utilizar herramientas de IA (grupo A) y el otro funcionó como grupo control (grupo B).

Propósitos

- Diseñar estrategias didácticas para el desarrollo de tutorías asistidas con el uso de IA
- Promover el desarrollo competencial de análisis crítico de la información
- Potenciar la elaboración de trabajos académicos de calidad.
- Favorecer la implementación de entornos de educación híbridos

Objetivo

Describir y analizar las interacciones de los estudiantes en tutorías asistidas por IA para la producción de un trabajo académico.

Objetivos específicos

- Conocer los usos de la IA en tareas de escritura académica por parte de los estudiantes
- Comparar el desempeño de los estudiantes en el marco de una tarea de escritura con y sin uso de herramientas de IA
- Conocer las percepciones de los estudiantes acerca de las potencialidades y limitaciones de la IA en el marco de la experiencia didáctica

Participantes

Los estudiantes que participaron de la experiencia son cursantes cuyo avance en la carrera se encuentra entre la mitad y el final de la misma. Se realizó sobre dos cursos de trabajos prácticos, uno de ellos funcionando como grupo experimental (A) y el otro como grupo control (B). En ambos casos se tomó el consentimiento informado para la participación completa de la experiencia.

El grupo experimental estuvo constituido por 17 estudiantes, 11 mujeres y 6 varones. El grupo control también lo conformaban 17 estudiantes, siendo 10 mujeres y 7 varones.

Procedimientos

Para ambos grupos se les propone a los estudiantes, como actividad individual calificable, la realización de un paper académico. En ambos cursos, los encuentros de trabajo con los docentes se encuentran estandarizados contando con presentaciones, contenidos y materiales de estudio idénticos.

Durante la cursada, los contenidos temáticos impartidos apuntaron en ambos grupos al desarrollo de competencias en escritura académica, construcción de los apartados de un paper, familiarización con el proceso de investigación bibliográfica, citado y normas de estandarización (Estilo APA).

En el grupo de control (B) se trabajó con estrategias de tutorías formativas, acompañando el proceso de escritura fundamentalmente en el espacio de clases presencial, sin la utilización explícita de inteligencia artificial.

En el grupo experimental (A) se trabajó con estrategias didácticas de tutoría asistidas con Inteligencia Artificial. La tarea implicó el desarrollo de competencias en pensamiento crítico reflexivo, en lectoescritura y en la validación de la información obtenida a través de las interacciones con Chat GPT. Esto permitió orientar un modelo de tutoría en el nivel superior que involucra fuertemente el desarrollo del análisis crítico como competencia fundamental en la sociedad de la información (Castells, 2004). En otras palabras, se les indicó explícitamente a los estudiantes que, a los fines de la escritura de sus propios trabajos académicos, debían utilizar ChatGPT como asistente para la confección de estos, además de llevar un registro documental del intercambio completo con la herramienta y con un anexo de análisis personal de la experiencia, describiendo allí alcances y limitaciones percibidas por los estudiantes.

Por parte de los docentes la orientación supuso dos momentos de trabajo para el grupo experimental:

1. *Experiencia libre para interactuar con Chat GPT:* Se buscaba que los estudiantes se apoyaran en la exploración y consulta intuitiva intentando que formularan preguntas y solicitaran orientación en función de lo trabajado en las clases, los saberes previos y sus temáticas de interés particulares.
2. *Orientación del docente:* En el segundo momento el docente explicitó los límites de la IA y las características de su funcionamiento general. Adicionalmente, orientó a los estudiantes sobre buenas prácticas en el uso de ChatGPT y recomendaciones para la optimización de las consultas. Por ejemplo, una de las orientaciones tuvo que ver con el análisis de los prompts utilizados y su redefinición; así como también el análisis crítico de los resultados respecto de la validez y calidad de los contenidos.

En ambas instancias los estudiantes debían registrar todo intercambio con la herramienta y al finalizar debían dejar un análisis personal de toda la experiencia, describiendo sus impresiones, alcances y limitaciones percibidas.

Instrumentos

El principal instrumento utilizado a los fines de la experiencia fue la plataforma web de ChatGPT en su versión 3 y 4. Esta herramienta se estableció en el grupo experimental

como fundamental para lograr una experiencia de tutoría asistida por IA. El docente en ninguno de los grupos (A o B) dejó de tutorear y orientar a los estudiantes en sus escritos. Sin embargo, el grupo experimental contaba con la asistencia de ChatGPT para la recuperación de información, búsqueda de fuentes bibliográficas, hallazgos de potenciales nichos de investigación, orientaciones de escritura académica e incluso lineamientos metodológicos y correcciones de estilo.

El segundo instrumento utilizado en el grupo experimental fue la planilla de registros individuales. Esta herramienta se utilizó en cada una de las sesiones en las que los estudiantes estuvieran trabajando con ChatGPT, consignando de forma cualitativa sus experiencias con la IA, dificultades, impresiones, etc. Finalmente, se les pidió que realizaran un análisis escrito general de la experiencia de encontrarse asistidos con ChatGPT y cuanto contribuyó a sus producciones.

Figura. 1

Diagrama de instancias de recolección e interpretación de la información.



Nota. La experiencia integró tanto el paper final realizado por los estudiantes (Producto) así como las herramientas de registro de su experiencia (Proceso). Sobre ambos se aplicaron análisis tanto cuantitativos como cualitativos.

Resultados

Los resultados de la experiencia pueden dividirse según dos criterios: los relacionados con el desempeño en las producciones escritas y los relacionados a la experiencia percibida con el uso de ChatGPT.

Los relacionados con el desempeño de las producciones escritas muestran algunos resultados interesantes. Por ejemplo, se contrastaron las calificaciones obtenidas en cada uno de los grupos y se obtuvo la siguiente tabla:

Tabla 1.

Datos referidos a los desempeños de los alumnos.

	Grupo Experimental (A) (n=17)	Grupo Control (B) (n=17)
Cantidad de alumnos que entregaron el trabajo finalizado	17 (100%)	17 (100%)
Media de calificaciones del trabajo escrito (Escala 1 a 10)	8	8,42
Alumnos que promocionaron la materia (Notas iguales o mayores a 7)	17 (100%)	13 (82,3%)

Cabe aclarar respecto de las calificaciones, que desde hace 5 años se utiliza una rúbrica de calificación del trabajo escrito cuyo objetivo es minimizar las valoraciones subjetivas y ponderar de forma mucho más objetiva las distintas dimensiones y competencias que se ponen en juego en la producción escrita. Para ambos grupos (A y B) se utilizó la misma rúbrica, siendo cada estudiante evaluado por un docente y un ayudante simultáneamente.

Co-escribiendo con ChatGPT

Respecto del proceso, cabe señalar que en cada clase se solicitaba a los estudiantes que registraran los intercambios con el chat, consignando además lo que utilizaban de dicho intercambio en sus escritos y lo que descartaban. Cada clase se proponía una actividad diferente que estaba relacionada con el contenido que se debía desarrollar del trabajo académico en ese encuentro. Esto facilitó a los docentes el seguimiento de los procesos de elaboración del escrito y contribuyó a que el grado de avance semanal de estos fuera mayor respecto del grupo control.

Entendemos que el proceso contribuyó al desarrollo de habilidades metacognitivas ya que se propusieron los siguientes ejes a través de diversas preguntas:

Tabla 2. Ejes orientadores de los intercambios

Escritura	Calidad de la Información	Proceso de Interacción
<i>Preguntas orientadoras:</i>	<i>Preguntas orientadoras:</i>	<i>Preguntas orientadoras:</i>

¿Las ideas de tu tema, fueron sugeridas por ChatGPT? (Todas, la mayoría, algunas, pocas, ninguna)	¿Pudiste recuperar las fuentes que utiliza ChatGPT?	¿Cuánto tuviste que reformular una pregunta para llegar a lo que buscabas?
¿Los apartados de tu tema, fueron sugeridos por ChatGPT?	¿Cómo evaluarías la calidad de las fuentes que recupera?	¿Cuánto se ajustaban las respuestas a lo que preguntabas?
En la construcción de tus párrafos ¿Cuánto tuviste que modificar los mismos a partir de lo generado por ChatGPT?	¿La información es pertinente en relación con lo que consultaste inicialmente?	

A partir de estas preguntas, el docente del grupo A, pudo supervisar las estrategias de inicio del trabajo académico (solicitud de líneas posibles de trabajo respecto de un tema), la construcción del marco teórico y la generación de preguntas complejas. Asimismo, el chequeo de la información y la repregunta se validaba contrastando papers en bases de datos. Esto propició un escenario asistido por el docente y la IA de manera recursiva, generando mayores niveles de abstracción y especificidad.

Análisis cualitativo de la experiencia

Sobre los registros individuales y el informe de valoración general de la experiencia, se realizó un análisis de carácter cualitativo e interpretativo.

Para ello se tomaron en primer lugar las planillas de registro individual, en las que registraban sus impresiones sobre las interacciones y, por otro lado, una planilla de valoración general en la que los estudiantes hicieron una ponderación general del proceso.

Luego se realizó un análisis cualitativo que implicó la interpretación por parte de los investigadores con el fin de identificar patrones y representaciones en las temáticas emergentes.

Se complementó esta instancia con un análisis de frecuencia de aparición de términos sobre el registro documental. Las 5 palabras con más frecuencia (que no funcionaban como conectores) fueron “respuestas” (15 ocurrencias), “información” (13 ocurrencias), papers (11 ocurrencias), “herramienta” (10 ocurrencias) y “limitaciones” (8 ocurrencias).

Estos términos orientan sobre algunas de las percepciones generales que tienen los estudiantes, ya que los términos “respuestas” e “información” son los mayoritarios y podrían indicar una dimensión implícita de demanda informativa que precede al uso de la herramienta.

Discusión

Si bien todos los grupos fueron aprobados, un 25% del grupo control no logró la promoción de la materia (es decir, no alcanzaron una nota suficiente para no ser evaluados nuevamente en un examen final integrador). Esto pone de relevancia el rol del docente en el grupo experimental, dado que cada estudiante se vio en la necesidad de registrar sus interacciones y las estrategias de aprendizaje de forma más específica. Esto funciona como

herramienta extra para el docente que puede operar con diferentes estrategias y un monitoreo más personalizado del aprendizaje.

Así mismo, otro aspecto sobre las producciones finales resulta llamativo. Si bien en el grupo experimental la totalidad de alumnos obtuvieron la promoción de la materia, la media de la calificación en el grupo control fue ligeramente superior al grupo experimental. Por la cantidad de la muestra tomada no es posible generalizar este resultado, sin embargo, abre una posible línea de investigación ya que estaría implicando dimensiones como la calidad y/o profundidad de lo producido. Específicamente en esta muestra, el grupo que usó ChatGPT tuvo una peor puntuación que el grupo que no lo utilizó.

Respecto del análisis cualitativo, se han identificado dos grandes categorías que aparecen en la valoración general de los estudiantes. Por un lado, reconocen que el uso de IA ayuda en el proceso de escritura académica y por el otro, sitúan las distintas limitaciones que han detectado, entre las que se destaca el cuestionamiento a las fuentes que utiliza y/o la falta de éstas. De alguna forma, estas dos categorías aportan indicadores sobre un uso guiado y crítico de la herramienta en el contexto de una tutoría asistida tanto por humanos e IA.

Otra de las categorías emergentes fueron la de mejora en la organización de los escritos, ya que en la mitad de los casos relataron haber subido el propio material y como el chat los orientó en cómo organizar el mismo, también el poder superar la página en blanco a partir de temas generales y la propuesta por parte del chat de relaciones entre conceptos para trabajar, o la definición y ampliación de conceptos.

En relación con el proceso de interacción de los estudiantes, se evidenció que el intercambio y la discusión que estos han sostenido con el chat propició un aumento de la motivación intrínseca, ya que en distintos registros expresaron que esta forma de trabajo era más llevadera y “entretenida” respecto del proceso de búsquedas. En este sentido, lo que inicialmente suele estar motorizado extrínsecamente, en tanto el estudiante se compromete en mayor o menor medida con sus trabajos académicos con el fin último de entregarlo y aprobar, se ha ido tornando hacia lo intrínseco. Esto va en línea con las investigaciones previas realizadas (Fernández Zalazar et al., 2014) donde se correlacionaron la Escala de Usos Tecnológicos desarrollada en el marco de investigación UBACyT (2013-2015 “Usos de las TICS en estudiantes universitarios y su relación con la motivación hacia el aprendizaje) y la escala de motivación MSLQ adaptada de Pintrich (Tinoco, 2011). Allí se observó una correlación significativa entre la motivación y la dimensión de Autoeficacia, Estrategias metacognitivas de Elaboración, Pensamiento Crítico, Autorregulación Metacognitiva y Regulación del Esfuerzo.

Resulta relevante hacer mención al desarrollo de competencias de análisis crítico de la información (Fernández Zalazar et al., 2024) que se ha dado durante el proceso en los estudiantes que formaron parte del grupo experimental. Al brindarles herramientas acerca del uso de la IA se impulsó en los estudiantes un sentido de análisis crítico de la información donde se apeló a que puedan discernir la información confiable y de calidad de los datos falsos o poco confiables. En este sentido, se trabajó en la capacidad de buscar, seleccionar, contrastar, comparar, interpretar y divulgar información por la red. Esto se ha visto reflejado en las reflexiones que los estudiantes han plasmado en sus trabajos respecto del uso de la IA donde la gran mayoría menciona las limitaciones con las que se han encontrado en relación con las fuentes y la veracidad de la información.

De esta manera algunos estudiantes señalan en sus registros:

“El problema es que estos consejos de dicha pregunta no poseen fuente de origen, por lo que se debe dudar de su confiabilidad, validez y efectividad”

o se cuestionan sobre este punto:

¿Cómo asevera [ChatGPT] con tanta contundencia lo que responde?, ¿Tendrá algún respaldo en fuentes de información académicas?

Incluso en otros casos avanzaron más en el análisis y expresaron: “Se podría decir que en cuanto contenido científico, no está del todo entrenado, por lo que habría que usarlo con pensamiento crítico, siendo consciente de que la posibilidad de los datos que cite sean falsos o erróneos.”

Por una parte, el proceso de registro, análisis y cuestionamiento de las interacciones condujo a una desmitificación de “los poderes” de la IA. Una deconstrucción que implicó el conocimiento de las posibilidades y límites del algoritmo de ChatGPT y la reflexión sobre las diferencias con la inteligencia humana, donde el pensar es mucho más que el razonamiento lógico-matemático o la búsqueda probabilística de patrones.

Por otro lado, la discriminación entre las fuentes de información científicas, de información de divulgación validada o de las fake news, sienta las bases para el desarrollo de un pensamiento crítico cuya transferencia es esperable a distintos ámbitos. De este modo se propicia una ciudadanía digital que amplía el horizonte posible para los intercambios culturales y sociales y aporta a la discusión y el consenso.

Conclusiones

Esta experiencia fue realizada durante el año 2024 resultando disruptiva en su momento debido a las resistencias iniciales respecto de la IA en la educación superior. En la actualidad, muchos de los prejuicios o preconceptos sobre la IA han caído a la vez que se mantiene cierto recelo en el contexto de las ciencias sociales.

A partir de lo dicho, se ha delineado un modelo didáctico de integración tanto de la inteligencia humana como la artificial. Es posible diseñar marcos de trabajo educativo dinámicos en los que estos dos ejes se complementen y se tensionen críticamente.

Sin embargo, algunos de los aspectos que han sobresalido en este estudio señalan la importancia de algunas cuestiones que requieren atención. El hallazgo de diversas significaciones relacionadas al eje demanda-información, puede indicar que los estudiantes utilizan esta herramienta en un sentido elemental y lineal. Para cualquier duda o inquietud, el chat siempre responde; y esto es un riesgo claro de sedentarismo cognitivo facilitado por las TIC.

Por otro lado, aunque no se ha logrado mayor abordaje del tema, la profundidad o calidad de las producciones realizadas en este trabajo fueron menores que el grupo sin asistencia de IA.

En ese sentido, el hecho de que en muchos casos se menciona que la organización del tema y del trabajo general fue aportado por la IA, nos lleva a la reflexión respecto de la delegación de funciones cognoscitivas, y cómo en esos casos la tecnología pasa a funcionar como prótesis o soporte externo. Habrá que continuar con estudios que involucren este posible andamiaje pero que a la vez no impidan el desarrollo.

De aquí las posibilidades, límites y sobre todo, profundidad a la que puede llevar el uso de la herramienta. Para ambos casos, es aquí donde las estrategias de los docentes y las

competencias críticas en el manejo de la información se convierten esenciales para cualquier futuro profesional.

Entendemos que la intervención realizada tiene una mirada inclusiva e integradora de las posibilidades y competencias de la inteligencia humana en conjunción con la IA. Teniendo presentes las posibilidades y limitaciones de ambas, donde la colaboración pertinente, reflexiva y situada nos permite un abordaje enriquecedor en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Debemos estar advertidos a los sesgos posibles de los algoritmos tanto como de las representaciones sociales humanas que inciden en la investigación y producción científica. La convergencia digital que posibilita la masificación de la información, la viralización de diversos contenidos, la instantaneidad en los intercambios y la interacción permanente dada por la ubicuidad lleva a una saturación cognitiva que dificulta la discriminación y filtrado efectivo de información pertinente, confiable y válida. Sumando a ello, la burbuja de los filtros que abona a la pérdida de contexto en situaciones complejas. Por ello, este tipo de experiencias que permiten la construcción simbólica de conocimientos son indispensables en cualquier instancia de la formación superior. Reivindicando el valor de la pregunta por sobre las respuestas, en el sentido de que los estudiantes se interpelen el propio proceso de conocimiento y los docentes sobre las propias estrategias situadas en los escenarios actuales hipermediatizados.

Esperando que la propuesta realizada que articula, registro, documentación, competencias digitales, análisis crítico, habilidades metacognitivas y una evaluación reflexiva de tipo formativa, contribuya como un modelo posible a replicar o enriquecer otras experiencias.

Declaración del autor o de los autores sobre el uso de LLM

Este artículo no ha utilizado para su redacción textos provenientes de un LLM (Chat GPT u otros).

Financiación

Este trabajo no ha recibido ninguna subvención específica de los organismos de financiación en los sectores públicos, comerciales o sin fines de lucro.



Médanos, óleo. María José Pérez

Referencias Bibliográficas

- Artopoulos, A. (2023). Imaginarios de IA generativa en educación: Chatbots que enseñan, bicicletas eléctricas y el quinto Beatle. *Hipertextos*, 11.
- Awasthi, S. (2019). Plagiarism and academic misconduct: A systematic review. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, 39(2).
- Cardina, Y., Kristiani, K. & Sangka, B. (2022). Qualitative Survey of Academic Dishonesty on Higher Education: Identify the Factors and Solutions. *Journal of Positive School Psychology*, 6(3), 8705-8719.
- Chang, D. H., Lin, M. P. C., Hajian, S., & Wang, Q. Q. (2023). Educational Design Principles of Using AI Chatbot That Supports Self-Regulated Learning in Education: Goal Setting, Feedback, and Personalization. *Sustainability*, 15(17), 12921.
- Colmenares E., A. M., & Piñero M., M. L. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Deng, X., & Yu, Z. (2023). A Meta-Analysis and Systematic Review of the Effect of chatbot Technology Use in Sustainable Education. *Sustainability*, 15(4), 29-40.
- Fernández Zalazar, D. C., Neri, C., Ciacciulli, S. M., Jofre, C. M., & Pisani, P. (2014). Motivación hacia el aprendizaje y usos de las Tics en estudiantes universitarios: aproximaciones desde la Escala MSLQ. In *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Fernández Zalazar, D. C., Matos, F. B., & Frangullo, Y. B. (2024). Análíticas de aprendizaje, herramientas y estrategias de enseñanza. In *XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXI Jornadas de Investigación. XX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VI Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VI Encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Fernández Zalazar, D., Muiños, R., Fiotti, J., & Jofre, C. (2024). Construcción de un inventario de competencias digitales en estudiantes universitarios de Psicología de la UBA. *Anuario de Investigaciones*. https://www.psi.uba.ar/publicaciones/anuario/trabajos_completos/30/fernandez_zalazar.pdf
- Ghayoomi, M. (2023). Applications of Chatbots in Education. In *Trends, Applications, and Challenges of Chatbot Technology* (pp. 80-118). IGI Global.
- Grande de Prado, M., García-Peñalvo, F. J., Corell, A., y Abella García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campus virtuales*, 1(10), 49-58.
- Jofre, C. M. (2023). ChatGPT, Inteligencia Artificial y Universidad. Nuevas tensiones, transformaciones y desafíos en la educación superior. *Campo Universitario* 4(7) Enero-Julio 2023, 1-12.
- Martínez-Comesaña, M., Rigueira-Díaz, X., Larrañaga-Janeiro, A., Martínez-Torres, J., Ocarranza-Prado, I., & Kreibel, D. (2023). Impacto de la inteligencia artificial en los métodos de evaluación en la educación primaria y secundaria: revisión sistemática de la literatura. *Revista de Psicodidáctica*.
- Mancilla-Pavía, M. F. (2023). Pánico artificial. El avance de la Inteligencia Artificial y el miedo al reemplazo de la humanidad.
- Sok, S., & Heng, K. (2023). ChatGPT for education and research: A review of benefits and risks. *SSRN*. <https://ssrn.com/abstract=4378735> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4378735>
- Tinoco, L. F. S., Heras, E. B., Hern, A., & Zapata, L. (2011). Validación del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje forma corta-MSLQ SF, en estudiantes universitarios de una institución pública-Santa Marta. *Psicogente*, 14(25).
- Zapata-Ros, M. (2018). La universidad inteligente. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (57).