

INTEGRACIÓN DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA PARA FOMENTAR LA METACOGNICIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL DERECHO

RESUMEN

Este trabajo examina la integración de un Asistente GPT Temático como co-profesor en la enseñanza universitaria del Derecho, basado en un caso de uso en el ámbito de la enseñanza del Derecho del Trabajo¹. Se postula un modelo que articula inteligencia artificial, metacognición y aprendizaje autorregulado. Se detallan los fundamentos pedagógicos y la arquitectura técnica del asistente, destacando su papel en la evaluación formativa, la retroalimentación inmediata y el fomento de la autonomía estudiantil. El asistente opera sobre un corpus legal curado, asegurando fiabilidad y minimizando riesgos como las “alucinaciones” y el plagio. El modelo redefine el rol docente, priorizando el diseño y la mediación pedagógica, en tanto la IA brinda apoyo personalizado y escalable. Finalmente se formulan recomendaciones para profundizar en la implementación de una experiencia piloto. Esta propuesta busca formar profesionales críticos y autónomos, y ofrece un marco replicable para las asignaturas jurídicas en la era digital. En lo relativo a formación docente, la propuesta se articula con dos finalidades complementarias: alfabetización crítica en IA y consolidación de competencias pedagógicas para su uso pertinente. Esta doble finalidad previene la tecnificación acrítica y subraya que la decisión pedagógica precede a la tecnológica, en línea con la co-docencia como mediación experta (UNESCO, 2025).

PALABRAS CLAVE

Inteligencia Artificial Generativa. Enseñanza del Derecho. Rol Docente.

I. INTRODUCCIÓN: CONVERGENCIA DE LA PEDAGOGÍA, IA Y EL DERECHO

La literatura reciente subraya que la IA transforma la relación docente-estudiante en una constelación dinámica que exige redefinir competencias y roles sin alterar la centralidad del juicio pedagógico. Por ende, la co-docencia delineada en este trabajo se asume como mediación crítica entre IA y estudiantes, orientada a los procesos de pensamiento (planificación, explicitación, contraste de evidencia y revisión) antes que a la simple obtención de respuestas (UNESCO, 2025).

¹ El asistente utilizado a los fines exploratorios de la herramienta propuesta ha sido sobre el Teletrabajo, en el marco de la materia “Inteligencia Artificial, Algoritmos y Derecho del Trabajo” de la Facultad de Derecho de la UBA.

La propuesta se nutre de lineamientos internacionales (UNESCO, 2025) y nacionales (Secretaría de Educación, 2025), que promueven un uso ético, centrado en la persona y con fines pedagógicos claros. La presente propuesta de co-docencia con IA se alinea con la tradición oral de la Facultad de Derecho (UBA), pero innova al desplazar el foco de la memorización hacia la metacognición y el proceso de pensamiento, preservando la autonomía del docente como mediador crítico, en sintonía con los lineamientos internacionales que subrayan la centralidad del ser humano y la necesidad de redefinir competencias docentes para la era de la IA (UNESCO, 2025). La masividad estudiantil propia de la Facultad de Derecho-UBA (como así también de otras facultades) es una oportunidad para enmarcar la propuesta no solo como una mejora pedagógica, sino como una solución sistémica a un problema estructural. Al automatizar tareas de apoyo, la IA puede liberar a los docentes para que se concentren en intervenciones pedagógicas de mayor valor. En términos prácticos, el co-profesor temático habilita trayectorias adaptativas en el estudio guiado, pero verifica la comprensión y la transferencia mediante posteriores instancias orales y escrituras analíticas con rastro de fuentes, preservando así el núcleo de este enfoque. Este enfoque promueve la integridad académica, no a través de prohibiciones, sino mediante el rediseño de tareas que hagan visible el proceso de razonamiento del estudiantado. En este marco, se postula el desarrollo de un "Asistente GPT Temático"² con función de "Co-Docente". Este modelo consiste en un sistema de IA entrenado con un corpus de conocimiento especializado y curado, para ejecutar tareas de apoyo docente. Sus funciones, no limitadas a brindar meras respuestas, sino orientadas a acompañar el proceso de aprendizaje, formulando evaluaciones formativas, casos de aplicación y la provisión de retroalimentación instantánea, bajo una gobernanza docente explícita, permiten optimizar el tiempo de los docentes para intervenciones pedagógicas de mayor valor, adaptando así la praxis educativa a la era digital.³

II. LA CONSTRUCCIÓN DEL CO-PROFESOR DIGITAL: FUNDAMENTOS, ARQUITECTURA Y DESAFÍOS

Fundamentos pedagógicos para una didáctica asistida por IA.

² Se propone desarrollar la propuesta sobre una infraestructura ya provista (por ejemplo Gemini Gems, o GPT de OpenAI)

³ Algunas de las últimas innovaciones benefician esta propuesta con funciones educativas nativas que convergen con su espíritu. En el ecosistema de OpenAI, ChatGPT Edu y Study Mode. La evolución del modelo de OpenAI (GPT-5) refuerza el razonamiento y reduce la propensión a la alucinación. En el ecosistema de Google, *Gemini for Education* integra de manera orgánica Classroom y NotebookLM, junto con LearnLM y los Gems personalizables.

La aparente modernidad disruptiva de la inteligencia artificial educativa encuentra su anclaje más sólido y su mayor potencial en principios pedagógicos humanistas que, lejos de volverse obsoletos, se revelan como la guía indispensable para su diseño. La tecnología no es el fin en sí misma, sino una herramienta para fortalecer objetivos pedagógicos ya validados. La reflexión y la construcción de sentido no son desplazadas, la IA se apoya en ella como guía para darle un sentido educativo real y formar estudiantes autónomos, críticos y reflexivos, cualidades clave en el ámbito jurídico.

El núcleo de esta fundamentación reside en tres pilares interconectados:

La Evaluación como Oportunidad: Siguiendo a Anijovich y Cappelletti (2017), se postula un cambio de paradigma que desplace la evaluación de su rol tradicional como acto de sanción o mera calificación, para convertirla en una genuina instancia de aprendizaje. Su propósito fundamental es hacer visible el pensamiento y el proceso del estudiante, permitiéndole tomar conciencia de sus logros, identificar sus fortalezas y reconocer sus debilidades para, de este modo, volverse progresivamente más autónomo en su recorrido académico. Dentro de este marco, la retroalimentación formativa adquiere un rol central. Así, las autoras la definen no como una simple corrección, sino como un proceso de diálogos, intercambios, demostraciones y formulación de preguntas cuyo objetivo es ayudar al alumno a comprender sus modos de aprender y autorregular su aprendizaje. Una retroalimentación efectiva por parte del asistente de IA, debe ser, por tanto, oportuna, constructiva y comprensible, fomentando la reflexión sobre el propio proceso.

La Transposición Didáctica: Alicia Camilloni (2007) sostiene que la enseñanza es un acto deliberado y sistemático que requiere una disciplina teórica y práctica específica: la didáctica. Este postulado es de vital importancia en el campo del Derecho, donde la enorme complejidad del "saber sabio" (doctrina, jurisprudencia, legislación) debe ser objeto de una cuidadosa transformación para convertirse en un "saber enseñado" que sea accesible, significativo y que promueva un aprendizaje genuino en lugar de la mera memorización. El Asistente GPT se presenta como una nueva manera de enseñar, una herramienta didáctica cuya función primordial debe ser la de un instrumento de transposición: presentar el conocimiento de manera problematizada, a través de escenarios prácticos y simulaciones, en lugar de la reproducción pasiva de contenidos.

La Autonomía y la Metacognición como fin último: Los enfoques anteriores convergen en el objetivo final de la educación universitaria, la formación de profesionales autónomos y reflexivos. La autonomía se entiende como la capacidad del estudiante de asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje. La metacognición, un concepto aún más profundo, es la capacidad de "tornarse consciente y poder reconocer lo aprendido como contenido, y también si identifica las estrategias cognitivas que

ha puesto en juego en el proceso de aprender" (Anijovich y González, 2011). Es, en esencia, la habilidad de pensar sobre el propio pensamiento. Por ello, un Asistente GPT fundamentado en estos principios no debe proporcionar respuestas correctas, sino guiar al estudiante a través de un diálogo reflexivo para que sea él mismo quien construya la respuesta y, lo que es más importante, para que visualice y comprenda cómo la construyó. El Marco de Competencias en materia de IA para docentes (UNESCO, 2025), al proponer una progresión desde la simple adquisición hacia la creación situada, coincide con la centralidad que aquí otorgamos a la metacognición como fin último del aprendizaje.

En este sentido, una vez delineados los pilares pedagógicos que fundamentan la propuesta, se hace imperativo explorar cómo estos principios cobran vida en el diseño concreto de la herramienta. La arquitectura del asistente no es un mero conjunto de especificaciones técnicas, sino la traducción de una visión didáctica.

La arquitectura del Asistente Co-Profesor.

Sin modificar la lógica de co-docencia socrática, la arquitectura técnica incorpora un esquema de recuperación aumentada (RAG+), y organiza los materiales jurídicos de manera que resulten más comprensibles y confiables: divide los textos según su sentido, estandariza las citas indicando siempre de dónde provienen y en qué fecha, y ordena las fuentes priorizando aquellas de mayor jerarquía. Cada respuesta exige trazabilidad y una declaración honesta de límites, incluida la posibilidad de abstenerse cuando el corpus no provee sustento suficiente. La arquitectura debería admitir la modalidad multi-proveedor, preservando el control institucional sobre el corpus y las políticas de datos⁴.

El desarrollo de un asistente GPT temático es, fundamentalmente, un ejercicio de ingeniería pedagógica. El objetivo no es crear un “sabio”, suerte de oráculo que brinda respuestas, sino orientar mediante la interacción, estimular la duda, promover el razonamiento crítico y guiar a los estudiantes en la construcción de su conocimiento. Para ello, se postula un modelo de inteligencia híbrida, donde la IA se responsabiliza de la interacción inmediata y personalizada a gran escala, en tanto que el docente humano asume las funciones insustituibles de moderación, acompañamiento socioafectivo y supervisión crítica del proceso. En tal sentido, resultaría importante que el asistente pueda detectar patrones de interacción que indiquen una dependencia excesiva del estudiante, pausando el diálogo y

⁴ Implementable con suites académicas que ofrezcan modos de estudio, integración LMS y cuadernos de conocimiento.

llevándolos a una instancia más reflexiva antes de continuar.⁵ La arquitectura técnica debe estar al servicio de estos fines pedagógicos, estructurándose en los siguientes módulos y principios:

Base de Conocimiento Curada (RAG+)⁶: el asistente opera sobre una base documental cerrada, actualizada y validada por el equipo docente (legislación, jurisprudencia, doctrina, etc.), lo que permite anclar sus respuestas a fuentes veraces y mitigar las “alucinaciones”. Este corpus puede enriquecerse a través de modalidades de curación colaborativa, en las cuales los estudiantes, bajo la guía y supervisión docente, participen en la selección y validación de fuentes. Se desarrolla así un recurso vivo y co-construido que fortalece la alfabetización digital y el criterio crítico⁷.

Módulo de Interacción Socrática Aplicada: constituye el núcleo del asistente. En lugar de ofrecer respuestas, interpela al estudiante con preguntas orientadoras, tanto durante la resolución de casos como ante preguntas concretas, forzándolo a identificar hechos relevantes, normas aplicables y posibles argumentos. La retroalimentación es de carácter metacognitivo (cómo pienso, por qué sostengo un determinado criterio) más que correctiva, y orienta la transferencia a situaciones nuevas. El asistente no debe formular interrogantes al azar, sino que debe hacerlo por etapas cognitivas para estimular un razonamiento profundo. Así, debe partir de preguntas de clarificación, luego avanzar hacia preguntas de inferencia, para finalmente llegar a preguntas de síntesis y valoración⁸. Este diseño asegura que el estudiante no solo responda, sino que construya activamente su respuesta, volviéndose consciente de las estrategias cognitivas que pone en juego. Además de fomentar el pensamiento crítico en un sentido cognitivo (verificar fuentes, contrastar información), el asistente puede utilizarse para que los estudiantes se vean desafiados a analizar el contexto histórico de una norma, a debatir sus posibles sesgos de clase o de género, o a identificar las asimetrías de poder que subyacen en esta (UNESCO, 2023). De esta forma, el asistente no solo ayudaría a comprender el “saber sabio”, sino que también se convertiría en una herramienta para su deconstrucción y análisis reflexivo.

Por su parte, a los fines de mitigar el riesgo que la lógica de la IA pueda imponer un pensamiento lineal, el asistente no solo debe guiar el razonamiento, sino también introducir sistemáticamente puntos de

⁵ Por ejemplo, proponiendo que expliquen con sus palabras o anoten ideas clave sobre el caso en un documento externo, para luego retomar la conversación con el asistente.

⁶ Generación Aumentada por Recuperación (Retrieval-Augmented Generation). Es una arquitectura de inteligencia artificial que ancla las respuestas de un modelo a un corpus de conocimiento externo y validado, garantizando así la fiabilidad de la información y evitando las “alucinaciones”.

⁷ Para gestionar la curación colaborativa en un entorno con gran cantidad de estudiantes, se propone un diseño estratégico por fases, donde grupos de estudiantes vayan rotando en su función de “auditores de corpus” bajo supervisión docente. Sus aportes, una vez validados, enriquecerían la base de conocimiento de manera sistemática.

⁸ Ejemplos de este esquema podrían ser ¿Podrías precisar el hecho relevante en este caso?; ¿Qué principio jurídico se desprende de esta normativa?; ¿Cómo se relaciona este fallo con la doctrina mayoritaria?

vista alternativos que lo conviertan en un agente de pluralismo intelectual, al estimular la capacidad de los estudiantes para anticipar y refutar objeciones, habilidad esencial en la práctica del Derecho.

El Nuevo Rol Docente ante la IA: De Transmisor a Arquitecto de Experiencias

En este contexto, el rol del docente se vuelve más complejo, estratégico y crucial que nunca. La tecnología se encarga de las tareas más automatizables (como la retroalimentación inicial o la respuesta a dudas frecuentes), liberando al profesor para que se concentre en funciones de mayor valor añadido. De esta manera el rol docente se transforma para adquirir nuevas aptitudes:

Curador y Diseñador: Es el arquitecto de toda la experiencia educativa. Su labor intelectual y pedagógica es la que da forma y propósito al asistente. Esto implica no solo la selección rigurosa y curación del corpus que alimentará a la IA, sino también el diseño de las interacciones, las consignas y los prompts que guiarán la conversación.

Mediador y Orquestador: La IA puede gestionar diálogos individuales, pero es el docente quien gestiona la dimensión emocional y social del aprendizaje. Conecta los diálogos privados con el asistente con el debate colectivo en el aula, modera las discusiones, aporta el contexto humano y fomenta un clima de confianza. Su rol es el de un mediador que profundiza y da sentido a las interacciones que los alumnos tienen con la tecnología.

Antídoto contra la “pereza cognitiva” y guardián de la integridad académica: Un uso no guiado de la IA puede derivar en una dependencia que inhiba la capacidad de reflexión propia del estudiante; investigaciones recientes advierten que el uso de asistentes de IA puede generar fenómenos de “deuda cognitiva” al delegar en exceso procesos de elaboración intelectual y de “pereza metacognitiva” al reducir la motivación y la profundidad en la autorregulación del aprendizaje (Kosmyna et al., 2025; Liao & Pan, 2024). Frente a ello, el docente actúa como antídoto mediante el diseño de tareas y evaluaciones que obligan a ir más allá de la respuesta automática generada por el sistema. Así, se busca afrontar no solo los riesgos conocidos de deshonestidad académica, sino también los patrones semánticos artificiales característicos de los escritos generados por IA. En consecuencia, el enfoque evaluativo debe necesariamente transformarse: ya no se trata de juzgar únicamente el producto final escrito, fácilmente reproducible con IA, sino de valorar el proceso reflexivo que el alumno hace visible, la calidad de las preguntas que formula al sistema, su participación activa en clase y, fundamentalmente, la defensa y aplicación de los argumentos en situaciones nuevas de diversa complejidad, en las que la mera repetición memorística se revela ineficaz.

Navegando los Riesgos Críticos

La implementación de una herramienta de Inteligencia Artificial Generativa en la educación superior debe confrontar de manera ineludible los riesgos inherentes que esta tecnología suscita. Lejos de constituir obstáculos insalvables, estos desafíos demandan un diseño pedagógico consciente y una estrategia de mitigación explícita, reafirmando la centralidad del rol docente en la orquestación del aprendizaje. Cuatro áreas fundamentales requieren una especial atención: la fiabilidad de la información, la integridad académica, los sesgos algorítmicos y la protección de datos.

En primer lugar, el desafío de la fiabilidad, materializado en el fenómeno de las "alucinaciones" de los LLMs⁹, se mitiga en forma dual: con la arquitectura RAG+ ya expuesta y con el desarrollo de un escepticismo crítico en el aula, una necesaria alfabetización digital que enseñe a verificar fuentes, contrastar información y comprender que el asistente es un interlocutor para el razonamiento, no una fuente de verdad infalible. Pero el modelo, además de fomentar el pensamiento crítico en el sentido cognitivo, también podría fortalecerse al integrar la dimensión de la pedagogía crítica como se indicó anteriormente. Utilizar el asistente como una herramienta para que los estudiantes no solo comprendan las normas, sino que también las cuestionen, exponiendo las contradicciones y los contextos sociales y económicos que subyacen a las normas.

En segundo lugar, emerge la preocupación por la integridad académica. La facilidad con que un estudiante podría emplear la IA para generar un trabajo y presentarlo como propio es una amenaza real cuya defensa más robusta no es la prohibición, sino un rediseño del paradigma evaluativo. La solución reside en desplazar el foco del producto final escrito hacia el proceso reflexivo y la aplicación del conocimiento¹⁰. Si la evaluación pondera la capacidad del estudiante para analizar críticamente las respuestas de la IA, la calidad de su participación en el aula, la defensa oral de sus argumentos y su habilidad para aplicar los conceptos aprendidos a situaciones complejas, se conjura el riesgo de una evaluación sujeta a la entrega de un texto generado por IA sin participación cognitiva de los estudiantes. Este enfoque presenta varias ventajas, ya que no solo neutraliza el riesgo de plagio y de pereza cognitiva, sino que además fomenta competencias que resultan críticas en el actual ejercicio profesional, al tiempo que promueve una comprensión más duradera¹¹.

⁹ LLM: acrónimo de Large Language Model; modelo de inteligencia artificial basado en redes neuronales profundas, diseñado para comprender, procesar y producir lenguaje natural a partir de grandes conjuntos de datos textuales.

¹⁰ Esto debe vincularse necesariamente con el perfil del graduado de la carrera de abogacía en la Facultad de Derecho de la UBA, según se detalla en https://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/pdf/plan-de-estudios-abogacia.pdf

¹¹ A modo de ejemplo, puede recurrirse a microcasos con defensa oral breve y bitácoras reflexivas con rastro de fuentes que evidencien el "íter del razonamiento" y desalienten la delegación cognitiva.

En cuanto a los sesgos algorítmicos, la mitigación debe basarse en la pluralidad de fuentes y en instancias de contraste sistemático en aula, donde los estudiantes sean llevados a justificar por qué prefieren una línea interpretativa frente a otra, y en un adecuado seguimiento docente.

Finalmente, la implementación de estas herramientas plantea desafíos significativos en materia de privacidad y protección de datos personales. Para abordar este riesgo, debe partirse de un enfoque de “privacidad por diseño”: registro auditado de accesos, minimización, anonimización y preferente gestión institucional de datos. A ello debería sumarse una evaluación de impacto y un régimen de transparencia que explicita alcance, límites y derechos de los estudiantes.

Para garantizar todas estas salvaguardas, debería irse más allá de formar al cuerpo docente en competencias de ética digital que promuevan una cultura de respeto y protección de la privacidad y transparentar las políticas de tratamiento de la información adoptadas. La gobernanza debería institucionalizarse mediante un comité de IA educativa encargado de auditar sesgos, supervisar la calidad de las fuentes y activar un “interruptor pedagógico” en caso de desvíos significativos. Asimismo, más allá de estas discusiones que deben darse a nivel institucional, sería importante introducir el debate ético sobre el uso de la IA en el aula misma¹². De este modo, la integridad académica ya no se defendería solo con prohibiciones, sino con el fortalecimiento de la responsabilidad y el juicio crítico de los estudiantes.

III. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Finalmente, conviene enfatizar la afinidad de esta propuesta con principios transversales vigentes: centralidad de la acción humana, derechos de los docentes, sostenibilidad y responsabilidad en la integración tecnológica. La introducción de la IA generativa no externaliza la docencia en una herramienta, sino que amplía su radio de acción y visibiliza los procesos de pensamiento, en convergencia con los enfoques internacionales y locales aquí referenciados (UNESCO, 2025; Ministerio de Capital Humano, Secretaría de Educación, 2025).

A efectos de transformar estos lineamientos en evidencia situada, debería sostenerse un plan piloto que privilegie la evaluación del proceso por sobre el producto: diagnósticos breves de saberes previos, secuencias de estudio guiado, resolución de microcasos con ambigüedad deliberada, defensas orales acotadas y bitácoras reflexivas. Los exámenes cuantitativos (tiempo en tarea, avances en rúbrica metacognitiva, desempeño en defensas) se deben complementar con evidencias cualitativas

¹² Esto podría abordarse mediante un pacto pedagógico co-creado entre docentes y estudiantes al inicio del curso, aprovechando la regulación para desarrollar un ejercicio deliberativo en el aula.

proveniente de diarios de aprendizaje, entrevistas y observación de conversaciones despersonalizadas. El objetivo no es medir la herramienta en abstracto, sino verificar en qué medida la co-enseñanza asistida incrementa la autonomía intelectual y la transferencia a problemas nuevos sin sacrificar la integridad académica.

Este trabajo ha argumentado que un Asistente GPT Temático puede ser una herramienta pedagógica de gran valor para la enseñanza del Derecho del Trabajo, y de otras materias de Derecho, siempre que su diseño esté subordinado a una pedagogía humanista y reflexiva. La tecnología debe actuar como un catalizador para aplicar de manera innovadora principios pedagógicos ya validados, no para sustituir al docente, sino para fortalecer su rol.

Con esa guía, se proponen los siguientes lineamientos para un proyecto piloto:

Fase 1 (Diseño y Curación): Capacitar al equipo docente en los principios pedagógicos y en ingeniería de prompts. Además, resulta de capital importancia curar rigurosamente la base de conocimiento que alimentará al asistente (corpus).

Fase 2 (Implementación Controlada): Realizar un lanzamiento piloto en comisiones específicas, con pautas de uso claras y éticas, enfocándose en actividades formativas.

Fase 3 (Evaluación del Impacto y mejora continua): Utilizar una recolección de datos mixta (cualitativa y cuantitativa) para medir el impacto en la autonomía, la autorregulación y las habilidades metacognitivas. Esta fase se conceptualiza como un ciclo de investigación-acción, en el que el equipo docente, en su rol de investigador, analiza los resultados de manera crítica para identificar sesgos, detectar patrones de uso inesperados y proponer ajustes pedagógicos y técnicos para optimizar el modelo.

Dentro de esta fase podría contemplarse la generación de informes agregados y anonimizados de uso, elaborados de manera automática. Estos reportes incluirían métricas básicas tales como la frecuencia y tiempo de consultas, los temas más recurrentes, la proporción de preguntas fuera del corpus y los casos en que se activa la prevención de dependencia, con el propósito de brindar insumos objetivos para la evaluación de impacto pedagógico y la mejora continua. Siempre bajo un esquema de privacidad por diseño y con fines exclusivamente académicos, reforzando así la trazabilidad de la propuesta sin comprometer la autonomía ni la confidencialidad de los estudiantes.

Lejos de ser una mera tecnificación de la cátedra, la integración de la inteligencia artificial generativa en la educación jurídica representa una reconfiguración fundamental de la didáctica del Derecho desde un modelo centrado en la exposición y memorización hacia uno que prioriza el proceso de razonamiento jurídico, obligando a los estudiantes a explicitar sus premisas, lógica de razonamiento y

evidencias bajo la conducción docente. Este desplazamiento, más que una innovación instrumental, constituye una tesis didáctica sobre la naturaleza misma del aprendizaje jurídico: un proceso que se construye argumentando con fuentes, revisando sesgos y restituyendo la autonomía intelectual.

En última instancia, la IA generativa, bajo una gobernanza responsable, ofrece a la enseñanza del Derecho la oportunidad de reforzar, y no reemplazar, la deliberación intelectual, volviéndola más transparente, exigente y profundamente formativa.

BIBLIOGRAFÍA

1. 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. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (37), e6.
2. Anijovich, R. (Coord.). (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.
3. Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
4. Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Aique Educación.
5. Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Educación.
6. Camilloni, A., (Comp) (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
7. Kosmyna, Nataliya & Hauptmann, Eugene & Yuan, Ye & Situ, Jessica & Liao, Xian-Hao & Beresnitzky, Ashly & Braunstein, Iris & Maes, Pattie. (2025). Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task. 10.48550/arXiv.2506.08872.
8. Liao, H. N., & Pan, Y. H. (2024). Beware of metacognitive laziness: Effects of generative artificial intelligence on learning motivation, processes, and performance. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100234.
9. Ministerio de Capital Humano, Secretaría de Educación. (2025). *Guía para la integración de las inteligencias artificiales en educación*. Buenos Aires. Secretaría de Educación.
10. Molina, E., Cobo, C., Pineda, J. y Rovner, H. (2024). *La revolución de la IA en educación: Lo que hay que saber*. Banco Mundial.
11. UNESCO. (2023). *La inteligencia artificial en la educación: ¿Necesitamos una nueva educación?*
12. UNESCO. (2025). *Marco de competencias para docentes en materia de IA*. París: UNESCO.