

CAPÍTULO 9

¿QUIÉN EVALÚA A QUIÉN? RECONFIGURAR LA EVALUACIÓN EDUCATIVA CON INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

Data de submissão: 12/08/2026

Data de aceite: 28/08/2026

Dr. (c) Daniel Salazar Alvear

Departamento de Educación
Facultad de Ciencias Jurídicas,
Sociales y de la Educación
Universidad Viña del Mar
Viña del Mar, Chile

<https://orcid.org/0000-0002-4358-5905>

Dr. (c) Andrés Seguel-Arriagada

Departamento de Educación
Facultad de Ciencias Jurídicas,
Sociales y de la Educación
Universidad Viña del Mar
Viña del Mar, Chile

<https://orcid.org/0000-0003-2549-5890>

RESUMEN: Este capítulo problematiza la incorporación de la Inteligencia Artificial Generativa en la evaluación educativa a partir de la pregunta “¿quién evalúa a quién?”, examinando cómo estas tecnologías reconfiguran los roles y responsabilidades tradicionalmente asociados al juicio evaluativo. Se analiza la participación de docentes, estudiantes, pares y sistemas de IAG en procesos de producción, análisis y retroalimentación, enfatizando que dichas formas de participación no son equivalentes.

La inteligencia artificial puede asistir determinadas tareas y ampliar las posibilidades de acompañamiento, pero la responsabilidad pedagógica, ética y curricular continúa correspondiendo a los actores humanos. Desde esta perspectiva, el capítulo propone comprender la evaluación como un proceso distribuido en el que la agencia del estudiante, la transparencia de las mediaciones y la capacidad de justificar decisiones adquieren especial relevancia. La IAG no elimina la autonomía ni la responsabilidad del sujeto, sino que plantea nuevos desafíos para su ejercicio, haciendo necesario revisar las prácticas evaluativas y preservar el sentido formativo, ético y pedagógico del juicio educativo.

PALABRAS CLAVE: evaluación educativa; Inteligencia Artificial Generativa; juicio evaluativo; agencia; retroalimentación; responsabilidad pedagógica.

1. INTRODUCCIÓN

La irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) ha instalado una pregunta incómoda en el campo educativo ¿quién evalúa a quién? La pregunta no se agota en determinar si el docente evalúa al docente, si el estudiante utiliza una herramienta para responder o si un sistema automatizado colabora en la revisión de productos académicos. Su alcance es mayor: obliga a interrogar la arquitectura

misma de la evaluación educativa, sus supuestos de autoría, sus criterios de validez, sus formas de evidencia y sus relaciones de poder.

Durante décadas, la evaluación ha sido presentada como un proceso técnico destinado a recoger información, emitir juicios y tomar decisiones sobre el aprendizaje. Sin embargo, la IAG revela que el proceso nunca ha sido puramente técnico. Evaluar implica definir qué cuenta como saber, qué evidencias son legítimas, qué formas de producción son reconocidas y qué sujetos quedan autorizados para juzgar. Por ello, la llegada de herramientas capaces de producir textos, resolver problemas, generar imágenes, simular diálogos, proponer rúbricas o retroalimentar desempeños no constituye solamente una innovación instrumental. Constituye un acontecimiento pedagógico, ético y curricular.

La pregunta ¿Quién evalúa a quién? permite desplazar el debate desde la sospecha hacia la reconfiguración. No se trata únicamente de preguntarse cómo impedir que el estudiantado use IAG para hacer trampa, ni de incorporar acríticamente sistemas automatizados de corrección o retroalimentación. Se trata de reconocer que la IAG vuelve visible una fragilidad previa: buena parte de las prácticas evaluativas escolares y universitarias han descansado en productos finales fácilmente externalizables, tareas descontextualizadas, criterios poco transparentes y relaciones de evaluación centradas en la vigilancia más que en la formación del juicio.

Este capítulo sostiene que la IAG exige reconfigurar la evaluación educativa desde una perspectiva formativa, ética y relacional. Para ello, se propone comprender la evaluación como una práctica de juicio situado, en la que docentes, estudiantes y sistemas de IAG participan de manera diferenciada, pero no equivalente. La IAG puede asistir, ampliar, tensionar y enriquecer la evaluación; no obstante, no debe sustituir la responsabilidad pedagógica del juicio humano. En este sentido, el desafío no es construir evaluaciones a prueba de IA, sino diseñar evaluaciones capaces de hacer visible el pensamiento, el proceso, la toma de decisiones, la agencia y a responsabilidad del sujeto que aprende.

2. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA ANTE UNA ESCENA DESPLAZADA

La evaluación educativa de acuerdo con Förster (2017) se ha movido históricamente entre dos racionalidades. Por una parte, una racionalidad de control, orientada a certificada, clasificar, comparar y verificar resultados. Por otra, una racionalidad formativa, interesada en comprender procesos, acompañar trayectorias y promover aprendizajes más profundos. Por otra, una racionalidad formativa, interesada en comprender procesos, acompañar trayectorias y promover aprendizajes más profundos.

La primera privilegia la medición del producto; la segunda, la interpretación del proceso y el desarrollo del juicio.

Las IAG tensiona ambas racionalidades, pero de manera desigual. En las evaluaciones centradas en productos estandarizados, textos genéricos o respuestas previsibles, la IAG aparece como amenaza directa, porque puede producir evidencias formalmente aceptables sin que exista necesariamente apropiación comprensiva por parte del estudiantado. En cambio, en evaluaciones centradas en procesos, decisiones, iteraciones, argumentaciones situadas y defensa reflexiva de lo producido, la IAG puede convertirse en una mediación útil, siempre que su uso sea declarado, regulado y pedagógicamente justificado.

El problema, por tanto, no reside únicamente en la potencia de la tecnología, sino en la debilidad pedagógica de ciertas tareas evaluativas. Si una actividad puede ser resulta de manera satisfactoria por una herramienta generativa sin mayor intervención crítica del estudiante, quizás el problema no sea solo el uso indebido de la herramienta, sino la baja exigencia cognitiva, contextual y formativa de la tarea. En este punto, la IAG actúa como un espejo: muestra aquello que la evaluación ya no puede seguir ocultando.

Autores clásicos de la evaluación formativa han insistido en que evaluar no equivale a calificar, sino a producir información relevante para mejorar el aprendizaje (Black y Wuliam, 1998; Sadler, 1989). Desde esta perspectiva, la evaluación requiere criterios comprensibles, retroalimentación significativa y oportunidades de mejora. Sin embargo, la cultura escolar y universitaria ha tendido a reducir la evaluación a la nota, al cumplimiento y al producto final. La IAG agudiza esta contradicción: cuando el producto final puede ser generado, parafraseado o mejorado por un sistema, el foco debe desplazarse hacia aquello que no puede automatizarse plenamente: la interpretación situada, la deliberación, la justificación, la transferencia, la responsabilidad y la conciencia del propio proceso.

3. AUTORÍA, ORIGINALIDAD Y JUICIO EN TIEMPO DE IAG

Uno de los debates más frecuentes sobre la IAG y evaluación se ha concentrado en la autoría. La pregunta suele formularse en términos binarios: ¿El trabajo lo hizo el estudiante o lo hizo la IA? Aunque esta pregunta es necesaria para resguardar la integridad académica, resulta insuficiente si se la trata como único criterio. En contextos de producción digital, la autoría ya no se puede entender solo como creación individual aislada, sino como una práctica mediada por recursos, fuentes, herramientas, conversaciones y decisiones.

Esto no significa relativizar la responsabilidad académica. Al contrario, obliga a precisarla mejor. Usar la IAG no equivale automáticamente a fraude, pero tampoco constituye por sí mismo una práctica legítima. La legitimidad depende del propósito formativo de la tarea, de las instrucciones entregadas, del nivel de intervención permitido, de la transparencia del proceso y de la capacidad del estudiante para explicar, defender y hacerse responsable de lo producido.

La originalidad, en este marco, no puede reducirse a la ausencia de asistencia tecnológica. Un texto puede ser formalmente original y, al mismo tiempo, pobre en pensamiento. Del mismo modo, un trabajo puede haber utilizado IAG y contener una apropiación reflexiva, crítica y situada del conocimiento. Por ello, la evaluación debe moverse desde una noción estrecha de originalidad hacia una noción más exigente de autoría responsable. Esta implica declarar los apoyos utilizados, justificar las decisiones tomadas, contrastar la información generada, reconocer límites, revisar sesgos y asumir la responsabilidad final del producto.

Aquí adquiere relevancia la noción de juicio evaluativo. Bearman et al. (2024) plantean que, en tiempos de IAG, no basta con que el estudiante produzca respuestas; debe aprender a juzgar la calidad de los productos generados, los procesos mediante los cuales se obtienen y los criterios que permiten distinguir una respuesta plausible de una respuesta pertinente. En otras palabras, la evaluación no debería limitarse a detectar si hubo uso de IA, sino a formar la capacidad de evaluar críticamente lo que la IA produce.

Este giro resulta crucial. Si la IAG puede generar respuestas fluidas, coherente y aparentemente académicas, entonces el aprendizaje no puede seguir verificándose solo por la presencia de un producto bien redactado. Se vuelve necesario evaluar la relación del estudiante con ese producto: cómo lo interrogó, qué descartó, qué mantuvo, qué modificó, qué fuentes contrastó, qué supuestos identificó y qué postura propia construyó. La pregunta deja de ser únicamente ¿esto lo escribió el estudiante? para transformarse en ¿qué juicio ejerció el estudiante sobre lo que produjo, recibió, seleccionó y defendió?

4. LA FALSA SOLUCIÓN DE LA VIGILANCIA TOTAL

Frente a la incertidumbre provocada por la IAG, algunas instituciones han respondido mediante estrategia de prohibición, detección automática o vigilancia intensificada. Estas respuestas son comprensibles, pero limitadas. La prohibición absoluta suele ser difícil de sostener en la práctica, especialmente cuando las herramientas de IAG se integran progresivamente en buscadores, procesadores de texto, plataformas educativas y entornos laborales. La detección automática, por su parte, presenta riesgo de

falsos positivos, opacidad técnica y afectación de la confianza pedagógica. La vigilancia intensificada puede transformar la evaluación en una práctica defensiva, más preocupada de controlar que de formar.

El problema de fondo es que la vigilancia no resuelve la crisis del sentido evaluativo. Puedo inhibir ciertos usos, pero no necesariamente promueve mejores aprendizajes. Incluso puede producir efectos no deseados: temor a escribir con voz propia, sospecha generalizada, judicialización de la relación pedagógica o castigo desigual a estudiantes con estilos lingüísticos no normativos. Una evaluación centrada exclusivamente en detectar el uso de IAG corre el riesgo de desplazar la pregunta educativa hacia una pregunta policial.

Esto no significa renunciar a la integridad académica. Significa comprenderla de modo más pedagógico. La integridad no se sostiene solo mediante sanciones, sino mediante claridad normativa, diseño evaluativo coherente, acompañamiento docente, alfabetización en IAG y construcción de una cultura de responsabilidad. En lugar de preguntar únicamente ¿cómo impedimos el uso indebido?, conviene preguntar también ¿qué usos son formativamente valiosos?, ¿qué usos deben ser declarados?, ¿Qué usos son incompatibles con los resultados de aprendizaje? y ¿Qué evidencias permiten verificar apropiación comprensiva?

Desde esta perspectiva, la evaluación debe abandonar la fantasía de inmunidad tecnológica. Ningún instrumento será completamente invulnerable a la IAG. Las evaluaciones orales, manuscritas, presenciales, prácticas, colaborativas o basadas en desempeño pueden reducir ciertos riesgos, pero también presentan limitaciones de escala, equidad, ansiedad, sesgos y carga docente. Por ello, el desafío no consiste en encontrar una solución única, sino en construir ecologías evaluativas diversas, situadas y coherentes con los propósitos formativos.

5. EVALUAR CON IAG: ENTRE ASISTENCIA, SUSTITUCIÓN Y RESPONSABILIDAD

La IAG puede participar en la evaluación educativa de múltiples formas. Puede ayudar a generar ejemplos, proponer criterios, revisar coherencia, ofrecer retroalimentación preliminar, similares audiencias, formular preguntas, apoyar procesos de autoevaluación o facilitar la revisión de borradores. Sin embargo, no todos estos usos tienen el mismo valor ni riesgo.

Una distinción fundamental es la que existe entre asistencia y sustitución. La asistencia ocurre cuando la IAG amplía las posibilidades de análisis, revisión o mejora, pero el sujeto conserva la dirección intelectual y la responsabilidad final. La sustitución

ocurre cuando la herramienta reemplaza el proceso cognitivo que la evaluación buscaba promover. Si el resultado de aprendizaje consiste en argumentar críticamente y la IAG produce argumentación sin que el estudiante puede explicarla, defenderla o revisarla, entonces la herramienta ha sustituido el aprendizaje esperado. Si, en cambio, el estudiante utiliza la IAG para contrastar contraargumentos, identificar debilidades de su borrador y fortalecer una postura propia, el uso puede ser formativo.

Esta distinción exige que las tareas evaluativas expliciten niveles de uso permitido. No basta con decir “se permite IA” o “se prohíbe IA”. Se requiere definir con precisión qué se permite, para qué, en qué fase, en qué condiciones y con qué formas de declaración. En algunos casos, la IAG puede estar prohibida porque el propósito es verificar dominio inicial, memoria de trabajo, escritura diagnóstica o desempeño sin asistencia. En otros, puede permitirse como apoyo para lluvia de ideas, edición lingüística, búsqueda de contraejemplos o simulación de retroalimentación. En tareas más avanzadas, incluso puede integrarse como objeto de análisis: evaluar la calidad de la respuesta generada, identificar sesgos, contrastar fuentes o rediseñar un prompt a partir de los criterios disciplinares.

Lo relevante es que el uso esté alineado con los resultados de aprendizaje. La pregunta pedagógica no es si la herramienta es moderna, eficiente o inevitable, sino si contribuye a evidenciar aquello que se desea evaluar. Si el resultado de aprendizaje exige juicio profesional, deliberación ética o transferencia situada, entonces la evaluación debe solicitar evidencias de esas capacidades, no sólo productos finales pulidos.

6. HACIA UNA EVALUACIÓN EDUCATIVA RECONFIGURADA

Reconfigurar la evaluación con IAG supone avanzar hacia diseños evaluativos más procesuales, dialógicos y transparentes. A continuación, se proponen cinco desplazamientos:

6.1. DEL PRODUCTO FINAL A LA TRAZABILIDAD DEL PROCESO

La evaluación debe incorporar evidencias intermedias: planificación, borradores, bitácoras, decisiones de mejora, versiones comentadas, registros de retroalimentación, declaraciones del uso de IAG y reflexión final. Esta trazabilidad no busca burocratizar el aprendizaje, sino hacerlo visible. Cuando el estudiante documenta cómo llegó a un producto, el docente puede evaluar no sólo el resultado, sino la calidad del proceso.

6.2. DE LA RESPUESTA CORRECTA AL JUICIO ARGUMENTADO

La IAG puede producir respuestas plausibles, pero no necesariamente pertinentes. Por ello, las tareas deben exigir justificación, toma de posición, análisis de casos, defensa oral o escrita y contraste con criterios. Evaluar el juicio argumentado implica preguntar por qué una decisión es adecuada, qué alternativas fueron descartadas y qué consecuencias tiene una determinada interpretación.

6.3. DE LA AUTORÍA OPACA A LA AUTORÍA DECLARADA

El uso de IAG debe formar parte de una política de transparencia. Una declaración de uso puede incluir herramienta utilizada, propósito, tipo de intervención, fragmentos modificados y decisiones asumidas por el estudiante.

Esto permite distinguir entre apoyo legítimo, dependencia excesiva y sustitución indebida del trabajo intelectual.

6.4. DE LA RETROALIMENTACIÓN TARDÍA A LA RETROALIMENTACIÓN ITERATIVA

La IAG puede ofrecer retroalimentación inmediata, pero esta debe ser mediada por criterios pedagógicos. El riesgo es que el estudiante acepte recomendaciones automáticas sin juicio crítico. Por ello, una buena práctica consiste en pedir que compare la retroalimentación generada por IA con la retroalimentación docente, identifique convergencias y divergencias, y decida qué ajustes realizará.

6.5. DE LA EVALUACIÓN INDIVIDUAL AISLADA A LA RESPONSABILIDAD SITUADA

El aprendizaje ocurre en contextos sociales, disciplinares y profesionales. Por tanto, la evaluación con IAG debe considerar tareas auténticas, problemas situados, audiencias reales o simuladas, criterios profesionales y dimensiones éticas. La pregunta no es solo si el estudiante sabe responder, sino si puede actuar responsablemente con apoyo tecnológico en un campo determinado.

7. UNA RESPUESTA OPERATIVA PARA EL DISEÑO EVALUATIVO CON IAG

Una evaluación reconfigurada con IAG puede organizarse a partir de cuatro preguntas de diseño:

1. **¿Qué aprendizaje debe evidenciarse sin asistencia?** Algunas capacidades requieren ser observadas sin mediación tecnológica, especialmente cuando constituyen bases cognitivas, procedimentales o éticas indispensables.

2. **¿Qué aprendizaje puede fortalecerse con asistencia?** En ciertos casos, la IAG puede actuar como tutor preliminar, interlocutor crítico o apoyo de revisión, siempre que el estudiante conserve agencia y responsabilidad.
3. **¿Qué aprendizaje implica evaluar la propia IAG?** En niveles avanzados, la tarea puede consistir en analizar la calidad, sesgos, limitaciones o pertinencia de una respuesta generada por IA.
4. **¿Qué evidencia permitirá atribuir responsabilidad al estudiante?** Toda evaluación con IAG debe solicitar evidencias de proceso, explicación, defensa, reflexión o transferencia que permitan reconocer la apropiación del aprendizaje.

A partir de estas preguntas se propone una matriz simple de decisión:

Nivel de uso de IAG	Propósito evaluativo	Evidencia requerida	Riesgo principal
Sin IAG	Verificar dominio basal o desempeño autónomo.	Respuesta presencial, oral, práctica o manuscrita.	Reducir la evaluación a control.
IAG como apoyo limitado	Mejorar planificación, lenguaje o revisión.	Declaración de uso y borradores comparados.	Dependencia no reconocida.
IAG como interlocutor crítico	Contrastar ideas, recibir retroalimentación, explorar alternativas.	Bitácora de prompts, decisiones y ajustes.	Aceptación acrítica de sugerencias.
IAG como objeto de evaluación	Analizar respuestas generadas, sesgos o errores.	Informe crítico, defensa argumentada.	Superficialidad técnica.
IAG integrada al desempeño profesional	Resolver problemas complejos con mediación pedagógica.	Producto situado, justificación ética y transferencia.	Difusión de autoría y responsabilidad.

Esta matriz no pretende ser normativa para todos los contextos. Su utilidad radica en promover conversaciones pedagógicas explícitas. Cada asignatura, nivel formativo y disciplina debe decidir qué tipo de relación con la IAG resulta coherente con sus resultados de aprendizaje.

8. EL ROL DOCENTE: DE CORRECTOR A DISEÑADOR DE CONDICIONES DE JUICIO

La IAG también obliga a revisar el rol docente en la evaluación. Si la función docente se reduce a corregir productos finales, la automatización aparece como reemplazo posible. Pero si la función docente consiste en diseñar experiencias,

interpretar procesos, formular criterios, acompañar trayectorias y promover juicio profesional, entonces la IAG no reemplaza al docente: redefine parte de sus mediaciones.

El docente ya no puede limitarse a preguntar “¿entregó o no entregó?”, “¿está bien o mal?”, “¿usó o no usó IA?”. Debe diseñar condiciones para que el estudiante piense, decida, explique y se responsabilice. Esto exige fortalecer la alfabetización evaluativa docente: saber construir criterios, anticipar riesgos, diseñar evidencias múltiples, orientar usos permitidos de IAG y sostener conversaciones éticas con el estudiantado.

Asimismo, el docente debe desarrollar alfabetización crítica en IAG. No para convertirse en programador, sino para comprender los límites de estas herramientas: posibilidad de errores, generación de información falsa, sesgos en los datos, opacidad de los modelos, problemas de privacidad y tendencia a producir respuestas verosímiles sin garantía de verdad. Sin esta comprensión, la integración de IAG puede derivar en fascinación tecnológica o en rechazo defensivo. Ambas posiciones son insuficientes.

9. EL ROL DEL ESTUDIANTE: UN USUARIO INSTRUMENTAL A SUJETO RESPONSABLE

También cambia el lugar del estudiante. La IAG puede fomentar dependencia, atajos cognitivos y delegación del pensamiento. Pero también puede ampliar oportunidades de aprendizaje si se utiliza para ensayar ideas, recibir retroalimentación, explorar alternativas y mejorar la calidad de los productos. La diferencia está en el tipo de relación que el estudiante establece con la herramienta.

Formar estudiantes en tiempos de IAG implica enseñarles a preguntar mejor, verificar información, reconocer límites, declarar apoyos, evaluar respuestas, construir criterios y sostener una posición propia. La competencia relevante no es solo saber usar una herramienta, sino saber cuándo usarla, cuándo no usarla, cómo usarla y cómo responder por los efectos de su uso.

En este sentido, la evaluación debe promover agencia. Un estudiante agente no es quien produce todo sin ayuda, sino quien comprende el sentido de la tarea, toma decisiones informadas, reconoce mediaciones, se responsabiliza de sus productos y puede explicar el proceso mediante el cual aprendió. La IAG no elimina esta agencia; la pone a prueba.

10. CONCLUSIONES

La pregunta “¿quién evalúa a quién?” no admite una respuesta simple. En la evaluación educativa contemporánea, el docente evalúa, el estudiante se autoevalúa,

los pares coevalúan y la IAG puede asistir ciertos procesos de análisis, producción o retroalimentación. Sin embargo, estas participaciones no son equivalentes. La responsabilidad pedagógica, ética y curricular del juicio evaluativo debe permanecer en manos humanas.

La IAG obliga a reconfigurar la evaluación porque desestabiliza tres supuestos: que el producto final expresa de manera transparente el aprendizaje, que la autoría puede entenderse como producción individual aislada y que la integridad académica se resuelve principalmente mediante vigilancia. Frente a ello, se propone avanzar hacia una evaluación centrada en procesos, juicio argumentado, autoría declarada, retroalimentación iterativa y responsabilidad situada.

El desafío no es menor. Requiere políticas institucionales claras, formación docente, alfabetización estudiantil, criterios transparentes y diseños evaluativos más exigentes. Pero también abre una posibilidad: recuperar el sentido formativo de la evaluación. Si la IAG puede producir respuestas, la educación debe enseñar a formular mejores preguntas, distinguir la calidad de las respuestas, deliberar sobre sus usos y asumir responsabilidad por las decisiones tomadas.

En definitiva, la IAG no clausura la evaluación educativa. La desnuda. Muestra sus rutinas, sus fragilidades y sus zonas de comodidad. La tarea no consiste en defender intactas las formas heredadas, sino en reconstruirlas desde una pregunta pedagógica fundamental: ¿qué tipo de sujeto queremos formar cuando evaluar ya no puede reducirse a revisar productos, asignar notas o detectar trampas? La respuesta exige volver al centro de la evaluación: el juicio humano, la formación de criterio y la responsabilidad compartida por aprender.

REFERENCIAS

Bearman, M., Tai, J., Dawson, P., Boud, D., & Ajajwi, R. (2024). Developing evaluative judgement for a time of generative artificial intelligence.

Assessment & Evaluation in Higher Education, 49(6), 893–905. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2335321>

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.

Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Routledge.

Förster, C. (2017). *El poder de la evaluación en el aula: mejores decisiones para promover aprendizajes*. Ediciones UC.

Luo, J. (2024). A critical review of GenAI policies in higher education assessment: A call to reconsider the “originality” of students’ work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(5), 651–664. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2309963>

Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.

Miao, F., & Cukurova, M. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO.

Perkins, M., Furze, L., Roe, J., & MacVaugh, J. (2024). The Artificial Intelligence Assessment Scale (AIAS): A framework for ethical integration of generative AI in educational assessment. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(6). <https://doi.org/10.53761/q3azde36>

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>

Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment FOR learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758–765. <https://doi.org/10.1177/003172170208301010>

Xia, Q., Weng, X., Ouyang, F., Lin, T. J., & Chiu, T. K. F. (2024). A scoping review on how generative artificial intelligence transforms assessment in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, 40. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00468-z>

SOBRE O ORGANIZADOR

Andrés Ignacio Seguel-Arriagada é licenciado em Educação, Educador Diferencial e Psicopedagogo, com formação de pós-graduação em Inovação Curricular e Avaliação Educativa e em Ciências da Educação. Possui experiência na docência nos níveis de ensino básico e médio, bem como na assessoria curricular no âmbito da educação superior.

Sua trajetória acadêmica e investigativa concentra-se especialmente nas áreas de currículo, formação docente e educação superior, abrangendo temas relacionados à construção, implementação e avaliação curricular, metodologias e estratégias de ensino, inclusão, diversidade e identidade. Sua produção científica também tem contemplado questões contemporâneas vinculadas às transformações da educação e aos desafios impostos pelas novas tecnologias aos processos formativos.

Atua na pesquisa e na produção acadêmica em colaboração com instituições de ensino superior chilenas, com trabalhos publicados em periódicos científicos nacionais e internacionais.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2549-5890>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Agencia 4, 11, 13, 15, 17, 25, 37, 54, 56, 59, 61, 82, 83, 89, 90

Agencia epistémica 54, 56

AI-TPACK 28, 29, 36, 37

Andamiaje pedagógico 39

Aprendizaje autónomo 15, 16, 17, 18, 19, 22, 25, 26, 47

Aprendizaje dialógico 28, 29, 36

Autonomía 6, 10, 11, 15, 16, 18, 19, 24, 25, 28, 32, 33, 34, 39, 47, 48, 52, 53, 54, 56, 59, 60, 75, 82

Autorregulación 4, 5, 6, 8, 14, 18, 19, 20, 21, 25, 70, 74, 97

C

Chatbot educativo 1, 3, 16, 39

Chatbots 7, 15, 16, 17, 19, 20, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 93, 94, 96, 97, 98, 99

Chatbots de retroalimentación 63, 67, 68, 69, 70, 73, 77, 78, 79, 80

Chatbots educativos 15, 28, 29, 31, 34, 35, 36, 54, 62, 70, 71, 94

D

d-IA-Logus 1, 2, 3, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53

E

Educación no sexista 93

Educación superior 4, 13, 14, 15, 20, 27, 32, 62

Epistemología 26, 54, 56, 57, 58, 61

Escenarios pedagógicos 28, 29, 30, 34, 35, 36

Escritura académica 1, 2, 3, 14, 39, 40, 43, 46, 47, 50, 53

Estudiantes de pedagogía 30, 32, 47

Ética 4, 10, 12, 14, 26, 51, 53, 54, 60, 62, 73, 82, 83, 87, 89, 91, 93, 98, 99

Evaluación 1, 2, 3, 4, 5, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 21, 23, 24, 28, 29, 30, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 43, 46, 47, 48, 49, 54, 61, 63, 65, 74, 76, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 97, 98

F

Formación docente 1, 2, 3, 16, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 47, 50, 52, 53, 68, 79, 91

Formación Inicial Docente 1, 14, 15, 16, 19, 23, 24, 25, 27, 31, 39, 47, 48, 53

I

Innovación educativa 63, 64, 68, 81, 99

Integridad académica 47, 52, 53, 84, 86, 91

Inteligencia artificial 1, 4, 7, 13, 14, 15, 16, 27, 28, 37, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99

Inteligencia artificial confiable 54

Inteligencia Artificial Generativa 1, 4, 13, 14, 15, 27, 28, 54, 55, 56, 62, 63, 65, 66, 75, 78, 82, 93, 95, 96, 97

Interseccionalidad 37, 93, 95

J

Juicio evaluativo 82, 85, 91

Justicia educativa 93, 99

M

Mediación docente 4, 28, 35, 36

Mediación pedagógica 1, 19, 31, 55, 63, 71, 80, 89

Metacognición 1, 3, 4, 5, 14, 31, 33, 39, 40, 46, 47, 50, 52

P

Pensamiento crítico 35, 47, 70, 73, 76, 79

Perspectiva de género 93, 94, 97, 98, 99

R

Reflexión pedagógica 1, 47, 49

Responsabilidad pedagógica 82, 83, 91

Retroalimentación 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 28, 31, 32, 33, 35, 39, 40, 41, 46, 48, 49, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 97, 98, 99

Retroalimentación dialógica 13, 15, 20, 21, 23

Retroalimentación formativa 4, 5, 16, 28, 32, 35, 39, 46, 93, 94, 97, 98

S

Sesgos algorítmicos 28, 29, 34, 59, 79, 93, 96

Subjetivación pedagógica 15, 16, 24, 25

T

Transformación educativa 63

