

La integridad ética, inteligencia artificial generativa y educación superior

Tensiones, desafíos y horizontes pedagógicos

Ethical integrity, generative artificial intelligence and higher education

Tensions, challenges and pedagogical horizons

Recibido: 1 de abril de 2026 | Aceptado: 24 de junio de 2026 |
Publicado: 13 de julio de 2026

DOI: 10.32870/PUNTO.V12I23.322

María Rosa BUXARRAIS ESTRADA *

Tomás PERALTA PALAZÓN **

RESUMEN

Este artículo tiene por objetivo general realizar un análisis crítico de las implicaciones éticas, pedagógicas e institucionales que plantea la inteligencia artificial generativa (IAG) para la integridad académica en la educación superior. El texto está concebido como un ensayo del tipo crítico argumentativo, apoyándose en una revisión crítica de la literatura especializada y en el análisis de recientes marcos éticos, normativos e institucionales.

El texto considera que los retos de la IAG sólo se pueden afrontar de manera parcial y no a través de normas, prohibiciones o sistemas de detección, ya que los impactos afectan al sentido formativo de la universi-

.....

* Catedrática de Teoría de la Educación, Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona. España. ORCID: 0000-0002-7511-3814
Email: mrbuxarraais@ub.edu

** Personal Investigador en formación, Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona. España. ORCID: 0009-0006-7924-325X
Email: tomaspalazon@ub.edu

dad, la evaluación, la autoría, la justicia epistémica y la responsabilidad sobre el conocimiento. Del mismo modo se considera necesario fortalecer el ethos docente, reconsiderar las prácticas de evaluación y promover la formación ética tanto para el profesorado como para el estudiantado.

Se trabaja la idea de que las universidades deben construir políticas institucionales coherentes, fundamentadas en la transparencia, la equidad, la supervisión humana y la responsabilidad compartida. La principal originalidad del artículo consiste en situar el debate sobre la IAG más allá de la cuestión técnica o normativa, conectándolo con la ética profesional docente y su vinculación como función de la educación superior.

Se concluye que la inclusión de la IAG debe orientarse desde un marco de integridad ética que preserve el sentido humanizador, moral e intelectual del aprendizaje universitario.

PALABRAS CLAVE: integridad académica, inteligencia artificial generativa, ética aplicada, educación superior, ethos docente.

Abstract

The overall aim of this article is to carry out a critical analysis of the ethical, pedagogical and institutional implications that generative artificial intelligence raises for academic integrity in higher education. The text is conceived as a critical-argumentative essay, drawing on a critical review of specialist literature and an analysis of recent ethical, regulatory and institutional frameworks.

The text argues that the challenges posed by generative AI can only be addressed in part, and not through regulations, prohibitions or detection systems, as the impacts affect the educational purpose of the university, assessment, authorship, epistemic justice and responsibility for knowledge. Similarly, the paper considers it necessary to strengthen the teaching ethos, reconsider assessment practices and promote ethical training for both teaching staff and students.

As a key implication, the paper explores the idea that universities must develop coherent institutional policies, grounded in transparency, equity, human oversight and shared responsibility. The main originality of the article lies in situating the debate on generative AI beyond technical or regulatory issues, linking it to professional teaching ethics and its role within higher education. It concludes that the inclusion of generative AI should be guided by an integrated framework of ethical integrity that preserves the humanising, moral and intellectual dimensions of university learning.

Keywords: *academic integrity, generative artificial intelligence, applied ethics, higher education, teaching ethos.*

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Buxarrais-Estrada, M. R. y Peralta-Palazón, T. (2026). La integridad ética, inteligencia artificial generativa y educación superior: Tensiones, desafíos y horizontes pedagógicos. *Punto Cunorte*, 12 (23), e23322.
<https://doi.org/10.32870/punto.v12i23.322>

INTRODUCCIÓN

La rápida adopción de la inteligencia artificial generativa (IAG) en la educación superior transforma profundamente las condiciones en que se produce, transmite y evalúa el conocimiento académico. Herramientas basadas en grandes modelos de lenguaje como ChatGPT, Gemini o Claude, permiten generar textos, sintetizar bibliografía, resolver problemas, argumentar y ayudar en los procesos de escritura de forma rápida y sofisticada. Este potencial abre posibilidades importantes para la docencia, el aprendizaje y la investigación, pero también da lugar a importantes interrogantes éticos y pedagógicos.

No se trata únicamente de un probable uso inadecuado de una herramienta tecnológica, ni puede abordarse solo desde la lógica del fraude académico. La IAG afecta cuestiones nucleares de la vida universitaria: la autoría, la originalidad, la evaluación, la autonomía intelectual del estudiantado, la responsabilidad sobre el conocimiento producido o la confianza que mantiene las relaciones académicas. A la vez introduce nuevas desigualdades respecto al acceso a ellas, respecto a la experiencia con el uso de tecnologías, respecto al capital cultural, respecto a la capacidad de utilizar estas tecnologías de forma crítica. En este sentido, la integridad académica cobra un nuevo sentido, no como conjunto de normas que sirven para penalizar o evitar el plagio o la mala fe, sino como una de las dimensiones que constituyen la calidad educativa y la misión formativa de la universidad.

La literatura reciente ha tratado estos temas de diferentes maneras. La integridad académica ha sido analizada en algunos estudios (Cotton *et al.*, 2023; Moya *et al.*, 2024) en los que el impacto sobre los sistemas de evaluación ha sido el foco; algunas investigaciones se han concentrado en las actitudes y los conocimientos que tiene el profesorado y el estudiantado respecto a estas tecnologías (Celik, 2022; Acosta-Enríquez *et al.*, 2024) y diversas agencias internacionales han elaborado las correspondientes recomendaciones, directrices y marcos normativos destinadas a favorecer un uso seguro, responsable y transparente de la

inteligencia artificial en la educación (Alonso-Rodríguez, 2024; Hagedorff, 2020; García-Peñalvo *et al.*, 2025; UNESCO, 2024; Comisión Europea, 2022, 2026). Sin embargo, queda mucho por hacer para articular estas aportaciones desde una visión educativa y moral que permita entender qué usos se deben regular y qué tipo de formación universitaria se desea mantener y promover en la época de la IAG. Así, el sentido del artículo queda justificado dado que el debate en torno a la IAG tiene que ir mucho más allá del análisis técnico, normativo o de su instrumentalidad. Lo que se vuelve clave no es la cuestión sobre si la universidad ha de abrir el paso o vedar determinadas herramientas, sino que hay que incluirlas en el propio giro de la universidad y eso pasa por articularlas de manera coherente con las finalidades formativas, con la ética del profesorado universitario y con la responsabilidad institucional de garantizar una educación superior plena de justicia, veracidad y capacidad de humanización. Con este substrato, la IAG nos empuja a hacer una reflexión sobre el sentido de la integridad académica, sobre el lugar del profesorado universitario y las condiciones pedagógicas que hacen posible el aprendizaje significativo.

El propósito general del artículo es presentar un análisis crítico de las repercusiones éticas, pedagógicas e institucionales que la IAG plantea a la integridad académica en el ámbito de la educación superior. El trabajo es un ensayo teórico de tipo crítico argumentativo y se apoya en dos aspectos: 1) una revisión crítica de la literatura especializada, habiendo seleccionado las fuentes atendiendo a criterios de pertinencia teórica, actualidad y relación directa con los ejes temáticos del artículo y 2) en el análisis de protocolos éticos normativos e institucionales recientes.

La argumentación se encuentra organizada en tres ejes. Primero, el *ethos* del profesorado universitario se analiza como fundamento de una respuesta ética y pedagógica a la IAG. Segundo, se ponen de manifiesto las tensiones que la IAG introduce en la integridad académica, la evaluación y la calidad de la educación superior. Y tercero, se analizan los retos relacionados con el diseño de políticas institucionales y de prácticas universitarias que guíen un uso responsable, justo y formativo de la IAG.

El objetivo del texto no es ofrecer recetas cerradas ni contribuir con prescripciones uniformes de acción, sino aportar una reflexión teórica con un contenido crítico que pueda contribuir a la acción de las instituciones universitarias en un contexto de cambio tecnológico, ético y pedagógico. La tesis que vertebra el artículo es que la incorporación de la IAG en la educación superior solo puede ser legítima si se integra en un marco de integridad ética que defienda la agencia humana, la responsabilidad sobre el conocimiento, la justicia epistémica y el sentido formativo de la experiencia universitaria.

EL *ETHOS* DOCENTE Y LA ÉTICA PROFESIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO ANTE LA IAG

La introducción de la IAG en la educación superior interpela directamente la identidad profesional del profesorado universitario. Enseñar en la universidad no pasa simplemente por la transmisión de saberes, la organización de actividades de aprendizaje o la evaluación de competencias. La actividad docente conlleva además la responsabilidad moral de orientar (o acompañar, o modelar formas de relación con el saber) y contribuir a la formación intelectual, ética y profesional del estudiantado. De esta forma el profesorado universitario actúa como un agente moral, pues su práctica expresa valores, criterios de justicia, formas de reconocimiento y formas de responsabilidad hacia el conocimiento.

Esta dimensión moral de la práctica docente puede entenderse a partir de la idea de *ethos* docente (Buxarraís y Tey, 2019) que designa el conjunto de disposiciones y valores, el sentido de responsabilidad o de compromiso, entre otros, que matizan el carácter moral del profesional de la educación. El *ethos* del profesorado no hace referencia solamente a una ética específica o a una actitud particular, sino también a la forma de ejercer la profesión, que incluye saber pedagógico, responsabilidad institucional, sensibilidad hacia el otro y compromiso con la finalidad de la universidad. En esta línea, enseñar significa llevar a cabo la presencia educativa capaz de conducir el aprendizaje, hacer emerger el juicio crí-

tico y facilitar la construcción de una relación honesta y responsable con el conocimiento.

La llegada de la IAG hace necesario revisar y complementar este *ethos* docente. Los docentes se enfrentan ahora a cuestiones que no son exclusivamente técnicas (en la propiedad de las preguntas: qué herramientas utilizar, cómo incorporarlas a la docencia o incluso cómo detectar usos inadecuados) pero sí profundamente didácticas y éticas. La pregunta principal no pasa solamente por determinar si el profesorado sabe usar la IAG sino, por el contrario, saber con qué criterios valora sus usos, límites e implicaciones formativas. ¿Qué significa enseñar cuando los medios pueden articular tal o cual explicación, argumento o síntesis bibliográficas con suficiente solvencia? ¿Cuáles son las competencias que deben continuar simbolizando la impronta irrenunciable de la formación universitaria? ¿Cuáles son las condiciones para el mantenimiento de la autonomía intelectual cuando una parte del trabajo cognitivo puede ejecutarse desde sistemas automatizados? ¿Cuáles son las responsabilidades que el profesorado asume cuando utiliza estas herramientas en la planificación, la orientación o la evaluación?

En ese sentido, el *ethos* docente necesita la incorporación de una dimensión configurativa que puede denominarse conocimiento ético-tecnológico. Este tipo de conocimiento no se reduce al dominio funcional de las herramientas de IAG ni a aquel que permite saber utilizarlas bien. Se trata de comprenderlas críticamente en sus condiciones de producción, sus sesgos, sus límites, sus efectos sobre el aprendizaje y sus implicaciones para la equidad, la autoría, la privacidad, la evaluación o la relación pedagógica. Supone además la competencia para formular preguntas morales de fondo: ¿a quién benefician estos sistemas?, ¿a quiénes pueden excluir?, ¿qué formas de conocimiento fomentan?, ¿qué dependencias favorecen y qué tipos de prácticas educativas favorecen o dificultan estos sistemas?

Desde esta óptica, el conocimiento ético-tecnológico es una competencia profesional emergente del profesorado universitario. Celik (2022), a partir del modelo Intelligent-TPACK, nos muestra que la inte-

gración ética de la inteligencia artificial en la docencia no se puede limitar a considerarla como presunta competencia tecnológica, sino que la misma tiene que articular conocimiento originado en la disciplina, saber pedagógico y reflexión ética sobre el uso de las herramientas. La cuestión, por lo tanto, no es considerar la IAG como un recurso más en el repertorio del profesorado, sino analizar de qué forma modifica las condiciones del aprendizaje, la evaluación y la construcción de la autoridad académica.

Esa exigencia gana especial relevancia cuando deben considerarse los riesgos que presentan los grandes modelos de lenguaje. Autores como Bender y otros (2021) nos advierten que estos sistemas pueden reproducir sesgos de los datos de entrenamiento o bien generar costes medioambientales significativos o generar textos cuya fluidez lingüística pueda dar la impresión de haber sido comprendido de una manera genuina. En el ámbito universitario estas limitaciones obligan al profesorado a construir una mirada crítica que le permita valorar la fiabilidad, pertinencia y validez de los resultados generados por la IAG, a la vez supone una exigencia para acompañar al estudiantado en el uso reflexivo, responsable y éticamente sostenido de estas herramientas. Asimismo, el conocimiento ético-tecnológico implica asumir que el estudiantado a menudo no tiene criterios claros que le permitan distinguir entre usos legítimos, problemáticos o inadecuados de la IAG en el trabajo académico. Tal como evidencian Acosta-Enríquez y otros (2024) la destreza con dichas tecnologías no siempre va acompañada de la suficiente destreza ética con respecto a sus implicaciones. Por ello, el profesorado debe regularlas o advertirlas, pero también —y sobre todo— hacer crear espacios formativos mediante los cuales el estudiantado pueda deliberar en torno a la autoría, la honradez intelectual, la responsabilidad académica y los límites de la delegación tecnológica. En este sentido, el *Marco de competencias para estudiantes en materia de IA* de la UNESCO (2024) asienta la necesidad de que el alumnado desarrolle capacidades críticas, éticas y responsables para la comprensión, el uso y la valoración de los sistemas de inteligencia artificial.

Como consecuencia de ello la formación ética del profesorado universitario frente a la IAG no puede considerarse algo que se añade como complemento o como actualización meramente instrumental. Debe ser parte del desarrollo profesional docente y de la política institucional en torno a la calidad de la docencia universitaria.

La integración responsable de la IAG requiere que el profesorado pueda analizar sus posibilidades, advertir de sus riesgos, fundamentar pedagógicamente sus decisiones y actuar de forma coherente con los valores de la educación superior. El *ethos* docente, enriquecido por el conocimiento ético-tecnológico, se convierte en una condición necesaria para orientar la integración de la IAG desde una mirada formativa, crítica y moralmente responsable.

Esta necesidad de ampliar el desarrollo profesional docente es coherente con el marco de competencias en inteligencia artificial para el profesorado que defienden Miao y Cukurova (2024) al poner de manifiesto la necesidad de integrar conocimientos técnicos, pedagógicos y éticos para una utilización responsable en educación.

LA INTEGRIDAD ACADÉMICA COMO COMPONENTE FUNDAMENTAL DE LA CALIDAD EDUCATIVA

La integridad académica constituye, pues, uno de los pilares que sostienen la legitimidad de la educación superior (ICAI, 2021). No se limita a la prevención del plagio, el fraude o la copia en los procesos de evaluación, sino que remite a un conjunto más amplio de valores y prácticas: la honestidad intelectual, la transparencia en el uso de fuentes y recursos, el reconocimiento de la autoría, la responsabilidad sobre las afirmaciones realizadas y el respeto a la comunidad académica como espacio compartido de producción, transmisión y validación del conocimiento. Desde esta perspectiva la integridad académica no es solo una exigencia normativa, sino una condición de posibilidad de la confianza universitaria.

La irrupción de la IAG introduce nuevas tensiones en este ámbito porque modifica las condiciones bajo las cuales se elaboran, presentan y

evalúan los trabajos académicos. Los grandes modelos de lenguaje pueden generar textos formalmente correctos, sintetizar bibliografía, formular argumentos, resolver problemas o mejorar la redacción de un documento con una facilidad inédita. Esta capacidad plantea interrogantes sobre la autoría, la originalidad, la responsabilidad epistémica y el sentido mismo del aprendizaje. La pregunta ya no es únicamente si un trabajo ha sido copiado, sino hasta qué punto expresa un proceso real de comprensión, elaboración personal y apropiación crítica del conocimiento por parte del estudiantado.

Esta orientación permite recuperar la distinción entre evaluación *del* aprendizaje y evaluación *para el* aprendizaje. Mientras que la primera tiende a centrarse en la comprobación de resultados, la segunda pone el acento en el proceso formativo, la retroalimentación, la mejora progresiva y la implicación activa del estudiantado. En un entorno atravesado por la IAG esta segunda perspectiva adquiere una importancia renovada. La evaluación debe incorporar de manera más explícita evidencias del proceso: planificación del trabajo, justificación de decisiones, borradores sucesivos, reflexión metacognitiva, diálogo con el profesorado, defensa oral, análisis crítico de fuentes y explicación del uso realizado de las herramientas digitales.

Desde este enfoque, modalidades como los portafolios, los diarios reflexivos, las tutorías de seguimiento, los debates, las presentaciones orales, las actividades contextualizadas y las evaluaciones basadas en problemas pueden ofrecer mejores condiciones para preservar el valor formativo de la evaluación. No se trata de excluir de manera absoluta la IAG sino de establecer con claridad cuándo, cómo y para qué puede utilizarse y qué parte del trabajo debe expresar necesariamente la comprensión, la deliberación y la responsabilidad del estudiante. La transparencia sobre el uso de estas herramientas debe formar parte de la cultura evaluativa no como simple declaración formal, sino como ejercicio de responsabilidad académica.

Moya y otros (2024) señalan que el uso de la IAG en los trabajos académicos no implica necesariamente una conducta engañosa. En muchos

casos puede revelar desconocimiento de las normas institucionales, falta de formación específica o una concepción del aprendizaje excesivamente centrada en el producto final. Esta constatación permite subrayar la dimensión educativa de la integridad académica. No basta con prohibir o sancionar determinados usos de la IAG, es necesario enseñar a utilizarla con criterio, ofrecer orientaciones claras y cultivar los valores, disposiciones y responsabilidades que sostienen una práctica académica íntegra.

Por ello la integridad académica debe entenderse como parte del propio aprendizaje universitario (Bertram-Gallant, 2008). El objetivo no es que el estudiantado cumpla externamente una norma por temor a la sanción sino que comprenda el valor formativo de la honestidad intelectual, de la autoría responsable y de la responsabilidad sobre el conocimiento que produce. En este sentido, la integridad académica se vincula con la construcción de una identidad académica capaz de sostener el pensamiento propio, reconocer las aportaciones ajenas y responder de manera argumentada por el trabajo realizado.

La incorporación de la IAG obliga, por tanto, a revisar el sentido de la evaluación universitaria. Evaluar no puede consistir únicamente en certificar productos, sino en acompañar y valorar procesos de aprendizaje en los que el estudiantado piense, argumente, contraste, decida y asuma la responsabilidad de sus producciones académicas. Una cultura universitaria que valora, practica y debate abiertamente la integridad académica ofrece condiciones más favorables para el aprendizaje ético que aquella que limita su respuesta a la vigilancia, la detección del fraude y la sanción (Eaton, 2021). En este horizonte la evaluación se convierte en un espacio privilegiado para formar en integridad, responsabilidad y juicio crítico ante la IAG.

TENSIONES ÉTICAS EMERGENTES: SESGOS, JUSTICIA, AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDAD

La incorporación de la IAG en la educación superior no solo genera cuestiones en relación con la integridad académica o a la elaboración del exa-

men. Al mismo tiempo crea tensiones éticas más globales que hacen referencia a las condiciones de la justicia, a la autonomía intelectual del estudiantado o a la responsabilidad sobre el conocimiento generado en situaciones académicas universitarias. Tales tensiones manifiestan que la IAG no puede ser vista como una herramienta neutral, sino como una tecnología inscrita en sistemas sociales, económicos, culturales y educativos que determinan sus usos, así como sus efectos.

Una primera tensión ética hace referencia a los sesgos de los sistemas de IAG. Los grandes modelos de lenguaje se entrenan con grandes volúmenes de datos que muestran representaciones desiguales de lenguas, culturas, géneros, disciplinas, tradiciones epistemológicas y grupos sociales. Como indican Bender y otros (2021), estos sistemas pueden llegar a reproducir, e incluso intensificar, los sesgos que ya existen en los datos de entrenamiento, generando respuestas que reflejan visiones sesgadas, estereotipadas o dominantes del conocimiento. Esta cuestión es especialmente relevante en el contexto universitario ya que la IAG puede acabar condicionando los procesos de escritura, de búsqueda de información, de orientación de la tarea, de evaluación y de producción de saber.

La existencia de estos sesgos nos lleva a insistir en la necesidad de colocar la justicia en el centro del debate. La IAG puede reforzar la ampliación de oportunidades de aprendizaje, facilitar apoyos personalizados o incluso mejorar la accesibilidad a determinados recursos, pero a la vez, puede acabar intensificando desigualdades previas si el uso de la IAG está condicionado por el acceso económico o por el dominio del idioma, si está limitado por el capital cultural o por la competencia informática de las y los estudiantes. Las personas que cuentan con más recursos para interpretar, usar y evaluar críticamente estas herramientas pueden obtener más beneficios, mientras que quienes cuentan con menos apoyos pueden verse en una situación de mayor desventaja. Por esto, la pregunta ética no es únicamente qué es capaz de hacer la IAG sino a quién favorece, a quién deja de lado y en qué condiciones podría ser incorporada de forma equitativa a las realidades que hoy en día se preservan.

Esta inquietud conecta con la justicia epistémica (Fricker, 2007). La educación superior no sólo tiene como objetivo garantizar la igualdad de acceso a las tecnologías sino que se ocupa también de la diversidad a la hora de expresarse, de argumentar, de interpretarse y de saber. En el supuesto de que los sistemas de IAG vayan en la línea de favorecer ciertos estilos discursivos, ciertas lenguas dominantes o ciertas lógicas culturales hegemónicas, la IAG podría comportar la invisibilización de otras voces, otras experiencias, otras tradiciones intelectuales.

Teniendo en cuenta esta perspectiva y basándose en ella, una universidad que aspire verdaderamente a estar comprometida con la justicia no puede adoptar de forma acrítica la IAG, sino que debe cuestionar cómo influyen estas herramientas en la representación del conocimiento y en las posibilidades reales del estudiantado para participar de igual a igual y desde su voz propia en la vida académica.

Una segunda tensión ética se centra en la autonomía intelectual (Nussbaum, 2010). La función de una universidad no se limita a transmitir contenidos —por supuesto que también lo hace—, sino que consiste en formar personas: que lo sean a través de saber pensar por sí mismas, saber formular preguntas, construir formas de argumentación, saber contrastar fuentes, revisar críticamente las propias posiciones. En el caso en el que la IAG asuma tareas de búsqueda de información, síntesis, redacción o argumentación, se corre el riesgo de que una parte del trabajo cognitivo sea externalizado. El problema no radica en la posibilidad de utilizar apoyos tecnológicos y de algún tipo de asistencia, el problema es que pueda sustituirse el proceso esencial de la comprensión, la deliberación o la elaboración personal por la respuesta generada automáticamente. La autonomía intelectual exige, por lo tanto, distinguir un uso de la IAG que apoya el aprendizaje y otro que lo deteriora. La herramienta es buena en la medida en que ayuda a explorar las ideas, contrastar las perspectivas, hacer más rica una explicación o revisar de forma crítica un texto; será mala precisamente cuando sustituya la lectura, la reflexión, la toma de posiciones, la rendición de cuentas argumentada del alumno. Desde este punto de vista la cuestión ética central no radica

en si la IAG ha sido utilizada en el proceso de aprendizaje, sino qué rol ha tenido en tal proceso y qué capacidades humanas ha ayudado a desarrollar o debilitar. En esta línea, García-Peñalvo y otros (2025) muestran que la IAG puede no solo convertirse en un recurso instrumental, sino servir como objeto de análisis crítico dentro del propio proceso de aprendizaje facilitando una reflexión ética situada sobre su uso, sus límites y sus implicaciones.

En tercer lugar, la responsabilidad del conocimiento genera también un nivel de tensión. En el ámbito universitario el hecho de aceptar la autoría de un trabajo equivale a asumir la responsabilidad por las ideas, los argumentos, las fuentes, las interpretaciones y las conclusiones. La IAG introduce un escalón de ambigüedad ya que puede intervenir en diferentes etapas del trabajo académico: la búsqueda de información, la organización de ideas, la redacción, la traducción, los aspectos estilísticos o el desarrollo de argumentos. Este hecho empuja a preguntarse quién va a hacerse responsable de la validez, de la adecuación y de la fiabilidad de lo que se dice cuando parte del trabajo ha sido producido o mediado por un sistema automatizado.

La responsabilidad académica no puede ser delegada a la tecnología. A pesar de que la IAG puede llegar a elaborar textos creíbles (verosímiles o similares a la verdad) el sujeto que los incorpora a un trabajo universitario tiene que revisar, cotejar, justificar y asumir críticamente su contenido, es decir, esta imposición sería tanto para el estudiantado como para el profesorado. En la medida en que se le pide al estudiantado que sea transparente con respecto al uso que hace de la IAG las instituciones también tienen que ser exigentes respecto a unos criterios claros sobre el uso que el profesorado puede hacer de estas herramientas en la planificación docente, en la retroalimentación o en la evaluación. La integridad ética no puede convertirse en una imposición unilateral que va dirigida solo al estudiantado, sino que, por el contrario, es un principio que tiene que ser compartido por toda la comunidad universitaria.

Esas tensiones nos desvelan la necesidad de intentar una gobernanza ética de la IAG en la educación superior. Los principios de transparencia,

equidad, supervisión humana, responsabilidad y seguridad que pueden encontrarse en diversos marcos internacionales ofrecen orientaciones interesantes, pero representan solamente un primer paso si no van acompañados de prácticas institucionales concretas y de culturas académicas reflexivas. Como advierte Hagendorff (2020), muchas recomendaciones éticas sobre la inteligencia artificial llegan a un consenso en la declaración, pero son insuficientes cuando no hay mecanismos eficaces de implementación y de rendición de cuentas. En el contexto universitario este riesgo es suficientemente importante: los principios pueden ser presentados en documentos institucionales pero no cambiarán las prácticas docentes, evaluativas y organizativas.

Por lo tanto la incorporación ética de la IAG implica mucho más que declaraciones de buenas intenciones. Implica el análisis de sus sesgos, de sus posibles efectos en la equidad, la defensa de la autonomía intelectual del estudiantado y la clarificación de las responsabilidades que conlleva su gestión. La universidad ha de evitar tanto la adopción acrítica de estas tecnologías como su rechazo simple y directo. La dificultad consiste en construir las condiciones pedagógicas e institucionales que hagan común un uso de la IAG crítico, justo y responsable, pero sin renunciar a aquello que, precisamente, constituye el núcleo de la formación universitaria: aprender a pensar, argumentar, discernir y hacerse responsable del conocimiento que producimos.

RESPUESTAS INSTITUCIONALES Y MARCOS EXISTENTES PARA ORIENTAR EL USO DE LA IAG EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La incorporación de la IAG en la enseñanza superior ha propiciado la formulación de marcos normativos, recomendaciones internacionales y políticas institucionales para regular y acompañar su uso. Se generan las respuestas desde una constatación compartida: desde que la IAG forma parte de los entornos académicos la universidad no puede limitarse a ignorarla o a responder únicamente con la prohibición. Por lo tanto, el

reto es construir criterios que permitan la incorporación de la IAG en la educación, de forma segura, transparente, justa y coherente con los fines formativos de la educación superior.

En el contexto educativo la necesidad de avanzar hacia marcos éticos específicos para la IAG es algo que ha enfatizado Alonso-Rodríguez (2024), para quien es importante orientar su uso desde principios pedagógicos, responsabilidad institucional, reflexión y análisis ético.

La respuesta institucional se ha desarrollado también en el ámbito europeo, donde se ha construido de forma institucional a partir de diversos documentos y marcos regulatorios. De acuerdo con el *Libro Blanco sobre la inteligencia artificial* de la Comisión Europea (2020) los principios de la confianza, la excelencia y la protección de los derechos fundamentales constituyen los principios rectores para el desarrollo de la inteligencia artificial. Luego, el reglamento europeo de inteligencia artificial (Consejo de Europa, 2024) ha venido a consolidarse como un marco jurídico a partir del riesgo, con obligaciones específicas para aquellos sistemas que puedan tener un impacto importante en los derechos, las oportunidades y las trayectorias de vida de las personas. La educación puede ser un área especialmente sensible en este contexto ya que los sistemas de inteligencia artificial pueden llegar a afectar las posibilidades de acceso, la orientación, la evaluación, el seguimiento y la certificación académica.

Las dificultades en la aplicación de estos marcos generales al campo de la educación emergen. Sin embargo, como indican Helberger y Diakopoulos (2023), la IAG establece cuestiones regulatorias que en ocasiones no quedan suficientemente resueltas dentro de los abordajes normativos existentes. Se encuentran entre ellas la distribución de responsabilidades en los proveedores tecnológicos, en las instituciones formativas, así como en los usuarios; la supervisión de los sistemas que se están usando, la transparencia respecto a los datos y procesos, así como la delimitación de los riesgos que tiene la integración de las herramientas con los usos didácticos evaluativos. Por esto las universidades deben establecer las normas regulatorias generales y proponer políticas

institucionales que sean claras, comprendidas e incluso pedagógicamente significativas.

En el plano internacional, la guía de Miao y Holmes (2024) realizada por la UNESCO constituye una buena referencia para orientar el uso de la IAG en educación e investigación bajo una perspectiva centrada en las personas, referida a la equidad, la inclusión, la diversidad cultural y lingüística, la privacidad, la supervisión humana o la calidad de los procesos educativos. El Consejo de Europa ha promovido también líneas de trabajo enfocadas en regular la IAG en educación, haciendo especial énfasis en la necesidad de instrumentos jurídicos y marcos de gobernanza orientados a proteger derechos, equidad y responsabilidad institucional en los contextos educativos (Consejo de Europa, 2024). Estas orientaciones internacionales son especialmente significativas porque inscriben la IAG dentro de una reflexión de más calado sobre el derecho a la educación, la justicia y la responsabilidad pública de las instituciones educativas. Sin embargo, su eficacia dependerá de que las universidades sean capaces de traducir esos principios en decisiones concretas sobre docencia, evaluación, investigación, formación del profesorado y apoyo a la evaluación estudiantil.

Las orientaciones de la Comisión Europea (2022) sobre el uso ético de la inteligencia artificial y los datos en la enseñanza y el aprendizaje insisten en la importancia de la intervención humana así como de la transparencia, la equidad y la protección de los derechos tanto del alumnado como del profesorado. En esta línea, la OCDE (2023) ha propuesto oportunidades, orientaciones y salvaguardias para un uso responsable y equitativo de la IA en la educación, afirmando la necesidad de combinar innovación, protección de derechos y principios de equidad. Estos marcos en general coinciden en poner en valor la importancia de la transparencia, la rendición de cuentas, la equidad, la privacidad, la seguridad, la explicabilidad y la intervención humana.

No obstante, como ya advertía Hagendorff (2020), muchas de las directrices éticas de la inteligencia artificial alcanzan un amplio consenso en su enunciación pero fallan al garantizarlas como normas en la prác-

tica. El riesgo es que los principios queden como impresos en documentos institucionales y no se produzcan cambios en las prácticas de enseñanza, en la evaluación y el gobierno universitario.

Por esta razón la gobernanza universitaria de la IAG no puede entenderse como la aplicación más o menos formal de códigos orientativos o declaraciones de principios, sino que requiere políticas institucionales que sean capaces de dar respuesta a cuestiones como qué niveles de uso están permitidos, recomendados, limitados o proscritos en función de los objetivos formativos, de las características de cada disciplina y del tipo de actividad académica.

Las políticas deberán ofrecer al profesorado, al alumnado y a los responsables académicos orientaciones comprensibles y criterios de transparencia a quienes participan en la actividad académica: se deberá proteger la equidad en el acceso y uso de herramientas y se deberán implementar mecanismos de acompañamiento, formación y revisión continua. Uno de los contextos en los que estas políticas resultan más necesarias es la evaluación. En este aspecto podemos encontrar el marco de evaluación AI Assessment Scale (AIAS) de Furze y otros (2024), que ofrece una aportación relevante: da cuenta de distintos niveles de integración de la IAG en las tareas evaluativas. Consideramos que su principal valor radica en que no propone una respuesta única y rígida, sino una escala que permite explicitar en qué casos queda prohibida la IAG, cuándo se la puede utilizar de forma muy restringida, cuándo puede utilizarse de forma no exclusiva como apoyo o cuándo puede llegar a formar parte de forma más sustantiva de la tarea. Este tipo de marcos de trabajo sirven para reducir la ambigüedad, para facilitar la comunicación de expectativas al estudiantado y para permitir a los docentes preparar actividades de evaluación más coherentes con los resultados de aprendizaje.

La utilidad de este tipo de propuestas AIAS radica precisamente en que desplazan la discusión desde la oposición de prohibir o permitir hacia una reflexión docente pedagógica y más elaborada sobre el sentido de cada tarea. No toda actividad precisa del mismo nivel de autonomía per-

sonal, ni todas admiten el mismo nivel de soporte informático y, por tanto, la toma de decisiones sobre el uso de la IAG debe articularse a la finalidad de evaluación, al tipo de aprendizaje que se quiere propiciar y al tipo de competencias que se quiere desarrollar. Al respecto, los marcos institucionales pueden contribuir a que el uso de la IAG sea explícito, contextualizado y formativo.

Otro eje interesante de las respuestas institucionales tiene que ver con la transparencia del uso de la IAG en el seno de toda la comunidad universitaria. Muchas veces el debate ha girado en torno al uso que el alumnado hace de estas herramientas, sobre todo en relación con la autoría y el fraude académico. No obstante, el profesorado también puede aplicar la IAG en tareas de planificación docente, de elaboración de materiales, de retroalimentación o de apoyo a la evaluación. Kumar (2023) apunta que la utilización de herramientas de inteligencia artificial para valorizar o calificar los trabajos del estudiantado supone riesgos de falta de transparencia, de justicia y dilución de la responsabilidad docente en el caso de que no haya supervisión. Por lo tanto, las exigencias de transparencia y de rendición de cuentas no deben volverse exclusivamente hacia el alumnado, sino que deben hacerse extensivas a la organización en su conjunto.

Por lo que respecta a las respuestas institucionales más apropiadas, pueden ser aquellas que combinan regulación, formación, acompañamiento y revisión crítica. Las universidades precisan contar con políticas claras, pero también con espacios deliberativos donde el profesorado, el estudiantado y los responsables académicos puedan debatir los usos, los límites y las finalidades de la IAG. La regulación sin formación lleva a cumplir y punto; la innovación sin regulación desarrolla desigualdad, incertidumbre y desconfianza. Por lo tanto el reto institucional es la configuración de marcos flexibles, revisables y pedagógicamente fundamentados, capaces de orientar la inclusión de la IAG sin renunciar a los valores que sostienen la educación superior.

Los marcos existentes facilitan orientaciones necesarias pero no sustituyen la responsabilidad de cada universidad de crear una cultura ins-

titucional propia ante la IAG, una cultura que se debe fundamentar en la justicia, la transparencia y la supervisión humana, la rendición de cuentas y la formación ética de la comunidad universitaria. Solo así las políticas sobre IAG podrán dejar de ser meras declaraciones de intenciones y convertirse en prácticas que fortalezcan la integridad académica, la calidad de la docencia y la confianza en la institución universitaria.

Cuadro 1. Principales tensiones éticas y propuestas institucionales frente a la IAG en educación superior

Tensiones éticas	Riesgos principales	Propuestas institucionales
Autoría y originalidad	Dificultad para determinar el grado de participación real del estudiantado en la elaboración de trabajos académicos; ambigüedad sobre la autoría cuando interviene la IAG.	Establecer criterios claros sobre usos permitidos, limitados o no aceptables de la IAG; exigir transparencia sobre su utilización; incorporar declaraciones razonadas de uso en los trabajos académicos.
Integridad académica	Reducción de la integridad a una lógica de vigilancia, detección y sanción; posible cultura de sospecha entre profesorado y estudiantado.	Comprender la integridad como dimensión formativa; promover orientaciones claras, formación ética y espacios de deliberación sobre usos responsables de la IAG.
Evaluación universitaria	Vulnerabilidad de las tareas centradas únicamente en el producto final; sustitución de procesos de comprensión, reflexión y elaboración personal.	Rediseñar la evaluación para valorar procesos: borradores, defensa oral, portafolios, tutorías, reflexión metacognitiva y justificación del uso de herramientas digitales.

Tensiones éticas	Riesgos principales	Propuestas institucionales
Sesgos algorítmicos	Reproducción o amplificación de sesgos culturales, lingüísticos, sociales, disciplinares o de género presentes en los datos de entrenamiento.	Evaluar críticamente la fiabilidad y los límites de las herramientas; formar al profesorado y al estudiantado en análisis crítico de resultados; establecer criterios de supervisión humana.
Equidad y acceso	Incremento de desigualdades entre estudiantes según su acceso a herramientas, competencias digitales, capital cultural o dominio lingüístico.	Garantizar condiciones equitativas de acceso, acompañamiento y alfabetización crítica; evitar que el uso de la IAG dependa exclusivamente de recursos individuales.
Justicia epistémica	Invisibilización de voces, lenguas, culturas o formas de conocimiento no hegemónicas; homogeneización de estilos de pensamiento y escritura.	Incorporar criterios de diversidad epistémica en las políticas de uso; promover prácticas que reconozcan distintas formas de expresión, argumentación y producción de conocimiento.
Autonomía intelectual	Externalización excesiva del trabajo cognitivo; debilitamiento de la lectura, la reflexión, la argumentación y la toma de posición propia.	Diferenciar entre usos que apoyan el aprendizaje y usos que lo sustituyen; diseñar actividades que exijan juicio propio, contraste de fuentes, argumentación y responsabilidad personal.
Responsabilidad sobre el conocimiento	Dificultad para determinar quién responde por la validez, pertinencia y fiabilidad de contenidos generados o mediados por IAG.	Afirmar que la responsabilidad académica no puede delegarse en la tecnología; exigir revisión, contraste y justificación de los contenidos utilizados.

Tensiones éticas	Riesgos principales	Propuestas institucionales
Uso docente de la IAG	Riesgos de opacidad, inequidad o dilución de la responsabilidad docente en tareas de planificación, retroalimentación o evaluación.	Aplicar al profesorado los mismos principios de transparencia y responsabilidad exigidos al estudiantado; regular el uso docente de la IAG en políticas institucionales.
Gobernanza institucional	Declaraciones éticas poco operativas; falta de coherencia entre principios, políticas y prácticas reales.	Desarrollar políticas institucionales claras, revisables y pedagógicamente fundamentadas; articular regulación, formación, acompañamiento y evaluación continua.

El Cuadro 1 sintetiza las principales tensiones éticas, riesgos y propuestas institucionales vinculadas al uso de la IAG en educación superior y que no pueden abordarse de manera aislada. Requieren una respuesta institucional integrada que combine regulación, formación ética, rediseño pedagógico, supervisión humana y compromiso con la justicia educativa.

HACIA UN MARCO INTEGRADO DE INTEGRIDAD ÉTICA PARA LA ERA DE LA IAG

A partir del análisis realizado se propone un marco de integridad ética para orientar la incorporación de la IAG en el ámbito de la educación superior. Lo que se quiere ofrecer no es un protocolo cerrado, tampoco un manual exhaustivo de actuaciones, sino un horizonte de sentido que suponga el acompañamiento de las instituciones universitarias en la toma de decisiones que sean coherentes con la misión formativa, las responsabilidades académicas y los compromisos éticos.

El primer principio de este marco es el de la centralidad de la finalidad educativa. Cualquier decisión relacionada con el uso de la IAG debe-

ría estar orientada por una pregunta central: ¿contribuirá realmente a la formación intelectual, profesional, ética y ciudadana del estudiantado?

La tecnología no puede considerarse como un objetivo de por sí, ni tan sólo ser incorporada con el único objetivo de la innovación o la eficiencia, sino que debe quedar subordinada a la intencionalidad pedagógica de la experiencia universitaria.

El segundo principio es el mantenimiento de la agencia humana. La IAG puede ayudar en determinadas actividades de aprendizaje, escritura, búsqueda de información o análisis, pero no puede sustituir la experiencia de pensar, argumentar, deliberar y sentirse responsable del conocimiento. La intervención humana no es únicamente una exigencia técnica o regulatoria sino que es una condición pedagógica y ética de la educación superior.

El tercer principio es la coherencia institucional. La integridad ética ante la IAG requiere de una articulación clara de los valores de la universidad, de las políticas de uso, de los sistemas de evaluación, de la formación del profesorado y del estudiantado y de las prácticas cotidianas conformadoras de la cultura académica. Sin esa coherencia las orientaciones pueden tener el riesgo de reducirse a meras declaraciones formales sin que tengan una incidencia real en la vida universitaria.

El cuarto principio es el de la justicia. La introducción de la IAG debe evaluarse atendiendo a sus efectos de cara a la equidad, a la inclusión, a la justicia epistémica. Esto supone analizar quién se puede beneficiar de estas herramientas, quién puede quedar en desventaja, qué tipos de conocimiento se privilegian y cómo se puede garantizar que el uso de la IAG no reproduzca desigualdades preexistentes.

El quinto principio es el de la formación ética continua. La integridad ante la IAG no puede alcanzarse solamente a partir de normas o de sanciones, sino a partir de procesos formativos sostenidos que ayuden al profesorado y al estudiantado a desarrollar juicio crítico, responsabilidad académica y competencias de discernimiento. Todo ello debe integrarse de manera explícita en la cultura docente, evaluativa e institucional de la universidad.

En síntesis, un marco de integridad ética frente a la IAG debe articular finalidad educativa, agencia humana, coherencia institucional, justicia y formación ética. Solamente desde esta perspectiva puede darse entrada a la IAG de manera crítica, responsable y compatible con el sentido humanizador de la educación superior.

CONCLUSIONES

La incorporación de la IAG en la educación superior obliga a repensar el concepto de integridad académica desde una visión amplia, que no solo se base en la eliminación del fraude o la regulación del uso de las herramientas tecnológicas. La aportación principal de este artículo radica, precisamente, en situar el debate en el marco de la ética profesional docente, de la calidad educativa y de la misión formativa de la universidad.

La IAG no plantea únicamente un problema técnico o normativo, sino una cuestión pedagógica y moral de gran alcance: cómo preservar la autoría, la autonomía intelectual, la responsabilidad sobre el conocimiento y la justicia en un contexto en el que parte de los procesos cognitivos pueden ser mediados o producidos por sistemas automatizados. Conforme avanzamos en el análisis se sostiene que la respuesta universitaria no es solamente prohibir, detectar o penalizar ciertos usos de la IAG puesto que tampoco es suficiente una adopción acrítica de la misma: una adopción basada únicamente en criterios de eficacia, innovación o adaptación tecnológica de estas herramientas. En la confluencia de ambos extremos se hace necesario construir una cultura institucional de integridad ética que contemple políticas concretas, prácticas de evaluación coherentes, formación ética del profesorado y del estudiantado y espacios de deliberación sobre los usos, límites y finalidades de estas tecnologías de información. En este sentido, el artículo expone la necesidad de entender el *ethos* docente como un componente clave que nos permite orientar la incorporación de la IAG en la educación superior. No obstante es necesario ir más allá de este *ethos* mediante la integración de un saber ético-tecnológico que permita al profesorado poner en cuestión las

implicaciones de estas herramientas y acompañar al estudiantado en el uso responsable y también sostenido desde el sentido formativo que debe tener la experiencia universitaria. Por tanto la integridad académica no debe ser entendida exclusivamente como una institucionalidad que hay que atender, sino como una práctica educativa que forma en honestidad intelectual, en juicio crítico y en responsabilidad epistémica.

La principal consecuencia de esta reflexión es que las universidades deben ir en la dirección de un marco de integridad ética frente a la IAG y este marco debe colocar en el centro la finalidad educativa, la agencia humana, la justicia, la coherencia institucional y la formación ética permanente. Solo desde este lugar se puede integrar la IAG sin debilitar lo que da sentido a la educación superior: la formación de personas que sean capaces de pensar por sí mismas, de rendir cuentas por el conocimiento que producen y de participar responsablemente en la vida académica, profesional y social.

En definitiva la IAG no ha desplazado las preguntas fundamentales de la universidad sino que las ha hecho más urgentes. La cuestión decisiva no es solo lo que puede hacer la tecnología, sino el qué tipo de aprendizaje, de profesorado, de estudiantado y de institución universitaria queremos fomentar en una época signada por la automatización del conocimiento. Responder a esta pregunta desde la integridad ética es uno de los principales retos pedagógicos de la educación superior contemporánea.

DECLARACIÓN DE USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

En este artículo se utilizó una herramienta de inteligencia artificial (IA) exclusivamente para la redacción ortográfica, gramatical y de estilo del manuscrito. No se empleó IA en la generación del contenido, análisis ni interpretación. Los(as) autores(as) se apegan a nuestras políticas de uso de IA y asumen plena responsabilidad por el contenido final.

REFERENCIAS

- Acosta-Enríquez, B. G.; Arbulú-Ballesteros, M. A. y Hernández-Soto, M. (2024). Knowledge, attitudes, and perceived Ethics regarding the use of ChatGPT among generation Z university students. *Int J Educ Integr* 20, 10. <https://doi.org/10.1007/s40979-024-00157-4>
- Alonso-Rodríguez, A. M. (2024). Hacia un marco ético de la inteligencia artificial en la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36 (2), 79–98. <https://doi.org/10.14201/teri.31821>
- Bender, E. M.; Gebru, T.; McMillan-Major, A. y Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? En *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (pp. 610–623). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Bertram-Gallant, T. (2008). *Academic integrity in the twenty-first century: A teaching and learning imperative*. Jossey-Bass.
- Buxarraís, M. R. y Tey, A. (2019). La cara ética del buen maestro: *Ethos* docente, identidad profesional y liderazgo moral. Algunos datos. *Temps d'Educació*, 57, 91–109.
- Celik, I. (2022). Towards intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. *Computers in Human Behavior*, 135, Article 107468. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107468>
- Comisión Europea [European Commission] (2020). *Libro blanco sobre la inteligencia artificial: Un enfoque europeo orientado a la excelencia y la confianza*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/153756>

- (2026). *Guidelines on the ethical use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/7967834>
- Consejo de Europa [Council of Europe]. (2024). *Regulating the use of artificial intelligence systems in education: Preparatory study on the development of a legal instrument*. <https://www.coe.int/en/web/education/artificial-intelligence>
- (2025). *2nd Working Conference Regulating the use of AI systems in education*. [Conference report]. <https://www.coe.int/en/web/education/artificial-intelligence>
- Cotton, D. R. E.; Cotton, P. A. y Shipway, J. R. (2023). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*. 61(2), 228–239. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
- Eaton, S. E. (2021). *Plagiarism in higher education: Tackling tough topics in academic integrity*. Libraries Unlimited.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Furze, L.; Perkins, M.; Roe, J. y MacVaugh, J. (2024). The AI Assessment Scale (AIAS) in action: A pilot implementation of GenAI-supported assessment. *Australasian Journal of Educational Technology*, 40(4), 38–55. <https://doi.org/10.14742/ajet.9434>
- García-Peñalvo, F. J.; Casañ-Guerrero, M. J.; Alier-Forment, M. y Pereira-Varela, J. A. (2025). La ética de la inteligencia artificial generativa en educación a debate: Perspectiva desde el desarrollo de un caso de estudio teórico-práctico. *Revista Española de Pedagogía*, 83(291), 281–293. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4577>
- Hagendorff, T. (2020). The ethics of AI ethics: An evaluation of guidelines. *Minds and Machines*, 30(1), 99–120. <https://doi.org/10.1007/s11023-020-09517-8>
- Helberger, N. y Diakopoulos, N. (2023). ChatGPT and the AI Act. *Internet Policy Review*, 12(1). <https://doi.org/10.14763/2023.1.1682>

- ICAI, International Center for Academic Integrity. (2021). *The fundamental values of academic integrity* (3rd ed.). International Center for Academic Integrity.
- Kumar, R. (2023). Faculty members' use of artificial intelligence to grade student papers: A case of implications. *International Journal for Educational Integrity*, 19, Article 1.
<https://doi.org/10.1007/s40979-023-00130-7>
- Miao, F. y Cukurova, M. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>
- Miao, F. y Holmes, W. (2024). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.
- Moya, B.; Eaton, S.; Pethrick, H.; Hayden, A.; Brennan, R.; Wiens, J. y McDermott, B. (2024). Academic integrity and artificial intelligence in higher education contexts: A rapid scoping review. *Canadian Perspectives on Academic Integrity*, 7(3).
<https://doi.org/10.55016/ojs/cpai.v7i3.78123>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades* (M. V. Rodil, Trad.). Katz.
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *Opportunities, guidelines and guardrails for effective and equitable use of AI in education*. Secretariat, & Education International. OECD. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/smart-data-and-digital-technology-in-education/Opportunities%2C%20guidelines%20and%20guardrails%20for%20effective%20and%20equitable%20use%20of%20AI%20in%20education.pdf>
- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455>
- (2024). *AI competency framework for students*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105>