

Evaluación auténtica y ética académica ante inteligencia artificial generativa en educación superior

Authentic assessment and academic integrity in the context of generative artificial intelligence in higher education



Cangas-Cadena, Alejandra Lucía ¹

<https://orcid.org/0009-0000-7914-3845>

acangas07@gmail.com



Panamá, Panamá Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología de Panamá.



Sánchez-Simbaña, Silvia Elena ³

<https://orcid.org/0009-0008-9372-4273>

sesanchezs@uce.edu.ec



Panamá, Panamá, Universidad de Panamá.



Piedra-Castro, Wilson Iván ²

<https://orcid.org/0000-002-9565-9961>

wipiedra@uce.edu.ec



Panamá, Panamá, Universidad de Panamá.

Autor de correspondencia ¹



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/revistacec/v3/n2/4>

Resumen: La inteligencia artificial generativa ha modificado las condiciones de producción, revisión y evaluación del conocimiento en la educación superior, generando tensiones entre el uso legítimo de herramientas digitales, la autoría responsable y la integridad académica. Este artículo tuvo como objetivo analizar críticamente la relación entre evaluación auténtica y ética académica ante la incorporación de inteligencia artificial generativa en los procesos formativos universitarios. Se desarrolló una revisión bibliográfica de alcance exploratorio, con diseño documental, no experimental y transversal, basada en artículos científicos, revisiones, guías institucionales y documentos académicos recientes sobre evaluación, integridad, transparencia y uso educativo de estas tecnologías. Los resultados evidencian que la evaluación auténtica no puede limitarse a productos finales ni a tareas contextualizadas, pues requiere incorporar evidencias de proceso, razonamiento verificable, juicio disciplinar, defensa de decisiones y declaración transparente del uso de inteligencia artificial. Asimismo, se identificó que los detectores automáticos presentan limitaciones para verificar autoría y no deben constituir prueba única de mala conducta académica. Se concluye que la inteligencia artificial generativa no invalida la evaluación auténtica, sino que exige modelos más procesuales, éticos, trazables y centrados en la responsabilidad intelectual del estudiante.

Palabras clave: evaluación auténtica; ética académica; inteligencia artificial generativa; educación superior; integridad académica.



Check for updates

Received: 21/Mar/2026

Accepted: 17/Abr/2026

Published: 14/May/2026

Cita: Cangas-Cadena, A. L., Piedra-Castro, W. I., & Sánchez-Simbaña, S. E. (2026). Evaluación auténtica y ética académica ante inteligencia artificial generativa en educación superior. *Revista Científica Enfoques Del Conocimiento*, 3(2), 43-57. <https://doi.org/10.55813/gaea/revistacec/v3/n2/4>

Revista Científica Enfoques del Conocimiento (RCEC)

<https://www.blez.edu.ec>

<https://revistacec.blez.edu.ec>

revistacec@blez.edu.ec

© 2026. Este artículo es un documento de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional**.



Abstract:

Generative artificial intelligence has transformed the conditions under which knowledge is produced, reviewed, and assessed in higher education, creating tensions between the legitimate use of digital tools, responsible authorship, and academic integrity. This article aimed to critically analyze the relationship between authentic assessment and academic ethics in response to the incorporation of generative artificial intelligence into university learning processes. An exploratory literature review was conducted through a documentary, non-experimental, and cross-sectional design, based on recent scientific articles, reviews, institutional guidelines, and academic documents related to assessment, integrity, transparency, and the educational use of these technologies. The results show that authentic assessment cannot be limited to final products or contextualized tasks, as it requires the incorporation of process-based evidence, verifiable reasoning, disciplinary judgment, defense of decisions, and transparent disclosure of artificial intelligence use. Likewise, automatic detection tools were found to have limitations in verifying authorship and should not be considered the sole evidence of academic misconduct. It is concluded that generative artificial intelligence does not invalidate authentic assessment but requires more process-oriented, ethical, traceable, and intellectually responsible assessment models.

Keywords: authentic assessment; academic ethics; generative artificial intelligence; higher education; academic integrity.

1. Introducción

La inteligencia artificial generativa se ha incorporado con rapidez a la educación superior y ha modificado las condiciones bajo las cuales estudiantes, docentes e instituciones producen, revisan y evalúan conocimiento (Ilvis-Vacacela et al., 2025). En este escenario, la evaluación auténtica adquiere centralidad porque promete valorar desempeños vinculados con problemas reales, pero también queda tensionada cuando las herramientas generativas producen textos, argumentos y soluciones plausibles en pocos segundos (Chan & Hu, 2023; Cotton et al., 2024).

El problema no se reduce al uso indebido de ChatGPT u otros sistemas, sino a la dificultad de distinguir con justicia entre aprendizaje propio, apoyo tecnológico legítimo y sustitución del esfuerzo intelectual (Toscano-Quispe et al., 2025). Por ello, la ética académica ya no puede entenderse solo como prevención del plagio, sino como un marco de transparencia, autoría, responsabilidad y criterios institucionales claros para el uso declarado de IA generativa (Perkins, 2023; Sullivan et al., 2023).

Asimismo, la evaluación auténtica tampoco constituye una solución automática frente a la deshonestidad académica. Estudios recientes muestran que las tareas contextualizadas, profesionales o aplicadas pueden seguir siendo vulnerables cuando

el producto final es principalmente escrito y asincrónico; incluso, evaluadores experimentados pueden no identificar con fiabilidad intervenciones de IA generativa en trabajos académicos (Kofinas et al., 2025; Ajjawi et al., 2024).

Entre los factores que intensifican el problema se encuentran la accesibilidad permanente de estas herramientas, su capacidad para generar respuestas coherentes, la baja eficacia de los detectores automatizados, las diferencias de alfabetización digital entre estudiantes y la falta de políticas institucionales homogéneas (Torres-Roberto & Solano-Camargo, 2025). Si estas condiciones no se abordan, pueden debilitar la validez de las calificaciones, aumentar falsas acusaciones, ampliar inequidades y erosionar la confianza social en las credenciales universitarias (Bittle & El-Gayar, 2025; UNESCO, 2023).

La literatura reciente coincide en que la respuesta universitaria no debería limitarse a prohibiciones o vigilancia, porque la IA generativa también puede apoyar la escritura, la retroalimentación, la exploración de ideas y la personalización del aprendizaje (Flores-Robles et al., 2025). Sin embargo, estos beneficios exigen reglas explícitas, alfabetización en IA, protección de datos, evaluación de sesgos y diseños que valoren procesos, decisiones, justificaciones y desempeños situados, no solo productos finales (European Commission, 2022; Bearman et al., 2023).

En consecuencia, se justifica una revisión bibliográfica que articule evaluación auténtica y ética académica como dimensiones interdependientes del aseguramiento de la calidad educativa (Jiménez-Tuza, 2025). Su valor teórico radica en ordenar conceptos dispersos sobre autenticidad, autoría, transparencia y agencia estudiantil; su relevancia social consiste en orientar prácticas evaluativas más justas; y su utilidad metodológica se expresa en ofrecer criterios para analizar literatura reciente de forma sistemática (Snyder, 2019; Page et al., 2021).

La viabilidad de este artículo se sustenta en la disponibilidad de investigaciones empíricas, revisiones sistemáticas, guías internacionales y documentos institucionales publicados en los últimos años sobre IA generativa, integridad académica y rediseño de la evaluación (Montalvo-Vergara et al., 2025). Al tratarse de una revisión bibliográfica, el estudio puede desarrollarse sin intervención directa sobre participantes, siempre que se expliciten criterios de búsqueda, selección, análisis y síntesis de fuentes (Snyder, 2019; Bittle & El-Gayar, 2025).

Por tanto, el objetivo general de este artículo es analizar críticamente la relación entre evaluación auténtica y ética académica ante la inteligencia artificial generativa en educación superior (Mendoza-Armijos et al., 2023). De manera específica, se propone describir los principales riesgos y oportunidades de la IA generativa, comparar enfoques recientes de evaluación auténtica, identificar principios éticos aplicables al uso académico de estas herramientas y proponer líneas de rediseño evaluativo orientadas a la transparencia, la equidad y la evidencia de aprendizaje (Cotton et al., 2024; Kofinas et al., 2025).

La contribución esperada consiste en ofrecer una síntesis argumentada que supere la oposición simplista entre prohibir o permitir la IA generativa (Salazar-Alcivar et al., 2025). La originalidad del trabajo reside en conectar la brecha entre integridad académica, autenticidad evaluativa y alfabetización ética en IA, mostrando que la pregunta central ya no es solo si el estudiante usó una herramienta, sino qué evidencia permite sostener que aprendió, decidió y actuó responsablemente (Ajjawi et al., 2024; Perkins, 2023).

2. Materiales y métodos

El presente artículo se desarrolló como una revisión bibliográfica de alcance exploratorio, orientada a examinar la producción académica reciente sobre evaluación auténtica, ética académica e inteligencia artificial generativa en educación superior (Alcivar-Cordova et al., 2025). Esta elección metodológica respondió a la necesidad de organizar un campo de discusión emergente, todavía caracterizado por conceptos en consolidación, enfoques institucionales heterogéneos y debates abiertos sobre autoría, transparencia, integridad y validez evaluativa.

De manera coherente con dicho propósito, la revisión adoptó un diseño documental, no experimental y transversal, ya que el análisis se concentró en fuentes académicas e institucionales publicadas en un periodo determinado, sin intervención directa sobre participantes ni manipulación de variables (Ayala-Chavez et al., 2025). El abordaje fue analítico-sintético, porque permitió descomponer los aportes de la literatura en categorías temáticas y, posteriormente, integrarlos en una interpretación crítica sobre los desafíos que plantea la inteligencia artificial generativa para la evaluación universitaria.

La unidad de análisis estuvo conformada por artículos científicos, revisiones bibliográficas, revisiones sistemáticas, documentos de orientación académica y guías institucionales relacionadas con el uso de inteligencia artificial generativa en educación superior. Se priorizaron publicaciones recientes, preferentemente emitidas entre 2017 y 2026, con énfasis en aquellas divulgadas en revistas revisadas por pares o por organismos académicos reconocidos, debido a la rápida evolución técnica, pedagógica y normativa del fenómeno estudiado (Fuentes-Rendón et al., 2025).

La búsqueda bibliográfica se planteó mediante combinaciones de descriptores en español e inglés, tales como “evaluación auténtica”, “ética académica”, “integridad académica”, “inteligencia artificial generativa”, “educación superior”, “ChatGPT”, “authentic assessment”, “academic integrity”, “generative artificial intelligence” y “higher education”. Estas expresiones se articularon con operadores booleanos para ampliar o restringir los resultados, procurando recuperar literatura pertinente para comprender tanto los riesgos de deshonestidad como las posibilidades de rediseño evaluativo.

Los criterios de inclusión consideraron documentos que abordaran explícitamente la relación entre inteligencia artificial generativa, evaluación del aprendizaje, integridad académica, alfabetización digital o políticas educativas universitarias. En contraste, se excluyeron textos centrados exclusivamente en aspectos técnicos de programación, inteligencia artificial aplicada fuera del ámbito educativo, opiniones sin respaldo académico, publicaciones duplicadas y documentos cuya fecha o contenido no permitiera verificar su pertinencia frente al problema de investigación.

El proceso de selección se organizó en tres momentos sucesivos: identificación de fuentes potenciales, lectura de títulos y resúmenes, y revisión completa de los documentos considerados relevantes. Durante esta etapa se valoró la correspondencia entre cada fuente y los objetivos del artículo, así como la claridad metodológica, actualidad, consistencia argumentativa y contribución al debate sobre evaluación auténtica y ética académica ante herramientas generativas.

Para el análisis de la información se empleó una matriz de extracción bibliográfica que permitió registrar autoría, año, tipo de documento, contexto de estudio, propósito, principales hallazgos, recomendaciones y limitaciones. A partir de esta organización se construyeron categorías de síntesis relacionadas con riesgos para la integridad académica, límites de los detectores automatizados, rediseño de tareas auténticas, transparencia en el uso de IA, responsabilidad estudiantil y criterios éticos para la evaluación.

Finalmente, al tratarse de una revisión bibliográfica, el estudio no implicó contacto con participantes humanos ni recolección de datos personales. Las consideraciones éticas se centraron en el uso responsable de las fuentes, la fidelidad interpretativa, la atribución adecuada de ideas, la prevención del plagio y la presentación equilibrada de posturas divergentes. De este modo, la metodología buscó garantizar una síntesis rigurosa, actual y útil para orientar futuras investigaciones y decisiones pedagógicas en educación superior.

3. Resultados

3.1. Transformación de la evaluación auténtica ante la inteligencia artificial generativa en educación superior

3.1.1. Tensión entre uso legítimo de IA generativa e integridad académica

La inteligencia artificial generativa ha reconfigurado el núcleo de la integridad académica porque introduce una zona ambigua entre asistencia tecnológica legítima, mediación cognitiva y sustitución indebida del trabajo intelectual. En este escenario, el dilema no consiste únicamente en determinar si el estudiante utilizó una herramienta, sino en esclarecer si dicho uso fue declarado, pertinente, proporcional y coherente con los resultados de aprendizaje previstos. Por ello, la integridad académica debe desplazarse desde una concepción restringida del plagio hacia una

comprensión más amplia de autoría, responsabilidad epistémica y transparencia en la producción del conocimiento (Perkins, 2023; UNESCO, 2023).

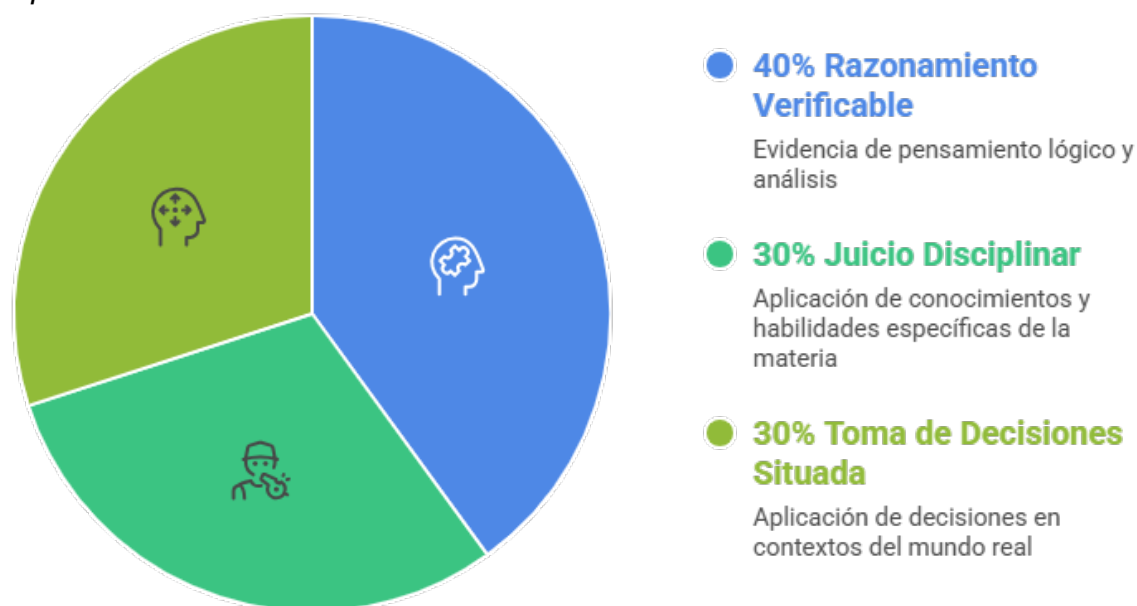
Esta tensión se vuelve especialmente compleja porque la IA generativa puede cumplir funciones pedagógicamente aceptables: apoyar la lluvia de ideas, mejorar la claridad lingüística, ofrecer retroalimentación inicial, traducir textos o ayudar a organizar información. Sin embargo, esas mismas capacidades pueden convertirse en mecanismos de simulación académica cuando el estudiante delega la argumentación, la selección de evidencias o la toma de decisiones disciplinares. En consecuencia, el uso ético no depende de la herramienta en sí, sino del grado de agencia humana, del nivel de intervención algorítmica y de la forma en que esa intervención se comunica al docente (Chan & Hu, 2023; Perkins, 2023).

Desde una perspectiva institucional, la ausencia de criterios homogéneos produce incertidumbre tanto para estudiantes como para profesores, pues una misma práctica puede ser interpretada como apoyo legítimo en una asignatura y como infracción en otra. Esta indeterminación erosiona la equidad evaluativa, ya que quienes conocen mejor las herramientas o dominan mejor los códigos académicos pueden obtener ventajas no transparentes. Por tanto, la integridad académica en la era de la IA requiere políticas explícitas, pedagógicamente justificadas y actualizables, capaces de distinguir entre aprendizaje asistido, producción híbrida y fraude académico (Bittle & El-Gayar, 2025; Lodge, 2024).

3.1.2. Necesidad de rediseñar la evaluación auténtica en contextos mediados por IA

La evaluación auténtica, tradicionalmente valorada por aproximar las tareas académicas a situaciones profesionales, ya no puede sostenerse únicamente en la contextualización de una consigna o en la elaboración de productos aplicados. La IA generativa ha demostrado que un informe, ensayo, estudio de caso o propuesta profesional puede ser producido con una apariencia de solvencia formal sin que exista, necesariamente, comprensión profunda por parte del estudiante. Por ello, la autenticidad debe pasar de la simple imitación de prácticas reales a la construcción de evidencias verificables de razonamiento, juicio disciplinar y toma de decisiones situada (Ajjawi et al., 2024; Bearman et al., 2023).

La evaluación educativa auténtica exige superar la simple comprobación de respuestas correctas para centrarse en la calidad del proceso cognitivo, la pertinencia disciplinar y la capacidad del estudiante para actuar en contextos reales o verosímiles. En este sentido, la imagen sintetiza tres componentes clave de la autenticidad evaluativa: el razonamiento verificable, que permite evidenciar la lógica y profundidad del pensamiento; el juicio disciplinar, orientado a la aplicación rigurosa de saberes propios de la materia; y la toma de decisiones situada, vinculada con la resolución de problemas en escenarios contextualizados. Estos elementos permiten comprender que una evaluación auténtica no solo mide conocimientos, sino que valora cómo el estudiante analiza, argumenta y decide frente a situaciones complejas.

Figura 1*Componentes Clave de la Autenticidad en la Evaluación Educativa*

Nota: (Autores, 2026).

El rediseño de la evaluación auténtica exige abandonar la confianza exclusiva en productos finales y avanzar hacia arquitecturas evaluativas más densas, secuenciales y trazables. Esto implica incorporar entregas parciales, bitácoras de proceso, análisis de fuentes, defensa oral, resolución situada de problemas, reflexión metacognitiva y explicación de los criterios usados para aceptar, modificar o descartar aportes generados por IA. De este modo, la tarea deja de valorar solo el resultado visible y comienza a examinar la trayectoria intelectual que condujo a dicho resultado (Bearman et al., 2023; Lodge et al., 2023).

Además, el rediseño no debe entenderse como una reacción defensiva frente al engaño, sino como una oportunidad para actualizar lo que la universidad considera aprendizaje valioso. Si la IA puede producir respuestas correctas, resumir literatura o formular textos coherentes, entonces la evaluación debe priorizar capacidades menos delegables: formular problemas relevantes, justificar decisiones, valorar la calidad de las fuentes, identificar sesgos, contextualizar soluciones y argumentar con criterio propio. En consecuencia, la evaluación auténtica adquiere mayor rigor cuando integra la IA como condición del entorno profesional contemporáneo, no como anomalía externa al currículo (Lodge et al., 2023; UNESCO, 2023).

3.1.3. Limitaciones de los detectores automáticos para verificar autoría

Los detectores automáticos de texto generado por IA no ofrecen una base suficientemente sólida para decidir, por sí solos, si un estudiante incurrió en mala conducta académica. La evidencia disponible muestra que estas herramientas presentan errores de clasificación, sensibilidad frente a paráfrasis, variaciones según

el modelo lingüístico utilizado y dificultades para reconocer textos híbridos, especialmente cuando hay edición humana posterior. Por ello, un porcentaje de “probabilidad de IA” no debe confundirse con una prueba concluyente de autoría ni con evidencia suficiente para una sanción académica (Weber-Wulff et al., 2023; Lodge, 2024).

La dependencia excesiva de detectores también instala una cultura evaluativa basada en la sospecha, donde el vínculo pedagógico se desplaza desde la confianza razonada hacia la vigilancia tecnológica. Este desplazamiento es problemático porque puede generar falsas acusaciones, afectar de manera desproporcionada a estudiantes que escriben en una segunda lengua o que utilizan estilos lingüísticos estandarizados, y debilitar la legitimidad de los procesos disciplinarios. En lugar de convertir la detección en eje de la integridad, las instituciones deberían utilizarla, como máximo, como señal preliminar dentro de procedimientos más amplios y garantistas (Dawson, 2021; Weber-Wulff et al., 2023).

La limitación más profunda de los detectores es conceptual: intentan resolver técnicamente un problema que es, en esencia, pedagógico, ético e institucional. En un ecosistema de escritura cada vez más híbrido, donde intervienen correctores gramaticales, traductores, asistentes de estilo, motores de búsqueda y modelos generativos, la pregunta relevante ya no es si un texto contiene huellas algorítmicas, sino si el estudiante puede demostrar comprensión, control intelectual y responsabilidad sobre lo entregado. En este sentido, la solución más robusta consiste en diseñar evaluaciones que hagan visible el aprendizaje, no solo en perseguir rastros de automatización (Lodge, 2024; Perkins, 2023).

3.1.4. Paso de una ética académica punitiva a una ética formativa y transparente

La ética académica ante la IA generativa requiere superar el enfoque meramente punitivo, porque las prohibiciones genéricas suelen ser insuficientes frente a tecnologías ubicuas, cambiantes y difíciles de detectar. Una cultura de integridad madura no se limita a castigar infracciones, sino que enseña a los estudiantes a reconocer límites, declarar apoyos, justificar decisiones y comprender por qué ciertas prácticas afectan la confiabilidad del aprendizaje. En esta línea, valores como honestidad, confianza, justicia, respeto, responsabilidad y valentía deben traducirse en criterios operativos para el uso académico de IA (International Center for Academic Integrity, 2021; Perkins, 2023).

El tránsito hacia una ética formativa implica que las instituciones deben enseñar explícitamente qué significa usar IA de manera responsable en cada disciplina y en cada tipo de tarea. No basta con afirmar que “se permite” o “se prohíbe” su uso; es necesario especificar niveles de intervención, formas de declaración, límites de dependencia y consecuencias evaluativas. Marcos como la AI Assessment Scale resultan útiles porque permiten graduar el uso de IA desde escenarios sin asistencia hasta tareas donde la herramienta forma parte deliberada del proceso, siempre que se preserve la centralidad del juicio humano (Perkins et al., 2024; Furze et al., 2024).

La transparencia, en este marco, no debe ser concebida como una confesión de culpabilidad, sino como una práctica académica de trazabilidad intelectual. Cuando el estudiante declara qué herramienta utilizó, con qué propósito, qué fragmentos modificó, qué sugerencias rechazó y qué criterios empleó para validar la información, la evaluación gana densidad interpretativa. Así, el docente no solo juzga el producto final, sino también la capacidad del estudiante para gobernar críticamente la tecnología y responder por la calidad epistémica de su trabajo (Furze et al., 2024; UNESCO, 2023).

3.1.5. Valoración de procesos, decisiones y justificaciones como evidencia real de aprendizaje

En contextos mediados por IA generativa, la evidencia real de aprendizaje debe buscarse en los procesos de elaboración, las decisiones justificadas y la capacidad del estudiante para explicar la lógica de su trabajo. Un producto formalmente impecable puede ocultar dependencia tecnológica, mientras que un proceso documentado permite observar comprensión, revisión crítica, selección argumentada de fuentes y dominio progresivo del problema. Por ello, la evaluación auténtica debe integrar evidencias intermedias que permitan reconstruir cómo se pensó, cómo se decidió y cómo se transformó una respuesta inicial en un producto académico defendible (Bearman et al., 2023; Lodge, 2024).

La valoración de procesos puede materializarse mediante portafolios, diarios de aprendizaje, registros de prompts, borradores comentados, matrices de decisión, defensas orales, entrevistas breves o ejercicios de contraste entre respuestas humanas y respuestas generadas por IA. Estas estrategias no pretenden burocratizar la evaluación, sino desplazar el foco hacia la agencia cognitiva del estudiante. En consecuencia, una tarea auténtica no es aquella que simplemente reproduce una situación profesional, sino aquella que permite observar cómo el estudiante interpreta la situación, selecciona recursos, enfrenta incertidumbre y asume responsabilidad por sus decisiones (Ajjawi et al., 2024; Lodge et al., 2023).

Este enfoque también fortalece la equidad, porque reduce la ventaja de quienes usan IA de forma opaca y ofrece a todos los estudiantes reglas claras para aprender con tecnología sin abdicar de su responsabilidad intelectual. Asimismo, permite que el docente distinga entre un uso instrumental y superficial de la IA y una apropiación crítica orientada al aprendizaje. En suma, la transformación de la evaluación auténtica no consiste en blindar artificialmente las tareas contra la IA, sino en diseñar experiencias donde el estudiante deba demostrar comprensión, deliberación, criterio y autoría responsable (Chan & Hu, 2023; Furze et al., 2024).

4. Discusión

Los resultados de esta revisión permiten afirmar que la inteligencia artificial generativa ha alterado el modo en que la educación superior comprende la autoría, la evidencia

de aprendizaje y la integridad académica. El problema no se limita a que el estudiantado utilice herramientas capaces de producir textos académicos, sino a que dichas herramientas desestabilizan la relación tradicional entre producto entregado y aprendizaje efectivamente construido. Por ello, la discusión debe desplazarse desde la simple detección del uso de IA hacia la comprensión de la agencia intelectual, la transparencia y la responsabilidad académica (Perkins, 2023; Cotton et al., 2024).

En este sentido, la IA generativa introduce una tensión decisiva entre apoyo legítimo y sustitución indebida del trabajo cognitivo. Puede funcionar como mediadora del aprendizaje cuando se emplea para explorar ideas, mejorar la escritura, contrastar argumentos o recibir retroalimentación inicial; sin embargo, se convierte en un riesgo ético cuando reemplaza la deliberación, la comprensión disciplinar o la toma de decisiones del estudiante. En consecuencia, la integridad académica ya no puede definirse únicamente como ausencia de plagio, sino como capacidad de declarar, justificar y responsabilizarse por el uso de recursos tecnológicos (Chan & Hu, 2023; UNESCO, 2023).

Asimismo, la evaluación auténtica aparece como una respuesta necesaria, aunque insuficiente si se mantiene anclada en la valoración exclusiva del producto final. La literatura revisada muestra que una tarea situada, profesionalizante o contextualizada puede conservar apariencia de autenticidad y, al mismo tiempo, ser resuelta parcialmente mediante IA sin que el estudiante demuestre dominio profundo. Por tanto, la autenticidad evaluativa debe comprenderse menos como semejanza con el mundo laboral y más como posibilidad de observar razonamiento, juicio, toma de decisiones y apropiación crítica del proceso (Bearman et al., 2023; Ajjawi et al., 2024).

Esta constatación obliga a rediseñar la evaluación universitaria desde una lógica más procesual, dialógica y verificable. En lugar de confiar en entregas únicas, las asignaturas deberían incorporar borradores, bitácoras, defensas orales, registros de prompts, análisis de fuentes, reflexión metacognitiva y justificación de decisiones. Dichas evidencias permiten reconstruir la trayectoria intelectual del estudiante y reducen la posibilidad de que un resultado formalmente correcto oculte dependencia tecnológica, ausencia de comprensión o delegación indebida del trabajo académico (Bearman et al., 2023; Furze et al., 2024).

Por otra parte, los detectores automáticos de IA no ofrecen una solución concluyente al problema de la autoría. Su principal limitación consiste en que producen probabilidades, no pruebas definitivas, y su rendimiento se ve afectado por textos editados, traducidos, parafraseados o híbridos. Por ello, utilizar estas herramientas como fundamento exclusivo de una acusación académica puede generar injusticias, deteriorar la confianza institucional y convertir la evaluación en un ejercicio de vigilancia antes que en una práctica formativa (Weber-Wulff et al., 2023; Dawson, 2021).

De modo complementario, la dependencia excesiva de sistemas de detección revela una comprensión limitada del problema, porque intenta resolver técnicamente una

cuestión que también es pedagógica, ética y curricular. En un contexto donde la escritura académica puede estar mediada por correctores, traductores, asistentes de estilo y modelos generativos, lo relevante no es solo identificar huellas algorítmicas, sino comprobar si el estudiante comprende, decide, evalúa y responde por lo que entrega. Así, la evaluación debe orientarse a hacer visible el aprendizaje antes que a perseguir únicamente rastros de automatización (Perkins, 2023; Weber-Wulff et al., 2023).

La discusión también evidencia la necesidad de transitar desde una ética académica predominantemente punitiva hacia una ética formativa, transparente y corresponsable. Las sanciones son necesarias cuando existe fraude deliberado, pero resultan insuficientes si no se acompañan de alfabetización en IA, reglas explícitas y criterios diferenciados según los objetivos de aprendizaje. En consecuencia, la universidad debe enseñar qué usos son aceptables, cuáles deben declararse, cuáles son incompatibles con una tarea y cómo se evalúa la contribución humana en producciones mediadas por IA (UNESCO, 2023; Perkins et al., 2024).

En esta línea, marcos como la AI Assessment Scale resultan pertinentes porque permiten graduar el uso de IA de acuerdo con la naturaleza de la actividad evaluativa. Su valor no reside en normalizar acríticamente la tecnología, sino en ofrecer un lenguaje común para que docentes y estudiantes distingan entre prohibición, asistencia limitada, colaboración controlada y uso ampliado de herramientas generativas. De este modo, la transparencia deja de ser una confesión disciplinaria y se convierte en una práctica de trazabilidad intelectual (Perkins et al., 2024; Furze et al., 2024).

A partir de lo anterior, la evidencia real de aprendizaje debe situarse en los procesos, las decisiones y las justificaciones que acompañan la producción académica (Andino-Jaramillo & Palacios-Soledispa, 2023). Un texto impecable no garantiza comprensión, mientras que una secuencia documentada de decisiones permite observar cómo el estudiante formuló problemas, seleccionó fuentes, contrastó información, corrigió errores y evaluó los límites de la IA. Por ello, el proceso no debe verse como accesorio del producto, sino como núcleo evaluativo para valorar juicio crítico, metacognición y responsabilidad epistémica (Ajjawi et al., 2024; Bearman et al., 2023).

En síntesis, la IA generativa no invalida la evaluación auténtica, pero sí obliga a sofisticarla. La respuesta más sólida no consiste en blindar artificialmente las tareas, regresar de manera acrítica a exámenes tradicionales o confiar en detectores automáticos, sino en diseñar experiencias evaluativas donde el estudiante deba demostrar comprensión, deliberación, transferencia y control intelectual sobre sus producciones. Así, la evaluación auténtica se fortalece cuando articula tecnología, ética y pedagogía en torno a evidencias múltiples de aprendizaje responsable (Chan & Hu, 2023; UNESCO, 2023).

La principal contribución de esta discusión radica en proponer una lectura integradora: la integridad académica y la evaluación auténtica no deben abordarse como

dimensiones separadas, sino como componentes interdependientes de la calidad educativa en la era de la IA generativa (Torres-Roberto, 2024). Mientras la integridad aporta criterios de honestidad, transparencia y responsabilidad, la evaluación auténtica ofrece condiciones para observar desempeños significativos y procesos intelectuales verificables (Puyol-Cortez & Mina-Bone, 2022). En consecuencia, el desafío contemporáneo no es eliminar la IA del aula universitaria, sino impedir que sustituya aquello que la universidad debe formar: criterio, juicio, comprensión y responsabilidad intelectual (Perkins, 2023; Ajjawi et al., 2024).

5. Conclusiones

La inteligencia artificial generativa ha transformado las condiciones tradicionales de la evaluación en educación superior, especialmente porque debilita la correspondencia automática entre producto entregado y aprendizaje demostrado. En este escenario, la integridad académica ya no puede reducirse a detectar plagio o sancionar usos no autorizados, sino que debe comprenderse como una práctica sostenida en transparencia, autoría responsable y juicio ético frente al uso de herramientas digitales.

La evaluación auténtica continúa siendo una vía pertinente para valorar aprendizajes significativos, pero requiere ser rediseñada para responder a contextos mediados por IA. Su eficacia depende de que no se limite a tareas contextualizadas o productos finales, sino que incorpore evidencias de proceso, defensa de decisiones, reflexión crítica y demostración progresiva del razonamiento estudiantil.

Los detectores automáticos de IA no constituyen una solución suficiente para garantizar la autoría académica, debido a sus márgenes de error, falsos positivos y dificultades para identificar textos híbridos. Por ello, su uso debe ser prudente, complementario y subordinado a procedimientos pedagógicos más amplios, donde el docente valore evidencias múltiples antes de emitir juicios sobre una posible falta académica.

El abordaje institucional más adecuado no consiste en prohibir de manera absoluta la IA generativa, sino en construir una ética académica formativa, explícita y compartida. Esto implica enseñar al estudiante a declarar el uso de estas herramientas, reconocer sus límites, evaluar críticamente sus respuestas y asumir responsabilidad sobre el conocimiento que presenta como propio.

En síntesis, la principal conclusión de esta revisión es que la IA generativa no elimina la evaluación auténtica, sino que la obliga a evolucionar hacia modelos más sofisticados, procesuales y transparentes. La calidad evaluativa dependerá de la capacidad institucional para valorar no solo resultados, sino también procesos, decisiones y justificaciones que evidencien comprensión, criterio disciplinar y responsabilidad intelectual.

CONFLICTO DE INTERESES

“Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses”.

Referencias Bibliográficas

- Ajjawi, R., Tai, J., Dollinger, M., Dawson, P., Boud, D., & Bearman, M. (2024). From authentic assessment to authenticity in assessment: Broadening perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(4), 499–510. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2271193>
- Alcivar-Cordova, D. M., Saavedra-Calberto, I. M., Ayala-Chavez, N. E., Pazmiño-Sarriá, M. E., & Ordoñez-Loor, I. I. (2025). Desigualdades educativas y estrategias de inclusión en bachillerato en entornos socioeconómicos diversos. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(1), 84-98. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n1/55>
- Alvear-Díaz, O. L., Caicedo-Villamarín, S. D., Chuquimarca-Llulluna, M. M., Quishpe-Quishpe, M. D. C., & Pico-Cantos, V. O. (2025). Tecnologías digitales en la educación inicial: Percepciones docentes y su aplicación en el aprendizaje de lectoescritura. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(3), 309-321. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n3/78>
- Andino-Jaramillo, R. A., & Palacios-Soledispa, D. L. (2023). Investigación para la aplicación de una estrategia de mejoramiento del clima laboral en una unidad educativa. *Journal of Economic and Social Science Research*, 3(3), 52–75. <https://doi.org/10.55813/gaeal/jessr/v3/n3/73>
- Ayala-Chavez, N. E., Lino-Garces, C. J., Zambrano-Zambrano, F. M. A., & Gonzalez-Segovia, L. A. (2025). Percepciones estudiantiles sobre la educación virtual implementada en el nivel secundario. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(2), 88-101. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n2/57>
- Bearman, M., Nieminen, J. H., & Ajjawi, R. (2023). Designing assessment in a digital world: An organising framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(3), 291–304. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2069674>
- Bittle, K., & El-Gayar, O. (2025). Generative AI and academic integrity in higher education: A systematic review and research agenda. *Information*, 16(4), 296. <https://doi.org/10.3390/info16040296>
- Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, Article 43. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>
- Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2024). 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>

- Dawson, P. (2021). *Defending assessment security in a digital world: Preventing e-cheating and supporting academic integrity in higher education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429324178>
- European Commission. (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators*. Publications Office of the European Union.
- Flores-Robles, A. E., Silva-Carrillo, A. G., Maliza-Muñoz, W. F., & Reyes-Zambrano, G. X. (2025). Educaplay para la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 21-37. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/106>
- Fuentes-Rendón, M. K., Cervantes-García, V. A., Macías-Véliz, J. N., & Morales-Intriago, F. L. (2025). Innovación metodológica en el aula: estrategias activas para promover aprendizajes significativos en la educación básica. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(3), 83-93. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n3/65>
- Furze, L., Perkins, M., Roe, J., & 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>
- Ilvis-Vacacela, J. M., Guaita-Lagua, Z. C., & Yuquilema-Cachipud, M. A. (2025). El impacto de herramientas digitales en el aprendizaje de la lengua Kichwa: experiencia innovadora de enseñanza virtual. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 93–106. <https://doi.org/10.55813/gaeal/jessr/v5/n1/156>
- International Center for Academic Integrity. (2021). *The fundamental values of academic integrity* (3rd ed.).
- Jiménez-Tuza, S. B. (2025). Uso de la inteligencia artificial en la dirección de centros educativos. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 191-204. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/86>
- Kofinas, A. K., Tsay, C.-H., & Pike, D. (2025). The impact of generative AI on academic integrity of authentic assessments within a higher education context. *British Journal of Educational Technology*, 00, 1–28. <https://doi.org/10.1111/bjet.13585>
- Lodge, J. M. (2024). *The evolving risk to academic integrity posed by generative artificial intelligence: Options for immediate action*. Tertiary Education Quality and Standards Agency.
- Lodge, J. M., Howard, S., Bearman, M., Dawson, P., & Associates. (2023). *Assessment reform for the age of artificial intelligence*. Tertiary Education Quality and Standards Agency.
- Mendoza-Armijos, H. E., Rivadeneira-Moreira, J. C., Carvajal-Jumbo, A. V., & Saavedra-Calberto, I. M. (2023). Análisis de la relación entre el uso de dispositivos digitales y el rendimiento académico en matemáticas. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 1(2), 43-57. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n2/14>

- Montalvo-Vergara, M. S., Salazar-Vergara, L. del C., Maliza-Muñoz, W. F., & Tapia-Bastidas, T. (2025). Uso de la tecnología asistiva en la enseñanza de niños con autismo. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 38-53. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/107>
- Núñez-Espin, R. A. (2025). Implementación de una guía de formador de formadores para una educación personalizada, fundamentada en la teoría de las inteligencias múltiples. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 166-177. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/84>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Perkins, M. (2023). Academic integrity considerations of AI Large Language Models in the post-pandemic era: ChatGPT and beyond. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(2). <https://doi.org/10.53761/1.20.02.07>
- Puyol-Cortez, J. L., & Mina-Bone, S. G. (2022). Explorando el liderazgo de los profesores en la educación superior: un enfoque en la UTELVT Santo Domingo. *Journal of Economic and Social Science Research*, 2(2), 16–28. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v2/n2/49>
- Salazar-Alcivar, A. N., Alcivar-Córdova, D. M., Montañó-Villa, J. J., Salazar-Alcivar, L. E., & Yaulema-Torres, G. M. (2025). Rol del liderazgo educativo en la implementación de políticas inclusivas en instituciones escolares. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(1), 57-71. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n1/36>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Torres-Roberto, M. A. (2024). Evaluación Formativa Continua en la Enseñanza y aprendizaje del Cálculo: Mejorando el Rendimiento Académico en Estudiantes de Educación Profesional. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(2), 93–113. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n2/104>
- Torres-Roberto, M. A., & Solano-Camargo, S. P. (2025). La baja natalidad en Colombia y su impacto en la educación pública y privada. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 240-264. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/120>
- Toscano-Quispe, S. Y. ., Borja-Bazurto, I. N., Lata-Jiménez, C. M., & Ayavaca-Apolo, M. F. (2025). Estrategias para la sostenibilidad de proyectos educativos en zonas rurales de la Amazonia ecuatoriana. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(2), 87-100. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n2/190>
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Weber-Wulff, D., Anohina-Naumeca, A., Bjelobaba, S., Foltýnek, T., Guerrero-Dib, J., Popoola, O., Šigut, P., & Waddington, L. (2023). Testing of detection tools for AI-generated text. *International Journal for Educational Integrity*, 19, Article 26. <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00146-z>