

LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA COMO ACTO ÉTICO FRENTE A LA AUTOMATIZACIÓN:

**PRESENCIA, CRITERIO Y CUIDADO EN TRES
ESTUDIOS RECIENTES SOBRE INTELIGENCIA
ARTIFICIAL Y EDUCACIÓN**

Resumen

Directora de Comunicación y Tic
para Educación. Comunicadora
Social Periodista Universidad
Central. Especialista en TIC
aplicadas a la educación.

Con el propósito de examinar cómo fundamentan la mediación pedagógica frente a la automatización de la tutoría, la retroalimentación y el seguimiento del aprendizaje, este artículo analiza críticamente tres estudios recientes sobre la integración de la inteligencia artificial (IA) en contextos

34

Sumario

Revista de Educación
Fundación Convivencia No 41
Mayo - Agosto 2026



educativos –Estrada Molina et al. (2026), Acosta Medranda et al. (2025) y Hernández Campillo (2026)–, En calidad de estudio crítico de casos representativos y heterogéneos, el análisis planteado identifica un patrón convergente: los tres textos defienden la mediación humana con solidez diagnóstica, pero cada uno se detiene en un punto preciso que su propio argumento exige resolver. El primero propone un docente que acompaña y enseña a interpretar, sin fundamentar por qué ese acompañamiento requiere presencia humana; el segundo advierte sobre los riesgos cognitivos de la personalización algorítmica sin el respaldo de la literatura sobre delegación cognitiva, la cual muestra efectos condicionales y no daños intrínsecos; el tercero asigna a la curación de contenidos una función correctiva frente al sesgo algorítmico que opera en un nivel distinto al del origen de dicho sesgo. Para cada vacío se argumenta, con literatura verificada, qué marco lo resuelve y por qué. Se concluye que la mediación pedagógica solo se sostiene como acto ético cuando integra

tres dimensiones: presencia relacional, criterio metacognitivamente calibrado y cuidado como justicia epistémica.

Palabras clave: *inteligencia artificial educativa; ética del cuidado; delegación cognitiva; sesgo algorítmico; justicia epistémica.*

Abstract

This article critically analyzes three recent studies on the integration of artificial intelligence (AI) in educational contexts –Estrada Molina et al. (2026), Acosta Medranda et al. (2025), and Hernández Campillo (2026)– to examine how they ground pedagogical mediation in the face of automated tutoring, feedback, and learning monitoring. Framed as a critical analysis of representative and heterogeneous cases, the study identifies a convergent pattern: all three texts defend human mediation with diagnostic strength, yet each stops at a precise point that its own argument requires resolving. The first proposes a teacher who accompanies and teaches students to interpret, without grounding why such accompaniment requires human presence; the second warns about the cognitive risks of algorithmic personalization without the support of cognitive offloading research, which shows conditional effects rather than intrinsic harm; the

third assigns content curation a corrective function against algorithmic bias that operates at a different level from where such bias originates. For each gap, verified literature is argued to resolve it and the reasons why. The article concludes that pedagogical mediation is only sustainable as an ethical act when it integrates three dimensions: relational presence, metacognitively calibrated judgment, and care understood as epistemic justice.

Keywords: *pedagogical mediation; educational artificial intelligence; ethics of care; cognitive offloading; algorithmic bias; epistemic justice.*

1. Introducción

La automatización de funciones tradicionalmente docentes —tutoría, retroalimentación, seguimiento del progreso, evaluación— constituye uno de los desplazamientos más significativos de la educación contemporánea. La literatura iberoamericana y francófona reciente coincide en un diagnóstico: esta automatización no es neutra en términos peda-

gógicos y exige una mediación humana crítica que preserve la agencia, el juicio y la equidad en los procesos formativos (Acosta Medranda et al., 2025; Estrada Molina et al., 2026; Hernández Campillo, 2026). Sin embargo, coincidir en que la mediación es necesaria no equivale a fundamentar en qué consiste ni por qué resulta insustituible. Este artículo sostiene que la defensa de la mediación pedagógica frente a la automatización, tal como aparece en la producción académica reciente, alcanza a documentar el problema pero se detiene sistemáticamente antes de resolverlo, y que las herramientas para completarla existen en tres literaturas que la investigación educativa aplicada todavía no incorpora: la ética relacional del cuidado, la investigación cognitiva sobre delegación y metacognición, y el estudio del sesgo algorítmico en su conexión con la justicia epistémica.

El presente trabajo no constituye una revisión sistemática ni pretende caracterizar el campo en su totalidad. Se trata de un análisis crítico de tres casos seleccionados intencionalmente por su heterogeneidad: un estudio educomunicativo sobre IA y comuni-

36

Sumario

Revista de Educación
Fundación Convivencia No 41
Mayo - Agosto 2026



Inteligencia artificial y aprendizaje experiencial: una perspectiva ampliada del aprendizaje basado en proyectos en educación

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en la educación contemporánea ha obligado a repensar profundamente las formas en que se concibe, organiza y vive el aprendizaje. Si bien la IA introduce posibilidades inéditas de personalización, retroalimentación inmediata y acceso a contenidos generados...

cación (Estrada Molina et al., 2026), una revisión sobre IA en la enseñanza secundaria (Acosta Medranda et al., 2025) y un estudio sobre alfabetización en IA y curación de contenidos en la educación superior francesa (Hernández Campillo, 2026). Los tres fueron publicados en el mismo ciclo editorial reciente (2025-2026), proceden de contextos nacionales y disciplinares distintos, y no dialogan entre sí. Precisamente por ello, la convergencia que este análisis identifica —una defensa de la mediación pedagógica que en cada caso queda incompleta en su punto de argumentación más álgido— representa un indicio de patrón que no puede atribuirse a la influencia mutua ni a una escuela compartida. El alcance de la conclusión es, en consecuencia, acotado: estos tres casos sugieren una tendencia que ameritaría verificarse en un corpus mayor, pero cuya sola constatación ya justifica el ejercicio de completamiento teórico que aquí se propone. La lógica del argumento sigue en cada sección un mismo movimiento: se establece qué sostiene el texto y cuál es su aporte; se identifica el punto exacto donde su argumentación queda sin fundamento, y se muestra qué literatura responde a esa ca-

rencia y por qué esa respuesta es necesaria y no solo conveniente.

2. El acompañamiento sin fundamento relacional: Estrada Molina, Rincón-Flores y Mena (2026)

El estudio de Estrada Molina et al. (2026) sostiene que la IA ha transitado de herramienta técnica a infraestructura cognitiva que coautoriza la producción de sentido, y añade que frente a este “paradigma algorítmico” la mediación pedagógica se convierte en “una forma de resistencia simbólica: enseñar a interpretar, contextualizar y cuestionar los mensajes generados o filtrados por IA” (Estrada Molina et al., 2026, p. 17). Es importante precisar la naturaleza de esta propuesta: el texto no defiende al docente como autoridad epistémica que sabe más que el sistema, sino como quien acompaña al estudiante para que este desarrolle por sí mismo la capacidad de interpretar, contextualizar y auditar. La fórmula que condensa su tesis —evitar que “la automatización del conocimiento derive en una automatización del pensamiento” (p. 17)— sitúa el valor del docente en la

38

Sumario

Revista de Educación
Fundación Convivencia No 41
Mayo - Agosto 2026

formación de la autonomía crítica del otro, no en la sustitución de su juicio.

Este es el aporte genuino del texto y a su vez el punto exacto donde su argumentación se detiene. El acompañamiento que propone está fundamentado de manera enteramente instrumental: el docente acompaña *para que* el estudiante alcance una competencia (interpretar, auditar, cuestionar). La relación pedagógica queda así al servicio de un resultado cognitivo y el texto no ofrece ningún argumento que sostenga por qué ese acompañamiento requiere de una presencia humana que no podría ser reemplazada, en principio, por un sistema de acompañamiento suficientemente bien diseñado que también enseñara a interpretar y contextualizar. Dicho de otro modo: si el valor del docente reside en la función formativa que desempeña, esa defensa queda estructuralmente expuesta a cada avance técnico que replique mejor dicha función.

La literatura que resuelve esta carencia es la ética del cuidado en la tradición de Nel Noddings, cuya aplicación reciente a la relación docente-estudiante en educación

superior desarrollan Chen y Shih (2025). Este marco establece una distinción que el texto de Estrada Molina et al. necesita y no formula: la relación de cuidado no es un medio para lograr resultados cognitivos, sino una relación cuyo valor es previo e independiente de esos resultados, tornándolos, además, posibles. Chen y Shih (2025) subrayan, en primer lugar, que este paradigma relacional contrasta con los enfoques pedagógicos que enfatizan los resultados cognitivos a expensas del desarrollo emocional y social, y, en segundo lugar, que el cuidado opera como atmósfera cultural cultivada, no como técnica individual. Aplicado al problema de la automatización, esto significa que lo que ningún sistema puede replicar no es la función de enseñar a auditar —esa función es, en principio, diseñable—, sino la condición de que al mediador le importe el estudiante concreto que tiene delante, con independencia de si alcanza o no la competencia. En la misma dirección, Selwyn (2019) argumenta que la pregunta por el reemplazo del docente está mal planteada cuando se formula en términos de funciones sustituibles una por una, y agrega que la integración de cualquier tecnología en la enseñanza debe presentarse como

una elección de valores y no, como una consecuencia de la capacidad técnica. La incorporación de este fundamento no va en contravía del texto analizado: lo completa en el punto donde su propia noción de acompañamiento lo exige, dotando de base relacional a una “resistencia simbólica” que, sostenida solo en la función, resulta indefendible a largo plazo.

3. La advertencia cognitiva sin calibración:
Acosta Medranda, Castro Andino, Albán
Solórzano, Albancando Lima y Armijos
Gaona (2025)

La revisión de Acosta Medranda et al. (2025) sostiene que la integración de la IA en la enseñanza secundaria no constituye una mejora automática sino una reorganización compleja cuyo valor depende de la cadena de mediaciones humanas e institucionales que rodean a la tecnología. Su aporte más original es la advertencia sobre la personalización algorítmica: apoyándose en Celik et al., los autores señalan que “la hiperadaptación puede inducir una forma de estancamiento cog-



40

Sumario

Revista de Educación
Fundación Convivencia No 41
Mayo - Agosto 2026



nitivo al reducir los desafíos propuestos por el sistema” (Acosta Medranda et al., 2025, p. 2406), configurando lo que denominan una “sobrepotección cognitiva” que limitaría el desarrollo de estrategias de afrontamiento ante la dificultad y el valor formativo del error.

Esta intuición es valiosa y, al mismo tiempo, es la afirmación más endeble del texto, en un doble sentido. Primero, carece de respaldo en la literatura que, en efecto, investiga qué ocurre cuando se delegan tareas cognitivas a sistemas externos. Segundo —y esto es lo decisivo—, su formulación está mal calibrada respecto de lo que esa literatura realmente establece: el texto presenta como riesgo tendencialmente general lo que la evidencia describe como un efecto condicional. Conviene precisarlo, porque la corrección no debilita la advertencia sino que la vuelve pedagógicamente utilizable.

La investigación fundacional de Risko y Gilbert (2016) define la delegación cognitiva (*cognitive offloading*) como el uso de recursos externos para reducir la demanda de procesamiento interno de una tarea, y

la presenta como una estrategia ubicua y con frecuencia adaptativa: delegar libre capacidad para operaciones de mayor orden. El elemento crítico de su modelo no es la delegación en sí, sino su regulación metacognitiva: la decisión de delegar depende de evaluaciones sobre la propia capacidad que pueden ser erróneas, conduciendo a patrones de delegación subóptimos. En el contexto específico de la IA generativa, Fan et al. (2025) documentan lo que denominan “pereza metacognitiva” (*metacognitive laziness*): los estudiantes que aprenden con apoyo de IA generativa muestran una reducción en procesos clave de aprendizaje autorregulado, pero —y este matiz es esencial— esa reducción coexiste con mejoras de desempeño a corto plazo, lo que configura un fenómeno ambivalente y dependiente de las condiciones de uso, no un daño intrínseco. En ese mismo sentido, Gerlich (2025) encuentra asociaciones entre el uso intensivo de herramientas de IA, el aumento de la delegación cognitiva y menores indicadores de pensamiento crítico, vinculando el riesgo al uso frecuente y poco reflexivo, no al uso de la tecnología como tal.

La consecuencia de incorporar esta literatura es doble. Por una parte, corrige la formulación del texto: el uso de la IA no daña per se el pensamiento crítico ni los procesos metacognitivos; el problema es la ausencia de una mediación que enseñe al estudiante a calibrar cuándo la delegación fortalece su autorregulación y cuándo la sustituye. Por otra parte —y aquí los dos primeros textos del corpus se iluminan mutuamente sin haberlo buscado—, esa mediación calibradora es exactamente la función del docente que acompaña y enseña a interpretar que Estrada Molina et al. (2026) proponen. El primer texto describe, sin la evidencia cognitiva, la mediación que el segundo texto necesita, sin saberlo, para que su advertencia sea correcta. La articulación de ambos, posible solo a través de la literatura sobre delegación cognitiva, convierte dos afirmaciones incompletas en un argumento consistente: la personalización algorítmica es formativa o empobrecedora en función de si existe un mediador que enseñe al estudiante a gobernar su propia delegación.

42

Sumario

Revista de Educación
Fundación Convivencia No 41
Mayo - Agosto 2026

4. La curación de contenidos y el sesgo algorítmico: dos niveles no conmensurables. **Hernández Campillo (2026)**

El estudio de Hernández Campillo (2026) sostiene que la curación de contenidos —búsqueda, selección, evaluación, contextualización y difusión de información— constituye la competencia bisagra entre la alfabetización digital tradicional y la alfabetización en inteligencia artificial, e informa que su valor en la era algorítmica radica en que “permite filtrar la sobrecarga informativa, identificar sesgos algorítmicos y agregar valor mediante la interpretación humana” (Hernández Campillo, 2026, p. 125). El aporte del texto es su operacionalización: a diferencia de las apelaciones genéricas al pensamiento crítico, ofrece una competencia con fases identificables, herramientas concretas y genealogía disciplinar propia.

El punto donde la argumentación se detiene es, sin embargo, preciso: el texto asigna a la curación una función correctiva frente al sesgo algorítmico que la curación no puede cumplir, porque ambos fenómenos operan en niveles distintos del

proceso. La literatura especializada permite establecer esta distinción con exactitud. Baker y Hawn (2022), en la revisión más exhaustiva disponible sobre sesgo algorítmico en educación, documentan que el sesgo se origina en fases previas a cualquier interacción del usuario con el sistema: en los datos de entrenamiento no representativos, en las decisiones de diseño del modelo y en la definición misma de qué cuenta como desempeño esperable, con el agravante de que grupos como los estudiantes con discapacidad, los estudiantes internacionales o los de menor estatus socioeconómico están sistemáticamente subrepresentados incluso en la investigación que estudia el sesgo. Idowu (2024), en su revisión sistemática de estrategias de mitigación, confirma que las técnicas disponibles —reponderación de muestras, aprendizaje adversarial, ajustes posteriores a la predicción— actúan sobre el diseño y los datos del sistema, no sobre sus resultados visibles, y recomienda expresamente evaluar la equidad de los datos y las variables antes que la equidad algorítmica, además de advertir que el rango de categorías demográficas estudiadas sigue siendo estrecho.

La curación, en cambio, opera sobre la salida del sistema: sobre aquello que el modelo ya produjo y presentó al usuario. Un curador competente puede detectar un resultado sesgado cuando el sesgo es visible en el contenido, pero no puede detectar —y menos corregir— el sesgo responsable de decidir qué resultados el sistema ni siquiera presenta como opción. No es posible curar una ausencia. Este es precisamente el hallazgo central de Olaniyan et al. (2026): en su estudio cualitativo con estudiantes universitarios del Norte y del Sur global, la injusticia epistémica más grave asociada a la IA generativa no reside en los contenidos distorsionados que un usuario crítico podría filtrar, sino en la aparente neutralidad ideológica de sistemas que privilegian de antemano ciertas cosmovisiones y formas de conocer, desplazando otras hasta el punto de lo que los autores, siguiendo la noción de epistemicidio, describen como el riesgo de erasure de epistemologías no dominantes. Los estudiantes del Sur global, además, dependen de estas herramientas sin alternativa real, lo que reduce su agencia epistémica para decidir siquiera si interactúan

con ellas. El propio texto de Hernández Campillo agrava de forma involuntaria el problema al incluir, en su fase de “creación con valor agregado”, el uso de los mismos sistemas generativos cuyo sesgo la curación debería vigilar: el resultado es que se evalúa un producto generado por el mismo tipo de sistema que se pretende auditar, sin punto de apoyo externo.

La corrección de este vacío no invalida la propuesta de la curación como competencia, delimita su alcance. La curación es una competencia de criterio sobre resultados, necesaria pero insuficiente. La corrección del sesgo es un problema de diseño, datos y gobernanza que ocurre antes y por fuera de lo que cualquier usuario puede filtrar. Confundir ambos niveles genera una falsa sensación de control pedagógico. El complemento formativo que la propuesta requiere lo ofrecen McPhee y Jerowsky (2025) quienes, articulando la conciencia crítica freireana con la teoría sociocultural de Vygotsky, proponen un marco pedagógico cíclico —preparación contextual, involucramiento guiado y reflexión crítica colectiva— orientado a que el estudiante examine, con acompañamiento docente,

44

Sumario

Revista de Educación
Fundación Convivencia No 41
Mayo - Agosto 2026



Revista de Educación Fundación Convivencia N.39 - Educación y subjetividad en la era algorítmica

La revista aborda la educación desde una mirada crítica sobre las transformaciones de la subjetividad en la era algorítmica, invitando a pensar cómo la tecnología reconfigura los modos de aprender, enseñar y vincularse con el saber. Más que centrarse en los dispositivos, el texto pone el acento en el sujeto contemporáneo, sus formas de relación, su pensamiento y los desafíos que enfrenta la escuela para sostener la transmisión cultural, el pensamiento crítico y la convivencia en un contexto marcado por la hiperconectividad y la lógica de los algoritmos.

las estructuras que determinan qué presenta la máquina como respuesta autorizada. Este marco añade a la curación lo que le falta: no solo técnicas de filtrado sobre lo visible, sino una pedagogía de la sospecha sobre lo que el sistema vuelve invisible.

5. Discusión: tres dimensiones inducidas del corpus

El análisis de los tres casos induce —no impone— una conclusión de conjunto. Cada texto, examinado en su punto de mayor honestidad argumentativa, señala hacia una dimensión que no alcanza a fundamentar, y las tres dimensiones resultan ser interdependientes. Del vacío de Estrada Molina et al. (2026) emerge la dimensión de la presencia: el acompañamiento formativo requiere una base relacional —el cuidado en sentido de Noddings— que explique por qué debe ser alguien, y no solo un buen diseño, quien acompañe (Chen & Shih, 2025; Selwyn, 2019). Del vacío de Acosta Medranda et al. (2025) emerge la dimensión del criterio: la delegación cog-

nitiva en sistemas de IA no es dañina ni beneficiosa por sí misma, sino en virtud de la existencia de una mediación que enseñe a calibrarla metacognitivamente (Fan et al., 2025; Gerlich, 2025; Risko & Gilbert, 2016). Del vacío de Hernández Campillo (2026) emerge la dimensión del cuidado como justicia epistémica: las competencias de criterio sobre los resultados de los sistemas no alcanzan el nivel donde se origina el sesgo, por lo que la responsabilidad pedagógica incluye reconocer qué voces y formas de conocer los sistemas vuelven invisibles antes de cualquier curación posible (Baker & Hawn, 2022; Idowu, 2024; Olaniyan et al., 2026).

La interdependencia de las tres dimensiones es lo que justifica hablar de la mediación pedagógica como acto ético y no como suma de competencias. La presencia sin criterio deriva en acompañamiento bienintencionado pero pedagógicamente ciego; el criterio sin presencia se reduce a una función que, tarde o temprano, un sistema replicará mejor; y ambos, sin la dimensión de justicia epistémica, pueden formar estudiantes técnicamente críticos

46

Sumario

Revista de Educación
Fundación Convivencia No 41
Mayo - Agosto 2026

frente a lo que ven, pero indiferentes ante lo que el sistema decidió que no vieran. Cabe subrayar el estatuto de esta conclusión: dado el carácter acotado del corpus, el patrón identificado constituye un indicio consistente —tres estudios heterogéneos, sin diálogo entre sí, que convergen en el mismo tipo de incompletitud— y no una caracterización del campo, cuya verificación en un corpus mayor queda planteada como línea de investigación.

6. Conclusiones

Este artículo examinó cómo tres estudios recientes y heterogéneos fundamentan la mediación pedagógica frente a la automatización educativa, y encontró en los tres una defensa con solidez diagnóstica pero argumentativamente incompleta en su punto decisivo. No basta, sin embargo, con constatar esa incompletitud: el ejercicio realizado muestra que los vacíos identificados no requieren teorías por construir, sino literaturas ya existentes que la investigación educativa aplicada todavía no incorpora. La ética del cuidado provee el fundamento relacional que

el docente-que-acompaña necesita para ser insustituible por diseño y no solo por ventaja funcional transitoria; la investigación sobre delegación cognitiva provee la calibración empírica que transforma la advertencia genérica contra la personalización algorítmica en un criterio pedagógico operativo, donde el problema no es el uso de la IA sino la ausencia de mediación que enseñe a gobernarlo; y el estudio del sesgo algorítmico en clave de justicia epistémica provee la distinción de niveles que impide confiar a las competencias de curación una corrección que solo el diseño, los datos y la gobernanza pueden intentar. La mediación pedagógica, así completada, se define como acto ético en la triple acepción que este análisis induce: presencia de alguien para quien el estudiante importa; criterio que forma la capacidad del estudiante de gobernar su propia delegación cognitiva, y cuidado que se extiende hasta preguntar por aquellos a quienes los sistemas no dejan aparecer. Ninguna de las tres dimensiones, por separado, sostiene la defensa; las tres juntas la vuelven independiente de cuánto mejor la técnica, que es la única forma de defensa que no caduca.

Referencias

Acosta Medranda, J. M., Castro Andino, M. N., Albán Solórzano, S. E., Albancando Lima, D. E., & Armijos Gaona, F. M. (2025). Integración de la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 6(2), 2400–2412. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3838>

Baker, R. S., & Hawn, A. (2022). Algorithmic bias in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(4), 1052–1092. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00285-9>

Chen, M.-K., & Shih, Y.-H. (2025). The implications of Nel Noddings' ethics of care for fostering teacher-student relationships in higher education. *Frontiers in Education*, 10, 1602786. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1602786>

Estrada Molina, O., Rincón-Flores, E. G., & Mena, J. (2026). Inteligencia artificial y comunicación: mediación crítica y educomunicativa. *index.comunicación*, 16(1), 13–36. <https://doi.org/10.62008/ixc/16/01Artifi>

Fan, Y., Tang, L., Le, H., Shen, K., Tan, S., Zhao, Y., Shen, Y., Li, X., & Gašević, D. (2025). Beware of metacognitive laziness: Effects of generative ar-

tificial intelligence on learning motivation, processes, and performance. *British Journal of Educational Technology*, 56(2), 489–530. <https://doi.org/10.1111/bjet.13544>

Gerlich, M. (2025). AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. *Societies*, 15(1), 6. <https://doi.org/10.3390/soc15010006>

Hernández Campillo, T. R. (2026). Alfabetización en inteligencia artificial y curación de contenidos: Desafíos y oportunidades para docentes y estudiantes universitarios en Francia. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(13), 115–133. <https://doi.org/10.59654/btctmw45>

Idowu, J. A. (2024). Debiasing education algorithms. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 34, 1510–1540. <https://doi.org/10.1007/s40593-023-00389-4>

McPhee, S. W., & Jerowsky, M. (2025). Beyond technical skills: A pedagogical perspective on fostering critical engagement with generative AI in university classrooms. *Frontiers in Education*, 10, 1593278. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1593278>

Olaniyan, Y. D., Martins, M. O., & Al Maqrashi, R. H. (2026). Generative artificial intelligence and epistemic (in)justice: Perspectives from higher education students in the Global North and South. *Frontiers in Human Dynamics*, 8, 1790324. <https://doi.org/10.3389/fhumd.2026.1790324>

48

Sumario

Revista de Educación
Fundación Convivencia No 41
Mayo - Agosto 2026

Risko, E. F., & Gilbert, S. J. (2016). Cognitive offloading. Trends in Cognitive Sciences, 20(9), 676–688.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002>

Selwyn, N. (2019). Should robots replace teachers? AI and the future of education. Polity Press.

