

Mediación pedagógica y automatización cognitiva en la educación superior: percepciones docentes y estudiantiles ante la integración de la inteligencia artificial generativa en la Universidad Católica de Salta

Pedagogical mediation and cognitive automation in higher education: teacher and student perceptions of the integration of generative artificial intelligence at the Catholic University of Salta

Marcelo Jorge Navarro

Universidad Católica de Salta, Argentina

mjorge@ucasal.edu.ar



[0000-0003-0453-4053](https://orcid.org/0000-0003-0453-4053)

Resumen

El presente artículo analiza los desafíos y tensiones que la inteligencia artificial generativa (IAGen) introduce en el ámbito de la educación superior universitaria, con especial atención a su integración en modelos de enseñanza híbridos en la Universidad Católica de Salta (UCASAL). La investigación, actualmente en curso, se enmarca en un diseño exploratorio-descriptivo con enfoque predominantemente cualitativo y aborda de manera complementaria datos cuantitativos provenientes de cuestionarios digitales. El trabajo examina percepciones de docentes y estudiantes de carreras de grado y posgrado de la UCASAL sobre la implementación de entornos mediados por tecnología durante el periodo 2024-2025. Los hallazgos parciales señalan que si bien la IAGen es percibida mayoritariamente como herramienta de apoyo para la personalización del aprendizaje, su adopción genera tensiones en torno al rol docente, la planificación curricular, las desigualdades de acceso y los usos éticos de estas tecnologías. Se argumenta que el desafío

central es de naturaleza pedagógica y política: transitar hacia modelos de enseñanza crítica que incorporen la IAGen sin reducirla a instrumento técnico y sin soslayar las implicancias éticas, sociales e institucionales de su integración en el nivel universitario.

Palabras clave: educación superior; inteligencia artificial generativa; mediación pedagógica; modelos híbridos; alfabetización digital

Abstract

This article analyzes the challenges and tensions that generative artificial intelligence (GenAI) introduces in the field of higher education, with particular attention to its integration into hybrid teaching models at the Catholic University of Salta (UCASAL). The study, currently underway, employs a predominantly qualitative exploratory-descriptive design, complemented by quantitative data drawn from digital questionnaires administered to undergraduate and graduate students and faculty during the 2024-2025 academic period. Partial findings suggest that, while GenAI is predominantly perceived as a useful tool for the personalization of learning, its adoption generates tensions regarding the teaching role, curriculum planning, inequalities in access, and the ethical use of these technologies. The article argues that the central challenge is pedagogical and political in nature: advancing toward models of critical teaching that incorporate GenAI without reducing it to a mere technical instrument, and without overlooking the ethical, social, and institutional implications of its integration in higher education.

Keywords: higher education; generative artificial intelligence; pedagogical mediation; hybrid models; digital literacy

Sección: Dossier “Desafíos de la Educación en la era de la Inteligencia Artificial”

Recibido: 07/03/2026

Aceptado: 09/06/2026

DOI: [10.63790/7stn5510](https://doi.org/10.63790/7stn5510)

El Faro se encuentra bajo la licencia de Creative Commons [Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional \(CC BY-NC-ND 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



1. Introducción

La educación superior atraviesa en los últimos años transformaciones de carácter disruptivo que interpelan tanto sus fundamentos pedagógicos como su organización institucional (Pardo Kuklinski & Cobo, 2020; Rama, 2020). La pandemia del Covid-19 constituyó un punto de inflexión que aceleró la adopción masiva de tecnologías telemáticas y promovió la configuración de entornos de enseñanza híbridos; sin embargo, la irrupción sostenida de la inteligencia artificial generativa (IAGen) ha abierto un nuevo escenario de incertidumbre, posibilidades y tensiones que trasciende el contexto de emergencia sanitaria. La “normalidad” educativa previa al 2020 fue profundamente cuestionada por el distanciamiento social y la necesidad urgente de sostener el vínculo pedagógico en condiciones de aislamiento (Lion, 2023). Hoy, en un contexto de pospandemia, la institución universitaria enfrenta el desafío de integrar herramientas capaces de generar contenido, resolver problemas complejos y asistir procesos cognitivos de manera automatizada, lo que configura transformaciones profundas en las formas de enseñar, aprender y evaluar.

La integración de la IAGen no es un fenómeno neutro ni inevitable en su configuración actual. Implica decisiones políticas, pedagógicas e institucionales que afectan de modo diferencial a distintos actores universitarios. En ese marco, la Universidad Católica de Salta (UCASAL) ha construido, en más de dos décadas, un modelo pedagógico que profundiza la incorporación de videoconferencias y entornos híbridos como recursos estructurales de su propuesta educativa (Andreoli et al., 2021). Sin embargo, el avance sostenido de la IAGen exige trascender la dimensión técnica de la integración tecnológica: la tecnología no opera como fin en sí misma, sino como mediadora de la relación pedagógica entre docentes, estudiantes y contenidos, y en ese carácter su incorporación requiere ser sometida a análisis crítico.

El objetivo del presente artículo es analizar los desafíos y tensiones que la IAGen supone para la gestión académica, la formación docente y la inclusión pedagógica en la UCASAL, a partir de los hallazgos parciales de una investigación en curso. Se propone una lectura que reconoce tanto las potencialidades de estas tecnologías para la personalización del aprendizaje como las desigualdades, sesgos y dependencias que su adopción no planificada puede reproducir o profundizar.

2. Desarrollo y referencias teóricas

2. 1. *Inteligencia artificial generativa y educación superior*

La inteligencia artificial generativa es un conjunto de sistemas computacionales capaces de producir contenido textual, visual, sonoro y multimodal a partir de grandes volúmenes de datos de entrenamiento (Lim et al., 2023). A diferencia de las tecnologías educativas previas, la IAGen no se limita a organizar o presentar información preexistente: genera respuestas inferenciales, redacta textos, resuelve problemas y simula procesos de razonamiento, lo que introduce nuevas complejidades en las fronteras tradicionales entre producción y reproducción del conocimiento académico. En el nivel universitario, herramientas como ChatGPT, Gemini, Copilot y similares han generado debates en torno a la autoría académica, la evaluación, el plagio y la integridad intelectual (Tlili et al., 2023).

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, la incorporación de IAGen en la educación superior no puede analizarse de manera disociada de las relaciones de poder que estructuran el campo educativo (Freire, 1970; Giroux, 2023). Las plataformas de IAGen son desarrolladas mayoritariamente por corporaciones privadas con sede en países del norte global, lo que suscita interrogantes sobre la privatización del conocimiento, la dependencia tecnológica institucional y los sesgos culturales y algorítmicos incorporados en los modelos de lenguaje (Bender et al., 2021). En este sentido, Williamson y Hogan (2020) advierten que la datificación de la educación y la expansión de plataformas EdTech reproducen lógicas mercantiles que tensionan los principios de equidad y autonomía institucional propios del sistema universitario.

2. 2. *Mediación pedagógica y automatización cognitiva*

El concepto de mediación pedagógica, derivado de la psicología histórico-cultural vigotskiana y desarrollado en el contexto de las tecnologías digitales (Campi, 2023; Navarro, 2023), permite comprender el papel de las herramientas tecnológicas como instrumentos que mediatizan la relación entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento. En este marco, la IAGen no opera como reemplazo del docente, sino como un mediador de nuevo

tipo que altera las condiciones y posibilidades de dicha relación. Su potencial reside en la capacidad de personalizar itinerarios de aprendizaje, ofrecer andamiajes cognitivos adaptativos y ampliar el acceso a recursos; no obstante, su limitación fundamental radica en la ausencia de intencionalidad pedagógica, dimensión que sigue siendo exclusivamente humana.

La noción de automatización cognitiva alude al proceso mediante el cual determinadas operaciones intelectuales —búsqueda, síntesis, redacción, resolución de problemas— son delegadas a sistemas de IA, lo que transforma el trabajo pedagógico docente y los procesos de aprendizaje estudiantil (Zawacki-Richter et al., 2019). Esta delegación no es inocua: puede reforzar aprendizajes superficiales, erosionar habilidades de pensamiento crítico y generar formas de dependencia tecnológica que dificultan el desarrollo de la autonomía intelectual (Selwyn, 2022). El desafío pedagógico consiste en orientar la integración de la IAGen de modo tal que potencie, y no sustituya, los procesos reflexivos de construcción del conocimiento.

2. 3. Alfabetización en IA y transformaciones del trabajo docente universitario

La alfabetización en inteligencia artificial generativa (IAGen) constituye una dimensión emergente y compleja en el campo de la formación docente universitaria. Supone no solo el dominio instrumental de herramientas digitales, sino la comprensión crítica de sus fundamentos, sesgos, limitaciones y efectos sociales (Long & Magerko, 2020). En el contexto universitario, la alfabetización en IAGen implica que docentes y estudiantes desarrollen capacidades para evaluar críticamente la información generada por sistemas de inteligencia artificial, identificar sesgos en las respuestas automatizadas y tomar decisiones éticamente fundamentadas sobre los usos aceptables de estas tecnologías en prácticas académicas.

Las transformaciones del trabajo docente universitario frente a la IAGen son profundas y no se reducen a la incorporación de nuevos instrumentos. Implican una reconfiguración del rol docente, pasando de transmisor de información a diseñador de experiencias de aprendizaje, evaluador de evidencias de pensamiento genuino y orientador ético del uso tecnológico. Este tránsito exige políticas universitarias de formación continua que articulen

dimensiones técnicas, pedagógicas y ético-críticas, y que no reduzcan la cuestión a la capacitación instrumental en el manejo de herramientas específicas.

2. 4. Conectivismo, constructivismo y modelos híbridos

El análisis de la educación superior frente a la IAGen puede enriquecerse desde la articulación de dos marcos teóricos complementarios: el constructivismo y el conectivismo. Desde la perspectiva constructivista, las tecnologías (y en particular la IAGen) pueden operar como potenciadoras de la construcción de conocimiento significativo, siempre que el diseño pedagógico coloque al estudiante en posición activa y al docente en rol de orientador del proceso (Campi, 2023; Navarro, 2023). El conectivismo, por su parte, permite comprender el aprendizaje contemporáneo como un proceso distribuido en redes digitales en permanente transformación (Bustos Sánchez & Coll Salvador, 2010; Siemens, 2005), donde la IAGen emerge como un nodo que puede potenciar o fragmentar dichas redes según las condiciones institucionales y pedagógicas en que se inscribe.

Los modelos híbridos, entendidos como la articulación sistemática de componentes presenciales y virtuales en propuestas pedagógicas intencionales (Andreoli et al., 2021; Soletic, 2021), ofrecen un ecosistema particularmente propicio para la integración de la IAGen, en tanto combinan la interacción sincrónica y la asincrónica, favorecen la flexibilidad y la accesibilidad, y habilitan nuevas formas de acompañamiento pedagógico. La UCASAL cuenta con más de dos décadas de trayectoria en el desarrollo de este tipo de modelos, lo que constituye un capital institucional relevante para abordar los desafíos que presenta la IAGen. Sin embargo, la experiencia acumulada en hibridación no garantiza por sí sola una integración crítica y reflexiva de estas nuevas tecnologías.

3. Metodología

La investigación, denominada “Experiencias pedagógicas de docentes y alumnos en el uso de Inteligencia Artificial en la Universidad Católica de Salta”, se desarrolla en el periodo 2025-2027 y adopta un diseño exploratorio-descriptivo con enfoque predominantemente cualitativo. El carácter exploratorio se justifica en la novedad del fenómeno estudiado y en la escasez de antecedentes empíricos locales sobre la integración de IAGen en educación

superior en el contexto regional de la provincia de Salta. El componente descriptivo permite sistematizar y analizar las percepciones, valoraciones y prácticas de los actores involucrados.

El estudio se complementa con un componente cuantitativo de carácter exploratorio, instrumentado mediante cuestionarios digitales de administración masiva. Cabe aclarar que los porcentajes incluidos en este artículo provienen exclusivamente de dichos cuestionarios y no se derivan de la aplicación de técnicas estadísticas inferenciales, dada la naturaleza no probabilística de la muestra. Su función es descriptiva e ilustrativa, y debe ser interpretada en el marco del enfoque cualitativo predominante del estudio.

La selección de participantes se realizó mediante muestreo no probabilístico intencional (Hernández Sampieri et al., 2014), priorizando criterios de relevancia teórica y pertinencia para el fenómeno estudiado. Se convocó a docentes y estudiantes de carreras de grado y posgrado de la Facultad de Educación de la UCASAL que participaron o participan activamente en modalidades híbridas y de videoconferencia durante el periodo 2022-2027. La inclusión de participantes de distintas carreras permite contemplar la diversidad disciplinar y pedagógica de la institución, aunque en esta etapa el recorte se concentra en la Facultad de Educación por tratarse del ámbito en que el equipo de investigación desarrolla sus prácticas docentes y de investigación.

Al mes de febrero de 2026, la muestra acumuló 20 entrevistas a docentes y 20 entrevistas a estudiantes, junto con aproximadamente 300 respuestas a cuestionarios digitales de estudiantes de primer y segundo año. El trabajo de campo continúa en desarrollo, por lo que los hallazgos aquí presentados tienen carácter parcial y provisional.

Los instrumentos de recolección de datos fueron: 1) cuestionarios digitales de administración en línea, orientados al relevamiento de percepciones y prácticas de uso de IAGen en actividades académicas; y 2) entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes, cuyo guión temático aborda las representaciones sobre la IAGen, las dificultades y potencialidades percibidas en su uso y las demandas de formación y apoyo institucional. La triangulación entre ambas fuentes permite contrastar información cuantitativa y cualitativa y profundizar la comprensión de los fenómenos identificados.

El análisis de los datos cualitativos se orientó por un proceso de codificación inductiva y deductiva (Miles & Huberman, 1994; Strauss & Corbin, 1990). Las categorías analíticas

se construyeron en una primera etapa a partir de la revisión teórica y las preguntas de investigación, y se ajustaron progresivamente a partir de las recurrencias y tensiones emergentes en el material empírico. Para los cuestionarios digitales se realizó un análisis de frecuencias descriptivas. La integración de ambos tipos de datos sigue una lógica de complementariedad: los datos cuantitativos se utilizan para contextualizar y contrastar los hallazgos cualitativos, sin que se establezcan entre ellos relaciones de inferencia estadística.

La investigación se rige por los principios éticos de voluntariedad, anonimato y confidencialidad. Todos los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio y firmaron un consentimiento informado previo a su participación. En las entrevistas semiestructuradas se garantizó la reserva de identidad mediante la asignación de códigos alfanuméricos a los participantes (por ejemplo, D01-D20 para docentes y E01-E20 para estudiantes). El proyecto cuenta con el aval institucional de la UCASAL y se desarrolla en el marco de las normas éticas vigentes para la investigación en ciencias sociales y humanas.

4. Resultados parciales

Los hallazgos parciales obtenidos al momento de elaboración de este informe revelan un campo de percepciones y prácticas heterogéneo, marcado por tensiones entre las potencialidades percibidas de la IAGen y las resistencias, incertidumbres y condicionamientos contextuales que operan sobre su integración en las prácticas universitarias. Se presentan a continuación los cuatro núcleos temáticos emergentes del análisis preliminar.

4. 1. Reconfiguración del rol docente y demandas de formación

Una de las tensiones más recurrentes en el material empírico concierne a la transformación del rol docente en contextos de integración de IAGen. Los docentes entrevistados reconocen la necesidad de transitar de modelos de enseñanza centrados en la transmisión de información hacia formas de mediación pedagógica que privilegien el acompañamiento del proceso de aprendizaje, la promoción del pensamiento crítico y la orientación ética en el uso de herramientas de IA. Esta conciencia transformadora convive, sin embargo, con importantes obstáculos estructurales.

Así lo expresa, por ejemplo, D07, docente de posgrado con más de quince años de antigüedad: “Sabemos que tenemos que cambiar, pero nadie nos dijo cómo. Hay mucha presión para incorporar la IA y muy poca oferta de formación que realmente enseñe a hacer algo distinto con ella en el aula”. Esta percepción es compartida por una parte significativa del cuerpo docente consultado, que identifica una brecha entre el discurso institucional sobre la innovación tecnológica y las condiciones concretas de acompañamiento para que dicha innovación se traduzca en cambios pedagógicos genuinos.

El material cualitativo muestra, asimismo, que la formación docente requerida no es estrictamente técnica: los propios docentes demandan espacios de reflexión pedagógica colectiva, discusión ética y revisión de sus matrices de enseñanza. Como señala D12: “El problema no es saber usar o no ChatGPT. El problema es que no sé qué quiero que mis alumnos aprendan si el chat puede resolver el 80% de los trabajos que les pido”. Esta afirmación condensa con claridad el desplazamiento pedagógico que la IAGen impone, del control del acceso a la información hacia el diseño de experiencias de aprendizaje que demanden procesos cognitivos que las herramientas de IA no pueden simular.

4. 2. Planificación estratégica y sentido pedagógico de la tecnología

Un segundo núcleo temático son las condiciones de incorporación pedagógicamente orientada de la IAGen. Los hallazgos revelan una heterogeneidad significativa en las prácticas docentes. Mientras algunos profesores han comenzado a diseñar actividades que promueven el uso reflexivo de herramientas de IA (elaboración de consignas que exigen justificación de las respuestas, uso de IAGen como punto de partida para el análisis crítico, etcétera), otros mantienen una postura de restricción o prohibición, en ocasiones sin fundamentación pedagógica explícita.

Los estudiantes perciben esta heterogeneidad con claridad y dan cuenta de tensiones concretas en sus prácticas académicas cotidianas. Algunos relatos estudiantiles permiten ilustrar esta situación. E04, estudiante de tercer año, señala: “Hay materias donde se permite usar IA si explicás cómo la usaste, y otras donde directamente te dicen que no. Pero nadie te enseña a usarla bien”. E11, de segundo año, agrega: “Los docentes nos piden que busquemos en IA, pero no nos dicen cómo verificar lo que nos dice. Es como enseñarnos a manejar sin

decir cuándo parar en el semáforo”. Estas expresiones revelan una demanda estudiantil de guía pedagógica que excede el dominio instrumental y solicita criterios éticos y epistemológicos para el uso de la IAGen.

4. 3. Brechas de acceso, desigualdades digitales y alfabetización en IA

Los resultados de los cuestionarios digitales revelan una distribución desigual en el uso previo de IAGen entre la población estudiantil de primer y segundo año. Aproximadamente un 30% de los estudiantes encuestados declara no haber utilizado IAGen en ninguna actividad escolar previa al ingreso universitario, en tanto que un 65% reconoce haber empleado estas herramientas en el nivel medio (principalmente para la realización de tareas escritas) y manifiesta expectativas de su uso en el ámbito universitario. El 5% restante no respondió a esta consulta.

Esta distribución adquiere relevancia particular en el contexto de la provincia de Salta, caracterizada por significativas disparidades en el acceso y la calidad de la conectividad digital entre zonas urbanas y rurales y entre sectores socioeconómicos. La brecha no es meramente técnica (acceso a dispositivos y conectividad) sino también pedagógica y cultural, ya que remite a diferencias en los modos en que estudiantes y docentes se han vinculado con tecnologías digitales a lo largo de sus trayectorias formativas. Reconocer esta brecha implica evitar suponer que todos los ingresantes universitarios cuentan con el mismo capital digital y exige diseñar estrategias de alfabetización en IA que atiendan las desigualdades de partida.

Vale señalar que la brecha alcanza también al cuerpo docente. Varios docentes entrevistados reconocen haber tenido su primer contacto significativo con herramientas de IAGen en el contexto de la propia investigación o de instancias de capacitación institucional recientes. Este dato refuerza la necesidad de políticas de formación docente en IA que no den por sentado un capital digital homogéneo en el cuerpo académico.

4. 4. Calidad, inclusión y tensiones ético-políticas

Un cuarto núcleo temático son las valoraciones de docentes y estudiantes sobre las relaciones entre IAGen, calidad educativa e inclusión. Las voces relevadas expresan, en su

mayoría, una valoración positiva de las potencialidades de la IAGen para mejorar la accesibilidad y personalizar la enseñanza. D03 sostiene: “Si se usa bien, la IA puede ser un recurso de inclusión enorme: permite al estudiante que no puede venir a consulta acceder a una explicación personalizada en cualquier momento”.

No obstante, esta valoración positiva convive con interrogantes éticos y políticos que emergen tanto en las entrevistas con docentes como en los grupos de discusión estudiantiles. Entre ellos, se destacan la preocupación por la veracidad y los sesgos de las respuestas generadas por sistemas de IA; la dependencia de plataformas corporativas privadas cuyas lógicas comerciales no necesariamente se alinean con los valores de la educación pública; y las implicancias de la delegación de procesos cognitivos en sistemas automatizados sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo en los estudiantes.

El material empírico muestra que docentes y estudiantes habitan un tiempo de adaptación y revisión de prácticas sedimentadas, donde la incertidumbre no es un obstáculo pasajero sino una condición estructural del proceso de integración tecnológica. Esta incertidumbre demanda de la institución universitaria políticas claras, marcos normativos transparentes y espacios de reflexión colectiva que no reduzcan la cuestión a la prohibición o la adopción acrítica de la IAGen.

5. Discusión

Los hallazgos parciales presentados dialogan con la literatura especializada en varios puntos de tensión y convergencia. En primer lugar, la demanda docente de formación pedagógica ante la IAGen coincide con la necesidad de repensar los sistemas de evaluación universitaria en su conjunto, y no solo incorporar detectores de uso de inteligencia artificial. La cuestión de fondo no es si los estudiantes usan herramientas de IA, sino qué tipo de aprendizaje promueven las propuestas pedagógicas universitarias y si ese aprendizaje puede ser evidenciado más allá de la producción textual automatizable.

En segundo lugar, las brechas de acceso y alfabetización digital identificadas en la muestra refuerzan los argumentos de Selwyn (2022) sobre la necesidad de problematizar la narrativa de la “nativa” digital, entendiendo que la edad no garantiza competencia crítica en el uso de IA, y el acceso previo a herramientas tecnológicas no implica capacidad para

interrogar sus fundamentos y sesgos. La alfabetización en IA requiere, en ese sentido, ser concebida como un derecho, pero también ser contemplada como un componente estructural del currículum universitario.

En tercer lugar, las tensiones ético-políticas identificadas en el material empírico remiten a debates de mayor alcance sobre la privatización del conocimiento y la dependencia tecnológica institucional (Bender et al., 2021; Williamson & Hogan, 2020). La UCASAL, como institución universitaria con valores vinculados a la formación integral y la responsabilidad social, enfrenta el desafío de articular una posición institucional que no reduzca la cuestión a la eficiencia técnica, sino que incorpore dimensiones de justicia, equidad y autonomía intelectual en el debate sobre la integración de la IAGen.

6. Conclusiones

El análisis parcial presentado en este artículo permite esbozar algunas conclusiones provisionales y formular interrogantes que orienten las etapas restantes de la investigación. La integración de la IAGen en la educación superior universitaria no constituye un proceso lineal ni unidireccional, sino que está atravesado por tensiones pedagógicas, institucionales, éticas y sociales que demandan análisis situado y políticas diferenciadas. La experiencia acumulada por la UCASAL en modelos híbridos representa un capital institucional valioso, pero no es condición suficiente para garantizar una integración reflexiva y crítica de la IAGen.

En la actualidad, el desafío central de la integración de IAGen en la universidad no es técnico, sino pedagógico y político ya que implica redefinir qué se entiende por aprender, enseñar y evaluar en un contexto de automatización cognitiva creciente; redirigir la formación docente hacia competencias de mediación pedagógica, diseño crítico de experiencias y orientación ética; y construir marcos institucionales que garanticen la equidad en el acceso, la protección de la autonomía intelectual y la integridad académica.

La brecha en alfabetización digital identificada tanto en el estudiantado como en el cuerpo docente señala una responsabilidad institucional concreta. Es necesario (y urge hacerlo) diseñar e implementar estrategias de formación en IA que no sean remediales ni voluntarias, sino constitutivas de la propuesta formativa universitaria. Esto exige políticas

curriculares que incorporen la alfabetización crítica en IA como contenido transversal y no como competencia instrumental optativa.

Creemos que las tensiones ético-políticas vinculadas a la dependencia de plataformas corporativas, los sesgos algorítmicos y la privatización del conocimiento no deben quedar relegadas al margen de los debates universitarios sobre la IAGen. La educación superior tiene la responsabilidad de interpelar críticamente las lógicas que estructuran el desarrollo y la distribución de estas tecnologías y de promover formas de apropiación que fortalezcan (y no erosionen) la autonomía intelectual, la equidad y la democrática producción del conocimiento universitario.

7. Referencias

- Andreoli, S., Florio, M. P., & Gladkoff, L. (2021). *Modelos híbridos en educación en pandemia*. CITEP.
- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & 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 (FAccT '21)* (pp. 610-623). ACM. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Bustos Sánchez, A., & Coll Salvador, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 163-184. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100009
- Campi, W. (2023). Educación híbrida e Inteligencia Artificial Generativa: una revisión crítica. *Minerva*, 2(7). <https://ojs.editorialiupfa.com/index.php/minerva/article/view/162>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2023). *Pedagogía crítica en tiempos de oscuridad: desafíos y posibilidades*. Morata.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.
- Lim, W. M., Gunasekara, A., Pallant, J. L., Pallant, J. I., & Pechenkina, E. (2023). Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from

- management educators. *International Journal of Management Education*, 21(2), 100790. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100790>
- Lion, C. (Coord.) (2023). *Repensar la educación híbrida después de la pandemia*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385359>
- Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. En *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-16). ACM. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Navarro, A. (2023). El nuevo rol del docente en el contexto de las tecnologías de la información y comunicación. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 3778-3789. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.526>
- Pardo Kuklinski, H., & Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia: ideas hacia un modelo híbrido postpandemia*. Outliers School.
- Rama, C. (2020). *La nueva educación híbrida* (Cuadernos de Universidades, 11). Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Selwyn, N. (2022). *Education and technology: Key issues and debates* (3rd ed.). Bloomsbury Academic.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
- Soletic, A. (2021). *Modelos híbridos en la enseñanza: claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad*. CIPPEC. <https://www.cippec.org/publicacion/modelos-hibridos-en-la-ensenanza-claves-para-ensamblar-la-presencialidad-y-la-virtualidad/>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, 10, 15. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x>

Williamson, B., & Hogan, A. (2020). *Commercialisation and privatisation in/of education in the context of Covid-19*. Education International.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 39.
<https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>