

Percepciones sobre Inteligencia Artificial entre profesores innovadores de la Universidad Nacional de Entre Ríos

Perceptions of Artificial Intelligence among innovative professors at the National University of Entre Ríos

Analía Soledad CHERNIZ*

Gonzalo ANDRÉS**

María Florencia GAREIS***

RESUMEN

La transformación digital de las universidades, junto con el auge de la inteligencia artificial (IA), impulsa innovaciones educativas en el siglo XXI. Este artículo analiza las percepciones de docentes innovadores sobre la integración de modelos de programas de IA en la enseñanza presencial de carreras de grado. El estudio cualitativo, exploratorio y descriptivo se desarrolló entre mayo y noviembre de 2024 mediante entrevistas semiestructuradas a profesores de doce asignaturas que aplican innovaciones pedagógicas basadas en tecnologías digitales o virtualización, en la Universidad Nacional de Entre Ríos. Los resultados evidencian una valoración positiva hacia estas tecnologías, destacando un uso inicial exploratorio e instrumental. Los profesores anticipan que dichas herramientas modificarán significativamente las prácticas de enseñanza, lo que implica que la institución promueva espacios de formación para un uso crítico, creativo y responsable de la IA, así como impulsar la revisión curricular y tecnológica. A la vez, expresan preocupación ante el uso acrítico de estas tecnologías por parte de estudiantes, y advierten sobre posibles impactos negativos en el desarrollo cognitivo derivados de delegación técnica y automatización de tareas intelectuales. En conclusión, los profesores revalorizan la presencialidad física como valor añadido de la enseñanza ante la creciente transformación digital. También consideran fundamental acompañar estos cambios con estrategias institucionales que potencien los beneficios de la IA y minimicen los riesgos asociados a su implementación educativa.

Palabras clave: Educación Superior; Inteligencia Artificial Generativa; Plataforma digital; Tecnologías digitales; Innovación educativa.

* Mg. en Computación Aplicada a la Ciencia y la Ingeniería. Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Contacto: analia.cherniz@uner.edu.ar

** Dr. en Comunicación Social. Instituto de Estudios Sociales. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Contacto: gonzalo.andres@uner.edu.ar

*** Prof. en Ciencias de la Educación. Instituto de Estudios Sociales. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Contacto: florencia.gareis@uner.edu.ar

ABSTRACT

The digital transformation of universities, together with the rise of artificial intelligence (AI), offers a valuable opportunity to drive educational innovation in the 21st century. This article examines the perceptions of innovative teachers on the integration of program models in classroom-based teaching of undergraduate courses. The qualitative, exploratory, and descriptive study was conducted between May and November 2024 through semi-structured interviews to professors from twelve courses, who apply pedagogical innovations based on digital technologies or virtualization, at the National University of Entre Ríos. Findings reveal a positive assessment of these technologies, highlighting an initial exploratory and instrumental use. Teachers anticipate that these tools will significantly change teaching practices, requiring the institution to promote training opportunities for the critical, creative, and responsible use of AI, as well as to encourage a curricular and technological review. At the same time, they express concern about the uncritical use of these technologies by students and warn about the potential negative effects on cognitive development stemming from the delegation of intellectual tasks to automated systems. In conclusion, teachers revalue physical presence as an added value in teaching amid the growing digital transformation. They consider it is essential to accompany these changes with institutional strategies that enhance the benefits of AI and minimize the risks associated with its educational implementation.

Key words: Higher education; Generative Artificial Intelligence; Digital platforms; Digital technologies; Educational innovation.

Introducción

Durante el siglo XXI las instituciones de educación superior están atravesando profundas transformaciones socio-tecnológicas, caracterizadas por la integración en infraestructuras digitales globales, la plataformización de la enseñanza, la creciente datificación y automatización del trabajo intelectual y la mercantilización de la información y gestión institucionales (Torres, Collazos, y Mon, 2024; Williamson, 2025). La integración de plataformas digitales no solo potencia prácticas educativas mediatizadas, sino que reorganiza la estructura organizacional. En este contexto, la universidad deja de ser una institución relativamente autónoma y pasa a integrarse en infraestructuras digitales complejas, con implicancias en la autonomía universitaria, el trabajo docente y la producción de conocimiento.

Estas transformaciones socio-tecnológicas se inscriben en la consolidación del paradigma informacional, que materializa, en la digitalización de procesos, la automatización del trabajo y la coordinación por plataformas (Eurofound, 2018; Vigo Cancino et al., 2024). Estas tendencias estructurales y transversales han modificado las instancias de producción, circulación y apropiación de la información y el conocimiento en el actual capitalismo de plataformas (Srnicek, 2022).

En este marco, y como parte de estas mismas dinámicas, la Inteligencia Artificial (IA) emerge como un componente central de las infraestructuras digitales, incorporándose a través de sistemas automatizados, análisis de datos, aprendizaje automático y gestión algorítmica de la producción y circulación del conocimiento.

La IA constituye un campo de estudio y desarrollo de la informática orientado a la implementación de programas basados en algoritmos matemáticos y estadísticos, especialmente en el marco del aprendizaje automático (*machine learning*) para procesar grandes volúmenes de datos (*big data*) (Ferrante et al., 2022). Su desarrollo no ha sido lineal, sino que ha atravesado sucesivos períodos de expansión y retracción (etapas de “verano” e

“invierno”). No obstante, a partir de la década de 2010 se estabilizó un conjunto de prestaciones para la predicción de actividades y, posteriormente, para la generación automática de recursos multimodales (van Dijck, van Es, Helmond y van der Vlist, 2025).

De este modo, la expansión del paradigma socio-tecnológico informacional se consolidó mediante la instauración de plataformas digitales y algoritmos en diversos ámbitos de la sociedad (Crawford, 2022), a partir de un doble movimiento de convergencia. Por un lado, las plataformas han incorporado algoritmos predictivos y generativos en sus procedimientos de gestión de datos; es decir, la IA se integra en infraestructuras ya existentes. Por otro lado, los modelos de lenguaje desarrollados recientemente tienden a operar bajo la lógica conectiva de las plataformas, orientándose a maximizar la interacción y permanencia de los usuarios.

Si bien las técnicas de aprendizaje automático han contribuido a la personalización de servicios digitales desde hace al menos tres lustros, un punto de inflexión se produjo hacia fines de 2022 con el lanzamiento del modelo de lenguaje generativo *Chat GPT*. En este sentido, luego de la digitalización, automatización y plataformización de los servicios, las interacciones sociales y la información (Pedro i García, 2023; Zukerfeld et al., 2024), la etapa actual del paradigma informacional se orienta hacia la digitalización y automatización de la cognición y la significación (Amiel, 2023).

Este desarrollo de la IA –en sus variantes predictiva, generativa y agencial– plantea desafíos significativos para las sociedades contemporáneas. Desde la perspectiva de la “mediatización socio-técnica” (Andrés, 2025), se considera que la construcción de tecnologías, conocimientos y habilidades resulta de una interacción dinámica entre las disposiciones y prestaciones técnicas y las percepciones y habilidades de las personas (Lemos, 2020, Verón, 2015). De manera que no hay usos preestablecidos de artefactos *dados* ni una esencia humana *a priori*, sino una construcción conjunta de ciertas tareas automatizadas (Latour, 1990; Thomas, Becerra, Bidinost, y Davenport, 2025). En efecto, el desarrollo socio-tecnológico de la IA no solo interviene en la mediatización de la comunicación (Bolin, 2024), sino que constituye una forma tecnológica, política y cultural de organización del mundo, impulsada por grandes corporaciones que operan a escala global (Innerarity, 2025; van Dijck et al., 2025). Asimismo, su creciente capacidad performativa introduce tensiones en torno a la producción de conocimiento, la autenticidad de las creaciones, la veracidad de la información y los sesgos cognitivos y culturales que puede reproducir (Mitchell et al., 2025).

En el ámbito de la educación superior, estas transformaciones se evidencian en la creciente mediatización del trabajo docente. La irrupción de modelos de lenguaje generativos ha llevado a los profesores universitarios a revisar y reconfigurar sus estrategias de enseñanza, en tanto la producción de conocimiento pasa a desarrollarse en interacciones dinámicas entre personas, sistemas algorítmicos y dispositivos tecnológicos (Romero Alonso, Araya Carvajal y Reyes Acevedo, 2025; Almazán López, Hasbún y Osuna Acedo, 2025). En este sentido, la creciente digitalización y automatización conlleva una progresiva delegación de operaciones intelectuales y procesos de toma de decisiones –tradicionalmente humanos– hacia sistemas de IA multimodales (Schwarz, 2025).

La transformación digital de la universidad se materializa, por ejemplo, en la utilización de plataformas de gestión de aprendizaje (*Moodle*), entornos de gestión académica (ecosistema *SIU*), plataformas de videoconferencia (*Google Meet*, *Zoom*), entornos para diseño y visualización de presentaciones (*Canva*, *Genially*, *Nano Banana*, *Dalle-E*) y modelos generativos (*Chat GPT*, *Perplexity*, *Notebook LM*) para preparar clases y crear evaluaciones individuales y retroalimentación automática. Esta integración de tecnologías digitales en la enseñanza modifica los órdenes pedagógico, tecnológico y organizacional de las instituciones universitarias.

En este contexto, en la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) (Argentina) se identificaron profesores que están desarrollando innovaciones pedagógicas mediante la

integración de tecnologías digitales, plataformas virtuales y asistentes de IA, con el objetivo de promover la participación estudiantil y transformar las formas de enseñanza y evaluación en asignaturas presenciales. En función de ello, el presente artículo se focaliza en estos profesores –denominados innovadores– para indagar en sus percepciones sobre la IA y las formas en que la implementan en sus clases. Este aspecto resulta relevante en tanto las percepciones, compuestas por dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales, inciden en el diseño e implementación de estrategias de integración tecnológica en la educación (Montoya Asprilla, 2024; Assinnato, Sanz, Gorga y Martin, 2018). Se considera que para que un artefacto “funcione” es preciso que sea compatible con ciertas necesidades, intereses y cualidades sociales, que atienda a determinados procesos de automatización, y se establezca como práctica extendida (Thomas, Becerra, Bidinost y Davenport, 2025). Las características y propiedades de las personas y los objetos técnicos no son estables ni están predeterminados, sino que conforman un ensamblaje socio-tecnológico dedicado a cumplimentar metas y objetivos en un contexto determinado.

Método y técnica

El objetivo fue conocer los programas de IA utilizados, así como las percepciones y actitudes hacia estas tecnologías, por parte de los profesores que realizaron innovaciones pedagógicas mediante la integración tecnológica en sus asignaturas. Para ello, se implementó un diseño cualitativo e interpretativo (Farrow, Iniesto, Weller y Pitt, 2020), de tipo exploratorio-descriptivo, orientado a la indagación de perspectivas de las personas interrogadas.

Se seleccionaron docentes a cargo de espacios curriculares de carreras de grado presenciales de la UNER que, mediante la incorporación de tecnologías digitales y plataformas conectivas, intentan promover quiebres y reconfigurar las prácticas pedagógicas consolidadas. Para la selección de profesores se consultó a los responsables de las áreas académicas y de educación a distancia de cada facultad. La selección se realizó de manera intencional, según criterios de relevancia y factibilidad. Se entrevistaron equipos de cátedra de 12 asignaturas de carreras de grado –de modalidad presencial– que se dictan en seis facultades diferentes de la universidad distribuidas en la provincia de Entre Ríos (Tabla 1).

Tabla 1. Selección de asignaturas de carreras de grado (de modalidad presencial) de la Universidad Nacional de Entre Ríos, cuyos docentes incorporan tecnologías digitales y plataformas conectivas en sus prácticas pedagógicas

Facultad	Asignatura	Descripción de la asignatura
Ciencias Económicas	Álgebra Aplicada a las Ciencias Económicas	Asignatura de Contador Público, Lic. en Economía y Lic. en Gestión de las Organizaciones. Implementan el aula virtual institucional y programas específicos de matemáticas para la enseñanza y evaluación
Ciencias Agropecuarias	Microbiología Agrícola	Segundo año de Ingeniería Agronómica. Enfoque teórico-práctico con énfasis en laboratorio. Utilizan la estrategia de aula invertida para compartir material audiovisual previo a la clase en el entorno virtual
Ciencias Agropecuarias	Planeamiento y Gestión Empresarial	Quinto año de Ingeniería Agronómica. Busca comprender el funcionamiento de empresas agrícolas mediante entrevistas a productores, lo que prescinde de actividades en el aula física

Ciencias de la Administración	Introducción a la Contabilidad	Primer año de Contador Público y Lic. en Administración. Enseña procedimientos contables. Desde 2018 incorporan videos breves explicativos y cuestionarios semanales en el aula virtual para seguimiento
Ciencias de la Administración	Estadística	Tercer año de Contador Público, Lic. en Cs. de la Administración y Lic. en Sistemas. La enseñanza se organiza a través del uso de la hoja de cálculo <i>Microsoft Excel</i> y el lenguaje de programación <i>Python</i>
Ingeniería	Electrotecnia	Tercer año de Bioingeniería. Estudia fenómenos eléctricos y electromagnéticos en máquinas y circuitos mediante trabajos de laboratorio. Poseen un aula virtual organizada por mosaicos temáticos con fundamentos teóricos
Ingeniería	Termodinámica	Tercer año de Bioingeniería. Aborda principios físicos y matemáticos de equipos biomédicos (refrigeradores, incubadoras, etc.). Teoría en videos cortos explicativos en el aula virtual; las clases presenciales son de consulta optativa
Ciencias Agropecuarias	Inglés I y II	Asignaturas anuales correlativas de primero y segundo año de Ingeniería Agronómica (mismo equipo de cátedra). Usan recursos digitales, diccionarios y traductores en el aula virtual y cuestionarios de opción múltiple
Ciencias de la Alimentación	Microbiología General	Segundo año de Ingeniería en Alimentos. Prácticas en laboratorio y teoría virtual (videos, actividades lúdicas, cuestionarios y foros). Evaluaciones presenciales que se suben al aula virtual
Ciencias de la Salud	Sexualidad, Género y Reproducción	Segundo año de Medicina y Lic. en Obstetricia. Teoría grabada en el aula virtual. En la presencialidad usan <i>gamificación</i> para simular emergencias e intervenciones. Usan Genially, Canva y coevaluación entre pares
Trabajo Social	Sistemas Políticos Comparados	Asignatura anual de cuarto año de Lic. en Ciencias Políticas. Régimen bimodal (50% presencial, 50% virtual alternado semanalmente). Clases sincrónicas de 45 min. Trabajo final escrito grupal con co-evaluación inter pares
Ingeniería	Ingeniería de Software I y II	Asignaturas cuatrimestrales correlativas de cuarto año de Lic. en Bioinformática (mismo equipo de cátedra). Implementan aula invertida: teoría en el aula virtual y actividades prácticas en clases presenciales

Fuente: elaboración propia

La técnica de recolección de información fue entrevistas semi-estructuradas a docentes seleccionados entre mayo y noviembre de 2024, en modalidad presencial o mediante videollamada, según disponibilidad (Andrés et al., 2025). El instrumento se organizó en preguntas abiertas, diseñado en el marco de un proyecto de investigación más amplio

(Andrés et al., 2026), orientado a indagar las prácticas educativas mediatizadas en experiencias de innovación pedagógica con integración tecnológica.

Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y analizadas mediante un análisis temático, a partir de un proceso de codificación que combinó categorías emergentes y categorías teóricas vinculadas al uso de tecnologías digitales y plataformas en la enseñanza. Todos los equipos de cátedra otorgaron su consentimiento informado para participar del estudio.

El tratamiento de la información recabada se realizó en el software *Atlas.ti 8*. La codificación se organizó a partir de lo mencionado en las respuestas. Los códigos analizados fueron los siguientes: opiniones sobre las tecnologías, expectativas sobre la IA, tipos de uso de la IA, diseño de las clases, opiniones sobre el estudiantado en relación al uso que hacen de la IA, prácticas docentes, valorización de la presencialidad, cambios institucionales.

Vale aclarar que, si bien la unidad de recolección de información fueron profesores de las asignaturas seleccionadas, el objeto de análisis son sus percepciones, actitudes y tipos de uso de la IA en sus clases. Por lo que las respuestas no se diferencian por personas o cargos docentes (titular, auxiliar, etc.).

Resultados

En el marco de una investigación más amplia, en este artículo se focaliza en las reflexiones en torno a la relación entre el profesorado y las innovaciones en IA: los tipos de uso por parte de docentes y estudiantes, la tensión entre la integración tecnológica y los encuentros presenciales, la reconfiguración de las prácticas docentes, así como las percepciones y actitudes respecto de las potencialidades y limitaciones de la IA.

Tipos de utilización de la IA

A partir del análisis de los testimonios se pueden distinguir tres aspectos: (i) la utilización que los docentes hacen de la IA, (ii) el uso que esperan o pretenden que los estudiantes realicen de ella, y (iii) los tipos de usos que ellos observan que efectúan los estudiantes.

En relación a la utilización de programas de IA, algunos docentes piensan que se atraviesa una transición, en la que todavía no se estabilizaron estrategias pedagógicas para integrarlos adecuadamente en la enseñanza, por más de que su uso esté socialmente extendido.

Por otra parte, más allá de las diferentes posturas de los entrevistados, existe un reconocimiento generalizado de que el uso por parte de estudiantes es inevitable y cada vez más creciente. En ese sentido, evidencian una brecha generacional entre docentes y estudiantes. Mientras que, al momento de hacer este relevamiento, los docentes realizaban usos incipientes y experimentales, manifestaron que los estudiantes habían logrado una mayor apropiación tecnológica: *“los estudiantes la están utilizando mucho mejor que los docentes; no sé si mejor o peor, pero se la están apropiando. A los docentes todavía nos falta mucho, somos de otra generación y cuesta el cambio de cabeza”* (Sistemas Políticos Comparados).

También los docentes consideraron que son cada vez más frecuentes las producciones estudiantiles realizadas con entidades artificiales. Si bien celebran la disponibilidad de la información y el ahorro de tiempo que ello implica, evidenciaron su preocupación debido a que solamente se dediquen a “copiar y pegar” las respuestas automatizadas, sin evaluar la calidad ni verificar la veracidad de los datos obtenidos (Sexualidad, Género y Reproducción). Al respecto, plantean la necesidad de hacer un uso responsable y creativo de la IA, ya que observan que los estudiantes la utilizan pero no apropiadamente: *“ellos la están usando, pero con las producciones que tienen, te das cuenta que en realidad no la usan para su formación, sino para resolver rápido y fácil un trabajo práctico. No la aprovechan para*

formarse como individuos para trabajar” (Microbiología Agrícola). Por ello, sostienen que, a pesar que las generaciones más jóvenes puedan tener mayor contacto con las tecnologías, no necesariamente las utilizan adecuadamente o no saben escribir las indicaciones (*prompts*) correctamente (Estadística).

Asimismo, algunos docentes señalaron que los estudiantes consultan asistentes de IA para verificar los contenidos abordados durante la clase (Planeamiento y Gestión Empresarial). Esto plantea un aspecto interesante, en tanto que habilita instancias de discusión respecto a diferentes posturas acerca de una temática y la oportunidad de llevar a cabo un análisis crítico de la información que entregan estas máquinas generativas.

En este contexto, los docentes saben que –independientemente de las formas de uso– sus estudiantes ya se están apropiando de estas tecnologías. En cambio, los docentes se ven a sí mismos como “de otra generación” que necesita interiorizarse y aprender. En este sentido, se valora la conformación de equipos de cátedra con docentes noveles que tengan más apertura a las innovaciones tecnológicas.

Tensión entre integración tecnológica y encuentros presenciales

Ante la creciente digitalización y automatización del trabajo, los entrevistados sostuvieron que la enseñanza superior deberá redefinir sus objetivos pedagógicos, no sólo aquello que se enseña en las distintas disciplinas, sino lo que se pretende que realicen los futuros profesionales graduados. Y ello también implica la integración tecnológica en la propuesta de enseñanza: *“La educación superior va a tener que ir cambiando los objetivos que persigue, en cuanto qué se enseña en la disciplina –que puede ser por tecnología– y qué se pretende enseñar, practicar o ejercitar a los estudiantes en su rol como profesional”* (Microbiología Agrícola).

No obstante, existe desacuerdo respecto a las posibles prestaciones que la IA pueda brindar a la formación académica. Por un lado, algunos consideraron que su utilización aporta a la consulta de información, pero no como dispositivo de formación: *“Muchos alumnos nos han consultado si se puede utilizar. Se puede utilizar, pero no para la formación sino como medio de consulta”* (Electrotecnia).

La mayoría de los profesores consultados plantea la necesidad de que las universidades implementen acciones para abordar la automatización de la labor cognitiva. En cuanto a las estrategias pedagógicas, postulan la pertinencia de eliminar o reformular consignas fácilmente resolubles por *chatbots*. *“La idea es integrar herramientas de inteligencia artificial a favor de la educación. (...) Pensamos en generar problemas o generar actividades que incluyan la herramienta”* (Microbiología Agrícola). En efecto, proponen diseñar opciones que los contemplen como asistentes para la redacción académica, la generación de ideas, el modelado de soluciones de *software* y la codificación, por mencionar algunas de las propuestas mencionadas.

Otros profesores postularon su utilización como una asistencia para el estudio, pero no para la elaboración de informes o escritos. Esto se debe a que, por un lado, la IA generativa atenta contra el desarrollo de habilidades requeridas para la redacción, escritura y comunicación; y, por otro, porque al momento de evaluar las producciones resulta difícil discernir qué estudiante lo realizó con entidades artificiales y cuál lo hizo por sus propios medios (Contabilidad I).

Por otro lado, otros profesores postularon que es pertinente rediseñar las prácticas de enseñanza y evaluación mediante la integración de este tipo de tecnologías: *“Nosotros tenemos que apostar a que disminuyan sus tiempos, en cuanto a búsquedas de información general, pero que ellos sean capaces de evaluar si la IA está alucinando y ser capaces de rescatar la información verídica basada en evidencia”* (Sexualidad, Género y Reproducción). Es decir, propusieron la inclusión de IA en actividades controladas para enseñar su uso crítico y creativo y organizar instancias de evaluación que consideren tanto el producto final

como el proceso de interacción con las entidades artificiales: *“Enseñar va a consistir en filtrar o brindar herramientas para sacar dudas, porque la realidad es que tenemos todo al alcance. Podes aprender con Chat GPT, pero ¿qué haces con eso que estás absorbiendo? ¿cómo lo aplicas, qué aptitudes incorporas?”* (Contabilidad I).

No obstante, se evidenció un consenso respecto a que las características propias de la clase presencial, como el encuentro e interacción entre docentes y profesores y el trabajo grupal, serán irremplazables por la IA. Enfatizaron en los aspectos afectivos del vínculo pedagógico y en la construcción de lazos entre pares para fortalecer el aprendizaje situado: *“Se trata de vivir experiencias en el aula y por eso creo que, en ese sentido, es algo que tiene esta cátedra, tratar de tener una cercanía con el estudiante. Creo que la afectividad no es algo que queda fuera del aula. Entonces el típico modelo de clase de las viejas épocas, en la estoy parado y desarrollo la clase, creo que no puede continuar. A los chicos hay que ayudarlos a formar redes, a trabajar en equipo, a no quedarse solos”* (Contabilidad I).

Reconfiguración de las prácticas docentes

Las prácticas docentes en las carreras universitarias de modalidad presencial se encuentran en una encrucijada debido a la creciente transformación digital. En ese marco, emerge la pregunta sobre cuál será el rol y la función docente tras la popularización de la IA.

Como se señaló *ut supra*, los estudiantes que consultan asistentes de IA discuten –en muchas ocasiones– los contenidos y propuestas de las asignaturas, por lo que los entrevistados plantean que el rol docente debe ser mucho más dinámico respecto de los cambios en programas, guías de trabajo y contenidos: *“A los chicos no solamente les damos las habilidades para utilizar la tecnología y presentar sus trabajos, sino también apostamos a desarrollar sus habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales”* (Sexualidad, Género y Reproducción).

Un profesor advirtió que esto plantea un gran desafío en la clase y que debe introducir cambios en la planificación dado que, en sus palabras, los estudiantes *“te llevan para otro lado: lo que vos decís ellos se lo preguntan al Chat GPT durante la clase. Entonces tenemos que ver cuál va a ser nuestro rol”* (Planeamiento y Gestión Empresarial). Esto es compartido por otros profesores que consideran que las asignaturas deberán ser revisadas continuamente *“a la luz de las distintas tecnologías digitales y de cómo las utilizan los estudiantes”*. Por ello algunos profesores plantean que es preciso *“aggiornarse”* a la creciente expansión tecnológica.

Algunos entrevistados consideraron que los modelos de lenguaje generativos tienen un lugar importante para el acceso al conocimiento y, en este sentido, el rol docente debería centrar en enseñar estrategias u otras habilidades para utilizarlos: *“Vos tenes que guiar al alumno, elegir qué va a leer, porque tenemos un criterio que ellos no tienen. No es solo buscar en Chat GPT o en Google; se trata de saber qué buscar”* (Contabilidad I).

En el mismo sentido, otros profesores postularon que, además de contribuir con la orientación, también deben enseñar a exponer críticamente la información disponible: *“Nosotros queremos que adquieran habilidades blandas de comunicación y oralidad, porque llegan al tercer año y no saben hablar. Entonces, al momento de la evaluación vos tenés que discernir quién lo hizo con inteligencia artificial y quién lo hizo con sus propias destrezas”* (Contabilidad).

Finalmente, vale destacar las posturas de otros docentes que plantearon la pertinencia de efectuar cambios estructurales en las universidades ante la redefinición de los campos de actuación laboral y profesional –en función de la posible automatización de tareas–. *“¿Qué pretendemos de esos estudiantes para que se inserten en un mundo donde lo disciplinar ya no es lo único que tienen que saber? La tecnología lo va a suplantar –ya lo está suplantando–. Por eso nosotros tenemos que enseñar otros aspectos”* (Microbiología Agrícola).

En ese marco, algunos profesores ya estaban integrando las funcionalidades de los modelos de lenguaje en sus clases. *“La consigna consistía en preguntarle al Chat GPT para obtener resultados sobre lo que estaban pidiendo [...] saber cómo preguntar es importante. Saber encontrarle la vuelta para describir algo tiene que ver con la calidad de expresar y comprender lo que se quiere”* (Ingeniería de Software I y II). Estas afirmaciones indican que enseñar a usar apropiadamente estas entidades artificiales no es solo una cuestión meramente técnica o instrumental, sino que involucra el desarrollo de aptitudes como la reflexión y la comunicación.

Otras propuestas didácticas formuladas apuntan a la integración de IA para el desarrollo de actividades y proyectos. Es decir, destacan su utilización para resolver diferentes tareas. En general, a partir de estas propuestas, los profesores de estas asignaturas consideran que las producciones de los estudiantes mejoraron a partir de las interacciones con la IA generativa. En estos casos, el objetivo de la evaluación es analizar cómo fue la elaboración de los *prompts* que introdujeron: *“les pedimos a los chicos que nos muestren, por ejemplo, los chats que hicieron, para ver cómo se manejaron. Y, en gran medida, lo que hacen es mejorar lo que el Chat GPT les responde”* (Ingeniería de Software I y II).

Finalmente, otros entrevistados sostuvieron que en un momento de transición resulta dificultoso saber cuál será el resultado concreto, más allá de las promesas de automatización publicitadas por los desarrolladores de la IA.

Potencialidades y dificultades de la IA

En cuanto a las potencialidades y dificultades pedagógicas de este tipo de tecnologías, los entrevistados destacan no sólo aspectos propiamente académicos, sino también factores sociales.

Por un lado, para algunos profesores, una de las mayores preocupaciones en relación al replanteo de la propuesta pedagógica refiere a los tiempos necesarios para la reflexión y la implementación de esos cambios; especialmente en un contexto socioeconómico apremiante para las universidades argentinas donde aparecen, además, otras preocupaciones como el presupuesto y sostenimiento de la universidad pública (Díaz de Guijarro, 2025): *“Es difícil en este contexto en el que la universidad está sufriendo presupuestariamente y en el que los docentes estamos sufriendo económicamente. Eso implica que muchas veces los docentes no podemos dedicarnos 100% a la universidad, sino tengamos que hacer otros trabajos”* (Sistemas Políticos Comparados).

También hay quienes opinaron que es necesario que los docentes se capaciten en el uso de los modelos de lenguajes, para acompañar a los estudiantes en “su uso responsable y consciente” (Microbiología Agrícola). Y plantearon, además, que este tipo de formación se suele realizar en forma autónoma: *“El uso de herramientas de IA surge porque nos vamos metiendo en el tema y pensamos en hacer algo para enseñar a usarlas y que los chicos la usen bien”* (Microbiología Agrícola). Los profesores narraron experiencias de formación autodidacta de habilidades respecto a *“tips para preguntar bien, armar un buen prompt y que me sirva la respuesta, en eso me he ido informando. Entonces, con mi formación los puedo ayudar y guiar a los chicos”* (Estadística).

Otros profesores consultados manifestaron que la utilización de IA generativa tiene que afrontar las asimetrías cognitivas existentes entre el estudiantado: *“...los que tienen manejo de tecnología están en mejores condiciones. El que maneja mejor la IA, la conoce y la usa. El que tiene menos contacto, le cuesta más y avanza medio solo en la carrera”* (Estadística). Por lo tanto, incluir en la enseñanza estas tecnologías debe atender las competencias digitales colectivas, especialmente entre estudiantes con menor accesibilidad tecnológica o sin habilidades previas: *“la tecnología está dando esas posibilidades, los pone a todos en las mismas condiciones”* (Estadística). En este sentido, las entidades artificiales deberían ser

parte de la formación universitaria del estudiante al ser integradas como complemento a la enseñanza (Sexualidad, Género y Reproducción).

En cuanto a la utilización de este tipo de tecnologías en el aula, resaltaron que la disponibilidad de información contribuye con la realización de consultas sobre diversos temas y conceptos y habilita a que el estudiante investigue de manera autónoma y elabore informes o trabajos escritos. Sin embargo advirtieron que, debido a que los modelos de lenguaje generativos pueden crear textos en poco tiempo y casi sin esfuerzo por parte del estudiante, se corre el riesgo de una delegación cognitiva con dependencia técnica para resolver tareas sin razonamiento propio. Por lo tanto, plantearon la discusión sobre la validez y confiabilidad de las respuestas generadas por entidades artificiales e incluso algunos se mostraron reticentes a su utilización: *“dentro de mis reglas de juego no está el Chat GPT para redactar”* (Contabilidad).

Finalmente, resulta interesante destacar otras dos dificultades planteadas por los profesores consultados. Por un lado, la preocupación respecto al plagio de los trabajos, los derechos de autoría y la autenticidad del trabajo estudiantil, ya que han detectado casos donde la información que brindan estas entidades artificiales no es correcta, no está basada en evidencia o manifiesta “alucinaciones”. Además, la copia irreflexiva de información sintética se evidencia como una problemática de difícil resolución con los detectores automáticos de plagio de acceso gratuito: *“Los detectores de plagio te dicen: el 60% me parece que sí es el Chat GPT, pero el 40% no. ¿Entonces qué vas a hacer con eso?”* (Estadística).

Por otra parte, a pesar del considerable potencial demostrado por estas entidades artificiales, existen campos del conocimiento en los cuales el desarrollo de los modelos de lenguaje multipropósito aún presenta limitaciones significativas. Tal es el caso de las matemáticas, área en la que actualmente dichos modelos no resultan suficientemente adecuados para la resolución de ciertas actividades propias de asignaturas específicas como la estadística o el álgebra. No obstante, los docentes coinciden en que esta situación es temporal, ya que con el avance tecnológico progresivo se espera una mejora sustancial en el desempeño de estos modelos en el ámbito matemático.

Discusión y conclusiones

En este artículo se denomina “profesores innovadores” a aquellos equipos docentes que realizaron alguna innovación pedagógica mediante la integración tecnológica en sus clases. Para el recorte efectuado en este relevamiento, se seleccionaron equipos de cátedra de la UNER que conforman espacios curriculares pertenecientes a carreras de grado de modalidad presencial y que promueven un quiebre con las prácticas pedagógicas vigentes consolidadas. Mediante la utilización de tecnologías informáticas y digitales y plataformas virtuales, fomentan la participación de estudiantes y se adecúan a las características del contexto, lugar y tiempo en que se desarrollan.

Estos profesores manifestaron percepciones y actitudes positivas respecto a la incorporación de la inteligencia artificial en los procesos educativos. Sin embargo, en sus testimonios se observa una tensión persistente entre el interés por impulsar la innovación pedagógica y la preocupación por la automatización poco reflexiva del trabajo académico por parte del estudiantado.

Los resultados obtenidos permiten sistematizar algunas conclusiones, en articulación con los hallazgos documentados en la literatura especializada.

- ✓ Estos profesores innovadores manifiestan la condición novedosa y disruptiva de esta tecnología, al menos durante el periodo entre mayo y noviembre de 2024 cuando se realizó el relevamiento. Se evidencia una actitud proactiva para la integración de este tipo de tecnologías en la enseñanza universitaria. Estas percepciones resultan

consistentes con una multiplicidad de estudios similares que concluyen que la IA comporta un recurso para rediseñar las experiencias de aprendizaje, flexibilizar los procesos formativos y promover la innovación educativa (Stavroulakis, Marín Díaz y Marín Rodríguez, 2025; Almazán López et al., 2025).

Al respecto, se registraron enfoques diferentes en cuanto a los objetivos pedagógicos esperables con el uso de la IA en el aula: mientras algunos promueven su utilización como medio de consulta o fuente de información, otros la incorporan en el diseño didáctico, como objeto y mediador de aprendizaje interviniendo sobre consignas, evaluación y andamiaje para el desarrollo de las actividades curriculares. En cualquiera de estos enfoques, los docentes acuerdan en que su incorporación puede aportar a la creación de experiencias de aprendizaje contextualizadas y fortalecer competencias para el futuro desempeño profesional de los estudiantes (Diedrich, 2024).

Sin embargo, los profesores se sentían en condiciones de desventaja con respecto a los estudiantes debido a que éstos tienen una integración más expandida en su vida cotidiana, búsqueda de información y consumos culturales, lo cual es consistente con estudios de distintos países sistematizados en una reciente revisión de antecedentes (Perdomo y González, 2025; Mosquera Gende y Canut Delgado, 2025).

Se registró cierto consenso en la necesidad de desarrollar competencias en su utilización, especialmente en la formulación de preguntas e instrucciones (*prompt*) para obtener respuestas fiables, certeras y contextualizadas. Aunque algunos se encuentran ante la dificultad de adaptar sus clases y actividades: las formas de uso registradas al momento del relevamiento por parte de estos docentes se caracterizan por su carácter experimental, a los fines de indagar en sus funcionalidades y evaluar su eventual incorporación en la enseñanza (Zambrana Copaja, Salinas Montemayor, Macías García y Escobar, 2025).

- ✓ Entre las percepciones más reiteradas se destaca la que concibe a la creciente transformación digital –dinamizada en esta etapa por la popularización de la IA generativa– como una tendencia irreversible. Por tanto, los profesores consultados expresaron que su integración no puede limitarse únicamente a un uso tecnológico, sino abarcar cambios profundos en el sentido de la enseñanza, el aprendizaje y el trabajo docente.

Sin embargo, esta situación colisiona con los usos extendidos entre sus estudiantes, así como con sus preocupaciones respecto al tiempo necesario para incluir esta tecnología en las actividades áulicas y la currícula. Ello implica contemplar los desafíos relativos a la preservación ética y la calidad de la enseñanza, a fines de evitar el plagio de las producciones y garantizar el aprendizaje genuino y el pensamiento crítico.

- ✓ La necesidad de formación de competencias digitales aparece como requerimiento insoslayable en los testimonios. Los profesores esperan que las instituciones organicen y coordinen instancias de capacitación que les permita planificar de manera más sistemática la integración tecnológica (Perdomo y González, 2025). De hecho, se ha detectado que aquellas instituciones educativas que promovieron una cultura organizacional tendiente a apoyar la utilización responsable de IA son las que mejores resultados han obtenido (Romeu Fontanillas, Romero Carbonell, Guitert Catasús y Baztán Quemada, 2025). Por lo que es preciso que las instituciones

conformen un liderazgo estratégico en el establecimiento de políticas sostenidas orientadas a la formación docente en el uso de nuevas tecnologías (González Torres, Lucero Baldevenites, Ruiz Esparza, Bracho Fuenmayor y Caballero de Lamarque, 2025). Para que la implementación de la IA sea creativa, crítica y reflexiva es preciso desarrollar programas de formación docente que aborden sus especificidades técnicas de funcionamiento, así como sus implicaciones pedagógicas y éticas (Bustamante Morán, Lema Cusquillo, Andrade Santander, León Vera y Velásquez Cambell, 2025).

Asimismo, sería pertinente que esas instancias también promuevan conceptualizaciones sobre las tecnologías infocomunicacionales, en tanto lenguajes expresivos o procedimientos cognitivos para automatizar acciones, que se desenvuelven en un ensamblaje socio-técnico determinado (Andrés, 2021). Es preciso problematizar la concepción de las tecnologías como herramientas neutrales. Este enfoque –ampliamente difundido– se expresa, por ejemplo, en el acrónimo “TIC” (Tecnologías de la Información y la Comunicación), que engloba una amplia variedad de dispositivos y sistemas (computadoras, teléfonos móviles, pizarras digitales, plataformas conectivas, redes sociodigitales, *chatbots*, etc.). De modo que resulta fundamental que las instancias de formación docente problematicen la capacidad heurística del término TIC, evidenciando que los artefactos tecnológicos no poseen trayectorias lineales ni usos predeterminados (Thomas, Becerra, Bidinost, y Davenport, 2025).

- ✓ Una de las preocupaciones expresadas por los docentes entrevistados se refiere a la limitada capacidad crítica y creativa observada en las producciones estudiantiles realizadas mediante modelos de lenguaje generativo (como *Chat GPT* y similares), incluso en mayor medida respecto al uso de buscadores web generalistas (como *Google Search*). Esta percepción coincide con los resultados de una encuesta transnacional reciente (Greussing et al., 2025): si bien los usuarios reportan altos niveles de satisfacción con la información generada por estos sistemas, su confianza en la capacidad de encontrar información precisa resulta inferior en comparación con buscadores tradicionales, evidenciando una tensión entre la fluidez discursiva de las respuestas y su calidad epistemológica.

Se plantea que la creciente automatización del trabajo intelectual puede generar una delegación cognitiva por parte de los estudiantes hacia entidades artificiales (Bearman y Ajjawi, 2023). Este fenómeno podría afectar negativamente el desarrollo neuronal y cognitivo necesario para la realización de tareas formativas y profesionales. Dicha preocupación se alinea con los resultados de un experimento llevado a cabo en el *MIT Media Lab*, el cual evidenció que el uso frecuente y exclusivo de *chatbots* de inteligencia artificial para la elaboración de textos académicos disminuye la actividad cerebral y restringe las capacidades de aprendizaje (Kosmyrna et al., 2025). En este contexto, los autores introducen el concepto de "deuda cognitiva" para referirse a la pérdida de capacidades neuronales y perceptivas que puede ocurrir cuando las personas dependen excesivamente de las respuestas generadas por los *chatbots*.

- ✓ La creciente transformación digital de las universidades ha propiciado una revalorización significativa de la presencialidad física como un valor añadido en la enseñanza. Aunque los docentes reconocen la pertinencia de integrar la IA en los

procesos educativos, enfatizan simultáneamente el carácter insustituible del intercambio en las clases presenciales. En este sentido, la incorporación de tecnologías digitales y modelos generativos demanda una redefinición integral del currículo y del rol docente, lo que conduce a la necesidad de replantear el sentido y finalidad de la clase presencial (Bossolasco, Carreras, Torres Stockl, y Chiecher, 2024; Lago Martínez, Gala y Samaniego, 2024).

Los profesores señalan que el espacio áulico debe ofrecer experiencias significativas que justifiquen su vivencia y estén orientadas a un propósito claro. En consecuencia, destacan el trabajo colaborativo para la resolución de problemas y el diseño e implementación de proyectos con relevancia local como alternativas didácticas que enriquecen las clases, superando el modelo tradicional de exposiciones magistrales. Cabe decir que esta reflexión, aunque actualizada por la irrupción de la IA, retoma debates previos surgidos tras la masificación de internet, los teléfonos móviles y las redes sociodigitales.

Finalmente, es importante señalar que este estudio se centra en profesores innovadores de carreras presenciales en una universidad, lo que permite un análisis profundo de sus percepciones y actitudes ante la integración tecnológica. No obstante, esta especificidad constituye una limitación, dado que provienen de docentes que han implementado previamente alguna innovación pedagógica mediante la integración tecnológica en sus clases. Por lo tanto, se trata de un colectivo que ya ha atravesado procesos de apropiación y experimentación con tecnologías digitales, lo que implica un sesgo positivo en sus valoraciones y limita la generalización de los resultados a otros docentes con trayectorias o actitudes diferentes (Mutanga, Jugoo y Adefemi, 2024; Almazán López, Hasbún y Osuna Acedo, 2025). De modo que en futuras investigaciones es necesario incluir a la totalidad del plantel docente, tanto de carreras de modalidad presencial como a distancia, con el fin de obtener un panorama más amplio de las distintas posturas respecto a la incorporación de la IA en la educación.

Financiación

Este estudio fue realizado en el marco de una investigación financiada por la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Contribución de autores

Conceptualización, G.A.; curación de datos, A.C.; análisis formal, A. C., M. F. G; investigación, G.A., G.A., M.F.G.; metodología, G.A., M.F.G.; administración del proyecto, G.A.; redacción - preparación del borrador original, A.C., M.F.G.; redacción - revisión y edición, A.C., G.A.

Referencias bibliográficas

Almazán López, O., Hasbún, H., y Osuna Acedo, S. (2025). Generative Artificial Intelligence and (post)digital teacher identity. *International Journal of Educational Research and Innovation*, (24), 1–17. Recuperado de <https://doi.org/10.46661/ijeri.11160>

Amiel, T. (2023). Open education and platformization: critical perspectives for a new social contract in education. *Prospects*, 54 (2), 341–350. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09660-x>

Andrés, G. (2021). *Tecnología, comunicación y conocimiento. Apuntes sobre la mediatización contemporánea*. Argentina: Imago Mundi.

- Andrés, G. (2025). Fundamentos de la mediatización socio-técnica: un abordaje no-antropocéntrico de la innovación tecnológica. *Austral Comunicación*, 14 (3), e01426. Recuperado de <https://doi.org/10.26422/aucom.2025.1403.and>
- Andrés, G., Tossolini, I., Cherniz, A., Fontana, M., Gareis, M.F., Lugrin, P. y Waigand, C. (2025): Entrevistas a docentes que realizan innovación pedagógica en la Universidad Nacional de Entre Ríos. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. (dataset). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11336/270852>
- Andrés, G., Tossolini, I., Gareis, M.F., Cherniz, A., Fontana, M., Waigand, C., Lugrin, P. y Suiva, T. (2026). Prácticas educativas mediatizadas en la Universidad Nacional de Entre Ríos: inclusión de tecnologías digitales e innovación pedagógica en la post-pandemia. *Ciencia, Docencia y Tecnología Suplemento*, 16 (20). Recuperado de <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/Scdyt/article/view/2570>
- Assinnato, G., Sanz, C., Gorga, G., y Martin, M.V. (2018). Actitudes y percepciones de docentes y estudiantes en relación a las TIC. Revisión de la literatura. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (22), 7–17. Recuperado de <https://doi.org/10.24215/18509959.22.e01>
- Bearman, M., y Ajjawi, R. (2023). Learning to work with the black box: Pedagogy for a world with artificial intelligence. *British Journal of Educational Technology*, 54 (5), 1160–1173. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/bjet.13337>
- Bolin, G. (2024). Communicative AI and Techno-Semiotic Mediatization: understanding the communicative role of the machine. *Human-Machine Communication*, 7, 65–81. Recuperado de <https://doi.org/doi.org/10.30658/hmc.7.4>
- Bossolasco, M., Carreras, M., Torres Stockl, C., y Chiecher, A. (2024). ¿Enseñanza presencial, virtual o semipresencial? Tendencias en docentes de educación superior en el contexto de postpandemia. *Praxis Educativa*, 28 (2), 1–20. Recuperado de <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280210>
- Bustamante Morán, N., Lema Cusquillo, E., Andrade Santander, K., León Vera, M., y Velásquez Cambell, D. (2025). Percepción de los docentes sobre la integración de la Inteligencia Artificial en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9 (2), 6481–6494. Recuperado de https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17382
- Crawford, K. (2022). *Atlas de Inteligencia Artificial. Poder, política y costos planetarios*. Fondo de Cultura Económica.
- Díaz de Guijarro, E. (2025). El proceso de privatización y mercantilización de las universidades argentinas: sus causas y continuidades. *Praxis Educativa*, 29 (1), 1–18. Recuperado de <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290108>
- Diedrich, C.L. (2024). Inteligencia artificial. Su relación con tendencias pedagógicas y perspectivas de aprendizaje actuales en educación superior. *Cuadernos Universitarios*, 17, 153–166. Recuperado de <https://doi.org/10.53794/cu.v17i17.667>
- Eurofound (2018). Automation, digitalisation and platforms: implications for work and employment. Publications Office of the European Union, Luxembourg. Recuperado de <http://eurofound.link/ef18002>
- Farrow, R., Iniesto, F., Weller, M., y Pitt, R. (2020). *The GO-GN Research Methods Handbook*. Open Education Research Hub. The Open University, UK.
- Ferrante, E. (ed.). (2022). *¿Aprendizaje automático? Un viaje al corazón de la inteligencia artificial contemporánea*. VERA Editorial Cartonera.
- Greussing, E., Guenther, L., Baram-Tsabari, A., Dabran-Zivan, S., Jonas, E., Klein-Avraham, I.,... y Song, H. (2025). The perception and use of generative AI for science-related

information search: insights from a cross-national study. *Public Understanding of Science*, 34 (5), 599–615. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/09636625241308493>

González Torres, V.H., Lucero Baldevenites, E., Ruiz Esparza, M., Bracho Fuenmayor, P., y Caballero de Lamarque, P. (2025). Inteligencia artificial en la educación superior latinoamericana: implementaciones, desafíos éticos y efectividad pedagógica. *LatIA*, 3, 304. Recuperado de <https://doi.org/10.62486/latia2025304>

Innerarity, D. (2025). *Una teoría crítica de la inteligencia artificial*. Galaxia Gutenberg.

Kosmyna, N., Hauptmann, E., Yuan, Y. T., Situ, J., Liao, X.-H., Beresnitzky, A. V.,...Maes, P. (2025). *Your Brain on Chat GPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task*. Recuperado de <https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.08872>

Lago Martínez, S., Gala, R., y Samaniego, F. (2024). Educación virtual: narrativas de docentes y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires post pandemia. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15 (2). Recuperado de <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3756>

Latour, B. (1990). Technology is Society Made Durable. *The Sociological Review*, 38 (1), 103–131. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1990.tb03350.x>

Lemos, A. (2020). Epistemologia da comunicação, neomaterialismo e cultura digital. *Galáxia*, 43, 54–66. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1982-25532020143970>

Mitchell, M., Attanasio, G., Baldini, I., Clinciu, M., Clive, J., Delobelle, P., Talat, Z. (2025). SHADES: towards a multilingual assessment of stereotypes in Large Language Models. *Proceedings of the 2025 Conference of the Nations of the Americas Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies*, 1, 11995–12041. Recuperado de <https://aclanthology.org/2025.naacl-long.600>

Montoya Asprilla, J. Y. (2024). Percepciones y actitudes hacia la integración de la Inteligencia Artificial en la enseñanza de las ciencias sociales en la Universidad Tecnológica del Chocó. *Technology Rain Journal*, 3 (2). Recuperado de <https://doi.org/10.55204/trj.v3i2.e41>

Mosquera Gende, I., y Canut Delgado, L. (2025). Percepción docente sobre el uso de la Inteligencia Artificial en el contexto educativo. *EDUCA. Revista Internacional para la Calidad Educativa*, 5 (2), 1–22. Recuperado de <https://doi.org/10.55040/86gnwm87>

Mutanga, M.B., Jugoo, V., y Adefemi, K.O. (2024). Lecturers' perceptions on the integration of Artificial Intelligence tools into teaching practice. *Trends in Higher Education*, 3 (4), 1121–1133. Recuperado de <https://doi.org/10.3390/higheredu3040066>

Pedro i García, F. (2023). The platformization of higher education: challenges and implications. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 67, 7–33. Recuperado de <https://doi.org/10.12795/pixelbit.99213>

Perdomo, B., y González, O. A. (2025). Inteligencia artificial en educación superior: revisión integrativa de la literatura. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 16 (2). Recuperado de <https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.2.4034>

Romero Alonso, R., Araya Carvajal, K., y Reyes Acevedo, N. (2025). Role of Artificial Intelligence in the personalization of distance education: a systematic review. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28 (1). Recuperado de <https://doi.org/10.5944/ried.28.1.41538>

Romeu Fontanillas, T., Romero Carbonell, M., Guitert Catasús, M., y Baztán Quemada, P. (2025). Desafíos de la Inteligencia Artificial generativa en educación superior: fomentando su uso crítico en el estudiantado. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28 (2), 209-231. Recuperado de <https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43535>

Schwarz, O. (2025). The Post-Choice Society: algorithmic prediction and the decentring of choice. *Theory, Culture and Society*, 42 (4), 3–22. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/02632764251322062>

Srnicek, N. (2022). Data, Compute, Labor. In M. Graham y F. Ferrari (Eds.). *Digital Work in the Planetary Market*. The MIT Press. Recuperado de <https://doi.org/10.7551/mitpress/13835.003.0019>

Stavroulakis, I., Marín Díaz, V., y Marín Rodríguez, M. (2025). Percepciones de los educadores sobre el uso de Inteligencia Artificial en el ámbito educativo. *Educação e Pesquisa*, 51. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551293219>

Thomas, H., Becerra, L., Bidinost, A., y Davenport, O. (2025). ¿Por qué funcionan los artefactos y sistemas? Conceptos fundamentales del Análisis Socio-Técnico. *Redes. Revista de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología*, 31(60), 1–51. Recuperado de <https://doi.org/10.48160/18517072re60.562>

Torres, A., Collazos, C., y Mon, A. (2024). A review of the literature on models or frameworks for implementation of digital transformation processes. *Journal of Computer Science and Technology*, 24(2), 153–167. Recuperado de <https://doi.org/10.24215/16666038.24.e15>

van Dijck, J., van Es, K., Helmond, A., y van der Vlist, F. (2025). *Governing the Digital Society. Platforms, Artificial Intelligence and Public Values*. Amsterdam University Press. Recuperado de <https://doi.org/10.5117/9789048562718>

Verón, E. (2015). Teoría de la mediatización: una perspectiva semio-antropológica. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 20, 173–182. Recuperado de https://doi.org/10.5209/rev_ciyc.2015.v20.50682

Vigo Cancino, J., Vega Solis, E., Díaz Matienzo, N., Mendoza Vasquez, A., Paico Egúsquiza, A., y Moreno Ramos, J. (2024). AI and automation applied in different sectors: a systematic review. *4th LACCEI International Multiconference on Entrepreneurship, Innovation and Regional Development*. Recuperado de <https://doi.org/10.18687/LEIRD2024.1.1.274>

Williamson, B. (2025). Re-infrastructuring higher education. *Dialogues on Digital Society*, 1 (1), 41–46. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/29768640241251666>

Zambrana Copaja, R., Salinas Montemayor, A., Macías García, F., y Escobar, E. (2025). Inteligencia artificial en la educación superior para promover un aprendizaje personalizado e inclusivo: una revisión sistemática. *InveCom*, 6 (2), 1-10. Recuperado de <https://doi.org/10.5281/zenodo.16147008>

Zukerfeld, M., Yansen, G., Dughera, L., Rabosto, A., Lamaletto, L., Zarauza, G., Granara, G., y Vannini, P. (2024). Digitalización, plataformización y automatización del trabajo en los sectores del software, la producción audiovisual, la docencia, el reparto y el empleo doméstico: indagaciones preliminares y avances de investigación. *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, 8 (17). Recuperado de <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s25912755/m5k7kldxw>

Cita sugerida: Cherniz, A. S., Gonzalo, A. y Gareis, M. F. (2026). *Percepciones sobre Inteligencia Artificial entre profesores innovadores de la Universidad Nacional de Entre Ríos*, en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Vol. 16, Nº 26, 72-87. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 17 de setiembre de 2025

Aceptado: 18 de mayo de 2026