






# Vínculos estudiantiles con la inteligencia artificial: conocimiento, afectividad y autoridad en la universidad

María Paula Pierella <sup>1</sup>   
María Luz Prados <sup>2</sup>   
María Paula Marini <sup>2</sup>   
Franco Nicolás Carbonari <sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET/UNR). Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina.  
Bv. 27 de febrero 210 (IRICE) Entre Ríos 758 (Fac. de Humanidades y Artes), Rosario, Santa Fe, Argentina.  
[pierella@irice-conicet.gov.ar](mailto:pierella@irice-conicet.gov.ar) 

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina.  
Maipú 1065, S2000CGK Rosario, Santa Fe, Argentina

[maluzprados@hotmail.com](mailto:maluzprados@hotmail.com)  
[prof.marini.unr@gmail.com](mailto:prof.marini.unr@gmail.com)  
[orko215@hotmail.com](mailto:orko215@hotmail.com)

Recibido: 29/Noviembre/2025  
Revisado: 02/Febrero/2026  
Aprobado: 20/Febrero/2026  
Publicado: 11/Marzo/2026

## Resumen

La irrupción de la inteligencia artificial generativa provocó profundas transformaciones en las instituciones educativas, alterando los procesos de transmisión del conocimiento y las coordinadas pedagógicas modernas. En clave reflexiva, este artículo explora dichas mutaciones en las subjetividades estudiantiles universitarias a partir de los vínculos con el conocimiento, la afectividad y la autoridad pedagógica. Desde una perspectiva filosófica hermenéutica y mediante una estrategia metodológica cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales con estudiantes de primer y segundo año de diferentes carreras de una universidad pública argentina. Los resultados revelan un espectro heterogéneo y complejo de prácticas que oscilan entre usos creativos, estratégicos y delegativos. Emergen dimensiones afectivas significativas: los chatbots funcionan como "compañeros de estudio" que ofrecen contención emocional, evitan el juicio evaluador y generan atmósferas de simetría. Esto interpela la construcción de autoridad pedagógica, evidenciando tensiones entre dispositivos institucionales heredados y nuevas formas de subjetivación y construcción del conocimiento configuradas en el entramado de plataformas digitales.

**Palabras clave:** inteligencia artificial; enseñanza superior; autoridad del docente; estudiante universitario; conocimiento; afectividad



# Student–AI Relationships: Knowledge, Affection, and Authority in the University

## Abstract

The emergence of generative artificial intelligence has triggered deep transformations in educational institutions, altering both the processes through which knowledge is transmitted and the coordinates of modern pedagogy. From a reflective standpoint, this article explores these shifts in university students' subjectivities by examining their relationships with knowledge, affection, and pedagogical authority. Drawing on a hermeneutic philosophical perspective and a qualitative methodological strategy, semi-structured interviews and focus groups with first- and second-year students from various degree programs were conducted at a public university in Argentina. The results reveal a heterogeneous and complex spectrum of practices that range from creative and strategic uses to forms of delegation. Significant affective dimensions were also noted as chatbots now function as “study companions” that offer emotional support, avoid evaluative judgment, and generate atmospheres of symmetry. This challenges the construction of pedagogical authority, highlighting tensions between inherited institutional devices and new forms of subjectivation and knowledge construction shaped within the fabric of digital platforms.

**Keywords:** artificial intelligence; higher education; teacher authority; university students; knowledge; affectivity

## Vínculos estudiantis com a Inteligência Artificial: conhecimento, afetividade e autoridade na universidade

## Resumo

A irrupção da inteligência artificial generativa provocou profundas transformações nas instituições educacionais, alterando os processos de transmissão do conhecimento e as coordenadas pedagógicas modernas. Em chave reflexiva, este artigo explora tais mutações nas subjetividades estudiantis universitárias a partir dos vínculos com o conhecimento, a afetividade e a autoridade pedagógica. Sob uma perspectiva filosófica hermenêutica e por meio de uma estratégia metodológica qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e grupos focais com estudantes do primeiro e do segundo ano de diferentes cursos de uma universidade pública Argentina. Os resultados revelam um espectro heterogêneo e complexo de práticas que oscilam entre usos criativos, estratégicos e delegativos. Emergiram dimensões afetivas significativas: os chatbots funcionam como “companheiros de estudo”, oferecendo acolhimento emocional, evitando o julgamento avaliativo e gerando atmosferas de simetria. Tal fenômeno interpela a construção da autoridade pedagógica, evidenciando tensões entre dispositivos institucionais herdados e novas formas de subjetivação e de construção do conhecimento, configuradas no entrelaçamento das plataformas digitais.

**Palavras-chave:** inteligência artificial; ensino superior; autoridade docente; estudante universitário; conhecimento; afetividade

## Introducción.

Cuando, hacia fines del año 2022, Open AI dio a conocer un chatbot conversacional llamado ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer o Transformador Preentrenado Generativo), la conmoción y el estupor se hicieron sentir. No se trataba simplemente de una herramienta tecnológica más; estábamos frente a un dispositivo que, con relativa facilidad, accesibilidad y usabilidad, podía crear textos e imágenes a partir de las preguntas y solicitudes de los y las usuarias, usando como base de información el contenido disponible en internet (Diego-OLite et al., 2023). En plena sintonía con la aceleración propia del capitalismo de plataformas (Srnicek, 2018), en apenas tres años su incorporación en la vida cotidiana creció de un modo que parece ser imparable.

En el plano educativo, la expansión de las tecnologías digitales genera debates respecto de sus usos, en tanto alteran la vida cotidiana sin que se tenga claro cómo abordarlas (Paredes, 2025). Si la pandemia aceleró la virtualización de la enseñanza, la irrupción de la IA —o las *potencias cognitivas no humanas* (Peirone, 2024)— pone en duda no solo la figura docente en los procesos de transmisión sino también la producción misma del conocimiento, que parece haber quedado en manos de complejos sistemas algorítmicos.

Frente a esto, surgen interrogantes: ¿nos encontramos ante una sofisticación de herramientas ya conocidas, que simplifican tareas que veníamos realizando de forma más artesanal? ¿O estamos presenciando una transformación radical en las figuras de quienes enseñan y aprenden, con incidencias en las coordenadas pedagógicas que organizaron las prácticas educativas desde la modernidad —espacio cerrado, tiempos graduados, conocimientos preestructurados y adecuados, docentes a cargo de los procesos de transmisión, vínculos caracterizados por la asimetría—?

En este marco, la universidad emerge como un espacio privilegiado para observar las tensiones entre dispositivos institucionales heredados de la modernidad y nuevas formas de subjetivación que se configuran en el entramado de las plataformas digitales. Este artículo se propone explorar dichas mutaciones en los vínculos con el conocimiento a partir de los inicios de la experiencia universitaria, momento crucial donde se negocian y redefinen las coordenadas que organizan la relación del sujeto con el saber. Partimos de la hipótesis según la cual la pospandemia ha visibilizado y acelerado procesos de transformación cultural, tecnológica y subjetiva que venían gestándose en las últimas décadas; es decir, interrumpió procesos y aceleró otros, donde las empresas tecnológicas a través de las plataformas digitales comenzaron a funcionar como nuevos dispositivos de subjetivación que sugieren y orientan prácticas. Particularmente, nos interesa ahondar en las mutaciones subjetivas que tienen lugar frente al despliegue de la inteligencia artificial y su relación con las formas de vincularse con el conocimiento de las nuevas generaciones.

El artículo se centra en las percepciones de estudiantes de los primeros años de una universidad pública argentina sobre los usos de la IA. Hemos optado por centrar el análisis en este tramo inicial, donde la incertidumbre respecto de las normas académicas y la búsqueda de recursos para afrontar las exigencias institucionales se encuentran particularmente intensificadas. Sin embargo, consideramos que los fenómenos aquí analizados no se agotan

en dicho tramo, sino que expresan transformaciones culturales y epistemológicas más amplias que atraviesan el conjunto de la experiencia universitaria contemporánea. Por otro lado, cabe señalar que la indagación reveló dos dimensiones adicionales que emergieron como significativas en los relatos estudiantiles: el componente afectivo desplegado en la interacción con estos dispositivos y, en estrecha vinculación con esto, cierta reconfiguración de los vínculos con la autoridad. Luego de realizar una presentación de las decisiones metodológicas tomadas, nos centraremos en el análisis de dichas dimensiones.

## Consideraciones metodológicas

Las reflexiones vertidas en este artículo articulan inquietudes de dos investigaciones en curso. Una de ellas, con un propósito ensayístico, indaga la emergencia de los chatbots basados en IA generativa y los efectos de trastocamiento en las coordenadas desde las que se diseñó el vínculo pedagógico, afectando aspectos como la vincularidad, el conocimiento, el par autonomía-heteronomía, el rasgo asimétrico del vínculo pedagógico, las dimensiones tiempo-espacio. La otra analiza los sentidos sobre la universidad en tiempos de pospandemia, focalizando en la relación con el saber, las experiencias de sociabilidad y los modos de habitar los espacios institucionales.

Desde una perspectiva filosófica hermenéutica (Ángel-Pérez, 2011), adoptamos una estrategia metodológica cualitativa y diferentes técnicas de recolección de datos, entre las que se encuentran el análisis documental (Bizquerra, 2004), las entrevistas semiestructuradas y grupos focales con estudiantes de 1º y 2º año de diferentes carreras de la universidad de estudio: Medicina, Diseño Gráfico, Ciencias de la Educación y Psicología. La muestra se seleccionó de modo intencional cualitativa y por disponibilidad (Hernández-Sampieri et al., 2008), teniendo en cuenta la representatividad de diferentes áreas del conocimiento.

El trabajo de campo fue desarrollado a lo largo de los años 2024 y 2025, durante los cuales se realizaron cuatro grupos focales y siete entrevistas. Finalmente, el procesamiento de los datos se realizó mediante el análisis de contenido cualitativo interpretativo (Piovani, 2007), con construcción de categorías que surgieron de los relatos de las entrevistas. En esta oportunidad, teniendo en cuenta que el guion excede al tema analizado en este artículo, priorizamos las respuestas relativas a las percepciones en torno a los usos de IA en sus prácticas de estudio.

## ¿Entre la apropiación y la delegación? Diferentes usos de la inteligencia artificial

Asociar las transformaciones tecnológicas en torno a las diferentes aplicaciones de IA con una mutación de las subjetividades implica considerar que esta no opera simplemente como una herramienta externa sino como un dispositivo de subjetivación (Foucault, 2008) que reconfigura los modos de relación con el conocimiento. Así, las formas de vida tecnológicas que encarnan las infancias y las juventudes contemporáneas desarrollan un conjunto de saberes tecnosociales (Peirone, 2024) compatibles con dispositivos y lógicas digitales que generan reestructuraciones de orden epistémico e identitarias.

El conocimiento ya no se mide en función de su precisión o veracidad en relación con los

hechos, sino de acuerdo con cualidades como su eficiencia para volverse viral o su capacidad de conmovernos. La búsqueda y gestión de la información relega o posterga la necesidad de chequear las referencias, revisar lo hallado o volver a leer; las preguntas cognitivas o éticas sobre la información que se recibe son cada vez menos importantes, y se valora, sobre todo, la velocidad y la inmediatez con que se recupera información (Dussel, 2022). Estas transformaciones dieron lugar al avance de una narrativa signada por la fluidez, lo instantáneo, propia de una *cultura snack* caracterizada por formatos breves y condensados que prescinden de toda justificación (Scolari, 2020).

En el contexto universitario, dichos procesos presentan puntos de contacto con la emergencia de formas de subjetivación que Berardi (2017) caracteriza como conectivas más que conjuntivas. Mientras la conjunción implica encuentros corporales, temporalidades compartidas y construcción colectiva de sentido, la conexión opera mediante flujos informacionales, sincronización maquínica y optimización individual de rendimientos. En esta dirección, podemos incorporar aquella idea según la cual el *big data* funciona desde la lógica de lo aditivo, el cálculo, que a diferencia del pensamiento, no avanza de una conclusión a otra, no forma conceptos (Han, 2025).

Desde una clave pedagógica, se acentuarían las dificultades para trabajar sobre lo que Charlot (2014) denomina el pasaje del yo empírico al yo epistemológico. En sus desarrollos sobre la relación con el saber en los primeros años de la universidad, este autor plantea que, cuando pedimos que el estudiante piense, quien reacciona en primer lugar es el yo empírico a través de los ejemplos que acumuló de modo general sobre determinado tema. La dificultad sobreviene cuando se solicita responder desde el pensamiento, ya que el yo epistemológico —que es una consecuencia de la enseñanza— en general fue poco construido en los niveles anteriores del sistema.

A esto se suma las transformaciones de los regímenes temporales y atencionales propias del presente. En este sentido, Crary (2015) ha mostrado cómo el capitalismo tardío se caracteriza por la producción de un estado de vigilia permanente que erosiona las condiciones para la contemplación y la experiencia profunda. La IA intensifica estas tendencias al proporcionar respuestas inmediatas que afectan los procesos de elaboración temporal que tradicionalmente caracterizaban el aprendizaje académico. Esto no implica necesariamente una pérdida de capacidades cognitivas, sino la emergencia de nuevas formas de temporalidad que requieren ser comprendidas en su especificidad.

En relación con lo anterior, los relatos estudiantiles evidencian un espectro diverso de prácticas que permiten identificar diferentes niveles de apropiación tecnológica. Así, encontramos usos en los que la enunciación de preguntas, o *prompting*, se configura como una habilidad que involucra capacidades de formulación, contextualización y evaluación crítica de respuestas. En estos casos, la escritura con IA no implica una delegación total de la capacidad creativa, sino una reconfiguración de los circuitos de producción textual, en la que la tecnología opera como mediadora en el proceso de aprendizaje.

Un ejemplo paradigmático de este uso creativo lo aporta un estudiante de Medicina, quien solicita a la IA adoptar diferentes roles de médico especialista según las necesidades de estudio.

De esta forma, destaca el estudiante, puede solicitarle que le responda las preguntas de acuerdo a un lenguaje específico:

El chat siempre te va a responder, solo que tiende a ir a las respuestas más generales. Entonces, yo antes de hacer una pregunta lo pongo en un rol de médico especialista en el área que necesite (...) Ahí él entiende que no me va a dar una explicación de alguien que no entiende el lenguaje médico, sino que se va a ir a lo "posta". (E5, Medicina, 2025)

De manera similar, los y las estudiantes recurren a la IA para "encontrar un contexto" (E3, Psicología, 2025) o "dar estructura para organizar las ideas" (E9, Diseño Gráfico, 2025). Aquí aparece un uso de la IA como punto de inicio, para afrontar la temida página en blanco. Una estudiante de Diseño Gráfico expresa:

Lo uso cuando después de un rato largo no encuentro una idea, viste...cuando ya busqué, pensé y leí, es el último recurso para decir decime algo, en modo accesible, que se entienda, cosa que pueda materializar bien lo que estoy leyendo. (E9, Diseño Gráfico, 2025)

En estos casos, se valora particularmente el componente conversacional de la herramienta y se hace referencia a la búsqueda de una mayor claridad de respuestas frente a las dificultades que les genera la lectura directa de las fuentes. Así, un uso extendido es subir archivos PDF de libros o artículos pidiéndole al chat una explicación del tema: "Primero te da una respuesta introductoria antes de darte la información (...) Te hace más llevadero el estudio en vez de tener un "choclo" así de información médica" (E5, Medicina, 2025).

En estas prácticas, la IA no sustituye, sino que se inserta en una relación dialógica con lo humano. Como señala una estudiante: "Para mí entra en diálogo con lo humano, no es que desaparece lo humano. Me parece que depende mucho de lo que cada uno ponga" (E8, Diseño Gráfico, 2025). Se reconoce así la potencialidad de la IA, pero se enfatiza que su valor depende del trabajo intelectual que se haga, al tomar el control respecto del propio proceso de aprendizaje (Azzara et al., 2023).

En el otro extremo, se identifican usos más pasivos, en los que la IA funciona como sustituto del esfuerzo cognitivo. Cabe señalar que estos casos son siempre atribuidos a otros y señalados de manera crítica por el estudiantado: "Tengo compañeros que realmente lo usan para facilitarles la vida y suben el archivo, suben las preguntas y dicen respóndanmelas y listo" (E8, Diseño Gráfico, 2025). Otra estudiante plantea que la IA "minimiza el esfuerzo", "te limita en cuanto a las funciones cognitivas"; al tener la lógica de pregunta y respuesta "te anula" (E4, Psicología, 2025).

La rapidez, la capacidad de personalización y adaptación a diferentes estilos de consulta generaría experiencias de uso que pueden resultar más satisfactorias que las interacciones con fuentes humanas de conocimiento. No obstante, cabe considerar las situaciones en las que los y las estudiantes relatan no "hallarse" frente al producto final elaborado en base a la IA, evidenciando una desconfianza respecto de lo que esta devuelve cuando se la utiliza de manera poco reflexiva.

Esta distinción entre usos activos y pasivos se vincula con la idea recurrente en los

testimonios de que las IA constituyen "una herramienta más" cuya efectividad depende de "saber usarlas". Ahora bien, cabe aquí considerar que la distinción misma entre "uso activo y pasivo" reproduce una jerarquía que separa el pensar del hacer, como si la actividad intelectual propiamente dicha pudiera localizarse en el "uso crítico" del dispositivo. Tal separación es cuestionada por Rancière (2010), quien propone desarmar las oposiciones binarias, por ejemplo, entre mirar y actuar. Para él, las relaciones entre ver, decir y hacer son parte de un mismo entramado. Si mirar ya es hacer, entonces concebir el uso de la IA desde esta división, nos enfrentaría a una imposibilidad de pensar en términos que contemplan la complejidad inherente a las prácticas estudiantiles.

En relación con lo anterior, identificamos algunos usos caracterizados por recurrir de modo complementario a diferentes chatbots para comparar respuestas y luego intervenir sobre la construcción final del texto. Esta estrategia de verificación cruzada sugiere una posición reflexiva frente a las respuestas automatizadas, donde el estudiantado se posiciona como evaluador de la información provista por las diferentes aplicaciones. Estas prácticas dan cuenta de que los y las entrevistadas no simplemente usan herramientas de IA, sino que se insertan en campos complejos donde algoritmos, *prompts*, conocimientos previos e intencionalidades específicas configuran nuevas ecologías de escritura (Carrión, 2023). En este sentido, las prácticas estudiantiles con la IA desbordan esa diferenciación y abren interrogantes sobre formas emergentes de relación con el conocimiento que trascienden las categorías tradicionales de uso y apropiación.

## **Entre la contención emocional de las máquinas y los miedos al juicio humano: la inteligencia artificial como compañero de estudio**

Las consideraciones anteriores nos llevan a reforzar el planteamiento según el cual la utilización de la IA no puede comprenderse únicamente desde una perspectiva instrumental o cognitiva, sino que requiere considerar las dimensiones subjetivas, afectivas y relacionales que emergen en los vínculos entre humanos y máquinas. Así, el carácter conversacional de tecnologías como Chat GPT trasciende el modelo tradicional de búsqueda de información, simulando formas de interacción social que pueden generar experiencias de acompañamiento, validación y contención emocional.

Como señala Ahmed (2015), las emociones no son estados psicológicos internos sino que circulan entre cuerpos, objetos y espacios, adhiriéndose a ciertos signos y constituyendo economías afectivas específicas. En este sentido, las plataformas de IA generan particulares "atmósferas afectivas" (Anderson, 2009) que modulan los modos de vinculación con el conocimiento y consigo mismo.

Esta dimensión afectiva y relacional que trae consigo el componente conversacional es resaltada en las entrevistas. Se valora en tanto habilita un intercambio que en otros momentos se hallaba en otros humanos. Una estudiante de Psicología relata que su intercambio con la IA se asemeja a lo que "podrías estar conversando con un compañero" (E3, Psicología, 2025); mientras que un estudiante de Medicina la compara con un profesor particular: "Siento que es

un profe particular pero que no me da vergüenza preguntarle porque sé que no me va a juzgar" (E5, Medicina, 2025).

En estos relatos identificamos que en el proceso de enseñanza y aprendizaje sigue estando presente la necesidad de un otro o una otra, aunque en esta situación en particular relaten la experiencia de ese Otro a través del chatbot. Nos interesa remarcar que quizás lo que sigue teniendo peso en el estudiantado, especialmente en el caso de los primeros años, es la necesidad de acompañamiento y guía. Cuando eso está ausente, se busca de otros modos, y la IA aparece como un intermediario, como un interlocutor que permitiría tramitar dudas e inseguridades.

Así, los chatbots se presentan como fieles compañeros de estudio posicionados en un lugar de simetría, siempre disponibles, atentos y complacientes para satisfacer sus necesidades emocionales: "Te responde: 'qué buena pregunta, crack' o cosas así, hace una diferencia de que te sentís como un poco más contenido" (E5, Medicina, 2025). En relación con lo anterior, hallamos que la IA es utilizada por estudiantes para evitar correr el riesgo de equivocarse frente a sus pares y docentes. Un estudiante relata una escena donde las tecnologías aparecen como un recurso para evitar exponerse frente a otros y otras, donde los miedos al error se conjugan con la presión social por quedar en un lugar de no saber:

A uno le da vergüenza levantar la mano en medio de una clase y preguntar algo que decís capaz que esto es re obvio, que estoy preguntando boludeces (...). En realidad, nunca me ha pasado, nunca me han dicho que soy un "pelotudo", pero internamente (...) sí, le saca un peso, no sé si de presión social digamos, pero, nada, eso es la incertidumbre. (E5, Medicina, 2025)<sup>2</sup>

La incertidumbre, el miedo al error, el temor a la mirada evaluadora de otros y otras — que se intensifica en los primeros años— emerge aquí como una situación a ser evitada en el aula universitaria. Resulta significativo que esta inhibición opere precisamente en el espacio donde el error debería constituir una instancia legítima —e incluso necesaria— del proceso de aprendizaje. La pregunta "obvia" se transforma así en un riesgo sobre la propia reputación que silencia la participación, invirtiendo la lógica pedagógica que concibe al error como condición de posibilidad de lo educativo. Desde la perspectiva del estudiante citado, la ausencia de juicio —real o percibida— que ofrece el chat contrasta con el peso de la mirada del otro y la otra en el aula, permitiéndole formular preguntas que en otros contextos quedarían silenciadas por la vergüenza anticipada.

En este sentido, coincidimos con Zukerfeld y Wegman (2025) al destacar que lo que resulta atractivo a estudiantes respecto de la IA es que no juzga moral ni cognitivamente nada de lo que hacen. Quienes recurren a este dispositivo tecnológico no correrían el riesgo de ser criticados/as o desvalorizados/as, y las respuestas proporcionadas tienden a ajustarse a lo esperado, evitando contrariar o contradecir, e incluso orientando la información para presentarla de modo que confirme las expectativas previas de quien consulta. Lo cual además de sintonizar con las demandas actuales de inmediatez, guarda relación con las dificultades contemporáneas para

---

2. Las expresiones 'boludeces' y 'pelotudo' son propias del registro coloquial rioplatense, particularmente extendidas en Argentina y Uruguay. De acuerdo al uso, pueden significar desde insignificancia, cuestiones sin importancia, hasta descalificación personal.

habitar posiciones asimétricas y sostener vínculos de autoridad pedagógica que impliquen diferencias generacionales y de saber; dimensión en la que nos detendremos en el siguiente apartado (Pierella, 2014).

Asimismo, los chatbots son personalizados y humanizados por el estudiantado hasta el punto de configurar vínculos que simulan reciprocidad emocional: “Lo humanizo demasiado yo capaz, porque hasta lo saludo, todo (...) Me dice dale amigo, ahora te lo explico cosas así, realmente, pero al menos te sentís más real en una conversación” (E5, Medicina, 2025). Esta personalización —que puede incluir pedirle a la IA que ajuste el tono del intercambio, haciéndolo más distendido o manteniéndolo exclusivamente académico— permite al estudiante modular el tono del intercambio según sus necesidades, creando una experiencia de acompañamiento que se experimenta como contenedora.

Este fenómeno invita a interrogar sobre qué tipo de vínculos pedagógicos —y afectivos— están siendo reconfigurados cuando el dispositivo tecnológico no sólo resuelve dudas conceptuales, sino que también ofrece reconocimiento, aliento y una forma de presencia que el estudiantado experimenta como “más real” que ciertos intercambios institucionales. Ahora bien, lo anterior no deja de ser cuestionado por una estudiante de Psicología, que plantea los límites de esta dimensión afectiva cuando se la proyecta más allá del ámbito académico:

Siento que el límite de la inteligencia artificial son las cuestiones humanas. Obviamente, si vos le pedís a Chat GPT: tengo una mala relación con mi novio, ¿qué hago?, claro, te va a dar algún consejo desde la capacidad que tiene una máquina sin razonamiento, sin sentido, sin empatía, sin registro del otro. Es información cargada. (...) ¿Realmente harías terapia? ¿O pondrías en la práctica esos consejos de una máquina que no tiene idea quién sos vos como historia? Nosotros somos más que una pregunta y una duda. Vos llegás a un consultorio con algo que te aqueja, pero sos más que eso que te aqueja. Y la forma que se va a resolver eso va a depender de tu historia, de tu personalidad, de tus capacidades para enfrentar los conflictos (...) Ojalá que no reemplace lo humano... (E7, Psicología, 2025)

Esta reflexión traza una frontera entre la utilidad de la IA como herramienta y los límites de su humanización cuando se trata de dimensiones que requieren registro del otro, singularidad y escucha genuina, que aun exceden la capacidad algorítmica. De este modo, cabe hipotetizar que la expansión de los asistentes de IA conecta con transformaciones en las subjetividades juveniles actuales. Una de sus expresiones más notorias sería la creciente dificultad para afrontar situaciones de exposición pública no mediadas, como las que caracterizan al espacio áulico: ese “mostrarse” en tiempo real, sin filtros ni edición, dista de la vidriera digital a la que, en términos generales la juventud está habituada. Si, como lo señala Sibia (2008), la subjetividad contemporánea se orienta hacia la *extimidad* y la búsqueda de validación en espacios públicos digitales, pareciera que es en la presencialidad donde los temores a la exposición se vuelven más agudos.

Asimismo, estas atmósferas afectivas que crean las IA —simétricas, complacientes y desprejuiciadas— parecieran sintonizar con demandas afectivas que, como señalamos anteriormente, contradicen las lógicas que han sostenido históricamente la autoridad docente como la asimetría, regulaciones y normas centradas en el juicio adulto. Observamos que la

tensión emerge cuando en los espacios educativos el vínculo pedagógico no logra procesar esta brecha. Sin embargo, la pregunta que nos surge es cómo sostener la asimetría pedagógica necesaria sin desconocer las transformaciones subjetivas que atraviesan a quienes hoy habitan las aulas (Arendt, 1996). Frente a esto, quizás sea necesario reconocer que la construcción de conocimiento puede asumir nuevas lógicas cuando se identifican las "sensibilidades compartidas que se cultivan en las aulas universitarias en determinado tiempo histórico" (Carli, 2025, p. 106). En este sentido, dichas transformaciones en la sensibilidad no solo afectan a quienes estudian, sino que también interpelan a la docencia y a los modos de construir autoridad pedagógica.

## **Autoridades en disputa. Acerca de delegaciones, habilitaciones y renunciaciones**

La irrupción de la IA en las prácticas estudiantiles debería analizarse considerando las transformaciones más amplias en los regímenes contemporáneos de verdad. Como señala Lyotard (1992), el saber cambia de estatuto en la era posindustrial: con la pérdida de legitimidad de los grandes relatos, son los juegos del lenguaje, las reglas contextuales y la funcionalidad los nuevos criterios de verdad, con implicancias éticas y políticas insoslayables. Peirone (2024) radicaliza este diagnóstico al identificar a una sociedad poslogos y transescritural, asentada en una narrativa relacional en la que la unidad de sentido es ocasional y construida sobre una gramática no lineal, sino reticular. Según el autor, esta configuración modela una nueva percepción del mundo, modifica la experiencia social, pone en juego otras formas de convivencia y demanda nuevos modelos de poder.

En ese marco, desde la perspectiva de Sadin (2020), la IA tiene poder *aletheico*, es decir, produce efectos de verdad y autoridad, profundizando la asociación de lo humano con lo falible y lo tecnológico con lo perfecto. Esto tiene consecuencias políticas cuando se instala la idea de que es posible organizar idealmente la sociedad mediante la tecnología —como si los asuntos humanos pudieran resolverse eliminando vulnerabilidades y afectos—, pero también pedagógicas, en tanto la juventud está construyendo nuevos vínculos con el saber y la autoridad que no terminamos de comprender.

En este sentido, Nowotny (2022) plantea que la confianza en la IA radica en su capacidad predictiva basada en grandes volúmenes de datos. Sin embargo, estos sistemas actualizan acriticamente el pasado y lo transforman en predicciones que, al provenir de la legitimidad científica, adquieren carácter de inevitables (Garcés, 2023), más allá de que se identifiquen "alucinaciones imprevisibles", que serían respuestas "inventadas" que los modelos generan y presentan como ciertas sin sustento de dato real (Zuckerfeld & Wegman, 2025). De este modo, la IA puede generar contenidos que simulan la producción humana, operando como una forma de autoridad que compite directamente con las fuentes tradicionales de legitimación del saber, incluyendo al propio sujeto y su producción discursiva (Vasen, 2025).

En relación con lo anterior, en los relatos estudiantiles vemos que la confianza en la IA como fuente de saber es ambivalente. Al ser consultados y consultadas respecto de si confían en las respuestas del chat varias entrevistadas sostienen que no: "siempre me genera un poco de duda" (E3, Psicología, 2025), "no tiene la verdad absoluta" (E8, Diseño Gráfico), "no confío mucho"

(E11, Ciencias de la Educación, 2025). Del mismo modo, un estudiante de Medicina que afirma utilizar la IA de forma cotidiana plantea que, de vez en cuando verifica la información, pero que nunca le ha sucedido de identificar un error: “nunca me ha pasado que la información que el chat me dé esté mal, porque también la he corroborado después con libros o mismo después me fue bien y estudié con chat” (E5, Medicina, 2025). Esta necesidad de verificar remite a los usos críticos, identificados anteriormente y revela una tensión entre la sospecha declarada y la confianza práctica que se deposita en estas herramientas.

Ahora bien, cuando preguntamos si sus docentes aceptan el uso de IA aparecen algunas manifestaciones que indican cierto ocultamiento y ambigüedad. Los y las entrevistadas dejan entrever que, si bien el uso de IA está generalizado en el ámbito universitario, no se encuentra dentro de las prácticas totalmente autorizadas, razón por la cual la usan con frecuencia, pero con temor al apercibimiento. Estas dudas cobran fuerza teniendo en cuenta que en los primeros años de la universidad tiene lugar cierto desconocimiento de las culturas institucionales y académicas. Así, la pregunta por la autoridad cobra relevancia al emerger en la tensión entre lo prohibido y lo autorizado.

Si bien en algunos casos se comenta que algunos docentes aceptan su uso solicitando que sea explicitado, cobran relevancia expresiones como la siguiente: “Es algo que no se comenta mucho para que no nos juzguen o nos reten” (E8, Diseño Gráfico, 2025). En este sentido es interesante lo que plantea un estudiante de Diseño Gráfico cuando, al ser consultado respecto de cuál es la razón por la que su uso no está bien visto, afirma: “No gusta tanto porque resuelve todo muy rápido, no te permite tomar tiempo de entender, te lo resuelve” (E9, Diseño Gráfico, 2025). De este modo, observamos que el uso de IA pone en cuestión los modelos temporales y epistemológicos disciplinares de la modernidad y del logocentrismo (Peirone, 2024), basados en la regulación del tiempo, la vigilancia del proceso y la centralidad del saber docente como fuente legítima del conocimiento. Podríamos decir que estos usos velados de la IA por parte del estudiantado revelan, más que un simple rechazo o resistencia frente a la evaluación docente, la búsqueda de referencias que habiliten nuevas formas de vinculación con el conocimiento. La autoridad docente, entonces, se pone en juego no tanto en el momento de sancionar o prohibir, sino en su capacidad para habilitar preguntas, abrir campos de posibilidad y acompañar la construcción de criterios propios frente a las respuestas algorítmicas.

No obstante, el temor al juicio evaluador y la necesidad de ocultar ciertas prácticas no constituyen fenómenos exclusivos de quienes se inician en la universidad, sino que revelan una tensión más profunda respecto de la legitimidad de estos dispositivos que atraviesa al conjunto del campo académico. Es decir, también docentes e investigadores transitamos una zona gris en la que la IA es utilizada para diversas tareas —desde la corrección de textos hasta la preparación de materiales—, pero se mantiene dicho uso en reserva, evidenciando que la disputa por la legitimidad de estas tecnologías excede las posiciones generacionales o de trayectoria académica.

Cabe considerar aquí, además, que algunas universidades están atravesando procesos de implementación de regulaciones y guías de uso, pero lo más interesante es que alertan acerca de las posibles delegaciones de funciones docentes. Tal es el caso de la Universidad Nacional de

Mar del Plata (Argentina). cuyo protocolo hace un llamamiento a una supervisión activa “para prevenir errores derivados de la automatización y garantizar que la IA se utilice en función de mejorar la calidad de la educación sin comprometer los valores fundamentales de la enseñanza superior” (Universidad Nacional de Mar del Plata, 2025). En particular advierte acerca de la necesidad de que la IA no sustituya el juicio docente respecto de la evaluación del rendimiento estudiantil y la asignación de calificaciones. No es menor que en estas especificaciones se enlace la cuestión de la autoridad docente con el examen, una problemática clásica, y que se enfatice aquello que Sadin (2020) problematiza respecto de la necesidad de no delegar en las tecnologías la capacidad de emitir juicios.

Dicha dificultad para construir autoridad no es exclusiva del escenario actual ni puede atribuirse solo a la irrupción de las IA, sino que se inscribe en una transformación más larga del discurso pedagógico, en el que gradualmente fueron instalándose como dominantes representaciones acerca del aprendizaje centradas en destacar potencialidades latentes del estudiantado, con capacidad para desarrollarse independientemente de los procesos de enseñanza (Pierella, 2006). En términos de Biesta (2017), se observa una tendencia hacia la “aprendificación” (*learnification*) del discurso educacional, un proceso mediante el cual la educación deja de pensarse en términos de enseñanza, formación o transmisión cultural, y pasa a ser formulada casi exclusivamente en torno a la noción de aprendizaje.

Dicha orientación encontró una expresión institucional específica en el terreno universitario, especialmente a partir del Proceso de Bolonia (1999), desde el cual viene ganando terreno la figura docente como “mediadora” o “facilitadora” del aprendizaje, en detrimento de la figura del “enseñante”. En Argentina, esta tendencia se expresa actualmente en el proyecto “Nueva Universidad Argentina” (NUA), aprobado por el Consejo Interuniversitario Nacional en 2021 y reglamentado mediante resoluciones ministeriales en 2023. El primer punto de los lineamientos propone “repensar las modalidades de enseñanza y aprendizaje, focalizando las estrategias en el estudiante como sujeto que aprende y desplegando alternativas de formación mediadas por la tecnología” (Ministerio de educación de la Nación, 2023).

Al menos en términos discursivos, al focalizar exclusivamente en el estudiante como sujeto que aprende y en la mediación de la tecnología, se corre el riesgo de disolver la tríada docente-estudiante-conocimiento que organiza el vínculo pedagógico y de desplazar sentidos de la educación como espacio de transmisión intergeneracional. Sin agotar en este análisis las tensiones internas del proyecto, cabe señalar que en dicho desplazamiento se corre el riesgo de obturar preguntas necesarias acerca de qué enseñar, cómo y para qué sociedad; cuestiones que, desde una perspectiva político-pedagógica, constituyen el núcleo irreductible de cualquier proyecto educativo.

En este marco, cobra nueva densidad un interrogante que el escenario digital vuelve ineludible: si aprender implica siempre aprender algo de alguien, ¿quién ocupa ese lugar en tiempos de proliferación de chatbots? Desde la perspectiva de Biesta (2017) la educación siempre actúa en relación con tres tipos de dominios: de cualificación (conocimientos y habilidades), de socialización y de subjetivación. En la medida en que la práctica docente requiere articular estos tres dominios, la autoridad pedagógica se juega justamente en la capacidad de habilitar

procesos que una máquina no puede promover.

La autoridad docente, entonces, no residiría solamente en su función de evaluar o validar conocimientos, sino en su capacidad de autorizar al estudiantado a habitar el conocimiento de modo singular: a formular preguntas propias, a desarrollar criterios de discernimiento frente a múltiples fuentes —humanas y tecnológicas—. En última instancia, dicha autoridad no es solo epistémica sino vincular: reside en la capacidad de sostener un espacio donde sea posible aprender a vivir con otros, a construir mundo en común.

## Reflexiones finales

Este artículo se propuso explorar las transformaciones en las subjetividades estudiantiles a partir de los vínculos con el conocimiento, la afectividad y la autoridad pedagógica en el marco de la irrupción de la inteligencia artificial en el ámbito universitario. Específicamente nos centramos en los primeros años de diferentes carreras de una universidad pública argentina.

En el recorrido realizado encontramos una diversidad de usos que evidencian que no estamos frente a una mera sofisticación de herramientas conocidas, sino ante transformaciones profundas en las coordenadas pedagógicas modernas: la asimetría del vínculo educativo, la centralidad del docente en la transmisión, los tiempos graduados y los espacios cerrados de aprendizaje. Estas tensiones se manifiestan con particular intensidad en los inicios de la vida universitaria, momento crucial donde se negocian y redefinen las dimensiones que organizan la relación del sujeto con el saber. Como señala Charlot (2014), el ingreso a la universidad demanda el pasaje del yo empírico al yo epistemológico, una transición que requiere tiempo, acompañamiento y la construcción de nuevas formas de vinculación con el conocimiento académico. Junto a usos más delegativos, que comportan riesgos reales de superficialidad en la construcción del saber, identificamos también prácticas de apropiación más reflexivas —entre ellas, la verificación cruzada entre distintas plataformas y la intervención crítica sobre los textos producidos—, que dan cuenta de que parte del estudiantado no se relaciona de manera pasiva con estas tecnologías, sino que despliega estrategias de evaluación y discernimiento propias.

La búsqueda de herramientas que permitan sortear la inseguridad propia de este momento —evidenciada en el temor al error, el miedo al juicio de pares y docentes, y la necesidad de "encontrar un contexto" o "dar estructura" a las ideas— revela que los y las estudiantes requieren referencias, acompañamiento y habilitación para habitar el conocimiento disciplinar. En este sentido, los chatbots no funcionan únicamente como fuentes de información, sino que generan *atmósferas afectivas* (Anderson, 2009) particulares: ofrecen contención, validación y acompañamiento en un espacio libre de juicio evaluador. La IA se configura así como un "compañero de estudio" o un "profesor particular" siempre disponible y complaciente, que habilita preguntas sin el riesgo de la exposición pública y la vergüenza anticipada que caracterizaría la participación en el aula. Esta búsqueda de vínculos pedagógicos más cercanos revela tensiones más amplias propias de la época y sus dificultades para habitar posiciones asimétricas.

Estas transformaciones interpelan directamente la construcción de autoridad pedagógica

en la universidad contemporánea y qué lugar ocupa la tecnología en dicha construcción. Identificamos aquí una zona gris donde el uso de IA se encuentra generalizado, pero no totalmente legitimado, lo que genera prácticas de ocultamiento que expresan, entre otras cuestiones, la búsqueda de referencias que habiliten nuevas formas de vinculación con el saber. La autoridad docente se ve interpelada, entonces, no en su capacidad de sancionar o prohibir, sino en su potencia para habilitar el desarrollo de criterios propios de discernimiento y para sostener procesos de subjetivación que las máquinas no pueden promover.

En relación con lo anterior, las prácticas estudiantiles analizadas evidencian que la pregunta no es únicamente qué hacen los y las estudiantes con la IA, sino qué hacemos en las instituciones educativas —en este caso la universidad— frente a una sociedad donde las tecnologías participan activamente en la conformación del lazo pedagógico. Si las tecnologías digitales se adhieren a la vida cotidiana, comprometiendo formas de atención, modos de relación y procesos de pensamiento, entonces su incorporación en la educación no puede quedar reducida a un problema instrumental. Hay una imbricación, una hibridación permanente entre cosas y humanos que no admite relaciones de exterioridad: estamos conectados aun cuando no tenemos los dispositivos a la vista, lo que supone entablar relaciones diferentes no solo con los objetos sino con un universo de representaciones culturales (Paredes, 2025).

Interesa subrayar, además, que los y las estudiantes establecen sus propias fronteras y distinciones: valoran la IA por su aparente humanidad, pero la rechazan por la misma razón cuando amenaza la complejidad de lo humano. Esto resulta especialmente visible en carreras del campo de las humanidades y las ciencias sociales —Psicología, Ciencias de la Educación—, donde se transmiten saberes sobre lo específicamente humano y se enfatiza la importancia de la singularidad, la historia y el encuentro intersubjetivo, dimensiones que escapan a la capacidad predictiva de los algoritmos.

En este marco, y siguiendo a Grinberg y Armella (2023), si la subjetividad es el problema político central de nuestro tiempo, entonces la educación ocupa un lugar decisivo en ese devenir. Enseñar “entre las máquinas” no implica delegar en ellas la tarea educativa, sino sostener la responsabilidad de formar sujetos capaces de habitar críticamente un mundo atravesado por dispositivos inteligentes. Por eso, las discusiones sobre IA en la educación no pueden limitarse a la adquisición de competencias técnicas. Como advierten Tramallino y Zeni (2024), los desafíos de la alfabetización en IA son éticos, políticos y epistémicos. Requieren una mirada amplia que permita comprender no sólo cómo funcionan estas tecnologías, sino qué hacen con nosotros y qué hacemos nosotros con ellas.

Para finalizar, interesa subrayar que las tecnologías no pueden trabajar con aquello que constituye lo específicamente humano: lo que no es cuantificable, lo que requiere otros ritmos y otros tiempos —la reflexión, la ironía, el humor, la ética, la política (Paredes, 2025). El desafío que se abre, entonces, es pensar cómo construir formas de autoridad, autonomía y responsabilidad en este tiempo otro, atravesado por inteligencias que procesan, pero no comprenden; que simulan, pero no experimentan.

No contamos con respuestas definitivas; sin embargo, sí sabemos que cualquier reflexión sobre las transformaciones por venir en la educación no puede desligarse de una preocupación

fundamental: cómo resguardar aquello que se produce en la experiencia humana compartida y en el pasaje necesario a los nuevos. La trama que conecta educación, tecnologías digitales, IA, contiene un impulso fuertemente político destinado a indagar no solo en este caso a la universidad, sino aquellas vías hacia las cuales la humanidad puede estar desplegando su cauce.

## Declaraciones finales

**Contribución de los autores.** María Paula Pierella: conceptualización, metodología, investigación, análisis de los datos y escritura. María Luz Prados: conceptualización, metodología, investigación, análisis de los datos y escritura. María Paula Marini: conceptualización, metodología, investigación, análisis de los datos y escritura. Franco Nicolás Carbonari: conceptualización, metodología, investigación, análisis de los datos y escritura

**Conflictos de interés.** Las autoras y el autor declaran que no existen conflictos de interés en la realización de este estudio,

**Financiación.** Este artículo deriva de los proyectos de investigación UNR (2023-2026) Los sentidos sobre la universidad en tiempos de postpandemia. Relaciones con el saber, experiencias de sociabilidad y modos de habitar los espacios institucionales desde la perspectiva de estudiantes de los primeros años. Directora: Dra. María Paula Pierella y UNR (2024-2026) Tecnologías e imaginarios pedagógicos futuros. Director: Dr. Franco Carbonari, Co-directora Dra. María Paula Marini.

**Implicaciones éticas.** La investigación se desarrolló de acuerdo con los principios éticos de la investigación científica, conservando el anonimato de las personas entrevistadas.

**Datos abiertos.** Los datos de la investigación no se encuentran disponibles en acceso abierto.

**Uso de Inteligencia Artificial.** Se declara haber usado Claude AI de forma puntual para la revisión gramatical de algunas secciones del artículo, prescindiendo de su uso para el análisis de los datos, la redacción y el contenido intelectual del mismo.

## Referencias

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Anderson, B. (2009). Affective atmospheres. *Emotion, Space and Society*, 2 (2), 77-81. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2009.08.005>
- Ángel-Pérez, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales *Estudios de Filosofía*, (44), 9-37. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=379846115002>
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.
- Azzara, E., Bordignon, F. R. A., Dughera, L., Echeverri, C. & Tobeña, V. (2023). Usos de contenidos audiovisuales de YouTube y limitaciones educativas: Perspectivas de estudiantes de educación superior en Argentina. *AVATARES de la comunicación y la cultura*, (26), 1-15. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/avatares/article/view/8988>
- Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Caja negra.
- Biesta, G. (2017). *Redescubrir la enseñanza*. Morata.
- Bizquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Carli, S. (2025). Saberes alterados y dilemas de la formación universitaria en tiempos de antiilustración. En G. Diker y G. Frigerio (Comp.) *Educación: saberes alterados II lo que no tiene cierre*. (pp. 97-108) La Hendija.
- Carrión, J. (2023). *Los campos electromagnéticos. Teorías y prácticas de la escritura artificial*. Caja Negra.
- Charlot, B. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. *Polifonías Revista de Educación*, (4), 15-35. <https://goo.su/wTxCL5G>
- Crary, J. (2015). *24/7. El capitalismo tardío y el fin del sueño*. Paidós.
- Dussel, I. (2022). ¿Estamos ante el fin de la escuela? Transformaciones tecnológicas y pedagógicas en la pospandemia. *Revista del IICE*, 51, 31-48. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/11333/10274>
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad I: la voluntad del saber*. Siglo Veintiuno.
- Garcés, M. (2023). *El tiempo de la promesa*. Anagrama.
- Grinberg, S. & Armella, J. (2023). (Coord.). *Educación de plataforma. Sociedad postdemia y pedagogías por venir*. Miño y Dávila.
- Han, B. (2025). *No-cosas*. Taurus.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta edic.). McGraw-Hill.
- Liotard, J. (1992). Qué es lo posmoderno. *Zona Erógena*, (12). <https://goo.su/wSpw9>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2023, 15 de noviembre). *Resolución 2597/2023*. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/298712/20231121>
- Nowotny, H. (2022). *La fe en la inteligencia artificial. Los algoritmos predictivos y el futuro de la humanidad*. Galaxia Gutenberg.

- Paredes, M. S. (2025). ¿Escuelas alteradas? Alteraciones de lo escolar por la irrupción de las tecnologías digitales? En G. Diker y G. Frigerio. *Educación: saberes alterados II lo que no tiene cierre*. (pp. 233-246). La Hendija
- Peirone, F. (2024). *El fin de la escritura. efectos políticos y culturales de la sociedad poslogos*. Fondo de Cultura Económica.
- Pierella, M.P. (2006). Infancia y autoridad en el discurso pedagógico posdictatorial. En S. Carli (comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (83-118). Paidós.
- Pierella, M.P. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Paidós.
- Piovani, J.I. (2007). Otras formas de análisis. En A. Marradi, N. Archenti y J.I. Piovani (Eds.) *Metodología de la Ciencias Sociales* (287-298). Buenos Aires, Emecé.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.
- Sadin, E. (2020). *Inteligencia artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un antihumanismo radical*. Caja Negra.
- Scolari, C. (2020). *Cultura snack*. La marca editora.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica.
- Srniczek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra.
- Universidad Nacional de Mar del Plata (2025). Guía para el uso responsable de la IA generativa. <https://goo.su/8cULRUj>
- Tramallino, C. y Zeni, A. (2024). Avances y discusiones sobre el uso de inteligencia artificial (IA) en educación. *Educación*, 33(64), 29-54. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202401.m002>.
- Vasen, J. (2025). *Generación algoritmo. El desánimo y la ansiedad en la era digital*. Noveduc.
- Zukerfeld, M. y Wegman, R. (2025). Chat GPT y educación. Adopción y uso por parte de estudiantes de educación superior en Argentina. *Argumentos, Revista de crítica social*, (32), 321-359. <https://doi.org/10.62174/arg.2025.10818>