

¿DE LA HERMENÉUTICA AL APRENDIZAJE POR PREDICCIÓN? LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y LA RECONFIGURACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y SU VALIDACIÓN EN LA CARRERA DE LETRAS (UBA)

FROM HERMENEUTICS TO PREDICTIVE LEARNING? ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND THE RECONFIGURATION OF KNOWLEDGE AND ITS VALIDATION IN THE LITERATURE PROGRAM (UBA)

Araceli Noelia Alonso
Universidad de Buenos Aires
araceli.noelia.alonso1@gmail.com

Marina Fernández
Universidad de Buenos Aires
marina2004fernandez@gmail.com

∞ RESUMEN

∞ PALABRAS CLAVE

Inteligencia artificial
Educación
Enseñanza universitaria
Letras

El creciente uso de herramientas de inteligencia artificial por parte de los estudiantes universitarios reconfigura la experiencia de formación académica, transformando tanto los modos de aprendizaje como el desarrollo de pensamiento crítico.

Este artículo se propone analizar cómo los estudiantes de la carrera de Letras incorporan actualmente herramientas de inteligencia artificial en sus prácticas académicas, atendiendo a sus implicancias, potencialidades y limitaciones en los procesos de aprendizaje.

A partir de la observación de usos específicos de la IA (como su empleo como asistente de escritura o tutor personalizado), el trabajo busca reflexionar sobre cómo la incorporación de estas tecnologías en prácticas didáctico-pedagógicas podría implicar un pasaje de una epistemología interpretativa hacia una epistemología predictiva y algorítmica, en la que emergen nuevas formas de producción y validación del conocimiento en el campo educativo. En conjunto, el presente trabajo propone repensar la función crítica de la universidad en este giro digital del saber.



∞ ABSTRACT

∞ KEYWORDS

Artificial Intelligence
Education
University Teaching
Literature studies

The growing use of artificial intelligence tools by university students is reshaping academic training, transforming both learning practices and the development of critical thinking. This article examines how students in the Literature program incorporate artificial intelligence into their academic work, addressing its implications, potentialities, and limitations within learning processes. By observing specific uses of AI (such as its role as a writing assistant or personalized tutor), the study reflects on how the integration of these technologies into didactic-pedagogical practices may involve a shift from an interpretive epistemology to a predictive and algorithmic one, in which new forms of knowledge production and validation emerge in the educational field. Overall, this work invites a reconsideration of the university's critical function amid this digital turn in the production of knowledge.

Recibido: 15/11/2025

Aceptado: 10/12/2025

1. Introducción

El masivo empleo de herramientas de Inteligencia Artificial (IA) por parte de los estudiantes universitarios representa hoy el centro de un debate en torno a la reconfiguración de la experiencia académica. Ello implica una nueva manera de entender el conocimiento desde las dos partes del binomio didáctico-pedagógico, dado que tanto docentes como estudiantes deben encontrar nuevas formas de posicionarse respecto del saber. En este nuevo paradigma, ¿qué significaría exactamente aprender? ¿En qué lugar queda la figura del docente tradicionalmente entendido como nexo epistemológico? Este fenómeno parece trascender la mera adopción de una nueva tecnología, constituyendo un síntoma de lo que Byung-Chul Han denomina la *segunda Ilustración*, una era que, al apelar a la información, los datos y la transparencia, amenaza con generar una *barbarie de los datos*. En este panorama digital en el cual estamos expuestos a una retórica del *dataísmo*, es decir, a la idea de que los datos son lentes transparentes y fiables para alcanzar el conocimiento (Anderson, 2013), ¿nos enfrentamos a la imposición de una lógica algorítmica y predictiva que atenta contra el espíritu del conocimiento o nos hallamos frente a un desafío epistemológico que nos plantea nuevas formas de entender el acto de aprender, saber y producir conocimiento?

Para campos de estudio como el de la carrera de Letras en la Universidad de Buenos Aires (UBA), históricamente arraigados en la epistemología interpretativa y hermenéutica, esta reconfiguración es especialmente conflictiva. Disciplinas centradas en el análisis del lenguaje en su ambigüedad y polisemia, y en el desarrollo de una rigurosa curiosidad epistemológica, se enfrentan ahora a una lógica que parece propiciar la estandarización del discurso académico, lo cual plantea el interrogante de cuáles serían, entonces, las competencias que deberían enseñarse en el marco de la

educación superior.¹ Los estudiantes han comenzado a incorporar la IA en sus prácticas como asistente de escritura o corrector sintáctico, como tutor personalizado para explicar temas complejos o generar preguntas de autoevaluación, e incluso como generador de ideas para planes de monografía. Estas nuevas herramientas de procesamiento de información automatizan y agilizan la labor estudiantil, lo cual puede derivar en la adopción de enfoques no solo más superficiales de la bibliografía, sino también, aproximativos y, por ende, no fiables. Y he aquí el núcleo de la presente investigación: ¿implica la incorporación de estas tecnologías un pasaje de una epistemología interpretativa hacia una epistemología predictiva y algorítmica? ¿Cómo validar el conocimiento en este contexto?

El presente artículo se propone analizar los usos específicos de la IA generativa por parte de los estudiantes de Letras (UBA) y sus implicancias en los procesos de aprendizaje. A partir de una metodología de enfoque mixto, que combina el análisis de encuestas a estudiantes con entrevistas a docentes de la misma casa de estudios, se buscará contrastar las susodichas prácticas emergentes, intentando repensar la función crítica de la universidad.

2. La Inteligencia Artificial generativa y la producción de conocimiento

Aún en un uso masivo, que pronto pasa a integrarse a la vida cotidiana de sus usuarios, el funcionamiento detrás de estas herramientas resulta poco familiar. Siguiendo la definición de la Unesco, podemos caracterizar a la IA generativa como “una tecnología de inteligencia artificial (IA) que genera contenidos de forma automática en respuesta a instrucciones escritas en interfaces conversacionales de lenguaje natural (*prompts*)” (2024: 8). Lo innovador de esta tecnología es su capacidad de producción de nuevos contenidos. Sin embargo, ¿su conocimiento es realmente creativo? Más allá del comportamiento humano que parecen tener en un diálogo de lenguaje natural, detrás de estas tecnologías se vislumbra una compleja arquitectura. Estos sistemas utilizan técnicas de aprendizaje automático que, por medio de algoritmos, permiten una mejora continua de rendimiento a partir de datos, sin necesidad de una programación explícita constante. Además, los modelos de lenguaje de gran tamaño o LLM (*Large Language Models*), como ChatGPT, utilizan una base técnica de redes neuronales de tipo *transformer* y están entrenados con una cantidad masiva de datos, lo que resulta en una complejidad de procesamiento excepcional. Aunque a simple vista parece una tarea sencilla, la generación de una respuesta a partir de un *prompt* involucra un proceso técnico complejo. Una vez ingresada la instrucción del usuario, el modelo realiza un análisis probabilístico de patrones de co-ocurrencia de palabras en los datos de entrenamiento, desde los cuales predice una secuencia de palabras y frases que conformen la respuesta más adecuada.

De este modo, y contra la intuición de que se trata de una interacción humana fundada en facultades interpretativas y racionales, una respuesta de este tipo obedece en realidad a un procedimiento de naturaleza estadístico-predictiva. Esto, más que una limitación, pareciera ser un catalizador para considerar esta tecnología la herramienta perfecta para ciertas labores. La IA generativa resulta en una convergencia entre la imitación de una inteligencia humana con un manejo del lenguaje natural que nos resulta familiar, pero con habilidades excepcionales en las tareas que

¹ Sobre debates concernientes a la inteligencia artificial y educación superior, pueden consultarse los informes de la Unesco (2023) que sistematizan oportunidades, riesgos y lineamientos para su integración en universidades.

consideramos de alto esfuerzo cognitivo como la resolución de problemas, la producción de contenido o la jerarquización de información, las cuales lleva a cabo con mucha facilidad y de manera automática. Así pues, es innegable lo atractiva que resulta especialmente para estudiantes universitarios, que se encuentran ante la posibilidad de optimizar arduas prácticas académicas con un menor esfuerzo. Sin embargo, se deben contemplar las implicancias de esta decisión, sobre todo en campos de estudios humanísticos, que fomentan el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de conocimiento en la interacción y retroalimentación de sujetos, textos y contextos. Esto nos hace preguntarnos, el uso de herramientas de IA, ¿compromete la formación educativa? ¿Qué implica considerar que una producción elaborada por un sistema algorítmico sea fiable y, en consecuencia, elevada al estatus de “verdadera”?

Ante esto, Sadin (2020) afirma que, con el nacimiento, crecimiento y consolidación de la IA, emerge asimismo un nuevo régimen de verdad, el de una *aletheia algorítmica*, entendida como un desocultamiento de lo verdadero que se erige de un sistema digital, cuya enunciación pasa a ser considerada objetiva, neutral y absoluta. Ante la presencia de una entidad que nos supera en capacidad cognitiva de almacenamiento, el algoritmo de aproximación estadística pasa a percibirse como irrefutable. La integración de una cantidad inconmensurable de datos en una única fuente de información implicaría asimismo una neutralización de la multiplicidad de voces que tanto caracteriza al paradigma hermenéutico. En este sentido, la aprehensión plural de conocimiento basada en los juicios subjetivos, la interpretación y el diálogo se vería desplazada por una lógica de unificación orientada a un fin concreto de optimización de resultados.

Desde una perspectiva educativa, el riesgo de considerar la respuesta de la IA como ideal recae en una ineludible delegación de agencia que diluye, en consecuencia, la dimensión reflexiva. En el ámbito académico, un uso automatizado de la IA, esto es, el orientado a la resolución directa de tareas de análisis y producción de conocimiento, tiende a conducir a lecturas superficiales, simplificación de argumentos y homogeneización discursiva, comprometiendo, en última instancia, la formación crítica y el aprendizaje. Sin embargo, ¿es esta siempre la consecuencia del uso de IA en prácticas académicas? ¿Es posible un empleo que garantice e incluso potencie la curiosidad epistémica?

Ethan Mollick (2024), en su noción de *co-intelligence*, propone que el uso colaborativo de la IA, en un intercambio activo y dialógico, puede funcionar como catalizador del pensamiento crítico dentro de una nueva experiencia pedagógica que complementa el aula con la autonomía del aprendizaje. Sostiene que la posibilidad de acceder a una tutoría personalizada, capaz de adaptarse a las necesidades individuales del estudiante, no debe entenderse como un sustituto del docente ni como una simple herramienta de eficiencia, sino como un acompañamiento en el proceso formativo. No obstante, el autor enfatiza que este potencial educativo depende de una responsabilidad epistémica por parte del estudiante de tener el control sobre la interacción y ejercer una capacidad crítica frente a las respuestas generadas. Para promover este uso colaborativo, Dakan y Feller (2025) presentan el *Modelo de las 4-D*, que distingue cuatro competencias centrales necesarias para una interacción con la IA que combine eficiencia y responsabilidad ética. Así, la *Delegación* implica identificar cuándo, cómo y para qué tareas utilizar IA, reconociendo cuáles pueden automatizarse, cuáles permiten un trabajo colaborativo y en cuáles es necesario mantener el control total. La *Descripción* se refiere a la capacidad de comunicar de manera clara los propósitos e instrucciones para obtener resultados útiles. El *Discernimiento* requiere sostener una postura crítica y reflexiva durante la

interacción, mientras que la *Diligencia* implica asumir la responsabilidad del uso de IA en el producto final.

En definitiva, no podemos ignorar que nos encontramos, como advierte Sadin, ante la emergencia de un nuevo paradigma propio de la cultura digital, cuya lógica algorítmica reconfigura nuestra manera de aproximarnos, interpretar y relacionarnos con el conocimiento, especialmente en el marco de las prácticas académicas. Lo decisivo es, en última instancia, cómo nos posicionamos frente a este escenario. Más que la adecuación a un discurso tendiente a la homogeneización, el desafío consiste en desarrollar una apropiación crítica del mismo, que preserve la agencia del estudiante y su capacidad de cuestionamiento. Esto implica integrar la tecnología de manera activa, orientando su uso hacia prácticas que fortalezcan, en lugar de reducir la reflexión, el discernimiento y la interpretación subjetiva.²

3. Curiosidad epistemológica vs. curiosidad ingenua

El educador y filósofo brasileño Paulo Freire en su vasta obra ha abordado incansablemente la dicotomía pedagogía bancaria-pedagogía crítica. En otras palabras, su histórica teorización puede resumirse como la contraposición entre el proceso educativo en tanto depósito de conocimientos en estudiantes concebidos como pasivas tabulas rasas, y el rechazo no solo ante esta idea, sino ante la concepción de que los saberes son políticamente neutrales. Freire argumenta que la enseñanza es un acto inherentemente político, dialógico, crítico y situado, opuesto a la lógica instrumental y “bancaria”, la cual hoy se extendería no solo a las aulas, sino al empleo acrítico de la IA.

En *Pedagogía de la autonomía*, Freire sostiene firmemente que enseñar no es transferir conocimientos; y el proceso de educar es solo una empresa humana: “la práctica docente específicamente humana, es profundamente formadora y por eso, ética. Si no se puede esperar que sus agentes sean santos o ángeles, se puede y se debe exigir de ellos rectitud y seriedad” (1997: 30). La IA, en su uso como “asistente” o “generador” de respuestas, puede reforzar un modelo bancario de transferencia de conocimiento, donde el estudiante recibe información sin mediación crítica. E incluso, las IAs pueden fomentar una *curiosidad ingenua*, que el autor señala de superficial y acrítica, en tanto estas herramientas se utilicen para obtener respuestas rápidas sin un proceso de indagación profunda. Sin embargo, también estamos frente a una poderosísima herramienta que permite potenciar la *curiosidad epistemológica* si se la usa como herramienta de exploración guiada. La pregunta que parece invitarnos a hacer la aparición de las IAs y su inexorable implementación en el ámbito universitario, gira en torno a pensar en si estos nuevos recursos fomentan la inmediatez y cierta satisfacción superficial de requerimientos académicos, lo cual implicaría entender a la universidad como parte de un aparato epistemológico-burocrático, o si, por el contrario, estimula la curiosidad epistemológica defendida por Freire.

En este sentido, los aportes de Han, resultan más que significativos, puesto que un empleo deficiente de las IAs —entendiéndose como tal el uso que simplemente toma como objetivo el rendimiento y la inmediatez por encima de la un saber-hacer reflexivo—, se enmarcaría dentro de lo que el filósofo coreano ha denominado “sociedad del rendimiento”, la cual es caracterizada en *La*

² Sobre la integración de la IA en prácticas académicas del nivel superior, así como la problematización de un uso que potencie el pensamiento crítico, véase Alvarez, Difabio de Anglat y Morán (2025: 189-230).

sociedad del cansancio, por un exceso de estímulos e información que fragmenta la atención y dificulta la experiencia contemplativa del conocimiento: “la cultura requiere un entorno en el que sea posible una atención profunda. Esta es reemplazada progresivamente por una forma de atención por completo distinta, la hiperatención” (2012: 35). En este contexto, la incorporación de herramientas de IA en la educación superior podría interpretarse como un síntoma más de esta tendencia: la búsqueda de eficiencia, inmediatez y respuestas rápidas que sustituyen la indagación crítica y el “saber-hacer” reflexivo.

Mientras Freire nos expone su pedagogía crítica que promueve una curiosidad epistemológica a través de un diálogo transformador, Han plantea la contracara de ello en *la violencia de la positividad*: la saturación de estímulos a la que vivimos expuestos no deja espacio para la negatividad, la duda, la pausa o la resistencia, elementos esenciales para el pensamiento crítico (2012: 18-19). En un entorno académico dominado por la lógica de una sociedad de rendimiento, el empleo acrítico de la IA podría convertir el aprendizaje en un mero procesamiento de datos, en lugar de un proceso hermenéutico y situado. Tal como sostiene Han, “la pura agitación no genera nada nuevo. Reproduce y acelera lo ya existente” (36), lo cual, lejos de conducirnos hacia una nueva fase del conocimiento y el aprendizaje, desembocaría en una forma de barbarie modernizada, la de los desasosegados.

4. El uso de IA como práctica emergente en la experiencia estudiantil

Los discursos concernientes a la Inteligencia Artificial y la educación superior se enfocan, en gran parte, en sus ventajas y riesgos, así como en posibles medidas ante el uso de estas herramientas para la formación profesional. Particular atención se ha prestado a los campos humanísticos, donde se fomenta el pensamiento crítico y la producción de conocimiento, que podrían verse afectados por una delegación desmedida en estas herramientas.

Un panorama amplio sobre el uso académico de herramientas de IA fue presentado recientemente por Anthropic en *Anthropic Education Report: How university students use Claude* (2025), basado en el análisis de alrededor de un millón de interacciones estudiantiles. El informe muestra que los estudiantes de Humanidades presentan tasas de adopción desproporcionadamente bajas en comparación con las carreras *STEM*, es decir, en disciplinas como Ciencias de la Computación, Ingeniería, Ciencias Naturales o Matemáticas, entre las que se encuentran usuarios frecuentes. Esta diferencia podría deberse tanto a la mayor proficiencia de la IA en tareas asociadas a estas últimas disciplinas, lo que favorecería una incorporación más rápida en comparación con áreas humanísticas. Por otro lado, para el análisis de los usos concretos, Anthropic identificó cuatro patrones de interacción, clasificados según el modo de intercambio (Directo o Colaborativo) y el resultado deseado (Resolución de problemas o Creación de contenido). Particularmente, en el campo de las Humanidades se observó una distribución relativamente equilibrada entre interacciones Colaborativas y Directas, en tareas de asistencia en escritura académica o explicación de teorías y conceptos.

Más allá de los contrastes disciplinares, cerca de la mitad de las conversaciones analizadas se orientaron a un uso Directo, buscando respuestas o contenidos con un compromiso agentivo limitado por parte del usuario. Estos resultados suscitan preocupaciones respecto de una delegación excesiva en funciones cognitivas de orden superior como la creación y producción de ideas o análisis

de contenidos que podrían comprometer, en última instancia, habilidades interpretativas y de pensamiento crítico que resultan centrales en las prácticas formativas del nivel superior.

Ante este escenario, nos preguntamos, ¿cómo se inscriben estas tendencias en nuestro contexto local? ¿Cómo utilizan la IA los estudiantes para fines académicos? ¿Qué piensan ellos acerca de estos debates? ¿Perciben comprometida su experiencia formativa? Para responder a estos interrogantes, realizamos una encuesta anónima a estudiantes de la carrera de Letras de la Universidad de Buenos Aires en octubre de 2025. El objetivo fue relevar los usos y percepciones de herramientas de IA generativa en prácticas académicas, sus beneficios, limitaciones y efectos en el aprendizaje.

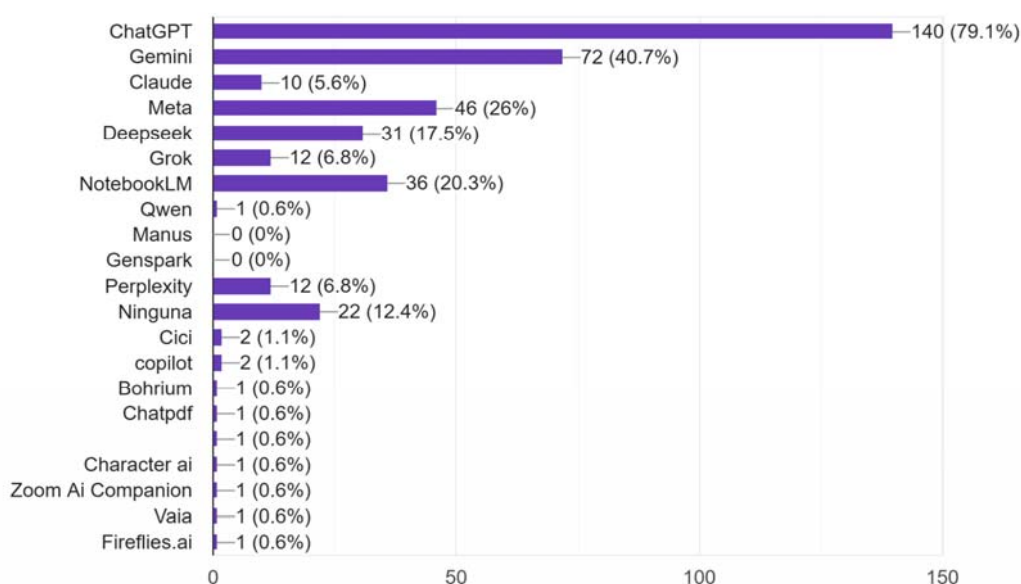
La muestra reunió 177 respuestas de estudiantes de diversas orientaciones e instancias de la carrera. En términos generales, respecto a la actitud hacia la IA en la enseñanza universitaria, el 36.7% de los estudiantes se ubicó en una posición neutral, el 22% en negativa, el 21% en positiva y el 20% restante manifestó posiciones extremas, muy positivas (2.3%) o muy negativas (17.5%). En conjunto, los datos muestran que no existe un rechazo masivo, aunque sí cierto escepticismo, probablemente vinculado con la desconfianza sobre su eficacia o con dilemas éticos asociados a su uso. Más allá de esta cautela, el uso generalizado de los grandes modelos de lenguaje se hace presente, como se puede observar en la Figura 1, destacándose ChatGPT con un empleo por parte un 79.1% de la muestra, seguido por Gemini (40.7%), Meta (26%), Notebook LM (20.3%) y Deepseek (17.5%) como las más seleccionadas. Solo un 12.4% declaró no haber utilizado ninguna de las opciones listadas.

Figura 1

Distribución de uso de diferentes modelos de IA generativa por parte de los estudiantes.

¿Qué herramientas de IA generativa de esta lista usaste al menos una vez?

177 respuestas



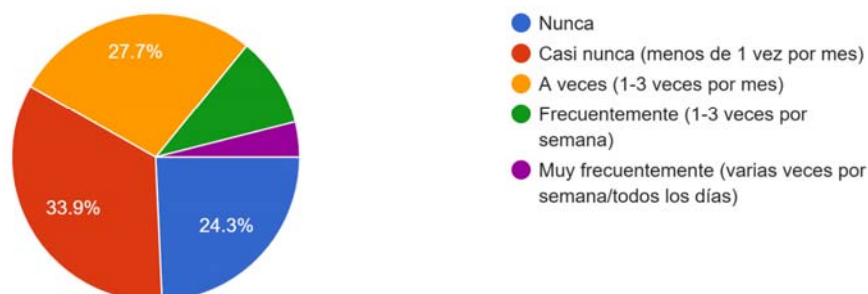
En cuanto a los usos específicos, un 71.8% de los estudiantes manifestó haber usado herramientas de IA generativa para actividades relacionadas con la carrera, la mayoría de manera ocasional, entre una vez por mes y una vez por semana (Figura 2). Puede afirmarse, entonces, que existe un uso extendido de IA entre los estudiantes, aunque sin alcanzar una frecuencia cotidiana. Además, los fines académicos son variados. Por un lado, predominan los usos de asistencia técnica, siendo la actividad más mencionada la generación de resúmenes de texto (36.2%), seguida por la búsqueda y síntesis bibliográfica (24.9%), la traducción de texto (19.2%) y la generación de modelos de examen (16.9%). Por otro lado, se observa un uso amplio en la asistencia de escritura, tanto en la etapa creativa con generación de ideas (26%); como en el proceso de producción, con pedidos de parafraseo y reformulación (24.9%); y el de revisión, con corrección ortográfica y de estilo (22.6%). Finalmente, un 40% de los estudiantes declaró haber utilizado la IA como tutor personalizado, manteniendo intercambios de preguntas, correcciones o explicaciones sobre un tema o texto. En estos casos, los estudiantes no buscan simplemente una respuesta determinada o la resolución a una tarea, sino más bien interacciones dialógicas orientadas a la comprensión de conceptos o temas, el debate de ideas y la organización del pensamiento previo a la escritura.

Figura 2

Frecuencia de uso de IA para actividades académicas entre los estudiantes.

¿Con qué frecuencia usas herramientas de IA para actividades académicas?

177 respuestas



En la última sección de la encuesta se presentaron enunciados a evaluar por los estudiantes en una escala de 1 a 5 (de “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”), con el fin de relevar las percepciones sobre el impacto de la IA en la producción de conocimiento, los procesos de aprendizaje y el rol docente. Los resultados muestran que una gran mayoría de los estudiantes percibe que la IA orienta el aprendizaje hacia fines y resultados concretos, más que hacia el proceso, reduciendo una dimensión reflexiva y analítica que transforma las formas de lectura y producción textual. Sin embargo, las respuestas fueron ambivalentes respecto de la afirmación de que la IA ofrece respuestas “correctas”, más que interpretaciones, con una leve tendencia a una opinión negativa. Esto posiblemente está asociado al hecho de que en disciplinas humanísticas el conocimiento se construye a través de la interpretación, el contexto y la subjetividad. En este sentido, los estudiantes pueden percibir que la IA, al priorizar respuestas estructuradas y aparentemente definitivas, no logra

capturar la riqueza interpretativa ni la ambigüedad productiva que caracteriza a este campo disciplinar. Asimismo, una mayoría significativa manifestó que el conocimiento producido con asistencia de IA se concibe como menos propio, lo que sugiere una preocupación extendida por la pérdida de agencia en los procesos de escritura. No obstante, también se encontró presente la idea de que la IA puede ampliar perspectivas cuando se la interroga críticamente, es decir, cuando se la emplea como interlocutor dialógico. Finalmente, las respuestas sugieren que los estudiantes conciben la IA como una herramienta complementaria al rol docente, útil en casos puntuales, pero sin capacidad para sustituir la mediación didáctico-pedagógica tradicional.

En síntesis, los datos demuestran que los estudiantes se encuentran ante un dilema epistémico en el que, por un lado, valoran la IA como una herramienta útil para optimizar los procesos de aprendizaje; pero por otro, manifiestan incertidumbre ante los límites difusos de lo que constituye un uso legítimo o apropiado. Las respuestas evidencian inquietudes significativas respecto de dilemas concernientes a la autoría, la autenticidad de la producción académica y, sobre todo, la frontera entre la asistencia y la sustitución intelectual. De ello se deriva la necesidad de abrir espacios de debate e incluso instancias de formación, orientadas a reflexionar sobre cómo, con qué estrategias y para qué fines incorporar la IA en el ámbito académico, garantizando un empleo responsable que no comprometa la formación profesional ni la autonomía intelectual.

En este sentido, podríamos situarnos en una zona híbrida de transición epistemológica, en la que la discusión no se basa en el uso o no de IA, sino en la integración de su potencial sin perder la dimensión reflexiva que sustenta nuestras prácticas educativas.

5. La voz de los docentes frente al giro algorítmico

Con el objetivo de conocer las experiencias del cuerpo docente de la carrera de Letras (UBA) en torno al empleo de IAs por parte del alumnado en estos últimos cuatrimestres (2024-2025), se entrevistó a Rubén Pose, licenciado y profesor en Letras (UBA), quien durante el 2025 ha dictado un seminario sobre diversidad, estereotipos y representaciones de las mujeres en la literatura china. Por otro lado, también ha ofrecido su participación Paola Pacor, licenciada en Letras (UBA), magíster en Antropología Social (UNSAM) y Ayudante de primera categoría regular de la cátedra de Etnolingüística (Courtis).

5.1. La superficialidad interpretativa

El profesor Pose identifica un indicio claro del uso de IA en la selección *sospechosa* y superficial de citas y motivos en los planes de monografía. Señala que los estudiantes eligen elementos marginales, perdiendo así el contenido central para la demostración de sus propuestas de análisis. Esta preferencia por un enfoque más superficial es un síntoma perfecto de lo que Byung-Chul Han denuncia como el reemplazo de la atención profunda por la *hiperatención*. La lógica de la IA, basada en la detección de patrones y palabras clave, fomenta una lectura literal, en el sentido de que el contenido está o no está en el texto. La IA no sería tan competente en captar lo que sí podría hacer un humano en busca de sentido: leer lo aludido o sugerido. Esto corrobora la idea de Han de que se está perdiendo la capacidad de *mirar* en un sentido nietzscheano, hecho que implica “acostumbrar el

ojo a mirar con calma y con paciencia, a dejar que las cosas se acerquen al ojo” (2012: 54). Las IAs propician un escenario ideal para dejar de entrenar la mirada larga y pausada. Se corre el riesgo de reproducir asociaciones de datos predecibles, reforzando una curiosidad ingenua, donde el estudiante busca una respuesta rápida, o en otras palabras, a la concepción del aprendizaje en tanto depósito de información a extraer, y no como un espacio de disputa y construcción.

Paola Pacor, por su parte, observa dificultades estructurales y de comprensión en la escritura de los estudiantes, aunque no atribuye necesariamente estos problemas al uso de IA. Sin embargo, coincide en que los alumnos tienden a una “mirada puramente referencial”, sin lograr una reflexión acabada sobre lo que investigan. Además, señala que a menudo no comprenden la consigna o no saben organizar un texto científico, lo que resulta en secciones desubicadas o parafraseos difusos. Esto refuerza la idea de una lectura superficial y una escritura poco apropiada, que puede verse agravada –aunque no exclusivamente causada– por el uso de herramientas de IA.

Así, mientras Pose advierte sobre interpretaciones poco sustanciosas y la pérdida de la lectura profunda (una afectación de la dimensión hermenéutica del aprendizaje), Pacor enfatiza la desarticulación estructural y metodológica del pensamiento científico por parte del alumnado (una afectación de la autonomía cognitiva y epistémica), que detecta incluso en períodos previos a la irrupción de las IAs en las aulas. De una u otra forma, ambas observaciones pueden leerse en clave freireana: en los dos casos, las tecnologías y las prácticas actuales, influenciadas o no por las IAs, tienden a reinstalar una pedagogía bancaria en el ámbito universitario, donde el conocimiento corre el riesgo de terminar entendiéndose como un dato que se “descarga” o se “ensambla” sin diálogo –al menos íntegramente humano– ni una genuina problematización.

5.2. Autoría y evaluación: ¿arquitectos o albañiles de textos?

Al ser interrogado por las repercusiones de las IAs en la redacción de textos académicos, Pose introduce una interesante metáfora: con la IA, pasamos de ser “albañiles y arquitectos” a ser “arquitectos solamente”, lo cual redefine completamente la noción de autoría. Lejos quedó la idea romántica del autor genio creador. Pose sostiene que desde la “Muerte del autor” (1968) de R. Barthes, se entiende que los escritores son permanentemente influenciados, que las ideas no surgen en un vacío y nos propone el siguiente paralelismo:

Si estás en casa estudiando –imaginemos que trabajás en el ámbito de la psicolingüística–, y charlás con un familiar sobre tus ideas. Vas a aceptar algunas, a cuestionar otras, a tomar referencias de ese familiar. No se acredita a tu tío por sus ideas; simplemente forma parte de tu educación familiar y de tus relaciones. Con la inteligencia artificial ocurre algo parecido: es como un tío que no es confiable. Un tío que sabe mucho, que es muy inteligente, pero no sabés cuándo miente.

Pose sugiere que la autoría se desplazaría desde la hechura íntegra de los textos hacia la capacidad de elegir y dar cuenta de esa elección. Este acto de selección y defensa sería para él la nueva competencia a desarrollar por parte del alumnado, lo que acarrearía nuevas metodologías de evaluación, como el retorno de la oralidad: “la defensa oral, el trabajo cara a cara, la exposición pública de los textos que escriben”, ello aseguraría la apropiación del conocimiento. Si el estudiante no puede comprender lo que escribió, es que no se apropió del texto.

Pacor coincide en que la IA puede ser útil para tareas metodológicas, como organizar la estructura de un texto, pero señala que su uso excesivo puede llevar a una pérdida de la autoría analítica. De acuerdo a la profesora, si el estudiante delega en la IA la aplicación de conceptos o el análisis, se dificulta validar si realmente comprendió el contenido. Esto implica un desafío para la evaluación, especialmente en trabajos domiciliarios, lo que ha llevado a la cátedra de Etnolingüística a privilegiar parciales presenciales como forma de control. De modo que ambos docentes coinciden en la necesidad de reevaluar los criterios de autoría y apuntar a una evaluación que priorice la apropiación del conocimiento, por ejemplo, mediante defensas orales o escritos supervisados con mayor escrupulosidad.

Parece ser que se apunta a una dislocación del sujeto autoral: el estudiante deja de ser un demiurgo discursivo y productor de sentido para convertirse en un mediador de textos generados o reescritos. La IA funciona entonces como un “coautor invisible” que borra la frontera entre elaboración y asistencia técnica. En términos de Freire, parecería surgir la emergencia de la idea una *autoría bancaria*, donde el estudiante reproduce estructuras y contenidos ajenos (incluso generados algorítmicamente) frente a una *autoría autónoma* o *crítica*, que supone comprender, reelaborar y asumir éticamente ese discurso ajeno o co-producido por la IA como propio.

5.3. El docente como guía metacognitivo

El testimonio de Pose es claro: el rol del docente ya no podrá ser el de proveedor de información, su función deberá rediseñarse y orientarse no a enseñar en el sentido tradicional como canal o transmisor de saberes, sino como quien los guíe en “elegir, jerarquizar, reconocer lo propio” entre la multitud de opciones discursivas que genera la IA. Esto implica un trabajo explícitamente metacognitivo sobre el porqué de elegir un texto sobre otro. Como él mismo señala, este ejercicio sería, precisamente, lo que nos diferencia a los humanos de un funcionamiento meramente predictivo.

Pose, a su vez, vislumbra un futuro de textos más pulidos, pero también más estandarizados y sosos. El docente, entonces, se erigiría como el guardián de la singularidad, la profundidad y la capacidad de sorprender mediante su interpretación, un trabajo que parece que aún la IA no puede generar por sí sola. Siguiendo los posicionamientos de Han y Freire, pareciera que este nuevo rol que propone Pose fomenta la pausa y la elección consciente como contraataque a la violencia de la positividad y la sociedad del rendimiento que describe Han. Al mismo tiempo, implicaría volver al educador crítico de Freire, que dejando atrás la tradicional función de “repetidor cadencioso de frases e ideas inertes” (1997: 13), permitiría el nacimiento de lo que el pedagogo brasileño denomina docente “desafiador”, que ayuda a liberarse de la domesticación ante los textos. Hay un conocimiento ya existente que puede ser procesado por las IAs, pero también hay otro tipo de saberes que se crean, y es en la producción de los conocimientos inexistentes en donde este docente debe intervenir para que, empleando las herramientas disponibles, el estudiante realice sus aportes intrínsecamente humanos: partir de la curiosidad epistemológica para arribar a la participación en la construcción del conocimiento siendo consciente de por qué se eligen ciertas discursividades propuestas por la IA por sobre otras.

Pacor también enfatiza la necesidad de talleres de escritura y espacios de co-construcción del conocimiento donde el docente actúe como facilitador de un diálogo crítico. La docente relata una

experiencia en la que sus estudiantes, ante un texto generado por ChatGPT, no supieron cuestionarlo ni enriquecerlo, lo que evidencia una falta de herramientas críticas. Tanto en la observación de Pose como en la de Pacor se advierte el riesgo de que la incorporación de la IA consolide una forma renovada de pedagogía bancaria: la automatización de la producción y la fragmentación de la comprensión.

Según el pedagogo brasileño, enseñar no es transferir conocimientos, sino “crear las condiciones para su producción o construcción” (1997: 12), principio que resuena en la propuesta de Pacor cuando señala la necesidad de ofrecer talleres y espacios de acompañamiento que permitan a los estudiantes apropiarse críticamente de las formas de escritura científica.

La articulación entre ambas entrevistas permite, así, comprender cómo la irrupción de la IA no solo amenaza la dimensión hermenéutica del aprendizaje –al sustituir la interpretación por la predicción–, sino también la autonomía epistémica del estudiante, que se ve desplazado de su rol de sujeto del saber, para convertirse él en un mediador de mediadores textuales, esto es, de IAs como procesadores de textos. En las declaraciones de los docentes resuena la psicopolítica neoliberal, tal como la explica Han, la cual “transforma la negatividad de la decisión libre en la *positividad* de un estado de cosas” (2021: 14). El *Big Data* y las IAs representan un pasaje de la negatividad (entendida como duda, conflicto, interpretación) a la positividad (datos, eficiencia). De modo que “la persona misma se positiviza en cosa, que es cuantificable, mensurable y controlable”, (14). La libertad, según el filósofo coreano, se sustituye por la previsibilidad: ya no decidimos, sino que reaccionamos dentro de parámetros calculados por algoritmos, perdiendo parte de nuestra capacidad interpretativa y su singularidad. Por lo que se nos invita a preguntarnos hasta qué punto dejaremos que la IA participe de esta lógica de predicción y optimización transformando el pensamiento en una racionalidad instrumental, y a los estudiantes en consumidores y ensambladores textuales, reemplazando lo que tradicionalmente se comprendía en la academia como actividad hermenéutica y creativa.

6. Conclusión

En síntesis, la irrupción de la Inteligencia Artificial generativa en el ámbito universitario no constituye simplemente la integración de una nueva herramienta tecnológica, sino la emergencia de un paradigma que reconfigura la experiencia académica y los modos de producción del conocimiento.

Como revelaron los resultados presentados a lo largo del trabajo, nos encontramos ante un escenario de tensión creciente entre el surgimiento y consolidación de una lógica predictiva, orientada a la eficiencia, la rapidez y los fines concretos; y las prácticas interpretativas tradicionales de las disciplinas humanísticas. Esta epistemología algorítmica, que favorece respuestas inmediatas y estructuras estandarizadas, dirige el trabajo académico hacia la superficialidad interpretativa y la homogeneización discursiva, comprometiendo la dimensión hermenéutica del aprendizaje tradicional. En esta, las prácticas formativas se sostienen en la curiosidad, que se satisface en un acercamiento dialógico, situado y crítico al conocimiento, donde la búsqueda y la interrogación tienen un valor tan importante como las respuestas, y donde la duda se vuelve una práctica constitutiva del acto educativo. En este marco, los relevamientos realizados evidencian preocupaciones por los distintos actores involucrados respecto de la pérdida de agencia y la disminución de la mirada reflexiva.

Sin embargo, los mismos resultados muestran una lectura contrapuesta, en la que la IA generativa no sería, en sí misma, incompatible con las prácticas hermenéuticas. En este estadio tan temprano de su implementación, si bien resulta tentador pensar esta coyuntura académica en términos íntegramente pesimistas y quizás esa sea la lectura más intuitiva de este proceso, la implementación de IAs no implica una inexorable sustitución de la negatividad –la duda, la pausa, la pregunta– por un empobrecimiento del pensamiento crítico. Por el contrario, puede, y en el mejor de los escenarios, debería ser utilizada por los estudiantes como una herramienta para potenciar la curiosidad epistemológica, en tanto su implementación se halle orientada hacia el diálogo, la reflexión y la toma de decisiones conscientes. Lejos de un modelo bancario donde el estudiante “recibe” información –ya sea de un docente o de un algoritmo–, el desafío consiste en crear condiciones para que la tecnología no sustituya la agencia, sino que la habilite y refuerce.

Esta doble consideración, la amenaza de una lógica acrítica y la posibilidad de reactivar la interrogación y el diálogo, conduce a una reconfiguración del rol docente. En un escenario donde los procesos de estudio están cada vez más mediados por sistemas algorítmicos, la figura del profesor no se reduce ni reemplaza, sino que se expande. A sus responsabilidades tradicionales de orientación y acompañamiento formativo intelectual, se suma ahora una nueva función: interrumpir la lógica que los sistemas digitales promueven, asumiendo un papel que, además de mediador de contenidos, lo convierte en un guía metacognitivo, guardián de la negatividad y la singularidad interpretativa frente al empuje estandarizador del algoritmo, devolviendo al proceso educativo su dimensión emancipadora.

ARACELI NOELIA ALONSO es Profesora superior de Lengua y Literatura (Profesorado Sagrado Corazón de Almagro A-29) y estudiante avanzada de la Licenciatura en Letras (UBA), con orientación en Lingüística. Se desempeña como docente en nivel medio en diversas instituciones de la CABA y dicta cursos de Español para extranjeros. Participó en proyectos UBACyT sobre enseñanza del latín y actualmente integra una investigación como adscripta en la cátedra de Etnolingüística (UBA).

MARINA FERNÁNDEZ es estudiante avanzada de la carrera de Letras, con orientación en Lingüística, en la Universidad de Buenos Aires. Es adscripta a la cátedra de Neurolingüística. Sus áreas de interés se centran en la psico- y neurolingüística, así como en la lingüística formal. Actualmente participa de un proyecto de investigación sobre herramientas de Inteligencia Artificial en ámbitos académicos.

Bibliografía

- ALVAREZ, Guadalupe; Hilda DIFABIO DE ANGLAT y Lourdes MORÁN. 2025. *Inteligencia artificial: 26 preguntas y respuestas*. Buenos Aires: El Ateneo.
- ANDERSON, Chris. 2008, 23 de junio. *The end of theory: The data deluge makes the scientific method obsolete*. *Wired*. Vol. 16, N° 7, 108-109. <<https://www.wired.com/2008/06/pb-theory/>>.
- ANTHROPIC. 2025. *Anthropic Education Report: How university students use Claude*. <<https://www.anthropic.com/news/anthropic-education-report-how-university-students-use-claude>>.
- HAN, Byung-Chul. 2012. *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- _____. 2021. *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.
- DAKAN, Rick y Joseph FELLER. 2025. *Framework for AI fluency*. Ringling College of Art and Design & Cork University Business School. <https://ringling.libguides.com/ld.php?content_id=79455570>.
- FREIRE, Paulo. 1997. *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- MOLLICK, Ethan. 2024. *Co-Intelligence: Living and working with AI*. Nueva York: Portfolio.
- SADIN, Éric. 2020. *La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Autonomía de un antihumanismo radical*. Buenos Aires: Caja Negra.
- UNESCO. 2023. *Oportunidades y desafíos de la era digital para la educación superior: Una introducción para los actores de la educación superior*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386670_spa>.
- _____. 2024. *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <<https://www.unesco.org/es/open-access/cc-sa>>.