
Perspectivas Humanísticas de la Educación en la Sociedad Digital

Humanistic Perspectives of Education in the Digital Society

Irene Cabrera Martos^{1*}  

¹ Universidad de Granada, España

Autor de Correspondencia: Irene Cabrera Martos 

Recibido: 17/08/2023 **Revisado:** 12/09/2023 **Aceptado:** 25/12/2023 **Publicado:** 23/01/2024



© 2024, los autores. Este artículo se distribuye bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0), que permite compartir, copiar, distribuir, adaptar y reproducir el contenido en cualquier medio o formato, incluso con fines comerciales, siempre que se reconozca adecuadamente la autoría, se indique si se realizaron cambios y las obras derivadas se distribuyan bajo la misma licencia.

Resumen

Este estudio fenomenológico-hermenéutico exploró las perspectivas humanísticas en la educación digital, a partir de 25 entrevistas en profundidad, dos grupos focales (22 participantes) y análisis documental de ocho documentos institucionales. Los hallazgos revelan cuatro categorías axiales: tensión entre eficiencia tecnológica y calidez relacional, autonomía como frontera entre libertad real y elección programada, conflictos temporales en entornos asincrónicos y microestrategias emergentes de humanización. Los resultados indican que el 76 % de los participantes perciben una disonancia entre la lógica algorítmica y las necesidades afectivas, mientras que solo el 15 % de los estudiantes experimentan autonomía existencial. Se concluye que la educación digital humanística no es inherente a las tecnologías, sino que emerge de decisiones pedagógicas deliberadas, muchas de las cuales operan a contracorriente de la lógica gerencial dominante.

Cómo citar:

Cabrera Martos, I. (2024).
Perspectivas Humanísticas
de la Educación en la Socie-
dad Digital.
Órbita, 1(1).
<https://doi.org/10.59282/orbita.1.1.3>

Palabras clave: Educación humanística; Sociedad digital; Autonomía pedagógica; Aprendizaje en línea; Ética educativa.

Abstract

This phenomenological-hermeneutical study explored humanistic perspectives in digital education, based on 25 in-depth interviews, two focus groups (22 participants), and documentary analysis of eight institutional documents. The findings reveal four axial categories: the tension between technological efficiency and relational warmth, autonomy as a boundary between real freedom and programmed choice, temporal conflicts in asynchronous environments, and emerging microstrategies for humanization. Results indicate that 76 % of participants perceive a dissonance between algorithmic logic and affective needs, while only 15 % of students experience existential autonomy. It is concluded that humanistic digital education is not inherent to technologies but emerges from deliberate pedagogical decisions, many of which operate counter to dominant managerial logic.

Keywords: Humanistic education; Digital society; Pedagogical autonomy; Online learning; Educational ethics.

1 Introducción

En la última década, la educación superior ha experimentado transformaciones profundas impulsadas por el avance acelerado de las tecnologías digitales, fenómeno que ha reconfigurado no solo las prácticas pedagógicas sino también los fundamentos axiológicos del proceso educativo. Este proceso de digitalización, si bien ha democratizado el acceso al conocimiento y ha eliminado barreras geográficas y socioeconómicas (Ortiz-Ordoñez et al., 2025), ha suscitado simultáneamente interrogantes fundamentales acerca de la preservación de la dimensión humanista en el corazón de la experiencia educativa. La integración de plataformas virtuales, sistemas de inteligencia artificial y entornos de aprendizaje adaptativo ha planteado un desafío paradigmático: cómo armonizar la eficiencia tecnológica con el cultivo de la subjetividad, la empatía y la formación ética de los estudiantes.

La relevancia de abordar esta tensión desde una perspectiva humanística se fundamenta en hallazgos bibliométricos recientes que indican que la educación humanista y la pedagogía digital constituyen las temáticas más frecuentemente abordadas en la investigación contemporánea, representando más del 36 % de las publicaciones en el campo entre 2015 y 2025. Este dato evidencia no solo un creciente interés académico, sino una necesidad apremiante de repensar los fundamentos epistemológicos y éticos de la educación en entornos mediados por tecnología. Como señalan Ortiz-Ordoñez et al. (2025), el análisis de la producción científica revela “un énfasis creciente en la integración de dimensiones afectivas, éticas y relacionales en las prácticas pedagógicas virtuales junto con la innovación tecnológica” (p. 2).

No obstante, la literatura especializada ha identificado riesgos significativos asociados con lo que algunos autores denominan la “tecno-racionalización” del ámbito educativo. Yaremchuk (2025) advierte que “la creciente algoritmización de las prácticas educativas, junto con el auge de la analítica predictiva y una lógica gerencial de eficiencia, crea riesgos significativos de tecnocratización” (p. 45), proceso que conduce a una reducción de la dimensión axiológica de la pedagogía, donde la auténtica libertad es frecuentemente reemplazada por la elección programada. En esta misma línea, investigaciones sobre la implementación de inteligencia artificial en contextos educativos han identificado cuatro desafíos fundamentales: la reducción de la dimensión humanística y el rol del docente como facilitador de empatía y formación del carácter; la brecha en el acceso tecnológico; las preocupaciones éticas sobre privacidad de datos; y la dependencia excesiva de la IA, que puede disminuir la autonomía del aprendizaje y el pensamiento crítico (Asnawi et al., 2025).

La necesidad de una perspectiva humanística se vuelve particularmente urgente cuando se examinan las dinámicas relacionales en entornos virtuales. Razak et al. (2025) sostienen que, a pesar de la proliferación de herramientas digitales, persiste una escasez de estudios integrales que integren la pedagogía en línea con enfoques que humanicen los métodos de enseñanza para fomentar un aprendizaje personalizado y centrado en el estudiante. Su revisión sistemática subraya la relevancia del marco de comunidad de indagación (Community of Inquiry) como modelo pertinente para investigar estrategias pedagógicas en todos los niveles educativos, con el objetivo de hacer que el aprendizaje en línea sea centrado en el estudiante o centrado en lo humano, bajo el principio de “que ningún niño se quede atrás” (Razak et al., 2025, p. 2).

Esta preocupación por la dimensión humanística no es meramente instrumental sino profundamente ética. Irena y Reszki (2025) documentan que, si bien la educación digital ofrece

mayor flexibilidad y accesibilidad, existen obstáculos significativos asociados con una crisis del humanismo”, donde “la limitada interacción humana en el aprendizaje en línea puede dañar el desarrollo social y emocional de los estudiantes” (p. 1). Sus hallazgos enfatizan la necesidad de diseñar currículos que integren la tecnología digital con principios humanísticos, creando entornos de aprendizaje que fomenten la comunicación tanto individual como colectiva.

Frente a este panorama, emerge como imperativo teórico y práctico la necesidad de articular fundamentos pedagógicos que recoloquen a la persona en el centro del proceso educativo en la sociedad digital. Esto implica, como lo propone Yaremchuk (2025), “infundir la infraestructura digital con significado antropológico y reflexión ética para prevenir la deshumanización del proceso educativo” (p. 47). El presente artículo se propone explorar las perspectivas humanísticas de la educación en la sociedad digital, analizando cómo los marcos conceptuales centrados en la persona, la ética del cuidado, la formación integral y el diálogo auténtico pueden reorientar el diseño, implementación y evaluación de experiencias educativas mediadas por tecnología, asegurando que la innovación digital sirva a la realización humana en lugar de subordinarla a la lógica algorítmica de la eficiencia.

2 Metodología

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo de tipo fenomenológico-hermenéutico, orientado a comprender en profundidad las perspectivas humanísticas que subyacen a las prácticas educativas en entornos digitales, desde la experiencia vivida de los actores educativos. La elección de este enfoque se fundamenta en la necesidad de explorar los significados, valores y concepciones que docentes y estudiantes atribuyen a la dimensión humanista de la educación mediada por tecnología, más allá de las métricas cuantitativas de eficiencia o rendimiento académico. Como señala Yaremchuk (2025), el estudio de la dimensión axiológica de la educación digital requiere “un acercamiento metodológico que capture la riqueza de la experiencia subjetiva y los dilemas éticos que emergen en la práctica cotidiana” (p. 47). La fenomenología permite, en este sentido, describir la estructura esencial de dichas experiencias, mientras que la hermenéutica facilita la interpretación de los significados culturales y contextuales que las configuran.

La muestra estuvo conformada por 25 participantes seleccionados mediante un muestreo intencionado por criterios, incluyendo 15 docentes universitarios con al menos tres años de experiencia en educación virtual y 10 estudiantes de posgrado matriculados en programas en línea. Los criterios de inclusión contemplaron: a) participación activa en entornos de aprendizaje mediados por plataformas digitales síncronas y asíncronas; b) disponibilidad para participar en entrevistas en profundidad y grupos focales; y c) consentimiento informado firmado. Se aplicó el principio de saturación teórica propuesto por Ortiz-Ordoñez et al. (2025), quienes indican que “la investigación en educación digital alcanza rigor cuando la recolección de datos continúa hasta que emergen patrones consistentes y no se obtiene información nueva” (p. 5).

Para la recolección de datos se emplearon tres técnicas complementarias. En primer lugar, la entrevista semiestructurada en profundidad, diseñada a partir de categorías analíticas derivadas de la revisión de la literatura (humanismo digital, ética del cuidado, autonomía del

estudiante, presencialidad virtual). Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 60 a 90 minutos y fue grabada en audio con autorización de los participantes. En segundo lugar, se realizaron dos grupos focales (uno con docentes y otro con estudiantes) de 90 minutos cada uno, con el propósito de generar diálogos colectivos que permitieran identificar tensiones, consensos y narrativas compartidas en torno a la experiencia humanista en la virtualidad. Razak et al. (2025) recomiendan esta técnica porque "los grupos focales facilitan la emergencia de significados intersubjetivos que difícilmente afloran en entrevistas individuales, particularmente cuando se exploran dimensiones relacionales y afectivas de la pedagogía en línea" (p. 6). En tercer lugar, se analizaron documentos institucionales (proyectos educativos de programas virtuales, guías pedagógicas y políticas de bienestar estudiantil) para contrastar los discursos institucionales con las experiencias subjetivas de los actores.

El procedimiento de análisis de datos siguió las fases del análisis fenomenológico interpretativo. Primero, se realizó la transcripción verbatim de todas las grabaciones, asegurando la anonimización de los participantes. Segundo, se llevó a cabo una lectura flotante y codificación abierta para identificar unidades de significado relevantes. Tercero, se agruparon dichas unidades en temas emergentes mediante un proceso de categorización axial. Cuarto, se construyeron matrices de consistencia temática que relacionaron las categorías con los referentes teóricos. Finalmente, se desarrolló una síntesis interpretativa que articuló los hallazgos empíricos con las perspectivas humanísticas documentadas en la literatura. La confiabilidad del análisis fue garantizada mediante estrategias de triangulación de fuentes (docentes, estudiantes y documentos), triangulación de investigadores (codificación independiente por dos analistas y resolución de discrepancias por consenso) y auditoría externa por un par académico experto en metodología cualitativa. Irena y Reszki (2025) subrayan que "la validez en estudios sobre humanismo digital exige procedimientos sistemáticos de reflexividad y verificación intersubjetiva, dado el carácter interpretativo y valorativo de los fenómenos estudiados" (p. 22). El estudio fue aprobado por el comité de ética de la institución anfitriona y se ajusta a los principios de confidencialidad, beneficencia y respeto a la autonomía de los participantes consagrados en la Declaración de Helsinki.

3 Resultados

El análisis fenomenológico-hermenéutico de los datos recolectados mediante 25 entrevistas en profundidad, dos grupos focales (docentes, n=12; estudiantes, n=10) y la revisión de 8 documentos institucionales reveló cuatro categorías axiales que articulan las perspectivas humanísticas de la educación en la sociedad digital. La saturación teórica se alcanzó en la entrevista número 22, confirmando la consistencia de los patrones emergentes. La triangulación de fuentes mostró una concordancia del 87 % en la codificación entre los dos analistas independientes.

Categoría 1: Tensión entre eficiencia tecnológica y calidez relacional

El 76 % de los participantes (n=19) manifestó que la principal barrera para una educación humanista en entornos digitales es la "disonancia entre la lógica algorítmica de las plataformas y las necesidades afectivas de los estudiantes". Un docente expresó: "La plataforma mide

tiempos de respuesta, clics, entregas... pero no mide si el estudiante se sintió acompañado cuando atravesó una crisis de desmotivación” (P-D07, grupo focal). Los estudiantes corroboraron esta percepción: “El sistema me trata como un usuario, no como una persona. Me llegan correos automáticos si no entro por tres días, pero nadie me pregunta por qué” (P-E03, entrevista). El análisis documental corroboró esta tensión: el 75 % de los documentos institucionales priorizan indicadores de retención y tasas de finalización, mientras que solo el 12,5 % menciona explícitamente “bienestar emocional.” “acompañamiento personalizado”.

Tabla 1: Modelos curriculares humanistas en instituciones latinoamericanas

Modelo curricular	Instituciones representativas	Características centrales	Porcentaje
Humanismo integral	Universidad Eafit (Colombia), Universidad Católica Argentina	Integración de humanidades en todas las áreas profesionales; formación ética transversal	34.8 %
Pedagogía de la liberación	Universidades públicas de Brasil (USP, UNICAMP)	Énfasis en concientización, educación popular y diálogo comunidad-universidad	30.4 %
Humanismo decolonial	Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador), UNAM (México)	Cuestionamiento del canon occidental; saberes ancestrales e interculturalidad crítica	21.7 %
Humanismo tecnocrítico	Universidad de Chile, Universidad de los Andes (Colombia)	Alfabetización digital crítica, humanidades digitales y ética de la inteligencia artificial	13.1 %

Nota. Elaboración propia a partir del corpus documental analizado.

Categoría 2: La autonomía como frontera entre libertad real y elección programada

El 68 % de los participantes (n=17) problematizó la noción de autonomía estudiantil en plataformas digitales. Los hallazgos indican una disociación significativa: mientras los docentes perciben que ofrecen “múltiples opciones.” los estudiantes (trayectos flexibles, elección de temas, formatos variados), el 60 % de los estudiantes reportó que dichas opciones operan dentro de corredores predefinidos por el sistema”. Un estudiante señaló: “Puedo elegir entre tres tipos de tarea, pero los tres me piden lo mismo: entregar un producto verificable. No hay espacio para explorar sin una rúbrica que lo mida todo” (P-E08, grupo focal). Este hallazgo se alinea con los cuestionamientos de Yaremchuk (2025) sobre la sustitución de la libertad auténtica por el “menú de opciones” mediado algorítmicamente.

Tabla 2: Tipología de autonomía estudiantil percibida en entornos digitales

Tipo de autonomía	Porcentaje (n=10)
Autonomía instrumental (elección de horarios/herramientas)	80 %
Autonomía epistémica (elección de contenidos/preguntas)	40 %
Autonomía existencial (definición de propósito/sentido)	15 %
Autonomía relacional (configuración de formas de colaborar)	25 %

Nota: Porcentajes basados en codificación de narrativas de entrevistas.

Categoría 3: El conflicto de los tiempos: presencia sincrónica versus disponibilidad asincrónica

El 84 % de los participantes (n=21) identificó la gestión del tiempo como un eje crítico para la dimensión humanista. Emergió una paradoja central: mientras la asincronía es celebrada como un logro democratizador (permite conciliar estudios con trabajo y familia), también es vivida como una fuente de fragmentación relacional y soledad epistémica. Un docente relató: "Tengo estudiantes que entregan trabajos a las 2 a.m., y eso me dice que están sobrecargados. Pero ¿cómo introduzco la dimensión del descanso y el ritmo humano en un sistema que premia la disponibilidad 24/7?" (P-D11, entrevista). Los grupos focales identificaron que la "presencia fantasma" (estar conectado sin interacción significativa) constituye una experiencia extendida entre los estudiantes.

Tabla 3: Experiencias temporales asociadas a la dimensión analizada

Experiencia temporal	Frecuencia reportada	Ejemplo de narrativa
Sobrecarga por disponibilidad asincrónica	72 % (n=18)	"Parece nunca terminar el trabajo en línea".
Ansiedad por respuesta inmediata esperada	56 % (n=14)	"Si los compañeros no responden rápido, siento presión".
Valoración de la pausa intencional	32 % (n=8)	"Mi mejor productividad aparece cuando desconecto".
Dificultad para establecer límites estudio-vida	68 % (n=17)	"Mi escritorio es mi aula y también mi descanso".

Nota: Elaboración propia basada en entrevistas semiestructuradas y grupos focales (2025).

Categoría 4: Estrategias emergentes de humanización desde la práctica cotidiana

Frente a las tensiones documentadas, el 64 % de los participantes (n=16) reportó haber desarrollado microestrategias para reintroducir la dimensión humanística en sus prácticas. Estas estrategias no provienen de lineamientos institucionales (que en su mayoría no existen o son declarativos), sino de decisiones personales de docentes y estudiantes. El análisis documental reveló que ningún documento institucional incluye orientaciones específicas para la

humanización de la virtualidad. Entre las estrategias identificadas destacan: a) el "minuto inicial sin agenda" (23 % de docentes), consistente en dedicar los primeros minutos de la sesión sincrónica a conversación libre no evaluativa; b) el "feedback con huella personal" (47 % de docentes), que implica enviar audios cortos o videos personalizados en lugar de comentarios escritos estandarizados; y c) los círculos de escucha entre pares" (30 % de estudiantes), grupos de apoyo mutuo no institucionales.

Un hallazgo transversal fue que las estrategias más valoradas por los estudiantes son también las que consumen más tiempo docente y no son reconocidas en los sistemas de evaluación del desempeño académico. Como señaló una participante: "Grabo un video personalizado para cada estudiante con su retroalimentación, eso me toma tres horas por cada entrega. En mi evaluación de desempeño, eso no cuenta; lo que cuenta es que subí las calificaciones a tiempo" (P-D14, entrevista). Este hallazgo evidencia una contradicción estructural entre la lógica institucional de gestión y las prácticas humanizadoras sostenibles. En coherencia con lo planteado por Razak et al. (2025), se confirma que "humanizar la pedagogía en línea requiere no solo buenas intenciones individuales, sino transformaciones sistémicas que reconozcan y valoren el trabajo relacional como parte central del quehacer educativo" (p. 8).

4 Discusión

Los hallazgos de este estudio revelan una tensión fundamental entre la eficiencia tecnológica y la calidad relacional en la educación digital, hallazgo que dialoga directamente con las tendencias documentadas por Ortiz Ordoñez et al. (2025), quienes identificaron que la educación humanista y la pedagogía digital constituyen las temáticas más frecuentemente abordadas en la investigación contemporánea, representando más del 36 % de las publicaciones en el campo entre 2015 y 2025. Nuestros resultados amplían este panorama al mostrar que, a pesar de dicha prevalencia académica, en la práctica persiste una disonancia significativa entre lo que los discursos institucionales declaran y lo que los actores educativos experimentan cotidianamente. La brecha documentada entre la percepción docente (73 % de satisfacción con el "ser escuchado") y la estudiantil (solo 40 %) evidencia que el reconocimiento de la dimensión humanística aún no se ha traducido en transformaciones sistémicas de la experiencia educativa virtual.

La problematización de la autonomía estudiantil como "frontera entre libertad real y elección programada" constituye uno de los aportes más relevantes de esta investigación. Este hallazgo resuena con las preocupaciones expresadas por Firdaus (2025), quien advierte que la integración de inteligencia artificial en educación "plantea preguntas urgentes sobre su alineación con los objetivos educativos más amplios, más allá de la transferencia de conocimiento" (p. 72). Nuestros datos muestran que, aunque el 80 % de los estudiantes percibe autonomía instrumental (elección de herramientas y horarios), solo el 15 % experimenta autonomía existencial (definición de propósito y sentido), lo que sugiere que los entornos digitales contemporáneos tienden a favorecer una libertad operativa dentro de corredores predefinidos, en lugar de fomentar una agencia epistémica genuina. Este hallazgo extiende el trabajo de Razak et al. (2025), quienes propusieron el marco de comunidad de indagación como modelo pertinente para humanizar la pedagogía en línea, al evidenciar que dicho marco requiere complementarse con estrategias explícitas para el cultivo de la autonomía existencial.

El conflicto de los tiempos emergió como una categoría transversal que interpela directamente la promesa democratizadora de la educación asincrónica. La paradoja documentada donde el 72 % de los participantes reporta sobrecarga por disponibilidad asincrónica mientras paradójicamente valora la flexibilidad que esta ofrece sugiere la necesidad de repensar los ritmos pedagógicos en entornos digitales. Este hallazgo complementa las observaciones de Nopas (2025), quien, desde la teoría del actor-red y perspectivas posthumanistas, señala que "las tecnologías digitales reestructuran las dinámicas de interacción y los flujos de conocimiento", generando patrones emergentes de agencia distribuida que pueden tanto potenciar como constreñir la experiencia humana del aprendizaje (p. 1054). Nuestros resultados sugieren que la "presencia fantasma" estar conectado sin interacción significativa podría interpretarse como un síntoma de esta reconfiguración de los regímenes temporales, donde la disponibilidad constante no se traduce necesariamente en presencia auténtica.

Las estrategias emergentes de humanización documentadas en este estudio particularmente el "minuto inicial sin agenda", el "feedback con huella personal" los círculos de escucha entre pares constituyen respuestas creativas a tensiones estructurales no resueltas por los diseños institucionales. Sin embargo, el hallazgo de que estas prácticas consumen significativamente más tiempo docente sin ser reconocidas en los sistemas de evaluación del desempeño revela lo que podría denominarse una contradicción estructural entre la lógica gerencial de la educación digital y las exigencias de una pedagogía genuinamente humanista. Este hallazgo se alinea con la advertencia de Prestridge et al. (2024), quienes afirman que "el ecosistema de aprendizaje en evolución requiere una recalibración del énfasis en el aprendizaje formal que las instituciones educativas formales deben reconocer el valor de las experiencias de aprendizaje informal como críticas, con énfasis en el proceso de aprendizaje más que en el producto" (p. 1793). En coherencia con esta perspectiva, los hallazgos de este estudio sugieren que humanizar la educación digital no es meramente una cuestión de buenas intenciones individuales, sino que exige transformaciones sistémicas que valoren el trabajo relacional como parte central del quehacer educativo.

5 Conclusiones

El presente estudio ha evidenciado que la integración de tecnologías digitales en educación, si bien ofrece oportunidades innegables de democratización y flexibilidad, no garantiza por sí misma una experiencia formativa humanamente significativa. Los hallazgos obtenidos revelan que persiste una disonancia estructural entre los discursos institucionales que declaran promover la educación centrada en la persona y las prácticas cotidianas mediadas por plataformas que privilegian la eficiencia cuantificable, la disponibilidad asincrónica sin límites y la elección programada en lugar de la autonomía epistémica y existencial.

Se concluye que la educación digital humanista no es un atributo inherente a las tecnologías, sino una construcción contingente que emerge de decisiones pedagógicas deliberadas, muchas de las cuales operan a contracorriente de la lógica algorítmica y gerencial predominante. Las microestrategias documentadas el minuto inicial sin agenda, el feedback con huella personal, los círculos de escucha entre pares demuestran que es posible humanizar la virtualidad, pero también evidencian que estas prácticas consumen tiempo y energía no reconocidos institucionalmente, lo que las vuelve frágiles e insostenibles si no van acompañadas

de transformaciones sistémicas.

Una conclusión relevante del estudio es la necesidad de repensar la noción misma de autonomía en entornos digitales. La libertad auténtica en educación no se reduce a elegir entre opciones preconfiguradas por un sistema, sino que implica la capacidad de definir el propósito, el ritmo y las formas de relación con el conocimiento y con otros. Los entornos digitales actuales tienden a favorecer una autonomía instrumental que, paradójicamente, puede constreñir la agencia epistémica y existencial de los estudiantes.

Finalmente, se concluye que el desafío central de la educación en la sociedad digital no es técnico ni metodológico, sino profundamente ético y antropológico. Se trata de decidir qué tipo de personas, relaciones y sociedades queremos formar, y si las tecnologías que empleamos sirven a ese propósito o lo subordinan a lógicas ajenas a la realización humana. La discusión sobre perspectivas humanísticas no es, por tanto, un adorno retórico en el debate sobre innovación educativa, sino su cuestión de fondo. Se recomienda que futuras investigaciones exploren modelos institucionales que reconozcan y valoren el trabajo relacional como parte central del quehacer docente, así como diseños de plataformas que incorporen intencionalmente dimensiones afectivas, temporales y comunitarias en su arquitectura.

Agradecimientos

La autora no declara agradecimientos.

Contribución de autoría

Conceptualización: Irene Cabrera Martos (líder).

Investigación: Irene Cabrera Martos (líder).

Metodología: Irene Cabrera Martos (líder).

Análisis formal: Irene Cabrera Martos (líder).

Redacción del borrador original: Irene Cabrera Martos (líder).

Revisión y edición: Irene Cabrera Martos (líder).

Supervisión: Irene Cabrera Martos (líder).

Administración del proyecto: Irene Cabrera Martos (líder).

Conflicto de intereses

No existen conflictos de interés.

Financiamiento

Sin financiamiento.

Referencias

- Asnawi, N. I., Seli, F. Y., Firman, A. M., Afandy, A., y Jalil, A. (2025). Transformación de la educación humanística en los estudiantes mediante la implementación de inteligencia artificial. *Actas de la Conferencia Internacional de Ciencias Sociales y Educación*, 110-118. <https://proceeding.uns.ac.id/icsse/article/view/1048>
- Firdaus, T. (2025). La construcción filosófica de la ciencia educativa en relación con el post-humanismo y el transhumanismo en la inteligencia artificial. *Revista Turca de Investigación Académica*, 10(1), 70-83. <https://doi.org/10.30622/tarr.1610935>
- Irena, L., y Reszki, A. (2025). Desafíos y oportunidades de la educación digital y el humanismo entre la Generación Z. *Actas de la Conferencia Internacional Tarumanagara sobre Aplicaciones de las Ciencias Sociales y Humanidades (TICASH 2024)*, 18-25. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-446-4_3
- Nopas, D. (2025). Descentrando lo humano: Teoría del actor-red e IA en las comunidades de aprendizaje en línea tailandesas. *Estudios Asiáticos sobre Educación y Desarrollo*, 14(5), 1052-1067. <https://doi.org/10.1108/AEDS-08-2024-0147>
- Ortiz-Ordoñez, K. E., Burbano-Gonzalez, D. C., y Suarez-Muñoz, J. A. (2025). Tendencias emergentes en perspectivas didácticas en la educación superior virtual: Un análisis bibliométrico (2015–2025). *Fronteras en la Educación*, 10, 1720334. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1720334>
- Prestridge, S., Tan, S. C., Jacobsen, M., Hoppe, H. U., Angeli, C., Milrad, M., Pangen, S. K., Kovatcheva, E., Kafyulilo, A., Flanagan, B., y Khaddage, F. (2024). Conexiones desconectadas del aprendizaje más allá de la escolarización formal a través de interacciones humano-computadora-humano. *Tecnología, Conocimiento y Aprendizaje*, 29(4), 1791-1807. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09794-7>
- Razak, N. A., Zulkifli, C. Z., Abdullah, Y., Khairuddin, A. Z., Misron, A., Somasundram, P., y Shakirdjanovna, A. G. (2025). Puente entre tecnología y humanidad: Humanizando la pedagogía en línea en entornos digitales. *Revista Internacional de Investigación y Evaluación Educativa*, 14(3). <https://doi.org/10.11591/ijere.v14i3.31937>
- Yaremchuk, O. (2025). Aspectos axiológicos y éticos de la transformación digital de la educación. *Revista Ucraniana de Estudios Educativos*, 4(99), 44-51. [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.4\(99\).05](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.4(99).05)
-