

# Estudios sobre Arte Actual

Número 14  
2026


43

## La Inteligencia Artificial como herramienta de la Investigación Artística Transdisciplinaria: hacia una pedagogía ovrónica

*Artificial Intelligence as a Tool for Transdisciplinary Artistic Research: Towards an  
Ovronic Pedagogy*


**Pablo Alejandro Cabral**

Facultad de Artes - Universidad Autónoma de Querétaro (México)  
pablo.cabral@uaq.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9958-3063> 


**Rubén Buren**

Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología (UDIT) (España)  
ruben.buren@udit.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5818-4437> 

**Pamela Soledad Jiménez Dragúcevic**

Facultad de Artes - Universidad Autónoma de Querétaro (México)  
pamela.jimenez@uaq.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3792-3437> 

Recibido: 22 de diciembre de 2025

Aceptado: 4 de febrero de 2026

Publicado: 8 de febrero de 2026

**RESUMEN:** La incorporación de inteligencias artificiales generativas representa una transformación paradigmática en la metodología de investigación en las artes para la educación superior. Este ensayo examina críticamente cómo los modelos de lenguaje de gran tamaño (LLM) pueden integrarse en el proceso pedagógico investigativo como socios estratégicos, más que como simples herramientas de consulta. A partir de una experiencia didáctica implementada en la materia de Metodología de la Investigación con estudiantes de la Licenciatura en Actuación de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro, se propone una metodología estructurada en tres fases: exploración temática y contextual, análisis conceptual e interdisciplinario, y tecnología inversa para la estructura creativa. El trabajo incorpora el concepto de "ovronía" desarrollado por Rubén Buren (2025) para comprender la naturaleza de la cocreación entre humano e IA como un proceso de traducción impura y transcreación radical. Se argumenta que la adopción ética y reflexiva de estas tecnologías requiere un cambio de paradigma en la praxis universitaria, orientado hacia una educación transdisciplinaria que forme profesionales capaces no solo de usar la tecnología, sino de gobernarla de manera creativa y crítica. Se ponen en discusión las implicaciones pedagógicas, éticas y metodológicas de esta

integración, así como los desafíos que plantea el Siglo XXI para la formación humanística en el contexto de la "revolución silenciosa" que atraviesa la educación superior.

**PALABRAS CLAVE:** inteligencia artificial generativa, metodología de investigación artística, pedagogía digital, ovronía, educación transdisciplinaria.

**ABSTRACT:** The incorporation of generative artificial intelligences represents a paradigmatic transformation in arts research methodology for higher education. This essay critically examines how Large Language Models (LLMs) can be integrated into the investigative pedagogical process as strategic partners, rather than mere consultation tools. Drawing from a didactic experience implemented in the Research Methodology course with students of the Bachelor of Acting at the Faculty of Arts of the Autonomous University of Querétaro, a three-phase methodology is proposed: thematic and contextual exploration, conceptual and interdisciplinary analysis, and reverse engineering for creative structure. The work incorporates the concept of "ovronia," developed by Rubén Buren (2025), to understand the nature of co-creation between humans and AI as a process of impure translation and radical transcreation. It is argued that the ethical and reflexive adoption of these technologies requires a paradigm shift in university praxis, oriented toward a transdisciplinary education that trains professionals capable not only of using technology but of governing it in a creative and critical manner. Finally, the pedagogical, ethical, and methodological implications of this integration are discussed, as well as the challenges posed by the 21st century for humanistic training within the context of the "silent revolution" currently traversing higher education.

**KEYWORDS:** Generative Artificial Intelligence, Arts-Based Research methodology, digital pedagogy, ovronia, transdisciplinary education.

\* \* \* \* \*

## 1. Introducción: La urgencia de un nuevo paradigma pedagógico

El mundo contemporáneo atraviesa una revolución tecnológica profunda, comparable en magnitud a la experimentada a finales del siglo XIX con la llegada del petróleo y la electricidad. Sin embargo, en la actualidad el factor transformador no es una fuente de energía material, sino una fuente generativa algorítmica, la inteligencia artificial (IA). Los avances exponenciales generados en un periodo extraordinariamente breve han provocado la necesidad imperante de replantear los paradigmas desde los cuales percibimos, interpretamos y comprendemos el mundo que nos rodea. Desde las dinámicas laborales hasta las formas de comunicación e interacción con nuestro entorno, todo ha experimentado cambios sustanciales que, paradójicamente, muchos sectores institucionales aún se resisten a reconocer. Y es que el futuro llegó hace rato y quien no lo comprenda, quedará fuera del mundo.

En el ámbito específico de la educación universitaria, esta revolución nos sitúa ante una encrucijada compleja: un doble filo que simultáneamente presenta oportunidades sin precedentes y desafíos que exigen respuestas inmediatas. El mundo que conocíamos ya no existe, y el futuro, lejos de ser una proyección distante, se ha instalado de manera definitiva en nuestras prácticas cotidianas. La IA no constituye una utopía tecnológica, sino una realidad operativa presente en múltiples actividades diarias, incluidos los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Esta realidad nos obliga a superar el miedo a lo desconocido y, simultáneamente, nos exige trabajar en lo que podríamos denominar: el borde de la incompetencia, expandiendo continuamente las fronteras de nuestras capacidades pedagógicas.

La pregunta fundamental que guía este ensayo no es si debemos integrar la IA en las prácticas educativas —esa discusión ya ha sido superada por los hechos—, sino ¿cómo podemos aplicar e integrar estas tecnologías en la práctica pedagógica de manera que potencien las capacidades humanas, en lugar de reemplazarlas? Particularmente en las licenciaturas artísticas, donde la creatividad, el pensamiento crítico y la sensibilidad estética constituyen competencias centrales, resulta imperativo desarrollar marcos metodológicos que permitan una apropiación ética y productiva de estas herramientas.

## 2. Discusión

### 2.1 Desafíos y oportunidades de la ia en la educación superior

#### 2.1.1 Los nuevos imperativos pedagógicos

La educación superior contemporánea enfrenta tres desafíos fundamentales relacionados con la integración tecnológica: la personalización del aprendizaje, la automatización de tareas repetitivas, y la gestión del acceso a volúmenes masivos de información (Big Data). Estos desafíos requieren, ineludiblemente, una supervisión crítica y ética que garantice que las tecnologías sean herramientas de emancipación intelectual y no de dependencia acrítica.

Como señala Martínez-Rivera (2024), “la tecnología siempre ha resultado beneficiosa para el ser humano cuando ha sido utilizada adecuadamente”; “la IA irrumpe en todas las áreas de conocimiento de forma muy rápida y no hay ningún sector que pueda obviar esta nueva realidad” (p.p. 2-3). El dilema contemporáneo radica en conocer estas tecnologías con suficiente profundidad para comprender sus límites éticos. Es muy importante determinar qué beneficios pueden aprovecharse, no solamente para optimizar tiempos en los trabajos de investigación, sino también para generar en el estudiantado habilidades competentes para el siglo XXI.

La velocidad con la que estas herramientas evolucionan y se integran en la cultura académica plantea otro reto no menor: la necesidad de formar docentes que no solo conozcan estas tecnologías, sino que puedan articularlas pedagógicamente de manera reflexiva. Esto implica abandonar posturas reactivas —que oscilan entre el rechazo automático y la adopción acrítica— para adoptar una postura proactiva que examine tanto las posibilidades como los riesgos de estas herramientas.

#### 2.1.2 La IA como socio estratégico: redefiniendo la relación humano-máquina

La propuesta central de este trabajo es considerar la IA como un *socio estratégico* en la pedagogía contemporánea, una herramienta que no reemplaza la inteligencia natural (IN), sino que potencia el desarrollo del pensamiento crítico, el poder de síntesis, la organización de ideas y la creatividad humana. Esta perspectiva supone un cambio fundamental en la percepción que tradicionalmente se tiene sobre las tecnologías en el ámbito educativo.

Para materializar esta visión en la academia, resulta necesario, como señalan Jardón Gallegos et al. (2024), “el establecimiento de pautas éticas y prácticas recomendadas que protejan la

privacidad de los estudiantes y promuevan un entorno de confianza en el aula” (p. 2043). La urgencia de adaptar y actualizar las prácticas docentes responde a la necesidad de formar profesionales capaces de utilizar las nuevas tecnologías comprendiendo plenamente las implicaciones éticas y sociales que esto conlleva.

Esta actualización pedagógica requiere garantizar una formación que sea simultáneamente técnica —en el dominio específico de cada disciplina—, tecnológica —en el uso crítico de herramientas digitales— y profundamente humana, donde se desarrolle la ética a través del "aprender a ser" (Delors, 1996). Solo desde esta triple dimensión formativa podremos formar profesionales que no sean simplemente unos usuarios pasivos de la tecnología, sino agentes de cambio capaces de gobernarla y orientarla hacia fines humanísticos.

## 2.2 Hacia una metodología efectiva: fundamentos del *prompting*

### 2.2.1 Comprendiendo los modelos de lenguaje de gran tamaño (LLM)

Para utilizar de manera efectiva las IA generativas, el paso fundamental consiste en comprender la naturaleza de los Modelos de Lenguaje de Gran Tamaño (Large Language Models, LLM). Estos sistemas de inteligencia artificial han sido entrenados con enormes cantidades de texto para entender, generar y responder al lenguaje humano de forma coherente y contextualmente apropiada, en la mayoría de los casos. Esta aclaración es válida ya que muchas veces estos sistemas se convierten en el genio de la lámpara de Aladino donde buscan a toda costa complacer al amo y entonces se puede caer en el caso de que la IA invente información al no obtenerla de una base ya existente. Es por esto que los *prompt*, dependiendo de la consulta, deben considerar la leyenda: si no encuentras la información, por favor no la inventes.

Como señalan Wei et al. (2022), el *prompting* representa una nueva forma de utilizar los LLM para realizar diversas tareas sin necesidad de entrenar un modelo específico para cada una de ellas. Esta flexibilidad convierte al *prompt* —la instrucción que el usuario proporciona al modelo— en el elemento central de la interacción humano-IA. Un *prompt* efectivo determina no solo la calidad de la respuesta obtenida, sino también el grado de utilidad que la herramienta puede tener en contextos académicos específicos. Es por esto que una de las habilidades a desarrollar en estudiantes de educación superior, es su capacidad lectora-escritora, así como promover procesos de razonamientos recursivos.

Los componentes básicos de un *prompt* efectivo incluyen: (1) el **contexto**, que proporciona información de fondo para la tarea; (2) la **instrucción**, que especifica el comando o la pregunta directa; y (3) opcionalmente, **ejemplos** que demuestren el formato de salida deseado. Sin embargo, la construcción de *prompts* verdaderamente efectivos para contextos de investigación artística requiere un nivel adicional de sofisticación metodológica.

De acuerdo a la experiencia en la interacción con la IA, un elemento muy importante es definir el **tipo de razonamiento o perfil algorítmico** con el que se desea que la IA opere, esto implica darle la consigna de que la IA piense, analice y ejecute o construya partiendo de un expertise o pericia determinada. Por ejemplo se puede integrar al inicio de un *prompt*: como si fueras una investigadora experta en curaduría y crítica de arte contemporáneo...; de

esta manera la IA comienza a razonar a partir de un contexto de área de conocimiento determinado. Esto generará que las respuestas o propuestas sean mucho más específicas con resultados que propicien un desarrollo lógico recursivo con mayor profundidad.

### 2.2.2 El Framework CLEAR para el diseño de *prompts*

Una estrategia estructurada para el diseño de *prompts* efectivos es el Framework CLEAR, que ofrece cinco dimensiones de consideración:

47

- **C – Contexto:** Proporciona suficiente información para que el modelo entienda el entorno de la tarea. Ejemplo: "Como experto en metodología de investigación en artes escénicas..."
- **L – Labor:** Especifica la tarea exacta que se solicita. Ejemplo: "Diseña un plan de análisis comparativo entre..."
- **E – Estructura:** Define claramente el formato de respuesta esperado. Ejemplo: "Presenta la información en formato de tabla comparativa con..."
- **A – Audiencia:** Indica claramente para quién es la respuesta. Ejemplo: "El análisis está dirigido a estudiantes de licenciatura en..."
- **R – Restricciones:** Establece límites y parámetros claros. Ejemplo: "No inventes información que no pueda ser verificada en fuentes académicas..."

Este framework no constituye simplemente una fórmula técnica, sino una metodología que obliga al estudiante a pensar críticamente sobre qué está solicitando, por qué lo solicita, y cómo evaluará la calidad de lo que recibe. En este sentido, el diseño de *prompts* efectivos se convierte en sí mismo en un ejercicio pedagógico que desarrolla competencias metacognitivas.

De acuerdo a la experiencia en la interacción con la IA, un elemento muy importante es definir el **tipo de razonamiento o perfil algorítmico** con el que se desea que la IA opere, esto implica darle la consigna de que la IA piense, analice y ejecute o construya partiendo de un expertise o pericia determinada. Por ejemplo se puede integrar al inicio de un *prompt*: como si fueras una investigadora experta en curaduría y crítica de arte contemporáneo...; de esta manera la IA comienza a razonar a partir de un contexto de área de conocimiento determinado. Esto generará que las respuestas o propuestas sean mucho más específicas con resultados que propicien un desarrollo lógico recursivo con mayor profundidad.

En conclusión, si se desea mejorar el framework es necesario anteponer una dimensión previa: **A – Algoritmo:** expertise, experiencia y pericia de razonamiento.

Por lo que el framework puede quedar como **A-C-L-E-A-R** lo que se perfila como un razonamiento transdisciplinario que busca fundir las rigideces de elementos con distintos componentes para lograr algo más resistente, flexible y complejo.

### 2.2.3 Del *prompt* al acto ovónico: comprendiendo la cocreación

En este contexto resulta fundamental introducir el concepto de ovronía desarrollado por Rubén Buren (2025), como categoría teórico-operativa para comprender la naturaleza

profunda de la interacción entre el estudiantado y la IA generativa. Buren propone que la ovronía —derivada de *ovum* (huevo en latín), *obra* y el sufijo *-ónico*— constituye "la acción artística para producir obras artísticas o intelectuales desde un embrión digital que tiene todos los elementos a su disposición para crecer y formarse".

La ovronía se define como una acción artística e investigadora que emerge a partir de un embrión digital —esto es, el conjunto de datos, modelos estadísticos y arquitecturas algorítmicas que configuran un sistema de IA— y se desarrolla mediante dinámicas de traducción impura y transcreación radical. A diferencia de la traducción orientada a la equivalencia semántica, la transcreación ovrónica no persigue la conservación de un significado original, sino la generación de sentido a través del desvío, la fricción y la reinterpretación iterativa del material producido.

Desde esta perspectiva, el diseño de *prompts* no puede entenderse como una operación técnica aislada, sino como un acto ovrónico en sí mismo: una práctica dialógica en la que el investigador-artista establece un intercambio continuo con la máquina, reformulando instrucciones, introduciendo restricciones conceptuales y desplazando progresivamente el campo semántico inicial. Las respuestas generadas por la IA no constituyen resultados finales, sino ecos provisionales de un proceso en curso.

Lo que en la superficie pedagógica aparece como un simple ejercicio de redacción de *prompts*, en realidad constituye lo que Buren denomina un acto ovrónico: "la acción de un artista para crear apoyado, asistido, o directamente manufacturado, mediante unas instrucciones por la Inteligencia Artificial". Frente a enfoques instrumentales que conciben la IA como una herramienta de optimización o automatización, la ovronía propone entender dicha interacción como un acto de cocreación basado en procesos de transformación recursiva, desplazamiento semántico y producción de sentido no lineal.

Este marco conceptual resulta particularmente valioso para la pedagogía de la investigación artística porque nos permite comprender que el estudiante no está simplemente "usando una herramienta", sino participando en un proceso de cocreación donde la IA funciona como un verdadero interlocutor creativo.

Buren distingue entre diferentes niveles de este proceso ovrónico:

- **ECO 0:** La primera respuesta de la IA, que aún está muy cercana a la reproducción y la copia, aún fuertemente condicionada por patrones de repetición y reproducción estadística.
- **ECO 1, ECO 2... ECO n:** Iteraciones sucesivas donde el estudiante (ahora **ovronauta**, "el que navega por lo ovrónico") refina y transforma progresivamente, recontextualiza y transforma.
- **VOZ OVRÓNICA:** El resultado final donde "la reinterpretación del propio Eco inicial se ha transformado en un lenguaje nuevo en sí mismo". El resultado en este estadio ya no puede remitirse, ni a la fuente humana inicial, ni a la lógica algorítmica original. Es un lenguaje emergente, con coherencia propia.



En este punto resulta inevitable recordar a Walter Benjamin (1989), quien ya advertía que toda transformación técnica de los medios de producción cultural altera radicalmente el estatuto de la obra y su relación con la autoría y el aura. Sin embargo, a diferencia de la reproducción técnica descrita por Benjamin, el acto ovrónico no se limita a multiplicar copias, sino que introduce un proceso de desviación recursiva que permite la emergencia de una voz no reductible ni al original humano ni al dispositivo técnico.

Esta distinción resulta especialmente relevante en contextos pedagógicos y académicos, ya que permite diferenciar entre un uso reproductivo de la IA —que Buren describe como artesanía algorítmica— y una práctica creativa e investigadora transformadora y con efecto creativo real. No toda producción mediada por IA puede considerarse ovrónica: únicamente lo es aquella que evidencia un proceso documentado de desplazamiento conceptual, apropiación crítica y transformación significativa. Esta gradación pedagógica resulta crucial porque enseña al estudiantado que el trabajo con IA no termina con la primera respuesta obtenida. Como señala Buren, "no todos los actos ovrónicos llevan a Voces Ovrónicas puras, porque depende de la capacidad de transformación del artista que se comunica con la máquina". Puede que el estudiante solo reproduzca ecos sin llegar a desligarse de la copia, del referente inicial. La labor pedagógica consiste precisamente en desarrollar esa "capacidad de transformación" que permite al estudiantado convertirse en verdadero ovronauta capaz de producir voces ovrónicas auténticas.

Este enfoque redefine radicalmente la naturaleza del plagio académico en el contexto de la IA. Si un estudiante simplemente reproduce el ECO 0 —la primera respuesta de la IA— sin transformación, está cayendo en lo que podríamos denominar "artesanía algorítmica": la reproducción sistemática sin aporte creativo. En cambio, cuando el estudiante desarrolla un proceso iterativo crítico que lo lleva a una Voz Ovrónica genuina, está ejerciendo su autoría intelectual de manera legítima, aunque mediada por la tecnología.

Desde este marco, Buren también cuestiona como el plagio académico adquiere una complejidad renovada. La reproducción literal del ECO 0, sin mediación reflexiva ni intervención transformadora, constituye una falta ética comparable a la copia tradicional. Por el contrario, cuando el proceso iterativo conduce a la emergencia de una Voz Ovrónica, la autoría no se disuelve, sino que se reconfigura. La IA actúa entonces como un interlocutor cognitivo, no como sustituto del sujeto creador.

En este sentido, la ovronía redefine el rol del investigador o estudiante como ovronauta, figura que designa a quien navega un territorio híbrido entre inteligencia humana e inteligencia artificial, asumiendo la responsabilidad epistemológica de seleccionar, descartar y articular los distintos ecos generados. Esta posición no prioriza la eficiencia productiva, sino el desarrollo de una sensibilidad crítica, la capacidad de habitar la incertidumbre y la construcción de una autoría expandida y consciente.

Entendida así, la ovronía no constituye un método cerrado ni una técnica replicable, sino una epistemología en acto, orientada a repensar la investigación artística y pedagógica como un proceso necesariamente impuro, situado y abierto. Su valor reside en su capacidad para desplazar los modelos tradicionales de enseñanza y evaluación, favoreciendo prácticas

creativas que integren tecnología, pensamiento crítico y transformación significativa del conocimiento.

### 2. 3. Metodología en tres fases: una propuesta pedagógica ovrónica

La integración de la IA generativa en la metodología de investigación artística puede estructurarse en tres fases complementarias que responden a momentos específicos del proceso investigativo. Esta metodología ha sido implementada y refinada en la materia de Metodología de la Investigación con estudiantes de la Licenciatura en Actuación, Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro, demostrando su efectividad para dinamizar el trabajo académico sin comprometer la autoría intelectual del estudiantado. Cada fase puede comprenderse desde la lógica ovrónica como una progresión desde los primeros ecos hacia la voz ovrónica consolidada.

50

#### 2.3.1 Fase 1: Exploración temática y contextual (Del ECO 0 al ECO 1)

En esta primera etapa, el estudiantado utiliza la IA generativa para acelerar la recopilación y síntesis de grandes volúmenes de información. Esta fase optimiza significativamente los tiempos de la revisión documental, permitiendo al estudiante construir rápidamente un catálogo de fuentes relevantes que posteriormente deberá procesar de manera crítica.

El proceso requiere que el estudiante: (a) utilice su creatividad y pensamiento crítico para formular preguntas relevantes; (b) construya *prompts* con la mayor precisión posible; (c) no deje cabos sueltos en las instrucciones; (d) establezca salvaguardas contra la invención de información; y (e) mantenga un tono profesional en la interacción.

#### 2.3.2 Ejemplo de *prompt* aplicado:

"Por favor, como si fueras una investigadora experta en [área de conocimiento específica] busca los 3 últimos artículos científicos publicados que aborden el tema de [tema específico] integrando una ficha bibliográfica que contenga la siguiente información: Título de la obra; Autor; año de publicación; tipo de fuente; resumen de contenidos; enlace o DOI del artículo. Es importante que, si no encuentras ninguna fuente verificable, por favor no la inventes".

Desde la perspectiva ovrónica, esta fase produce un **ECO 0**: una primera aproximación que la IA genera a partir de su "embrión digital" —su base de datos—. Lo fundamental pedagógicamente es enseñar al estudiante que este ECO 0 no constituye el producto final, sino el material base que debe ser verificado, contrastado y transformado. El estudiante debe aprender a reconocer el "carácter ovrónico de la obra", es decir, el rastro algorítmico en la respuesta, para poder procesarlo críticamente.

Esta fase enseña al estudiante a utilizar la IA como un asistente de investigación inicial, pero mantiene la responsabilidad de verificación y selección crítica en manos humanas. Asimismo, asume el compromiso de una vez filtrado el primer ECO 0 por la IA, el estudiante debe leer el material para así poder incrementar su conocimiento sobre el tema y mejorar la calidad recursiva de los ecos subsiguientes. Como advierte Buren sobre el peligro de quedarse en el ECO 0: "La máquina tiende a reproducir sistemáticamente y tiende a resolver



las órdenes aplicando criterios lógicos". Es la reinterpretación humana lo que transforma estos ecos iniciales en conocimiento genuino.

### 2.3.3 Fase 2: Análisis conceptual y conexión interdisciplinaria (Del ECO 1 al ECO n)

En esta segunda fase, la IA funciona como un asistente de análisis conceptual que ayuda a desglosar los elementos constitutivos de las categorías construidas por el estudiantado. A través de *prompts* específicos, se solicita a la IA que identifique componentes, compare conceptos, y trace influencias entre diferentes disciplinas. Para esto es indispensable que el alumnado haya leído y procesado de manera crítica los textos que le fueran de utilidad para su tema.

51

Esta fase resulta particularmente valiosa para profundizar en las temáticas y construir problemáticas que conduzcan a preguntas de investigación complejas que respondan a situaciones de la realidad. El trabajo pedagógico puede desarrollarse de manera inter y transdisciplinaria sobre temáticas o inquietudes del estudiantado que respondan genuinamente a sus intereses artísticos. Para ello es muy importante que el docente a cargo pueda acompañar en un rol de facilitador, para que el alumnado-ovronauta produzca estos razonamientos rizomáticos que permitan dar mayor profundidad intelectual y académica y mejore los resultados de los ECOS subsiguientes.

### 2.3.4 Ejemplo de *prompt* aplicado:

"A partir de estos 3 artículos, por favor indícame cuáles son los elementos básicos que se deben considerar como constituyentes y constitutivos del [concepto analizado]."

Desde la lógica ovrónica, esta fase constituye el momento de mayor riqueza creativa: el proceso iterativo de refinamiento donde el estudiante-ovronauta navega entre ECO 1, ECO 2, ECO 3... cada vez más alejándose de la simple reproducción y acercándose a una comprensión genuinamente propia. Aquí se materializa lo que Buren describe como la "neopoética algorítmica": el plano operativo donde la IA "no traduce ni ejecuta: co-crea".

En esta fase, "la máquina no obedece sin más: reacciona, prolonga, desvía" (Buren, 2024), y el estudiante aprende a reconocer esas desviaciones no como errores, sino como oportunidades creativas. Cada eco generado no es una versión del original, sino "una forma nueva de afectación", y es ese circuito imprevisible el que activa verdaderamente el aprendizaje profundo.

El valor pedagógico de esta fase radica en que obliga al estudiante a formular preguntas analíticas sofisticadas, evaluando posteriormente la calidad y pertinencia de las respuestas obtenidas desde su propio marco teórico en construcción. En esto es indispensable la lectura analítica y reflexiva que propicie razonamientos que fluyen de la Inteligencia Natural IN hacia la Inteligencia Artificial IA. El estudiante aprende aquí lo que Buren denomina "traducción impura": no buscar que la IA reproduzca fielmente un concepto teórico, sino que genere aproximaciones que luego el estudiante transformará críticamente.

### 2.3.5 Fase 3: Tecnología inversa y estructura creativa (Hacia la Voz Ovrónica)

Con la base temática y analítica consolidada, la IA se convierte en esta fase final en un instrumento que puede mejorar y pulir las bases creativas de la escritura científica. Es crucial enfatizar que la finalidad no es que la IA cree el escrito, sino que ofrezca múltiples perspectivas y sugerencias que mejoren la producción intelectual del estudiante.

La Inteligencia Natural es quien crea, propone y dirige la escritura científica, mientras que la IA revisa, sugiere y propone cómo mejorar la redacción, la estructura lógica y la profundidad teórica. Esta inversión de roles —donde el humano dirige y la máquina asiste— resulta fundamental para mantener la autoría intelectual y desarrollar las capacidades de escritura académica.

### 2.3.6 Ejemplo de *prompt* aplicado

"Como si fueras una especialista en corrección de estilo para el área de artes y humanidades, a partir de este texto que adjunto, te pido que hagas una revisión de la redacción, la estructura lógica y la profundidad teórica apropiada para un nivel de licenciatura, y me sugieras cómo mejorar el escrito."

Esta fase final representa el momento de consolidación de la **Voz Ovrónica**: el trabajo del estudiante ha sido suficientemente reinterpretado, transformado y personalizado a través del diálogo con la IA que ya no remite directamente a los ecos iniciales, sino que constituye una producción intelectual auténtica con "firma de autenticidad, ilegible en sus ecos anteriores por las manchas reinterpretativas" (Buren, 2024).

Como señala Buren, la Voz Ovrónica "es un arte generado por el artista y la IA que tiene forma y concepto que en sí mismo no necesita ni sus ecos ni su voz inicial". Aplicado al contexto pedagógico, esto significa que el trabajo final del estudiante debe poder sostenerse por sí mismo como producción intelectual genuina, aunque haya sido co-creado con la IA a través de múltiples razonamientos recursivos o iteraciones.

Esta fase enseña al estudiante a ser su propio editor crítico, utilizando la IA como un espejo que refleja posibles debilidades en su argumentación, pero manteniendo la decisión final sobre qué modificaciones incorporar. El estudiante aprende aquí el principio ovrónico fundamental: "buscar la ovronía: la autenticidad de la reproducción, no la copia" (Buren, 2024).

## 2.4 Ovrónia y transdisciplinariedad: implicaciones para una educación humana y ética

### 2.4.1 La ovronía como práctica transdisciplinaria

El mundo estructurado a partir de la incursión de la IA en lo cotidiano requiere un cambio paradigmático en la praxis de la educación universitaria. Evitar la fragmentación del conocimiento resulta imperativo, ya que dicha fragmentación impide la comprensión del mundo contemporáneo en su complejidad. La metodología transdisciplinaria, como la concibe Nicolescu (1996), permite un abordaje del saber que viaja *entre, a través y más allá*

de las disciplinas, reconociendo niveles de realidad que las aproximaciones disciplinarias tradicionales no pueden capturar.

En este sentido, la ovronía se alinea con lo que Édouard Glissant (2017) denomina el “derecho a la opacidad”, entendido no como un déficit de sentido, sino como una condición ética de la relación. La interacción ovronica con la IA no persigue la transparencia ni la equivalencia semántica, sino la coexistencia de diferencias irreductibles, donde el sentido se produce sin clausurarse.

53

La ovronía, tal como la conceptualiza Buren, opera naturalmente en este registro transdisciplinario. Como él señala, “no es un resultado, ni un formato, es una fricción y una afectación... es un pasaje, una frontera”. Esta caracterización resuena profundamente con la lógica transdisciplinaria porque la cocreación con IA no respeta fronteras disciplinarias tradicionales: el “embrión digital” que constituye la base de datos de la IA contiene elementos de múltiples campos que se entremezclan en formas impredecibles.

Buren desarrolla esta idea a través del concepto de **transcreación radical**, que toma prestado de la traductología pero expande radicalmente. Mientras que en la traducción tradicional se busca mantener la fidelidad al original adaptándolo a una nueva lengua y cultura, en la ovronía “el traductor-artista no busca más que el juego libre, no busca mensaje, ni busca eternidad, busca lo efímero”. Aplicado a la pedagogía investigativa en artes, esto significa que el estudiantado no debe limitarse a “traducir fielmente” conceptos teóricos de un campo a otro, sino desarrollar la capacidad de generar conexiones inesperadas, híbridas, que emergen del diálogo con la IA. Convertir el proceso de investigación en un verdadero acto creativo.

Como señala Buren citando a Glissant, este proceso implica aceptar “la opacidad relacional”: no buscar que todo sea transparente y completamente comprensible, sino “convivir con la diferencia”, reconocer que en la interacción con la IA —y entre disciplinas— “el sentido puede no llegar nunca a completarse”. Esta apertura a lo incompleto, a lo fragmentario, a lo híbrido, constituye una competencia fundamental para la investigación contemporánea en artes.

La ovronía también conecta con lo que Buren denomina “lenguas mestizas”, retomando a Gloria Anzaldúa: espacios fronterizos donde “la traducción ya no es una operación lingüística, sino una negociación afectiva y corporal”. En la metodología pedagógica propuesta, cada fase constituye un espacio fronterizo donde el estudiante negocia entre su conocimiento previo, los materiales que encuentra, las respuestas de la IA, y su propia voz emergente. El resultado no es “puro” en ningún sentido tradicional —no es puramente del estudiante, ni puramente de la IA, ni puramente de una disciplina—, y precisamente en esa “impureza” reside su potencial transdisciplinario.

Por esto resulta necesario integrar una visión que sostenga la utilización de la IA con un propósito profundamente humano, lo que requiere redireccionar el paradigma de la formación superior hacia una educación que sea simultáneamente humana y ética. Ya no es suficiente desarrollar competencias técnicas —eso pertenece al siglo pasado—. Se debe cultivar una dimensión ética que, como sostiene Delors (1996), permita que florezca la

personalidad, la capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad, constituyendo una dimensión de "aprender a ser".

## 2.4.2 Formar ovronautas: profesionales que gobiernen la tecnología

La integración de la IA en la práctica de la investigación universitaria debe ser objeto de una discusión y praxis crítica y reflexiva que determine los lineamientos del tipo de profesionales que deseamos formar y del tipo de sociedad en la que aspiramos a vivir. Esta reflexión no puede delegarse ni posponerse, pues las decisiones que tomemos hoy en las aulas determinarán la relación que las futuras generaciones establecerán con estas tecnologías.

54

Buren propone dos caminos posibles para el futuro del arte (y, por extensión, para la formación de artistas-investigadores):

**Primer camino:** "Que los artistas dejen paso a los ovronautas para que creen una artesanía constante de obras estéticas sin función y a su gusto, sin técnica, copiando voces", lo cual liberaría a los artistas tradicionales para "volver a las manos, al barro, a lo tangible e inexacto".

**Segundo camino:** "Que el artista se convierta en ovronauta, y de esa manera, combine su técnica, su interior, su visión, con la posibilidad y velocidad futurista de la máquina y de ahí salga reforzado para llegar a sitios más complejos utilizando menos tiempo de investigación". Desde una perspectiva pedagógica, la propuesta que aquí se defiende se alinea claramente con el segundo camino: formar estudiantes-ovronautas que integren críticamente la IA en sus procesos investigativos sin renunciar a la profundidad teórica, la sensibilidad estética y el rigor metodológico. No se trata de reemplazar al artista-investigador tradicional, sino de expandir sus capacidades a través de la cocreación informada con la IA.

El objetivo no es simplemente enseñar a investigar utilizando IA ya que se convertiría en algo procedimental y técnico, el desafío se encuentra además en aprender a construir desde el aula una cultura ética y humana que respete la propiedad intelectual y la creatividad de la Inteligencia Natural con integridad y consciencia. Se trata de formar profesionales que no solamente usen la tecnología, sino que puedan pensar críticamente para gobernarla, para afrontar la realidad sociocultural de una manera crítica y creativa, pero, sobre todo, profundamente humana.

Desde esta perspectiva, la figura del ovronauta guarda una afinidad directa con lo que Vilém Flusser (1990) definía como el creador que no obedece al aparato, sino que juega contra su programa. La ovronía no consiste en aceptar pasivamente las respuestas de la IA, sino en forzar sus límites, explorar sus desviaciones y producir sentido allí donde el programa tiende a la repetición.

Buren advierte sobre un peligro crucial: "No todos los actos ovónicos llevan a Voces Ovónicas puras". Existe el riesgo de que el estudiantado se quede en la reproducción de ecos sin desarrollar verdadera capacidad transformativa. Como él señala, "puede que solo se reproduzcan Ecos, sin llegar a desligarse de la copia, de la voz inicial, del referente: el ECO 0". La labor pedagógica consiste precisamente en desarrollar en el estudiantado la capacidad

de ir más allá de esa primera reproducción, de navegar críticamente por el proceso ovrónico hasta alcanzar una voz genuinamente propia.

Este enfoque pedagógico requiere que los docentes asumamos una postura reflexiva sobre nuestra propia relación con estas tecnologías. No podemos enseñar un uso crítico de herramientas que nosotros mismos no comprendemos o que utilizamos de manera acrítica. Como señala Buren, el ovronauta debe "buscar la ovronía: la autenticidad de la reproducción, no la copia". Trasladado al ámbito pedagógico, esto implica que debemos enseñar al estudiantado a buscar autenticidad intelectual en su trabajo con IA, no simplemente eficiencia o facilidad. Como plantea la transdisciplina, se debe buscar un equilibrio entre la efectividad y la afectividad, la primera dada por la IA como herramienta y la segunda dada por el sujeto investigador a través del pensamiento crítico y la capacidad reflexiva.

La formación docente en competencias digitales críticas —y específicamente en comprensión de la lógica ovrónica— se convierte así en un prerequisite para cualquier integración responsable de la IA en las prácticas pedagógicas. Los docentes debemos convertirnos nosotros mismos en ovronautas competentes para poder guiar al estudiantado en ese proceso.

#### **2.4.3 Ética ovrónica: entre la libertad creativa y la responsabilidad académica**

Un aspecto crucial que Buren (2025) aborda en su conceptualización de la ovronía es la cuestión de la autoría y la ética de la cocreación. Él señala provocadoramente que "el autor ha muerto, como diría Barthes, pero la obra no". En el contexto pedagógico, esto plantea preguntas fundamentales sobre cómo evaluamos la autoría académica cuando el trabajo es resultado de una cocreación entre estudiante e IA.

Entonces se propone que en la ovronía no hay autor, hay autores, hay traperos artísticos que entremezclan y recosen formas y conceptos. Esta multiplicidad de voces autorales requiere que repensemos nuestros criterios de evaluación académica. No podemos simplemente prohibir el uso de IA (porque eso sería negar la realidad tecnológica contemporánea), ni podemos aceptar acríticamente cualquier trabajo generado con IA (porque eso diluiría los estándares académicos).

La solución que aquí se propone es evaluar no solo el producto final, sino el *proceso ovrónico*: la capacidad del estudiante de navegar críticamente desde el ECO 0 hasta la Voz Ovrónica. En este sentido, la ovronía puede entenderse, siguiendo a Derrida, no como un sistema cerrado, sino como un gesto de justicia por venir: una forma de nombrar aquello que aún no está plenamente instituido, pero cuya existencia ya opera en las prácticas (Fernández Agis, 2022).

Esto implica pedir al estudiantado que documente su proceso: los *prompts* utilizados, las iteraciones o retroactividades realizadas, las decisiones críticas tomadas, las transformaciones aplicadas. El arte ovrónico no tiene complejos, no oculta su medio, su nacimiento, ni su herramienta. Es lo que es. Nombrar lo ovrónico no clausura el fenómeno, sino que lo expone a su responsabilidad ética y política.

Finalmente, conviene señalar que la ovronía se presenta aquí como un marco conceptual en construcción, abierto a revisión y expansión. Su aplicación a distintos contextos disciplinarios, niveles educativos y prácticas artísticas requiere estudios posteriores que permitan contrastar, matizar o ampliar los límites aquí propuestos.

## Referencias bibliográficas

- Benjamin, W. (1989) *Discursos Interrumpidos I*. Taurus.
- Buren, R. (2025, 22 de octubre). La ovronía: el arte como traducción impura y transcreación radical. El acto ovónico como neopoética algorítmica [Conferencia magistral]. 15.º Congreso Internacional de Artes y Humanidades de la Facultad de Artes, Universidad Autónoma de Querétaro, Centro Universitario, Querétaro, México.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). UNESCO.
- Fernández Agis, D. (2022). Jacques Derrida: deconstrucción y justicia. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, (56), 299-320.  
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/acfs/article/view/17354/22516>
- Flusser, V. (1990). *Hacia una Filosofía de la Fotografía*. Trillas.
- Glissant, É. (2017). *Poética de la relación*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Heifetz, R., & Linsky, M. (2017). *Leadership on the Line: Staying Alive Through the Dangers of Change*. Harvard Business Review Press.
- Jardón Gallegos, M. del C., García Pilataxi, A. C., Constante Toscano, M. B., & Mallitasig Sangucho, A. J. (2024). La mente digital: un análisis del impacto psicosocial de la inteligencia artificial en los estudiantes del siglo XXI. *Reincisol*, 3(6), 2038-2069.  
<https://www.reincisol.com/ojs/index.php/reincisol/article/view/299/607>
- Niculescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad: Manifiesto*. Ediciones Du Rocher.
- Wei, J., Wang, X., Schuurmans, D., Bosma, M., Ichter, B., Xia, F., Chi, E. H., Le, Q. V., & Zhou, D. (2022). Chain-of-Thought Prompting Elicits Reasoning in Large Language Models. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 35, 24824-24837.