

Apropiaciones de la inteligencia artificial generativa entre estudiantes de secundaria en La Plata, Argentina

Uses and representations of generative AI among secondary school students from La Plata city, Argentina

Magdalena Lemus

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Argentina, Argentina

magdalenalemus.2@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7213-8688>

Recepción: 02 Marzo 2026

Revisado: 04 Junio 2026

Aprobación: 10 Julio 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

Este trabajo tiene como propósito contribuir a la comprensión de las formas juveniles contemporáneas de relación con el saber y con las tecnologías digitales. Para ello, caracterizamos y analizamos las apropiaciones de inteligencia artificial generativa entre estudiantes de nivel secundario de la ciudad de La Plata (Buenos Aires, Argentina), con foco en los usos y representaciones. A partir del enfoque biográfico, realizamos 30 entrevistas con varones y mujeres de entre 15 y 17 años, pertenecientes a distintas clases sociales. Entre nuestros hallazgos se destacan la heterogeneidad de usos escolares que dan a las plataformas de inteligencia artificial generativa, caracterizados por la alternancia entre “aprender” o “zafar”, la valoraciones positivas -centradas en el ahorro de tiempo de búsqueda, la curaduría y la personalización de la información- y las representaciones negativas -asentadas en las preocupaciones por la pérdida de habilidades cognitivas- y su impacto futuro.

Palabras clave: Inteligencia Artificial Generativa, Chat GPT, jóvenes, educación.

Abstract

This paper aims to contribute to an understanding of contemporary youth forms of engagement with knowledge and digital technologies. To this end, we characterise and analyse the appropriation of generative artificial intelligence among secondary school students in the city of La Plata (Argentina), focusing on their uses and representations. Drawing on a biographical approach, we conducted 30 interviews with male and female students aged between 15 and 17 from diverse social class backgrounds. Our findings highlight the heterogeneity of young people's uses of generative AI, characterised by an alternation between “learning” and “getting by”. We also identify positive evaluations —centred on time-saving in information searching, curation and personalisation of information—as well as negative representations grounded in concerns about the loss of skills and learning and their future consequences.

Keywords: generative AI, GPT chatbot, youth, education.

1. Introducción

Desde hace años, las investigaciones han comenzado a llamar la atención sobre el desfase entre las lógicas que gobiernan la enseñanza en las escuelas y los modos de aprender de las juventudes contemporáneas (Buckingham, 2020; Peirone, 2018). Con el lanzamiento del Chat GPT en 2022¹ han proliferado interrogantes sobre la potencialidad educativa de la inteligencia artificial (en adelante, IA) y de la IA generativa (en adelante, IAG) (Campi, 2023) así como han surgido reflexiones y discusiones respecto de los problemas aún no resueltos (Tramallino y Zeni, 2024). Se ha planteado que es necesario analizar con cautela su potencial para fines educativos, sin caer en posturas prohibicionistas pero considerando críticamente qué aportes y desafíos puede acarrear (García Peñalvo, 2024; Tlili, Chang, Moon, Liu, Burgos y Chen, 2021). Por lo tanto, este trabajo pretende contribuir a la comprensión de las formas juveniles contemporáneas de relación con el saber y con las tecnologías digitales (en adelante, TD), a través del análisis de la apropiación de la IAG por parte de estudiantes secundarios/as en La Plata, Argentina. En particular, nos concentramos en cómo usan y representan este tipo de TD cuando la utilizan con fines escolares.

La perspectiva teórica que aquí adoptamos entiende al desarrollo y expansión de la IAG en el marco del capitalismo digital contemporáneo, caracterizado por la presencia de compañías monopólicas de plataformas digitales que puján por la atención, el *click* y los datos, y en donde la orientación es hacia la mercantilización y la acumulación de riqueza (Zukerfeld, 2024). Las IA son “agentes inorgánicos” que tienen “capacidad de actuar (tomar decisiones, tener iniciativas, modificarse en su devenir)” y cuyas actuaciones son muy difíciles de controlar, son “inescrutables” (Zukerfeld, 2024, p. 163). Como mostraremos a partir del estado de la cuestión y de nuestro análisis, éstas características de la IA tienen potencialmente profundos efectos en la educación.

Los usos y representaciones de la IAG las comprendemos desde el concepto de apropiación de las TD en tanto proceso material y simbólico de interpretación y dotación de sentido respecto a un determinado artefacto cultural por parte de un individuo y/o grupo social (Winocur, 2009). La apropiación es una actividad situacional y rutinaria de la vida cotidiana e implica el desarrollo de habilidades para poder apropiarse de los medios (de las TD, en nuestro caso), tomar su contenido significativo y hacerlo propio (Thompson, 1998)². La apropiación es también una experiencia relacional que involucra la socialización con otros/as y con los modos en que éstos/as usan y representan a las TD y esta experiencia es modelada por la clase social, el género, la edad, la historia personal y el entorno familiar, entre otros (Lemus y Benítez Larghi, 2023). En trabajos anteriores, hemos acuñado la noción de “trayectorias de apropiación de las TD” en tanto procesos biográficos que se extienden temporal y espacialmente, cuyo punto de inicio es variable y contextual y que se construyen en la densa trama de tiempos y espacios individuales, familiares, escolares e institucionales, así como en relación con procesos de cambio de largo alcance en la estructura social, que adquieren significación para la apropiación de las TD (Lemus y Benítez Larghi, 2023). Así, consideramos que la trayectoria de apropiación se configura a partir de cuatro dimensiones que enlazan lo material con lo simbólico: el acceso a las TD, el desarrollo de saberes y habilidades para operarlas, los usos y las representaciones sobre este tipo de tecnologías (Lemus y Benítez Larghi, 2023). Para indagar en el componente simbólico, tomamos los aportes de Jodelet para quien las representaciones sociales actúan a modo de saber práctico forjado a partir de experiencias individuales y colectivas, a la vez que, en relación a flujos de información, a la educación y a modos de pensar y actuar transmitidos culturalmente que, en conjunto, posibilitan la comprensión del mundo que nos rodea (Jodelet, 1984). Cabe aclarar que, dado que en este trabajo no abordamos la totalidad de las trayectorias de apropiación de las TD sino específicamente las de IAG, nos concentramos en las dimensiones de uso y de representación de este tipo de plataformas. A su vez, dado el reciente surgimiento (2022) de este tipo de plataformas, el panorama que reconstruimos no tiene la forma de recorrido en el tiempo, como una trayectoria, sino que es una radiografía del estado de situación actual.

El estado de la cuestión muestra un panorama heterogéneo, caracterizado por aspectos positivos junto con tensiones y problemas. Respecto de las ventajas identificadas, se destacan la personalización del aprendizaje y la adaptación a necesidades específicas de los/as estudiantes (Pérez y Robador Papich, 2023), así como la capacidad para brindar conocimiento básico sobre varios temas, proveer información compleja en un lenguaje fácil y accesible y mejorar la eficacia (Mertala, Fagerlund y Calderon, 2022; Tlili et al., 2021). A su vez, los/as estudiantes confían en la IAG para corregir textos académicos y mejorar sus competencias de análisis y de escritura (Loayza-Maturrano, 2024).

Respecto a los problemas frecuentes, se destacan los prejuicios y sesgos expresados en el código, la reproducción de desigualdades, la falta de diversidad de los datos de entrenamiento y las alucinaciones (Casablanco, 2025; Tramallino y Zeni, 2024; Campi, 2023). También se identifican nuevas exigencias de alfabetización que recaen sobre el sistema educativo (Artopoulos, 2023) y se plantea la urgencia de consensuar marcos regulatorios que fomenten un uso crítico y reflexivo (Romeu Fontanillas, Romero Carbonell, Guitert Catasús y Baztán Quemada, 2025). Las desventajas percibidas por los/as estudiantes radican no solo en errores y sesgos, sino también en información imprecisa y limitada, contradictoria y en ocasiones poco fundamentada, al tiempo que señalan que resulta más sencillo copiar o hacer trampa con la IAG, hacer un uso irreflexivo y temen por la posibilidad de empobrecer sus capacidades de inventiva y pensamiento crítico (González-Geraldo y Ortega-López, 2024; Tlili et al., 2021). La bibliografía también muestra que, para los/as estudiantes, suele ser difícil distinguir entre textos producidos por la IAG o por expertos/as, identificar los cambios que ésta introduce y que tienden a aceptar sus modificaciones sin cuestionamientos (González-Geraldo y Ortega-López, 2024; Levine, Beck, Mah, Phalen y Pittman, 2025). Por su parte, el componente subjetivo del uso de la IAG ha sido menos estudiado, pero es señalado como un área de vacancia, en tanto se hipotetiza que las disposiciones, así como valoraciones y representaciones de la IAG tienen influencia en las modalidades de uso estudiantil (Marimon, Arias-Valle, Coria-Augusto y Larrea Arnau, 2025; Loayza-Maturrano, 2024).

El análisis en conjunto de los antecedentes pone de relieve que son necesarias más investigaciones empíricas que registren y analicen usos por parte de estudiantes, área en donde se registran las mayores vacancias (Marimon et al., 2025; Lion, Bravo Aravena y Torres, 2024; Loayza-Maturrano, 2024). Teniendo en cuenta lo señalado, nuestro objetivo es caracterizar la apropiación de la IAG entre estudiantes de nivel secundario para situaciones de aprendizaje escolar. Para ello, analizaremos de qué modo usan esta TD y cómo la representan.

2. Metodología

La investigación que da origen a este artículo fue cualitativa, exploratoria y se basó en el enfoque biográfico. Este enfoque, entendido como una perspectiva teórica-metodológica con gran potencialidad para estudiar cómo se articulan las biografías y las apropiaciones de TD, permite identificar de qué manera la agencia y la estructura, es decir el campo de las posibilidades y el conjunto de constricciones a las que estamos sometidas las personas, toman forma a lo largo del tiempo y el espacio, en distintas situaciones y contextos (Muñiz Terra, 2012)³

La estrategia metodológica consistió en la realización de entrevistas biográficas (Muñiz Terra, 2018) con estudiantes de secundaria, que tuvieron como finalidad la reconstrucción de sus trayectorias de apropiación de las TD (Lemus y Benítez Larghi, 2023). El trabajo de campo tuvo lugar durante 2023 y 2024 en una escuela pública y dos escuelas privadas de La Plata (provincia de Buenos Aires, Argentina) y, por lo tanto, el análisis y conclusiones que aquí se presentan no son generalizables para toda la población ni la representan estadísticamente.

Para la selección de las escuelas en donde se realizó el trabajo de campo, se desplegó una estrategia que combinó entrevistas con informantes clave (docentes, directivos/as, entre otros), con el análisis de datos de matrícula, comedor escolar, ubicación de las instituciones y porcentaje de subvención estatal, provenientes del Mapa Escolar de la provincia de Buenos Aires (DGCyE, 2024). A su vez, se consideró la literatura existente

sobre educación secundaria en la ciudad de La Plata (Welschinger, 2017; Crego, 2018; Di Piero, 2020; entre otros) que da cuenta de la existencia de circuitos educativos atravesados por la clase social de origen. El objetivo de esta selección de escuelas fue incorporar al trabajo de campo perfiles socioeconómicos heterogéneos. Si bien no se puede inferir de manera lineal la clase social a partir de la institución educativa, sí podemos tomarla como referencia para, junto con diversas variables, construir una clasificación que nos permita asignar clases sociales predominantes en la matrícula de determinadas escuelas.

En nuestra investigación, la ubicación de las instituciones, su tipo de gestión (pública o privada) y, en el caso de las privadas, el porcentaje de subvención estatal y el precio de la cuota mensual -junto a encuestas aplicadas a los/as estudiantes para relevar información sociodemográfica (posesión de TD en el hogar, formación e inserción laboral de padres/madres/tutores/as, recepción de asignación universal por hijo y/o becas, entre otros aspectos- permitieron delinear una muestra intencional cualitativa⁴ de instituciones educativas (Verd y Lozares, 2016), compuesta por tres escuelas a las que asisten estudiantes de tres clases sociales distintas. Para caracterizar a las clases sociales, tomamos el esquema de posiciones de clase social en el Gran La Plata desarrollado por Riveiro, Pla y Lucci (2024), quienes consideran ocupación (como tradicionalmente se propone en la caracterización de Erikson, Goldthorpe y Portocarero) junto a nivel educativo y género. Así, para nuestra investigación quedaron delineadas tres clases sociales: de servicios, intermedia y trabajadora (Riveiro, Pla y Lucci, 2024). La muestra de estudiantes entrevistados/as quedó conformada por: una escuela pública de la periferia noroeste (clase trabajadora); una escuela privada ubicada del casco urbano con 100% de subvención estatal (clase intermedia) y una escuela privada de la periferia norte con 40% de subvención estatal (clase de servicios).

Las/os entrevistadas/os se seleccionaron a través de un muestreo intencional (Verd y Lozares, 2016), con la finalidad de reunir jóvenes con distintos perfiles respecto de: intereses, rendimiento escolar, prácticas deportivas, hobbies y uso de TD. La cantidad de entrevistas se estableció en base al criterio de saturación (Verd y Lozares, 2016). Se realizaron en total treinta entrevistas biográficas a varones y mujeres de entre 15 y 17 años (estudiantes de 5° y 6° año), distribuidas equitativamente por género y por escuela de pertenencia.

El análisis de las entrevistas y la reconstrucción de las trayectorias de apropiación de las TD lo realizamos siguiendo la propuesta de Muñiz Terra (2018) de análisis de los “acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos” que implica la identificación de nodos temáticos en las biografías, el análisis sincrónico y diacrónico de las historias de vida y la realización de un “análisis socio hermenéutico de los discursos” de los/as entrevistados/as (p. 12). A partir de este análisis, se busca identificar en los relatos “el mundo de los significados y percepciones que los actores le asignan a sus acciones en el particular contexto y momento en que tienen lugar” (Muñiz Terra, 2018, p. 12). Luego de analizar las entrevistas biográficas, con fines analíticos identificamos tres momentos del recorrido biográfico: 1) niñez, hasta los 10 años; 2) preadolescencia, de los 10 a los 13 años; y 3) juventud, desde los 13 años. Para alcanzar los objetivos de este trabajo en particular, enfocamos nuestro análisis únicamente en la etapa de la juventud, que coincide con la aparición de las plataformas de IAG en la vida cotidiana de los/as jóvenes. Por lo tanto, no presentamos en este trabajo la reconstrucción de la totalidad de las trayectorias de apropiación si no exclusivamente aquellos pasajes relativos al tiempo presente que permiten dar cuenta de los modos en que se han apropiado de la IAG para el aprendizaje escolar. Retomando la definición de apropiación que presentamos al comienzo, en la etapa de análisis consideramos los usos para el aprendizaje escolar desplegados por los/as jóvenes y las representaciones de este tipo de plataformas que circulan de forma más extendida en la población de análisis.

3. Resultados y discusión

En este apartado, abordamos las apropiaciones juveniles de la IAG, para lo cual caracterizamos los usos juveniles más frecuentes con foco en aquellos destinados a resolver tareas escolares o adquirir aprendizajes

demandados por la escuela⁵. A su vez, presentaremos las representaciones predominantes entre los/as estudiantes de nivel secundario, identificando cómo se juegan allí sentidos y significados respecto del saber escolar y de la autoridad docente.

3.1. La apropiación de IAG para las tareas escolares: usos y representaciones juveniles

La IAG ha ganado protagonismo en la vida cotidiana de las juventudes desde la aparición del Chat GPT en 2022. Los/as estudiantes de secundaria la han incorporado para hacer consultas cuando quieren conocer sobre un tema o realizar alguna actividad (cocinar, tocar un instrumento, arreglar algo, etc.). En este continuo de preguntas cotidianas, estas plataformas también han sido rápidamente integradas en una práctica que despierta interés y apatía entre los/as jóvenes: hacer la tarea escolar.

En las experiencias que registramos en nuestro trabajo de campo, la IAG aparece como una versión superadora de Google⁶ -que siguen consultando pero menos- que posee grandes ventajas: brinda rápidamente información personalizada, curada y procesada. Así, los usos frecuentes para hacer la tarea van desde consultar datos puntuales (como fechas de eventos históricos o fórmulas), solicitar explicaciones de algún tema, pedir correcciones, sugerencias de escritura hasta requerir a la IAG que resuelva trabajos prácticos completos o elabore textos, entre otros:

Capaz hay cosas que no sé, entonces busco ahí a ver si me explica un poco porque además son preguntas que antes en Google yo ponía esa pregunta y me aparecían 200 cosas y capaz tenía que leer un poco y no lo encontraba. Con Chat GPT u otra, pongo la pregunta y ya me responde lo que quiero (Javier, escuela C).

De acuerdo con Zukerfeld (2025), una de las características de las plataformas de IAG es la adecuación a los interesados/as, que responde al esquema general de maximización de las ganancias de estas empresas⁷ y se caracteriza por un ajuste preciso al historial de interacciones con cada usuario/a y su estilo de consulta. En nuestra investigación, esto se traduce en la gran valoración que la IAG posee entre los/as estudiantes por su capacidad de personalización de contenidos. No solo posibilita la personalización de las búsquedas -algo que ya hacían con Google- sino que fundamentalmente permite obtener una respuesta a medida de los propios requerimientos. En términos educativos, uno de los riesgos de esta adecuación es la tendencia a la confirmación de sesgos o expectativas que obstaculicen la formulación de nuevos interrogantes o adquisición de puntos de vista distintos. “En lugar de contradecir o desafiar esas posiciones, el sistema procura (...) reforzarlas para sostener una experiencia de interacción fluida, satisfactoria y que favorezca el involucramiento emocional con el producto” (Zukerfeld, 2025, p. 5).

A su vez, en los relatos juveniles, los usos mencionados se representan como una de las grandes ventajas de la IAG: delegar tareas otrora a cargo de humanos, en este caso, la realización total o parcial de tareas escolares que aparece asociada también a la posibilidad de hacer un uso más eficiente del tiempo. Para algunos/as, la IAG -representada principalmente por el Chat GPT- es una ayuda para realizar las tareas escolares, mientras que para otros/as, su principal ventaja reside en que les permite tener la tarea resuelta sin esfuerzo:

Yo hago todo con Chat GPT. Por ejemplo, hay que buscar algo en un texto y yo le copio el texto y le pongo “De este texto, sacame las ideas principales”. Y me lo saca. Entonces yo lo copio y está perfecto (...) Y en Matemáticas yo tengo SISI se llama la aplicación, que es de Chat GPT, pero ahí tenés todo. Entonces yo le pongo, “¿Me ayudás con logaritmos?”. Y le ponés la cuenta y te la resuelve. Y siempre está bien.

E: ¿Pero no te explica nada?

M: Sí, me pone, “Simplificá esto, hacé esto”, pero qué sé yo...prefiero hacerlo y no entender (Malena, escuela B).

Los/as jóvenes también recurren al Chat GPT para la corrección del estilo de escritura, la adquisición de vocabulario, la asistencia en el aprendizaje de idiomas extranjeros, la búsqueda de datos puntuales, entre otras. Además, destacan que estas plataformas son útiles en tareas que demandan creatividad, originalidad y/o análisis:

Cuando yo elijo cosas siempre las reviso un montón, digo, “Bueno, esta frase me gusta, pero esto no tiene nada que ver con lo que yo estoy queriendo”, la saco, las voy armando. Pero sí, para guía de estructura las frases sí me sirven. Porque a veces estás trabado con cómo redactar, entonces tenés todas las ideas y no te sale, entonces que te la arme por ahí es un paso (Mariana, escuela C).

A su vez, cuando tienen alguna duda específica sobre un tema, acuden a la IAG para que les explique ciertos contenidos, o para identificar las ideas principales de un texto:

Vos le das un texto y te ayuda un montón a darte cuenta de las cosas que no te estás dando cuenta, te señala mucho más algunas cuestiones. (...) y me doy cuenta de algo que hubiera pasado de largo (...) Por ahí si vos me decís, “Resaltá las ideas principales, yo te resalto siete, la inteligencia artificial te resalta 20” (Victorio, escuela C).

En estas últimas modalidades de uso, la IAG es representada como una TD que puede ayudar al aprendizaje y al rendimiento escolar, facilitando la comprensión de los temas y permitiendo realizar mejor las tareas escolares, siempre y cuando se sepa cómo usarla. Esto implica en la mirada juvenil dos cuestiones. La primera, no sustituir todas las tareas humanas por la IAG. La segunda, tener claridad sobre el tipo de información que se desea obtener y, además, desarrollar la habilidad para realizar consultas precisas y adecuadas. Esto último implica, desde su perspectiva, imprimirle un criterio propio al consumo de la información de la IAG:

(...) yo tengo amigos que lo usan, hacen la tarea directamente con Chat GPT. Las terminan desaprobando [las materias] (...) Vos tenés que saber usarlo para que te funcione bien. Entonces yo creo que a veces perjudica un poquito. Saca algunos trabajos [acciones] que quizás son importantes para aprender la materia y que directamente en vez de practicar ellos un ensayo, lo hacen directamente con Chat GPT. (...) Yo sé que estoy a un año y medio de terminar la escuela. Me estoy enfocando en aprender en vez de pasar de curso directamente. Entonces lo dejé de hacer, pero antes lo hacía. (...) también tiene su parte buena, que te ayuda muchísimo (...) te ayuda a corregir. Te da información que no necesariamente la copiás y pegás (...) si vos aprendés a usarlo, te lo sabe responder bastante bien (Sol, escuela B).

Como veremos más adelante, la idea de que “hay que saber usarla” suele asociarse con una actitud de distancia crítica con la IAG. A continuación, analizaremos algunas tensiones en los usos y representaciones estudiantiles.

3.2. La dicotomía entre “zafar” o “aprender”

Los usos y representaciones de la IAG que hemos presentado hasta acá están atravesados por una dicotomía que podría sintetizarse en “zafar” o “aprender”. Mientras que “zafar” es la categoría nativa que alude a completar la tarea con el menor esfuerzo posible (y rápidamente), “aprender” remite no solo a realizarla sino a aprender “algo” en el proceso, tanto respecto de nuevos contenidos como del desarrollo de habilidades cognitivas. En general, entre los/as estudiantes entrevistados/as, hay ciertas materias que no les gustan y/o les cuestan más -y por lo tanto algunos/as usan la IAG para resolver completamente la tarea- y otras materias en donde no la usan o lo hacen de forma selectiva, como una asistencia que no reemplaza el trabajo humano. Estas orientaciones, presentadas como antagonistas por los/as jóvenes, pueden en ocasiones alternar dependiendo de la materia, aunque en general tiende a prevalecer una orientación en cada joven. Este hallazgo está en sintonía con lo señalado por De Bernardis, quien identifica tres tipos de uso de la IAG entre estudiantes: “instrumental o enciclopédico”, “tipo atajo” y “plagio digital” (De Bernardis, 2025, pp. 73-76). En nuestro caso, encontramos jóvenes que predominantemente se inclinan hacia “zafar” y otros/as a “aprender”:

Inglés me interesa mucho, no uso [el Chat GPT] (...) porque sé algunas cosas y entiendo. Con Política y ciudadanía lo uso, para buscar respuestas, con Historia, Geografía y todas esas cosas. (...) para no pensar tanto (...) prefiero buscar en el Chat (Melina, escuela A).

(...) el otro día en Ciudadanía me dieron una tarea de 15 preguntas. Largas. Era todo el Chat GPT y las hice en 2 segundos (...) Para mí que no me gusta nada estudiar, ni hacer trabajos, ni estar leyendo (...) para mí es una comodidad terrible (León, escuela C).

Y ahora estoy haciendo un ensayo para literatura y al Chat GPT le pedí "Borra los errores" (...) Te ayuda mucho, con la escuela me ha ayudado muchísimo. (...) Lo hice todo yo. Tipo investigué un montón, me esforcé bastante pero me di cuenta que había un par de partes que no me convencían. Entonces le dije "Sacá lo que te parezca redundante" (Sol, escuela B).

Ahora bien, que "zafar" o "aprender" guíen el uso se explica por factores que pueden hallarse empíricamente relacionados o no. En primer lugar, por el interés o gusto que suscitan las asignaturas de la escuela, cuestión que aparece como el motivo que esgrimen los actores para explicar su modalidad de uso. De esta forma, para materias o temas que no les interesan, los/as estudiantes suelen ser más propensos/as a usos típicos del "zafar" más que del "aprender". En segundo lugar, aparece más velada una representación de la utilidad presente y futura del saber escolar y de su relevancia -o no- para ser adquirido. Así, entre quienes se orientan generalmente a "aprender" consideran que los saberes escolares son relevantes y útiles para el presente y también para la educación superior, en tanto tienen una función preparatoria para el futuro, no solo en términos de contenidos sino de adquisición de habilidades para el estudio. En cambio, quienes buscan "zafar" suelen cuestionar la utilidad y relevancia de ciertos aprendizajes escolares basándose en la idea de que no los/as utilizarán en el nivel superior. En tercer lugar, hay entre los/as jóvenes representaciones en tensión respecto de las formas válidas de pasar exitosamente las evaluaciones y experimentar el aprendizaje. Mientras quienes se ubican en "aprender" trazan fronteras entre qué es válido y qué no lo es para aprobar una materia y allí el límite es copiarse de humanos/as o de una IAG; el grupo más orientado a "zafar" no reconoce esa misma frontera y considera válido reemplazar total o parcial la acción humana por la IAG para realizar tareas, ejercicios o incluso evaluaciones. Estas cuestiones son previas a la IAG, pero se ven influidas por lo que ésta genera en términos de habilitaciones tecnológicas, las cuales ponen en tensión las formas de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. En este sentido, nuestros hallazgos refuerzan lo señalado por Casablancas (2025) respecto de la IAG como factor de peso en la desconfiguración de la escena educativa, proceso iniciado en la pandemia con el desdibujamiento de la especificidad pedagógica de los/as docentes.

En relación con lo mencionado, no hay consenso entre los/as entrevistados/as respecto de los efectos presentes en la educación del uso de la IAG. Hay quienes plantean que el solo uso es problemático porque evita pensar por sí mismo ("no aprendés nada"), mientras que buena parte sostiene que la discusión está en cómo usar la IAG ("aprendés depende cómo la uses"):

Chat GPT nunca en mi vida voy a usar, me niego (...) Porque lo odio y lo único que lo uso es para demostrar a la gente que está mal el Chat GPT (...). Supongo que hay que encontrar todavía métodos para que sea constructivo, pero todavía no están (Elena, escuela C).

El chat GPT te hace más vago, al dejar que las tareas las haga una inteligencia promueve que seas más vago, más comodidad y como que le quita la emoción. Porque para mí tiene una emoción la tarea, el hacerlo por vos y decir, "Ok, ya entendí esto, lo hago, lo haré como pueda o lo hago incompleto", pero no que otra persona lo haga por vos (Simón, escuela B).

Encontramos que tampoco hay acuerdos entre los/as estudiantes sobre si éste tipo de plataformas promueven intrínsecamente el "zafar" o si no lo hacen *per se* y ésta es la forma más extendida entre las juventudes. Por ejemplo, mientras que Alfonso afirma "yo el único uso que le veo a todo el mundo es copiarse", Javier plantea que su horizonte es "usarlo y aprender al mismo tiempo". Como podemos notar en el relato de

Simón más arriba, quienes tienen una mirada crítica de la IAG tienden a enfatizar que promueve la pereza cognitiva y los atajos, en contraposición a la adquisición de conocimientos y/o habilidades:

Yo la verdad no siento interés de utilizarlo (...) no tengo ese ánimo de “Uh, voy a utilizar, necesito hacer algo, voy a utilizar el chat GPT” (...) La idea es más intentar aprender yo mismo, desarrollar mi habilidad de poder pensar, realizarlo yo mismo a que lo haga alguien, un factor externo (...) La gente va a usar menos su propio criterio, su propia cabeza (...) Van a dejar de pensar ellos mismos y van a pasarles esa tarea que es complicada a otro. A la tecnología (Salvador, escuela B).

Aunque entre los/as entrevistados/as no hay acuerdo, la bibliografía sobre el tema ha marcado tendencias que son relevantes a la luz de nuestros hallazgos. La incondicionalidad y la adecuación al usuario (Zukerfeld, 2025) como rasgos salientes de la IAG contribuyen a mantener a las personas enganchadas a estas plataformas, brindando continuamente información que se ajusta a sus necesidades y que no contradice sus perspectivas. A su vez, su rasgo de agente inorgánico inescrutable (Zukerfeld, 2024) obstaculiza instancias de control y/o revisión sobre sus actuaciones, haciendo más difícil analizar críticamente la información que brinda, lo cual requiere dedicar más tiempo y, presumiblemente, poseer más habilidades cognitivas. En este sentido, Raffaghelli, Rivera-Vargas y Dussel (2025) han señalado que, por su diseño y orientación mercantil, las plataformas de IAG. “favorecen formas de consumo pasivo, aprendizaje estandarizado y participación controlada. Las interfaces no son espacios neutros de interacción, sino dispositivos que organizan la conducta bajo lógicas de optimización, eficiencia y previsibilidad, desplazando las posibilidades de agencia crítica” (Raffaghelli et al., 2025, p. 17).

Por último, una cuestión interesante es que tanto los/as usuarios/as más asiduos y confiados/as en la IAG como quienes tienen una postura crítica y no la usan o lo hacen de forma selectiva, comparten una mirada pesimista respecto de sus efectos futuros en la educación. Así, representaciones que versan sobre el reemplazo del razonamiento humano o la pérdida de capacidades circulan entre los/as jóvenes:

Creo que aprendo más agarrando un libro y leyendo que haciendo eso [usar Chat GPT] (...) Es como más entregar la tarea sin aprender. Porque todos quieren entregarla a tiempo, pero si vos agarrás a un chico y le preguntás tal cosa, ninguno sabe responder (Tadeo, escuela A).

Hasta aquí, hemos delineado dos grandes tipos de usos de la IAG que sintetizamos en “zafar” o “aprender” y que, si tuviéramos que pensar en términos de un gradiente de usos, se ubicarían cada uno en un extremo distinto según los siguientes ejes:

- *Relación con el saber escolar:* a) interés; b) utilidad/relevancia presente y/o futura; c) desinterés y d) inutilidad/irrelevancia presente y/o futura.
- *Motivación para el uso de IAG:* a) realizar las tareas escolares y aprender en el proceso y b) entregar las tareas escolares con el menor esfuerzo y tiempo posible.
- *Tipo y frecuencia de uso de la IAG:* a) selectivo/puntual; b) para asistencia de aprendizaje y/o corrección; c) poco frecuente; d) amplio/extendido; e) para delegación parcial o total de tareas cognitivas y f) muy frecuente.
- *Mirada sobre la IAG:* a) crítica respecto de sus efectos (delegación humana de tareas, pereza cognitiva); b) desconfianza sobre la veracidad y certeza de la información; c) elogiosa respecto de sus efectos en eficiencia y resolución de tareas y d) confianza en la veracidad y certeza información que brinda.
- *Consideración de la autoridad docente:* a) reconocimiento generalizado de la autoridad docente (para la mayor parte de las materias y situaciones) y b) reconocimiento acotado de la autoridad docente (solo en materias que les interesan o bajo advertencia de desaprobación).

Si bien hallamos una tendencia entre los/as estudiantes a que en sus prácticas prevalezca alguno de estos dos tipos de uso, también identificamos experiencias intermedias en donde coexisten “zafar y aprender” según la ocasión. Estas son posiciones intermedias que expresan usos con más matices que los dos extremos que

analizamos más arriba. Son jóvenes que en materias que les interesan se vuelcan a un uso de la IAG orientado a “aprender”, pidiendo explicaciones y/o correcciones de ejercicios, pero que en general la usan para “zafar”. En términos de miradas sobre la IAG, esta posición intermedia puede representar a quienes saben que la información provista puede tener errores entonces la utiliza, pero cotejando en otros sitios o eligiendo qué tipo de consultas realizar, asumiendo la posibilidad de inexactitudes, errores u omisiones. Por ejemplo, consideran que fechas históricas puntuales van a ser correctas, pero no así interpretaciones de procesos sociopolíticos que van a estar vinculadas con ideologías o posicionamientos que la IAG puede no distinguirlos cuando recolecta información.

Como analizamos hasta acá, y en sintonía con lo hallado en otros trabajos, la apropiación de la IAG por parte de estudiantes secundarios/as se configura de forma heterogénea, tanto en los modos de usar esta TD como de representarla, y conviven la consideración de los beneficios con la preocupación respecto de los riesgos de confiar excesivamente (Egara, Mosimege y Mosia, 2025). A lo largo del apartado buscamos marcar aspectos en común, así como tensiones que, sin duda, introducen matices interesantes para pensar los efectos futuros de la IAG en educación a la vez que delinear las alfabetizaciones necesarias y construir consensos sobre usos reflexivos, críticos y responsables.

3.3. Límites al uso

En este último subapartado, nos ocuparemos de los límites al uso de la IAG identificados entre los/as estudiantes. Nos interesa aquí ilustrar un panorama atravesado por ambivalencias en la experiencia actual, así como por expectativas futuras cuya relación con las prácticas educativas presentes es un interrogante.

El nivel universitario (destino al que aspiran la mayoría, aunque provengan de distintas clases sociales) es representado como la frontera entre el “mal uso” y el “buen uso” de la IAG porque en esa instancia, consideran, que les interesarán tanto los contenidos como para no tener que “zafar” con la IAG. Sería a partir de esta transición que abandonarían la lógica del “zafar” y adoptarían la de “aprender”. Compartimos las palabras de dos jóvenes orientados/as generalmente a “zafar”:

E: En la universidad, ¿te ves usándolo [el Chat GPT]?

M: Sí. Seguro. Pero igual es como que no creo porque a mí Biología es como que me interesa mucho, demasiado. Y entonces como que capaz le presto un toque más de atención e intento buscar en un libro, en algo para ya tenerlo en la cabeza y decir “en este libro está” (Melina, escuela A).

Algo malo que puede pasar es el uso de mala forma. Yo lo hago también. Usarlo en vez de ayuda, sino como que lo haga. No hacer nada y zafar. Eso puede ser, para mí, un impacto malo. (...) Porque ahora lo usás en la escuela, está bien, no pasa nada (...) pero seguro hay gente que lo usa en la facultad. Y ya es algo que afecta. Es una carrera universitaria, no está bueno (...) No terminás aprendiendo nada (Alfonso, escuela C).

A partir de lo señalado, surgen interrogantes respecto de las miradas juveniles sobre el desarrollo de disposiciones para el aprendizaje y habilidades cognitivas, es decir sobre el modo en que adquirirán el oficio de estudiante universitario, cuestión clave en el pasaje de la secundaria a la universidad. Este oficio, se configura a partir de la apropiación de “las reglas del juego” de cada institución educativa (Bracchi, 2016, p. 5) e involucra “(...) los modos (estrategias, resistencias, formas de relacionarse con el saber, modos de sociabilidad, la participación estudiantil) por los cuales se va aprendiendo a ser estudiante universitario” (Bracchi, 2016, p. 8). Para adquirir el oficio de estudiante, se ponen en juego distintos capitales (económico, social y cultural), y se lo hace desde condiciones materiales y simbólicas particulares que pueden facilitar o dificultar el proceso (Bracchi, 2016).

Además de incorporar nuevas lógicas para la organización del tiempo libre, el trabajo y la cursada, la jerarquización entre materias y la asistencia a teóricos y prácticos, los/as estudiantes experimentan el ingreso a

una cultura académica con “modos particulares de aproximarse a los textos, una manera específica de escribir y de apropiarse de determinados saberes (conceptos, procesos, autores, obras, textos académicos en todas sus formas)” (Bracchi, 2016, p. 12). Considerando las oscilaciones entre “zafar” y “aprender” que aquí reconstruimos, nos preguntamos ¿Cómo serán las experiencias universitarias de jóvenes que consideran que rápidamente renunciarán a sus usos previos de IAG orientados a “zafar” por prácticas con estas plataformas que los lleven a “aprender”? ¿Con qué capitales contarán y/o qué soportes serán necesarios para esta transición? ¿Qué recursos tendrán para adoptar esas nuevas prácticas de lectura y escritura al ritmo que lo demande la institución? ¿De qué manera avanzarán en la adquisición del oficio de estudiante universitario a la vez que pongan en marcha habilidades que estuvieron “adormecidas” en la secundaria o que no fueron adquiridas? Y, por último, ¿qué diálogos serán posibles entre las habilidades y saberes adquiridos para el uso de IAG con fines escolares y los usos de este tipo de plataformas que despliegan en la universidad?

Por último, cabe aclarar que tanto entre quienes usan la IAG para “zafar” como quienes buscan “aprender”, hay preferencia por consultarle al/la docente -o a compañeros/as, en segundo lugar- y recurren a la IAG principalmente cuando realizan la tarea en soledad. En concordancia con lo registrado en otros trabajos los/as jóvenes subrayan que una falencia de la IAG es que no siempre la información provista se adecúa a su nivel educativo, entonces puede que obtengan explicaciones muy sencillas y poco profundas o, por el contrario, muy complejas y distanciadas de su nivel escolar (Egara et al., 2025). Destacan, en cambio, su preferencia por las explicaciones docentes porque son acordes al nivel educativo y se adecúan a lo consultado, no dando cuenta en sus relatos del componente afectivo de la educación generalmente enfatizado en la bibliografía (Raffaghelli et al., 2025). Además, el/la docente es para los/as jóvenes quien define los contornos de qué debe aprenderse y cómo, a la vez que marca qué contenidos son correctos y apropiados:

Si es un tema de Historia específico, no quiero buscarlo en Google porque por ahí me dice otra cosa que no me dijo el profesor. Entonces, generalmente, cuando son temas más abstractos les pregunto a mis amigas (...) Si son cosas concretas, lo busco en Google, pero si son cosas que por ahí pueden tener diferentes perspectivas, algo de Sociología, no me gusta buscarlo. Generalmente hay bibliografía, y si mis amigos tampoco lo entienden, lo marco y se lo pregunto al profesor (Elena, escuela C).

El límite al uso lo encarna la figura del/de la “docente exigente” que revisa que la tarea no se haya realizado con IAG, que propone instancias de evaluación oral y demostraciones frente al resto del curso:

Hay un profesor que es más complicado. (...) No es tan difícil la materia, pero el profesor es muy complicado. (...) te da un trabajo...vos podés hacerlo en Chat GPT y dárselo pero no te sirve a vos porque en algún momento te lo va a tomar y es difícil y tampoco creo que la respuesta esté bien si lo ponés en Chat GPT porque es muy exigente (Alfonso, escuela C).

El/la docente en general (no solo el/la “docente exigente”) es considerado/a una referencia para validar y/o autorizar el uso de la IAG: si no marca y/o sanciona explícitamente su uso en las consignas de los trabajos y/o en las instancias de corrección o evaluación, se lo considera “vía libre” para el uso y una legitimación de la veracidad y adecuación de la información provista por la IAG. Y algo similar ocurre en las materias en las que consideran que es contraproducente el uso basado en “copiar y pegar” porque si no aprenden las fórmulas o los razonamientos necesarios, no podrán desempeñarse bien en el examen o en una demostración en vivo en el pizarrón:

(...) es como que ya no usan tanto ya el PDF [los/as estudiantes], como que vos ponés las preguntas y ya te pone y las preguntas están bien porque te dice todo...todo lo correcto.

E: ¿Cómo se sabe si es correcto o no es correcto?

M: Porque te lo corrigen y está bien (...) no me dice nada (Melina, escuela A).

Tengo una compañera que usa mucho eso [Chat GPT] y la profesora la desaprobó porque se dio cuenta. Por eso yo también no uso mucho, porque se ve muy notorio que lo hacés con eso. Porque a veces en el libro no te dicen esas cosas exactas y en el Chat te dicen muchas cosas más exactas de lo que te dice [el libro]. Entonces al copiarlo, la profesora se da cuenta de que escribiste muchas cosas aparte de lo que decía en el libro (Georgina, escuela A).

Como hemos visto, y en sintonía con lo hallado por Di Bernardis (2025) respecto de la nota numérica como elemento de sanción de los/as docentes, la posición docente respecto del uso de la IAG (con sus gradientes entre prohibición y legitimación del uso) es un elemento clave en las decisiones de los/as jóvenes, quienes esperan de esta figura no solo que analice la calidad y veracidad de la información si no que actúe también como una regulación al uso.

Nos interesa entonces plantear unas reflexiones respecto de las exigencias que recaen sobre el rol docente y los usos éticos de la IAG. Adherimos a la postura crítica de Raffaghelli et al. (2025) respecto de los límites que tiene aplicar criterios éticos al uso de plataformas de IAG que fueron pensadas y desarrolladas únicamente con el propósito de maximizar el lucro empresarial. Los/as autores/as sostienen, “si los sistemas están programados para extraer datos, optimizar rendimiento y anticipar conductas, pedir que se usen éticamente sin cuestionar su lógica interna solo desplaza la responsabilidad hacia los usuarios” (Raffaghelli et al., 2025, p. 24). Esto no implica desistir de construir posiciones éticas frente a la IAG, sino entender que este tipo de posiciones demanda no restringir los debates a cuestiones instrumentales, solucionables con manuales de buenas prácticas y con una alfabetización digital meramente técnica. A su vez, conlleva repensar la lógica que ha dominado parte de las iniciativas de alfabetización digital a nivel global. En ésta, la escuela es depositaria de expectativas de cambio y de promesas incumplidas de los efectos transformadores de las TD y se espera que la alfabetización digital a nivel del usuario/a solucione el problema de regulaciones y controles que los Estados no encaran frente a las corporaciones (Buckingham, 2020).

Por último, hay al menos dos líneas de exploración que en este artículo no logramos abordar y sería muy fructífero incluirlas en próximas investigaciones, en tanto son áreas de interés consolidadas en los estudios sociales sobre la apropiación de TD. Nos referimos a las relaciones entre usos y representaciones y las dimensiones de clase social y de género. Dado el tamaño de la muestra con la que trabajamos, el recorte realizado exclusivamente en torno a la apropiación de IAG y las coincidencias que identificamos entre los/as estudiantes de las tres escuelas, en este artículo no pudimos establecer patrones de uso y/o representaciones de IAG asociados a la clase social. En este punto, hallamos que con condiciones de acceso a las TD desiguales, por ejemplo, la posesión de computadora de escritorio o notebook es extendida en la escuela que representa a la clase de servicios mientras que es más restringida en la escuela de clase trabajadora, las prácticas estudiantiles con IAG pueden orientarse tanto al “zafar” como al “aprender”. Podemos hipotetizar entonces que, sin desmerecer que el acceso a una computadora puede facilitar la búsqueda de información y contenido y, especialmente, la edición de textos y realización de producciones propias, pareciera tener peso en las apropiaciones juveniles de la IAG una determinada relación con el saber escolar y con la autoridad docente que privilegia, a veces, el interés en “aprender” más que en “zafar”. Y esto podría ser un rasgo compartido entre estudiantes secundarios/as de distintas clases sociales.

Para explorar en futuras investigaciones posibles diferencias y/o desigualdades entre clases sociales, sería pertinente reconstruir las trayectorias de apropiación de las TD identificando especialmente las condiciones de acceso y los saberes tecnosociales desarrollados a lo largo de la vida. De esta forma, se podrían establecer relaciones con los tipos de usos “copiar y pegar” o usos más sofisticados y/o complejos de la IAG, de manera tal de identificar qué grupos poseen más ventajas para beneficiarse en mayor medida de las posibilidades que ofrecen estas plataformas. Esto también permitiría rastrear si ha habido, o puede haber a futuro, acciones al nivel de las instituciones educativas que favorezcan o fomenten cierto tipo de apropiación de la IAG.

En relación con la dimensión de género, la bibliografía ha identificado desigualdades en cómo varones y mujeres jóvenes acceden a las TD (Guzzo y Hernández, 2022) y también en cómo tienden a considerar sus

saberes y habilidades para usar distintas tecnologías (Fundación Sadosky, 2013), hallando una tendencia a la infravaloración por parte de las mujeres y una mayor confianza entre los varones (Botta, Dughera y Yansen, 2015; Fundación Sadosky, 2013). A su vez, también ha encontrado apropiaciones diferenciales según el género, con una mayor participación de las mujeres en las redes sociales virtuales -y con el desarrollo de habilidades para usarlas- y con una mayor presencia masculina en el uso de videojuegos, que también exhibe destrezas puntuales (Benítez Larghi y Duek, 2018). Con los datos aquí presentados, no estamos aún en condiciones de generalizar patrones de género en la apropiación de IAG, pero sí podemos trazar algunas hipótesis que sería relevante poner a prueba en próximas indagaciones. En primer lugar, si bien el uso de IAG con fines escolares está extendido entre varones y mujeres, pareciera haber entre éstas últimas mayor temor respecto de una pérdida de habilidades cognitivas -con consecuencias en el nivel de estudios universitarios-. En segundo lugar, que entre las jóvenes la autoridad docente suele tener mayor peso y esto orientaría los tipos de uso que se realizan de la IAG, limitando el “copiar y pegar” e incentivando usos más complejos y centrados en “aprender” en vez de “zafar”.

4. Conclusiones

A lo largo del trabajo, describimos los usos escolares más frecuentes de IAG entre jóvenes de nivel secundario. Entre éstos, se destacan las consultas sobre contenidos escolares, las solicitudes de explicaciones para comprender algún tema específico, la ejercitación, la búsqueda de vocabulario, la corrección de la escritura, entre otros. También identificamos que frecuentemente la IAG es usada bajo el formato “copiar y pegar” con la finalidad de evitar hacer las tareas escolares. Pero a la vez, usar IAG no implica las mismas prácticas ni tiene los mismos significados para todos/as. Coexisten así usos asociados a “aprender” con otros orientados a “zafar”, asociados al ahorro de tiempo y la eficiencia en la resolución de tareas, pero también en la mejora de la experiencia de aprendizaje y de la comprensión de contenidos escolares. Como mencionamos, estas formas de apropiación de la IAG, caracterizadas por ciertas modalidades de uso y representaciones de estas plataformas, requieren ser comprendidas en relación con la forma en que los/as jóvenes se figuran la autoridad docente, cuál es su relación con el saber escolar, sus intereses, entre otros.

En sintonía con lo señalado, algunos/as estudiantes se muestran críticos/as y cautelosos/as respecto de la legitimidad y veracidad de la información que la IAG puede brindar, mientras que otros/as manifiestan una confianza casi ciega en estas plataformas. Sin embargo, también hay similitudes: entre ambos grupos suele prevalecer una mirada pesimista respecto del impacto de la IAG en la educación del futuro. En relación con esto, en futuras indagaciones, sería relevante conocer cuáles son los usos estudiantiles de la IAG más extendidos en la universidad y si efectivamente opera este nivel como límite al uso para “zafar”, tal como vaticinan los/as jóvenes en la secundaria. A su vez, sería interesante profundizar en el estudio de las transformaciones en el vínculo con el saber escolar, poniendo especial énfasis en la producción de representaciones sesgadas del mundo y en la reproducción de desigualdades de género asociadas a los tipos de usos y autopercepciones, que tienden a ubicar a las mujeres en posiciones inferiores respecto de los varones.

Por último, señalamos al iniciar el trabajo que la literatura especializada ha destacado que es necesario desarrollar marcos comunes para usos responsables, críticos y seguros de la IAG en la educación. Esto es necesario hacerlo, pero sin perder de vista los límites estructurales de plataformas pensadas para maximizar ganancias y no para fortalecer o mejorar procesos educativos. Nuestro trabajo, al mostrar los diferentes tipos de usos y representaciones presentes entre estudiantes de escuela secundaria, provee evidencia de los rasgos y matices que caracterizan a la experiencia juvenil con IAG. En particular, brinda pistas sobre roles y valores que actúan como límites al uso, desde donde podrían potenciarse posiciones éticas respecto de la IAG. A su vez, los aportes sobre los límites al uso de IAG sirven para preguntarse sobre las figuras (docente exigente) e instituciones (universidad) que se configuran como barreras al uso, así como los valores (aprender por uno/a mismo/a) que parecieran interpelar a una parte de las juventudes.

Referencias bibliográficas

- Artopoulos, A. (2023). Imaginarios de IA generativa en educación: Chatbots que enseñan, bicicletas eléctricas y el quinto Beatle. *Hipertextos*, 11(19), 183-200. <https://doi.org/10.24215/23143924e070>
- Benítez Larghi, S. y Duek, C. (2018). Las construcciones del género en tiempos de Internet: modos de expresión y riesgos percibidos en las redes sociales durante la niñez. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, (2), 41-59. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.2.18>
- Bordignon, F., Dughera, L. y Tolosa, G. (2023). IAG y el momento de las máquinas imperfectas. *Hipertextos*, 11(19), 175-182. <https://doi.org/10.24215/23143924e069>
- Botta, F., Dughera, L. y Yansen, G. (2015). Las mujeres y la computación: representaciones. *Hipertextos*, 3(5), 125-140. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/57791/CONICET_Digital_Nro.3e44ebf6-b9b6-4a3f-9e23-456722f3127c_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias universitarias*, 2(3), 3-14. <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
- Buckingham, D. (2020). Epilogue. Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. *Digital Education Review*, (37), 230-239. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.230-239>
- Campi, W. M. (2023). Educación híbrida e inteligencia artificial generativa: una revisión crítica. *Minerva*, 2, 26-44. <https://ojs.editorialiupfa.com/index.php/minerva/article/view/162>
- Casablancas, S. (2025). Recuperar el trazo pedagógico en los escenarios dinámicos de aprendizaje con tecnologías culturales y con IAG. *Espacios en blanco*, 2(35), 135-146. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-453>
- Ching, C. C. y Vigdor, L. (2005). Technobiographies: Perspectives from education and the arts. *First International Congress of Qualitative Inquiry*, Universidad de Illinois, Urbana-Champaign, Estados Unidos.
- Crego, M. L. (2018). *Desigualdad y educación: la construcción de experiencias escolares en contextos de pobreza: La Plata 2015-2017*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1749/te.1749.pdf>
- De Bernardis Claro, P. (2025). Los chats de IA para hacer tareas escolares: usos, dilemas y perspectivas. *Ti. Futuros Comunes-Revista de Tecnologías Informacionales*, (especial), 71-79. <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/ti/article/view/1959/1852>
- Di Piero, E. (2020). La escolarización en secundarias universitarias en Argentina: la elección escolar entre los techos de cristal y el cierre social. *Pro-Posições*, 31, 1-29. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0111>
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2024). *Mapa escolar*. <https://mapaescolar.abc.gob.ar/mapaescolar>
- Egara, F. O., Mosimege, M. y Mosia, M. (2025). Secondary school students' perceptions of their usage of artificial intelligence-based ChatGPT in mathematics learning. *Journal of Education*, (98), 124-146. <http://dx.doi.org/10.17159/2520-9868/i98a07>
- Fundación Sadosky (2013). *Y las mujeres... ¿dónde están? Primer estudio de la Fundación Dr. Manuel Sadosky sobre la baja presencia femenina en informática*. http://www.ragcyt.org.ar/descargas/3435_doc.pdf
- García-Peñalvo, F. J. (2024). Inteligencia artificial generativa y educación: Un análisis desde múltiples perspectivas. *Education in the Knowledge Society*, 25, e31942. <https://doi.org/10.14201/eks.31942>

- González-Geraldo, J. L., y Ortega-López, L. (2024). ¿Puede engañarnos una IA? Carencias del estudiantado universitario para detectar ChatGPT. *Education in the Knowledge Society*, 25, e31760. <https://doi.org/10.14201/eks.31760>
- Guzzo, R. y Hernández, C. (2022). Tecnologías, género y clase: Una aproximación interseccional a las trayectorias de apropiación tecnológica de mujeres de sectores populares. En S. Benítez Larghi (Coord.), *Después del Conectar Igualdad. Tecnobiografías juveniles en el Gran La Plata* (pp. 125-161). La Plata, Argentina: Ediciones FaHCE.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Kennedy, G., Judd, T. S., Churchward, A., Gray, K. y Krause, K. L. (2008). First year students' experiences with technology: Are they really digital natives? *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1), 108-122. <https://doi.org/10.14742/ajet.1233>
- Lemus, M. y Benítez Larghi, S. (2023). El enfoque biográfico y apropiación de tecnologías digitales: una propuesta teórica-metodológica. *Revista latinoamericana de metodología de la investigación social*, 13(25), 54-70. https://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/enfoque_biografico_tecnologias/245
- Levine, S., Beck, S. W., Mah, C., Phalen, L. y Pittman, J. (2025). How do students use ChatGPT as a writing support? *Journal of Adolescent y Adult Literacy*, 68(5), 445-457. <https://doi.org/10.1002/jaal.1373>
- Lion, C., Bravo Aravena, S. y Torres, M. E. (2024). La Inteligencia Artificial en la educación. Salir de la caja negra. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 23(23), 1-26. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2024-232303>
- Loayza-Maturrano, E. F. (2024). Percepción de estudiantes universitarios sobre el uso de ChatGPT en la escritura académica. *Educare et Comunicare. Revista De investigación De La Facultad De Humanidades*, 12(2), 28-38. <https://doi.org/10.35383/educare.v12i2.1195>
- Marimon, F., Arias-Valle, M. B., Coria-Augusto, C. J. y Larrea Arnau, C. M. (2025). Del optimismo a la confianza: el impacto de Chat GPT en la confianza de los estudiantes en el aprendizaje asistido por IA. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(2), 131-153. <https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43238>
- Mertala, P., Fagerlund, J. y Calderon, O. (2022). Finnish 5th and 6th grade students' pre-instructional conceptions of artificial intelligence (AI) and their implications for AI literacy education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 1-11. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X22000509>
- Muñiz Terra, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(1), 36-65. <https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/v02n01a04>
- Muñiz Terra, L. (2018). El análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos: una propuesta metodológica para analizar relatos de vida. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 19(2), 1-25. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2564/4202>
- Peirone, F. (2018). El saber tecnológico. De saber experto a experiencia social. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 17(9), 66-80. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/23043>
- Pérez, M. A. y Robador Papich, S. E. (2023). El futuro de la educación universitaria con Chat GPT. En *Actas del XVIII Congreso Nacional de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*. Hurlingham, Argentina. <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/view/2307/6490/10988-1>

- Raffaghelli, J., Rivera-Vargas, P. y Dussel, I. (2025). Repensar la ética en la era de la IA: más allá de una pedagogía de la crueldad. *Revista Izquierdas*, (54), 1-35. <https://www.scielo.cl/pdf/izquierdas/v54/0718-5049-izquierdas-54-45.pdf>
- Riveiro, M., Pla, J. y Iucci, M. (2024). Dinámicas de la estructura de clases del Gran La Plata. En: L. Muñiz Terra (Coord.), *Impensar las clases sociales: Un análisis diacrónico y relacional de las desigualdades sociales en Argentina (2003-2019)* (pp. 53-72). La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Ensenada, Argentina: IdIHCS. <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2371-4>
- Romeu Fontanillas, T., Romero Carbonell, M., Guitert Catasús, M. y Baztán Quemada, P. (2025). Desafíos de la inteligencia artificial generativa en educación superior: fomentando su uso crítico en el estudiantado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(2), 209–231. <https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43535>
- Thompson, J. (1998). *Los media y la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tlili, A., Chang, M., Moon, J., Liu, Z., Burgos, D. y Chen, N. S. (2021). A systematic literature review of empirical studies on learning analytics in educational games. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, 7(2), 250–261. <https://doi.org/10.9781/ijimai.2021.03.003>
- Tramallino, C. P. y Marize Zeni, A. (2024). Avances y discusiones sobre el uso de inteligencia artificial (IA) en educación. *Educación*, 33(64), 29-54. <https://doi.org/10.18800/educacion.202401.M002>
- Verd, J. M. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Welschinger, N. (2017). Dinámicas educativas y nuevas tecnologías: la política de inclusión digital en una escuela de La Plata. *Ciencia Docencia y Tecnología*, 28(55), 51-77. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162017000200003
- Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular: la conexión como espacio de control de la incertidumbre*. Ciudad de México, México: Siglo XXI - Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- Zuckerfeld, M. (2024). La implícita teoría social de Harari y cinco tesis sobre la IA. Reseña crítica de Nexus: Una breve historia de las redes de información desde la edad de piedra hasta la IA. *Hipertextos*, 12(21), 157-166. <https://doi.org/10.24215/23143924e094>
- Zuckerfeld, M. (2025). “Preguntale a ChatGPT”: las inteligencias artificiales generativas en el capitalismo digital. *Ciencia, Tecnología y Política*, (15), 1-11. <https://revistas.unlp.edu.ar/CTyP/article/view/20214>

Notas

- 1 Para una historización del desarrollo de la IA se sugiere a Bordignon, Dughera y Tolosa (2023).
- 2 Rosalía Winocur (2009) retoma los aportes del campo de la comunicación de Thompson (1998) para desarrollar la noción de apropiación aplicada al estudio de las tecnologías digitales. En este trabajo, nos nutrimos de los desarrollos de ambos autores.
- 3 Este enfoque ha sido ampliamente retomado para estudiar trayectorias laborales, educativas, migratorias, entre otras. Sin embargo, en los estudios sobre apropiación de TD sus posibilidades no han sido tan exploradas, con la excepción de trabajos pioneros (Kennedy, 2008; Ching y Vigdor, 2005). Para mayor detalle de los usos del enfoque biográfico en investigaciones sobre apropiación de TD, se puede consultar Lemus y Benítez Larghi (2023), artículo en donde hemos analizado su potencialidad y hemos mostrado su puesta en práctica.
- 4 De acuerdo con Verd y Lozares (2016), en la investigación cualitativa todas las muestras son siempre intencionales, lo cual no significa que sean arbitrarias o seleccionadas únicamente por cuestiones pragmáticas, como el acceso al campo. En todos los casos, “el conjunto de unidades de información seleccionadas en una investigación cualitativa no siguen el criterio de la representatividad estadística” (Verd y Lozares, 2016, p. 115).

- 5 Si bien los/as estudiantes usan distintas plataformas de IAG, la más frecuente y extendida en uso al momento de realizar el trabajo de campo (2024) era el Chat GPT.
- 6 Nos referimos a las versiones de este buscador previas a la incorporación del Modo IA en sus búsquedas.
- 7 Según Zuckerfeld (2025) este esquema se compone de la tríada acumulación incesante, apropiación impaga y aumento de ingresos.

PREVIEW VERSION