



encuentro educativo

REVISTA DE INVESTIGACIÓN DEL
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Imagen de fondo: Espiral de proporción áurea en una hoja verde. Fuente:
https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/proporcion-aurea-explicacion-patrones-naturaleza_20723

Vol 6, Nº2
JUL / DIC
2025
Mendoza
Argentina



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS



ICE
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



ISSNe 2718-8035

Publicación semestral del Instituto de Ciencias de la Educación

Vol 6, N° 2
DICIEMBRE

2025

Mendoza
Argentina

Mail INSTITUTO: inst.ice@ffyl.uncu.edu.ar

Mail REVISTA: revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar

SITIO DE LA REVISTA:

<http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/>

Datos de Revista - Journal's Information

ENCUENTRO EDUCATIVO. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación

ISSNe 2718-8035 | v6 n2 – DICIEMBRE 2025

Encuentro educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación (EE) es una publicación del Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Centro Universitario - Ciudad de Mendoza (5500) - Casilla de Correo 345 – Provincia de Mendoza, Argentina

e-mail: revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar

Instituto de Ciencias de la Educación (ICE): inst.ice@ffyl.uncu.edu.ar

Web FFYL: <http://ffyl.uncu.edu.ar>

ICE en facebook: <https://www.facebook.com/iceffyluncuyo/>

Envíe su trabajo a: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/submissions>
revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar

El envío de un artículo u otro material a la revista implica la aceptación de las siguientes condiciones:

- Que sea publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución - NoComercial 4.0 internacional <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>
- Que sea publicado en el sitio web oficial de "ENCUENTRO EDUCATIVO. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación", de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/> y con derecho a trasladarlo a nueva dirección web oficial sin necesidad de dar aviso explícito a los autores.
- Que permanezca publicado por tiempo indefinido o hasta que el autor notifique su voluntad de retirarlo de la revista.
- Que sea publicado en cualquiera de los siguientes formatos: pdf, xlm, html, epub; según decisión de la Dirección de la revista para cada volumen en particular, con posibilidad de agregar nuevos formatos aún después de haber sido publicado.

Proceso de evaluación por pares: Encuentro Educativo considera para su publicación artículos inéditos y originales, los que serán sometidos a evaluación. La calidad científica y la originalidad de los artículos de investigación son sometidas a un proceso de arbitraje anónimo externo nacional e internacional. El proceso de arbitraje contempla la evaluación de dos jueces, que pertenecen a distintas instituciones y universidades. Se estima un plazo de un mes para que los especialistas informen los juicios. Dependiendo de las opiniones de los árbitros, la revista informará al autor la factibilidad de la publicación de su trabajo. Encuentro Educativo se reserva el derecho de no enviar a evaluación aquellos trabajos que no cumplan con las indicaciones señaladas en las "Normas para la publicación", además se reserva el derecho de hacer modificaciones de forma al texto original aceptado. La revista se reserva el derecho de incluir los artículos aceptados para publicación en el número que considere más conveniente. Los autores son responsables por el contenido y los puntos de vista expresados, los cuales no necesariamente coinciden con los de la revista.

“¿Qué es el acceso abierto?”

El acceso abierto (en inglés, Open Access, OA) es el acceso gratuito a la información y al uso sin restricciones de los recursos digitales por parte de todas las personas. Cualquier tipo de contenido digital puede estar publicado en acceso abierto: desde textos y bases de datos hasta software y soportes de audio, vídeo y multimedia. (...)

Una publicación puede difundirse en acceso abierto si reúne las siguientes condiciones:

- Es posible acceder a su contenido de manera libre y universal, sin costo alguno para el lector, a través de Internet o cualquier otro medio;
- El autor o detentor de los derechos de autor otorga a todos los usuarios potenciales, de manera irrevocable y por un periodo de tiempo ilimitado, el derecho de utilizar, copiar o distribuir el contenido, con la única condición de que se dé el debido crédito a su autor;
- La versión integral del contenido ha sido depositada, en un formato electrónico apropiado, en al menos un repositorio de acceso abierto reconocido internacionalmente como tal y comprometido con el acceso abierto.”

De: <https://es.unesco.org/open-access/%C2%BFqu%C3%A9-es-acceso-abierto>

Política de acceso abierto: Esta revista proporciona acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio de que ofrecer los avances de investigación de forma inmediata colabora con el desarrollo de la ciencia y propicia un mayor intercambio global de conocimiento. A este respecto, la revista adhiere a:

- PIDESC. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/derechoshumanos_publicaciones_colecciondebolsillo_07_derechos_economicos_sociales_culturales.pdf
- Creative Commons <http://www.creativecommons.org.ar/>
- Iniciativa de Budapest para el Acceso Abierto. <https://www.budapestopenaccessinitiative.org/translations/spanish-translation>
- Declaración de Berlín sobre Acceso Abierto https://openaccess.mpg.de/67627/Berlin_sp.pdf
- Declaración de Bethesda sobre acceso abierto https://ictlogy.net/articles/bethesda_es.html
- DORA. Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación <https://sfedora.org/read/es/>
- Ley 26899 Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-224999/223459/norma.htm>
- Iniciativa Helsinki sobre multilingüismo en la comunicación científica <https://www.helsinki-initiative.org/es>

Política de detección de plagio: Se utiliza el software Plagius (<https://www.plagius.com/es>). Esta etapa de control está a cargo del Comité de redacción y el Editor de la revista.

Aspectos éticos y conflictos de interés: Damos por supuesto que quienes hacemos y publicamos en Encuentro Educativo conocemos y adherimos tanto al documento CONICET: "Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades" (Resolución N° 2857, 11 de diciembre de 2006) como al documento "Guide lines on Good Publication Practice" (Committee on Publications Ethics: COPE). Para más detalles, por favor visite: [Code of Conduct for Journal Editors](#) y [Code of Conduct for Journal Publishers](#)

Política de preservación: La información presente en el "Sistema de Publicaciones Periódicas" (SPP), es preservada en distintos soportes digitales diariamente y semanalmente. Los soportes utilizados para la "copia de resguardo" son discos rígidos y cintas magnéticas.

Copia de resguardo en discos rígidos: se utilizan dos discos rígidos. Los discos rígidos están configurados con un esquema de RAID 1. Además, se realiza otra copia en un servidor de copia de resguardo remoto que se encuentra en una ubicación física distinta a donde se encuentra el servidor principal del SPP. Esta copia se realiza cada 12 horas, sin compresión y/o encriptación.

Para las copias de resguardo en cinta magnéticas existen dos esquemas: copia de resguardo diaria y semanal.

Copia de resguardo diaria en cinta magnética: cada 24 horas se realiza una copia de resguardo total del SPP. Para este proceso se cuenta con un total de 18 cintas magnéticas diferentes en un esquema rotativo. Se utiliza una cinta magnética por día, y se va sobrescribiendo la cinta magnética que posee la copia de resguardo más antigua. Da un tiempo total de resguardo de hasta 25 días hacia atrás.

Copia de resguardo semanal en cinta magnética: cada semana (todos los sábados) se realiza además otra copia de resguardo completa en cinta magnética. Para esta copia de resguardo se cuenta con 10 cintas magnéticas en un esquema rotativo. Cada nueva copia de resguardo se realiza sobre la cinta magnética que contiene la copia más antigua, lo que da un tiempo total de resguardo de hasta 64 días hacia atrás.

Los archivos en cinta magnética son almacenados en formato "zi", comprimidos por el sistema de administración de copia de resguardo. Ante la falla eventual del equipamiento de lectura/escritura de cintas magnéticas se poseen dos equipos lecto-grabadores que pueden ser intercambiados. Las cintas magnéticas de las copias de resguardo diarios y semanal son guardados dentro de un contenedor (caja fuerte) ignífugo.

Copia de resguardo de base de datos: se aplica una copia de resguardo diario (dump) de la base de datos del sistema y copia de resguardo del motor de base de datos completo con capacidad de recupero ante fallas hasta (5) cinco minutos previos a la caída. Complementariamente, el servidor de base de datos está replicado en dos nodos, y ambos tienen RAID 1.



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS



ÁREA DE REVISTAS
CIENTÍFICAS Y
ACADÉMICAS

Revista promovida por ARCA (Área de Revistas Científicas y Académicas) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Email ARCA: revistascientificas@ffyl.uncu.edu.ar

Facebook: @arca.revistas | Instagram: @arca.revistas | LinkedIn: ARCA – FFYL | Twitter: @ArcaFFYL

Youtube: área de revistas científicas ARCA | blog: <https://arcarevistas.blogspot.com/>

ENCUENTRO EDUCATIVO. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación, se trata de una publicación periódica de dicho Instituto, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Tiene como propósitos promover la circulación del conocimiento y aportar con ello al debate científico, académico y profesional del campo educativo nacional e internacional. Publica artículos originales e inéditos que resultan de la investigación y de experiencias que contribuyan al debate de problemáticas educativas relevantes desde el punto de vista pedagógico, social y cultural, que resultan de interés a los diversos actores educativos. Es una publicación semestral, organizada en secciones: Dossier temático, propuesto por un investigador-coordinador, específico para cada número; Miscelánea, sección que agrupa artículos científicos que responden a la diversidad temática del campo educativo, Entrevistas y Proyectos ICE. Su alcance iberoamericano convoca a investigadores y profesionales del ámbito educativo en general. Las contribuciones se publican en idioma español y portugués. La responsabilidad por las opiniones emitidas en los artículos corresponde exclusivamente a los autores.



Se permite la reproducción de los artículos siempre y cuando se cite la fuente. Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - NoComercial 4.0 internacional <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> (CC BY-NC 4.0), salvo los elementos

específicos publicados dentro de esta revista que indiquen otra licencia. Usted es libre de: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato; adaptar, transformar y construir a partir del material citando la fuente. Bajo los siguientes términos: Atribución —debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante. NoComercial —no puede hacer uso del material con propósitos comerciales. No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Esta revista se publica a través del SID (Sistema Integrado de Documentación), que constituye el repositorio digital de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza): <http://bdigital.uncu.edu.ar/>, en su Portal de Revistas Digitales en OJS: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/index/index>

Nuestro repositorio digital institucional forma parte del SNRD (Sistema Nacional de Repositorios Digitales) <http://repositorios.mincyt.gob.ar/>, enmarcado en la leyes argentinas: Ley N° 25.467, Ley N° 26.899, Resolución N° 253 del 27 de diciembre de 2002 de la entonces SECRETARÍA DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PRODUCTIVA, Resoluciones del MINISTERIO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PRODUCTIVA N° 545 del 10 de septiembre del 2008, N° 469 del 17 de mayo de 2011, N° 622 del 14 de septiembre de 2010 y N° 438 del 29 de junio de 2010, que en conjunto establecen y regulan el acceso abierto (libre y gratuito) a la literatura científica, fomentando su libre disponibilidad en Internet y permitiendo a cualquier usuario su lectura, descarga, copia, impresión, distribución u otro uso legal de la misma, sin barrera financiera [de cualquier tipo]. De la misma manera, los editores no tendrán derecho a cobrar por la distribución del material. La única restricción sobre la distribución y reproducción es dar al autor el control moral sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser adecuadamente reconocido y citado.


Staff

DIRECCIÓN: **Dra. Lorena Cruz**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar

EDICIÓN TÉCNICA GENERAL

Beatriz Barchini, Instituto de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

GESTIÓN OJS


 **Lorena Frascali Roux**, Área de Revistas Científicas y Académicas (ARCA), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO), Argentina



ESTILO

Revisión idioma portugués: **Mery Jeanne Coelho Assis**, Instituto de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

Revisión idioma inglés: **Justina Massini**, Instituto de Ciencias de la Educación – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

 **Camila Britos**, Área de Revistas Científicas y Académicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

  **Juan Marcos Barocchi** (asistente en maquetación), Área de Revistas Científicas y Académicas (ARCA), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO), Argentina

COMITÉ EDITORIAL

Dra. **Elena Barroso**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. **Mariela Lourdes González**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Mgter **Néstor Navarro**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. **Daniel Suárez**, Universidad Buenos Aires, Argentina

Dra. **Ana María Zoppi**, Universidad Nacional de Misiones, Argentina

COMITÉ ACADÉMICO

Dr. **José Luis Medina**, Universidad de Barcelona, España
Dra. **Patricia Silva**, Universidad de Barcelona, España

Dr. **José Reinaldo Martínez Fernández**, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Dr. **Francisco Imbernón**, Universidad de Barcelona, España

Dra. **María Cristina Martínez Pineda**, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Dra. **Carolina Guzmán Valenzuela**, Universidad de Tarapacá, Chile

Dr. **José Miguel Garrido**, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. **Marcos Cupani**, Universidad Nacional de Córdoba, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

Dra. **Liliana Sanjurjo**, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dra. **Cristina Rinaudo**, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Dra. **Ida Lucía Morchio**, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Mgter. **Lía Stella Brandi**, Investigador independiente, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de San Juan, Argentina

Dr. **Juan Pablo Queupil**, Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Chile

Dra. **Vania Schubert Backes**, Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil

Dr. **Serafín Antúnez**, Universidad de Barcelona, España

Dr. **Oscar Flores**, Universidad de Lleida, España

Dra. **Alicia Rosa Caporossi**, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Mgter. **Marcelo Vitarelli**, Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Dr. **Francisco Muscará**, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. **Cristina Rochetti**, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. **Marisa Fazio**, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. **Hilda Difabio de Anglat**, Universidad Nacional de Cuyo, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

Pares evaluadores del VOLUMEN 6 N° 2

Mariela Meljin. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

Carolina Gómez. Universidad de Mendoza. Argentina.

César Martín Barletta. Universidad Nacional de la Plata. Argentina.

Astor Borotto. Universidad Nacional del Litoral. Argentina.

Amabilia Ruiti. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

Jorgelina Plaza. Universidad Nacional del Comahue. Argentina.

Índice

Presentación | *Presentation* | Apresentação

Lorena Cruz.....9

MISCELÁNEA

La Inteligencia Artificial en la Educación Superior: una mirada crítica sobre su implementación en el Profesorado en Ciencias de la Educación del Instituto de Educación Superior N°7 (Venado Tuerto, Santa Fe - Argentina) | *Artificial Intelligence in Higher Education: A Critical Perspective on its Implementation in the Bachelor of Pedagogy at Instituto de Educación Superior N° 7 (Venado Tuerto, Santa Fe - Argentina)* | *A Inteligência Artificial no Ensino Superior: um olhar crítico sobre sua implementação na Licenciatura em Ciências da Educação do Instituto de Ensino Superior N° 7 (Venado Tuerto, Santa Fe - Argentina)*

Martín Ignacio Solans, Daniel Rodrigo Sancio 13

Jóvenes, cultura escrita y escuela en tiempos digitales. Notas sobre una propuesta de formación docente a distancia | *Youth, Written Culture and Schooling in Digital Times. Notes on a Proposal for Distance Teacher Education* | *Jovens, cultura escrita e escola em tempos digitais. Notas sobre uma proposta de formação docente a distância*

Victoria Saez, Ana Paula Piretro, María Bazán Lazcano 45

Hacia un estado del arte sobre las relaciones entre adolescentes y juegos y apuestas en línea en Argentina | *Building a Theoretical Framework on Adolescents' Relationship with Online Gaming and Gambling in Argentina* | *Construindo um Quadro Teórico sobre a Relação dos Adolescentes com Jogos Online e Apostas na Argentina*

María Sol Couto, María Paula Vega, Leandro Javier Simón, María Fernanda Rosales, Paula Andrea Frarfaglia..... 65

PROYECTOS ICE

La profesionalización del docente universitario. Un estudio a partir de las representaciones sociales de profesores en trayectorias académicas iniciales y estudiantes avanzados. | *The Professionalization of University Professors: A Study Based on the Social Representations of Professors at the Beginning of their Academic Careers and Advanced Students.* | *A profissionalização de professores universitários: uma pesquisa a partir das representações sociais de professores em trajetórias acadêmicas iniciais e de estudantes avançados.*"

Directora: María Verónica Torelli, Codirectora: Carola Betiana Ledda..... 95

Escenarios híbridos de aprendizaje en la universidad. Estudio de la reconfiguración de la enseñanza | *Hybrid learning scenarios in university. Study of the reconfiguration of teaching* | *Cenários híbridos de aprendizagem na universidade. Estudo da reconfiguração do ensino*

Directora: Elena Margarita Barroso, Co-Directora: Lorena Cruz..... 101



Presentación

Lorena Cruz¹

Desde el Instituto de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, planteamos la posibilidad de crear esta publicación científica a la que hemos denominado *Encuentro Educativo* inspirados en el propósito del encuentro de perspectivas y de conocimiento que se construyen desde la diversidad de los procesos de investigación educativa. Nos parece importante recoger y hacer visible avances y resultados de investigaciones educativas que reflejen el abanico complejo y enriquecido no solamente de la diversidad de fenómenos objeto de investigación sino también de las distintas formas de construir el conocimiento. Además, no sólo ponemos la mirada en el resultado sino también en el proceso de cómo se ha llegado a esa construcción, sus tensiones, dilemas y reflexiones.

Tenemos como objetivo contribuir al intercambio, al debate, a la discusión y a la reflexión a partir de las publicaciones tanto de artículos de investigación como de experiencias pedagógicas, que revelan las inquietudes, las preocupaciones y la agenda actual de la educación en nuestra región y en toda Iberoamérica.

Esperamos ofrecer a la comunidad educativa interesada, desde hoy y por mucho tiempo, un espacio de encuentro que le permita interpelar e interpelarse para transformar.

¹ Lorena Cruz. lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar

Directora de Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

Mail: revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar  <https://orcid.org/0000-0002-9707-7404>



Presentation

Lorena Cruz¹

From the Institute of Sciences Education, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, we consider the possibility of creating this scientific publication called **Encuentro Educativo**. We are inspired by the purpose of exchanging perspectives and knowledge that is built from the diversity of the processes of the educative investigation

We believe it is important to gather and make visible advances and results of educative investigations that reflect the complex spectrum and enriching not only the diversity of phenomena as a study subject but also the different ways of building knowledge. Besides, not only putting the regard in the results but also in the process of how we achieve that construction, its tensions, dilemmas and reflections.

Our aim is to contribute to the exchange, debate, discussion and reflection from the publications as much as investigation articles and pedagogic experiences, that reveals the concerns, preoccupations and current agenda of education in our region making it extensible to all Iberoamerica.

We hope to offer the educational community interested, from now on and for a long time, a meeting point that allows interpellation to transform.

¹ Lorena Cruz. lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar

Directora de Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

Mail: revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar  <https://orcid.org/0000-0002-9707-7404>



Apresentação

Lorena Cruz¹

Desde o Instituto de Ciências da Educação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Nacional de Cuyo propomos a possibilidade de criar esta publicação científica a qual denominamos **Encuentro Educativo**, inspirados no propósito do encontro de perspectivas de conhecimento que se constroem a partir da diversidade de processos de pesquisa educacional.

Consideramos importante coletar e tornar visíveis os avanços e resultados da pesquisa educativa que reflitam a gama complexa e enriquecida não só da diversidade dos fenômenos objetos de investigação, mas também das diferentes formas de construir o conhecimento. Além disso, não só olhamos para o resultado, mas também para o processo de como essa construção foi alcançada, suas tensões, dilemas e reflexões.

Nosso objetivo é contribuir para o intercâmbio, o debate, a análise e a reflexão a partir das publicações, tanto de artigos de investigação como de experiências pedagógicas, que revelam as inquietações, as preocupações e a atual agenda da educação em nossa região, tornando-o extensível a toda a Ibero-América.

Esperamos oferecer à comunidade educativa interessada, hoje e por muito tempo mais, um espaço de encontro que lhes permita questionar e questionar-se para transformar.

¹ Lorena Cruz. lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar

Directora de Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

Mail: revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar  <https://orcid.org/0000-0002-9707-7404>

MISCELÁNEA

La Inteligencia Artificial en la Educación Superior: una mirada crítica sobre su implementación en el Profesorado en Ciencias de la Educación del Instituto de Educación Superior N°7 (Venado Tuerto, Santa Fe - Argentina)

*Artificial Intelligence in Higher Education: A Critical Perspective on its
Implementation in the Bachelor of Pedagogy at Instituto de Educación
Superior N° 7 (Venado Tuerto, Santa Fe - Argentina)*

*A Inteligência Artificial no Ensino Superior: um olhar crítico sobre sua
implementação na Licenciatura em Ciências da Educação do Instituto de
Ensino Superior N° 7 (Venado Tuerto, Santa Fe - Argentina)*

Martín Ignacio Solans¹
Daniel Rodrigo Sancio²

Resumen

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo plantea oportunidades y desafíos que requieren una reflexión crítica sobre su integración

¹ profesolans@gmail.com Instituto Católico de Enseñanza Superior N° 9145 (ICES) / Instituto de Educación Superior N° 7 “Brigadier Estanislao López” (IES) <https://orcid.org/0009-0006-5255-5309>

² ddanielsancio@gmail.com Universidad de Concepción del Uruguay (UCU), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). <https://orcid.org/0009-0006-6490-8378>

en la formación docente. Este trabajo se centra en una experiencia pedagógica desarrollada en el marco del Trayecto de Prácticas IV del Profesorado en Ciencias de la Educación del Instituto de Educación Superior N° 7, de la ciudad de Venado Tuerto (Santa Fe, Argentina), donde se propuso a los estudiantes utilizar una herramienta de IA generativa para planificar una clase sobre un tema específico, con el objetivo de valorar y reflexionar acerca de sus potencialidades y sus limitaciones en la planificación didáctica. La experiencia evidenció que la intervención docente resulta imprescindible para contextualizar, enriquecer y dotar de sentido pedagógico a las respuestas generadas por la IA, contribuyendo a la construcción de la noción de *prompt artesanal*.

El artículo retoma, además, discusiones teóricas vinculadas con los desafíos éticos, políticos y sociales que plantea el uso de estas tecnologías, así como sus implicancias en la transformación de la educación de nivel superior. Se concluye que la IA puede constituirse en una herramienta valiosa en las fases iniciales del diseño pedagógico, potenciando la reflexión crítica y la creatividad docente. No reemplaza al educador; por el contrario, lo interpela a asumir un rol activo como mediador, diseñador de experiencias y promotor de un uso ético, situado y pedagógicamente significativo de estas tecnologías.

Palabras claves: educación superior; tecnología educativa; formación docente; inteligencia artificial

Abstract

The emergence of artificial intelligence (AI) in the educational field presents both opportunities and challenges, calling for a critical reflection on its integration into teacher education. This paper focuses on a pedagogical experience carried out within the framework of the Practice Pathway IV of the Teacher Education Program in Educational Sciences at the Instituto de Educación Superior No. 7, located in the city of Venado Tuerto (Santa Fe, Argentina). Students were asked to use a generative AI tool to design a class on a specific topic, with the aim of assessing and reflecting on its potential and limitations in lesson planning. The experience revealed that teacher intervention remains essential to contextualize, enrich, and give pedagogical meaning to the outputs generated by AI, contributing to the construction of the notion of artisanal prompt.

The article also draws on theoretical discussions related to the ethical, political, and social challenges of these technologies, as well as their implications for the

transformation of higher education. It concludes that AI can be a valuable tool in the initial stages of pedagogical design, enhancing critical reflection and teacher creativity. It does not replace educators; it rather challenges them to assume an active role as mediators, experienced designers, and promoters of an ethical, situated, and pedagogically meaningful use of these tools.

Keywords: higher education; educational technology; teacher education; artificial intelligence.

Resumo

A irrupção da inteligência artificial (IA) no campo educativo apresenta oportunidades e desafios que exigem uma reflexão crítica sobre sua integração na formação docente. Este trabalho centra-se em uma experiência pedagógica desenvolvida no âmbito do Estágio de Práticas IV do Programa da Licenciatura em Ciências da Educação do Instituto de Ensino Superior N° 7, da cidade de Venado Tuerto (Santa Fé, Argentina), onde foi proposto aos estudantes utilizarem uma ferramenta de IA generativa para planejar uma aula sobre um tema específico, com o objetivo de avaliar e refletir sobre suas potencialidades e limitações no planejamento didático. A experiência evidenciou que a intervenção docente é imprescindível para contextualizar, enriquecer e atribuir sentido pedagógico às respostas geradas pela Inteligência Artificial, contribuindo para a construção da noção de *prompt artesanal*.

O artigo também recupera discussões teóricas relacionadas aos desafios éticos, políticos e sociais decorrentes do uso dessas tecnologias, bem como suas implicações para a transformação do ensino superior. Conclui-se que a IA pode ser uma ferramenta valiosa nas fases iniciais do planejamento pedagógico, ao potencializar a reflexão crítica e a criatividade do professor. Ela não substitui o educador; pelo contrário, desafia-o a assumir um papel ativo como mediador, criador de experiências e promotor de um uso ético, contextualizado e pedagogicamente significativo dessas tecnologias.

Palavras-chave: ensino superior; tecnologia educacional; formação docente; inteligência artificial.

Introducción

Milenios de estudios en filosofía, matemáticas, ciencia, robótica, arte y teología convergen en lo que hoy conocemos como Inteligencia Artificial (IA): un sistema computacional que toma decisiones autónomas emulando la inteligencia humana y que se posiciona como la fuerza impulsora de la tercera era de la computación (Webb, 2021). En este contexto, la educación superior se enfrenta a un proceso de transformación acelerada producto de estas innovaciones técnicas, exponiéndose a tensiones, dilemas éticos y desigualdades estructurales.

Mientras la tecnología avanza a pasos agigantados, muchos sistemas educativos tradicionales basados en la memorización, la repetición unidireccional, la centralidad del docente como única fuente de saber y la pasividad del estudiante- luchan por adaptarse a los nuevos escenarios. También lo hacen aquellos modelos con currículos rígidos y estandarizados, que presentan dificultades para atender las necesidades individuales de los estudiantes.

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en la educación superior abre un abanico de posibilidades en torno al acceso a la información, la gestión de datos y la personalización del aprendizaje. Como menciona Bedacarratx et al. (2022), la sociedad digitalizada inevitablemente interpela, complejiza, plantea retos y desafíos a la formación ciudadana encargada a las instituciones escolares. En este contexto, cabe preguntarse: ¿estamos preparados para aprovechar el potencial transformador de estas nuevas herramientas que irrumpen y redefinen las formas de enseñar y aprender?

Este trabajo propone realizar una mirada crítica sobre la implementación de la IA en la educación superior, partiendo de experiencias pedagógicas concretas durante el Trayecto de Prácticas IV, y el cursado del eje 5 del Seminario de Formación Docente: *El impacto de las tecnologías digitales en*

la formación docente, pertenecientes al Profesorado Superior en Ciencias de la Educación del Instituto de Educación Superior N°7 "Brigadier Estanislao López" de la ciudad de Venado Tuerto, provincia de Santa Fe, Argentina. En el cuerpo del trabajo se presentan ejemplos concretos que abordan su utilización en relación al contexto formativo e institucional, con el propósito de reflexionar acerca de las implicancias de la IA para el futuro de la formación superior y la emergencia de contemplarlas en el marco de la práctica pedagógica en la institución.

Contexto

Los cambios socio-culturales, epistemológicos y psicológicos-educativos, invitan a docentes formadores e instituciones de formación docente a revisar críticamente sus prácticas y las de sus estudiantes en situación de práctica docente, prontos a culminar la formación. La garantía de ofrecer espacios para aplicar lo adquirido, propone un desafío a la altura de la crisis que la educación transita constantemente. Es menester trabajar a favor del diseño de estrategias y formas educativas que favorezcan el aprendizaje continuo, que fomente la construcción social del conocimiento, que considere la diversidad como prioridad en sus aulas, que despierte la sensibilidad por los semejantes en el ámbito educativo y que centren a los estudiantes en sus acciones.

Las oportunidades deben estar equilibradas con el fin de amalgamar, de manera conjunta entre docentes y estudiantes en formación, el conocimiento con la dimensión emocional, sostenido por una ética pedagógica que permita transformar las prácticas caducas en experiencias académicas significativas y contribuir con ejercicios filosóficos que promuevan una nueva cultura de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. La realidad no debe desalentarnos, debe convertirse en el motor de un optimismo compartido, capaz de proyectar lo colectivo hacia

la utopía y de transformar las aulas en espacios genuinos de debate y reflexión.

Se materializa a través de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, una valiosa metodología de investigación educativa. Esta práctica permite reconstruir la memoria pedagógica institucional, ofreciendo a los docentes la posibilidad de interpelar, organizar y resignificar su trabajo de nuevas maneras. A través de la escritura es posible reflexionar sobre lo realizado, y de este modo favorecer la transformación de las prácticas pedagógicas (Suárez et al., 2021).

En este sentido, es necesario contextualizar dichas experiencias para lograr una comprensión integral de lo que se desea desarrollar. El Profesorado de Enseñanza Superior N°7 "Brigadier General Estanislao López" (IES N°7), es una institución educativa pública ubicada en el centro de la ciudad de Venado Tuerto, provincia de Santa Fe, Argentina. Para comprender plenamente su relevancia, es esencial explorar las diversas dimensiones que conforman su identidad. La historia del IES N°7 se remonta a su fundación en 1948, con el objetivo primordial de formar a los futuros docentes de primario y secundario de la región. Esta trayectoria otorga al instituto una posición significativa dentro del entramado educativo, consolidándose como un referente en la formación pedagógica para la zona.

En cuanto a su oferta educativa, el IES N° 7 se destaca por ser un centro de formación docente de educación superior, brindando una amplia gama de carreras en diversas áreas. Entre ellas se encuentran el Profesorado en Administración, Profesorado de Artes Visuales, Profesorado en Biología, Profesorado en Ciencias de la Educación, Profesorado en Educación Especial, Profesorado de Nivel Inicial, Profesorado en Primaria y Profesorado en Geografía. Esta diversidad refleja el compromiso del IES N°7 con la formación integral de profesionales de la educación, abarcando múltiples disciplinas y niveles educativos. Además, la institución no opera de forma aislada: es un

miembro activo de la Red Virtual de Institutos Superiores de Formación Docente, una iniciativa coordinada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y la Secretaría de Educación de la Nación. Esta participación le permite mantenerse a la vanguardia de las tendencias pedagógicas y fortalecer vínculos de colaboración en el ámbito de la formación docente a nivel nacional.

Geográficamente, el IES N°7 se encuentra en el corazón de Venado Tuerto, ubicado en el centro-sur de la provincia de Santa Fe, a 160 km de la ciudad de Rosario. Con una población aproximada de 80.000 habitantes, Venado Tuerto se constituye como un importante polo agrícola e industrial, lo que influye directamente en el perfil de su población estudiantil. La institución recibe alumnos no solo de la ciudad, sino también de localidades aledañas, conformando un estudiantado diverso, proveniente mayoritariamente de familias de clase media y trabajadora. Este contexto refuerza el papel del IES N°7 como motor de ascenso social y desarrollo comunitario.

En este sentido, a lo largo de las décadas, el instituto ha acompañado los cambios sociales, culturales y tecnológicos, adaptando sus propuestas formativas a las nuevas demandas educativas sin perder de vista su misión fundacional.

Experiencias pedagógicas

En el marco del Trayecto de Prácticas IV, correspondiente al quinto año del Profesorado en Educación Superior en Ciencias de la Educación, se implementaron diversas propuestas pedagógicas diseñadas para la construcción de los saberes seleccionados por las docentes de la cátedra.

La actividad que dio origen a este artículo consistió en la siguiente propuesta: cada estudiante practicante debía seleccionar un tema específico correspondiente a la unidad curricular en la que realizaba sus prácticas. A

partir de ello, debía generar la planificación didáctica de una clase para el nivel superior sobre esa temática utilizando *ChatGPT* como herramienta de inteligencia artificial generativa (IA). Para interactuar con la aplicación, los practicantes debían ingresar *prompts*, es decir, instrucciones que orientan y guían la producción de las respuestas del sistema. La planificación debía incluir una actividad destinada al refuerzo de los contenidos, una instancia de evaluación y además el uso de bibliografía como respaldo teórico, tomando como referencia la obra de Jorge Steiman (2018) titulada *Las prácticas de enseñanza -en análisis desde una Didáctica reflexiva-*, editada por Miño y Dávila editores.

Para esta instancia, la unidad curricular de cuarto año seleccionada fue “Teorías Pedagógicas”, y el tema elegido para la planificación con IA fue el de las Pedagogías Decoloniales, correspondiente a la unidad 4 del programa.

Para ello, el *prompt*³ utilizado fue el siguiente:

Es preciso que te posiciones como un profesor en Ciencias de la Educación. Necesito que realices una planificación para el nivel superior (terciario) sobre el tema: "pedagogías decoloniales" y que aparezca una actividad para reforzar los contenidos. Debe tener una evaluación. Esa Planificación debe tener las estructuras teóricas de Jorge Steiman (2018): "Las prácticas de enseñanza -en análisis desde una Didáctica reflexiva-, Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

La respuesta de la IA fue:

Planificación Didáctica: Abordaje de las Pedagogías Decoloniales:

La siguiente planificación didáctica aborda las pedagogías decoloniales, ofreciendo una perspectiva crítica y transformadora sobre los sistemas educativos actuales. Esta propuesta se alinea con la estructura metodológica sugerida por Jorge Steiman, asegurando una fundamentación clara, objetivos

³ La actividad fue realizada el día 10 de marzo del año 2025.

específicos, contenidos detallados, actividades variadas y una evaluación integral.

Fundamentación: Las pedagogías decoloniales emergen como una perspectiva crítica esencial frente a los sistemas educativos tradicionales, históricamente modelados por la colonialidad del poder. Su propósito es dismantlar las estructuras de poder y conocimiento eurocéntricas, revalorizando profundamente las epistemologías y saberes ancestrales de los pueblos originarios. Al integrar este enfoque en la formación de futuros docentes y profesionales, se busca fomentar una educación más justa, inclusiva y profundamente respetuosa de la diversidad cultural. Esta aproximación no solo cuestiona los cimientos del conocimiento hegemónico, sino que también abre caminos hacia la construcción de una sociedad más equitativa y plural.

Objetivos: Esta propuesta persigue un conjunto de objetivos interconectados, que abarcan dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales para una formación integral.

Cognitivos:

Comprender los fundamentos teóricos y las complejidades de las pedagogías decoloniales.

Identificar las manifestaciones y características de la colonialidad del poder dentro del ámbito educativo.

Analizar críticamente diversas prácticas pedagógicas desde una perspectiva decolonial.

Valorar la importancia intrínseca de los saberes ancestrales en la construcción de nuevas formas de conocimiento.

Procedimentales:

Aplicar de manera efectiva los conceptos clave de las pedagogías decoloniales en el diseño de propuestas educativas innovadoras.

Desarrollar sólidas habilidades de investigación sobre temas intrínsecamente relacionados con la decolonialidad.

Favorecer activamente el diálogo intercultural, promoviendo un profundo respeto por la diversidad de pensamiento y expresión.

Actitudinales:

Desarrollar una conciencia crítica y reflexiva sobre las desigualdades sociales y culturales presentes en el contexto actual.

Promover la transformación activa de las prácticas educativas desde una perspectiva profundamente decolonial.

Fomentar un compromiso social genuino y la defensa inquebrantable de los derechos de los pueblos originarios.

Contenidos: *Los contenidos se estructuran para abordar de manera integral las pedagogías decoloniales, desde sus bases teóricas hasta sus implicaciones prácticas.*

1. La colonialidad del poder y la educación:

Conceptos clave: colonialidad, poder, epistemicidio, eurocentrismo.

Efectos de la colonialidad en los sistemas educativos actuales y su impacto histórico.

2. Fundamentos y principios de las pedagogías decoloniales:

Autores clave: un estudio profundo de pensadores como Quijano, Mignolo y Walsh.

Descolonización del conocimiento y la pedagogía: estrategias y enfoques para liberar el pensamiento.

Saberes ancestrales y cosmovisiones indígenas: su rol en la construcción de epistemologías alternativas.

3. Desafíos y posibilidades de las pedagogías decoloniales:

Resistencias y tensiones en la implementación de enfoques decoloniales.

Articulación con otras perspectivas críticas: sinergias y complementariedades.

Contribuciones a la transformación social: el impacto de las pedagogías decoloniales más allá del aula.

Actividades: *Las actividades están diseñadas para fomentar la participación activa y la reflexión crítica, combinando el análisis teórico con la aplicación práctica.*

Lecturas y análisis de textos: Se seleccionarán textos clave de autores como Quijano, Mignolo, Walsh y otros referentes de las pedagogías decoloniales para un estudio profundo y crítico.

Foros de discusión: Se organizaron debates dinámicos sobre temas controvertidos y relevantes relacionados con la decolonialidad y su impacto en la educación.

Elaboración de mapas conceptuales: Los estudiantes representarán gráficamente los conceptos clave y las intrincadas relaciones entre ellos, facilitando la comprensión y la síntesis.

Análisis de casos: Se estudiarán casos concretos de experiencias educativas decoloniales exitosas en diversos contextos, promoviendo el aprendizaje a partir de ejemplos reales.

Evaluación: *El proceso de evaluación será integral, combinando la valoración formativa continua con una evaluación sumativa que mida los conocimientos y la aplicación práctica.*

Evaluación formativa: Se realizará de manera continua a través de la participación activa en los foros, la entrega puntual de trabajos parciales y la observación directa de las actividades realizadas en clase.

Evaluación sumativa: En la presentación de la propuesta didáctica decolonial se valorará la calidad, originalidad y profundidad de la propuesta, así como la capacidad de los estudiantes para aplicar los conocimientos teóricos aprendidos a una práctica educativa concreta y significativa.

Nota: Esta propuesta representa un punto de partida adaptable, que puede y debe ser enriquecido según las necesidades específicas y las características únicas de cada contexto educativo.

Una vez leída la respuesta generada por la herramienta de IA, comenzamos a analizarla detenidamente. Concluimos que la propuesta elaborada era viable para ser presentada como planificación didáctica, y que cumplía con los requisitos establecidos en el *prompt*.

En relación con la planificación didáctica titulada “Abordaje de las Pedagogías Decoloniales”, en base a nuestros criterios se identificó un posicionamiento acertado por parte de la IA en torno al enfoque del tema y su tratamiento pedagógico. En la sección Fundamentación, se expusieron las razones de la planificación, en sintonía con el propósito del proyecto desarrollado por el estudiante practicante en el marco de la cátedra. Es posible inferir que, a partir de los intercambios previos mediante preguntas y respuestas, *ChatGPT* reconoció las necesidades del usuario y fue ajustando sus respuestas en función del diálogo sostenido, logrando construir un perfil coherente con el objetivo pedagógico propuesto.

En relación a los Objetivos, estos fueron presentados organizados en tres dimensiones: cognitiva, procedimental y actitudinal. En cuanto a los objetivos *cognitivos*, consideramos que resultaron pertinentes en su formulación. Destacamos especialmente el último de ellos: “valorar la importancia intrínseca de los saberes ancestrales en la construcción de nuevas formas del conocimiento”, ya que permite plantear la posibilidad de pensar otros discursos contra-hegemónicos, que reconozcan nuevas maneras de comprender y entender el mundo (Vélez et al., 2017).

En la dimensión *procedimental*, el tercer objetivo “favorecer activamente el diálogo intercultural, promoviendo un profundo respeto por la diversidad de pensamiento y expresión” evidencia un posicionamiento claro desde el respeto a la diversidad, en sintonía con los lineamientos propuestos en el

prompt. Este enfoque demuestra una comprensión adecuada del rol docente desde la perspectiva del profesor en Ciencias de la Educación, al integrar la promoción de valores democráticos y la convivencia plural como parte del ejercicio pedagógico.

Finalmente, en la dimensión *actitudinal*, los tres objetivos propuestos resultan especialmente destacables, ya que reflejan con claridad las intenciones del trabajo de clases generado. Entre ellos, se señala el desarrollo de conciencia crítica y reflexiva sobre las desigualdades, la promoción de la transformación activa de las prácticas educativas desde una perspectiva profundamente decolonial y el fomento de un compromiso social genuino y la defensa inquebrantable de los derechos de los pueblos originarios. Consideramos que el concepto de “compromiso social genuino” representa un acierto significativo, ya que reconoce una problemática habitual al respecto, donde interviene la presencia de discursos distorsionados o superficiales. En este sentido, la IA ha demostrado una adecuada interpretación del enfoque solicitado, alineándose con los principios fundamentales de una pedagogía crítica y decolonial.

En cuanto a los contenidos seleccionados, estos resultan adecuados en su ordenamiento y pertinentes con el enfoque de la propuesta. Sin embargo, se observa que la cantidad de temas incluidos podría dificultar un abordaje profundo dentro del marco temporal de una sola clase, lo cual podría comprometer su comprensión integral. Los pensadores mencionados son referentes reconocidos en la temática, y sus contribuciones apuntan a la transformación social más allá del aula, lo que refuerza la coherencia con la perspectiva del trabajo. Nuevamente se destaca la capacidad del modelo de IA para interpretar con precisión la intención expresada en el *prompt*.

Destaquemos que un *prompt* es mucho más que una simple instrucción: es la chispa que inicia el diálogo entre el humano y la inteligencia artificial. Para Russell y Norvig (2021), su claridad y precisión marcan la diferencia en la

calidad de la respuesta; Floridi (2020) lo concibe como un espacio donde el lenguaje humano se encuentra con el procesamiento automatizado, y Andrew Ng (2023) lo presenta como una interfaz que permite “programar” en lenguaje natural⁴.

En nuestro terreno educativo, estas ideas cobran vida de manera concreta: diseñar un *prompt* se transforma en un ejercicio artesanal que exige creatividad, delicadeza y adaptación al contexto. Al elaborar planificaciones didácticas sobre pedagogías decoloniales con ChatGPT, los estudiantes no solo integran sus conocimientos teóricos y construyen actividades de refuerzo y evaluaciones, sino que también aprenden a moldear la IA para producir respuestas coherentes y contextualizadas.

Así, la práctica del *prompting* emerge como una habilidad que entrelaza teoría, tecnología y acción educativa, convirtiéndose en un arte incipiente que potencia la enseñanza superior y redefine la manera en que interactuamos con la tecnología educativa.

Continuando con el análisis, y en relación con las actividades propuestas, la IA introduce inicialmente una breve explicación sobre su finalidad: “para fomentar la participación activa y la reflexión crítica, combinando el análisis teórico con la aplicación práctica”. Esta formulación resulta coherente con lo que se busca promover en los estudiantes. En cuanto a su desarrollo, se propone, en primer lugar, la lectura y el análisis de textos de los autores propuestos en la sección de contenidos. Luego se plantea la realización de un foro de discusión, seguido por la elaboración de mapas conceptuales y, finalmente, un estudio de casos. Si bien todas las actividades son pertinentes

⁴ El lenguaje natural (o lenguaje humano) es aquel que usamos cotidianamente para comunicarnos (oral o escrito), con todas sus propiedades de flexibilidad, ambigüedad e indeterminación. En el contexto del procesamiento automático, representa un desafío precisamente por esas propiedades, ya que las máquinas deben lidiar con la vaguedad, el contexto y múltiples interpretaciones posibles (Vicente et al., 2015).

y bien articuladas entre sí, su cantidad es excesiva para ser llevadas a cabo en una única clase de dos horas cátedra. No obstante, en el *prompt* no se especificó la duración destinada, lo que lleva a inferir que la IA optó por incluir un conjunto amplio de propuestas que abarquen la totalidad de los contenidos previstos. En ese sentido, se observa una correspondencia lógica entre la cantidad de contenidos seleccionados y las actividades sugeridas para su abordaje.

En cuanto a la evaluación, se destaca la perspectiva integral con la que la IA aborda este componente, articulando la evaluación formativa con la evaluación sumativa, y contemplando tanto los contenidos conceptuales como su aplicación práctica. Dentro de la evaluación formativa, considera las actividades presentadas más la participación activa, la entrega puntual y la observación directa. Por otro lado, la evaluación sumativa se centra en la calidad, originalidad y profundidad de los trabajos producidos, así como en la capacidad de los estudiantes para aplicar los conocimientos teóricos adquiridos a una situación educativa concreta. Ambos enfoques se encuentran en consonancia con los criterios didácticos que se promueven en el desarrollo de las clases del Trayecto de Prácticas.

Para cerrar este análisis, la IA incluye una Nota en la cual reconoce que la propuesta presentada puede ser enriquecida y adaptada según el contexto educativo en cuestión. Así mismo valora los aportes de los interesados como elementos fundamentales para profundizar en lo que se pretende. La inclusión de esta Nota evidencia una disposición a la construcción del trabajo en conjunto.

Como reflexión final de la actividad realizada en el marco del Trayecto de Prácticas IV, se considera que la experiencia resultó reveladora. La herramienta demostró su capacidad para interpretar el *prompt* con una precisión sorprendente. Más allá de cumplir con el requisito académico, la propuesta permitió explorar el potencial y los desafíos que implica integrar

IA generativa en procesos de diseño pedagógico.

Por otra parte, resultó particularmente destacable la elaboración de objetivos pedagógicos organizados en dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales. La formulación de metas como "Valorar la importancia intrínseca de los saberes ancestrales" o "Fomentar un compromiso social genuino y la defensa inquebrantable de los derechos de los pueblos originarios" no solo refleja una comprensión del tema, sino también una habilidad para alinear los objetivos con los valores y la filosofía implícita en la educación decolonial. Esta formulación revela que la IA es capaz de captar ciertos matices y complejidades conceptuales.

Sin embargo, el análisis también evidenció limitaciones que requieren la intervención humana. La cantidad de contenidos y actividades propuestas para una sola clase, por ejemplo, pone de manifiesto que la IA no distingue por sí sola restricciones temporales o dinámicas contextuales. En estos aspectos, la experiencia docente resulta insustituible para adaptar y contextualizar lo generado.

Finalmente, la nota con la que cierra la propuesta, que sugiere su posible adaptación y enriquecimiento según el contexto, resume el valor pedagógico de la experiencia: aunque la IA puede ofrecer una base sólida, la humanización de la planificación sigue siendo una tarea exclusiva del docente.

En síntesis, esta experiencia nos permitió concluir en clases que la inteligencia artificial constituye una herramienta valiosa en la fase inicial de ideación y estructuración de las propuestas didácticas.

Su aporte se evidencia en la optimización del tiempo dedicado a la búsqueda de información, la organización de contenidos y la formulación de objetivos. No obstante, su mayor valor se manifiesta cuando actúa como catalizador para la reflexión crítica del docente, quien desde su experticia, humaniza y

contextualiza la propuesta, transformando un texto generado por IA en una experiencia de aprendizaje significativa y situada. Por tanto, al finalizar la actividad concluimos que la IA no reemplaza al docente, sino que lo transforma, permitiéndole centrarse en los aspectos más creativos, empáticos y estratégicos de su trabajo.

Cambios en la educación superior frente a la irrupción de la IA

Los sistemas educativos tradicionales enfrentan dificultades para adaptarse al dinamismo tecnológico. La incorporación de inteligencia artificial (IA) en la educación superior está transformando significativamente las formas de acceso, uso y distribución del conocimiento. Herramientas como asistentes virtuales, generadores de texto o plataformas de tutoría inteligente acompañan a los estudiantes en la realización de tareas, la redacción de trabajos, la elaboración de resúmenes e incluso como tutores personales en una amplia variedad de temas. Estos recursos no sólo redefinen los procesos de aprendizaje, sino que también habilitan nuevas formas de exploración e investigación que funcionan como andamiajes hacia formas emergentes de construir y concebir el saber.

Un ejemplo de esta transformación es la creciente implementación de sistemas de tutoría inteligente basados en IA en entornos universitarios. Estas plataformas son capaces de analizar el desempeño individual de los estudiantes, identificar áreas de dificultad y proporcionar retroalimentación personalizada en tiempo real. Este tipo de intervención optimiza los procesos de aprendizaje y libera al docente de tareas repetitivas, permitiéndole enfocarse en el diseño de experiencias pedagógicas más complejas, reflexivas e innovadoras.

En este escenario, resulta relevante recuperar algunas de las reflexiones trabajadas en el marco del eje temático propuesto por los profesores del seminario de formación docente, donde se problematizó la predicción de un

futuro próximo en el que la IA y la cognición humana se entrelazan. Estas discusiones generaron tanto inquietudes como interés genuino en comprender cómo estos procesos ya se manifiestan en las aulas de educación superior. Es precisamente allí donde se sientan las bases para la futura práctica docente, y donde resulta clave cultivar habilidades críticas y reflexivas para discernir el potencial y los riesgos asociados al uso de esta tecnología.

Abordar esta temática desde una perspectiva pedagógica no es menor. Los docentes que hoy se forman estarán a cargo de educar a las próximas generaciones, quienes vivirán en un mundo profundamente modelado por sistemas de inteligencia artificial. Por ello, se vuelve imprescindible que puedan desarrollar una comprensión ética, crítica y pedagógicamente fundamentada sobre cómo utilizar estas tecnologías de manera significativa y contextualizada.

Por otra parte, y en esta misma línea de innovación educativa, comienzan a tomar fuerza conceptos como el de metaverso, que se presenta como una frontera inmersiva que promete superar las limitaciones del espacio físico tradicional. Potenciado por la realidad virtual, la realidad aumentada o su combinación, el metaverso busca generar experiencias interactivas y envolventes que estimulen tanto la imaginación individual como la colectiva (Feldborg, 2023). Desde la perspectiva educativa, tanto el Metaverso como la IA abren la posibilidad de entornos de aprendizajes híbridos, personalizados y multisensoriales. Se prevé, por ejemplo, un crecimiento en el uso de simulaciones virtuales, laboratorios remotos y experiencias didácticas innovadoras, lo que permitiría adaptar los contenidos a las necesidades específicas de cada estudiante.

Sin embargo, como advierte Feldborg (2023), esta “tierra prometida digital” también plantea desafíos en relación a los riesgos de exclusión por falta de acceso, la exposición a la vigilancia algorítmica, la recopilación masiva de

datos personales y la posible pérdida de habilidades sociales presenciales. Por lo tanto, más allá del entusiasmo que despiertan estas innovaciones, es imperante discutir las condiciones institucionales, materiales y éticas necesarias para su incorporación efectiva y equitativa en los centros de formación docente.

Usos pedagógicos de la IA: experiencias y posibilidades

La educación emerge como uno de los campos donde estos modelos comienzan a desplegar todo su potencial transformador, ya que amplían significativamente las oportunidades para renovar las formas de enseñar y aprender. Entre otros aspectos, permiten personalizar el aprendizaje según las necesidades individuales de cada estudiante, adaptando los contenidos, el ritmo de enseñanza y ofreciendo retroalimentación inmediata y detallada. Estas posibilidades, potenciadas por las tecnologías digitales emergentes, configuran entornos cada vez más interactivos y dinámicos.

En este marco, la observación de ciertas prácticas desarrolladas en distintas cátedras generó el interés por profundizar en esta temática, a partir de un diálogo áulico en la clase del trayecto de prácticas del quinto año del Profesorado Superior en Ciencias de la Educación.

En esta oportunidad la experiencia pedagógica nos demostró que el lenguaje claro y conciso fue clave para establecer con precisión qué se esperaba y qué debía evitarse. Es importante señalar que el uso de esta IA exige entender que el planteamiento más adecuado tendrá que ver con el entendimiento acerca de qué pueden aportar estas herramientas, desde el análisis crítico hasta el aprendizaje en la redacción de prompts (García-Peñalvo, 2023). En ese sentido, emitimos los detalles necesarios para generar el contenido deseado. Tales comandos son los denominados *prompts*, que constituyen la puerta de entrada para que el *software* produzca la respuesta a la petición.

En función de lo observado, esta herramienta puede representar un valioso soporte para personalizar abordajes que faciliten el aprendizaje, analizar datos educativos y automatizar tareas. Sin embargo, su implementación requiere afrontar desafíos éticos y de equidad, en vistas de complementar la acción docente, manteniendo siempre el enfoque humano en el proceso educativo.

Teniendo en cuenta el recorrido en el IES N° 7, en la carrera del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación, y considerando que no se cuenta con un ambiente tecnológico adecuado, la utilización de IA con fines pedagógicos dentro del establecimiento ha presentado importantes desafíos y dificultades. No obstante, en algunas cátedras se ha logrado acompañar la capacitación en este sentido de manera asincrónica.

Así, en un mundo saturado de información, esta herramienta puede constituirse en una aliada poderosa para el desarrollo de habilidades vinculadas al pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y la colaboración. No se trata solo de acceder a información, sino de saber interpretarla y tomar decisiones informadas. A modo de ejemplo, en otras de las actividades propuestas, se utilizaron diferentes modelos de IA para analizar documentos históricos. En lugar de limitarse a leerlos y solicitar un resumen de los mismos, la IA se utilizó para asistir a los estudiantes en la identificación de categorías, conexiones y sesgos, promoviendo un análisis más profundo y crítico. En ese sentido, el docente acompañó en la personalización del aprendizaje, guiando la adaptación de los contenidos y las actividades en relación a las necesidades e intereses individuales de cada estudiante.

De esta manera, el uso pedagógico de la IA requiere de la responsabilidad para promover un uso equilibrado y reflexivo, ya que pueden favorecer significativamente la comprensión lectora, la producción escrita y el pensamiento crítico si se logra construir un entorno de aprendizaje

significativo.

Implicancias éticas, políticas y sociales

Indudablemente estas innovaciones alteran la cotidianeidad y empujan a reflexionar sobre sus límites y potencialidades futuras. Si bien los primeros modelos matemáticos y conceptuales de la inteligencia artificial surgieron entre las décadas de 1940 y 1950, fue en 1997 (con la victoria de la supercomputadora *Deep Blue*, desarrollada por IBM, sobre el campeón mundial de ajedrez Garry Kasparov) cuando el poder de estas tecnologías quedó expuesto ante los ojos del mundo.

Después de un período de letargo y promesas incumplidas, los avances recientes en IA han superado con creces la denominada Ley de Moore, la cual expresa que la cantidad de transistores dentro de un microprocesador se duplica cada dos años, aumentando así el rendimiento computacional (Moore, 1965). Desde 2016, esta tendencia se acelera y duplica cada 4 y 9 meses, en lo que se llama Período de Gran Escala, donde los modelos de cómputo son extremadamente altos en relación al tiempo (Sevilla et. al, 2022). La aparición de Alpha Go -primer programa de computadora capaz de derrotar a un jugador humano profesional de Go⁵ en el año 2015- da inicio a este período que, ya desde ese entonces, contaba con volúmenes de datos en cantidades inimaginables: “si se pasara a letra toda la información digitalizada que existía en 2015, podrían hacerse 4500 pilas de libros que llegarán hasta el sol”, comenta Costa (2022, p. 33) referenciando a Hilbert (2014).

Sin embargo, el lanzamiento de *ChatGPT* el 30 de noviembre de 2022 marcó

⁵ El Go es un juego de mesa milenario originario de China, en el que dos jugadores compiten por controlar la mayor cantidad de territorio en un tablero cuadrulado. Se caracteriza por su extraordinaria complejidad matemática: en el tablero estándar de 19x19, el número de posibles movimientos supera ampliamente la cantidad de átomos del universo observable.

el inicio de una nueva etapa en la evolución de la IA, con profundas implicancias para el ámbito educativo. Esta herramienta, basada en modelos de lenguaje natural, captó rápidamente la atención global y fue adoptada de forma masiva por usuarios de diversos sectores, entre ellos, el educativo.

A través de algoritmos entrenados con grandes volúmenes de datos, las IA logran reconocimiento de imágenes y sonidos, resolución de problemas complejos, comprensión del lenguaje natural y aplicación de estrategias en diversas áreas, incluyendo la educación. No obstante, es crucial reconocer sus limitaciones, como la vulnerabilidad a errores humanos y el sesgo en los datos. Aunque su funcionamiento interno permanece en parte desconocido, su impacto es innegable.

Estos desarrollos emergen en un entorno de interacción que evoluciona vertiginosamente, configurando un ciberespacio portátil donde se vuelve imprescindible una actitud digital crítica (Raffaghelli, 2020). La IA no es una herramienta neutral. Como advierten autores como Saura García (2022) y Sadin (2020), las lógicas comerciales que impulsan estas tecnologías pueden penetrar el ámbito educativo, debilitando la autonomía pedagógica y condicionando las prácticas.

A escala global, el panorama tecnológico occidental está dominado por un conjunto de corporaciones conocidas como GAFAM: *Google*, *Amazon*, *Facebook* (Meta), *Apple* y *Microsoft*. Estas empresas han establecido un control sin precedentes sobre la conectividad digital, recolectando vastas cantidades de información sobre los hábitos y preferencias de los usuarios (Van Dick, 2016), y generando procesos de monopolización de datos y pérdida de privacidad (Saura García, 2022).

Este control se consolidó a partir de la modificación de proyectos originalmente diseñados para rastrear amenazas extremistas -como los atentados en Estados Unidos en 2001-, que luego fueron reorientados para

rastrear preferencias de consumo e intereses grupales.

La intención primordial de estas empresas al promover el desarrollo de la IA radica en maximizar beneficios económicos y consolidar su poder en el mercado digital. Para ello, analizan grandes volúmenes de datos y ofrecen productos, servicios y publicidad altamente personalizados, aumentando la efectividad de sus estrategias mercadotécnicas.

Para observar estos mecanismos, durante el seminario también experimentamos en la búsqueda de información vinculada a las ciencias de la educación, con el propósito de identificar el funcionamiento de estos algoritmos. Resultó particularmente revelador observar cómo, tras dichas búsquedas, comenzaron a aparecer de forma masiva anuncios dirigidos al grupo de estudiantes, tanto de universidades como de productos relacionados con la labor docente.

Aunque desde el discurso corporativo se promueven los beneficios potenciales de estas tecnologías⁶, estos avances también traen aparejados desafíos significativos para el campo educativo tales como la datificación, la ciberseguridad y la gestión de riesgos estratégicos, que requieren una revisión crítica y regulaciones claras.

El rol docente y el rediseño curricular ante la IA

Comprender esta dinámica implica asumir que la velocidad del cambio tecnológico exige creatividad y capacidad de adaptación. Es necesario preparar a las nuevas generaciones para desempeñarse en empleos que aún no existen, utilizando herramientas que todavía no han sido inventadas, con el objetivo de enfrentar desafíos que hoy no somos capaces de prever

⁶ Sundar Pichai, director ejecutivo de Google, en 2023 declaró en el blog oficial de la empresa que estas tecnologías abren nuevas oportunidades que podrían mejorar significativamente miles de millones de vidas (Pichai, 2023).

(Airasca, 2012).

En la actualidad, los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje están atravesados por múltiples estrategias, entre ellas los avances tecnológicos, que ameritan un estudio profundo. La IA, en particular, transforma las aulas y modifica profundamente la realidad educativa por lo que ignorar o prohibir esta transformación sería un error; la clave reside en integrar los procesos de forma inteligente y colaborativa como herramientas que potencien y enriquezcan la enseñanza y el aprendizaje. Para ello, es fundamental repensar el rol docente en este nuevo escenario, donde la IA actúa como mediadora y facilitadora de los procesos.

Es necesario que los educadores adquieran habilidades para utilizar estas tecnologías de forma eficaz, diseñando experiencias de aprendizaje personalizadas, eficientes y significativas. Como plantea Bilinkis (2024), comprender los principios básicos de la IA es esencial para seleccionar y utilizar las herramientas adecuadas. La adaptabilidad y el aprendizaje continuo son clave para incorporar computadoras, software educativo y plataformas en línea en las estrategias pedagógicas.

La IA no reemplaza al agente educativo, sino que lo complementa, y será importante aprender a integrarla de forma crítica en las prácticas de enseñanza. Esto implica pasar de ser protagonistas únicos del proceso educativo a desempeñar un rol de guía, acompañando a los estudiantes en la construcción autónoma de su conocimiento. Si bien la IA permite personalizar el aprendizaje, adaptándose al ritmo y estilo de cada estudiante, es el docente quien diseña experiencias significativas que motivan, orientan y profundizan la comprensión.

En este contexto, la evaluación también debe repensarse. La evaluación formativa, a diferencia de la tradicional, permite valorar la trayectoria académica, identificar fortalezas y debilidades, y ajustar el proceso de

enseñanza en función de las necesidades del estudiantado. Si bien ciertos aspectos de la evaluación pueden automatizarse, el juicio docente sigue siendo irremplazable: es quien interpreta los resultados, ofrece retroalimentación cualitativa y acompaña al estudiante hacia su máximo potencial.

Asimismo, la gestión del aula en la Educación Superior debe orientarse hacia la creación de comunidades de aprendizaje que promuevan la colaboración y la interacción entre los estudiantes.

En este proceso, el docente tiene un papel fundamental: crear condiciones que favorezcan relaciones sociales significativas, mientras que la IA puede facilitar la comunicación y la colaboración en entornos digitales, tanto sincrónicos como asincrónicos.

El rol docente evoluciona hacia el de facilitador en estos nuevos entornos. Por ejemplo, el uso del metaverso demandará habilidades como la creatividad digital, la colaboración virtual y el pensamiento crítico, mientras que la IA contribuirá al desarrollo de competencias como el análisis de datos, la resolución de problemas complejos y la toma de decisiones informadas.

Frente a estos cambios, los docentes innovadores serán aquellos que logren adquirir tempranamente competencias digitales (Quiroga Tell y Nappa, 2020), junto con fundamentos teóricos que les permitan integrarlas pedagógicamente. Solo así podrán personalizar los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, automatizar tareas repetitivas, fomentar la colaboración y mejorar la accesibilidad para todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades o habilidades.

En síntesis, la irrupción de la IA exige la actualización del rol docente, que por medio de lo tecnológico cree y ocupe nuevos nichos de enseñanza (Sancio, 2025). Por tanto el profesor deja de ser un transmisor de contenidos para transformarse en un mediador de experiencias significativas, lo cual

demanda nuevas competencias, una mirada crítica y una revisión profunda de los diseños curriculares, incorporando la IA como una temática transversal que articule tecnología, pensamiento pedagógico y compromiso ético.

Brechas tecnológicas e infraestructura: un desafío pendiente

La globalización tecnológica configura una nueva topología del conocimiento, sustentada en métricas propias y en un entorno telemático que da lugar a un espacio social emergente (Airasca, 2012). La aceleración de los avances científicos y tecnológicos transforma de forma constante las formas de circulación del conocimiento, facilitando búsquedas según las demandas inmediatas de los usuarios.

Sin embargo, esta transformación también deja en evidencia el desfase temporal respecto a la capacidad de actualización tanto de los sistemas educativos como de los institutos de formación. Las tecnologías emergentes modifican la vida cotidiana con una velocidad creciente, mientras que las instituciones educativas no siempre logran responder con la misma rapidez. Esta discrepancia impacta directamente en las trayectorias académicas de los estudiantes, quienes, en carácter de nativos digitales, están más predispuestos a incorporar tecnologías en sus actividades de estudio y aprendizaje que lo que las propias unidades académicas pueden ofrecer (Díaz et al., 2015).

Un claro ejemplo de esta discordancia se observa en el contraste entre la rápida adopción de inteligencias artificiales generativas por parte de estudiantes para la generación de textos o imágenes, y las controversias institucionales en torno a cómo integrarlas de manera efectiva en los planes de estudio y en las prácticas pedagógicas. En este sentido, el verdadero desafío no radica únicamente en incorporar nuevas herramientas, sino en pensar cómo innovar con ellas de manera significativa.

La aparición de ChatGPT sorprendió por su capacidad para resolver diversos tipos de preguntas, destacándose especialmente por su adecuación discursiva. Su mayor avance radica en el desarrollo del procesamiento del lenguaje natural, lo que ha originado transformaciones en la forma en que interactuamos con las máquinas y procesamos la información en línea. Estas capacidades abren nuevas alternativas para conectar distintos modos de conocer, pensar y aprender, y favorecen, con cierto nivel de protagonismo; la transformación digital de los entornos educativos (García-Peñalvo, 2021).

No obstante, el acceso desigual a estas tecnologías puede exacerbar la brecha digital, excluyendo a estudiantes de bajos recursos que no cuentan con conectividad, dispositivos o ambientes propicios para su uso. La equidad tecnológica se vuelve, así, una condición imprescindible para una educación inclusiva. Garantizar el acceso al metaverso educativo y a la inteligencia artificial aplicada a la enseñanza requerirá inversiones significativas tanto en infraestructura como en formación docente.

En muchos contextos, como en el Instituto de Educación Superior N° 7, la falta de recursos materiales y conectividad adecuada impide un uso efectivo de la IA en los espacios institucionales. En ausencia de dispositivos o entornos preparados, la integración tecnológica recae exclusivamente en el esfuerzo individual del estudiantado. Este escenario evidencia con claridad la urgencia de políticas públicas orientadas a garantizar el acceso equitativo a los recursos digitales, la conectividad y la capacitación pedagógica en tecnologías emergentes.

Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo se ha explorado la implementación de la inteligencia artificial en la educación superior, entendida no solo como una innovación tecnológica, sino como un fenómeno que transforma profundamente las concepciones tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

Desde la promesa de “superhumanos” con capacidades cognitivas expandidas hasta el uso actual de sistemas de tutoría inteligente como ChatGPT, la IA se ha consolidado como un dispositivo de cambio que interpela a docentes, estudiantes e instituciones.

Construida a partir de algoritmos y grandes volúmenes de datos, la IA ofrece un abanico de posibilidades sin precedentes, favoreciendo la personalización del aprendizaje, la automatización de tareas y el análisis de información.

Aun así, su implementación no está exenta de riesgos, que van desde la profundización de la brecha digital y la vulneración de la privacidad, hasta la dependencia tecnológica y la reproducción de sesgos algorítmicos.

Frente a este escenario, la educación superior se enfrenta al desafío de integrar la IA de manera ética, crítica y colaborativa. Esto implica una transformación del modelo pedagógico, de la trama cultural y del diseño curricular, en la que el rol docente evoluciona hacia el de guía, facilitador y alfabetizador tecnológico, y en la que la evaluación formativa adquiere un lugar central para el seguimiento significativo del aprendizaje. En instituciones como el Instituto de Educación Superior N°7, esta transformación requiere además garantizar condiciones materiales adecuadas, evitando que el acceso a estas tecnologías dependa exclusivamente del esfuerzo individual de los estudiantes o de sus posibilidades económicas.

La IA no debe concebirse como un sustituto del docente, sino como una herramienta complementaria que lo potencie. Para ello, es fundamental que el cuerpo docente acceda a la formación necesaria para integrar estas tecnologías en sus prácticas tanto sincrónicas como asincrónicas, personalizando los procesos de enseñanza, automatizando tareas repetitivas, mejorando la accesibilidad y garantizando la inclusión de estudiantes con diversas capacidades. Combinada con otros avances

tecnológicos, la IA permite generar condiciones de participación más equitativas para quienes antes estaban excluidos de determinados contextos formativos.

Por otra parte, resulta pertinente introducir la noción de *prompt artesanal*, que conceptualizamos como la elaboración creativa, situada y pedagógicamente intencionada de las instrucciones que orientan el diálogo con la inteligencia artificial. En este marco, más que un recurso técnico, constituye una práctica docente que potencia la agencia del profesorado en la mediación tecnológica, asegurando que el uso de la IA responda a objetivos formativos y no quede subordinado únicamente a la lógica de la automatización y la aceleración técnica.

Asimismo, es crucial fomentar una alfabetización digital crítica, que dote a docentes y estudiantes de las habilidades necesarias para desenvolverse con autonomía, creatividad y responsabilidad en un entorno digital complejo.

Como señala Longworth (2005), en contextos de incertidumbre como el actual, la educación debe formar profesionales flexibles, eficaces y autónomos. Esto implica promover el aprendizaje a lo largo de la vida, en diversos ámbitos, y con capacidad de reflexión profunda sobre temas que trascienden lo inmediato. La IA puede ser una aliada en ese camino, si se la integra con una mirada humanista y pedagógica. La clave reside en comprender que la IA no es un fin en sí mismo, sino un medio para construir una educación más justa, inclusiva y significativa. La verdadera innovación no está en la tecnología, sino en la colaboración entre docentes, investigadores y tecnólogos para utilizarla con sentido crítico, responsabilidad ética y compromiso colectivo.

Referencias bibliográficas

Airasca, D. A. (2012). Enseñar en el tercer milenio: de la información al conocimiento. *Revista de Educación y Desarrollo*, (22), 39-44.

https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/22/022_Albino.pdf

Bedacarratz, V., Marión Hernández, J., Trujillo, L. V. (2022). Enseñar y aprender en la era digital: Uso y apropiación de las TIC en una escuela pública de la Patagonia Austral. *Encuentro Educativo. Revista De investigación Del Instituto De Ciencias De La Educación*, 3(2), 61–93.

<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/encuentroE/article/view/6153>

Bilinkis, S. [Urbana Play 104.3 FM] (11 de abril de 2024). *En 2029, una IA va a ser más inteligente que toda la humanidad pensando*. [Archivo de Video]. Youtube. https://youtu.be/-nrJRM9WHeg?si=OCft_5TVj-Jj9Zt4

Costa, F. (2022). *Tecnoceno: algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida*. Taurus.

Días, C.B., Caro N.P., Gauna, E.J. (2015). Cambio en las estrategias de enseñanza-aprendizaje para la nueva Generación Z o de los “nativos digitales”. *Virtual Educa*, 14, 164-175.

<https://recursos.educoas.org/sites/default/files/VE14.164.pdf>

Feldborg, G.D. (2023). *Metaversos y Educación: ¿Cómo no perderse en los nuevos laberintos de la virtualidad inmersiva?* La Plata: Ed. Servicop.

Floridi, L. (2020). *The logic of information: A theory of philosophy as conceptual design*. University Press.

García-Peñalvo, F. J. (2021). Transformación digital en las universidades: Implicaciones de la pandemia de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 22, e25465. <https://doi.org/10.14201/eks.25465>

García-Peñalvo, F. J. (2023). La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: disrupción o pánico. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24, e31279. <https://doi.org/10.14201/eks.31279>

Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica*. Paidós.

Moore, G. (1965). Moore's law. *Electronics Magazine*, 38(8), 114.

Ng, A. (2023). *ChatGPT prompt engineering for developers*. DeepLearning.AI. <https://www.deeplearning.ai>

Pichai, S. (10 de Febrero de 2023). An important next step on our AI journey. *Google The Keyword*. <https://blog.google/technology/ai/bard-google-ai-search-updates/>

Quiroga Tell G., y Nappa, N. R. (2020). La Educación digital y sus fundamentos pedagógicos en el desarrollo de competencias digitales. *Ejes de Economía y Sociedad*, 4(7), 36-58.

<https://pcient.uner.edu.ar/index.php/ejes/article/view/754>

Raffaghelli, J. E. (2020). Generar actitudes digitales críticas en el alumnado. En A. Sangrà (Coord.), *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos* (pp. 169-186). Editorial UOC.

Russell, S., Norvig, P. (2021). *Artificial intelligence: A modern approach* (4ª ed.). Pearson.

Sadin, E. (2020). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un antihumanismo radical*. Caja Negra.

Sancio, D. R. (2025). La hibridación tecnológica en la Educación Física no formal: Retos y oportunidades en el siglo XXI. *Lecturas: Educación Física Y Deportes*, 29(321), 150-165.

<https://doi.org/10.46642/efd.v29i321.7910>

Saura García, C. (2022). El lado oscuro de las GAFAM: monopolización de los datos y pérdida de privacidad. *Veritas. Revista de Filosofía y Teología*, 52, 9-27. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732022000200009>

Sevilla, J., Heim, L., Ho, A., Besiroglu, T., Hobbhahn, M., Villalobos, P. (2022). Compute Trends Across Three Eras of Machine Learning. En *International Joint Conference on Neural Networks (IJCNN)* (pp. 1-8). <https://doi.org/10.1109/IJCNN55064.2022.9891914>

Steiman J. (2018) *Las prácticas de enseñanza -en análisis desde una Didáctica Reflexiva*. Miño y Dávila.

Suárez, D., Dávila, P., Argnani, A., y Caressa, Y. (2021). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Van Dick, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo Veintiuno.

Vélez, M. I. G., Grisales, D. C. S., Gil, M. C. L., Botero, L. M. Z. (2017). Estudios decoloniales y poscoloniales. Posturas acerca de la modernidad/colonialidad y el eurocentrismo. *Ratio Juris (UNAULA)*, 12(24), 27-60. <http://doi.org/10.24142/raju.v12n24a2>

Vicente, M., Barros, C., Peregrino, F. S., Agulló, F., Lloret, E. (2015). La generación de lenguaje natural: análisis del estado actual. *Computación y Sistemas*, 19(4), 721-756. <https://doi.org/10.13053/CyS-19-4-2196>

Webb, A. (2021). *Nueve gigantes. Las máquinas inteligentes y su impacto en el futuro de la humanidad*. Paidós.

Jóvenes, cultura escrita y escuela en tiempos digitales. Notas sobre una propuesta de formación docente a distancia

Youth, Written Culture and Schooling in Digital Times. Notes on a Proposal for Distance Teacher Education

Jovens, cultura escrita e escola em tempos digitais. Notas sobre uma proposta de formação docente a distância

Victoria Saez¹

Ana Paula Piretro²

María Bazán Lazcano³

Resumen

El presente artículo propone presentar y analizar el curso de posgrado “Jóvenes, cultura escrita y escuela en tiempos digitales”, realizado bajo la modalidad a distancia en el año 2023. A partir de la interrogación sobre la producción,

¹ vsaez@flacso.org.ar Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Argentina. <https://orcid.org/0000-0002-2649-2328>

² apiretro@flacso.org.ar Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Argentina Argentina. <https://orcid.org/0000-0003-3864-885X>

³ mblazcano@flacso.org.ar Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Argentina.

circulación y apropiación cultural juvenil y los rasgos de las prácticas de lectura y escritura en tiempos de convergencia mediática y digitalización, el curso buscó brindar herramientas para trazar alternativas en las prácticas de enseñanza de manera situada.

Este texto indaga en la manera en que fue posible la articulación integrada entre un conjunto de decisiones tecnopedagógicas y los planteos conceptuales que le dieron marco al curso. Se observa que en la estructura sobre la que se montó el curso, se entraman elementos retóricos, discursivos y multimodales que ofrecen a los/as participantes múltiples alternativas para sus recorridos, reflexiones y producciones. El abordaje a esta experiencia da cuenta de la importancia en la que la resolución técnica puede brindar herramientas potentes para experiencias de educación a distancia en general y en la formación docente en particular, cuando está íntimamente ligada a la propuesta pedagógico-didáctica y es trabajada desde un abordaje que no se centra estrictamente en aspectos instrumentales.

Palabras clave: educación a distancia, formación docente, tecnologías digitales, lectura, escritura

Abstract

This article aims to present and analyze the postgraduate course “Youth, Written Culture, and Schooling in Digital Times,” delivered in a distance-learning format in 2023. Starting from questions about the production, circulation, and cultural appropriation practices among youth—as well as the characteristics of reading and writing practices in times of media convergence and digitalization—the course sought to provide tools for developing contextually grounded alternatives in teaching practices. This text explores how an integrated articulation was achieved between a set of techno-pedagogical decisions and the conceptual frameworks that guided the course. The structure on which the course was built intertwines rhetorical, discursive, and multimodal elements that offer participants multiple pathways for engagement, reflection, and production. The analysis of this experience highlights the importance of how technical design can provide powerful tools for distance education in general and teacher education in particular—when it is closely linked to the pedagogical and didactic proposal and approached from a perspective that goes beyond purely instrumental aspects.

Keywords: online education, teacher education, digital technologies, reading, writing

Resumo

Este artigo apresenta e analisa o curso de pós-graduação "Juventude, Cultura Escrita e Escola em Tempos Digitais", modalidade de educação a distância em 2023. A partir do questionamento sobre a produção, circulação e apropriação cultural juvenil e as características das práticas de leitura e escrita em tempos de convergência mediática e digitalização, o curso procurou oferecer ferramentas para assinalar alternativas nas práticas de ensino de forma situada. Este texto investiga como foi possível a articulação integrada entre um conjunto de decisões tecnopedagógicas e os enfoques conceituais que deram estrutura ao curso. Observa-se que na estrutura sobre a qual foi desenvolvido o curso, estão interligados elementos retóricos, discursivos e multimodais que oferecem aos participantes múltiplas escolhas para os seus percursos, reflexões e produções. A abordagem dessa experiência demonstra a importância com que a resolução técnica pode fornecer ferramentas potentes para práticas de educação a distância em geral e na formação dos professores em particular, quando está intimamente ligada à proposta pedagógica e didática e é trabalhada desde uma abordagem que não se concentra estritamente em aspectos instrumentais.

Palavras chaves: educação a distância, formação de professores, tecnologias digitais, leitura, escrita.

I. A modo de introducción

Las discusiones sobre los vínculos entre la cultura escolar y los procesos de mediatización y digitalización no son nuevas. Numerosos estudios dan cuenta de estas tensiones (Barbero, 2002; Da Porta 2006, 2017; Gonçalves Vidal, 2020). Asimismo, buena parte de esa literatura reconoce la complejidad que atraviesa la relación entre escuela y tecnologías, como un rasgo constitutivo de los procesos educativos contemporáneos. A este planteo se agrega, también, el debate sobre los desencuentros constantes entre las propuestas de enseñanza que ofrecen los sistemas educativos formales y las expectativas y experiencias de las/los jóvenes en estos contextos (Brito, 2009; Plaza Schaeffer, 2020). Los enfoques que reconocen

esta complejidad sostienen que esos desencuentros no pueden analizarse sin contemplar al menos dos grandes cuestiones. En primer lugar, la presencia creciente de procesos de transformación cultural vinculados con las tecnologías digitales y su incidencia en los modos de producir conocimiento, en los lenguajes, las sensibilidades y en las formas de construir sociabilidad (Da Porta, 2018; Barbero, 2002). En segundo lugar, la profundización de los procesos de desigualdad social que tienen vinculación concreta y directa con las condiciones de vida y en la posibilidad de construcción de proyectos de futuro para estos grupos generacionales (Duarte Quapper et al, 2017; Vommario, 2017). Estos dos procesos interpelan a la escuela como espacio de formación en una doble clave. Por un lado, en tanto territorio que necesita revisar los modos de proponer la relación con el conocimiento, sosteniendo y actualizando su rol en el proceso de transmisión cultural en cuyo desarrollo la cultura escrita conserva un papel central. Y, por otro lado, en tanto lugar que puede brindar el acceso a la educación como oportunidad para una mejor inclusión social.

Con la intención de acercar algunas pistas para pensar, entre docentes y en comunidad, nuevos modos de trazar recorridos que involucren a la escuela, las/los jóvenes y la cultura escrita en tiempos de digitalización es que surgió el curso de posgrado que nos proponemos analizar en este artículo. Dicha iniciativa, llamada “Jóvenes, cultura escrita y escuela en tiempos digitales”, desplegada bajo la modalidad a distancia, fue iniciada en el año 2023. Tuvo como territorio de trabajo y encuentro un aula dentro del campus virtual de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina), y estuvo destinada, principalmente, a docentes y otros actores que participan de diferentes espacios educativos⁴.

⁴ Los contenidos, las clases y las actividades fueron desarrollados por Ana Paula Piretro y Victoria Saez, coordinadoras académicas y profesoras-tutoras del curso, bajo la coordinación general de Andrea Brito. Valeria Odetti, coordinadora del Programa Educación a Distancia de la FLACSO Argentina, y María Bazán

La finalidad central de la propuesta fue favorecer una reflexión orientada a la construcción de criterios pedagógicos y a la elaboración de intervenciones para la enseñanza de la cultura escrita para jóvenes en diversos ámbitos educativos en la actualidad. Todo ello, a partir de la exploración de formas juveniles de apropiación cultural y sus movimientos de invención, en el marco de una mutación sostenida en desarrollos tecnológicos acelerados y de gran impacto. En este sentido, la propuesta pretendió abordar diversas experiencias de lectura y escritura que las juventudes están llevando adelante en la actualidad para luego elaborar reflexiones e intervenciones en espacios educativos con el objetivo de dar respuesta a una de las demandas que la escuela viene recibiendo de manera recurrente: su desencuentro con las actuales dinámicas e intereses de las juventudes.

A partir de la interrogación sobre la producción, circulación y apropiación cultural juvenil y los rasgos de las prácticas de lectura y escritura en tiempos de convergencia mediática y digitalización, el curso buscó brindar herramientas para trazar alternativas en las prácticas de enseñanza de manera situada. Con estos propósitos, se invitó a la exploración de algunas de estas experiencias juveniles vernáculas, la recuperación de ideas y enfoques teóricos para abordarlas y una posterior elaboración de respuestas desde los espacios educativos. Para ello, el punto de partida fue la siguiente premisa: las experiencias y las producciones juveniles vinculadas con la cultura escrita se dan, en buena medida, en escenarios atravesados por la digitalización en los que adquiere un protagonismo central la convergencia de medios, soportes, lenguajes y plataformas. Es decir, no solo se desarrollan englobadas en la convergencia de medios tradicionales con nuevos medios de las tecnologías digitales (Jenkins, 2008), sino que también las prácticas de lectura y escritura juveniles se dan en entornos híbridos (Chartier, 2020;

Lazcano, asesora técnico-pedagógica de dicho equipo, colaboraron en el diseño y la concreción de propuestas visuales, gráficas y sonoras para el desarrollo del curso y en su montaje técnico.

Saez, 2019, 2023), que combinan lo virtual con lo presencial y estas vivencias resuenan, a su vez, en los espacios educativos.

Las decisiones técnicas que intervinieron en el desarrollo del diseño del campus virtual y la circulación de los/as cursantes por los contenidos y sus propuestas fueron pensadas como una articulación concreta que recuperaba en sí misma la temática del curso: este ensamblado se evidenciaba en la metáfora del viaje, que hiló los contenidos, las actividades y el diseño iconográfico del curso.

En el presente trabajo nos proponemos describir y analizar la manera en que fue posible la articulación integrada entre un conjunto de decisiones tecnopedagógicas y los planteos conceptuales que le dieron marco al curso. Asimismo, interesa dar cuenta de la importancia en la que la resolución técnica puede brindar herramientas potentes para experiencias de educación a distancia en general y en la formación docente en particular, cuando está íntimamente ligada a la propuesta pedagógico-didáctica y es trabajada desde un abordaje que no se centra estrictamente en aspectos instrumentales.

El recorrido que ofrece el artículo incluye un apartado en el que planteamos los supuestos teóricos que constituyen la base sobre la que se edificó el curso y también aquellos que acompañan la mirada en la construcción de este texto. Seguidamente, compartimos una descripción pormenorizada de la propuesta y su montaje técnico. Más adelante, planteamos el análisis y la discusión del diseño tecnopedagógico y la metáfora espacial. Finalmente, trazamos una serie de reflexiones finales que recuperan lo elaborado y plantean nuevos interrogantes para seguir explorando en el futuro.

II. La reciprocidad entre el objeto y las decisiones tecnopedagógicas: supuestos que orientaron el trabajo

Para dar forma a esta propuesta primero y para mirarla anatómicamente después, recuperamos algunos aspectos generales que identificamos como constitutivos de las propuestas de formación docente continua en educación a distancia. En ese sentido, entendemos que dicha modalidad está marcada por dos características principales: la ampliación de lazos entre docentes en la virtualidad, por un lado, y la expansión en el uso de lenguajes multimodales, por el otro. Estos dos rasgos, generalmente, favorecen el despliegue de conversaciones y experiencias que fortalecen la posibilidad de construir comunidades digitales, así como modos de hacer y pensar propios de la docencia en diálogo con otros saberes (Brito, Piretro y Saez 2022)⁵. Entendemos que este tipo de intercambios habilita discusiones de diverso orden. Entre ellas las que se dan cuando, frente a un objeto que tiene cierta distancia para la docencia —en este caso, el abordaje de las complejidades que emergen en la convergencia entre jóvenes, cultura escrita y tecnologías digitales como parte de procesos socioculturales y técnicos más amplios—, la comunidad docente se anima a interrogar posiciones instaladas o modos de interpretación para construir miradas alternativas acerca de cómo trabajar en el entramado de los modos conocidos y otras formas de articular escuela, cultura escrita y digitalización.

En este marco la propuesta pedagógica parte de la idea de desmontar la oposición “adentro/afuera” del aula y “adentro/afuera” de las pantallas (Saez, 2019; Daza Prado y Di Próspero, 2019, 2024) con la intención de (re)construir un territorio de cruces y encuentros que favorezcan una experiencia formativa con rasgos similares a los generados por las y los jóvenes cuyos recorridos nos asomamos a explorar. Esta invitación a salirse

⁵ Como hemos desarrollado en otros trabajos (Brito, Piretro y Saez 2022) pensamos a la educación a distancia como un escenario propicio para el uso de lenguajes multimodales, entendidos como aquellos lenguajes que ponen en juego diferentes modos para dar lugar a la construcción de sentido (Moreiras, 2019). En otras palabras, se trata de una modalidad construida no sólo en base a lo lingüístico sino a partir del acoplamiento con otras formas de comunicación o materialidades semióticas.

de planteos dicotómicos se asienta en aportes de algunos/as autores que, para estudiar distintos aspectos de la vida social, convocan a pensar las prácticas actuales como entramados complejos que producen en el cruce entre plataformas y entornos *online* y espacios sociales que presentan otras materialidades no digitales (Hine, 2004; Daza Prado y Di Próspero, 2019, 2024). Esta mirada nos convoca a trabajar sobre territorios en los que se hibridan esas diversas materialidades.

Pensamos, entonces, en modos de traer a la conversación la existencia de escenarios combinados (Marés, 2021) y de prácticas caracterizadas por rasgos que hacen a la “hibridación cultural” (García Canclini, 2001). Si bien es cierto que con esta noción García Canclini hacía referencia a procesos no necesariamente atravesados por la digitalización, una relectura de aquella definición general habilita herramientas para repensar esos escenarios. Sobre el comienzo del siglo XXI, el autor sostenía que “en las actuales condiciones de globalización” (García Canclini, 2001, p. 21) había cada vez más razones para emplear el concepto de hibridación y planteaba que la noción se volvía fundamental “para designar las mezclas interculturales propiamente modernas, entre las generadas por las integraciones de los Estados nacionales, los populismos políticos y las industrias culturales” (p. 23). Desde la construcción teórica del curso, pensamos estas ideas como “llaves” de ingreso a la complejidad que revisten las prácticas de las/los sujetos que habitan espacios de “frontera” materiales y simbólicos en los que se juegan soportes, lenguajes y saberes analógicos y digitales.

También contemplamos la relevancia de las mediaciones técnicas que se juegan en las formas de apropiación de este tipo de prácticas para crear y/o revisar propuestas pedagógicas desde un enfoque que nos invita a desplazarnos de una mirada artefactual y/o instrumental para considerar también nuestros modos de vincularnos con soportes, formatos y lenguajes. Allí, interesa retomar los planteos acerca de la idea de tecnicidad como

oportunidad para comprender que no se trata solo de dispositivos y aparatos, sino que implican “(...) no (son sólo) los dispositivos técnicos, sino que son los saberes sociales, las prácticas culturales, los poderes en juego, los sentidos dominantes pero también los resistentes (...)” y “(...) nos lleva a explorar de qué modo se articulan con las subjetividades, es decir con los deseos, los temores, las aspiraciones, las expectativas futuro y las creencias, es decir con los modos de ser y de estar que están atravesados y constituidos por esas tecnicidades” (Da Porta, 2018, p. 11).

Este conjunto de posicionamientos y nociones constituyen ejes transversales tanto de la selección y creación de los contenidos, de la elección de materiales bibliográficos y recursos retomados en el curso, como del diseño del itinerario didáctico general y de las secuencias de actividades en particular desarrolladas para la participación de los/as cursantes. Lo mismo respecto de la forma en la que estas decisiones y producciones fueron tomando cuerpo en la resolución técnica, íntimamente ligada a la pedagógico-didáctica, en las interfaces involucradas en su desarrollo. En esa línea el curso se configuró, entonces, a partir de una convergencia de géneros, lenguajes y formatos que se articularon, de manera novedosa, con las temáticas que se abordan a partir de un recorrido didáctico organizado a tal fin. La intención, en ese sentido, fue poner a disposición variadas y múltiples formas de “interconectar” estos diversos elementos, tanto aquellas formas previstas como las posibles, siempre derivadas de la exploración. En ese sentido, y siguiendo a Odetti (2020), se pretende promover “formas de apropiación de (...) nuevas textualidades (...) propiciadas por las mismas estructuras narrativas con las que se diseñaron” (p. 92).

En función de lo antes mencionado, entendemos que una aproximación en clave de análisis a esta iniciativa puede acercar aportes significativos sobre las formas de enseñanza contemporáneas en educación, específicamente

aquellas que se vinculan con el abordaje de la cultura escrita y su cruce con las tecnologías digitales.

III. Viaje, estaciones y paradas

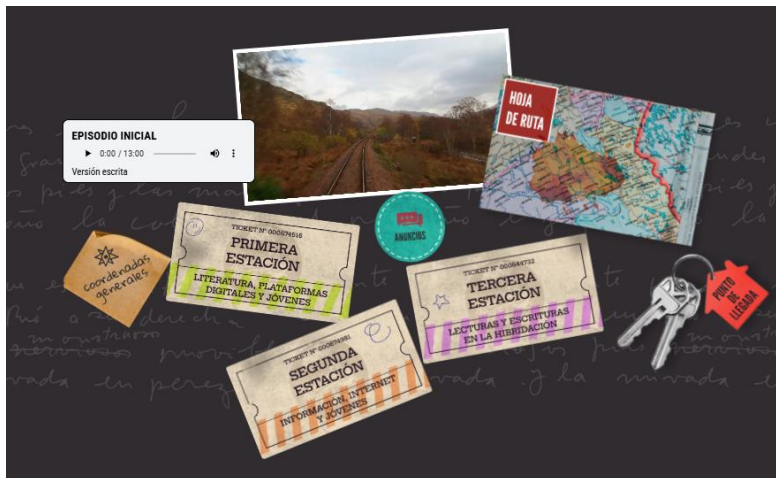
La propuesta formativa que presentamos fue pensada recuperando la metáfora del viaje. Cada bloque de contenidos es una estación, a su vez dividida en paradas. Esta idea del viaje atravesó toda la iniciativa y la metáfora permeó la narrativa general de las actividades, las clases, los discursos en los foros de intercambio y el diseño general del campus. Su puesta en juego implicó una transformación del entorno virtual (aula virtual en plataforma Moodle) en un espacio a ser transitado de manera no lineal y cuyo recorrido estuvo acompañado por imágenes de paisajes, escenarios y objetos —materiales y digitales— vinculados con la cultura escrita para ser descubierto por los/as estudiantes a medida que avanzaba la cursada.

Como recurso integrador para comprender este sistema de información, se configuró una hoja de ruta que organizó el recorrido. Allí se consignó información relativa al tour por el sitio, los foros, los anuncios, orientaciones para el uso de la barra de navegación, el equipo docente, el cronograma y las condiciones de regularidad.

El primer gran mapa que se observa en ese tablero permite visualizar que el trayecto se divide en una clase introductoria inicial, el “Punto de partida”, y tres bloques de contenidos denominados “Estaciones”. A su vez, cada estación se compone de tres paradas: “Explorar”, “Analizar” y “Repensar”. Este modo de organización se sostuvo durante todo el recorrido y fue adquiriendo rasgos singulares de acuerdo con el eje temático de cada estación. Aun así, a nivel de diseño del aula virtual y de despliegue de contenidos y actividades, se plantearon algunas constantes. En cada estación, la primera parada compartía un mural con una multiplicidad de experiencias juveniles, atravesadas por las tecnologías digitales, en torno a

la cultura escrita y el “Foro de viajeros”, para compartir primeras impresiones. La segunda parada se vertebró en función de una clase principal, abriendo el juego a la lectura de textos bibliográficos. En la tercera parada se propuso una actividad participativa para reponer lo transitado en las paradas anteriores trazando articulaciones y reflexiones en torno a los ámbitos educativos, “repensando” las propias prácticas a la luz de las experiencias observadas. El curso finaliza en el “Punto de llegada”, en el que se solicita a las/los cursantes un trabajo final consistente en la elaboración de un proyecto pedagógico destinado a jóvenes en torno a la cultura escrita. Su propuesta apuntó a recuperar y poner en juego una selección de contenidos y experiencias revisadas en el camino. Este texto debía acompañarse con una fundamentación de las decisiones didácticas con algunos de los aportes teórico-metodológicos e indagaciones transitadas.

Imagen 1. Captura del tablero central tomada del aula virtual del curso.



Fuente: elaboración propia

La primera estación se centró en explorar y analizar diversas experiencias en relación con la lectura y la escritura de literatura en los entornos virtuales. La

segunda estación se concentró en experiencias relacionadas con jóvenes, información, conocimiento e Internet. La tercera estación abordó experiencias juveniles en torno a la cultura escrita desarrolladas en espacios híbridos. A su vez, la propuesta estuvo acompañada por una serie de coordenadas generales que funcionan como fundamentos teóricos y marcos conceptuales y a las que los/as cursantes pueden acceder desde el principio del recorrido.

Asimismo, cada estación cuenta con un conjunto de coordenadas particulares que abordan de manera específica conceptos ligados a cada eje.

En cuanto al tipo de actividades a resolver según cada parada, se proponen tres instancias. En la primera, recuperar resonancias de la exploración de experiencias; en la segunda, narrar escenas en espacios educativos en donde las/los cursantes desarrollan su práctica profesional; y, en la tercera, repensar la enseñanza situada a partir de los fundamentos de las clases y los materiales bibliográficos.

IV. Interacciones, organización de la información y modos de narrar

Interesa detenernos en lo relativo a las formas de invitar a las interacciones, la organización de la información y los modos de narrar (Odetti, 2016). La intención fue hacer converger las decisiones pedagógico-didácticas con las técnicas para pensar, proyectar y materializar las interconexiones posibles entre los elementos que componen la propuesta y abrir, desde allí, el juego a quienes participaran explorando, interviniendo y transitando el curso. Así, señalamos que esa decisión puso sobre la mesa la necesidad de propiciar una apropiación de la experiencia de la cursada desde un juego dialéctico entre la “forma” y el “contenido”.

Odetti (2020) señala que en ocasiones, a medida que las propuestas avanzan en el entramado de diseños integralmente concebidos, resulta dificultoso separar los recursos didácticos que forman parte de un itinerario didáctico de los otros componentes que lo constituyen. Aun así, indica, resulta relevante reconocer su especificidad manteniendo en claro cuáles son las articulaciones que establecen con estos otros elementos. En esa línea es que la autora propone el concepto de “material didáctico hipermedial” y lo define de la siguiente forma. En principio, debe cumplir al menos una de estas funciones: ser organizador teórico de la información, constituirse en una herramienta de diseño, poseer una estructura completa. No obstante, también seguimos la conceptualizaciones de Landow (2008), quien entiende que estos materiales “ofrecen una estructura compleja que se presenta como abierta e incompleta, lo que permite articular elementos dentro y fuera del propio material didáctico” y que, además, cuentan con “enlaces cuya relación no es explícita y requiere ser repuesta por el lector, acompañadas de huellas de lectura que funcionan como orientadoras para los estudiantes” (Odetti, 2016, p. 32). Desde una mirada del diseño tecnopedagógico, la propuesta analizada se configura como un entorno didáctico hipermedial, en función de la estructura nodal que propicia. Siguiendo a Odetti (2016), observamos tres dimensiones que dan cuenta de esta estructura: la metáfora de interacción, el sistema de organización de la información y la estructura narrativa.

La metáfora de interacción en este caso es *espacial*, lo que permite definir el curso como una instalación, ya que la interfaz de toda la propuesta se presenta como un viaje en tren que consta de un punto de partida, tres estaciones focalizadas en ejes diferentes y el punto de llegada. En este sentido, el recorrido del material por parte del estudiante es el eje sobre el que está construido (Odetti, 2016) y la formación prevista se organiza y

asienta sobre la interacción con diversos objetos y acciones conectadas con ellos. Esto puede observarse, por ejemplo, si nos detenemos a mirar la relación establecida entre estaciones y paradas, antes mencionada, en relación con la hoja de ruta y las coordenadas generales. Respecto del sistema de organización de la información, predomina la *modularidad*, estrategia que permite volver más accesible a la complejidad del sistema montado, y que consiste en dividirlo en otros subsistemas de menor complejidad. En este caso, desde cada una de las pestañas se configura el acceso a un eje que presenta una nueva estructura con otros elementos y botones hipervinculados. Esta lógica atraviesa la estructuración de cada parte del recorrido (punto de partida, estaciones y puntos de llegada), así como cada uno de los componentes que se articulan en cada una de esas instancias: dentro de las estaciones, las paradas, y dentro de ellas, los diversos recursos puestos en juego⁶, que van desde muros digitales interactivos, que compilan experiencias, hasta foros de intercambio entre participantes, como los *podcasts* y las imágenes interactivas que operan como pizarras que presentan, a modo de síntesis, las nociones concretas de cada estación.

Todo el recorrido tiene un hilo conductor que guía el tránsito en la propuesta. Desde el comienzo los/as cursantes cuentan con una hoja de ruta que organiza el itinerario. Toda la propuesta está pensada en torno a una secuencialidad y se irá accediendo semanalmente a las distintas pestañas que se van habilitando de manera progresiva.

⁶ También en secuencia modular, operando con autonomía pero en estrecha relación con el resto de los planteos y recursos.

Imagen 2. Captura del tablero central tomada del aula virtual del curso. Vista de un perfil con edición: los candados permiten observar las zonas/momentos del viaje que aún no han sido revelados a los/as cursantes.



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, la estructura narrativa montada alude a cómo se presenta el relato que configura la propuesta global y qué grados de participación e intervención propicia en relación con lo que se espera que hagan los/as estudiantes dentro de ella. En este sentido, el curso posee una estructura *déntrico-circular*, ya que la secuencialidad se pone de manifiesto a partir de una serie de opciones principales que organizan el discurso. El recorrido dentro de cada estación está señalado por íconos que remiten a las experiencias e imágenes asociadas con la cultura escrita en soportes analógicos y digitales que, al mismo tiempo, suelen circular en los ámbitos educativos.

Cada una de estas imágenes conducen, a su vez, dentro de su propia estructura, a nuevas opciones que se conectan entre sí y que ofrecen mecánicas interactivas en diferentes lenguajes. Un ejemplo, dentro de las diversas alternativas, es la forma en la que se invita a los/as cursantes a

acercarse a las experiencias seleccionadas para explorar. En este caso, el acercamiento se da a partir del encuentro con una imagen interactiva que se vincula, en su composición, temáticamente con cada estación. El ingreso a esa parada —como ya comentamos—, la primera de cada estación da ingreso a un muro digital que brinda acceso a esas experiencias. La indagación se efectúa con una pauta que posteriormente convoca a compartir resonancias en el foro de viajeros. Esto se replica, con diversos itinerarios y recursos, en las otras paradas en las que los objetivos —como ya indicamos—son diferentes aunque complementarios.

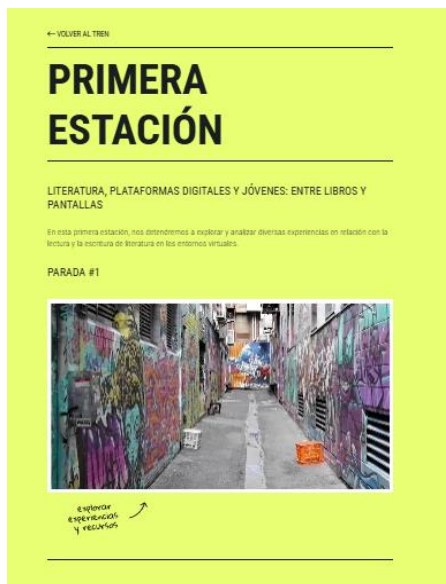
El diseño iconográfico que conduce a los/as cursantes a los distintos contenidos y actividades incorporó prácticas y marcas de subjetividades juveniles en torno a la cultura escrita. Se trata de imágenes que plantean herramientas de producción cultural utilizadas por una porción de las juventudes que en la actualidad toman un rol participativo, apropiándose de los elementos de la industria cultural en la convergencia mediática (Jenkins, 2008). Como se observa, el cruce de metáforas en el montaje del curso dialoga con los mismos sentidos que se buscaba poner en juego.

Imagen 3. Captura de la primera estación del curso.



Fuente: elaboración propia.

Imagen 4. Captura de la Parada 1 de la primera estación.



Fuente: elaboración propia.

V. Palabras de cierre

En este artículo analizamos la propuesta de posgrado a distancia “Jóvenes, cultura escrita y escuela en tiempos digitales” desde el abordaje de sus decisiones tecnopedagógicas. Observamos cómo, a partir de su inscripción en la metáfora espacial del viaje, se da una articulación entre los contenidos e interacciones de los/as participantes con el montaje técnico-pedagógico y el diseño iconográfico.

Pudimos observar que, en la estructura sobre la que se montó el curso, se entraman elementos retóricos, discursivos y multimodales que ofrecen a los/as participantes múltiples alternativas para sus recorridos, espacios para la lectura y la escritura en sentido amplio, que convergen en la invitación a reflexionar sobre la propia práctica de enseñanza en relación con ideas y

problematizaciones sobre experiencias juveniles contemporáneas en torno a la cultura escrita.

En el marco de acelerados avances tecnológicos y del desarrollo de diversas experiencias juveniles de producción y apropiación cultural en torno a las prácticas de lectura y escritura, la comunidad docente se ve obligada a abordar estas transformaciones y buscar espacios que habiliten la reflexión colectiva y la construcción de nuevos sentidos desde los ámbitos educativos. La indagación en esta experiencia formativa pretendió realizar un aporte en esta búsqueda.

Restan aún muchas vías para seguir indagando sobre este universo. En relación con el objeto en concreto analizado, la extensión del presente artículo no nos permitió abordar la descripción de su implementación y la evaluación a partir de la retroalimentación de los participantes, por lo que queda pendiente explorar intervenciones, percepciones y proyectos educativos de los/as participantes en futuros trabajos. En un nivel más amplio, se abren múltiples interrogantes, entre otros, aquellos en torno a las propuestas de formación docente a distancia y sus montajes tecnopedagógicos y los posibles abordajes desde los entornos educativos sobre las experiencias juveniles contemporáneas.

Referencias bibliográficas

Barbero, J.M. (2002). Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. *Diálogos de la comunicación*, 64, 9-24.

https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/martin_barbero1.pdf

Brito, A. (2009). Acerca de un desencuentro: la mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria en la Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 139-158.

Brito, A., Piretro, A. P. & Saez, V. (2022). Tecnologías digitales y formación docente continua: Reflexiones para el diseño de políticas pos pandemia. *Revista Latinoamericana de Economía Y Sociedad Digital*, 3. <https://doi.org/10.53857/RFE9112>

Chartier, R. [Fundación Medifé] (27 de octubre de 2020). Lectura, en *Léxico de la pandemia*. [Video]. Youtube. <https://youtu.be/ob1QHLjY6ig>

- Da Porta, E. (2006). Medios y escuela: sentidos y sinsentidos. En *Jóvenes, identidad y comunicación. Escuela, Universidad y Comunidad Nuevas Formas de Relaciones Apoyo a la Articulación Universidad - Escuela Media*, 165-179. UNC - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Da Porta, E. (2017). Escuelas, mediaciones y experiencias significativas. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 14(26), 191-202.
- Daza Prado D. y Di Prospero C. (2024). *Las etnografías de lo digital. Otras formas de estar allí*. UNSAM EDITA.
- Daza Prado, D. y Di Prospero, C. (2019). Etnografía (de lo) digital. Introducción al dossier. *Etnografías Contemporáneas*, 5(9).
<https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/506>
- Duarte Quapper, K.; Aninir Manriquez, D. y Garcés Sotomayor, A. (2017). De encuentros y desencuentros entre jóvenes y personas adultas a propósito de salir de la enseñanza secundaria en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15, (1), pp. 373-388.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.1512307032016>
- García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Paidós.
- Gonçalves Vidal, D. [FLACSO - Argentina] (2 de septiembre de 2020). *La cultura escolar en tiempos de plataformas. Proyecto saberes y prácticas escolares*. [Video] Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=RhyAqjChkyQ>
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. UOC
- Jenkins, H. (2008): *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Landow, G. (2008). Literatura comparada del texto al hipertexto o ¿qué pueden ofrecer los medios electrónicos a la disciplina?. En D. Romero López y A. Sanz Cabrerizo (eds.). *Literaturas del texto al hipermedia*. (pp. 33-51) Editorial Anthropos.
- Marés, L. (2021). *Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas*. Educ.ar S.E.
<https://www.educ.ar/recursos/155488/escenarios-combinados-para-ensenar-y-aprender-escuelas-hogar>
- Odetti, V. (2016). Materiales didácticos hipermediales: lecciones aprendidas y desafíos pendientes.
- Odetti, V. (2020). De lo hipermedial a lo performativo: el devenir de los materiales didácticos digitales. En J. M. García y S. García Cabeza (Comp.) *Las tecnologías en (y para) la educación*. FLACSO Uruguay, p. 87.
- Plaza Schaefer, V. (2020). Cuando “ser joven” en la Escuela está permitido. Desplazamientos en la condición de estudiante a partir de prácticas de comunicación y producción cultural, en escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba. *Revista del IICE*, (47), 237-252.
<https://doi.org/10.34096/iice.n47.9649>
- Saez, V. (2019) De las pantallas al papel. Nuevos acercamientos de los jóvenes a la literatura. *El tordo de Astier*. 10 (18) <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero18/pdf/LLDSaez.pdf>

Saez, V. (2023). La incorporación de “Bookfluencers” en la industria editorial argentina: Transformaciones en la producción y circulación de libros juveniles en la segunda década del siglo XXI. *VINCO Revista de Estudos de Edição*. 2 (2) , 61-89 <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/VINCO/article/view/1075>

Vommaro, P. (2017). *Juventud y desigualdades en América Latina y el Caribe*. CLACSO.

Hacia un estado del arte sobre las relaciones entre adolescentes y juegos y apuestas en línea en Argentina

*Building a Theoretical Framework on Adolescents' Relationship with Online
Gaming and Gambling in Argentina*

*Construindo um Quadro Teórico sobre a Relação dos Adolescentes com Jogos
Online e Apostas na Argentina*

María Sol Couto¹

María Paula Vega²

Leandro Javier Simón³

María Fernanda Rosales⁴

Paula Andrea Frarfaglia⁵

¹ msolcouth@gmail.com Universidad Champagnat., Argentina <https://orcid.org/0000-0002-3657-7739>

² mpvega@ufasta.edu.ar Universidad Fraternidad de Agrupaciones Santo Tomás de Aquino, Argentina.
<https://orcid.org/0009-0007-3666-1555>

³ simonleonardo@uch.edu.ar Universidad Champagnat, Argentina. <https://orcid.org/0009-0006-3725-9317>

⁴ mariafernadarosales@uch.edu.ar Universidad Champagnat., Argentina <https://orcid.org/0009-0000-0147-0563>

⁵ paulafarfaglia.psicologa@gmail.com Universidad Fraternidad de Agrupaciones Santo Tomás de Aquino.

Resumen

Este trabajo aborda la creciente problemática de las apuestas en línea y tiene como objetivo reconstruir un estado del arte sobre este fenómeno en Argentina. Para ello, se realiza un análisis multicausal que integra diversas perspectivas, incluyendo antecedentes de los últimos cinco años, características de las plataformas y su impacto, aspectos socioafectivos (importancia del juego para el desarrollo), consideraciones tecnológicas (características y difusión de plataformas) y un acercamiento desde la perspectiva legal (normativas vigentes, vacíos y desafíos regulatorios). El artículo examina el contexto sociotécnico y explica cómo facilitan el acceso a apuestas en línea y juegos online la monetización y el acceso a través de dispositivos móviles. Se diferencia entre plataformas reguladas y no reguladas, señalando los vacíos normativos en Argentina y los riesgos asociados a la adicción al juego, o ludopatía, haciendo hincapié en la vulnerabilidad de los adolescentes y la influencia del entorno social en este comportamiento.

Palabras clave: cultura digital, apuestas en línea, juegos en línea, adolescentes, educación

Abstract

This paper addresses the growing concern over online gambling and aims to reconstruct a state-of-the-art review of this phenomenon in Argentina. To that end, it presents a multi-causal analysis that integrates various perspectives, including information gathered during the past five years, different aspects of the socio-technical context (characteristics of the platforms and their impact), socio-affective aspects (relevance of gaming in adolescent development), technological considerations (features and marketing of platforms), and an approach from the legal perspective (current regulations, gaps, and regulatory challenges). The article explores the socio-technical context and explains how monetization and access through mobile phones facilitate entry into online gaming and gambling. The difference between regulated and non-regulated platforms is clearly defined while pointing out the regulatory gaps in Argentina and the risks associated with gambling addiction or ludopathy, emphasizing specifically the vulnerability of adolescents and the influence of the social environment on this behavior.

Keywords: digital culture, online gambling, online gaming, young people, education

Resumo

Este trabalho aborda o problema crescente das apostas online e visa reconstruir um panorama atualizado desse fenômeno na Argentina. Para tanto, realiza-se uma análise multicausal que integra diversas perspectivas, incluindo informações contextuais dos últimos cinco anos, características das plataformas e seu impacto, aspectos socioafetivos (a importância do jogo para o desenvolvimento), considerações tecnológicas (características e difusão das plataformas) e uma abordagem sob a perspectiva jurídica (regulamentação atual, lacunas e desafios regulamentares). O artigo examina o contexto sociotécnico e explica como a monetização e o acesso via dispositivos móveis facilitam a entrada em jogos e apostas online. Distingue entre plataformas regulamentadas e não regulamentadas, salientando as lacunas normativas na Argentina e os riscos associados ao vício em jogos de azar, enfatizando especificamente a vulnerabilidade dos adolescentes e a influência do ambiente social nesse comportamento.

Palavras-chaves: cultura digital, apostas on-line, jogos eletrônicos, adolescentes, educação

Introducción

Desde fines de 2023 la problemática de las apuestas en línea ha tomado mayor relevancia en la discusión pública y, especialmente, en el debate pedagógico. El presente trabajo, producido en el marco del proyecto de investigación en proceso "Desarrollo de estrategias de abordaje pedagógico sobre los juegos y las apuestas en línea desde una perspectiva del bienestar digital integral", busca reconstruir un estado del arte sobre los juegos y las apuestas en línea en Argentina. El propósito final del proyecto es elaborar materiales de abordaje pedagógico para instituciones educativas de nivel secundario de las zonas geográficas en donde se desempeña el equipo de investigación (Mendoza y Gran Buenos Aires). Para este fin, se desarrollará un trabajo de campo que incluye estrategias de recolección de información cualitativa y cuantitativa cuyo punto de partida es la presente sistematización.

Nos proponemos comprender el fenómeno de los juegos y las apuestas en línea desde una perspectiva multicausal, que muestre la presencia de una red compleja de actores, instituciones y empresas. Esta aproximación considera desde la significación social del juego hasta la naturalización del espacio digital como territorio de múltiples interacciones de la vida cotidiana; el diseño de las plataformas orientadas a captar y sostener la atención de las y los usuarios y la regulación que resulta aún fragmentaria dado que el ámbito digital presenta límites territoriales y normativos aún difusos.

Por consiguiente, el presente estudio parte de un análisis multicausal que integra diversas dimensiones, a saber: (a) antecedentes empíricos (investigaciones estadísticas sobre acceso y uso de plataformas de apuestas en línea por adolescentes de los últimos cinco años), (b) aspectos de la cultura digital - entendidos como características del contexto socio técnico y del diseño de las plataformas y su impacto en las configuraciones sociales— ; (c) elementos tecnológicos, referidos a la sistematización de plataformas de juegos y apuestas en línea desde sus características técnicas y formas de divulgación entre las y los jóvenes; (d) aspectos socioafectivos, en particular, la importancia del juego para niñas, niños y adolescentes; y (e) un acercamiento desde una perspectiva legal (normativas vigentes sobre el acceso de menores a plataformas de apuestas en línea, vacíos normativos y desafíos en la regulación).

El abordaje multicausal del objeto de estudio representa una vacancia en el ámbito local por lo que su reconstrucción deriva de un trabajo artesanal del equipo de investigación. Los estudios disponibles se concentran en diagnósticos descriptivos sobre prevalencia, perfiles etarios y modalidades de acceso, sin una articulación multicausal que integre dimensiones sociotécnicas, socioafectivas, tecnológicas, legales para el trabajo en instituciones educativas tal como se pretende en nuestra línea de

investigación. (CONICET, 2024; UNLP, 2024). La mayoría de las investigaciones se citan en este trabajo - hemos optado por tomar aquellas más representativas o de mayor circulación en el territorio en el que se desarrolla la investigación- ofrecen un valioso panorama empírico con un enfoque predominantemente diagnóstico o descriptivo. En particular, se advierte una ausencia de estudios longitudinales y de diseño mixto que permitan evaluar trayectorias de consumo, patrones de retención o escalamiento hacia el juego problemático en adolescentes (Pedrouzo, 2025). Del mismo modo, los análisis sobre el diseño algorítmico y persuasivo de las plataformas son escasos, pese a que el componente tecnológico constituye un vector fundamental para comprender la captación de la atención juvenil (CONICET, 2024; UNLP, 2024).

Desde la perspectiva normativa, al momento de escribir este artículo, no se hallaron estudios académicos que evalúen de manera sistemática la eficacia de las medidas preventivas, las campañas educativas o las políticas de verificación de edad implementadas en distintos territorios.

Por todo lo antedicho, esperamos que este documento pueda contribuir a un análisis que capture la complejidad multidimensional del fenómeno y que ofrezca insumos que nos permitan ampliar la investigación en siguientes instancias al tiempo que pueda aportar al diseño de políticas públicas, intervenciones educativas y futuras investigaciones.

Antecedentes

En los últimos años, las apuestas en línea han emergido como una problemática social de creciente visibilidad en Argentina, especialmente entre las y los adolescentes. A pesar de la falta de estadísticas oficiales sistematizadas, diversas encuestas realizadas por organismos internacionales, universidades, consultoras y organizaciones sociales ofrecen datos preocupantes sobre el alcance, las motivaciones y las consecuencias

de esta práctica. Por ello, para construir los antecedentes de nuestra investigación hemos consultado siete investigaciones desarrolladas entre 2023 y 2025 por Ibope (2023), Unicef (2024), Argentina Opina, (2024) Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires (2024), Raverta (2024) y UNCuyo (2025). Se analizarán seis dimensiones vinculadas al fenómeno de las apuestas en línea: el nivel de conocimiento y acceso, el reconocimiento de los riesgos asociados, la frecuencia de participación, las plataformas más utilizadas, las motivaciones subyacentes a la práctica y los efectos emocionales.

En cuanto al nivel de conocimiento y acceso a las apuestas, una de las principales preocupaciones que atraviesan todos los relevamientos es el alto nivel de conocimiento y exposición de las y los jóvenes a las apuestas en línea. Según Unicef Argentina (2024), 8 de cada 10 adolescentes y jóvenes accedieron o conocen a alguien que haya apostado en línea en el último año. Este dato coincide con el informe “Apostar no es un juego” (Romeo, Cabani & Alonso, 2024), que muestra que el 94,9% de los encuestados —jóvenes de entre 15 y 29 años— ha oído hablar de esta práctica. Un relevamiento realizado por la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo, 2025) indica que, aunque el 90% de las y los estudiantes de entre 13 y 18 años reconoce que las apuestas online representan un riesgo, solo el 21,5% afirma tener un conocimiento profundo del tema. Este contraste entre el reconocimiento del fenómeno y el desconocimiento de su funcionamiento evidencia una brecha informativa que podría favorecer conductas impulsivas y sin plena conciencia de las consecuencias.

La frecuencia de participación también es un factor relevante. En el estudio de Unicef (2024), el 37% de los adolescentes accede muy seguido o todos los días a plataformas de apuestas. El informe “Apostar no es un juego” (Romeo, Cabani & Alonso, 2024) destaca que el 16% de los encuestados actualmente apuesta, y otro 22% lo hizo en el pasado. A su vez, 13% de quienes apuestan

lo hacen más de 4 horas por día, mientras que la mayoría dedica menos de una hora.

Según el informe de Fernanda Raverta (2024), realizado en la Provincia de Buenos Aires, 1 de cada 4 adolescentes ha participado de apuestas en línea alguna vez, ya sea en el pasado (20%) o de manera activa (5%). Se detecta una progresión sostenida en la adolescencia, y el fenómeno es especialmente frecuente entre varones, quienes apuestan más del doble que las mujeres.

Las plataformas más utilizadas son mencionadas principalmente en el informe de Unicef (2024), destacándose Casino, Betsson, Bet365, BPlay y Betano. Estas plataformas están fuertemente presentes en el universo digital de las y los jóvenes, en parte gracias a la publicidad online (35%), influencers de redes sociales (27%) y eventos deportivos (14%).

Entre las principales motivaciones para apostar, Unicef (2024) señala que el 50% lo hace con la intención de ganar dinero y un 30% por diversión o entretenimiento. El informe de Raverta (2024) complementa esta información, mostrando que el 33% de las y los jóvenes apuesta para ganar dinero para sí mismo y que la mayoría lo hace en momentos de soledad, especialmente durante la noche (68,7%).

Entre los encuestados, se observa una racionalidad diferente sobre los resultados de las apuestas. Aunque el 60% reconocen que se trata de un juego de azar, (Apostar no es un juego, 2024), 1 de cada 5 cree que sus conocimientos deportivos les otorgan ventaja. Retomando los datos del informe de Raverta (2024) reflejan que el 73% de las y los adolescentes afirma haber ganado “mucho” o “bastante” dinero, pero el 40% también reconoce haber perdido en la misma proporción. Algunos (107 adolescentes) incluso admiten haberse endeudado para seguir apostando. Esta disociación entre ganancia y pérdida se ve facilitada por la modalidad virtual, que

disminuye la percepción del gasto económico. Otro eje transversal a los estudios es la influencia del entorno. “Apostar no es un juego” (2024) revela que 3 de cada 4 jóvenes que apuestan conocen a amigos o allegados que también lo hacen. En muchos casos, quienes no participan de la práctica manifiestan sentirse “fuera del grupo”. Este condicionamiento social también se observa en la encuesta de Raverta (2024), donde el 70% de los encuestados tiene amigos que apuestan, y el 53% considera que la situación es “muy grave”.

En términos regionales, el estudio de UNCuyo (2025) advierte que, aunque solo el 14,6% de los estudiantes ha apostado, un 80% reconoce necesitar ayuda para salir de la situación. Esto pone en evidencia la relación entre la práctica de apostar y la percepción de pérdida de control o inicio de una adicción.

En cuanto a los efectos emocionales vinculados a las apuestas en línea aparecen de forma reiterada en los estudios. Según “Apostar no es un juego” (2024), el 28% de quienes apuestan ha experimentado ansiedad o estrés por no poder hacerlo. Esta sensación de necesidad compulsiva y pérdida de control es uno de los principales indicios de adicción. También es llamativo que muchos jóvenes apuestan utilizando el dinero destinado a otros gastos. En promedio, según ese mismo informe, los adolescentes usan dos de cada tres pesos que reciben de sus padres para apostar. Esta conducta tiene consecuencias económicas y familiares, además de contribuir a conflictos sociales y académicos.

Pese a todo, la conciencia del problema está presente en los discursos. El 70% de los encuestados en “Apostar no es un juego” (2024) considera que las apuestas tienen efectos negativos. Según el estudio de Raverta (2024), el 53% de las y los adolescentes considera que se trata de un problema “muy grave” y un 28% cree que “es algo que está empezando”.

Un dato que se destaca por su gravedad es que el 80% de las apuestas se realizan en plataformas ilegales (Apostar no es un juego, 2024). Esto indica la facilidad con la que las y los jóvenes acceden a sitios no regulados, que escapan a cualquier tipo de control estatal o resguardo legal. Los estudios consultados coinciden en la expansión del fenómeno y en la falta de estrategias educativas y regulatorias suficientemente efectivas.

La importancia del juego para el desarrollo social y emocional

Durante la infancia temprana, y a través de los procesos de socialización mediados principalmente por la familia, la escuela y los entornos sociodigitales, los niños y niñas aprenden las primeras formas de vincularse con su entorno. Este aprendizaje involucra tanto los lazos afectivos más próximos como, progresivamente, las relaciones con la cultura y las normas sociales circundantes. En este proceso, el juego ocupa un lugar preponderante, ya que constituye un medio privilegiado para la expresión simbólica de una amplia gama de emociones —como la frustración, la rabia, el miedo o los celos— y para la elaboración de experiencias significativas.

Según Klein (1955), a través del juego las y los niños no solo reproducen experiencias reales o aspectos de su vida cotidiana, sino que los entrelazan con sus fantasías y conflictos internos. Mediante el simbolismo lúdico, proyectan intereses, ansiedades y sentimientos de culpa sobre objetos que representan a las personas significativas de su entorno. Esta capacidad de transferencia, como señala la autora, les proporciona un profundo alivio emocional, convirtiendo al juego en una actividad esencial para el desarrollo psíquico y social.

El juego, por tanto, es un medio fundamental mediante el cual el niño interactúa con su entorno, se adapta a él y aprende sobre la realidad que lo rodea. A través de la exploración y la experimentación, favorece no solo el conocimiento del propio cuerpo y el desarrollo de habilidades motoras, sino

también la adquisición de conductas, la resolución de problemas, la socialización y el desarrollo del lenguaje. En este sentido, el juego constituye un espacio privilegiado para el aprendizaje integral y significativo.

Asimismo, el juego desempeña una función instituyente en la construcción de la subjetividad infantil, ya que actúa como un principio organizador de las experiencias y representaciones del mundo. Como afirma Rico (2008), el juego contribuye a la representación objetiva de la realidad y fomenta el desarrollo social, cognitivo y moral. Su importancia se extiende a todas las áreas del desarrollo —cognitivas, afectivas y sociales—, permitiendo el despliegue armónico de las capacidades en cada una de ellas.

Al llegar a la adolescencia, los procesos de socialización se complejizan y diversifican, incorporando con mayor fuerza la influencia del grupo de pares, los espacios educativos, los medios sociodigitales y los consumos culturales. Aunque el juego se transforma y pierde parte del simbolismo característico de la infancia, persiste bajo nuevas formas de exploración identitaria y vincular, como los juegos en línea, las competencias digitales o las dinámicas colaborativas en redes sociales. En esta etapa, el juego deja de ser únicamente un medio de expresión emocional para convertirse también en un espacio de experimentación del yo en relación con los otros, donde se ensayan roles, se negocian normas y se afrontan desafíos.

Erikson (1968) destaca que uno de los principales desafíos de la adolescencia es la consolidación de la identidad, y en este sentido, las actividades lúdicas, aunque modificadas, siguen ofreciendo un marco simbólico privilegiado para la integración de experiencias internas y externas. Al igual que en la infancia, estas formas de juego o simulacro permiten procesar emociones complejas, explorar límites y reafirmar pertenencias, pero lo hacen en un contexto social más amplio y con un lenguaje simbólico que incorpora elementos culturales contemporáneos.

De los videojuegos a juegos en línea y apuestas en línea: posibles relaciones

La definición de videojuego constituye un concepto complejo, análogo a la propia definición de juego; según Calvo Ferrer (2018), los videojuegos pueden definirse a partir de una serie de características distintivas: su dependencia tecnológica, la necesidad de un medio o soporte electrónico, y el uso de un hardware específico basado en tecnología informática. A su vez, al igual que los juegos tradicionales, los videojuegos se estructuran como sistemas formales regidos por normas. En este sentido, Levis (2005) los concibe como un entorno informático que reproduce en una pantalla un juego cuyas reglas han sido previamente programadas.

El juego tiene, en general, un objetivo lúdico; sin embargo, existen también los juegos serios (Lion y Perossi, 2019) cuyo principal propósito no es la diversión pura, sino fines como la educación o la formación. En última instancia, tanto el juego como los videojuegos se conciben tradicionalmente como prácticas voluntarias, caracterizadas por la libre participación del jugador dentro de un conjunto de normas definidas. De acuerdo con Calvo Ferrer (2018), se trata de ejercicios lúdicos delimitados por un conjunto de normas, llevados a cabo de forma voluntaria a través de un dispositivo específico.

Desde una perspectiva cultural, los videojuegos pueden entenderse como puentes hacia la cultura digital, ya que establecen relaciones simbólicas y sociales entre jugadores y las comunidades a las que pertenecen. Son, por otra parte, productos audiovisuales que, cuando se utilizan de manera adecuada, pueden contribuir al desarrollo de habilidades cognitivas, sociales, motivacionales y psicomotrices en todas las etapas de la vida. No obstante, al igual que otras tecnologías no son neutrales, transmiten valores que se ponen de manifiesto en las narrativas, que influyen en los jugadores según su edad, género, características personales y contexto social (Tong, 2008).

Los juegos en línea constituyen una categoría de videojuegos que requieren una conexión a la red (Internet o LAN) para su ejecución. Pueden jugarse de manera individual o en conjunto (múltiples jugadores) interactuando a través de la red (Carrillo Vera, 2015). Es decir, todos los juegos en línea son videojuegos, pero no todos los videojuegos son juegos en línea (por ejemplo, un juego de consola o PC que solo se puede jugar en modo para un jugador sin conexión a internet sigue siendo un videojuego).

Una modalidad particular dentro de los videojuegos en línea son los e-sports, o deportes electrónicos, que se organizan en torno a competencias multijugador en línea. En estos entornos, las interacciones con otros jugadores son centrales y se complementan con la producción de contenidos derivados —videos, foros, wikis o transmisiones en vivo— que refuerzan su carácter de fenómeno cultural y social.

Por otra parte, los juegos en línea con apuestas de dinero —como casinos virtuales, apuestas deportivas o loterías digitales— presentan una dinámica específica: en ellos, la habilidad del jugador resulta secundaria frente al predominio del azar. Según el portal oficial Argentina.gob.ar (2025), las probabilidades de éxito en estos entornos son mínimas y dependen casi exclusivamente de la suerte del participante.

Es importante señalar, sin embargo, que no todos los juegos en línea implican transacciones económicas ni constituyen apuestas. El concepto de apuestas en línea se asocia particularmente con los juegos de azar, tanto en plataformas reguladas como no reguladas, incluyendo casinos, loterías y apuestas deportivas —ya sean de deportes tradicionales o e-sports. La expansión de estos formatos se ha visto favorecida por la accesibilidad a medios de pago digitales, como billeteras virtuales y criptomonedas, que facilitan la participación de usuarios y amplían el alcance de estas prácticas.

La Cultura Digital: Las plataformas digitales como territorio

Lo que llamamos Cultura Digital es el entramado de relaciones que se establecen entre la sociedad (la cultura, la educación, la economía, las relaciones sociales) y las tecnologías. Desde esta perspectiva, nos proponemos analizar el fenómeno desde un enfoque sociotécnico, que nos permita pensar a las tecnologías como artefactos: desarmarlos para observar cómo funcionan y problematizar sus posibles efectos, pero también comprenderlas como un ambiente, un territorio de interacción que construye una subjetividad epocal.

En la actualidad, las plataformas se configuran como el territorio central de socialización, intercambio económico, desarrollo formativo, producción de entretenimiento, entre otras. La industria de los videojuegos es un ámbito clave para analizar los efectos de las plataformas y la plataformización en la producción cultural (Chia, et. al 2020).

Ahora bien ¿Qué son las plataformas? Srnicek (2016) explica que las plataformas “son infraestructuras digitales que permiten que dos o más grupos interactúen” (p.45). En primer lugar, estas plataformas actúan como intermediarios conectando a usuarios. Sin embargo, también constituyen un nuevo tipo de empresa con características distintivas. Su particularidad radica en que proporcionan la infraestructura digital esencial para facilitar la interacción entre diversos grupos de personas. La clave de su éxito frente a otros modelos de negocio reside en su capacidad para posicionarse centralmente entre los usuarios, erigiéndose como el espacio digital donde todas las actividades tienen lugar (Srnicek, 2016).

Entre los procesos que caracterizan y explican el funcionamiento de las plataformas podemos destacar, la datificación (extracción de datos), la mercantilización (venta de los datos) y la perfilización (creación de perfiles de usuarios en función de sus características). Los datos, principal materia

prima de esta nueva forma de empresa, se obtienen a partir del tiempo que los usuarios pasan en ellas. Cada interacción, cada clic aporta al proceso de datificación. En este sentido, el tiempo y la atención que se le ofrece a las plataformas funcionan como el combustible que las dinamizan: su valor aumenta a mayor tiempo y mayor atención de las y los usuarios. Estos procesos son especialmente importantes dado que son los que, entre otras funciones, permiten personalizar la experiencia generando cierta dependencia.

Van Dijck, et al. (2018) avanza hacia el concepto de sociedad de plataformas para explicar cómo la vida social y las interacciones económicas están mediadas (y dependen cada vez más) de plataformas online y funcionan a través de algoritmos alimentados por datos. Avanzando un poco más, la definición de plataformización propuesta por Poell *et al.* (2022) describe la profunda

penetración de las infraestructuras, los procesos económicos y los marcos gubernamentales de las plataformas digitales en los diversos sectores y ámbitos de la vida, así como la reorganización de las prácticas y los imaginarios culturales que existen en torno a estas plataformas. (p. 5)

A partir de esta definición, podemos comprender cómo las plataformas en general, y las de juegos y apuestas en línea en particular, no son entidades aisladas. Su integración en un complejo entramado está generando impactos tangibles en diversos ámbitos como la salud, la educación, la cultura y, con especial énfasis en la problemática que nos ocupa, la gestión del tiempo libre; a la vez que modela nuestras maneras de percibir, comprender e interactuar con la realidad. En consecuencia, la plataformización implica una creciente dependencia de estas plataformas, al punto de haberlas incorporado de forma natural a nuestra existencia.

Las plataformas de juego no solo se tratan de jugar; en algunos formatos se hace necesario comprar "gadgets" (vidas, indumentaria, poderes, etc.) para

pasar de nivel, en los juegos de apuestas en línea (bet o casinos) se requiere el ingreso de dinero. En esta lógica mediada por el mercado, la monetización se destaca como otro fenómeno que nos interesa incorporar. Inicialmente, este término se aplicó en el entorno digital para describir las ganancias que los creadores de contenido podían obtener mediante la reproducción de su obra o la publicidad vinculada a su popularidad, hoy con la penetración de las plataformas en diversos contextos de la vida cotidiana, su significado se ha expandido. Por tanto, "monetización" abarca cualquier actividad que genere un rédito económico en plataformas virtuales, visualizaciones de contenido, transacciones a través de billeteras virtuales, compraventa de criptomonedas y negocios digitales en general. La monetización también se ha convertido en un objetivo central para los medios sociodigitales, quienes ofrecen diversas herramientas para que sus usuarios y comunidades la alcancen. En este contexto, la atención resulta la materia prima de la monetización. Resulta pertinente analizar cómo la proliferación de plataformas abre oportunidades para obtener ingresos de forma ocasional o más continua a través de la creación, distribución y venta de contenido, o incluso mediante inversiones y apuestas (Couto, 2025).

Por último, no podemos dejar de lado que los dispositivos que posibilitan en gran medida la plataformización de la vida cotidiana y la monetización son, sin duda, los teléfonos celulares. En tiempos donde la discusión pedagógica los pone en cuestión, el teléfono celular se ha convertido en un "multidispositivo online portátil" (Haug, 2016) y la principal vía de acceso a los entornos digitales para la mayoría de los usuarios de Internet. La smartphonización (Radetich Filinich, 2022) alude a la centralidad del smartphone como dispositivo que reconfigura la vida cotidiana actuando como un vehículo fundamental para que el capital digital acceda al sujeto, extraiga sus datos y valor, y extienda su dominio a esferas cada vez más amplias de la existencia humana. La autora explica que el celular ha integrado diversas funciones y se ha consolidado como la principal puerta de acceso al

mundo digital, ejerciendo un poder "antropofágico" sobre la atención y el tiempo, concentrando las funciones de pantallas previas y permeando profundamente la cotidianidad al mediar desde la comunicación hasta el trabajo y el ocio, convirtiéndose casi en una extensión corporal.

Por tanto, las apuestas y juegos en línea no son un fenómeno aislado, sino que se posibilitan y profundizan a partir de los tres fenómenos antes expresados.

Aspectos tecnológicos de las plataformas de apuestas en línea

Uno de los ejes centrales del estado del arte que aquí proponemos construir lo constituyen las plataformas de apuestas y juegos en línea. Derivado del contexto socio técnico, interesa particularmente el análisis de sus dimensiones tecnológicas: comprender las plataformas como artefactos implica «desarmarlas» metodológicamente para observar su funcionamiento y problematizar sus efectos socio-técnicos.

Para el muestreo se seleccionaron diez plataformas de juego mencionadas por usuarias y usuarios en los estudios consignados en los antecedentes. El análisis se estructuró en cinco categorías: (1) datos generales —por ejemplo, nombre del sitio, ente regulador, año de lanzamiento y formas de pago—; (2) oferta de juegos y apuestas —tipología de juegos, modalidades de apuesta y mecanismos para limitar apuestas—; (3) marketing y publicidad —canales publicitarios, estrategias de captación y materiales de formación para usuarios—; (4) control de accesibilidad y seguridad —procedimientos de verificación de identidad, requisitos de registro y políticas de protección de menores—; y (5) juego responsable —políticas de autoexclusión, límites voluntarios, recursos de ayuda y advertencias sobre ludopatía.

La información analítica se obtuvo principalmente de las páginas oficiales de las plataformas, las cuales se registraron como fuentes primarias para la

elaboración de las conclusiones. Este abordaje permite identificar características operativas y de diseño relevantes para la discusión sociotécnica, aunque reconoce sus limitaciones en ausencia de datos internos de uso.

Como conclusión preliminar, las plataformas pueden agruparse en dos categorías generales: (a) plataformas reguladas —que operan bajo marcos normativos reconocibles y mecanismos formales de control— y (b) plataformas no reguladas —que funcionan fuera de regímenes regulatorios claros o cuya supervisión resulta opaca. Esta clasificación servirá de eje para el análisis comparado subsiguiente y para la identificación de vacíos regulatorios y riesgos asociados.

A) Plataformas reguladas

En Argentina, las plataformas de apuestas deportivas y juegos de azar reguladas son las más reconocidas y populares. Su difusión se debe, en gran parte, al respaldo de clubes de fútbol (a través de patrocinios en sus camisetas), campañas publicitarias en medios de comunicación masivos y la recomendación de figuras públicas del deporte, el entretenimiento y el espectáculo.

La mayoría de estas plataformas tienen origen europeo, pero operan bajo regulaciones locales en algunos distritos del país. Ninguna de las analizadas posee habilitación para operar en todo el territorio nacional.

En los distritos donde se encuentran reguladas se tienen en cuenta aspectos como el registro de jugadores, la transparencia en los juegos, el pago de impuestos y la seguridad en las transacciones. Esas regulaciones protegen tanto a jugadores como a empresas de juegos de azar.

Todas estas plataformas utilizan el dominio. bet que es una extensión de dominio de nivel superior específicamente dirigido a la industria de las

apuestas y juegos de azar en línea. Para restringir el acceso a los jugadores dentro de las zonas permitidas, el registro, se realiza a través de la geolocalización al momento de registrarse, cuando se valida o verifica la cuenta o al ingresar el número de DNI. En algunos casos se solicita que se suba copia del DNI. No obstante, algunas personas evaden estas restricciones mediante el uso de VPNs, lo que les permite simular su ubicación en otro lugar. En cuanto a los retiros, las ganancias sólo pueden depositarse en cuentas bancarias o virtuales a nombre del titular registrado, validándose mediante la carga del CBU o CVU correspondiente.

Los medios de pagos de apuestas son los más tradicionales (tarjetas de crédito/débito, transferencias bancarias) y digitales (billeteras electrónicas). Algunas operan con criptomonedas. Para prevenir el juego compulsivo, las plataformas ofrecen herramientas de auto exclusión temporal o permanente, límite de depósitos y pérdidas, alertas de actividad y control del tiempo de juego entre otras. Además, incluyen información sobre juego responsable, autoevaluaciones y herramientas de autocontrol.

Con el objetivo de atraer y fidelizar usuarios, las plataformas utilizan estrategias de captación como bonos de bienvenida e incentivos, programas de recompensas y, como ya se mencionó anteriormente, patrocinios deportivos con equipos y figuras reconocidas, publicidad en medios digitales, redes sociales, televisión y plataformas de video.

B) Plataformas sin regulación

Las plataformas deportivas y juegos de azar en línea no reguladas operan fuera del marco normativo de los distritos argentinos, lo que significa que no implementan restricciones de ubicación ni controles de edad.

El proceso de registro en estas plataformas es extremadamente simple y rápido, ya que solo requiere una dirección de correo electrónico. A diferencia

de los sitios regulados, no se solicitan datos personales como nombre, edad, ubicación o documento de identidad.

Estas plataformas ofrecen una amplia variedad de opciones de juego, incluyendo los tradicionales juegos de casino, apuestas en videojuegos y tarjetas de raspa y gana.

En cuanto a los métodos de pago, las transacciones se realizan a través de billeteras virtuales sin necesidad de asociarlas a una cuenta bancaria o identidad personal. En la mayoría de los casos, también aceptan pagos con criptomonedas, lo que permite operar de manera anónima y sin restricciones.

A diferencia de las plataformas reguladas, estos casinos no incluyen información ni herramientas relacionadas con el juego responsable. No hay referencias a prevención de la ludopatía ni advertencias sobre los riesgos asociados al juego excesivo. Su promoción se basa en campañas publicitarias en redes sociales y el respaldo de *influencers*, quienes recomiendan estas plataformas sin restricciones ni menciones a su falta de regulación. Desde un punto de vista tecnológico, estos sitios utilizan dominios .com

Aspectos legales: regulación de las plataformas de apuestas y juegos en línea en Argentina

Cabe destacar que, al momento de redactar el presente artículo, en la República Argentina no se ha promulgado una normativa a nivel nacional que regule las actividades de juegos en línea y apuestas. Tampoco existe una legislación que prevea un uso responsable de tales prácticas o que busque prevenir prácticas que puedan afectar la salud de los individuos.

En 2024 se impulsó una iniciativa que obtuvo media sanción en la Cámara de Diputados (La Nación, 2024). El proyecto de ley proponía un régimen integral de regulación de la publicidad y la promoción de juegos de azar y apuestas

en línea en todo el territorio argentino, con un ámbito de aplicación muy amplio: plataformas y redes sociales; medios audiovisuales; publicidad exterior y en la vía pública; indumentaria deportiva; medios gráficos, radiales y televisivos; y cualquier otro soporte que pueda surgir en el presente o en el futuro. Entre sus medidas principales figuraban la prohibición de bonos de bienvenida, el veto a auspicios a equipos o deportistas, la restricción de difusión en eventos culturales y la extensión de la prohibición a la publicidad no tradicional (PNT).

La iniciativa también contemplaba mecanismos de control de acceso y verificación —incluida la verificación biométrica de identidad y edad a través del SID y RENAPER— así como el control de billeteras virtuales para autorizar transacciones en plataformas. Asimismo, establecía la prohibición de acceso a menores y la obligatoriedad de implementar canales de asistencia, como líneas telefónicas y portales web de ayuda.

El texto legislativo aguardaba la aprobación de la Cámara de Senadores para convertirse en ley (Proyecto de Ley que regula la publicidad dirigida al consumo de actividades y servicios a contratar en línea en sus diversas modalidades, 2024). Aunque la materialización definitiva de esta propuesta no está garantizada, la presente recopilación sintetiza sus principales disposiciones con el fin de ilustrar el alcance de la regulación propuesta y los riesgos asociados al actual vacío normativo.

A pesar de la ausencia de una ley unificada, la implementación de regulaciones provinciales en Mendoza, Buenos Aires, San Luis, Neuquén, CABA y Córdoba, entre otras, ha dado lugar a un escenario normativo heterogéneo en todo el país. En el caso de Mendoza, por ejemplo, la Ley 9.267 regula el juego en línea. En la provincia de Buenos Aires a partir del Decreto 181, promulgado en el año 2019, el Instituto Provincial de Lotería y Casinos (IPLyC), asume la responsabilidad de supervisar y emitir las licencias y garantizar el cumplimiento normativo. En el ámbito de la Ciudad Autónoma

de Buenos Aires (CABA), a partir del año 2018, se han implementado normativas que regulan los juegos en línea. Estas disposiciones son reguladas por la Lotería de la Ciudad de Buenos Aires (Lot Caba). La provincia de Córdoba hace lo propio a partir de la Ley 10793/2021 y establece como ente regulador la Lotería de Córdoba SE. Otras provincias argentinas cuentan con regulaciones sobre juegos, pero no necesariamente se incluyen actualizaciones normativas sobre juegos en línea. Estas regulaciones planteadas a modo de ejemplo, con sus diferencias y particularidades, establecen características y definiciones sobre juegos en línea, entes reguladores, destinos de las recaudaciones, prohibiciones, características de la publicidad, derechos y obligaciones de los jugadores, tipos de licencias, entre otros.

Como se ha mencionado anteriormente, en el ámbito de las apuestas en línea, se evidencia una clara distinción entre el sistema legal, que opera bajo regulaciones provinciales específicas, y el mercado ilegal, caracterizado por la falta de controles y obligaciones fiscales. En contraste, las plataformas legales se encuentran limitadas por las decisiones de cada jurisdicción, las opciones ilegales carecen de estas garantías y en general presentan controles de edad laxos o inexistentes. Este dato resulta importante, ya que según Unicef (2025), el 80% de los ingresos desde Argentina a sitios de apuestas en línea se efectúan en plataformas ilegales.

Posibles riesgos en torno a videojuegos y apuestas en línea y su abordaje institucional

Como venimos expresando, el juego, como actividad social, cumple un rol en el desarrollo cognitivo humano; sin embargo, puede transformarse en una adicción. El comportamiento adictivo implica hábitos que aumentan el riesgo de sufrir dificultades personales y sociales, caracterizándose por una percepción subjetiva de pérdida de control (García Ruiz *et al*, 2016). La

Organización Mundial de la Salud (OMS) definió en la 10ª Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE) el juego patológico (o ludopatía) como el trastorno que consiste en la presencia de frecuentes y reiterados episodios de juegos de apuestas, que dominan la vida del enfermo en perjuicio de los valores y obligaciones sociales, laborales, materiales y familiares de este (OMS, 1992). El uso de los juegos en línea suele realizarse como una actividad recreativa por parte de las y los adolescentes. La misma se vuelve problemática (abuso) cuando se realiza de forma recurrente y progresivamente aumenta el tiempo que juega (Santoalla *et al.*, 2024). Según el mismo autor, existen indicios que sugieren la presencia de un uso inadecuado de los juegos en línea entre los adolescentes. Dichos indicios se manifiestan a través de cambios significativos en el estado de ánimo tales como ansiedad, irritabilidad, cambios de humor repentinos y/o aislamiento social. A nivel motivacional, se observa una disminución en el interés hacia actividades que antes disfrutaba, (deportes, estudios o relaciones sociales), las cuales son reemplazadas por el juego en línea, lo que indica una posible transición en los intereses y prioridades personales. En cuanto a lo social, se observan problemáticas de índole financiero-económico y un aumento del tiempo dedicado al juego, así como una preocupación constante por este (cf. Santoalla *et al.*, 2024).

Con base en lo antedicho, es necesario hablar de consumos problemáticos diferenciando el uso, el abuso y la dependencia. El consumo problemático entraría en esta última categoría. Su característica principal es la restricción de la libertad, generando diferentes tipos de malestar cuando el individuo se encuentra privado del estímulo (cf. Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires, 2023).

En este contexto, las instituciones educativas juegan un rol fundamental tanto en la detección de conductas que podrían indicar abuso como para el diseño de estrategias de abordaje integral. Durante la adolescencia, la

escuela se erige como un espacio crucial para la socialización. La significativa cantidad de tiempo que las y los jóvenes pasan en este entorno fomenta la expansión de sus vínculos sociales y un progresivo distanciamiento de la dinámica familiar. En esta etapa de alta receptividad, los adolescentes son particularmente permeables a valores, ideales y actitudes con una fuerte carga ético-social y la internalización de conceptos fundamentales para la vida en comunidad.

La creciente influencia del grupo de pares, que en ocasiones supera la de la familia, ha demostrado ser un factor determinante en diversas conductas adolescentes, incluyendo el consumo de sustancias y la participación en juegos de azar. La Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2024) señaló la importancia de generar espacios de reflexión sobre los consumos problemáticos en el ámbito educativo considerando tanto las condiciones sociales como las subjetivas que los moldean. Elementos como el marco regulatorio, el contexto específico en el que se desarrollan estas conductas, los riesgos inherentes y el lugar que ocupan en la vida cotidiana de los individuos son factores clave para comprender su impacto integral.

Conclusiones

Las apuestas en línea representan una amenaza concreta para el bienestar de adolescentes y jóvenes en Argentina. Los datos relevados por diferentes fuentes como Ibope (2024), Unicef (2025), OpinaArgentina (2024) Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires (2024), Raverta (2024) y UNCuyo (2025), permiten dimensionar un fenómeno en crecimiento, que combina accesibilidad tecnológica, atracción por el dinero fácil, presión social y una percepción distorsionada de los riesgos y consecuencias.

A partir de este abordaje podemos reconocer que los videojuegos y las plataformas de juego en línea constituyen un fenómeno sociotécnico

complejo y que excede el mero entretenimiento. Estas prácticas, que se inscriben en la cultura digital, donde las tecnologías no son solo herramientas, sino entornos de socialización, aprendizaje y producción de sentido con lógicas mercantilizadas.

El análisis de las plataformas permite identificar dos grandes grupos, reguladas y no reguladas. En ambas se observan riesgos derivados de fuertes estrategias de marketing digital, monetización de la atención y la utilización de recursos persuasivos para la fidelización de usuarios. Estas dinámicas muestran cómo la lógica de la economía de plataformas penetra en el campo del juego, transformando las prácticas lúdicas en circuitos de producción de datos para la publicidad y el consumo.

Desde el punto de vista legal, observamos una ausencia de normativa integral orientada a proteger a menores de edad. Si bien existen normativas, las mismas están orientadas a resolver asuntos jurisdiccionales en torno a la regulación y recaudación de las ganancias provenientes de estas prácticas. Este escenario evidencia la necesidad de políticas públicas coordinadas que integren la protección de derechos y la educación digital integral.

A medida que esta práctica se normaliza, aumenta la urgencia de implementar campañas de concientización, regulaciones más estrictas y espacios de escucha y acompañamiento, tanto en el ámbito escolar como familiar y sanitario. Resulta necesario para padres de familia y educadores, comprender este fenómeno desde la complejidad que intenta presentar este artículo para diseñar estrategias efectivas que necesariamente deben articular esfuerzos y responsabilidades entre los actores del estado, los medios tradicionales y digitales, las escuelas y la familia.

Por último, este artículo constituye un punto de partida para el abordaje pedagógico e integral de los juegos y las apuestas en línea desde una perspectiva de la educación digital integral; sin embargo, resulta

fundamental profundizar en la investigación interdisciplinaria desde una comprensión amplia del fenómeno que reconozca que su análisis no debería reducirse solamente a lo tecnológico o a la mirada en torno a los consumos problemáticos. En consecuencia, el estudio de esta problemática implica miradas interdisciplinarias provenientes de diversos campos como la educación, la psicología, la comunicación y la economía digital, con el propósito de construir marcos interpretativos y normativos más amplios.

Bibliografía

Calvo-Ferrer, J. R. (2018). Juegos, videojuegos y juegos serios: Análisis de los factores que favorecen la diversión del jugador. *Miguel Hernández Communication Journal*, 9(1), 191–226.

<https://doi.org/10.21134/mhcj.v0i9.232>

Carrillo Vera, J. A. (2015). La dimensión social de los videojuegos online: de las comunidades de jugadores a los e-sports. *index.comunicación*, 5(1), 39–51.

<https://indexcomunicacion.es/index.php/indexcomunicacion/article/view/173>

Celichini, D. (28 de noviembre de 2024). Ludopatía adolescente: Diputados aprobó en general el proyecto que limita la publicidad de los sitios de apuestas online. *La Nación*.

<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/ludopatia-adolescente-diputados-empezo-a-discutir-el-proyecto-que-limita-la-publicidad-de-los-sitios-nid27112024/>

Chia, A., Keogh, B., Leorke, D., & Nicoll, B. (2020). Platformisation in game development. *Internet Policy Review*, 9(4). <https://doi.org/10.14763/2020.4.1515>

CONICET. (2024, 31 de octubre). Apuestas online en la adolescencia y juventud: una mirada desde lo biológico y lo social. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

<https://www.conicet.gov.ar/apuestas-online-en-la-adolescencia-y-juventud-una-mirada-desde-lo-biologico-y-lo-social/>

Couto, M. S. (2025). Desplazamientos y subjetivaciones en el contexto sociotécnico digital: Apuntes para trazar las coordenadas de la escuela pública como dispositivo híbrido. *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, 10(1), 1–11. <https://doi.org/10.48162/rev.36.137>

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. W. W. Norton & Company.

García Ruiz P., Buil P. y Solé Moratilla M. J. (2016). Consumos de riesgo: menores y juegos de azar online. El problema del “juego responsable”. *Política y Sociedad*, 53(2), 551-575.

https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2016.v53.n2.47921

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. (2024). Comunicación N° 5/24, Segunda parte del Componente III: Saberes que cuidan: notas sobre consumos problemáticos y apuestas online. Portal ABC.

- <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-05/Comunicaci%C3%B3n%20N%C2%BA%205%20%282024%29%20Saberes%20que%20cuidan%20Notas%20sobre%20consumos%20problem%C3%A1ticos%20y%20apuestas%20online..pdf>
- Haug, W. F. (2016). La digitalización: un cambio de época. El capitalismo de alta tecnología en el umbral de la clausura digital. Pasajes. *Revista de pensamiento contemporáneo*, 50, 22-33.
- Honorable Senado de la Nación Argentina. (s/f). PROYECTO DE LEY QUE REGULA LA PUBLICIDAD DIRIGIDA AL CONSUMO DE ACTIVIDADES O SERVICIOS VIRTUALES A CONTRATAR EN LÍNEA, EN SUS DIVERSAS MODALIDADES. Gob.ar. Recuperado el 2 de mayo de 2025, de <https://www.senado.gob.ar/parlamentario/comisiones/verExp/2197.24/S/PL>
- IBOPE (2024) Cambios recientes en las prácticas de riesgo adictivo: Nuevas ludopatías y apuestas online. Observatorio de Desarrollo Humano y Hábitat. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2024-06/Informe%20sobre%20nuevas%20ludopat%C3%ADas%20y%20apuestas%20online.pdf>
- Klein, M. (1955). The psycho analytic play technique: Its history and significance. In M. Klein, P. Heimann & R.E. Money-Kirle (ed.) *New Directions in Psychoanalysis* (pp. 3–22). Tavistock Publications.
- Levis, D. (2005). Videojuegos y alfabetización digital. *Aula de Innovación Educativa*, (147), 39–43.
- Lion, C; Perossi, V. (2019) Didácticas lúdicas: aproximaciones, desafíos y posibilidades para la integración de videojuegos serios en el nivel superior . *Revista De Enseñanza De La Física*, 31(2), 47-55. <https://doi.org/10.55767/2451.6007.v31.n2.26942>
- Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires. (2023). *Guía para un abordaje integral de los consumos problemáticos en el Sistema de Salud de la Provincia de Buenos Aires*. <https://www.ms.gba.gov.ar/sitios/saludmental/files/2023/09/Gu%C3%ADa-para-un-Abordaje-Integral-de-los-Consumos-Problem%C3%A1ticos-en-el-Sistema-de-Salud-de-la-Provincia-de-Buenos-Aires.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (1992). The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Opina Argentina. (2024). *Informe: Ludopatía Digital*. <https://www.unab.edu.ar/wp-content/uploads/2024/07/informe-ludopatia-mayo.pdf>
- Pedrouzo, S. B., Krynski, L., Melamud, A. (2025). Nuevas tendencias en el consumo y utilización de redes sociales y videojuegos. Consumos problemáticos. El fenómeno de las apuestas en línea. *Arch Argent Pediatr*, 123 (2), 1-5. <https://dx.doi.org/10.5546/aap.2024-10459>
- Poell, T., Nieborg, D., & van Dijck, J. (2019). Platformisation. *Internet Policy Review*, 8(4). <https://doi.org/10.14763/2019.4.1425>
- Radetich Filinich, N. (2023). La smartphonización de la vida social. *Cuestiones de Sociología*, 27, e148. <https://doi.org/10.24215/23468904e148>
- Raverta, F. (2024). Encuesta sobre apuestas online en jóvenes de 12 a 18 años en el Municipio de General Pueyrredón. *Informe Encuestas online MDP - Fernanda Raverta.pdf*
- Rico, A. P. (2008). *Aprender jugando: una mirada histórico-educativa*. Universidad de Valencia
- Romeo, M., Cabani, F., & Alonso, C. (2024). Apostar no es un juego. Informe de investigación. (Informe ejecutivo) Buenos Aires, Argentina.

- Santoalla, M., Arancibia, M. A., Kohanoff, C., & Patetta, M. T. (2024). *Educación media en alerta: intervenciones psicoeducativas con adolescentes y juegos de azar en Internet*. XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología; XXXI Jornadas de Investigación; XX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR; VI Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional; VI Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-048/714>
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra Editora.
- Tong, A. A. (2008). *Values in technology narratives in digital games*. *Technology & Society, 12*(3), 45–60. <https://doi.org/10.1234/ts.2008.12345>
- UNESCO. (1980). El Niño y el juego: planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas. <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-56b197dd-c12f-4164-895f-6878365476c0>
- UNICEF (2025). Zoom a las apuestas online. Guía para familias. Unicef.org. <https://www.unicef.org/argentina/informes/guia-apuestas-online>
- Universidad Nacional de Cuyo. (2024, 6 de septiembre). Apuestas online: cómo trabajan la prevención y concientización las escuelas de la UNCuyo. Prensa UNCuyo. <https://cuc.uncuyo.edu.ar/apuestas-online-como-trabajan-la-prevencion-y-concientizacion-las-escuelas-de-la-uncuyo>
- Universidad Nacional de La Plata. (2024). Las apuestas online bajo la lupa de la UNLP (divulgación institucional). <https://unlp.edu.ar/investiga/bajolalupa/las-apuestas-on-line-bajo-la-lupa-de-la-unlp-80261/>
- van Dijck, J., Poell, T., & de Waal, M. (2018). *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190889760.001.0001>

PROYECTOS ICE

La profesionalización del docente universitario. Un estudio a partir de las representaciones sociales de profesores en trayectorias académicas iniciales y estudiantes avanzados.¹

The Professionalization of University Professors: A Study Based on the Social Representations of Professors at the Beginning of their Academic Careers and Advanced Students.

A profissionalização de professores universitários: uma pesquisa a partir das representações sociais de professores em trajetórias acadêmicas iniciais e de estudantes avançados."

Directora: María Verónica Torelli²

Codirectora: Carola Betiana Ledda³

Código del proyecto: 80020240200118UN

Equipo de investigación

¹ Proyecto financiado por la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo. Resol. 1651/2025 CS

² verotorelli@gmail.com Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

³ betianaledda@gmail.com Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

María Verónica Torelli, Carola Betiana Ledda, Georgina Dalal Lahun Mattioli, Bruno Emanuel Campos, Angel Gabriel Cinetti, Anabel Suárez, Manuel López.

Palabras clave: Representaciones sociales, profesionalización docente universitaria, competencias socioemocionales.

Keywords: Social representations, university teaching professionalization, social skills,

Palavra Chave: Representações sociais, profissionalização docente universitário, competências socioemocionais.

Resumen

Una educación de excelencia exige formar profesores de excelencia y salvaguardar su identidad en un marco societal conflictivo que aumenta permanentemente las demandas. Asumimos que el desarrollo de la imagen del docente es dinámico y se encuentra enraizado en las propias representaciones sociales compartidas por los profesores, como así también en las de los estudiantes. Dichas representaciones, no sólo remiten a modalidades de pensamiento social, sino que intervienen en intercambios comunicativos y en acciones, que, a su vez, nutren las producciones mentales.

Ello impacta en los comportamientos y valoraciones de los docentes y estudiantes y en sus perspectivas acerca de los profesores, sus funciones, su misión, sus competencias especialmente socioemocionales, sus motivaciones, su nivel de actualización y su profesionalización.

En este escenario la profesionalización del docente universitario se configura desde una fuerte tradición académica en donde “el dominio del saber aparece como lo suficiente, lo único necesario e indispensable de ser considerado” (Steiman, 2017, p.131) por los profesores para presentarse ante la clase. En un plano casi inexistente aparece la intervención en el mundo de los otros y las competencias socioemocionales como sustrato de

la profesionalización.

Sin embargo, el docente tiende puentes y promueve redes de colaboración entre los estudiantes, entre estos y sus familias, la comunidad, otros docentes. En este sentido, la representación de la docencia como un soliloquio se vuelve obsoleta, abriendo un camino para crear, dialogar y aprender con otros/as. El profesor no solo fomenta y facilita la colaboración sino que también es parte de ella, generando redes de profesionalización potentes, en la que se comparten recursos, habilidades y actividades en vistas a un aprendizaje colectivo.

En tanto el conocimiento es una construcción fruto de la actividad de los sujetos, que puede encontrarse no solo en personas sino también en grupos, en sus redes y conexiones. Desde esta perspectiva, las prácticas de aprendizaje en instituciones no pueden obviar la existencia de comunidades, que pueden emerger con cierto grado de espontaneidad o ser promovidas intencionalmente.

En esta tensión entre las demandas del contexto hacia el docente universitario, conjugadas con el espacio laboral y el desarrollo personal emergen los interrogantes que orientan la presente propuesta

- ¿Qué lugar ocupa en las representaciones de la profesionalización docente el desarrollo de las competencias socioemocionales, desde la perspectiva de profesores en trayectorias académicas iniciales y de estudiantes avanzados?
- ¿Qué valoración otorgan al trabajo grupal y a las redes colaborativas entre pares como medios para el logro de la profesionalización docente, en los escenarios actuales?

En este marco nos proponemos analizar los factores de base, institucionales, y fundamentalmente socioculturales y psicosociales —incluyendo aspectos motivacionales u otros— asociados a las representaciones compartidas que

los docentes en trayectorias académicas iniciales y los estudiantes avanzados tienen de su profesión y de su trabajo. Asimismo nos interesa conocer las representaciones compartidas de los docentes en trayectorias universitarias iniciales y estudiantes avanzados, con respecto a los factores asociados a la profesionalización docente.

Para ello, buscamos

- Captar la valoración que hace el profesor en trayectorias universitarias iniciales y estudiantes avanzados, de las competencias socioemocionales como componentes de la profesionalización docente, contextualizada en entornos sociales conflictivos que aumentan las demandas a los educadores.
- Observar la incidencia, o no, del trabajo grupal como factor promotor de la profesionalización docente, a partir de las representaciones sociales de profesores en trayectorias universitarias iniciales y estudiantes avanzados.
- Conocer las representaciones compartidas de los docentes de trayectorias universitarias iniciales y estudiantes avanzados respecto del desarrollo de competencias socioemocionales, en el marco de grupos de trabajo colaborativo, observando, desde un plano cualitativo, la relación, o no, entre ambos aspectos.

El abordaje metodológico de esta investigación se realiza desde una aproximación tanto cuantitativa como cualitativa, de forma complementaria y articulada, pero con predominio de ésta última. Entendemos que una mirada plural posibilita acercarnos mejor a la complejidad del conocimiento sobre la imagen del profesor universitario, a partir de las representaciones sociales compartidas por los estudiantes. Se trata de un estudio no experimental de alcance descriptivo.

De esta forma, el tratamiento de los datos obtenidos, se realiza, principalmente, a través de la técnica de las evocaciones jerarquizadas, pero

valiéndonos también de estudios descriptivos y frases e interrogantes abiertos, con la finalidad de lograr una comprensión profunda sobre la imagen del docente universitario desde las representaciones sociales compartidas por estudiantes avanzados.

La información aquí obtenida posibilitará generar intervenciones desde las unidades y los espacios institucionales en donde desempeñamos nuestra tarea, para desarrollar la profesionalización docente, las competencias socioemocionales y las redes de trabajo colaborativo, que potencien integralmente el rol docente y, en definitiva, la calidad de la educación.

Referencias Bibliográficas

Steiman, J. (2017). Las prácticas de enseñanza en la educación superior: un enfoque teórico-analítico. *Hologramática*, 2(26), p. 115- 153.

Escenarios híbridos de aprendizaje en la universidad. Estudio de la reconfiguración de la enseñanza¹

Hybrid learning scenarios in university. Study of the reconfiguration of teaching

Cenários híbridos de aprendizagem na universidade. Estudo da reconfiguração do ensino

Directora: Elena Margarita Barroso²

Co-Directora: Lorena Cruz³

Equipo de investigación: Mauricio Álvarez, María Eugenia Basco, Beatriz Barchini, Teresa Cabezas, Ignacia Conalbi, Carolina Gómez, Vanina Lucero, Yolanda Masman, Mariela Meljin

¹ Proyecto financiado por la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo. Resol. 1651/2025 CS

²edistancia@ffyl.uncu.edu.ar Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.
<https://orcid.org/0000-0001-5360-0366>

³lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.
<https://orcid.org/0000-0002-9707-7404>

Palabras clave: enseñanza universitaria, enseñanza híbrida, aprendizaje en red, mediación pedagógica, inteligencia artificial

Keywords: university teaching, hybrid teaching, networked learning, pedagogical mediation, artificial intelligence

Palavra chave: ensino universitário, ensino híbrido, aprendizagem em rede, mediação pedagógica, inteligência artificial

Resumen

Este proyecto de investigación estudia los escenarios de aprendizaje *híbridos*, definidos como la integración de experiencias educativas presenciales y virtuales. Los principales planteos asumen a la modalidad híbrida como una solución flexible y adaptable a diversas problemáticas educativas, también como una oportunidad para innovar en la enseñanza.

La pandemia de COVID-19 aceleró la adopción de modalidades híbridas en la educación superior, generando una reconfiguración de los formatos, tiempos y sentidos de la enseñanza. Aunque el *blended learning* ya existía antes de la pandemia, la adopción institucional de la hibridez trajo consigo desafíos organizacionales, tecnológicos y pedagógicos (González, 2023). A su vez, las experiencias post-pandemia han evidenciado tanto avances como persistencias de modelos tradicionales, como la “zoomificación” de clases sincrónicas, que reproducen enfoques transmisivos (Blas García, 2020).

En este escenario, y con el afán de dejar atrás dichos enfoques y aprovechar las posibilidades que surgen de las prácticas cotidianas de aprendizaje con tecnologías, emergen nuevas formas de presencialidad (Igarza, 2021), redefinidas por la mediación tecnológica, y se consolidan pedagogías emergentes que integran tecnologías digitales con enfoques como el constructivismo social y el conectivismo. Estas pedagogías sitúan al estudiante en el centro del proceso, promoviendo autonomía, pensamiento crítico y colaboración, en entornos flexibles y conectados.

Además, la irrupción de la IA generativa introduce un nuevo eje de análisis. Investigaciones recientes destacan su potencial para personalizar el aprendizaje, optimizar tareas docentes y enriquecer el diseño pedagógico. Sin embargo, también se advierte la necesidad de una postura crítica que contemple la regulación, el desarrollo de competencias digitales y la mitigación de sesgos algorítmicos (Ferrarelli, 2023).

En este contexto y estado de situación, el problema de investigación centra el estudio en el diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza combinada en la universidad pública. Se busca generar conocimiento práctico que provoque cambios significativos en la enseñanza universitaria situada dentro de un contexto socioeconómico y político complejo, marcado por la irrupción de escenarios de aprendizaje inéditos y de la inteligencia artificial. Se propone diseñar propuestas de enseñanza donde lo pedagógico-didáctico enmarque las mediaciones tecnológicas, integrando de ese modo a los procesos de enseñanza en la ecología de medios y mediaciones culturales.

Entre los planteos más relevantes se destacan:

- ¿Cómo diseñar propuestas de enseñanza donde lo pedagógico enmarque la mediación tecnológica?
- ¿Cómo instalar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la ecología de medios y mediaciones culturales?
- ¿Qué usos de IA pueden contribuir al diseño de propuestas genuinas y transformadoras y con qué herramientas?
- ¿Qué desafíos implica el co-diseño en contextos institucionales marcados por la fragmentación de la enseñanza?
- ¿Cómo articular presencialidad y virtualidad en escenarios híbridos que promuevan el aprendizaje en red?
- ¿Cómo enriquecer las nuevas formas de presencialidad desde una perspectiva crítica y situada?

- ¿Cómo pensar la hibridez como una alquimia entre inteligencia humana y artificial, más allá de la mera mezcla de formatos?

Estas preguntas orientan el proceso de investigación con ellas se busca investigar los procesos enseñanza en la universidad a partir de instancias de co-diseño con las que se pretende superar la fragmentación tradicional de la práctica docente, promoviendo el trabajo colaborativo y la reflexión crítica sobre el sentido pedagógico de las decisiones didácticas en la hibridez, como combinación entre presencialidad y virtualidad, y la hibridez entre inteligencia humana y artificial (Aubert, et al., 2024).

El marco teórico del proyecto se asienta en la pedagogía universitaria: la mediación pedagógica (Prieto Castillo, 2020); y en la teoría del aprendizaje conectivista (Siemens, 2004; Downes, 2013) también apela a los aportes definidos en el marco de las pedagogías emergentes (Adell y Castañeda, 2012).

Los objetivos generales son los siguientes: explorar la transformación de las prácticas docentes ante escenarios inéditos mediados por IA; comprender la enseñanza universitaria como práctica situada en contextos sociopolíticos y culturales complejos; sistematizar saberes sobre el co-diseño de escenarios híbridos y sobre la metodología de investigación educativa.

El enfoque metodológico se basa en la investigación educativa basada en diseño (IBD), que permite construir conocimiento desde la práctica docente. Esta metodología se estructura en etapas iterativas tales como:

Co-diseño: explorar contextos institucionales en los que se enmarcan las propuestas de enseñanza, formar docentes en temáticas clave, construir diseños tecnopedagógicos y registrar el proceso.

Producción: desarrollar entornos y recursos digitales, validar las producciones y documentar el proceso.

Implementación: aplicar las propuestas, definir microciclos de diseño y análisis, y registrar la implementación.

Reconstrucción conceptual: sistematizar saberes, reconceptualizar fundamentos pedagógicos, analizar la interacción docente-IA y reflexionar sobre las transformaciones educativas.

En este proceso de investigación ponemos en juego la importancia de la formación pedagógica de los docentes para pensar propuestas de enseñanza en donde el sentido pedagógico oriente la toma de decisiones. Es por ello que, el diseño de las propuestas de enseñanza se pensará junto a docentes universitarios de diferentes áreas del conocimiento: diseño gráfico, ingeniería, psicología del desarrollo, formación docente general. Se trata de docentes que han transitado la formación pedagógica, mediante la formación de posgrado en la Especialización en Docencia Universitaria. De este modo se promoverá el co-diseño de propuestas de enseñanza, fomentando la colaboración y superando, por un lado, la tradición de prácticas docentes individuales, y la típica separación entre quienes investigan y quienes son investigados.

El proyecto propone como aportes: crear lineamientos para el diseño de dispositivos de aprendizaje en red, adaptados a la modalidad híbrida. Además, aportar conocimientos para resignificar el modelo pedagógico de integración de las tecnologías, que incluye a la inteligencia artificial generativa, en la enseñanza universitaria. También, establecer bases teórico-procedimentales para la formación y el desarrollo profesional de los docentes en nuevos escenarios de aprendizaje. Finalmente, se pretende la construcción de conocimientos sobre la investigación basada en diseño, la cual se enfoca en la creación e indagación de innovaciones educativas.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, J. Pennesi, M. Sobrino, D. y Vázquez, A. (coord.). *Tendencias emergentes en educación con TIC*. (pp. 13-32). Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- Aubert, E., Gladkoff, L., Andreoli, S., Perillo, L., & Cherbavaz, M. C. (2024). Alquimia didáctica: la interacción de docentes universitarios con la Inteligencia Artificial Generativa. *TIES, Revista De Tecnología E Innovación En Educación Superior*, (10), 37–60. <https://doi.org/10.22201/dgtic.26832968e.2024.10.16>
- Blas García, J. (17 de febrero de 2020). ¿Enseñanza en línea o enseñanza presencial? Puntos de debate y encuentro. *Transformar la escuela, reflexiones y acciones para replantear la Educación*. [Entrada de blog] <http://www.jblasgarcia.com/2020/09/ensenanza-en-linea-o-ensenanza.html>
- Downes, S. (2013). [OEI IBERTIC] (11 de julio 2013) *La condición semántica: conectivismo y aprendizaje abierto. Metas 2021*. [video] Youtube. https://youtu.be/Oth_9v3Rcul?si=IJALcbn48OVbkk9C
- Ferrarelli, M. (2023). *¿Cómo abordar la inteligencia artificial en el aula? Documento N° 17. Proyecto Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación? CIAESA*.
- González, A. (2023). Gestión de los SIED en las universidades argentinas. En C. Floris & V. Weber (Comps.). *Escenarios inéditos en la Educación Superior: perspectivas, huellas y emergentes* (1a ed.). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Igarza, R. (2021). *Presencias imperfectas*. La Marca editora.
- Prieto Castillo, D. (2020). *El aprendizaje en la universidad*. (9na.ed.) Especialización en docencia universitaria. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Diciembre 12, 2004. Traducción: Diego E. Leal Fonseca. 2007.