

ZOOM A LAS INFANCIAS Y ADOLESCENCIAS EN LA ERA DIGITAL

Análisis y reflexiones a partir de la
Encuesta Nacional Kids Online Argentina



Créditos

Dirección editorial

Cora Steinberg, Especialista de Educación, UNICEF

Revisión de Contenidos

Ariel Tófaló, Consultor, UNICEF

Cora Steinberg, Especialista de Educación, UNICEF

Autores

Mariano Aizpurúa

Santiago Bellomo

Marcela Czarny

Lucía Fainboim

Silvina Pedrouzo

Mariela Reiman

Cora Steinberg

Ariel Tófaló

Coordinación editorial:

María Elena Úbeda, UNICEF

Matías Bohoslavsky, UNICEF

Diseño / Diagramación:

www.thesia.com.ar

Edición y corrección:

Guadalupe Rodríguez

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). 2026.

1era Edición Julio 2026

UNICEF (2026). Zoom a las infancias y adolescencias en la era digital. Análisis y reflexiones a partir de la encuesta nacional Kids Online Argentina. Ciudad de Buenos Aires: UNICEF Argentina

El uso de un lenguaje que no discrimine, que no reproduzca estereotipos sexistas y que permita visibilizar todos los géneros es una preocupación de UNICEF y de quienes trabajaron en esta publicación. Se optó por distinguir entre géneros en algunos pasajes y por el masculino genérico en otros, de acuerdo con lo que resultó más claro y fluido para la lectura, y siempre con la intención de incluir en estas páginas a todas las personas.

Índice

Prólogo

Rafael Ramírez Mesec | Unicef

5

Presentación

Cora Steinberg | Unicef

6

Educar y aprender en la era de la inteligencia artificial

Marcela Czarny y Mariela Reiman

10

Por qué la inteligencia artificial generativa podría estar hackeando los sistemas educativos formales

Santiago Bellomo

26

Acceso temprano al celular propio, conductas de riesgo en línea y usos problemáticos

Silvina Pedrouzo y Mariano Aizpurúa

45

¿Existe un vínculo entre la situación emocional y el uso problemático de tecnologías? Un análisis sobre las percepciones de las y los adolescentes

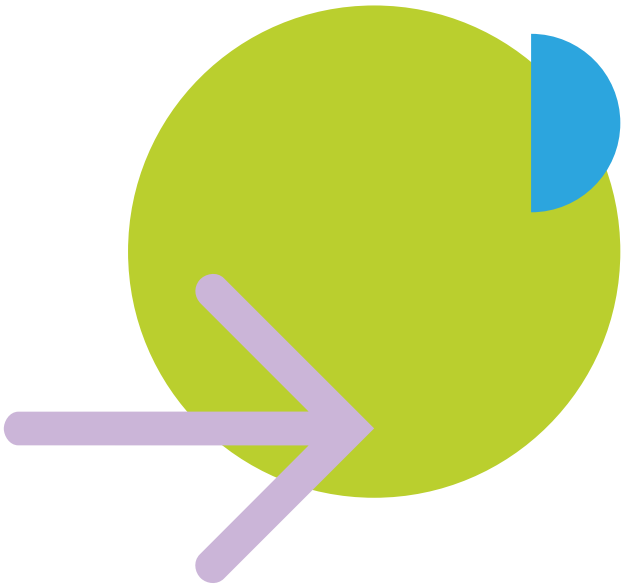
Ariel Tófaló

60

La soledad, la verdadera epidemia detrás de las pantallas

Lucía Fainboim

76



Prólogo

El mundo digital forma parte, cada vez con mayor intensidad, de la vida cotidiana de niñas, niños y adolescentes. Allí aprenden, juegan, se informan, construyen vínculos, participan y expresan sus ideas. También enfrentan desafíos complejos y dinámicos, que exigen respuestas integrales por parte de los Estados, las familias, las comunidades, las instituciones educativas, el sector privado y la sociedad en su conjunto.

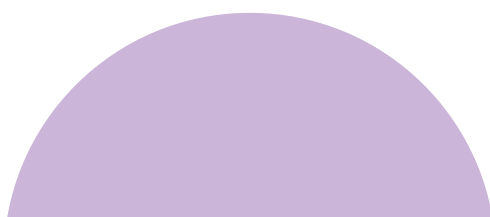
Desde UNICEF sostenemos que los derechos de la infancia y la adolescencia deben garantizarse plenamente en todos los entornos que habitan, incluidos los digitales. La Convención sobre los Derechos del Niño y la Observación General núm. 25 del Comité de los Derechos del Niño constituyen un marco fundamental para orientar esta agenda: proteger a chicas y chicos frente a los riesgos en línea, promover sus oportunidades de acceso a la información, la educación y la participación, el juego, la expresión y el desarrollo de su autonomía progresiva.

Este libro digital se inscribe en ese horizonte. A partir de los resultados de la Encuesta Nacional Kids Online Argentina, desarrollada por UNICEF y UNESCO, y de los aportes de especialistas de distintas disciplinas, la publicación propone ampliar la reflexión sobre los derechos de niñas, niños y adolescentes en el mundo digital a partir de una base sólida de evidencia. En un contexto marcado por la expansión del acceso temprano a dispositivos, el uso intensivo de redes sociales, la irrupción de la inteligencia artificial generativa y nuevas formas de sociabilidad, aprendizaje y participación, contar con información rigurosa resulta indispensable.

Los artículos reunidos en estas páginas invitan a pensar cómo construir entornos digitales más seguros, inclusivos y significativos; cómo fortalecer la mediación adulta; cómo acompañar a las escuelas, a las familias y a los equipos de salud y protección; y cómo asegurar que la innovación tecnológica esté al servicio del bienestar, los aprendizajes, la salud mental, la participación y el desarrollo integral de cada niña, niño y adolescente.

Esperamos que esta publicación contribuya al debate sobre las infancias y adolescencias en la era digital, aportando evidencia, preguntas y orientaciones para la acción. Poner en el centro a niñas, niños y adolescentes implica reconocerlos como sujetos de derechos también en el entorno digital.

Rafael Ramírez Mesec
Representante UNICEF



Presentación

Cora Steinberg

UNICEF

A cinco años de la aprobación de la Observación General núm. 25 del Comité de los Derechos del Niño, el mundo digital es parte del día a día de la mayoría de las niñas, los niños y adolescentes. En la Argentina, esta transformación adquiere una magnitud inédita: el 96% de las chicas y los chicos entre 9 y 17 años accede a Internet en el hogar, el 95% cuenta con un teléfono celular propio y la edad promedio de acceso al primer dispositivo personal con conectividad es a los 9,6 años. Estos datos no solo evidencian un acceso masivo y temprano, sino también la profunda integración de las tecnologías digitales en las trayectorias de socialización, aprendizaje, participación y construcción de identidad (UNICEF-UNESCO, 2025).

La irrupción reciente de la inteligencia artificial (IA) generativa —con la apertura de herramientas de uso público como ChatGPT en 2022— introduce una nueva capa de complejidad en este escenario. En el país, el 76% de las y los adolescentes conoce estas herramientas y más de la mitad ya las utilizó. Esta expansión ocurre en un contexto en el que 1 de cada 2 adolescentes manifiesta experiencias vinculadas a usos problemáticos de las tecnologías, reflejando tensiones crecientes entre oportunidades y riesgos UNICEF-UNESCO.

En este marco, resulta clave abordar el mundo digital no como un ámbito aislado, sino como un espacio en el que chicas y chicos están, y que impacta en múltiples aspectos de su desarrollo integral: su bienestar emocional, la salud mental, las relaciones sociales, los aprendizajes, la participación ciudadana y las posibilidades de construcción de sus proyectos de vida en el mundo actual. La evidencia a nivel local que brinda la Encuesta Nacional Kids Online Argentina muestra que el entorno digital configura simultáneamente nuevas oportunidades —acceso a información, desarrollo de nuevas habilidades, socialización, esparcimiento y participación en diversos espacios— y riesgos —exposición a contenidos inadecuados, desinformación, sobreexposición, usos problemáticos— que afectan de manera diferencial según edad, género y condiciones sociales y económicas.

Este carácter multidimensional plantea la necesidad de repensar las políticas públicas dirigidas no solo a las infancias y adolescencias, sino también al fortalecimiento de las capacidades y los saberes de las personas adultas que acompañan, enseñan y cuidan. Aún persisten vacancias significativas de evidencia sobre los efectos de las prácticas digitales en distintos momentos del desarrollo, así como sobre la efectividad de las intervenciones. Y en muchos casos, las respuestas públicas y sociales tienden a centrarse en enfoques restrictivos —limitación del acceso, prohibiciones, control del uso— que, si bien pueden responder a preocupaciones legítimas, no siempre logran abordar la complejidad del fenómeno ni fortalecer capacidades de niñas, niños, adolescentes y personas adultas para mitigar riesgos y potenciar las

oportunidades asociadas al uso de las tecnologías digitales.

Frente a este escenario, emerge un desafío central: pasar de una agenda predominantemente reactiva a una proactiva de desarrollo de capacidades, generación de evidencia para contribuir a la toma de decisiones y reflexión intergeneracional. Esto implica reconocer que el acceso masivo a la tecnología no garantiza por sí mismo el ejercicio pleno de derechos, y que la inclusión digital requiere no solo conectividad y dispositivos, sino también alfabetización digital en sentido amplio: habilidades técnicas, pensamiento crítico, criterios para la validación de información, competencias socioemocionales y marcos éticos para la participación en el entorno digital.

Resulta clave en este proceso fortalecer el rol de las instituciones educativas, de salud y protección, así como el acompañamiento familiar, para promover prácticas digitales seguras, significativas y responsables. La evidencia muestra que la mediación adulta —cuando es activa, informada y acompañante— constituye uno de los principales factores de protección frente a riesgos. Sin embargo, tanto docentes como familias enfrentan desafíos crecientes para comprender y acompañar estos procesos en un entorno tecnológico en permanente evolución.

En este contexto, se presentan cinco artículos elaborados por especialistas e integrantes del Consejo de Expertos de Kids Online Argentina, con el objetivo de profundizar el análisis de los datos obtenidos de la encuesta nacional desde distintos campos disciplinares y promover una conversación informada basada en evidencia. La publicación se inscribe en el esfuerzo global y regional de la Red Kids Online por comprender las oportunidades y los riesgos del mundo digital, aportando insumos clave para la formulación de políticas públicas con enfoque de derechos.

Los artículos invitan a realizar un “doble clic” sobre los datos de la encuesta nacional a niñas, niños y adolescentes de 9 a 17 años, articulándolos con evidencia cualitativa, marcos conceptuales y experiencias profesionales. En conjunto, constituyen un aporte sustantivo para pensar qué estrategias pueden ser más eficaces según edades y contextos, en un escenario donde los algoritmos y las plataformas digitales —cada vez más sofisticados— modelan la experiencia de infancias y adolescencias mediante la personalización de contenidos y la captura de su atención.

El primer artículo, *Educación y aprender en la era de la inteligencia artificial*, de Marcela Czarny y Mariela Reiman, aborda la incorporación de la IA en el ámbito educativo, señalando tanto sus potencialidades como sus riesgos, y destacando la necesidad de promover alfabetización mediática e informacional como base para un uso crítico.

Por su parte, Santiago Bellomo, en *Por qué la inteligencia artificial generativa podría estar hackeando los sistemas educativos formales*, analiza los desafíos

que la IA plantea a los sistemas educativos, incluyendo el posible debilitamiento de habilidades fundacionales y la crisis de los sistemas de evaluación de aprendizajes.

El artículo de Silvina Pedrouzo y Mariano Aizpurúa, *Acceso temprano al celular propio, conductas de riesgo en línea y usos problemáticos*, examina el acceso temprano al teléfono celular con acceso a internet y su relación con conductas de riesgo y bienestar, subrayando la importancia de la mediación parental y la prevención.

Ariel Tófaló profundiza sobre la relación entre bienestar emocional y uso problemático de tecnologías en *¿Existe un vínculo entre la situación emocional y el uso problemático de tecnologías? Un análisis sobre las percepciones de las y los adolescentes*, analizando cómo se vinculan las condiciones subjetivas y las prácticas digitales.

Finalmente, Lucía Fainboim, en *La soledad, la verdadera epidemia detrás de las pantallas* aborda el impacto de las tecnologías en el bienestar, los vínculos y el desarrollo infantil, poniendo el foco en la centralidad del acompañamiento adulto y el valor del juego y las interacciones por fuera de la pantalla.

Estos aportes convergen en una idea central: el desafío no radica únicamente en regular el acceso a la tecnología, sino en garantizar las condiciones para que niñas, niños y adolescentes puedan ejercer sus derechos en el entorno digital de manera plena, segura y significativa. Esto implica avanzar hacia modelos de gobernanza que equilibren protección y promoción: por un lado, con la generación de normativas y regulaciones de prácticas que pueden implicar riesgos para el desarrollo integral de las infancias —como el diseño de plataformas basadas en la captura de la atención o la explotación de datos—; por otro lado, promoviendo diseños centrados en asegurar el cumplimiento de los derechos de niñas, niños y adolescentes para potenciar espacios de aprendizajes y socialización, de ejercicio y su desarrollo progresivo de la autonomía.

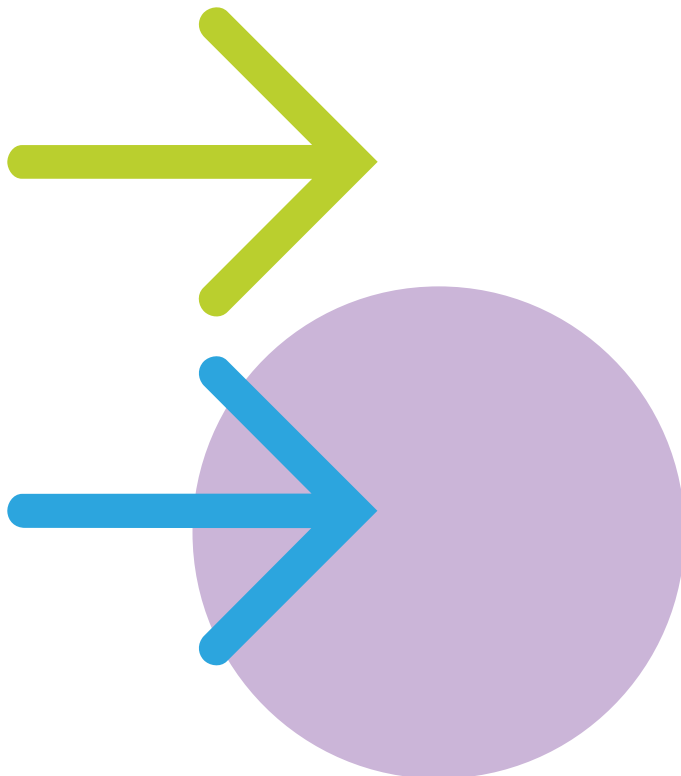
En la actualidad, la agenda educativa y de desarrollo infantil se encuentra profundamente atravesada por los avances de la IA generativa. Se trata de una tecnología accesible, de rápida expansión y con impactos aún en construcción. Su potencial es significativo: puede ampliar el acceso al conocimiento, personalizar aprendizajes y potenciar la creatividad. Pero también plantea riesgos relevantes: profundización de brechas, dependencia tecnológica, debilitamiento del pensamiento crítico y redefinición de los vínculos sociales y educativos.

En un escenario global con más de 100.000 herramientas de tecnología educativa disponibles, el desafío central ya no es el acceso a la innovación, sino su gobernanza. ¿Contribuirá la IA generativa a fortalecer el pensamiento crí-

tico y ampliar oportunidades, especialmente para quienes más lo necesitan? ¿O ampliará las brechas existentes? ¿En qué medida estos desarrollos son herramientas para fortalecer el trabajo de las y los docentes, reconociendo su rol fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizajes y que, las niñas y los niños no son usuarios finales, sino sujetos de derechos?

Desde UNICEF, el llamado es claro: la tecnología debe estar al servicio de la infancia, y no al revés. Esto implica promover diseños seguros, políticas basadas en evidencia y marcos regulatorios que prioricen los derechos de niñas, niños y adolescentes, su desarrollo, bienestar y aprendizajes.

Las decisiones que tomemos hoy definirán no solo cómo las nuevas generaciones usan la tecnología, sino cómo piensan, aprenden, se vinculan y participan en la sociedad. En este horizonte, el presente documento busca aportar evidencia, reflexión y diálogo para orientar acciones que garanticen que el entorno digital sea una oportunidad —y no una barrera— para el desarrollo integral de todas las infancias y adolescencias.



Educar y aprender en la era de la inteligencia artificial

Marcela Czarny y Mariela Reiman¹
Asociación Civil Chicos.net



“¿Quiénes de acá usan inteligencia artificial?”, preguntamos en un taller para estudiantes de nivel secundario de la provincia de Chaco. La consulta generó incomodidad: se reían, murmuraban entre ellos. Nadie se animaba a levantar la mano. Ante la insistencia, uno de los estudiantes explicó: les daba vergüenza admitir que la usaban porque tenían miedo de que sus docentes pensarán que se estaban copiando en las tareas. Esta escena habla de un proceso cotidiano: la llegada de la inteligencia artificial (IA) sigue siendo un tabú. Chicos y chicas ya la usan y la escuela todavía no tiene las herramientas suficientes para acompañar ese proceso.

Mientras tanto la IA está redefiniendo aspectos centrales de la vida cotidiana: cómo accedemos y procesamos la información, de qué manera participamos en los debates públicos, cómo se toman decisiones políticas e institucionales, cuáles son las formas de inclusión o exclusión social. El avance de la IA ocurre a un ritmo inédito, lo que hace difícil seguir estos cambios y educar sobre aquello que todavía cuesta comprender. En este escenario, repensar qué es ser ciudadanos digitales se vuelve indispensable. La realidad sociotécnica actual es muy diferente a la de hace una década y los algoritmos no son—como nunca lo fueron las tecnologías—herramientas neutras: moldean la experiencia del mundo y median las interacciones sociales. Entender la revolución que estamos viviendo es el primer paso para poder intervenir e incidir en los espacios de educación y crianza.

Escribimos este artículo basándonos en la experiencia y el contacto permanente que tenemos desde la Asociación Civil Chicos.net con la comunidad educativa y la reflexión que esta tarea nos provoca. Asimismo, retomamos los aportes de la Encuesta Nacional “Niños, niñas y adolescentes conectados: Kids Online Argentina” (UNICEF-UNESCO, 2025) para pensar a qué nuevos desafíos nos enfrenta este contexto de avance de la IA en los ámbitos educativos desde la perspectiva de los derechos de las infancias. Nuestro punto de vista toma como marco los lineamientos de la Observación General núm. 25 del Comité de los Derechos del Niño (2021), relativa a los derechos de niñas y niños en el entorno digital. Se incluyen, asimismo, algunas consideraciones para una apropiación significativa, responsable, social y creativa de la IA y las tecnologías de la comunicación.



1. Las autoras agradecen especialmente a la Lic. Laila Pokorski por la edición de este artículo.

Entre la tecnofobia y la alfabetización crítica

Como nos recuerda la antropóloga Paula Sibilia (2019), toda tecnología lleva impresa la marca de una época: cada nuevo desarrollo es histórico, trae incorporado valores y creencias del contexto que lo gestó, lo inventó y en el que fue adoptado. La IA generativa llega en un escenario en que las grandes corporaciones tecnológicas concentran buena parte del capital económico global, mientras que muchos grupos sociales alrededor del mundo exaltan el individualismo y la eficiencia por encima de otros valores. Todo esto ocurre en medio de una crisis ambiental cada vez más visible, ante la cual las políticas públicas parecen no llegar a tiempo. Es en este panorama que en noviembre de 2022 se hizo público el ChatGPT. Si bien la IA tradicional ya se utilizaba desde hace tiempo en diversas funciones como la moderación de contenidos o en aplicaciones de geolocalización y traducción, este hecho marcó un antes y un después porque masificó el uso de la IA generativa². Sin embargo, este lanzamiento se llevó a cabo sin considerar el impacto en las personas usuarias, ni contemplar desde el diseño los derechos de niñas, niños y adolescentes, y su uso en ámbitos educativos.

Es por eso que en la actualidad varios estudios señalan los riesgos aparejados con la masificación de la IA: la privacidad de los datos de chicas y chicos está en riesgo, pueden ser expuestos a contenidos inadecuados para su edad y, no menor, pueden no tener las herramientas para valorar la pertinencia de la información que las aplicaciones de IA generativa les ofrecen (Atabey *et al.*, 2025; UNESCO, 2025a; Charisi *et al.*, 2022). Crece también el temor al denominado “sedentarismo cognitivo” (Bensayag y Penissi, 2023), la amenaza de que, por delegar funciones cerebrales a la IA, se pierdan habilidades fundamentales de la cognición y el pensamiento como “la capacidad de concentrarnos, la competencia lectora, el buen uso del lenguaje y el pensamiento lógico y matemático” (Bilinkis y Sigman, 2023: 105). Según estos autores, es importante no dejar en manos de la tecnología aquellas habilidades humanas que brindan autonomía y que conviene mantener ante un futuro tan incierto.

¿Dónde se ubican los ámbitos educativos en este panorama? Son diversas las voces que se oponen a la incorporación de la IA en la educación dada la cantidad de riesgos a los que pueden exponerse las y los estudiantes (Bender, 2025; Birhane, 2025). Estas ideas también se replican en las conversaciones que tenemos con docentes y directivos en los talleres y las capacitaciones que llevamos a cabo. Desde esta mirada, la escuela aparece como un bastión de resistencia frente a la lógica de las grandes corporaciones:

Es fundamental que educadores y responsables de los sistemas educativos mantengan una mirada crítica y una actitud escéptica frente a los discursos de venta de las empresas de IA y de ciertas organizaciones filantrópicas, para poder proteger a los estudiantes de la explotación y del empobrecimiento de los servicios educativos en nombre del llamado “progreso” (...) Si no hay tiempo para examinar a fondo los costos, entonces la postura por defecto puede y debe ser “No, gracias”. (Bender, 2025: 44)

 2. La IA tradicional analiza datos para reconocer patrones, clasificar o predecir resultados sin generar contenido nuevo. En cambio, la IA generativa crea textos, imágenes, sonidos u otros contenidos a partir de grandes volúmenes de información.

No obstante, pretender que la escuela se resista a la incorporación de la IA desconociendo su presencia cotidiana resulta poco viable y hasta cierto punto riesgoso: si la escuela no tiene a su cargo la transmisión de saberes, habilidades y actitudes respecto de la IA, ¿quién sí? ¿Quién protege y fortalece a niñas, niños y adolescentes frente a la digitalización? ¿Quién vela por la equidad en las oportunidades entre chicas y chicos de distintos contextos?

Según la Encuesta Nacional Kids Online Argentina, el 76% de las niñas, los niños y adolescentes conoce ChatGPT y más de la mitad ya usó herramientas de IA generativa. A nivel global, el Foro Económico Mundial proyecta que para 2030 casi el 60% de las personas que trabajan necesitarán actualizar o mejorar sus competencias digitales, ya que gran parte de las habilidades actuales quedarán obsoletas en apenas cinco años debido a los avances tecnológicos, la transición hacia una economía más sostenible y los cambios demográficos y geoeconómicos (WEF, 2025).

A su vez, el contexto socioeconómico en el que crecen niñas, niños y adolescentes es una variable que incide en el acceso y el uso que hacen de los medios digitales: el 59% de quienes residen en hogares de nivel socioeconómico (NSE) bajo conocen ChatGPT, mientras que en hogares de NSE medio y alto los valores ascienden a 84% y 92%, respectivamente (UNICEF-UNESCO, 2025). La promesa de democratización del conocimiento que abren las tecnologías digitales solo es posible si chicas y chicos cuentan con acceso a estos recursos y al capital cultural necesario para hacer un uso significativo y protegido de estos.

La escuela no puede mirar al costado frente a esta realidad. El desafío, entonces, es garantizar un terreno (regulado y con acompañamiento educativo) que habilite la inclusión de la IA desde una perspectiva crítica, ética y creativa. Estamos frente a un proceso vertiginoso y difícil de abordar a tiempo, pero eso no debería conducirnos hacia soluciones binarias. El reto está en pensar qué significa hoy una apropiación pedagógica de la IA, en qué circunstancias, bajo qué condiciones y con qué objetivos, para que el aprendizaje no quede rezagado frente a los cambios tecnológicos. La Alfabetización Mediática e Informativa (AMI)³ es un paradigma integral para promover un uso crítico de la IA generativa desde la educación y un marco transversal que permite a niñas, niños y adolescentes desarrollar habilidades para:

- Entender y utilizar críticamente la información y los medios de comunicación en distintos formatos.
- Analizar de manera consciente y lógica la información que se consume, cuestionar su veracidad, evaluar sus fuentes y comprender su contexto.
- Utilizar los medios de manera ética y responsable, incluyendo el respeto por los derechos de autor, la privacidad y la seguridad en línea.



3. Conjunto de competencias esenciales (conocimientos, competencias y actitudes) que permiten que las personas se relacionen con los proveedores de contenido en Internet de forma eficaz, y desarrollen el pensamiento crítico y las competencias de aprendizaje de por vida para socializar y convertirse en ciudadanos activos (UNESCO, 2023).

- Utilizar los medios como herramientas para la expresión creativa y la comunicación efectiva de ideas y opiniones.
- Participar de manera activa en la sociedad digital, entender los derechos y las responsabilidades en línea, y contribuir constructivamente al debate público (Chicos.net, 2024: 1).

A su vez, la AMI implica estimular la producción de contenidos como una forma de participar activamente en la cultura digital, fortalecer la expresión personal y apropiarse críticamente de las posibilidades de los medios digitales. Promover estas competencias es clave para formar ciudadanas y ciudadanos más conscientes, creativos y comprometidos con su entorno informativo.

Así como aprendemos a leer y escribir para participar plenamente en la vida social, en la actualidad resulta indispensable alfabetizar en IA, para combatir lógicas que vulneran los derechos humanos, y contribuir a que chicas y chicos aprovechen los beneficios de estas herramientas para transformar la realidad.

Aprender en la era de la IA

Para pensar hacia dónde debe orientarse la escuela, es fundamental comprender el entorno en el que crecen chicas y chicos. Con ese objetivo, en Chicos.net LAB, nuestro observatorio de investigación que explora el vínculo y los efectos con la tecnología en niñas, niños y jóvenes, hemos realizado focus groups con adolescentes⁴ para conocer sus percepciones y usos de la IA tanto generativa como tradicional. La gran mayoría de quienes participaron tiene conciencia sobre la influencia de la IA en su vida cotidiana y dan cuenta de sus usos en lo escolar y lo social. Una de las preocupaciones que traen las chicas y los chicos en este escenario son las consecuencias del ya mencionado “sedentarismo cognitivo”. Si bien no lo nombran en esos términos, sus temores claramente se vinculan con esta posibilidad:

“Me preocupa que en algún momento como que estemos todo el día con la inteligencia artificial y que no podamos soltarla. Que en vez de usar algunos resúmenes y cosas así, tengamos que usar la inteligencia artificial todo el tiempo”

Adolescente, 16 años. CABA

“Intento no usar mucho el ChatGPT en cosas que requieran creatividad. Como por ejemplo escribir un cuento o para dibujos de plástica, esas cosas, ¿no? Porque pienso que la creatividad surge de uno mismo y como que si uno usa mucha inteligencia artificial yo creo que te la puede sacar”.

Adolescente, 14 años. Córdoba

4. Participaron 60 adolescentes entre 12 y 16 años de NSE medio, provenientes de zonas urbanas de Córdoba y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Se trata de un trabajo en proceso.

Con la introducción de nuevas tecnologías, siempre se pierden habilidades y se ganan otras: probablemente ya no recordamos de memoria números de teléfono como antes desde que existen las agendas en el celular, o el sentido de la ubicación es mucho menor desde que delegamos esa tarea al GPS o las aplicaciones de mapas digitales. Pero, tal como expresan las y los adolescentes, y respaldan también distintas investigaciones, el riesgo con la introducción de la IA generativa es mayor:

A largo plazo, es probable que la IA generativa inhiba el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y de pensamiento crítico en los niños. Investigaciones recientes (...) muestran que puede obstaculizar el desarrollo del pensamiento independiente y fomentar la dependencia de los estudiantes de la tecnología, erosionar la capacidad de pensamiento crítico y la creatividad y conducir a un desarrollo disminuido de habilidades para la resolución de problemas en el contexto de tareas prácticas (Birhane, 2025:55)

El desafío, entonces, es enseñar a gestionar la IA (OCDE, 2025). Al utilizar con sentido la IA, y delegar tareas administrativas u organizativas, las personas tenemos la posibilidad de enfocarnos en habilidades como la creatividad, la resolución de problemas de nuestras comunidades, la mirada y la comprensión del mundo en el que vivimos con una actitud ética y empática. A la vez, aprender a interactuar con estas herramientas requiere de nuevas habilidades como saber dar instrucciones precisas, evaluar las respuestas que da la IA generativa, y decidir si se alinean o no con los propósitos que se buscan y con los valores que los orientan.

“Y a mí me preocupa en el momento que ya sea algo que te consuma y que tenga la capacidad de saber lo que te gusta y de saber todo sobre vos como para mantenerte ahí, que ya sepa lo que está pasando”.

Adolescente, 16 años. CABA

Otro de los riesgos relacionados a la dependencia es el uso compulsivo de aplicaciones que utilizan la IA tradicional en sus algoritmos para recomendar contenidos y guiar las trayectorias de las personas usuarias. El ejemplo más popular en este sentido es el de las redes sociales, entorno que habitan más que nunca niñas, niños y adolescentes: el 80% de la población de 9 a 17 años las utiliza todos o casi todos los días (UNICEF-UNESCO, 2025). Las prácticas de socialización por medios digitales se encuentran sumamente extendidas y se desarrollan en un ecosistema gestionado por algoritmos que, en la mayoría de los casos, priorizan mantener la atención de los usuarios (5 Rights Foundation, 2023).

Alrededor del mundo ya se están tomando medidas para prevenir que estos efectos sean promovidos desde el mismo diseño de las aplicaciones. En 2024, Meta fue denunciada en más de 40 estados de los Estados Unidos por diseñar funciones adictivas para captar la atención de niñas, niños y adolescentes, ocultando los riesgos de sus plataformas y recopilando datos de menores de 13 años en violación de las leyes de protección infantil y del consumidor (Pascual, 2023). En Brasil, se aprobó la Ley ECA Digital, vigente desde marzo de 2026, que, entre otros puntos, prohíbe que las plataformas utilicen herramientas que fomenten el uso excesivo, como la reproducción automática de videos, las notificaciones constan-

tes y las recompensas por el tiempo de permanencia en la plataforma (Human Rights Watch, 2025).

A esto se suma el desafío de la desinformación. La infinitud de posibilidades que trae la IA generativa para crear imágenes, videos y textos cada vez más verosímiles incrementa las posibilidades de producir y difundir información falsa. Pero, a su vez, las respuestas que arrojan los chatbots pueden incluir contenidos desinformantes o inadecuados. En este sentido, la Encuesta Nacional Kids Online Argentina aporta información valiosa: si bien 6 de cada 10 niñas, niños y adolescentes dicen que saben cómo reconocer información confiable en Internet, la misma proporción considera que el primer resultado que arrojan los motores de búsqueda es siempre el más adecuado. Esta dualidad en cuanto a habilidades de búsqueda y manejo de información en línea también se expresa en los relatos recogidos en los grupos focales con adolescentes.

"A veces estamos viendo un video y de repente digo: 'ah, mirá, esto es inteligencia artificial'. Y para mi amigo no es inteligencia artificial".

Adolescente, 15 años. CABA

Frente a este escenario, el desafío es que chicas y chicos comprendan las implicancias sociales y políticas asociadas a este modo de funcionamiento de las plataformas. Una de ellas es la posibilidad que tienen los algoritmos de reafirmar creencias, reforzar patrones de desigualdad, que se suma al aspecto ético vinculado con la recopilación y la clasificación de datos de las personas usuarias para su entrenamiento. Esto implica también una reflexión sobre los usos que las chicas y los chicos están haciendo de estos recursos. Si bien son múltiples, en los mencionados grupos focales abordamos dos que preocupan más que nada a las familias, profesionales de la salud y educadores: el uso de la IA generativa para la realización de tareas escolares y como confidente o asistente terapéutico.

"Yo le hablo como si fuera una amiga más. O sea, yo le hablo, le digo, 'Hola, Chati, ¿cómo estás?'. Mil veces le pedí que me corrigiera mensajes para mandarle a... bueno, mi novio en ese momento, para que me ayude a ver cómo podía hablar tal cosa y que sonara mejor, para que no suene tan mal o cosas así. Pero nada, yo también le hablo de cualquier cosa".

Adolescente, 13 años. Córdoba

"Yo conozco una chica que va a mi colegio que habla con ChatGPT de la vida y como que me parece superraro. Pienso que a veces eso lo hacen porque les gusta escuchar lo que quieren y ChatGPT siempre busca cómo tirarte cosas positivas, tipo buscarle el lado bueno. Nunca te va a decir, 'No, che, esto me parece mal'. ChatGPT me parece que es como manipulador, siento como que siempre está como tirando buena onda".

Adolescente, 14 años. CABA

Un estudio publicado por el Harvard Business Review reveló que el principal uso de ChatGPT en 2024 fue para “terapia y compañía”, seguido de “organización de la vida” y “encontrar un propósito” (Zao-Sanders, 2025). Herramientas como Replika o Character.ai permiten diseñar “amigos” o “parejas” virtuales que responden a preocupaciones diarias o hasta simulan tener charlas cotidianas. En una etapa como la adolescencia, en la que la búsqueda de validación y gratificación tiene un peso central, esto puede amplificar conductas impulsivas y aumentar ciertos riesgos emocionales. Uno de los grandes desafíos para la escuela es ayudar a chicas y chicos a reconocer que la IA no es un “otro” con pensamiento propio, sino un sistema diseñado para coincidir con sus opiniones y reforzar sus puntos de vista.

Por otro lado, en cuanto a los usos escolares, en nuestros sondeos fue posible identificar usos de la IA generativa para obtener explicaciones sobre consignas, realizar resúmenes, organizar trabajos o resolver ejercicios. Tal como se refleja en el siguiente testimonio, esta herramienta se convierte en una especie de asistente al que consultan cuando algo no se entiende o cuando buscan una segunda opinión.

“Y yo lo que suelo hacer es compararlo, o sea, si le pido que me ayude con un resumen de Economía, entonces, mientras leo lo que me pasa, a la vez estoy con el libro que nosotros usamos y hago con las dos cosas a la vez. O mismo si le pido tal investigación de tal cosa, a la vez también busco en Google a ver qué otras cosas me dice”.

Adolescente, 16 años. CABA

Este ejemplo refleja tal vez el tipo de uso escolar más deseable, en el cual la IA generativa complementa otras prácticas y fuentes de información. Pero también en nuestro diálogo con docentes y familias se observa que en muchos casos la IA generativa se emplea para obtener respuestas directas, sin un análisis crítico del contenido.

“Me preocupa que hagan un uso excesivo y dejen de lado el pensamiento crítico, que copien y peguen sin discernir sobre los resultados que brinda la inteligencia. Que se acostumbren a preguntar a la inteligencia artificial y dejen de lado la ejecución y producción de sus trabajos escolares”.

Madre, 43 años. Santiago del Estero

“Muchas veces le digo que me haga un resumen. Entonces le digo que me lo haga con vocabulario para que lo entienda una persona de 13 años. Le digo que, por ejemplo, me explique el tema basándose, por ejemplo, en las fotocopias que me dieron”.

Adolescente, 13 años. CABA



Estos son tan solo algunos de los cambios que viven las y los adolescentes en la forma de socializar, aprender y acceder a la información en el contexto de masificación de la IA generativa. A partir de sus percepciones, nos preguntamos entonces: ¿hacia dónde debe ir la escuela en este nuevo paradigma?

Los desafíos de educar en tiempos de IA

Pensemos en otras revoluciones que vivió la escuela: a partir del nacimiento de la *World Wide Web* en 1991 —momento en el que empezó a extenderse el uso de Internet—, chicas y chicos comenzaron a acceder a un mundo de información al que antes podían llegar solo a través de manuales y libros. En ese contexto, aparecían los portales en los que circulaban monografías —que se volvían la némesis de las y los docentes— y el mayor miedo era que Wikipedia no fuera una fuente fiable. Sin embargo, a la par también crecían las posibilidades creativas: las presentaciones interactivas y con diseño, los videojuegos didácticos, la oportunidad de acceder a otros lugares del mundo a los que antes era imposible llegar.

"La inteligencia artificial me hace acordar mucho a cuando se cuestionaba el uso de la calculadora y se temía que los chicos no aprendiesen las operaciones (...) hasta que se entendió que la calculadora no reemplazaba el pensamiento de los estudiantes, sino que permitía poner el foco en el proceso, en la comprobación, en el autocontrol (...) creo que la IA tiene un gran potencial para generar experiencias interactivas y significativas de aprendizaje".

Docente, 58 años. Buenos Aires

¿Qué distingue este momento de aquel? La diferencia es que al hablar de la IA estamos hablando de una metatecnología —es decir, una tecnología que opera sobre otras— que nos demanda aprender a dialogar con agentes no humanos (Novomisky, 2025). A la vez, hablamos de una herramienta que se entrena con el uso que le damos, cuya velocidad y alcance son exponencialmente mayores. Recientemente, Sam Altman, CEO de OpenAI, lo explicó con una analogía: si en el 2022 ChatGPT tenía los conocimientos de un estudiante de secundaria, hoy tiene los de una persona doctorada (Jamali y McMahon, 2025). En este nuevo escenario, y a partir del trayecto que ya recorrimos sobre el vínculo entre educación y tecnologías, volvemos a hacer nuevamente estas preguntas: ¿qué rol ocupa la y el docente en esta era? y ¿qué habilidades y competencias son esenciales para que niñas, niños y adolescentes puedan desarrollarse como ciudadanos plenos?

El rol docente en esta nueva era

¿Las y los docentes van a ser reemplazados por una IA? Para algunas personas, esta idea no parece tan lejana. Son narrativas que provienen mayormente de las corporaciones tecnológicas y que se apoyan en dos grandes promesas. La primera: que la IA puede hacer posible una educación verdaderamente personalizada. A través de los nuevos desarrollos de EdTech (tecnología educativa), sería posible identificar las fortalezas y las dificultades de cada estudiante, y ajustar los conte-

nidos a los ritmos de aprendizaje. La segunda promesa, en esta línea, pero en un nivel más extremo, es que la tecnología se presenta como una vía para ampliar el acceso a la educación en contextos donde el sistema formal no logra llegar: comunidades rurales, zonas de bajos recursos o regiones con escasez de docentes. Los recursos digitales impulsados por IA podrían ofrecer oportunidades de aprendizaje en sectores históricamente excluidos sin la necesidad de una figura docente (Lahiri, 2024; Singer, 2024).

Para entender el alcance de estas promesas es importante analizar de dónde parten. La práctica docente es altamente compleja y la personalización es una de las mayores necesidades para que chicas y chicos tengan un aprendizaje significativo, que considere la historia, el contexto y el recorrido individual de cada estudiante. En ese aspecto, la IA ofrece oportunidades para adaptar planificaciones y contenidos curriculares según las necesidades de cada grupo. Facilita además la cocreación de materiales pedagógicos (como presentaciones, infografías o videos interactivos) que enriquecen las clases y favorecen experiencias de aprendizaje más inclusivas y atractivas. Además, puede contribuir a la reducción de la carga administrativa de la tarea docente, lo que libera tiempo para el acompañamiento pedagógico y el vínculo con las y los estudiantes.

"Es el futuro que nos aparece como propuesta en la educación, y como ya lo hemos hecho con otras tecnologías, hay que aprender y saber usarla para poder lograr motivación y clases que sean atractivas para nuestros alumnos".

Docente, 58 años. Buenos Aires

"La IA es una bisagra para esta época que podemos explorar. Somos agentes transmisores de estos nuevos conocimientos. Ahora tenemos que estar preparados no solo para saber realizar preguntas sino también para conocer las respuestas".

Docente, 40 años. CABA

De todos modos, la hiperpersonalización de los trayectos educativos que ofrecen algunos sistemas de EdTech representa un riesgo, ya que pueden llevar a recorridos individualistas y estandarizados del acto de aprendizaje. Si los criterios que orientan este asesoramiento se enfocan únicamente en optimizar resultados o potenciar fortalezas, esto podría limitar la diversidad de contenidos a los que acceden chicas y chicos, y restringir su visión de mundo. Además, como afirman varios teóricos, estos sistemas tienen sesgos que afectan la monitorización y la evaluación de actividades:

(...) los modelos de IA generativa, al basarse en datos históricos, tienden a reproducir y reforzar desigualdades existentes en el aula, lo que afecta especialmente a quienes han sido históricamente marginados. Por ejemplo, ciertos grupos de estudiantes, como los de la comunidad LGBTQ+ o aquellos que han recibido sanciones disciplinarias recientemente, sufren impactos mucho más negativos cuando se aplican sistemas de monitorización de actividades (Birhane, 2025:55)

¿Podemos entonces aspirar a una educación más personalizada? Sí, y la IA es una gran herramienta para acompañar esta tarea. Pero para promover experiencias de aprendizaje significativas, es necesario que sean utilizadas con la mediación del docente. Su figura es esencial para la experiencia de aprendizaje si consideramos que la dimensión social y dialógica es ineludible de la enseñanza. Como señala Carla Aerts (2025), el aprendizaje ha sido, desde la antigüedad, una actividad que ocurre dentro de contextos colectivos: la interacción social es fundamental para el proceso de aprendizaje y la construcción del conocimiento, especialmente cuando se da mediante la participación activa y el diálogo compartido.

En ese sentido, Novomisky y Bernardo (2025) explican cómo ciertas características humanas son esenciales para el acto educativo e irremplazables por las máquinas. Un ejemplo es que el docente puede transmitir el recuerdo de la experiencia de haber estudiado esos mismos temas que enseña. Otro es el uso del cuerpo como recurso pedagógico: caminar por el aula, gesticular, hacer cambios en la voz son formas en las que quienes educan utilizan su “cuerpo expresivo”. En esta línea, la capacidad de observación del docente respecto de sus estudiantes permite una retroalimentación del proceso de enseñanza y aprendizaje que va mucho más allá de lo que las y los estudiantes expresan con sus palabras. La presencia de una figura humana es necesaria para orientar, contextualizar y brindar sentido pedagógico al uso de estas tecnologías. La IA puede ampliar horizontes y personalizar aprendizajes, pero es la mirada crítica y sensible del docente en el marco del contexto escolar la que garantiza que ese proceso siga siendo colectivo y significativo.

¿Qué habilidades debe promover la escuela?

Así como la IA en la actualidad atraviesa todos los campos de estudio (las ciencias, las humanidades, el arte), la alfabetización en IA debe ser integral y transversal a las distintas disciplinas. Recuperando diferentes marcos internacionales y regionales (UNESCO, 2025a, 2025b y 2025c; OCDE, 2025) en Chicos.net esbozamos tres líneas complementarias que desde nuestro punto de vista son necesarias para una alfabetización integral en IA:

→ **Entender qué es la IA:** implica conocer cómo funcionan y aprenden los sistemas basados en IA, desde el procesamiento de datos y las predicciones hasta las capacidades que los hacen “inteligentes”. En qué campos se aplican y qué relevancia tienen estos sistemas en la vida cotidiana, así como los desafíos y las oportunidades que presentan.

→ **Crear con IA:** proponer la exploración de las posibilidades creativas, educativas y sociales que ofrece la IA. Estas experiencias —en las que participan en el entrenamiento de modelos de IA— les permiten entender cómo funciona, cómo se pueden integrar estas tecnologías en el diseño de soluciones a problemas de la comunidad y qué consideraciones éticas es necesario tener en cuenta.



→ **Pensar la IA:** significa reflexionar sobre su impacto en la sociedad, las oportunidades y los desafíos, y cómo afecta a la ciudadanía digital. También poder reconocer cómo ser éticos y críticos en el consumo y la producción de contenidos con estas herramientas.

Estas tres líneas de trabajo buscan que la integración de la IA en los ámbitos educativos se realice de manera holística, consciente y segura, de modo que niñas, niños y adolescentes puedan utilizarla de forma crítica y autónoma. Asimismo, contemplan también su futura inserción laboral: si antes se hablaba de “carreras tecnológicas”, hoy podemos afirmar que toda carrera será, de algún modo, tecnológica y estará atravesada por la IA.

Desde este marco, nos parece importante resaltar algunas habilidades y competencias que cobran mayor relevancia en este contexto. En principio, recordar que hay habilidades básicas que la escuela enseña y que son indispensables: la lectura, la escritura y la capacidad de hacer cálculos matemáticos son competencias que chicas y chicos deben seguir fortaleciendo; sin ellas, no van a poder utilizar las tecnologías a su favor. Partiendo de esa base, sostenemos que se debe hacer foco en habilidades y actitudes como el pensamiento crítico, la creatividad, el pensamiento computacional, la transparencia, la ética, la empatía.

En nuestra región hay programas en curso que trabajan en estas líneas y que están mostrando resultados positivos en docentes y estudiantes. En Uruguay, Ceibal desarrolló marcos orientadores para integrar la IA en la educación desde una perspectiva crítica y contextualizada. La iniciativa incluye recursos pedagógicos, formación docente y experiencias áulicas que alcanzan a más de 100.000 estudiantes⁵. En 2025 lanzó además el EduIA Lab, un hub regional de IA para educación creado en alianza con el Banco Mundial, el BID y el IDRC de Canadá, que busca generar conocimiento y cooperación regional compartiendo buenas prácticas y fortaleciendo capacidades en toda América Latina y el Caribe. Asimismo, en México, el Instituto Tecnológico de Monterrey elaboró una serie de lineamientos éticos para orientar el uso de herramientas de IA en sus programas educativos. El documento busca ofrecer criterios claros para una adopción responsable, que considere implicancias institucionales, pedagógicas y sociales⁶. El Ministerio de Educación de Chile publicó *Potencia el Aprendizaje*⁷, una guía dirigida a docentes que invita a reflexionar sobre cómo modificar la práctica pedagógica para aprovechar sus oportunidades y gestionar sus riesgos.

En la Argentina, desde 2021 Chicos.net desarrolla HumanIA, un programa que promueve que docentes de la región compartan y construyan buenas prácticas para trabajar con y sobre IA, que a su vez ofrece recursos para familias, equipos de conducción y actividades para estudiantes⁸. Más recientemente, la Subsecretaría de Políticas e Innovación Educativa de la Secretaría de Educación del Ministerio de Capital Humano lanzó el Programa Argentino de Innovación de la Educación

5. Para más información, consultar las [herramientas desarrolladas por el programa.](#)

6. Para más información, consultar los [lineamientos para el uso ético de inteligencia artificial.](#)

7. Para más información, consultar la [guía.](#)

8. Para más información, consultar los [recursos del programa.](#)

con Inteligencia Artificial (PAIDEIA)⁹, una herramienta para acompañar a docentes, equipos técnicos y directivos de escuelas secundarias en el proceso de integración pedagógica de las IA en las prácticas de enseñanza.

Este arduo trabajo debe ser colaborativo: para que niñas, niños y adolescentes puedan desarrollar estas habilidades de manera segura y significativa, es clave fortalecer el vínculo con las familias y construir orientaciones compartidas que acompañen su aprendizaje dentro y fuera del aula.

El diálogo con las familias

Un desafío clave que debe afrontar la educación en estos tiempos es el vínculo que tienen las instituciones educativas con las familias. La Encuesta Nacional Kids Online Argentina hace foco en la importancia de la intermediación parental para favorecer el uso significativo de los medios digitales. Asimismo, los hallazgos que surgen del trabajo cualitativo¹⁰ muestran que existe inquietud en las familias sobre cómo se puede dar esta mediación en el uso específico de la IA. Si bien hay familias que mantienen una presencia activa en la vida digital de sus hijas e hijos, la llegada de la IA abre nuevas preguntas y zonas de incertidumbre. En algunos casos, incluso, el desconocimiento coloca a madres y padres en una posición de ajenidad al respecto.

"Mi hija usa ChatGPT con la función para hablar con él. Le hace preguntas para conocer más sobre inquietudes que tiene, siempre conmigo presente. Lo que me genera dudas es la veracidad con que se toma todo lo que la IA le dice, no da lugar a que algo no sea cierto o como ella lo dice. Más allá de sus 6 años hay que formar en un pensamiento crítico para dudar de todo y reconfirmar con otras fuentes cuestiones que así lo ameriten".

Madre, 45 años. Chubut

"Yo no sé bien qué es ni cómo usarla, no puedo ver cómo la manejan mis hijos".

Padre, 58 años. Buenos Aires

En este escenario, la escuela puede ser una aliada fundamental de las familias para construir criterios compartidos, ofrecer orientaciones y herramientas que ayuden a madres y padres a acompañar con mayor seguridad y confianza el uso de la IA en la vida cotidiana. Una medida que creemos necesaria hoy es poder desarrollar protocolos claros de uso de IA en las instituciones educativas (tomando marcos públicos como base y la voz de niñas, niños y adolescentes) para poder transmitir con claridad a las familias qué usos se esperan de la IA en la escuela y con qué objetivos. Solo trabajando en conjunto se puede garantizar que la inserción de la IA en la escuela sea protegida y que resguarde los derechos de las infancias y adolescencias.

9. Para más información, consultar el [sitio web oficial](#).

10. Serie de focus groups efectuados entre agosto y septiembre de 2025 en los que participaron 16 madres y padres de familias de NSE medio, provenientes de zonas urbanas de cuatro provincias argentinas.

Reflexiones finales

Desde la publicación de la Observación General núm. 25, el escenario digital que habitan niñas, niños y adolescentes cambió de manera acelerada con la irrupción de la IA generativa. Esta nueva era exige actualizar la mirada sobre sus derechos en entornos digitales: cómo garantizar que las oportunidades que ofrece la IA — acceso al conocimiento, la creación y la participación— lleguen realmente a chicas y chicos de distintos contextos, y cómo fortalecer las medidas de protección frente a riesgos emergentes que aún estamos comprendiendo. Si bien la mayoría de los chatbots y otras herramientas de IA no fueron diseñados originalmente para su uso por parte de niñas, niños y adolescentes, lo cierto es que ya los están utilizando.

La escuela es un espacio privilegiado para poder acompañar su uso, pero a la par se vuelve fundamental la implementación de políticas públicas capaces de regular el accionar de las empresas, y así evitar que los modelos de negocio se impongan por sobre la garantía de derechos de niñas, niños y adolescentes. A su vez, tanto en el ámbito escolar como en la elaboración de marcos normativos, es esencial escuchar qué tienen para decir las chicas y los chicos sobre este tema para diseñar estrategias que consideren también sus necesidades.

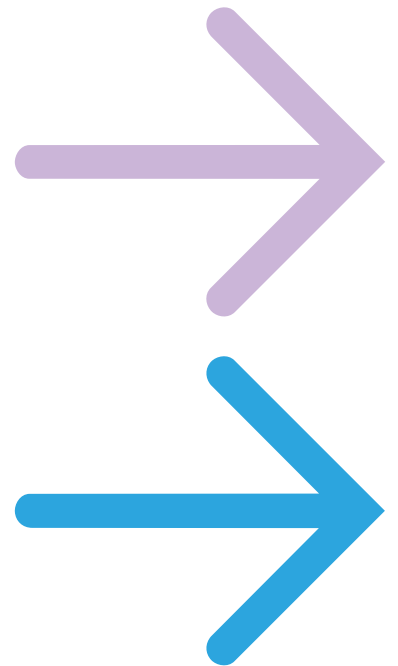
Otro aspecto abordado son los valores que se instalan en la sociedad a partir de la relación que se entabla con la IA. La rapidez que habilitan estas nuevas herramientas (y el discurso que se genera sobre ellas desde los sectores corporativos) refuerzan en muchos casos los valores de la eficiencia y el individualismo por sobre el uso humano y colectivo. La idea de que las y los docentes pueden ser reemplazados y que la educación puede ser un trayecto netamente individual son algunas de las narrativas en las que se vislumbran estas lógicas. En esa puja constante, tenemos la certeza de que la educación es y necesita ser una actividad social, en la cual la mediación adulta y el hecho de compartir con pares son aspectos indispensables. En este sentido, resulta vital fortalecer espacios comunitarios cuidados y protegidos, donde niñas, niños y adolescentes puedan ser escuchados y encontrar acompañamiento.

También es necesario promover un diálogo fluido entre la escuela y las familias. Las instituciones educativas, con el acompañamiento del Estado, tienen el desafío de definir lineamientos claros sobre el uso de la IA y generar instancias para compartirlos con las familias, de modo que puedan acompañar esta transición también desde sus hogares.

Las grandes empresas tecnológicas ya tienen una narrativa sobre la incorporación de la IA en la vida cotidiana, sobre su rol en la educación y su inserción en la tarea de docentes y estudiantes. Pero este discurso no tiene por qué instalarse necesariamente en la agenda social. La escuela puede construir su propia narrativa sobre cómo integrar la IA de forma responsable, respetando la privacidad de los datos de niñas, niños y adolescentes, priorizando la dimensión social del aprendizaje y protegiendo, ante todo, el pensamiento crítico, la expresión y el debate democrático.

Comenzamos este artículo contando cómo las y los estudiantes de una escuela

de Chaco se reían con picardía, porque querían ocultar que usaban IA para las tareas escolares. En el próximo taller, nos gustaría volver a preguntar “¿Quiénes de acá usan inteligencia artificial?” y que levanten la mano sin vergüenza, que nos cuenten en qué contextos la utilizan, por qué, y cuándo eligen dejarla de lado. Que puedan contar con orgullo que sus docentes las y los acompañaron para usarla con criterio. Que pueda ser una herramienta que potencie su creatividad y su curiosidad, su capacidad de juntarse a pensar de forma colectiva nuevos proyectos que mejoren nuestra sociedad.



Referencias bibliográficas

- 5 Rights Foundation (2023). Disrupted Childhood: The cost of persuasive design.
<https://5rightsfoundation.com/resource/updated-report-disrupted-childhood-the-cost-of-persuasive-design/>.
- Aerts, C. (2025). Challenging hyper-personalization: Towards (re-)socializing learning in human-to-human-to-machine dialogue. AI and the future of education: disruptions, dilemmas and directions. París: UNESCO.
- Atabey A., Sylwander K. y Livingstone S. (2025). A child rights audit of GenAI in EdTech: Learning from five UK case studies. London School of Economics.
- Bender, E. (2025). We do not have to accept AI (much less GenAI) as inevitable in education. AI and the future of education: disruptions, dilemmas and directions. París: UNESCO.
- Benasayag, M. y Pennisi, A. (2023). La inteligencia artificial no piensa (el cerebro tampoco). Buenos Aires: Prometeo.

Bilinkis, S. y Sigman, M. (2023). Artificial. La nueva Inteligencia y el contorno de lo humano. Buenos Aires: Debate.
- Birhane, A. (2025). The incomputable classroom: The limits and dangers of AI in education. AI and the future of education: disruptions, dilemmas and directions. París: UNESCO.
- Charisi, V., Chaudron, S., Di Gioia, R., Vuorikari, R., Escobar-Planas, M., Sánchez, I. y Gomez, E. (2022). Artificial Intelligence and the Rights of the Child: Towards an Integrated Agenda for Research and Policy. Publications Office of the European Union. Luxemburgo.
- Chicos.net (2024). AMI en el aula. Buenos Aires: Chicos.net.
<https://www.chicos.net/recurso/ficha-didactica-ami-en-el-aula>
- Comité de los Derechos del Niño (2021). Observación general núm. 25 relativa a los derechos de los niños en relación con el entorno digital (CRC/C/GC/25). Ginebra: Naciones Unidas.
- Human Rights Watch (2025). Brasil aprueba una ley histórica para proteger a la niñez en línea [comunicado de prensa]. 19 de septiembre.
<https://www.hrw.org/es/news/2025/09/19/brasil-aprueba-una-ley-historica-para-proteger-a-la-ninez-en-linea>
- Lahiri, I. (2024). Made in Europe: The AI company aiming to solve the teacher shortage crisis. Euronews, 18 de abril.
<https://www.euronews.com/business/2024/04/23/how-a-european-ai-company-is-trying-to-solve-the-teacher-shortage-crisis>
- Jamali, L. y McMahon, L. (2025). OpenAI claims GPT-5 model boosts ChatGPT to 'PhD level'. BBC, 7 de agosto.
<https://www.bbc.com/news/articles/cy5prvgw0r1o> <https://www.bbc.com/news/articles/cy5prvgw0r1o>

- ▶ Pascual, M. (2023) La gran demanda contra Meta: lo que los fiscales de EE. UU. saben sobre el daño que causa a los menores. El País, 26 de octubre.
<https://elpais.com/tecnologia/2023-10-26/la-gran-demanda-contra-meta-lo-que-los-fiscales-de-ee-uu-saben-sobre-el-dano-que-cause-a-los-menores.html>
- ▶ Novomisky, S. (2025). Qué hay de humano en la enseñanza: desafíos de la educación en la era de la IA. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
<https://www.youtube.com/watch?v=Di6ShrjccpE&t=12s>
- ▶ Novomisky, S. y Bernardo, N. (2025). Alfabetización mediática en la era de la inteligencia artificial: cultura digital y educomunicación. Madrid: Grupo Comunicar.
- ▶ OCDE (2025). Empowering Learners for the Age of AI: An AI Literacy framework for primary and secondary education (Review draft). París: OCDE.
<https://ailiteracyframework.org/>.
- ▶ Sibilia, P. (2019). Desafíos de la “digitalización de la vida” para los proyectos culturales. Buenos Aires: Ministerio de Cultura.
https://formarbackend.cultura.gob.ar/media/Digitalizacion_de_la_vida_-_Paula_Sibilia_rktMSV3.pdf.
- ▶ Singer, N. (2024). Will chatbots teach your children? The New York Times, 11 de enero.
<https://www.nytimes.com/2024/01/11/technology/ai-chatbots-khan-education-tutoring.html>
- ▶ UNESCO (2023). Pensar críticamente, hacer clic sabiamente. Currículum de alfabetización mediática e informacional para educadores y estudiantes.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385119>
- ▶ UNESCO (2025a). Marco de competencias para estudiantes en materia de IA.
<https://www.unesco.org/es/articles/marco-de-competencias-para-estudiantes-en-materia-de-ia>
- ▶ UNESCO (2025b). Marco de competencias para docentes en materia de IA.
<https://www.unesco.org/es/articles/marco-de-competencias-para-docentes-en-materia-de-ia>
- ▶ UNESCO (2025c). AI and education. Protecting the rights of learners. París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- ▶ UNICEF-UNESCO (2025). Niñas, Niños y adolescentes conectados, Informe general de Resultados Encuesta Kids Online Argentina. Buenos Aires: UNICEF Argentina.
- ▶ World Economic Forum (2025). Reskilling revolution: Preparing 1 billion people for tomorrow's economy. WEF.
<https://www.weforum.org/impact/reskilling-revolution-preparing-1-billion-people-for-tomorrow-s-economy-2c69a13e66>.
- ▶ Zao-Sanders, M. (2025). How People are really using generative AI now.
<https://learn.filtered.com/hubfs/The%202025%20Top-100%20Gen%20AI%20Use%20Case%20Report.pdf>

Por qué la inteligencia artificial generativa podría estar hackeando los sistemas educativos formales

Santiago Bellomo

Universidad Austral Argentina



Desde la irrupción explosiva de ChatGPT en noviembre de 2022, la inteligencia artificial (IA) generativa alimentó fuertemente las expectativas de transformación de los sistemas formales de educación. Por un lado, se renovó la aspiración de lograr mayor personalización en el contexto de sistemas y lógicas fuertemente centralizadas y homogeneizadoras (Arias Ortiz *et al.*, 2025; Baker y Smith, 2019; Klopfer *et al.*, 2024; Khan, 2024; Rouhiainen, 2019; Earp *et al.*, 2024; Apoki *et al.*, 2022; Wang *et al.*, 2024; Bellomo, 2024); y por el otro, se rejuveneció la esperanza respecto del logro de mayores niveles de inclusión, en el marco del creciente incremento de brechas educativas que predomina en nuestra región (Molina *et al.*, 2024; Arias Ortiz *et al.*, 2025; UNESCO, 2024; Pierres *et al.*, 2024; Khan, 2024).

Este artículo no discute la potencialidad de la IA en general, y de la IA generativa en particular, para promover estas transformaciones. Tampoco desconoce las evidencias incipientes y aisladas que dan cuenta de la efectiva posibilidad de desarrollar esta potencialidad bajo determinadas condiciones y contextos (Bellomo y Vinacur, 2025; Tao *et al.*, 2025; Arias Ortiz *et al.* 2025; Molina *et al.*, 2024). El propósito es alertar sobre dos riesgos o amenazas importantes vinculadas con el impacto de la IA en educación que podrían conspirar contra este efectivo despliegue personalizador e inclusivo en el sistema educativo argentino y en otros sistemas educativos formales:

- El deterioro de habilidades fundacionales que, siendo necesarias para el aprovechamiento educativo de la IA, paradójicamente podrían ser debilitadas a partir del uso inadecuado de la IA por parte de estudiantes.
- El quiebre del sistema de confianza sobre el que descansa la certificación de los logros educativos, que responde, por un lado, a la indetectabilidad relativa de la IA; y por otro, a las limitaciones y los desafíos para el ejercicio de una certificación académica válida.

Lejos de promover la resistencia tecnofóbica, la finalidad de esta reflexión es, precisamente, describir los problemas que presenta la irrupción de la IA generativa en educación como punto de partida para la posterior búsqueda de soluciones. El objetivo último no es otro que promover el mejor aprovechamiento posible de los

beneficios de la IA, en el convencimiento de que toda tecnología que ponga foco en la persona puede contribuir efectivamente al desarrollo humano.

Es importante destacar que este trabajo descansa en un esfuerzo a la vez descriptivo y proyectivo. En cuanto a su carácter descriptivo, se basa principalmente en los hallazgos de la Encuesta Nacional “Niñas, niños y adolescentes conectados: Kids Online Argentina” (UNICEF-UNESCO, 2025) y algunos otros estudios complementarios recientes para caracterizar el tipo, la finalidad y la frecuencia de uso de dispositivos tecnológicos por parte de niñas, niños y adolescentes de centros urbanos del país. Este esfuerzo descriptivo es valioso para identificar las prácticas sociales relacionadas con el uso de tecnologías y el alcance de su transferencia o impacto educativo en este segmento de la población. Esta aproximación permite reconocer la orientación general del *ethos*¹ actual para analizar su correspondencia con las primeras evidencias recogidas sobre el uso de la IA en educación.

Complementariamente, el trabajo aporta un análisis proyectivo basado en estudios de alcance preliminar sobre el uso de IA con fines educativos que circulan en los papers más actualizados, de los que se extrapolan derivaciones posibles en el contexto educativo local. Las conclusiones de este artículo, por tanto, no deben ser tomadas como ciertas e irrefutables, sino como invitaciones a la reflexión y la indagación en profundidad en investigaciones sucesivas.

El carácter provisional de estas reflexiones se justifica doblemente ante el hecho de que la IA es una tecnología de “arribo” y no “de adopción” (Reich y Dukes, 2025), lo que dificulta notoriamente la identificación de patrones de conducta homogéneos en contextos diversos. En otras palabras, dado que la IA se introduce desde fuera del sistema siguiendo patrones de conducta divergentes, los hallazgos realizados en un contexto determinado no necesariamente son extrapolables a otros contextos.

Finalmente, se acercan conclusiones y algunas orientaciones de acción para promover el aprovechamiento de la IA y mitigar los riesgos asociados a su irrupción inorgánica.

Centros urbanos hiperconectados

La transformación digital es un hecho generalizado en los centros urbanos de la Argentina. Esto se pone en evidencia al analizar los niveles de conectividad y frecuencia de uso de dispositivos para acceder a Internet. Según la Encuesta Nacional Kids Online Argentina, el 96% de niñas, niños y adolescentes de centros urbanos de 50.000 habitantes o más tiene acceso a Internet en su hogar, y no se registran

 1. En este contexto, el término se utiliza según el significado aportado por Bourdieu, entendido como “principios prácticos de la acción moral, que, como el *habitus* en general, son en sí mismos inconscientes y solo se expresan de manera sistemática en la elección de los bienes y en el gusto por determinados modos de vida (1990: 154). El *ethos* se configura a través de *habitus* socialmente constituidos con independencia de la formulación de juicios explícitos en la materia (Bourdieu, 1998: 471). Bourdieu define el hábito como el “sistema de esquemas adquiridos que funcionan en estado práctico como categorías de percepción y de apreciación o como principios de clasificación al mismo tiempo que como principios organizadores de la acción” (2000: 26).

grandes variaciones entre grupos etarios o de género. Solo en el segmento de nivel socioeconómico (NSE) bajo se evidencia un nivel algo menor, porque la conectividad hogareña cae 10 puntos.

Estos parámetros se explican a partir del aumento progresivo de la conectividad en ámbitos urbanos. Al elevado nivel de cobertura de las conexiones fijas domiciliarias (que alcanzaba al 78% de los hogares urbanos según el Censo 2022, y se incrementó en un 5,4% en los siguientes tres años²) se suma el hecho de que prácticamente el 95% de la población entre 9 y 17 años cuenta con un celular propio desde el cual también puede conectarse a Internet. No se verifican, en este caso, diferencias significativas entre grupos socioeconómicos o por género.

La edad de acceso es cada vez más temprana y el promedio actual es 9,6 años. La anticipación en el momento de acceso al celular propio lleva un ritmo acelerado: solo el 21% de las y los adolescentes de entre 15 y 17 tuvo su celular antes de los 10 años. Es decir, la brecha es mucho mayor con el segmento de 9 a 11. Esta cifra trepa al 83% entre las niñas y los niños de entre 9 y 11 años, lo que indica que la aceleración en la edad de acceso al primer celular es vertiginosa. De esta anticipación resulta que un 86% de las niñas y los niños de entre 9 y 11 años de centros urbanos cuentan con un celular propio con acceso a Internet (UNICEF-UNESCO, 2025).

La frecuencia de este acceso también es muy alta: 9 de cada 10 adolescentes de 15 a 17 años navegan diariamente a través del celular; aunque esta cifra desciende pronunciadamente con la edad (en el segmento de 9 a 11 años al 48%), no registra variaciones relevantes por género y la brecha entre el segmento de NSE alto y bajo es de 10 puntos porcentuales (pp.).

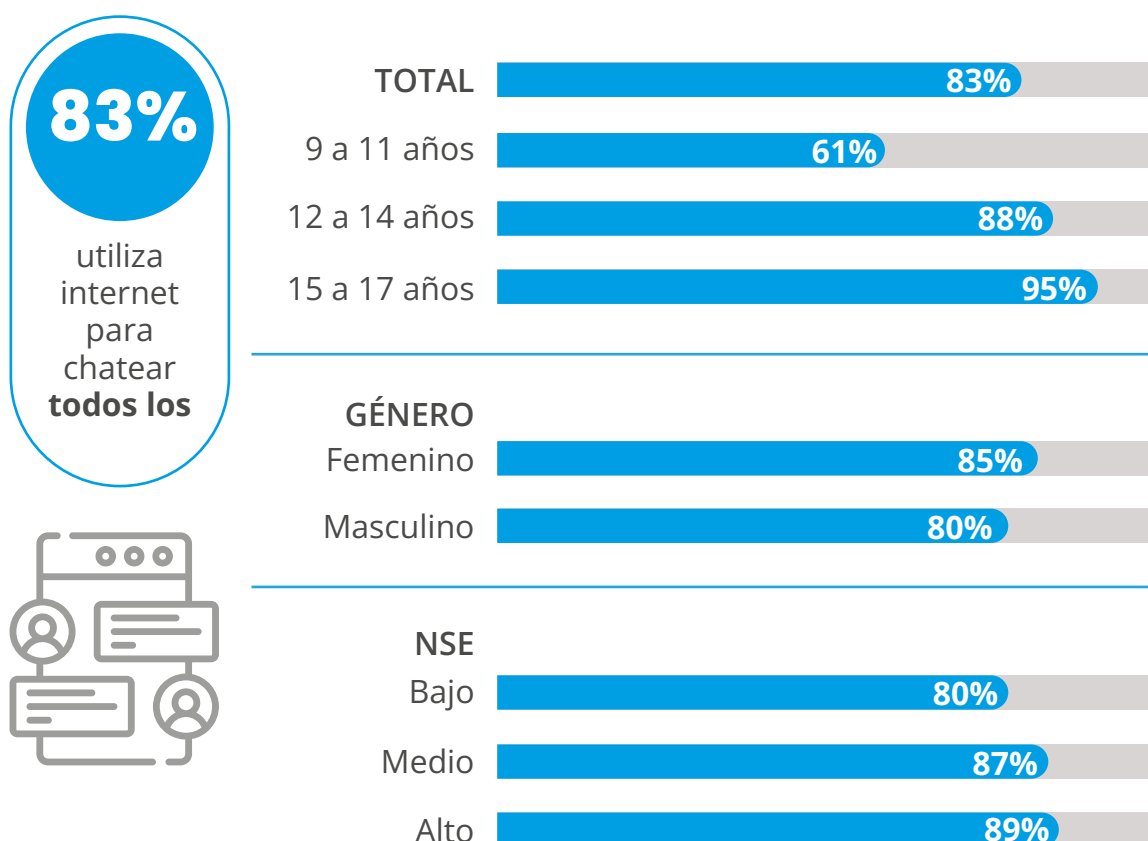
2. En base a los datos publicados por el INDEC, la cantidad de accesos fijos residenciales a Internet pasó de 7.432.732 en el segundo trimestre de 2022 a 7.805.579 en el segundo trimestre de 2025, dando como resultado una variación positiva del 5,4%.

Usos principales

¿Con qué finalidad se conectan niñas, niños y adolescentes? La respuesta es obvia si se consideran las necesidades evolutivas de esta franja etaria: la finalidad principal, como se verá en las páginas siguientes, no es el estudio; sino, en primer término, la socialización; y en segundo término, el entretenimiento.

El 95% de las y los adolescentes se conecta para chatear, con leve prevalencia de las mujeres y los estratos socioeconómicos más aventajados. El hábito de chatear se inicia a temprana edad: más del 60% de las niñas y los niños de entre 9 y 11 años ya comparten esta práctica. Se trata de una actividad habitual: en conjunto, 8 de cada 10 niñas, niños y adolescentes lo hacen todos los días o casi todos los días.

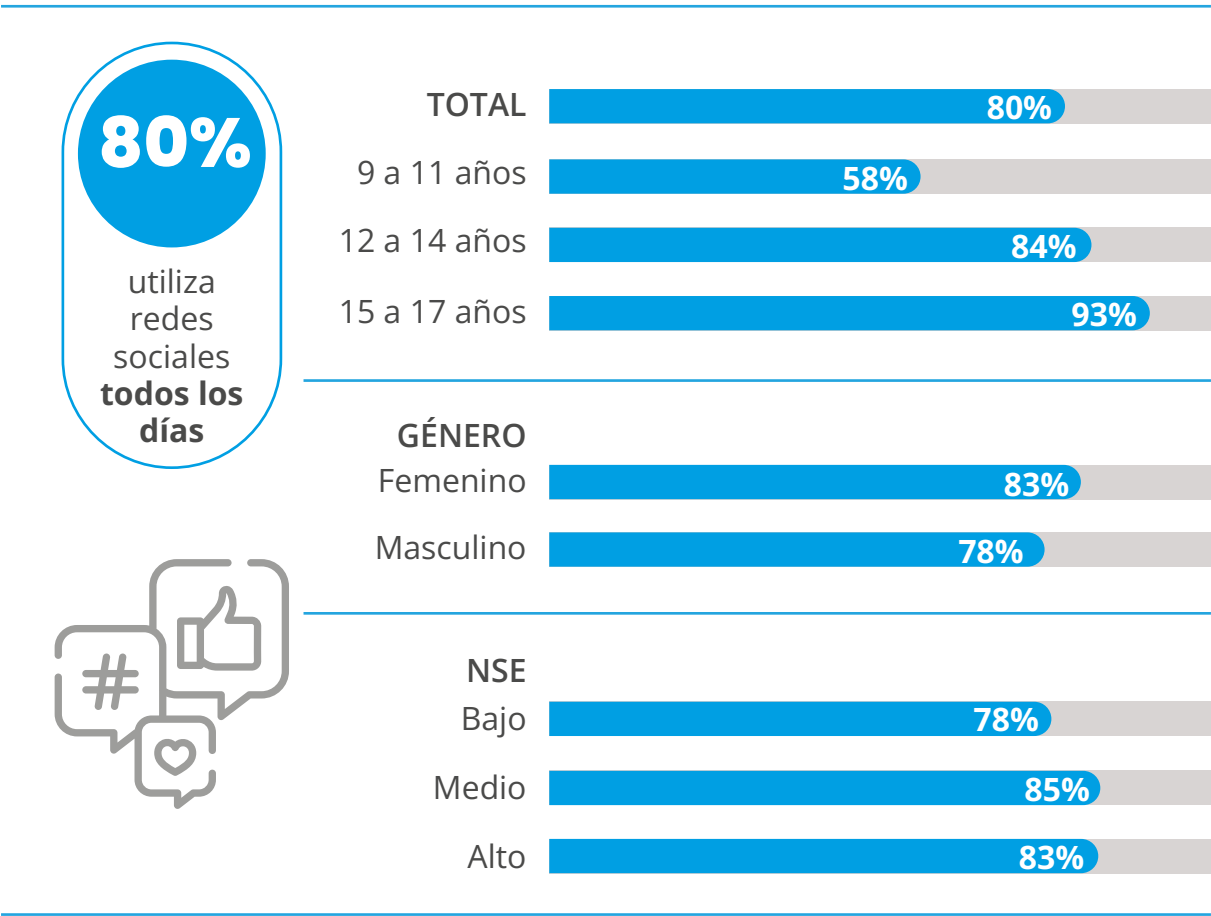
Gráfico 1. Niñas, niños y adolescentes que utilizan Internet para chatear todos o casi todos los días según grupos etarios, género y nivel socioeconómico (NSE). Argentina, ámbito urbano



Base: 5910 casos. Fuente: Encuesta Nacional Kids Online Argentina (UNICEF-UNESCO, 2025).

La recurrencia de las prácticas de socialización en línea se pone en evidencia también en el uso de redes sociales (Instagram, TikTok, Facebook, X, etc.), que verifica casi las mismas proporciones que el chateo, sin distinción notoria por género y NSE. Solo en el segmento de menor edad (9 a 11 años) se observa un porcentaje menor, aunque incluso en ese grupo 6 de cada 10 utilizan redes sociales asiduamente.

Gráfico 2. Niñas, niños y adolescentes que utilizan redes sociales todos o casi todos los días según grupos etarios, género y nivel socioeconómico (NSE). Argentina, ámbito urbano

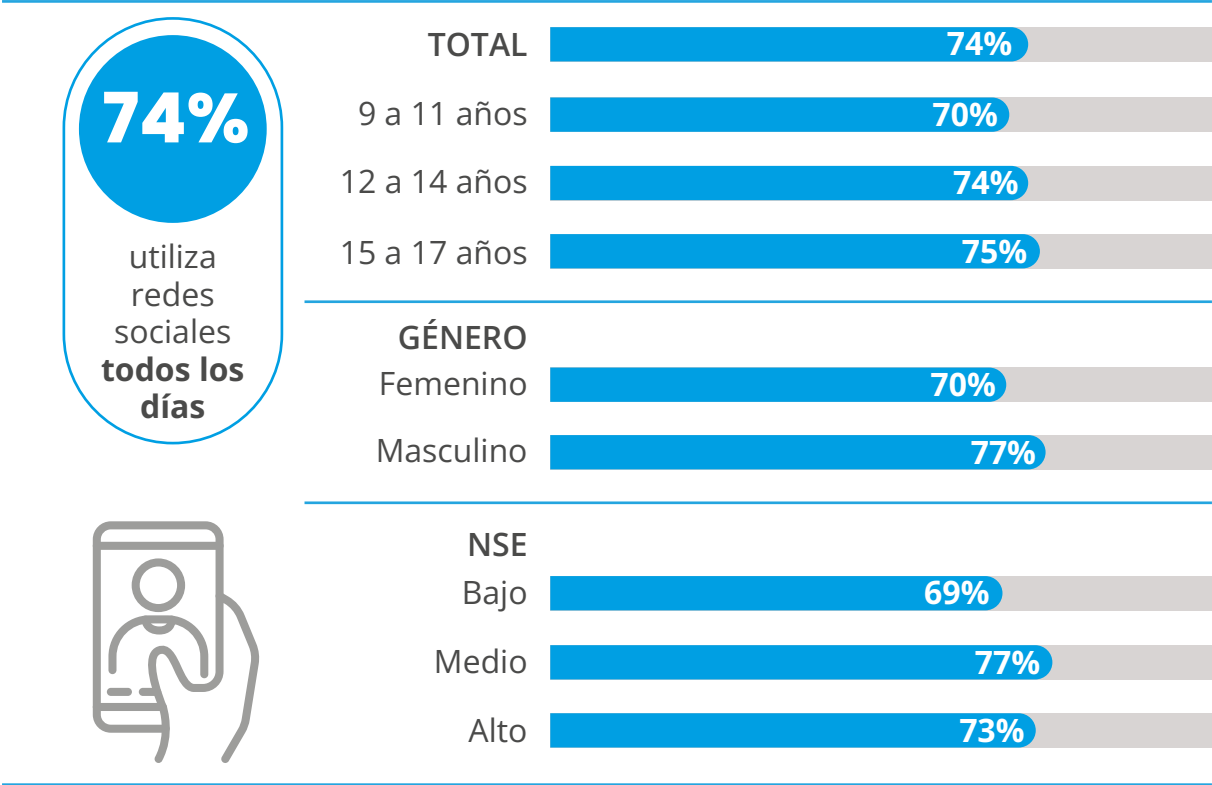


Base: 5910 casos. Fuente: Encuesta Nacional Kids Online Argentina (UNICEF-UNESCO, 2025).

Otros modos de socialización, como la conversación con familiares o amigos ubicados en otras ciudades o países, o la participación en foros o grupos sociales de intereses afines, tienen menor ascendencia: 50% de las niñas y los niños, y 20% de las y los adolescentes lo realizan de manera cotidiana.

En lo que respecta al entretenimiento, se privilegia ver videos en plataformas como YouTube, Vimeo o similar, sin mayor distinción de edad y algo más de prevalencia en varones: 3 de cada 4 niñas, niños y adolescentes de centros urbanos lo hacen todos o casi todos los días.

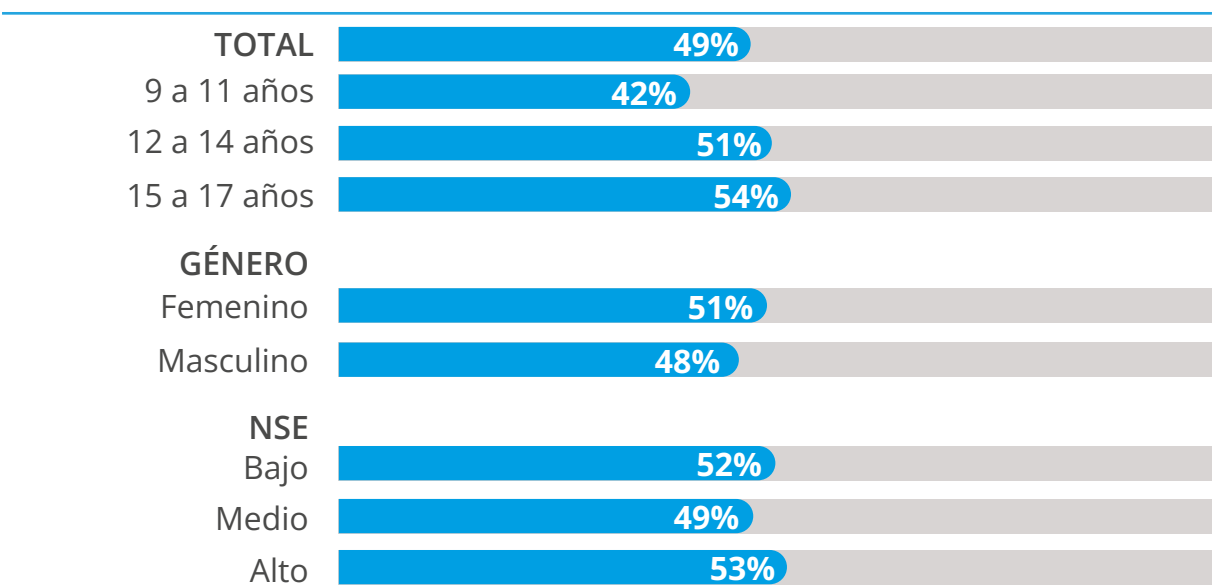
Gráfico 3. Niñas, niños y adolescentes que ven videos en plataformas todos o casi todos los días según grupos etarios, género y nivel socioeconómico (NSE). Argentina, ámbito urbano



Base: 5910 casos. Fuente: Encuesta Nacional Kids Online Argentina (UNICEF-UNESCO, 2025).

Porcentajes algo más bajos se registran cuando se trata de ver películas o series, aunque nuevamente se verifica un comportamiento regular entre NSE, género y edad. Básicamente, la mitad de las niñas, los niños y adolescentes consume este

Gráfico 4. Niñas, niños y adolescentes que ven películas o series en plataformas todos o casi todos los días según grupos etarios, género y nivel socioeconómico (NSE). Argentina, ámbito urbano



Base: 5910 casos. Fuente: Encuesta Nacional Kids Online Argentina (UNICEF-UNESCO, 2025).

Desaprender para aprender con tecnología

Estas constataciones son muy importantes a efectos de considerar cuál es el ethos que rodea y configura estas prácticas. El ethos que orienta el uso de la tecnología reconoce implícitamente el valor de ciertas actividades o fines y los prioriza sobre otros, en este caso, la socialización o el entretenimiento por sobre el estudio o el desarrollo de capacidades intelectuales y hábitos ligados a la vida escolar.

La consolidación de este ethos explica en parte que en varias ciudades y jurisdicciones del mundo se llegó a prohibir el uso de celulares en las aulas, provocando intensos debates que continúan vigentes en nuestro país³. Cuando un dispositivo tecnológico aparece tan asociado a una finalidad no educativa, se convierte en un distractor poderoso (Goldín, Alzú y Sáenz Guillén, 2024). La necesidad de una reeducación exige un ejercicio de “desaprendizaje” de prácticas instaladas como condición previa y necesaria para el “reaprendizaje” conducente al aprovechamiento de esta misma tecnología con fines educativos. La curva de desaprendizaje y reaprendizaje resulta esforzada y “contracultural”, lo que supone un esfuerzo orgánico y sostenido de docentes, que debe ser asimilado por las y los estudiantes y avalado o potenciado por las familias, algo que resulta difícil de lograr si no media un acuerdo profundo, si no existe convicción y habilidades docentes consolidadas, y si las capacidades institucionales son insuficientes.

La vigencia de este ethos en el escenario educativo, que prioriza ciertos fines por sobre otros, se verifica en la inaptitud o insuficiencia de los recursos tecnológicos y disposiciones individuales necesarios para el aprendizaje. Las condiciones instrumentales para la adopción de tecnologías con fines educativos no son necesariamente las mismas que para el acceso a WhatsApp o YouTube, ni las capacidades individuales que se activan en contextos de socialización y esparcimiento son necesariamente funcionales a la vida académica.

No es objeto de este trabajo indagar sobre la suficiencia o insuficiencia de las condiciones instrumentales para el aprovechamiento de la tecnología. Indudablemente, las restricciones de acceso en ámbitos rurales, la calidad de la conectividad en escuelas u hogares, así como la existencia y disponibilidad de dispositivos (computadoras o *notebooks*) constituyen aspectos ineludibles para utilizar la tecnología con fines educativos⁴.

En cuanto al uso escolar de las tecnologías, la orientación es hacia el uso de buscadores o recursos didácticos: 6 de cada 10 niñas, niños y adolescentes buscan información para hacer tareas, estudiar o repasar algún tema de la escuela de manera frecuente o todos los días. Asimismo, la mitad lo hace con el fin de aprender

3. Si bien no existe mucha evidencia local sobre este fenómeno, para una aproximación sistemática sobre el debate en torno al uso del celular en las aulas en contexto no argentino se sugiere el texto de Wilmer, Sherman y Chein (2017).

4. Como dato ilustrativo, la Encuesta Nacional Kids Online Argentina indica que 9 de cada 10 niñas, niños y adolescentes de NSE alto cuentan en sus hogares con una computadora que pueden utilizar para fines educativos, mientras que en el segmento bajo esta proporción se reduce a 3 de cada 10. Prácticamente la mitad de las niñas y los niños de entre 9 y 11 años de poblaciones urbanas no disponen de este recurso pedagógico en el hogar. Estas cifras contrastan fuertemente con el hecho de que 9 de cada 10 disponen de celulares con conectividad, principalmente orientado a socialización y entretenimiento.

algo nuevo navegando en Internet. No existe variación sustantiva basada en rangos etarios, género o NSE. La proporción de quienes buscan explicaciones para entender temas tratados en clase es más baja aún (4 de cada 10), con una mayor prevalencia en el NSE bajo, única práctica en la que este estrato supera a los segmentos medio y alto.

Los datos parecen insinuar que, en poblaciones infantiles y adolescentes de centros urbanos, no existe una brecha cultural clara en términos de uso de dispositivos conectados para fines educativos. Este reconocimiento de relativa homogeneidad no implica necesariamente un motivo de tranquilidad: el uso de Internet y otras tecnologías digitales se orienta por un ethos que prioriza la socialización y el entretenimiento por encima del desarrollo educativo, lo que se pone en evidencia a partir de las escasas variaciones que se observan por género, edad y NSE en cuanto a las prácticas más habituales de uso.

La irrupción de la IA en el escenario educativo

Es habitual referirse a la velocidad de adopción de la IA generativa desde su irrupción en noviembre de 2022. Según Chatterji *et al.* (2025), ChatGPT alcanzó los 700 millones de usuarios semanales en menos de tres años. Una cifra que a Internet le tomó casi una década.

¿Esta penetración explosiva tiene su correlato académico? La irrupción de la IA generativa en contextos educativos es un hecho del que surgen evidencias a diario. Los chatbots multipropósito tipo ChatGPT, Copilot o Gemini demuestran ser una opción prevalente tanto entre estudiantes universitarios (Digital Education Council, 2024; Johnston *et al.*, 2024; Sousa y Cardoso, 2025) como entre escolares en el mundo y en nuestra región (Bellomo y Vinacur, 2025; Von Garrel y Mayer, 2023; Molina *et al.*, 2024, Arias Ortiz *et al.*, 2025).

En la Argentina, 6 de cada 10 (58%) de las niñas, los niños y adolescentes de centros urbanos declaró haber usado ChatGPT en 2024; y dentro de este grupo, el 66% lo utilizó con fines escolares, lo que representa un 38% del total de la población de 9 a 17 años (UNICEF-UNESCO, 2025). Se advierte una brecha significativa si se considera el NSE: en el segmento alto el uso escolar de ChatGPT alcanza 51%, mientras que desciende a 46% en el medio y a 27% en el bajo.

Existen, a su vez, marcadas diferencias en función de la edad: entre usuarios que utilizaron ChatGPT para fines escolares, la proporción de niñas y niños de entre 9 y 11 años es baja (1 de cada 10), pero trepa al 61% entre adolescentes de entre 15 y 17 años. Además, se registra más prevalencia de uso educativo en mujeres que en varones. Si bien la evidencia es todavía poco concluyente, se advierte que el uso de IA generativa para fines educativos entre niñas, niños y adolescentes de centros urbanos no ha logrado superar aún, en frecuencia y en volumen, el uso de Internet para los mismos fines.

Sin embargo, los Modelos de Lenguaje Grande o *Large Language Models* (tecnología que soporta los chatbots del estilo ChatGPT, Gemini, Claude, etc.) demostraron una capacidad extraordinaria para resolver tareas complejas que tradicionalmente se ponen en juego en la resolución de tareas escolares y universitarias: resolución de tests de opción múltiple, escritura de ensayos, síntesis, análisis comparativo, búsqueda y reseña de fuentes según determinados patrones, resolución de problemas técnicos, análisis de datos, diseño de gráficos o presentaciones, etc. Su fácil acceso a través de smartphones y su gratuidad (al menos en las versiones básicas) favorecen el crecimiento de la demanda, y el uso escolar y universitario no parece tener techo en la actualidad. En tal sentido, existe una posibilidad cierta de que el nivel de impacto (positivo y/o negativo) de la irrupción de esta tecnología en la enseñanza sea mucho más veloz y profundo que la que hemos visto en casos anteriores.

El fundamento de esta presunción no tiene que ver solo con la velocidad de adopción y el nivel de alcance ya evidenciado. Existe, además, una generalizada percepción de utilidad que se replica en distintos niveles educativos, países y estratos sociales. Docentes de países de la OCDE reconocen esta utilidad y la evidencian en el trato con sus estudiantes (OCDE, 2025). Un estudio del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (Ferraro y Aquino, 2024) reveló que el 80% de las y los docentes considera que la IA generativa enriquece los proyectos pedagógicos en el aula; que favorece la planificación y el desarrollo de los proyectos institucionales (69%); y que contribuye a mejorar la calidad de los aprendizajes (59%), destacándose estas percepciones entre los docentes de educación secundaria. En cuanto a estudiantes de centros urbanos, la Encuesta Nacional Kids Online Argentina indica que el 70% de las y los adolescentes que utilizaron ChatGPT para fines escolares reconoce que la IA le sirvió mucho para resolver la tarea, mientras que solo un 1,5% indicó que no le sirvió en absoluto.

Sin ánimo de reseñar de modo exhaustivo los usos documentados de la IA generativa en educación y la valoración de su aporte específico (potencial o real) por parte de docentes y estudiantes⁵, a continuación nos centraremos en dos riesgos que van en línea con el espíritu señalado al comienzo de este artículo: no se trata de poner reparos a la utilización de la IA generativa en educación sino, precisamente, de reflexionar en profundidad respecto de los mejores caminos que conducen a su aprovechamiento real.



5. Recomendamos la reseña bibliográfica de Tao *et al.* (2025) y Gökoğlu y Erdoğan (2025) por su exhaustividad y actualidad.

Dos motivos por los que la IA generativa podría estar hackeando la educación formal

→ La IA generativa debilita las capacidades que se requieren para su buen uso

Las herramientas basadas en IA generativa producen un escenario ambivalente en educación. La paradoja de la muleta y la garrocha (Bellomo y Sun, 2026) ilustra este escenario: la IA puede actuar como una garrocha para aquellas personas que tienen las capacidades o “musculaturas” intelectuales desarrolladas, permitiéndoles ir más alto y más lejos. Paralelamente, para quienes aún no han desarrollado dichas capacidades o transitan estadios de desarrollo incipiente, puede convertirse en una muleta que sustituye o debilita aquellas mismas capacidades que se requieren justamente para dominar y asegurar el aprovechamiento de la IA con fines educativos. La consecuencia es la sobredependencia y el debilitamiento intelectual. La paradoja resulta clara: el uso inadecuado de la IA generativa mina las competencias que se requieren para el uso adecuado de la IA generativa.

La evidencia empírica sobre la existencia de este riesgo comienza a tener notoriedad e impacto, dando origen a conceptos que remiten a distintas dimensiones del mismo fenómeno. Se acuñan las expresiones “descarga cognitiva” (*cognitive offloading*) (Gerlich, 2025) o “delegación cognitiva” (*cognitive bypass*) (Wang *et al.*, 2024) para caracterizar esta traslación del esfuerzo de comprensión a la máquina. En todos los casos, el resultado preliminar de las investigaciones revela que el abuso de la IA generativa resulta en una disminución de la capacidad cognitiva y dificulta el desarrollo de la capacidad de comprensión (Bastani *et al.*, 2024; Pikhart y Al-Obaydi, 2025).

La IA generativa no solo pone en jaque el residuo enciclopedista que sobrevuela en nuestros sistemas educativos. El enciclopedismo entró en crisis hace tiempo ya con la irrupción y el progresivo escalamiento de Internet. En la década de 1990, floreció un cierto “procedimentalismo educativo” que privilegió la adquisición de habilidades bajo el supuesto de una disponibilidad absoluta de los contenidos informativos. Cabe preguntarse si el auge de modelos generativos de IA —que logran automatizar y disponibilizar procedimientos complejos junto con contenidos— no destronará también al paradigma procedimentalista, conduciéndonos a una suerte de “minimalismo educativo” (Bellomo, 2023), basado en concepciones etéreas que pregonan la necesidad de forjar la creatividad vacía y el pensamiento crítico inconsistente.

Estudios neurocognitivos recientes revelan las fuertes limitaciones que conlleva la “delegación cognitiva” para el desarrollo de procesos cognitivos habilitantes de la comprensión profunda:

Cuando los estudiantes delegan (outsource) repetidamente los procesos cognitivos a la tecnología desarrollan “punteros biológicos” (biological pointers): recuerdan dónde encontrar la información en lugar de la información misma. Aunque parezca eficiente, esto crea una ilusión de conocimiento que socava la formación de esquemas y la comprensión profunda (...) Los niños podrían haber aprendido más eficazmente si se les hubieran enseñado las palabras en contexto en lugar de decirles que las “buscaran”. Esto ilustra un principio crucial: los recursos externos benefician a aquellos que ya poseen conocimiento interno.

(Oakley et al., 2025: 31).

Es lógico pensar que la mencionada “ilusión de conocimiento” traerá de la mano una “ilusión de capacidad de discernimiento crítico”: quien cree que sabe lo suficiente y cree que tiene capacidades de comprensión, está habilitado a creer que sabe discernir. La peor ignorancia es aquella en virtud de la cual ni siquiera nos reconocemos ignorantes (como contrapartida a la docta ignorancia, el “solo sé que no se nada” socrático, que supone cierta docta sabiduría). Es evidente que quien no cuenta con conocimientos ni habilidades cognitivas suficientemente desarrollados carece de criterios y recursos para discernir lo correcto de lo incorrecto, y se vuelve incapaz de captar las sutilezas que permiten distinguir una respuesta más lograda o refinada de una generalización aproximada.

En este marco, cabe preguntarse si la percepción de utilidad que las y los estudiantes de la Argentina atribuyen a la IA generativa debe ser tomada como indicio del surgimiento de nuevos modos de apropiación del conocimiento o como evidencia del crecimiento del outsourcing. Alguna pista viene dada por la evidencia recogida por la Encuesta Nacional Kids Online Argentina: al analizar niveles de autopercepción sobre su propia capacidad de discernimiento crítico, el 70% de las y los adolescentes entre 15 y 17 años considera que tiene una capacidad lograda o bastante lograda para distinguir si la información hallada en Internet es verdadera o falsa. Pero, paradójicamente, casi la misma proporción (63%) considera como “cierto” o “bastante cierto” que el primer resultado que aparece cuando se busca algo en Internet es siempre el más adecuado.

La dimensión cognitiva no es la única que se ve alterada por este fenómeno de bypass o sobredependencia. También puede verse afectada la dimensión metacognitiva, fundamentalmente en lo referido a componentes atencionales, motivacionales y ejecutivos. Algunos estudios dan cuenta del fenómeno de “deuda metacognitiva” (*metacognitive debt*) (Kosmyna et al., 2025) o “pereza cognitiva” (*cognitive laziness*) (Fan et al., 2024), en alusión al deterioro que pueden sufrir estas capacidades a partir del uso inadecuado, frecuente y cada vez más extendido de herramientas de IA generativa.

En suma, para que la IA generativa pueda ser efectivamente utilizada como potenciadora del aprendizaje, las y los estudiantes necesitan contar con un desarrollo suficiente de algunas capacidades cognitivas y metacognitivas que son, precisamente, las que mejor pueden ser sustituidas por las mismas herramientas de IA, algo que presumiblemente será priorizado por mera economía de esfuerzo y tiempo.

Buena parte de la discusión actual pasa por determinar cuáles son estas capacidades y cuál es la medida de su desarrollo que habilitará un uso provechoso de la IA generativa. Sin embargo, los expertos todavía no han alcanzado acuerdos al respecto, en buena medida por la falta de evidencias concluyentes, y por el carácter disruptivo y reciente del fenómeno. Incluso de arribarse a un acuerdo, aún restaría determinar cuáles son los mejores caminos para procurar este despliegue de capacidades y qué uso de la IA generativa con-vendría habilitar (o limitar) para procurarlo. Entender esta secuencia de problemas en su debida amplitud y magnitud permite dimensionar el alcance del posible “hackeo” y su impacto en el desarrollo de los aprendizajes de las y los estudiantes. No prestar atención a este principio puede llevarnos a inventar soluciones nuevas para falsos problemas o, peor aún, generar nuevos problemas por instrumentar pseudosoluciones.

→ La IA generativa amenaza con quebrar el ecosistema de confianzas sobre el que descansa la dinámica de certificación educativa

El estudio de Jiang *et al.* (2024) desarrollado sobre la base de casi 10.000 tweets referidos al impacto educativo del ChatGPT reveló una relativa aceptación del uso de esta herramienta para fines educativos, pero también puso en evidencia la fuerte demanda de políticas y regulaciones vinculadas con la integridad académica y la eficiencia docente para asimilar las implicancias del uso generalizado de la herramienta. Por su parte, OCDE (2025) indica que 3 de cada 4 docentes reconocen no estar suficientemente preparados para utilizar la IA en el contexto de enseñanza-aprendizaje. La preocupación actual parece concentrarse en la cuestión de la evaluación. Esto no debiera sorprendernos, ya que el fenómeno excede al mundo escolar y universitario. La proliferación de lo inauténtico (*fake*), que viene aparejada a la extensión del uso de la IA generativa, también alcanza a la educación.

Las faltas a la integridad académica de estudiantes que presentan evidencias de aprendizaje fraudulentas ocurren desde siempre. La IA generativa no crea el problema, pero lo extrema, introduciendo dos cambios importantes respecto de las dinámicas antecedentes:

→ El *copy-paste* que tradicionalmente gatilla el fraude académico no se realiza sobre textos generados por otros humanos, cuya autoría el usuario se apropia ilegítimamente, sino sobre textos sintéticos generados por el mismo usuario a partir de su interacción mediante *prompts* con la IA generativa. La frontera entre el fraude y la legítima autoría resulta borrosa e

indiscernible, en ocasiones para el mismo estudiante. Evidentemente, no es igual apropiarse de un texto completo y presentarlo como producción original personal que valerse de la IA generativa como fuente de inspiración para un desarrollo individual.

→ Paralelamente, la detectabilidad del uso de la IA generativa a partir del análisis de sus producciones resulta, por el momento, muy limitada, lo que echa por tierra los tradicionales recursos de control y *proctoring* aplicables a textos generados a partir de fuentes de Internet.

En consecuencia, si no es posible inferir desde la observación de los resultados qué habilidades ha comprometido la o el estudiante y en qué medida lo ha hecho, queda vulnerado un pilar estructural de los sistemas educativos formales: la confiabilidad de la evidencia del aprendizaje. Por lo general, la discusión no atiende a este hecho radical y se desvía hacia el análisis del comportamiento ético y el posicionamiento de los sujetos. Se discuten los síntomas, pero no la raíz del problema.

Sobre los síntomas, son muchos los estudios que se concentran en el análisis del comportamiento de las y los estudiantes, denunciando el incremento de las faltas de integridad académica como producto del uso de la IA generativa (Wang *et al.*, 2025, Foltynnek *et al.*, 2023, Sullivan *et al.*, 2023). La atención también se dirige hacia la valoración del fenómeno por parte de las y los docentes, entre quienes no existe un consenso logrado respecto de cuál es la mejor estrategia para promover un uso responsable de la IA generativa: ¿la prohibición, el uso regulado, el uso libre? La irrupción de esta tecnología no solo introduce dudas sobre la eficacia de los mecanismos de evaluación tradicionales para recoger evidencia sobre el nivel de aprendizaje de las y los estudiantes, también instala preguntas sobre el contenido mismo de lo que habremos de considerar “aprendizaje socialmente válido”:

La inteligencia artificial generativa nos plantea preguntas incómodas sobre la originalidad, la creatividad y la autoría que van mucho más allá de la mera detección de textos generados automáticamente. Nos desafía a repensar qué valoramos en los procesos de aprendizaje: ¿el producto final y/o la experiencia de indagación? ¿La respuesta correcta y/o la capacidad de formular preguntas pertinentes?

(Ferrarelli y Lion, 2025:14).

Este tipo de planteos habilita, a su vez, nuevos interrogantes. Si en el cruce de estas alternativas privilegiamos el desarrollo de habilidades de indagación y pesquisa pertinente, debemos preguntarnos qué habilidades hay que forjar en las y los estudiantes para acceder a ellas, y qué rol debe y no debe jugar la IA generativa en esta formación. Al final del proceso, volveremos a enfrentarnos con el problema de la validez de los mecanismos para evaluar el logro de estas mismas competencias. En definitiva, no necesariamente se resuelve el problema de la confiabilidad de la certificación aduciendo que debemos

cambiar el paradigma de enseñanza dominante, algo enteramente cierto y urgentemente necesario desde hace tiempo. Al final del proceso de implementación de un paradigma alternativo, seguiremos preguntándonos qué tipo de habilidades y conocimientos necesitaremos certificar y cómo alcanzaremos la certificación válida en el contexto de procesos atravesados por la IA generativa. Habremos girado en redondo por no haber entendido el problema con su debida amplitud y profundidad.

¿Qué cabe esperar en lo inmediato? En el contexto de esta creciente incertidumbre —y a falta de evidencias empíricas concluyentes sobre las estrategias más eficaces para cada edad, disciplina y contexto— la duda metódica pedagógica, no filosófica, amenaza con instalarse con fuerza en docentes y autoridades. Nadie sabe bien qué hacer. La desconfianza se instala de manera regular y generalizada, lo que debilita progresivamente la capacidad del sistema de desplegar dinámicas de enseñanza y aprendizaje constructivas. En el marco de la suspicacia sistemática, amenazan con exacerbarse los esfuerzos de simulación por parte de estudiantes y de control por parte de docentes, en una espiral de ineficiencias que oculta la pantomima en que podríamos quedar inmersos (Bellomo, 2023). En formulaciones extremas, empezamos a imaginar futuros distópicos que no dejan de resultar verosímiles; imágenes del futuro que nos retrotraen a tiempos en que el papel y el lápiz dominaban la escena, o escenas igualmente irrisorias en las que las y los estudiantes presentan producciones cien por ciento sintéticas y reciben —como moneda de cambio— un *feedback* cien por ciento sintético de sus mismos docentes.

El meollo del problema actual no está en las personas y su comportamiento, por central que resulte esta cuestión si se considera el desarrollo moral de estudiantes y docentes. Los niveles de desconfianza en las personas crecen como resultado de la desconfianza en los mecanismos mismos de certificación que han quedado vulnerados por obra de la extraordinaria capacidad de la IA generativa de producir simulaciones de lo humano en casi todas las actividades sociales. El quiebre de confianza de nivel técnico fomenta, así, el quiebre de confianza en las personas en una retroalimentación de desconfianzas sistémicas y circulares que altera fuertemente la eficiencia del sistema.

Es importante reparar en este elemento paradójico: muchos promotores de la IA generativa aducen que su uso en el contexto educativo se acompañará de la optimización de tiempos y esfuerzos. Algo de esto resulta indudable cuando se la introduce en procesos administrativos. Sin embargo, esto podría no ocurrir en la dinámica pedagógica. Numerosas escuelas secundarias y universidades reportan estar desestimulando la evaluación domiciliaria, bajo cualquiera de sus modalidades, al igual que la evaluación sincrónica en línea. El retorno a prácticas de evaluación resistentes al hackeo recuerda a ficciones distópicas locales: “lo viejo funciona”. En este marco, la evaluación oral presencial o el examen manuscrito se convierten para muchos docentes en “el último recurso” para la certificación confiable, ante el lamento de los tecnopedagogos que denuncian la insuficiencia de estas medidas aduciendo que no resuelven el problema de base, lamento justificado que no siempre se acompaña de nuevas y buenas alternativas.

Conclusiones

La irrupción de la IA generativa en el ámbito de los sistemas educativos formales ha sido notablemente más veloz, profunda y con mayor alcance de penetración que las tecnologías anteriores. Si bien existe una fuerte aspiración y potencialidad de que la IA promueva transformaciones educativas, apuntando a las posibilidades de una mayor personalización e inclusión, existen temores fundados respecto de la posibilidad de que esta tecnología acentúe prácticas que no se traducen necesariamente en un desarrollo educativo genuino.

El núcleo de las conclusiones del análisis se centra en identificar y caracterizar dos problemas fundamentales que surgieron con ocasión de la irrupción de la IA generativa en educación y que podrían conspirar contra el efectivo despliegue inclusivo y personalizador de la IA generativa. El primero de ellos tiene que ver con el uso de esta herramienta como “muleta” por parte de estudiantes, debilitando las habilidades fundacionales, tanto cognitivas como metacognitivas, requeridas para un buen uso de la propia tecnología. Una consecuencia directa de este fenómeno es la generación de una “ilusión de conocimiento” y una consecuente “ilusión de capacidad de discernimiento crítico”, ya que quien carece de conocimientos y habilidades desarrolladas carece de criterios para distinguir la información correcta de la incorrecta.

El segundo problema identificado es el quiebre del sistema de confianza sobre el que se apoya la certificación de los logros educativos. La IA generativa extrema la presunción (real o ficticia) de fraude académico, no solo porque permite al estudiante generar textos sintéticos mediante prompts propios, sino porque la indetectabilidad relativa de este contenido vulnera la confiabilidad de la evidencia del aprendizaje. El meollo del problema es un quiebre de confianza de nivel técnico provocado por la extraordinaria capacidad de la IA generativa para producir simulaciones de lo humano, prácticamente indiscernibles de la producción humana real. Este quiebre de confianza técnica puede derivar en un quiebre de confianzas interpersonales, amenazando con generar espirales de desconfianza que se retroalimentan indefinidamente, como las ruinas circulares de Borges.

La advertencia de estos riesgos exige considerar la necesidad de un esfuerzo intencional, sistemático, contextualizado y orgánico por parte de docentes y organizaciones, destinado a entender en profundidad estos problemas para poder garantizar, a posteriori, que la adopción de la IA generativa en el ámbito educativo se oriente al desarrollo de habilidades fundacionales y promueva la inclusión.

Sin soluciones para proponer, quienes teorizamos sobre estos temas nos contentamos con realizar invitaciones a pensar con profundidad el desafío, con la sencilla esperanza de instalar un debate que no debe ser subestimado. En definitiva, solo es posible construir soluciones para los problemas cuando estos han sido debidamente comprendidos y dimensionados.

Referencias bibliográficas

- ▶ Apoki, U., Hussein, A., Al-Chalabi, H., Badica, C. y Mocanu, M. (2022). The Role of Pedagogical Agents in Personalised Adaptive Learning: A Review. *Sustainability* 14. <https://doi.org/10.3390/su14116442>
- ▶ Arias Ortiz, E., Castro, N., Forero, T., Gambi, G., Giambruno, C., Pérez Alfaro, M. y Rodríguez Segura, D. (2025). AI and Education: Building the Future Through Digital Transformation. Technical Note N.o IDB-TN-03122. BID.
- ▶ Baker, T. y Smith, L. (2019). *Educ-AI-tion Rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges*. London: Nesta. <https://www.nesta.org.uk/report/education-rebooted/>
- ▶ Bastani, H., Bastani, O., Sungu, A., Ge, H., Kabakçı, Ö. y Mariman, R. (2024). Generative AI Can Harm Learning (July 15). The Wharton School Research Paper. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4895486>
- ▶ Bellomo, S. y Vinacur, T. (2025). Alfabetización + Inteligencia Artificial (IA). Desafíos y oportunidades en Argentina. Buenos Aires: BID. <https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/viewer/Alfabetizacion-inteligencia-artificial-IA.-Desafios-y-oportunidades-en-Argentina.pdf>
- ▶ Bellomo, S. y Sun, K. (2026). AI in Education: The concept of distant learning. Foresight in Educommunication and Emerging Sociocultural Expressions. Madrid: Grupo Compas. En prensa.
- ▶ Bellomo, S. (2024). Extrinsic and Intrinsic Personalization in the Digital Transformation of Education. *Journal of Ethics in Higher Education*. Ginebra: Globethics.
- ▶ Bellomo, S. (2023). Educación aumentada. Desafíos de la educación en la era de la inteligencia artificial. Ginebra: Globethics. https://repository.globethics.net/bitstream/handle/20.500.12424/4293074/GE_Philosophy_4_9782889315376_final.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- ▶ Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México D.F.: Grijalbo.
- ▶ Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- ▶ Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- ▶ Chatterji, A., Cunningham, T., Deming, D.J., Hitzig, Z., Ong, Ch., Yan Shan C. y Wadman, K. (2025). How People Use ChatGPT. National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w34255>
- ▶ Digital Education Council (2024). AI or not AI: What students want. <https://www.digitaleducationcouncil.com/form/global-ai-student-survey-2024>
- ▶ Earp, B. D., Porsdam Mann, S., Liu, P., Hannikainen, I., Khan, M. A., Chu, Y. y Savulescu, J. (2024). Credit and blame for AI-generated content: Effects of personalization in four countries. *Annals of the New York Academy of Sciences* 1542:51–57. <https://doi.org/10.1111/nyas.1525817496632>

-  Fan, Y. Tang, L., Le, H., Shen, K., Tan, S., Zhao, Y., Shen, Y., Li, X. y Gašević, D. (2024). Beware of Metacognitive Laziness: Effects of Generative Artificial Intelligence on Learning Motivation, Processes, and Performance. *British Journal of Educational Technology*.
<https://doi.org/10.1111/bjet.13544>
-  Ferrarelli, M. y Lion, C. (2025). Espejos y espejismos: diálogos entre enseñanza, aprendizajes e IAG. *Propuesta Educativa* 34(63):12-24.
-  Ferraro, M. y Aquino, P. (2024). La Inteligencia Artificial en el ámbito escolar: aproximaciones a sus usos pedagógicos en la Ciudad de Buenos Aires. CABA: UEICEE.
<https://bde-ueicee.bue.edu.ar/documentos/736/download>
-  Foltynnek, T., Bjelobaba, S., Glendinning, I., Reza Khan, Z., Santos, R., Pavletic, P. y Kravjar, J. (2023). *International Journal for Educational Integrity* 19(12).
<https://doi.org/10.1007/s40979-023-00133-4>
-  Gerlich, M. (2025). AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking. *Societies* 15(6).
<https://doi.org/10.3390/soc15010006>
-  Gökoğlu, S. y Erdoğdu, F. (2025). The effects of GenAI on learning performance: A meta-analysis study. *Educational Technology & Society* 28(3): 263-280.
<https://www.jstor.org/stable/48827961>
-  Goldin, A., Alzú, M. y Sáenz Guillén, L. (2024). Celular en la escuela: uso, distracción y aprendizajes. *Observatorio de Argentinos por la Educación*.
<https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2025/03/Uso-Celular-en-el-aula.pdf>
-  Jiang, Y., Xie, L., Guohui, L. y Fangfang, M. (2024). Widen the debate: What is the academic community's perception on ChatGPT? *Education Information Technologies* 29: 20181–20200.
<https://doi.org/10.1007/s10639-024-12677-0>
-  Johnston, H., Wells, R.F., Shanks, E.M., Boey, T. y Parsons, B. N. (2024). Student perspectives on the use of generative artificial intelligence technologies. *International Journal for Educational Integrity* 20(2).
<https://doi.org/10.1007/s40979-024-00149-4>
-  Khan, S. (2024). *Brave New Words: how AI will revolutionize education (and why that's a good thing)*. New York: Viking.
-  Klopfer, E., Reich, J., Abelson, H. y Breazeal, C. (2024). Generative AI and K-12 Education: An MIT Perspective. *An MIT Exploration of Generative AI*.
<https://doi.org/10.21428/e4baedd9.81164b06>
-  Kosmyna, N., Hauptmann, E., Yuan, Y., Situ, J., Liao, X., Beresnitzky, A., Braustein, I. y Maes, P. (2025). Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task.
-  Molina, E., Cobo, C., Pineda, J. y Rovner, H. (2024). AI revolution in education: What you need to know. *Digital Innovations in Education*. Banco Mundial.

- Oakley, B., Johnston, M., Chen, K., Jung, E. y Sejnowski, T. (2025). The Memory Paradox: Why Our Brains Need Knowledge in an Age of AI.
<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5250447>
- OECD (2025). Results from TALIS 2024: The State of Teaching. París: OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/90df6235-en>.
- Pierres, O., Christen, M., Schmitt-Koopmann, F. y Darvishy, A. (2024). Could the use of AI in higher education hinder students with disabilities? A scoping review. IEEE Access.
<https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3365368>
- Pikhart, M. y Al-Obaydi, L. H. (2025). Reporting the potential risk of using AI in higher Education: Subjective perspectives of educators. Computers in Human Behavior Reports 18.
<https://doi.org/10.1016/j.chbr.2025.100693>.
- Reich, J. y Dukes, J. (2025). Toward a New Theory of Arrival. The Case of Chat-GPT and the Future of Education Technology after Adoption.
<https://doi.org/10.35542/osf.io/x6vn7>.
- Rouhiainen, L. (2019). How AI and Data Could Personalize Higher Education. Harvard Business Review.
<https://hbsp.harvard.edu/product/H056XO-PDF-ENG>
- Sousa, A. E. y Cardoso, P. (2025). Use of Generative AI by Higher Education Students. Electronics 14(7): 1258.
<https://doi.org/10.3390/electronics14071258>
- Sullivan, M., Kelly, A. y McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. Journal of Applied Learning and Teaching 6:1.
<https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17>
- Tao, L. Deng, H. y Song, Y. (2025). Generative artificial intelligence in education: A topic-based bibliometric analysis. Educational Technology & Society 28(2):327-347.
<https://www.jstor.org/stable/48827990>
- UNESCO (2024). Guía para el uso de la IA generativa en educación e investigación. París: UNESCO.
<https://www.unesco.org/es/articles/guia-para-el-uso-de-ia-generativa-en-educacion-e-investigacion>
- UNICEF-UNESCO (2025). Niñas, niños y adolescentes conectados. Informe general de Resultados. Encuesta Kids Online Argentina. Buenos Aires: UNICEF Argentina.
- Von Garrel, J. y Mayer, J. (2023). Artificial Intelligence in studies —use of Chat-GPT and AI-based tools among students in Germany. Humanit Soc Sci Commun 10: 799.
<https://doi.org/10.1057/s41599-023-02304-7>

- Wang, K., Wu, Z., Tufts, L., Wieman, C., Salehi, S. y Haber, N. (2024). Scaffold or Crutch? Examining College Students' Use and Views of Generative AI Tools for STEM Education.
<https://arxiv.org/pdf/2412.02653v1>
- Wang, Z., Yin, Z., Zheng, Y., Li, X. y Zhang, L. (2025). Will graduate students engage in unethical uses of GPT? An exploratory study to understand their perceptions. *Educational Technology & Society* 28(1): 286–300.
<https://www.jstor.org/stable/48810720>
- Wilmer, H. H., Sherman, L. E. y Chein, J. M. (2017). Smartphones and Cognition: A Review of Research Exploring the Links between Mobile Technology Habits and Cognitive Functioning. *Frontiers in Psychology* 8:605.



Acceso temprano al celular propio, conductas de riesgo en línea y usos problemáticos

Silvina Pedrouzo

Sociedad Argentina de Pediatría

Mariano Aizpurúa

UNICEF Argentina



Desde una perspectiva de derechos, es fundamental garantizar que niñas, niños y adolescentes puedan ejercer su derecho a la salud en todos los entornos que habitan, incluyendo también el ecosistema digital. Pediatras y otros actores de los equipos de salud, desde su rol cercano a las familias y las comunidades, tienen la responsabilidad de orientar, cuidar y proteger a niñas, niños y adolescentes en todos los ámbitos. Esto implica no solo promover prácticas saludables, sino también detectar tempranamente señales de alerta y acompañar activamente a las familias con el fin de propiciar un uso seguro y saludable de las tecnologías.

En el contexto actual, el acceso a Internet y a otros recursos digitales proporciona múltiples oportunidades a las infancias y adolescencias: utilizan la tecnología, entre otras finalidades, para comunicarse, identificarse, relacionarse, entretenerse, buscar información y explorar su creatividad. Sin embargo, en determinadas circunstancias, factores como el tiempo de exposición, la frecuencia y el modo de uso, la edad de acceso, el nivel de alfabetización digital, el grado de mediación parental, así como el tipo y la calidad de los contenidos que consumen pueden representar riesgos para la vida cotidiana y su bienestar psicofísico.

El bienestar digital implica distintas dimensiones, como el uso saludable de la tecnología, la protección de la privacidad y la seguridad en línea (Pedrouzo *et al.*, 2024), aspectos que pueden verse afectados por el acceso a contenidos inapropiados y/o engañosos para su edad, exposición al marketing digital, ciberacoso, consumos problemáticos, apuestas en línea y fraudes, entre otros. En las consultas clínicas, se observan cada vez con más frecuencia las consecuencias del uso inapropiado de tecnologías derivadas de una mayor exposición a estos riesgos.

En los primeros años de vida, el aprendizaje depende casi exclusivamente de la exploración a través de la locomoción y los sentidos. Según Hill *et al.* (2016) y numerosos artículos posteriores, el uso temprano y excesivo de pantallas puede desplazar experiencias esenciales para el desarrollo como el juego, el movimiento y la interacción con otros; además de implicar generalmente un tiempo pasivo y

sedentario. A su vez, la sobreestimulación audiovisual en un cerebro en desarrollo puede afectar la regulación emocional, la atención, el lenguaje, la memoria y las habilidades sociales. El uso de pantallas en la primera infancia se asocia a efectos negativos en el desarrollo cognitivo y psicosocial (Mallawaarachchi *et al.*, 2024): no obstante, estos pueden atenuarse cuando la persona adulta participa activamente en la selección e interpretación de los contenidos, y acompaña a niñas y niños en sus experiencias digitales.

El uso temprano e inapropiado de la tecnología también se asocia de manera consistente con mayor riesgo de obesidad, síntomas de depresión, aislamiento social y ansiedad (Spina *et al.*, 2021). A esto se agregan otras consecuencias vinculadas, como falta de concentración, bajo rendimiento académico, dolores musculares, insomnio y alteraciones del estado de ánimo. El uso inapropiado, especialmente antes de dormir o al despertar, incrementa el riesgo de comportamientos problemáticos y el deterioro en el bienestar emocional.

La exposición temprana a dispositivos digitales, especialmente antes de los 13 años, se asocia con mayores riesgos para el bienestar socioemocional y la salud mental en etapas posteriores. Para mitigar estos efectos, son necesarias políticas preventivas, educación digital y acompañamiento adulto desde los primeros años (Thiagarajan *et al.*, 2025).

Pavez (2014) plantea que promover el acceso a Internet en la infancia y la adolescencia constituye una condición para el ejercicio de derechos como la educación, la información y la participación. Advierte que la brecha digital en América Latina no es solo de conectividad, sino también de habilidades y usos, lo que profundiza desigualdades, por lo cual sostiene que garantizar el acceso requiere políticas integrales que combinen inclusión, alfabetización digital y protección de derechos. Este marco resulta coherente con la Observación General núm. 25 del Comité de los Derechos del Niño (2021), que establece que los derechos de niñas, niños y adolescentes son plenamente aplicables y deben garantizarse en el mundo digital. Son derechos fundamentales: el acceso a la información, la educación, la libre expresión, la asociación y el esparcimiento. A su vez, orienta a los distintos actores (empresas, gobiernos, educadores, familias) sobre cómo garantizar esto y cumplir con sus deberes de cuidado y protección. Por su parte, el marco conceptual del proyecto internacional Global Kids Online propone visibilizar tanto las oportunidades como los riesgos asociados a la participación de niñas, niños y adolescentes en el entorno digital, reconociendo su derecho a tener experiencias seguras, inclusivas y participativas.

En un contexto donde los entornos digitales no necesariamente contemplan el bienestar de niñas, niños y adolescentes (Livingstone y Pothong, 2025), la tendencia hacia edades cada vez más precoces de acceso al primer dispositivo móvil¹ (UNICEF-UNESCO, 2025) plantea desafíos adicionales para la protección de dere-



1. En adelante, siempre que se hable de teléfonos móviles o celulares debe considerarse que se está hacien-

chos y la prevención de riesgos. Esto refuerza la necesidad de avanzar en la concreción de diseños seguros, que incorporen por defecto principios de privacidad, seguridad, ética, inclusión y bienestar en el desarrollo de productos y servicios digitales.

Sin dejar de considerar el principio de autonomía progresiva en los entornos digitales —que refiere a la capacidad de niñas, niños y adolescentes para asumir, de manera gradual y acorde a su desarrollo evolutivo, diferentes decisiones relacionadas con el modo y la finalidad de uso de estas tecnologías— es importante comprender que la adolescencia es una etapa de alta vulnerabilidad, en la cual suelen atravesar situaciones complejas. Falta de contención, alteraciones socioafectivas, bajo rendimiento académico, violencia y/o exclusión, competencia desmedida, sensación de vacío existencial y pobre autoestima pueden desencadenar comportamientos problemáticos (Pedrouzo *et al.*, 2025). La relevancia que tienen en la actualidad los entornos digitales para la sociabilidad y el desarrollo subjetivo de las y los adolescentes posiciona al rol de la persona adulta como un aspecto clave para acompañar y brindar herramientas que les permitan desarrollar un uso crítico y saludable de las tecnologías. También es importante tener en cuenta que la mediación parental define las estrategias que utilizan las familias para guiar, acompañar y supervisar el uso de los medios digitales por parte de sus hijas e hijos, con el fin de minimizar los riesgos en línea (Poulain *et al.*, 2023; Chen *et al.*, 2025).

El informe de resultados de la Encuesta Nacional “Niñas, niños y adolescentes conectados: Kids Online Argentina” (UNICEF-UNESCO, 2025) reconoce dos grandes grupos de acciones en el rol de mediación de las personas adultas: mediaciones activas, que incluyen diferentes formas de supervisión, apoyo y orientación sobre los riesgos y las oportunidades que supone el mundo digital para niñas, niños y adolescentes; y restrictivas, cuando remite a distintos modos de establecer límites relativos al uso de Internet. Ambas formas de mediación se relevan a partir del autorreporte de las y los adolescentes y, en base a las respuestas obtenidas en la encuesta, se compone una tipología que agrupa los casos en un gradiente de situaciones según el tipo de mediación parental: “presente”, “moderada” y “débil o ausente”. Esta caracterización se retoma más adelante, en particular para identificar al segmento de adolescentes bajo mediación parental débil o ausente.

El objetivo de este documento es analizar la edad de acceso al primer teléfono celular inteligente como dispositivo propio y su asociación con la exposición a riesgos y usos problemáticos de la tecnología entre adolescentes de 13 a 17 años. Para ello, se utilizan los datos de la Encuesta Nacional Kids Online Argentina y se examina la hipótesis de que el acceso temprano al celular propio se asocia con una mayor presencia de conductas de riesgo. Asimismo, se analiza la influencia de la mediación parental en estas dimensiones, considerando su posible función como factor protector. Las variables utilizadas para este análisis en forma combinada son: la edad de acceso al primer celular propio, conductas de riesgo online, grado de mediación parental, usos problemáticos específicos e incidencia general de usos problemáticos vinculados con celulares, Internet y videojuegos en línea.

En este análisis, se considera como acceso temprano al primer celular propio aquel que ocurre antes de los 10 años. La elección de este punto de corte se fundamenta en los resultados de la Encuesta Nacional Kids Online Argentina, donde la edad promedio es de 9,6 años. En consecuencia, quienes acceden antes de los 10 años se ubican por debajo del promedio, lo que justifica su clasificación como experiencias de acceso temprano. Asimismo, el informe muestra que la disponibilidad de celular propio es prácticamente universal entre adolescentes del ámbito urbano y que constituye el dispositivo principal a través del cual se conectan a Internet, muy por encima de otras alternativas como *smartTV*, computadoras, *tablets* y consolas de juego.

En este contexto de amplia disponibilidad de celulares y conectividad, el interés por observar el acceso temprano se refuerza al considerar que la edad promedio a la que reciben el primer celular está en franco descenso: mientras que solo el 21% de las y los adolescentes que actualmente tienen entre 15 y 17 años recibió su primer celular inteligente antes de los 10 años, para el grupo de entre 9 y 11 años este valor asciende a 83% (UNICEF-UNESCO, 2025). En línea con esta tendencia, la edad promedio de acceso al primer celular con conectividad para el segmento de 9 a 11 años es 7,7 años. Esto sugiere una tendencia marcada hacia edades más precoces de acceso al primer dispositivo móvil de uso personal.

¿Cómo se vincula el acceso temprano al celular con la exposición a riesgos en línea?

Al centrar el análisis en la población de 13 a 17 años, los datos que aporta la Encuesta Nacional Kids Online Argentina revelan que el 28% accedió a su primer celular propio con conexión a Internet antes de los 10 años. El fenómeno del acceso temprano atraviesa de manera transversal a mujeres y varones, que acceden al celular propio en edades similares sin brechas significativas. Asimismo, el análisis por nivel socioeconómico (NSE) muestra que el acceso temprano es algo más común en los segmentos medios y altos, mientras que se reduce al 23% en el NSE bajo. Esta diferencia podría estar vinculada tanto a la disponibilidad de recursos como a patrones de consumo y prácticas familiares en relación con el uso de la tecnología.

Cuadro 1. Adolescentes (13 a 17 años) por edad de acceso al primer celular propio con conexión a Internet según género y NSE. Argentina, ámbito urbano

Edad de acceso al primer celular propio	TOTAL	Mujeres	Varones	NSE Bajo	NSE Medio	NSE Alto
Antes de los 10 años	28%	28%	28%	23%	30%	29%
A los 10 años o más	72%	72%	72%	77%	70%	71%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Base: 2898 casos. Fuente: Encuesta Nacional Kids Online Argentina (UNICEF-UNESCO, 2025).

Un aspecto particularmente relevante es la relación entre el acceso temprano y el tipo de mediación parental. La tipología de mediación parental utilizada en este análisis se construyó a partir de considerar cuatro tipos de intervenciones relevadas en la Encuesta Nacional Kids Online Argentina². Quienes afirman que sus madres o padres realizan todas ellas fueron incluidos en la categoría “mediación parental presente”; quienes señalan entre dos y tres de ellas se agruparon bajo la categoría “mediación moderada”; finalmente, quienes respondieron que sus madres o padres realizan solo una o ninguna de estas acciones se consideraron como adolescentes bajo “mediación parental débil o ausente”.

Los datos muestran que a medida que disminuye la presencia y el acompañamiento adulto en el uso de tecnologías, aumenta el porcentaje de niñas, niños y adolescentes que acceden al celular propio antes de los 10 años. Esta asociación sugiere que el acceso temprano sucede en contextos con menor supervisión y acompañamiento, lo que plantea interrogantes sobre el entorno en el que se produce la incorporación de estos dispositivos y sus posibles implicancias en términos de riesgos digitales.

Cuadro 2. Adolescentes (13 a 17 años) por edad de acceso al primer celular propio con conexión a Internet según tipo de mediación parental. Argentina, ámbito urbano

Edad de acceso al primer celular propio	TOTAL	Tipo de mediación parental		
		Presente	Moderada	Débil o ausente
Antes de los 10 años	28%	25%	28%	31%
A los 10 años o más	72%	75%	72%	69%
Total	100%	100%	100%	100%

Base: 2898 casos. Fuente: Encuesta Nacional Kids Online Argentina (UNICEF-UNESCO, 2025).

Conductas de riesgo y edad de acceso al primer celular

El análisis de la información relevada por la Encuesta Nacional Kids Online Argentina muestra que quienes accedieron tempranamente a un celular propio con conectividad presentan porcentajes más altos en casi todos los indicadores de conductas de riesgo en línea. A modo de ejemplo, mientras que el 73% de quienes tuvieron su teléfono celular antes de los 10 años muestran una presencia más extendida en redes sociales (cuentan con perfiles en más de tres de ellas), este valor disminuye al 64% entre quienes accedieron más tarde al dispositivo, una

2. Se trata de la misma tipología utilizada en el informe general de resultados de la Encuesta Nacional Kids Online Argentina (UNICEF-UNESCO, 2025). Incluye acciones de mediación activas (aconsejar cómo usar Internet de forma segura; explicar por qué algunas páginas web pueden resultar buenas o malas para las y los adolescentes) y también acciones de mediación restrictivas (regular el tiempo neto o los horarios en que pueden usar Internet; poner reglas sobre lo que pueden hacer en Internet y lo que no).

diferencia de 9,1 puntos porcentuales. También se observan brechas en el uso diario de videojuegos en línea³ (+6,4), exposición a contenido sexual (+4,3) y a imágenes violentas (+4,2), aceptar solicitudes de amistad de personas desconocidas (+4,2) y encontrarse con personas que solo conocían por medios digitales (+3,2). Incluso en el caso de apuestas en línea, aunque la diferencia es menor, el acceso temprano sigue mostrando mayor prevalencia (+2,0).

Cuadro 3. Prevalencia de conductas de riesgo online entre adolescentes (13 a 17 años) según edad de acceso al primer celular propio con conexión a Internet. Argentina, ámbito urbano

Conductas de riesgo online	Edad de acceso al primer celular propio		
	Antes de los 10 años	A los 10 años o más	Brecha
Cuentan con perfiles en más de tres redes sociales	73,1%	64,0%	+9,1 pp.
Juegan online todos los días	26,6%	20,2%	+6,4 pp.
Acceden a contenidos sexuales	51,8%	47,5%	+4,3 pp.
Aceptan solicitudes de amistad de personas desconocidas	46,0%	41,8%	+4,2 pp.
Acceden a contenidos con imágenes sangrientas o violentas	56,6%	52,4%	+4,2 pp.
Se encuentran en persona con alguien que solo conocían online	42,7%	39,5%	+3,2 pp.
Realizan apuestas en línea	26,0%	24,0%	+2,0 pp.

Base: 2898 casos. Fuente: Encuesta Nacional Kids Online Argentina (UNICEF-UNESCO, 2025).

Estos resultados se complementan con otras investigaciones que advierten sobre los riesgos asociados al uso de redes sociales y mensajería. Livingstone y Smith (2014) señalan que a menor edad de acceso aumenta la probabilidad de riesgos en entornos digitales (interacción con desconocidos, riesgos de acoso, grooming y exposición a contenido inapropiado) asociados a repercusiones negativas a nivel emocional y psicosocial, especialmente en niñas y niños con escasa supervisión



3. La utilización de redes sociales y videojuegos en línea no constituyen *per se* una conducta de riesgo. Incluso pueden considerarse -según el marco conceptual de Global Kids Online y de la Observación General núm. 25 de Naciones Unidas- como oportunidades de socialización y esparcimiento para las y los adolescentes. No obstante, los algoritmos y esquemas de recompensa inmediata en los que se basan ambos pueden dificultar el autocontrol y derivar en situaciones de uso problemático. En este sentido, la utilización de más de tres redes sociales y el uso diario de videojuegos en línea son considerados aquí como variables *proxy* de comportamientos potencialmente negativos vinculados con falta de autorregulación y tiempo excesivo de pantallas.

parental y/o problemas psicológicos subyacentes. Liu *et al.* (2021) también destaca que el acceso temprano (antes de los 12 años) aumenta los riesgos y refuerza la necesidad de mediación parental.

A su vez, la investigación de Spina *et al.* (2021) sobre percepciones de los efectos del uso de dispositivos subraya que el acceso antes de los 12 años puede aumentar la vulnerabilidad a riesgos online. También se destaca la importancia de promover hábitos saludables, fomentar el uso crítico, reforzar la mediación parental y la implementación de estrategias de intervención desde todos los sectores para reducir el impacto negativo.

Según Derevensky *et al.* (2019), junto con el uso excesivo de Internet y de teléfonos inteligentes, también está aumentando entre adolescentes el acceso a plataformas de apuestas en línea. Y la instalación de este tipo de prácticas a edades tempranas, junto con la exposición al marketing digital, colocan a las y los adolescentes en una situación de mayor vulnerabilidad que puede desencadenar otras conductas de riesgo.

Xiao *et al.* (2025) afirman que lo que más afecta la salud mental de niñas, niños y adolescentes son los patrones de uso compulsivo, el inicio temprano y las trayectorias de uso de redes sociales y videojuegos. Al respecto, se destaca que más que la cantidad de tiempo frente a la pantalla son este tipo de factores los que se asocian con conductas problemáticas, exposición a violencia y síntomas de ansiedad y/o depresión, con un riesgo aumentado de presentar ideación y conductas suicidas, así como síntomas relacionados con ansiedad y depresión.

Por otro lado, Gómez *et al.* (2025) refieren que el acceso temprano a dispositivos se asocia con uso intensivo, asociado a peores estrategias de higiene digital, como uso nocturno y durante el horario escolar, y mayor prevalencia de conductas de riesgo online y uso problemático. En consecuencia, la propuesta es retrasar la edad de acceso al primer celular e intervenciones multisectoriales (sanitarias, educativas y políticas) para la promoción del uso saludable.

Riesgos combinados: acceso temprano y escasa mediación parental

El análisis conjunto del acceso temprano y la mediación parental débil o ausente muestra una significativa amplificación de las conductas de riesgo en línea. Las brechas alcanzan +15,7 puntos porcentuales (pp.) en lo que refiere al uso de más de tres redes sociales, +12 pp. en exposición a contenido sexual, +11 pp. en encuentros con personas desconocidas y +10 pp. en exposición a imágenes violentas o sangrientas. También se incrementa la aceptación de solicitudes de amistad en Internet por parte de personas desconocidas (+11,6 pp.), la utilización de videojuegos en línea todos los días (+8,1) y la incidencia de apuestas en línea (+7,6 pp.). Es decir, en todas las conductas analizadas, la combinación de acceso temprano al celular y escasa mediación parental en el uso de las tecnologías digitales tiende a incrementar las brechas respecto de la incidencia de conductas de riesgo.

Este patrón refuerza la hipótesis del rol protector de la mediación parental, en concordancia con la literatura ya citada y con lo señalado por Nagata *et al.* (2025): el acompañamiento adulto se asocia con una reducción en los comportamientos problemáticos vinculados al uso de celulares y además puede favorecer el desarrollo de habilidades digitales. La mediación parental y el establecimiento de límites se relacionan con menor tiempo de pantalla en general y menos conductas problemáticas vinculadas al uso de redes sociales, videojuegos y celulares.

Cuadro 4. Prevalencia de conductas de riesgo online entre adolescentes (13 a 17 años) según edad de acceso al primer celular propio y tipo de mediación parental. Argentina, ámbito urbano.

Conductas de riesgo <i>online</i>	Acceso temprano + mediación parental débil o ausente		
	Si	No	Brecha
Cuentan con perfiles en más de tres redes sociales	80,5%	64,8%	+15,7 pp.
Acceden a contenidos sexuales	59,3%	47,3%	+12,0 pp.
Aceptan solicitudes de amistad de personas desconocidas	53,3%	41,7%	+11,6 pp.
Se encuentran en persona con alguien que solo conocían <i>online</i>	50,3%	39,2%	+11,1 pp.
Acceden a contenidos con imágenes sangrientas o violentas	62,4%	52,4%	+10,0 pp.
Juegan <i>online</i> todos los días	29,2%	21,1%	+8,1 pp.
Realizan apuestas en línea	31,3%	23,7%	+7,6 pp.

Base: 2898 casos. Fuente: Encuesta Nacional Kids Online Argentina (UNICEF-UNESCO, 2025).

Usos problemáticos de tecnologías digitales y edad de acceso al primer celular

Los datos sugieren también que el acceso temprano al celular se asocia con un mayor autorreporte de consecuencias negativas en la vida cotidiana de las y los adolescentes: el 35% de quienes accedieron antes de los 10 años señala que le fue peor en la escuela por estar mucho tiempo con el celular, en Internet o jugando en línea; frente al 28% que reporta esto mismo en el grupo que accedió más tarde (+7 pp.). También se observan diferencias en intentos fallidos por reducir el uso

de pantallas (+3,3 pp.)⁴ y problemas con familia o amistades (+2,3 pp.). Aunque en estos últimos casos las diferencias son menores, la tendencia general apunta a mayor impacto negativo entre quienes accedieron a un celular propio a edades más tempranas. Solo en relación con la alteración de rutinas de descanso y alimentación parece no haber diferencias: 20% reporta dificultades en este sentido en ambos grupos estudiados.

Si bien las respuestas brindadas por las y los adolescentes muestran una tendencia de asociación positiva entre acceso temprano y consecuencias negativas asociadas al uso intensivo de celulares, Internet y videojuegos, el modo de definir el uso problemático vinculado con las tecnologías digitales es aún materia de discusión. Christakis y Hale (2025) señalan que no todo uso intensivo implica un patrón compulsivo, y ponen énfasis para su definición en considerar factores como el contexto, la motivación y el impacto del uso en otros ámbitos de la vida diaria de la o el adolescente. Plantean la necesidad de establecer criterios clínicos claros e investigaciones longitudinales que permitan diferenciar entre el uso inapropiado pero adaptativo y el uso problemático con marcada repercusión en la salud mental de las y los jóvenes.

Finalmente, el análisis de la incidencia global de estas consecuencias negativas derivadas del uso de celulares, Internet y videojuegos en línea confirma la relación antes expuesta: el 57% de quienes accedieron más tempranamente al celular advierten impactos negativos en al menos una de las dimensiones relevadas (desempeño escolar, regulación de tiempo de uso, alteraciones en las rutinas de sueño y alimentación, vínculos con familiares y amistades); en cambio, quienes accedieron a mayor edad son menos propensos a reportar efectos negativos (7 pp. menos). Al observar las situaciones más complejas —esto es, aquellos casos en que las y los adolescentes identifican dos o más tipos de consecuencias negativas— también se advierte el efecto de la precocidad en el acceso al primer celular propio: el 26% de quienes lo tuvieron antes de los 10 años identifica dos o más dificultades en su vida cotidiana, mientras que se reduce a 21% en el grupo que accedió más tarde (+5,3 pp.).

4. Hace referencia al porcentaje que señaló “intenté estar menos tiempo con el celular, en Internet o jugando *online* pero no me dio resultado”. Este indicador resulta doblemente valioso para analizar los usos problemáticos, ya que muestra no solo la identificación de una dificultad por parte de las y los adolescentes (el hecho de querer moderar el tiempo de uso ya indica una conciencia de que resultan problemáticos) sino también sus limitaciones para poder abordarla.

Cuadro 5. Adolescentes (13 a 17 años) que reportan usos problemáticos de celulares, Internet y videojuegos en línea según edad de acceso al primer celular propio. Argentina, ámbito urbano

	Edad de acceso al primer celular propio		
	Antes de los 10 años	A los 10 años o más	Brecha
Me fue peor en la escuela por estar mucho tiempo con el celular, en Internet o jugando online	35,1%	28,1%	+7,0 pp.
Intenté estar menos tiempo con el celular, en Internet o jugando online pero no dio resultado	25,7%	22,4%	+3,3 pp.
Tuve problemas con mi familia o mis amistades por estar mucho tiempo con el celular, en	14,4%	12,1%	+2,3 pp.
Dejé de comer o dormir por estar mucho tiempo con el celular, en Internet o jugando online	20,6%	20,4%	+0,2 pp.
Identifica solo un tipo de consecuencias negativas	30,3%	28,6%	+1,6 pp.
Identifica dos o más consecuencias negativas	26,4%	21,1%	+5,3 pp.
No identifica consecuencias negativas	43,3%	50,3%	-7,0 pp.

Base: 2898 casos. Fuente: Encuesta Nacional Kids Online Argentina (UNICEF-UNESCO, 2025).

Estos datos se ven reforzados por la revisión sistemática realizada por Rega *et al.* (2023) donde se advierte que el uso excesivo de pantallas antes de los 10 años, especialmente en varones, se asocia con mayores riesgos de conductas problemáticas. Definen el uso problemático de la tecnología como un fenómeno complejo que requiere un enfoque integral basado en la educación digital, la mediación parental y estrategias de apoyo; destacando a su vez que las intervenciones deben considerar el contexto familiar, la calidad del uso y el fortalecimiento de las habilidades de autorregulación, más allá del tiempo total de exposición.

Conclusiones

El análisis detallado de los resultados de la Encuesta Nacional Kids Online Argentina, junto con evidencias que se desprenden de otras investigaciones, permiten afirmar que el acceso temprano al primer celular propio con conectividad, especialmente cuando se combina con una mediación parental débil o ausente, se asocia con una mayor prevalencia de conductas de riesgo en línea y de usos problemáticos de estas tecnologías.

Respecto de las conductas de riesgo, se destacan una mayor exposición a contenidos inapropiados, encuentros cara a cara con personas que solo se conocen en el entorno digital, uso intensivo de redes sociales y videojuegos. Asimismo, se observa una mayor autopercepción de impactos negativos en la vida cotidiana de las y los adolescentes asociados con el uso intensivo de celulares, Internet y videojuegos en línea: menor rendimiento escolar, conflictos vinculares y dificultades para regular el tiempo que pasan utilizando estas tecnologías. La revisión de estudios realizados en otros contextos permite prever que esta combinación puede aumentar la probabilidad de problemas conductuales y de salud mental en la niñez y la adolescencia.

Estos hallazgos evidencian la necesidad de fortalecer el acompañamiento adulto, la educación digital y las estrategias de mediación desde edades tempranas, más aún cuando las tendencias muestran que el acceso al primer celular propio resulta cada vez más precoz entre las nuevas generaciones. De acuerdo con las recomendaciones que surgen de la Observación General núm. 25 de las Naciones Unidas, diferentes estudios dan cuenta de que las acciones de mediación adulta respecto del uso de las tecnologías deben orientarse a promover entornos digitales seguros y saludables que garanticen el ejercicio pleno de derechos de niñas, niños y adolescentes.

De acuerdo con las recomendaciones vigentes de la Academia Americana de Pediatría (Moreno *et al.*, 2024) y la Sociedad Argentina de Pediatría (Krynski, 2017), se desaconseja la exposición a todo tipo de pantallas antes de los 2 años, debido al estado de madurez del sistema nervioso central y del aparato psíquico durante este período vital. A su vez, entre los 2 y los 5 años, se recomienda un máximo de una hora diaria de entretenimiento mediado por pantallas. En todos los casos, se requiere el acompañamiento adulto para decodificar los estímulos y seleccionar e interpretar los contenidos. En etapas posteriores del desarrollo infantil y adolescente, también resulta necesario el establecimiento de acuerdos familiares en torno al uso de las tecnologías digitales y el ejercicio de un rol activo de mediación parental, condiciones necesarias para favorecer un uso seguro, saludable y crítico.

Como aporte, es importante recuperar aquí las recomendaciones que propone la Sociedad Argentina de Pediatría en relación con la regulación del uso de Internet y los dispositivos digitales durante la crianza (SAP, 2023; Pedrouzo *et al.*, 2024):

- No ceder a la presión de ofrecer la tecnología tempranamente: los dispositivos digitales están diseñados para ser usados de forma intuitiva, y las niñas y los niños aprenden a utilizarlos rápidamente.
- Retrasar el acceso al primer celular propio hasta al menos los 13 años puede ser una estrategia valiosa: si bien cada familia evalúa en qué momento es conveniente habilitarlo (en función de la singularidad de cada niña, niño o adolescente, su grado de madurez y responsabilidad, entre otros aspectos), es importante recordar que la edad mínima permitida para el uso de redes sociales es actualmente entre los 13 y los 14 años, dependiendo de la plataforma.
- Para quienes ya cuentan con acceso a dispositivos: establecer límites al tiempo de uso de pantallas, involucrarse en la selección de los contenidos y compartir actividades digitales, para favorecer la exploración de estos dispositivos con otras finalidades más allá del entretenimiento (conocimiento, aprendizaje, creatividad, etc.).
- Evitar el uso de dispositivos o pantallas al menos una hora antes de irse a dormir. Establecer lugares de uso común y evitar la presencia de dispositivos en los dormitorios.
- Desalentar la multitarea, evitar el acceso a contenidos de entretenimiento digital mientras niñas, niños y adolescentes realizan tareas escolares.
- Establecer espacios y tiempos de encuentro familiar libres de pantallas. En este sentido, se recomienda que los miembros de la familia (incluidas las personas adultas) no utilicen celulares durante las comidas principales.
- Promover actividades familiares que no impliquen el uso de dispositivos digitales, como deportes, salidas recreativas, lectura y encuentros sociales. En particular, procurar que el uso de las tecnologías no desplace otros intereses previos en niñas, niños y adolescentes, así como el contacto interpersonal con sus amistades.
- Tomar conciencia de que las personas adultas son su ejemplo: apagar o silenciar los dispositivos durante los momentos que se comparten en familia es también una práctica recomendada.
- Atender a posibles síntomas asociados con un uso inapropiado o excesivo de las tecnologías digitales, como las tendencias al sedentarismo, sobrepeso, alteraciones del sueño y la alimentación, afecciones psicológicas (ansiedad, depresión, aislamiento social, conductas autolesivas, ideaciones suicidas), irritabilidad, poca tolerancia a la frustración, alteraciones cognitivas, de la memoria y la atención, hiperactividad, bajo rendimiento académico o comportamientos problemáticos.
- Hablar con niñas, niños y adolescentes sobre ciudadanía digital, prácticas de autocuidado y seguridad en Internet. Esto incluye concientizar sobre las huellas que dejan en línea, ya que son indelebles y pueden tener efectos presentes o diferidos sobre su identidad digital y su reputación.

Referencias bibliográficas

- Chen, Y., Gu, Q., Xu, Y., Liang, J. y Ni, C. (2025). A chain mediation model reveals the association between parental mediation and smartphone addiction of Chinese adolescents. *Scientific Reports* 15(1): 15777-.
<https://doi.org/10.1038/s41598-025-00876-9>
- Christakis, D. y Hale, L. (2025). Toward Defining Problematic Media Usage Patterns in Adolescents. *JAMA* 333(23): 2045-2046.
<https://doi.org/10.1001/jama.2025.6113>
- Convención sobre los Derechos del Niño (2021). Observación general núm. 25 relativa a los derechos de los niños en relación con el entorno digital.
<https://www.ohchr.org/es/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-25-2021-childrens-rights-relation>
- Derevensky, J., Hayman, V. y Gilbeau, L. (2019). Behavioral Addictions: Excessive Gambling, Gaming, Internet, and Smartphone Use Among Children and Adolescents. *Pediatric Clinics of North America* 66(6): 1163–1182.
<https://doi.org/10.1016/j.PCL.2019.08.008>
- Gómez, P., Nogueira-López, A., Liñares, D., Salmerón-Ruiz, M. y Rial-Boubeta, A. (2025). Edad de acceso al móvil: implicaciones en el uso problemático de internet y conductas de riesgo online. *Anales de Pediatría* 103(2).
<https://doi.org/10.1016/j.ANPEDI.2025.503937>
- Hill, D., Ameenuddin, N., Chassiakos, Y., Cross, C., Radesky, J., Hutchinson, J., Boyd, R., Mendelson, R., Moreno, M., Smith, J. y Swanson, W. (2016). Media and young minds. *Pediatrics* 138(5).
<https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- Krynski, D. (2017). Bebés, niños, adolescentes y pantallas: ¿qué hay de nuevo? *Arch Argent Pediatr* 115(4): 404-408.
<https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2017/v115n4a31.pdf>
- Liu, S., Chang, F., Chiu, C., Li, F., Chen, P., Chen, C., Lin, Y., y Chiang, J. (2021). Parent-Child Discrepancies in Reports of Exposure to Violence/Pornography on Mobile Devices and the Impact on Children's Psychosocial Adjustment. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* 24(6): 390–398. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0120>
- Livingstone, S. y Pothong, K. (2025). Child Rights Impact Assessment: A Policy Tool for a Rights-Respecting Digital Environment. *Policy and Internet* 17(3), e70008.
<https://doi.org/10.1002/poi3.70008>
- Livingstone, S. y Smith, P. (2014). Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: The nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 55(6): 635–654.
<https://doi.org/10.1111/jcpp.12197>

-  Mallawaarachchi, S., Burley, J., Mavilidi, M., Howard, S., Straker, L., Kervin, L., Staton, S., Hayes, N., Machell, A., Torjinski, M., Brady, B., Thomas, G., Horwood, S., White, S., Zabatiero, J., Rivera, C. y Cliff, D. (2024). Early Childhood Screen Use Contexts and Cognitive and Psychosocial Outcomes: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics* 178(10): 1017-1026.
<https://doi.org/10.1001/JAMAPEDIATRICS.2024.2620>
-  Moreno, M., Radesky, J., Walsh, M. y Tomopoulos, S. (2024). The Family Media Plan. *Pediatrics* 154(6).
<https://doi.org/10.1542/peds.2024-067417>
-  Nagata, J., Paul, A., Yen, F., Smith-Russack, Z., Shao, I., Al-shoaibi, A., Ganson, K., Testa, A., Kiss, O., He, J. y Baker, F. (2025). Associations between media parenting practices and early adolescent screen use. *Pediatric Research* 97:1, 97(1): 403-410.
<https://doi.org/10.1038/s41390-024-03243-y>
-  Pavez, M. I. (2014). Derechos de la infancia en la era de Internet: América Latina y las nuevas tecnologías. Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Santiago de Chile: CEPAL
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/37049-derechos-la-infancia-la-era-internet-america-latina-nuevas-tecnologias>
-  Pedrouzo, S., Jaitt, M., Núñez, J., Lamas, F. y Krynski, L. (2024). Adolescencia y bienestar digital: herramientas para los profesionales de la salud. *Archivos Argentinos de Pediatría* 122(1), e202310199.
<https://doi.org/10.5546/aap.2023-10199>
-  Pedrouzo, S., Krynski, L. y Melamud, A. (2025). Nuevas tendencias en el consumo y utilización de redes sociales y videojuegos. Consumos problemáticos. El fenómeno de las apuestas en línea.
<https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2025/v123n2a02.pdf>
-  Pedrouzo, S., Otero, P. y Krynski, L. (2024). Los teléfonos celulares en la mira. El rol del pediatra en cuanto a brindar sugerencias para las familias. *Sociedad Argentina de Pediatría*.
https://www.sap.org.ar/docs/pdf/files_los-telefonos-celulares-en-la-mira_1725475234.pdf
-  Poulain, T., Meigen, C., Kiess, W. y Vogel, M. (2023). Media regulation strategies in parents of 4- to 16-year-old children and adolescents: a cross-sectional study. *BMC Public Health* 23(1): 371.
<https://doi.org/10.1186/S12889-023-15221-W>
-  Rega, V., Gioia, F. y Boursier, V. (2023). Problematic Media Use among Children up to the Age of 10: A Systematic Literature Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 20(10), 5854.
<https://doi.org/10.3390/IJERPH20105854>
-  Sociedad Argentina de Pediatría (2023). Guía de uso de pantallas para las familias.
<https://www.sap.org.ar/familia-y-comunidad/detalle/guia-de-uso-de-pantallas-para-las-familias>

- Thiagarajan, T., Newson, J., y Swaminathan, S. (2025). Protecting the Developing Mind in a Digital Age: A Global Policy Imperative. *Journal of Human Development and Capabilities* 26(3): 493-504.
<https://doi.org/10.1080/19452829.2025.2518313>
- UNICEF-UNESCO (2025). Niñas, niños y adolescentes conectados, Informe general de Resultados Encuesta Kids Online Argentina. Buenos Aires: UNICEF Argentina.
<https://www.unicef.org/argentina/media/24916/file/NI%C3%91AS,%20NI%C3%91OS%20Y%20ADOLESCENTES%20CONECTADOS%20%20KIDS%20ONLINE%20ARGENTINA%20Informe%20de%20resultados.pdf>
- Xiao, Y., Meng, Y., Brown, T., Keyes, K. y Mann, J. (2025). Addictive Screen Use Trajectories and Suicidal Behaviors, Suicidal Ideation, and Mental Health in US Youths. *JAMA* 334(3).
<https://doi.org/10.1001/jama.2025.7829>



¿Existe un vínculo entre la situación emocional y el uso problemático de tecnologías? Un análisis sobre las percepciones de las y los adolescentes



Ariel Tófalo¹

Consultor UNICEF

La Encuesta Nacional “Niños, niñas y adolescentes conectados: Kids Online Argentina” (UNICEF-UNESCO, 2025) permitió conocer y dimensionar un amplio abanico de prácticas y percepciones asociadas al modo en que niñas, niños y adolescentes utilizan Internet y las redes sociales en nuestro país. En sintonía con el marco conceptual que propone Global Kids Online, la investigación abordó las oportunidades que encuentran en línea y los riesgos a los que pueden verse expuestos en tanto usuarios y “habitantes” del mundo digital. Una de las formas en que esos riesgos pueden materializarse se vincula con la generación de patrones de comportamiento relacionados con usos problemáticos de Internet, celulares y videojuegos en línea.

La mencionada encuesta relevó la incidencia de este tipo de conductas entre las y los adolescentes, a partir de sus propias percepciones sobre las dificultades que experimentan para autorregular el tiempo de uso de dispositivos, aplicaciones y videojuegos, y sobre los posibles impactos negativos en diversas esferas de la vida social y escolar. Como fue señalado en el informe general de resultados, prácticamente la mitad de las y los adolescentes entre 12 y 17 años percibe que tiene algún tipo de uso problemático asociado con estas tecnologías; y un 22% registra situaciones más complejas que suponen la identificación de dos o más tipos de consecuencias negativas asociadas con su utilización: alteraciones en el sueño o en la alimentación, problemas vinculares con pares y familiares por estar mucho tiempo frente a las pantallas, dificultades en el desempeño escolar o imposibilidad de regular el tiempo de uso.

La preocupación por este tipo de conductas entre adolescentes y jóvenes no es nueva: hace más de dos décadas, Beard y Wolf (2001) fueron de los primeros en utilizar el término “uso problemático de Internet” en referencia a comportamientos compulsivos vinculados con la utilización y la presencia excesivas en entornos

1. El autor agradece especialmente la lectura y la revisión del artículo realizadas por la Dra. Alejandra Barcala, psicóloga y directora del Doctorado en Salud Mental y Comunitaria de la Universidad Nacional de Lanús, y miembro del Consejo de Expertos de Kids Online Argentina.

virtuales. Se trata de discusiones surgidas en ámbitos clínicos de la psicología y la psiquiatría estadounidenses, que abrevan generalmente en marcos conceptuales y aproximaciones diagnósticas propias de otros trastornos adictivos, tales como la ludopatía o la adicción a sustancias. Este tipo de enfoques ha sido puesto en discusión, junto con otras nociones semánticamente próximas, como “adicción a Internet” o “uso patológico de Internet” (Moretta, *et al.* 2022). Asimismo, diferentes estudios destacaron que el uso problemático de Internet no constituye una adicción per se, si no que se expresa como síntoma de otros posibles padecimientos de carácter psíquico (Anderson *et al.*, 2016; Yellowless y Mark, 2007). Finalmente, el modo de definir las conductas asociadas al uso problemático de Internet y, en particular, la forma de establecer su carácter excesivo o nocivo para las personas que las experimentan fue y sigue siendo materia de debate.

No forma parte de los objetivos de este artículo abordar esa extensa discusión, ni tampoco hacer un aporte a la misma desde una perspectiva psicológica o psiquiátrica del uso problemático de Internet. El interés se centra en abordar un aspecto clave que sobrevuela estos debates: cómo el uso problemático de Internet se vincula con la situación emocional de quienes usan estas tecnologías (Kozybska *et al.*, 2022). A partir de los resultados de la Encuesta Nacional Kids Online Argentina, que recupera las voces de las y los adolescentes del ámbito urbano de nuestro país, se analizará en primer lugar la autopercepción sobre su situación emocional y sobre los posibles impactos negativos derivados del uso de las tecnologías digitales. Luego, se buscará establecer una definición operativa de “usos problemáticos” en sintonía con el autorreporte obtenido en la encuesta. Por último, se explorarán los posibles vínculos entre ambas dimensiones.

Autopercepción sobre la situación emocional

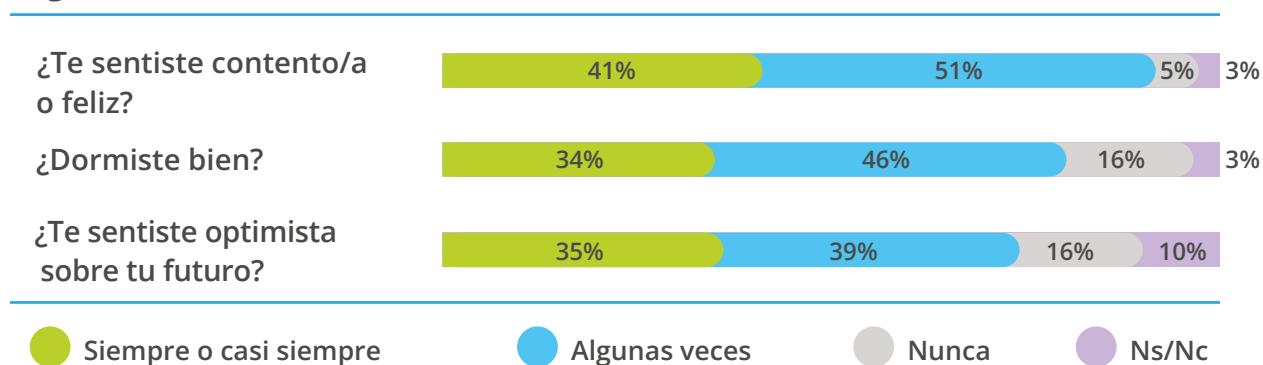
La Encuesta Nacional Kids Online Argentina utilizó un módulo compuesto por varias preguntas orientadas a captar las percepciones de las y los adolescentes entre 12 y 17 años sobre su situación emocional. Se trata de preguntas que ya fueron testeadas y utilizadas en diferentes países que forman parte de la iniciativa Global Kids Online. Es importante destacar que las respuestas obtenidas y los resultados de estas consultas no deben considerarse en carácter de diagnóstico sobre la salud mental y/o emocional de esta población, sino que funcionan como un *proxy* para conocer cómo se autoperciben al respecto.

Las preguntas apuntan a captar algunos aspectos de la situación emocional de las y los adolescentes al momento de responder el cuestionario: se consultó por la presencia de sentimientos de temor, soledad, tristeza, alegría y optimismo en relación con la semana previa al día que se aplicó la encuesta. Asimismo, se les preguntó acerca de sus dificultades para descansar y concentrarse y se les solicitó que se ubicaran en una escala del 0 al 10 valorando su situación actual, en la cual el 0 indicaba “la peor vida posible” y el 10 simbolizaba “la mejor vida posible” para ellas y ellos.

Los resultados² muestran que, durante la semana de referencia, cerca del 40% de las y los adolescentes se percibió contento o feliz y el 35% se sintió habitualmente optimista respecto de su futuro. Asimismo, un tercio afirmó haber dormido bien “siempre o casi siempre” en el período observado (34%).

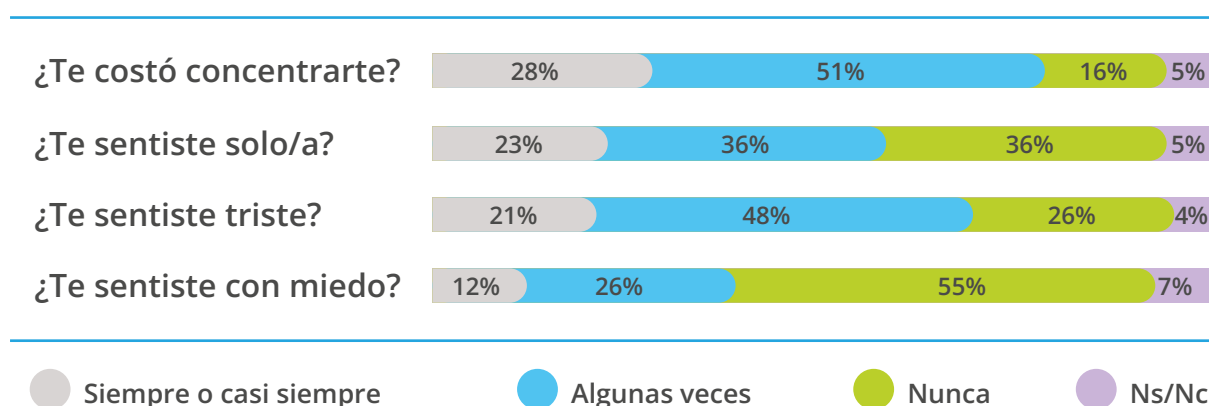
En el otro extremo, el 16% manifestó una perspectiva negativa sobre su porvenir y expresó problemas frecuentes asociados con el sueño. Solo un 5% indicó que “nunca” se sintió contento o feliz en la semana previa a la aplicación de la encuesta.

Gráfico 1. Percepciones de adolescentes (12 a 17 años) sobre su situación emocional durante la semana previa a la encuesta. Argentina, ámbito urbano



Continuando con el análisis, un 28% manifestó haber tenido dificultades recurrentes para concentrarse, mientras que 1 de cada 4 adolescentes se sintió solo (23%) y una proporción similar afirmó estar habitualmente triste (21%). Finalmente, el 12% se percibió con miedo de manera cotidiana durante la semana de referencia.

Gráfico 2. Percepciones de adolescentes (12 a 17 años) sobre su situación emocional durante la semana previa a la encuesta (cont.) Argentina, ámbito urbano



2. El cuestionario ofrecía tres opciones de respuesta para cada pregunta orientada a captar la situación emocional: las y los adolescentes podían elegir entre contestar “siempre o casi siempre”, “algunas veces” o “nunca”, considerando para ello la semana previa al día en que respondían la encuesta.

Estos valores de referencia presentan variaciones relevantes en función del género y el nivel socioeconómico (NSE). Las chicas tienden a percibir su situación emocional como más frágil en comparación con los varones: reportan en mayor medida sentimientos habituales de soledad, tristeza y miedo, así como también dificultades para concentrarse; a su vez, destacan en menor proporción que suelen dormir bien y que se sienten felices o contentas. En cuanto a la situación socioeconómica, se observa una tendencia al empeoramiento de estas percepciones a medida que el contexto es más desfavorable: quienes se ubican en el NSE bajo reportan en mayor medida sentirse solos y tristes, al tiempo que expresan menor percepción de felicidad y de optimismo sobre el futuro.

Cuadro 1. Percepciones de adolescentes (12 a 17 años) sobre su situación emocional durante la semana previa a la encuesta, según género y NSE. Argentina, ámbito urbano

	TOTAL	Mujeres	Varones	NSE Bajo	NSE Medio	NSE Alto
¿Te sentiste contento/a o feliz?	41%	34%	49%	30%	42%	46%
¿Te sentiste optimista sobre tu futuro?	35%	30%	42%	30%	37%	37%
¿Dormiste bien?	34%	30%	39%	35%	32%	33%
¿Te costó concentrarte?	28%	33%	23%	31%	28%	23%
¿Te sentiste sola/o?	23%	28%	17%	27%	22%	17%
¿Te sentiste triste?	21%	27%	15%	27%	20%	17%
¿Te sentiste con miedo?	12%	15%	9%	15%	10%	12%

Nota: se muestra el porcentaje de adolescentes que respondió "siempre o casi siempre".
Base: 3058 casos. Fuente: Encuesta Nacional Kids Online Argentina (UNICEF-UNESCO, 2025).

En relación con la pregunta síntesis sobre su vida actual, las respuestas arrojaron una media de 7,2 dentro de la escala propuesta (0 a 10). Analizando estos datos mediante categorías, es posible afirmar que el 68% tiene una percepción positiva (7 puntos o más dentro de la escala), el 23% se ubica en una posición intermedia (entre 5 y 6 puntos), mientras que el 9% restante percibe de un modo negativo su vida actual (entre 0 y 4 puntos).

En sintonía con la información previamente analizada, el porcentaje que percibe de modo positivo su situación actual tiende a disminuir entre las mujeres (63% vs. 75% de los varones) y guarda una relación directa con el NSE, siendo menor en el segmento bajo (56%) y aumentando sensiblemente en el resto de las categorías: 72% en NSE medio y 77% en NSE alto.

Cuadro 2. Adolescentes (12 a 17 años) según satisfacción con su vida actual en base a una escala de 0 a 10 puntos, según género y NSE. Argentina, ámbito urbano

	TOTAL	Mujeres	Varones	NSE Bajo	NSE Medio	NSE Alto
Muy alta (9 a 10)	28%	24%	32%	22%	27%	33%
Alta (7 a 8)	40%	39%	43%	34%	45%	44%
Media (5 a 6)	23%	27%	19%	34%	20%	18%
Baja (3 a 4)	6%	7%	4%	6%	6%	4%
Muy baja (0 a 2)	3%	3%	2%	4%	2%	1%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Promedio	7,2	6,9	7,5	6,7	7,3	7,6

Base: 3049 casos. Fuente: Encuesta Nacional Kids Online Argentina (UNICEF-UNESCO, 2025).

En síntesis, los resultados de la Encuesta Nacional Kids Online Argentina permiten advertir que las adolescentes mujeres cuentan con una percepción general más negativa sobre su situación emocional en comparación con los varones; del mismo modo que las chicas y los chicos de NSE bajo lo hacen respecto de sus pares de los segmentos medio y alto.

Usos problemáticos de tecnologías digitales

La revisión de la literatura muestra que no existe actualmente un modo unívoco de clasificar y abordar el fenómeno de los usos problemáticos de Internet, celulares y videojuegos en línea. Si bien esta ausencia de una definición consensuada fue señalada por diferentes estudios (Durkee *et al.*, 2012; Anderson *et al.*, 2016; Baz-Rodríguez *et al.*, 2020) parece haber cierto acuerdo respecto de sus consecuencias para las personas que lo padecen: dificultades en el funcionamiento cotidiano, trastornos en la alimentación y el sueño, tendencia al aislamiento y al debilitamiento de las relaciones sociales, y escasa capacidad de control sobre el tiempo que pasan en línea.

En sintonía con lo anterior, se considera aquí la definición propuesta por Beard y Wolf, quienes afirman que el uso de Internet se vuelve problemático en la medida en que “genera dificultades de orden psicológico, social, escolar y/o laboral en la vida de una persona” (2001: 378)³. En el caso que aquí se analiza, estas dificultades son identificadas por las y los adolescentes; es decir, se trata de sus percepciones acerca de las consecuencias que tienen sobre su vida cotidiana el uso de Internet, celulares y videojuegos en línea.



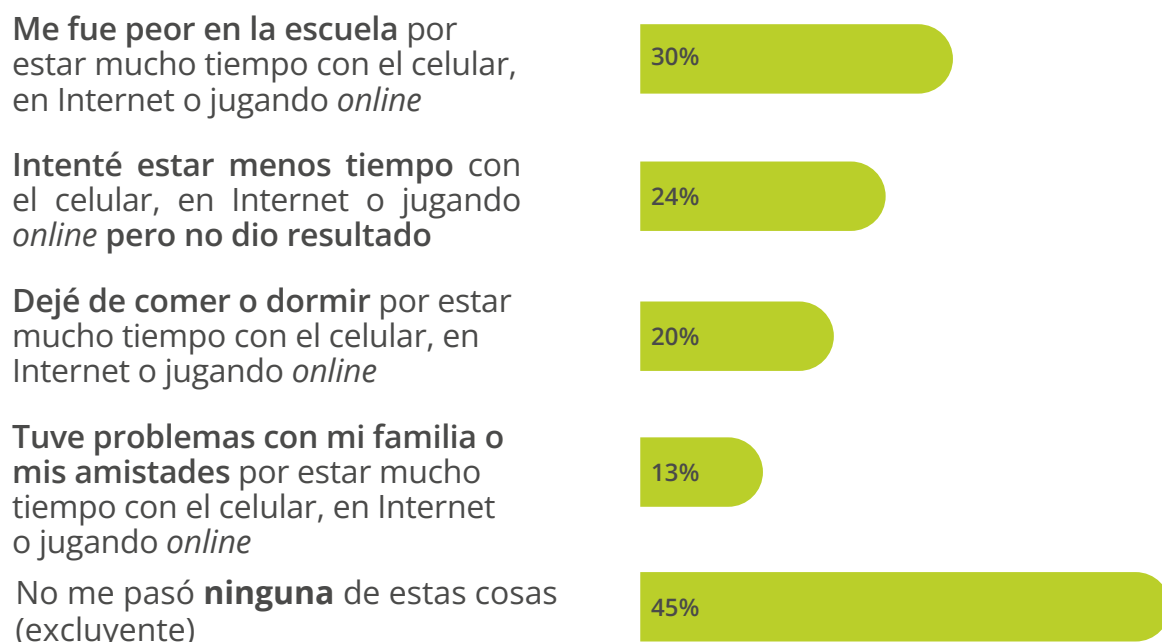
3. Traducción propia del original: “Use of the Internet that creates psychological, social, school and/or work difficulties in a person’s life”.

La Encuesta Nacional Kids Online Argentina incluyó un set de preguntas para abordar esta temática, para conocer si las y los adolescentes habían experimentado dificultades como consecuencia de pasar mucho tiempo en Internet, usando el celular o jugando en línea; en particular:

- si habían dejado de comer o dormir;
- si había empeorado su desempeño escolar;
- si habían tenido problemas con su familia y/o sus amistades;
- si habían intentado utilizar menos estas tecnologías y no lo habían logrado.

Como se observa en los resultados de este relevamiento, la mitad de las y los adolescentes no registra que sus prácticas de uso de tecnologías tengan este tipo de consecuencias negativas (49%). La otra mitad, en cambio, sí percibe usos que se podrían denominar “problemáticos” en tanto afectan alguna de las dimensiones mencionadas. La mayor incidencia se registra en el ámbito de lo escolar: el 30% de las y los adolescentes señalan que su desempeño académico se vio afectado durante el último año por estar mucho tiempo utilizando tecnologías digitales.

Gráfico 3. Percepciones de adolescentes (12 a 17 años) sobre el impacto del uso de Internet, celulares y videojuegos en línea durante el último año. Argentina, ámbito urbano



Nota: la sumatoria de las cinco categorías supera el 100% dado que se trata de una pregunta de opción múltiple. Base: 3049 casos. Fuente: Encuesta Nacional Kids Online Argentina (UNICEF-UNESCO, 2025).

Como se desprende del gráfico 3, además del impacto en el desempeño escolar, 1 de cada 4 adolescentes señala que intentó pasar menos tiempo usando estas tecnologías pero que no le dio resultado (24%), un dato que resulta sumamente relevante no solo porque habla del reconocimiento de un uso de las tecnologías que es percibido como excesivo por las y los adolescentes, sino también por el hecho de que, aun habiéndolo identificado, no pudieron reducir el tiempo que les destinan cotidianamente.

Si bien no existen cifras certeras a nivel nacional sobre el tiempo de uso de celulares e Internet entre adolescentes, algunos estudios de menor alcance territorial abordaron este tema. Por ejemplo, un relevamiento realizado por la Defensoría del Pueblo de la Provincia de Buenos Aires (2024) muestra que el 34% de las personas menores de 18 años usa el celular más de seis horas al día y un 21% dice revisarlo todo el tiempo. También Córdoba, a través de la Defensoría de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, realizó una consulta en 2023 cuyos resultados indican que el 27% de las y los adolescentes entre 16 y 18 años utiliza Internet y redes sociales más de seis horas diarias. Por su parte, el Ministerio de Educación y Cultura de Mendoza, mediante una encuesta aplicada a estudiantes de escuelas secundarias, estimó que el 36% usa el celular cinco horas o más por día.

Más allá de las aproximaciones que aportan estos estudios, y tal como se anticipó, resulta complejo establecer con precisión un umbral de tiempo a partir del cual pueda calificarse de “excesivo” el uso del celular, las redes sociales o Internet. Asimismo, la variable temporal de manera aislada puede no ser la mejor manera de abordarlo, ya que el tipo de uso (en qué y para qué se invierte ese tiempo en línea) y el impacto en el bienestar de las y los adolescentes resultan igualmente relevantes al momento de evaluar si perfilan o no un uso de carácter problemático.

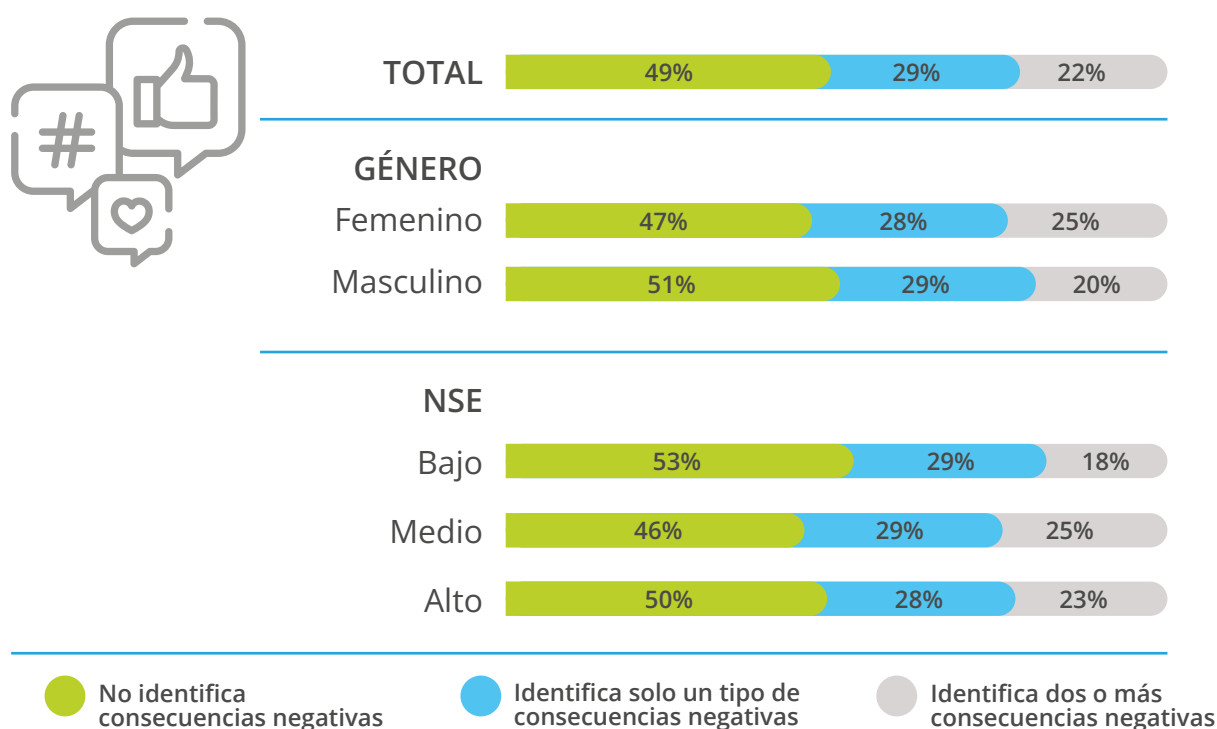
Retomando el análisis de los impactos percibidos por las y los adolescentes, la Encuesta Nacional Kids Online Argentina muestra que 2 de cada 10 experimentaron alteraciones en el sueño y la alimentación como consecuencia del uso de estas tecnologías (20%) y un 13% reconoce que el tiempo que pasa en Internet, jugando en línea o usando el celular tiene consecuencias negativas sobre sus vínculos familiares o sus amistades.

Es importante señalar que estos resultados evidencian escasa variabilidad en función del género y el NSE. En todos los casos, el porcentaje que reconoce algún tipo de consecuencia negativa asociada al uso de estas tecnologías se ubica en torno al 50%. Y si bien las chicas manifiestan en mayor medida que dejaron de comer o dormir por este motivo, o que intentaron reducir el tiempo de uso sin éxito, se trata de una brecha pequeña: en ambos casos las adolescentes registran 6 puntos porcentuales más que los varones. En las otras dos dimensiones abordadas (escolar y vincular) prácticamente no hay diferencias. Las brechas por NSE también resultan leves y no permiten advertir un patrón consistente. Estos datos indican que la prevalencia de usos problemáticos de Internet, celulares y videojuegos en línea impactan de modo transversal en la población adolescente.

Otro modo de analizar las percepciones de este grupo sobre su uso de tecnologías digitales es agrupando a las y los respondientes en función de la cantidad de dimensiones afectadas por su utilización excesiva. De este modo, es posible delinear un gradiente de situaciones que van desde quienes no registran consecuencias negativas (que como se señaló comprenden el 49%); quienes reconocen impactos en solo una de las dimensiones analizadas (escolar, vincular, autorregulación o alimentación y descanso) que agrupa al 29%; y quienes respondieron que el uso de Internet y celulares afecta negativamente a dos o más dimensiones de su cotidianidad. Este último grupo, que suma el 22% restante, podría considerarse como el de mayor riesgo, en tanto la acumulación de estas situaciones puede tener efectos nocivos para la salud y el bienestar de quienes las experimentan.

Nuevamente, no se advierten brechas muy notorias en función del género y el NSE. La identificación de usos problemáticos es levemente mayor entre las mujeres: 53% señala consecuencias negativas derivadas del uso intensivo del celular, Internet y videojuegos en línea y un 25% se ubica en el grupo de mayor riesgo (mientras que entre los varones estos valores alcanzan 49% y 20%, respectivamente). También las y los adolescentes del segmento socioeconómico medio muestran una mayor incidencia en comparación con el resto: 54% registra algún tipo de uso problemático y 25% identifica impactos en dos o más dimensiones de su vida cotidiana.

Gráfico 4. Percepciones de adolescentes (12 a 17 años) sobre sus usos problemáticos de Internet, celulares y videojuegos en línea, según género y nivel socioeconómico. Argentina, ámbito urbano



En las páginas siguientes se busca poner en relación las dos dimensiones analizadas: las percepciones de las y los adolescentes respecto de su situación emocional y el impacto que tiene el uso de tecnologías digitales sobre distintos aspectos de su cotidianidad. Es importante destacar que no se pretende establecer vínculos de causa-efecto, sino identificar si existen o no correlaciones entre los usos problemáticos identificados y la situación emocional en la adolescencia.

¿Cómo se vincula la situación emocional de las y los adolescentes con los usos problemáticos de tecnologías digitales?

El análisis precedente permitió advertir, en principio, que aproximadamente la mitad de las y los adolescentes perciben que el tiempo que dedican al uso del celular, Internet y videojuegos en línea tiene consecuencias no deseadas sobre dimensiones relevantes de su vida cotidiana. Asimismo, se identifica un segmento de adolescentes que, aunque resulte minoritario en términos porcentuales, percibe su situación emocional de manera negativa. El ejercicio de análisis que se propone a continuación busca poner en relación ambos resultados, observando en qué medida los usos problemáticos de estas tecnologías se asocian a situaciones emocionales adversas.

Los resultados muestran que efectivamente estos factores guardan una relación positiva entre sí: las y los adolescentes que manifiestan tener usos problemáticos de celulares, Internet y videojuegos son también quienes expresan en mayor medida sentimientos negativos. Sin pretensiones de establecer causalidad (algo que no sería viable con los datos disponibles), es posible afirmar que hay correlación entre ambos fenómenos. Tal como se advierte en el gráfico 5, la proporción de adolescentes que no identifica consecuencias negativas asociadas al uso de tecnologías digitales aumenta entre quienes manifiestan dormir bien, sentirse habitualmente contentos y optimistas sobre su futuro. En el otro extremo, la proporción que percibe consecuencias negativas en dos o más dimensiones de su vida es claramente mayor entre quienes nunca descansan bien y entre adolescentes que no suelen sentirse contentos. Esta tendencia se advierte también entre quienes nunca se sienten optimistas sobre su futuro, aunque en este caso la brecha es algo menor. En este sentido, se corrobora que las y los adolescentes con percepciones positivas sobre su situación emocional tienen menos probabilidades de experimentar usos problemáticos asociados a Internet, el celular y los videojuegos

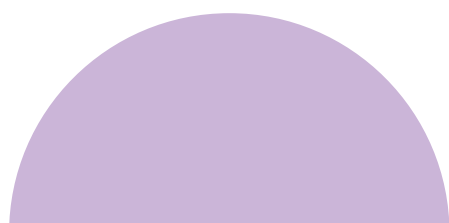
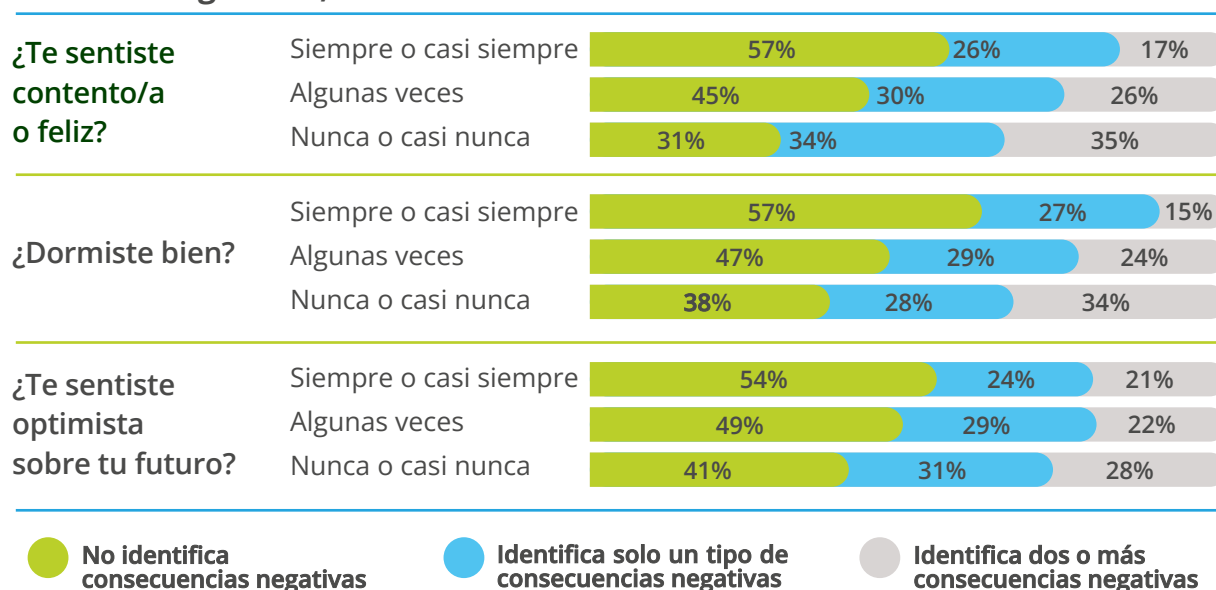


Gráfico 5. Percepciones de adolescentes (12 a 17 años) sobre su situación emocional según usos problemáticos de Internet, celulares y videojuegos en línea. Argentina, ámbito urbano



Base: 3058 casos. Fuente: Encuesta Nacional Kids Online Argentina (UNICEF-UNESCO, 2025).

Bajo la misma lógica que en el caso anterior, en el gráfico 6 se presentan cuatro preguntas que buscan relevar sentimientos de temor, soledad, tristeza y percepción de dificultades para concentrarse, y se las analiza en relación con el autorreporte de usos problemáticos. Nuevamente, las y los adolescentes que afirman sentirse siempre o casi siempre tristes, solos, con miedo y con problemas de concentración son quienes reportan en mayor medida consecuencias negativas del uso prolongado de tecnologías digitales. En cambio, estos valores se reducen significativamente entre quienes se perciben ajenos a estos sentimientos (es decir, quienes responden “nunca o casi nunca” ante las mismas preguntas), con el correlato de un aumento en el porcentaje que no percibe consecuencias negativas asociadas al uso de estas tecnologías.

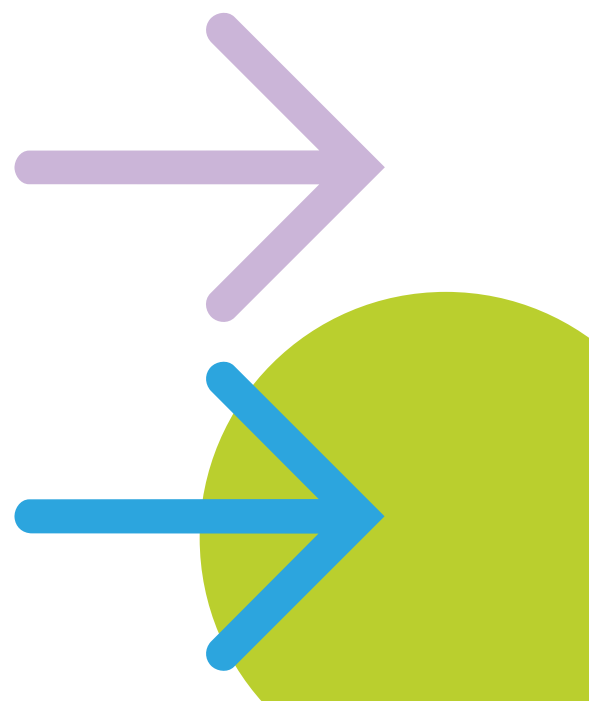
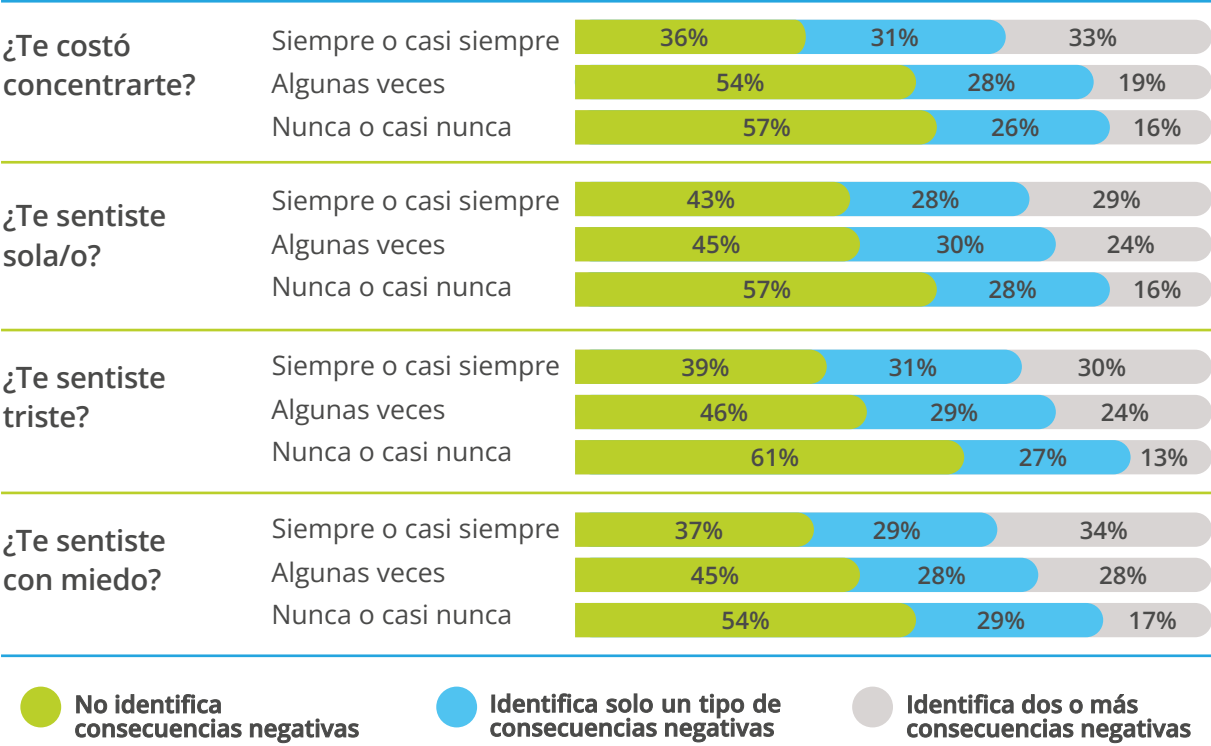


Gráfico 6. Percepciones de adolescentes (12 a 17 años) sobre su situación emocional según usos problemáticos de Internet, celulares y videojuegos en línea (cont.). Argentina, ámbito urbano



Base: 3058 casos. Fuente: Encuesta Nacional Kids Online Argentina (UNICEF-UNESCO, 2025).

En cuanto a la escala de percepción sobre la vida actual, también es posible advertir un vínculo claro con el tipo de uso de celulares, Internet y videojuegos: el segmento que se ubica en el tramo más desfavorable de la escala (0 a 4 puntos) manifiesta en un 36% consecuencias negativas asociadas al tiempo de uso de estas tecnologías en dos o más dimensiones de su vida, un valor que duplica al reportado por quienes se encuentran el otro extremo de la escala (7 a 10 puntos), es decir, adolescentes con una percepción positiva sobre su vida actual. De manera inversa, quienes no perciben usos problemáticos (no identifican consecuencias adversas asociadas al tiempo de uso de estas tecnologías) representan el 53% del segmento más favorable de la escala, valor que se reduce 20 puntos entre quienes perciben negativamente su vida actual (33%).

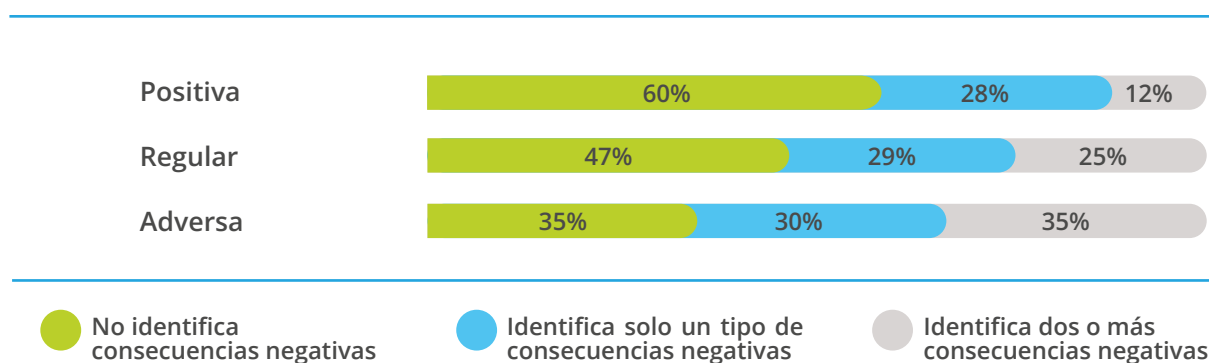
Cuadro 3. Usos problemáticos de Internet, celulares y videojuegos online entre adolescentes (12 a 17 años) según satisfacción con su vida actual en base a una escala de 0 a 10. Argentina, ámbito urbano

	Total	Baja o muy baja (0 a 4)	Media (5 a 6)	Alta o muy alta (7 a 10)
No identifica consecuencias negativas	49%	33%	41%	53%
Identifica solo un tipo de consecuencias negativas	29%	30%	29%	28%
Identifica dos o más consecuencias negativas	22%	36%	29%	18%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Base: 3049 casos. Fuente: Encuesta Nacional Kids Online Argentina (UNICEF-UNESCO, 2025).

Para exponer de un modo más simple y sintético las relaciones registradas hasta aquí, en el gráfico 7 se presenta un indicador resumen que toma como insumo las preguntas analizadas previamente de modo independiente para construir un índice de “situación emocional autopercebida”, sintetizando en un gradiente de tres categorías (adversa, regular y positiva) las respuestas obtenidas de las y los adolescentes. El cruce de ambas variables muestra una clara asociación⁴ entre la situación emocional autopercebida y los usos problemáticos de Internet, celulares y videojuegos en línea.

Gráfico 7. Tipología de situación emocional autopercebida por adolescentes (12 a 17 años) según usos problemáticos de Internet, celulares y videojuegos en línea. Argentina, ámbito urbano



Base: 3049 casos. Fuente: Encuesta Nacional Kids Online Argentina (UNICEF-UNESCO, 2025).

4. La relación entre ambas variables resulta estadísticamente significativa: la prueba de Xi-cuadrado de Pearson permite rechazar la hipótesis nula (ausencia de relación entre las variables) con una confianza del 99%. Asimismo, se calculó el coeficiente Gamma de Goodman y Kruskal -indicado para medir grado y dirección de la asociación entre dos variables ordinales cuya relación se plantea como simétrica- dando como resultado $\gamma=0,32$.

El porcentaje de adolescentes que identifica consecuencias negativas asociadas con el tiempo de uso de estas tecnologías crece a medida que empeoran las percepciones de su situación emocional. En particular, importa destacar que el grupo de adolescentes que registra impactos negativos en dos o más dimensiones de su vida cotidiana -algo que, como se señaló, los perfila como un grupo de mayor vulnerabilidad en virtud de usos problemáticos más marcados- resulta tres veces mayor en el segmento de situación emocional autopercibida “adversa”, comparado con sus pares con percepciones “positivas” (35% vs. 12%).

Reflexiones finales

Los análisis efectuados sobre la evidencia que aporta la Encuesta Nacional Kids Online Argentina permiten advertir que existe una correlación entre la situación emocional de las y los adolescentes y ciertas modalidades de uso de Internet, celulares y videojuegos en línea que se pueden caracterizar como problemáticas. Situaciones emocionales adversas se asocian con una mayor incidencia de usos problemáticos y viceversa. Para situar con mayor precisión los alcances de este hallazgo, resultan necesarias algunas aclaraciones.

En primer lugar, esta correlación no supone causalidad en uno u otro sentido. Esto significa que no es posible afirmar que el mayor tiempo de uso de tecnologías digitales genere en las y los adolescentes emociones adversas; de hecho, es posible que ambos fenómenos se vinculen a partir de una dinámica de refuerzo mutuo. Dos estudios realizados en contextos tan diferentes como España (DVK, 2024) y China (Liu *et al.*, 2024) ofrecen resultados que van en línea con este supuesto: las y los adolescentes encuestados afirman acudir a Internet para sentirse mejor cuando se perciben solos, tristes o enojados, lo que puede configurar al espacio virtual como una suerte de refugio emocional. En este sentido, es posible concebir el vínculo entre situación emocional y uso problemático de Internet y celulares entre adolescentes como dialéctico, en la medida en que el espacio virtual puede operar como refugio para quienes manifiestan este tipo de sentimientos negativos; y, a la vez, una permanencia excesiva en ese espacio puede reforzar las sensaciones de aislamiento y ansiedad, como también vienen señalando diferentes trabajos y estudios experimentales.

En segundo lugar, es importante recordar que las situaciones emocionales que aquí se caracterizan como adversas no suponen ningún tipo de diagnóstico (no se puede trazar una equivalencia, por ejemplo, con la prevalencia de casos de depresión o ansiedad adolescente), sino que surgen como tipificación de las percepciones de esta población sobre los sentimientos que experimentan y sobre su situación en el plano emocional.

Finalmente, las conductas que aquí se configuran como “usos problemáticos” lo son en la medida en que se perciben como tales por las y los adolescentes, a partir de identificar consecuencias negativas en diferentes dimensiones de su funcionamiento cotidiano, vinculadas con el tiempo de uso de celulares, internet y

videojuegos en línea. Algunos estudios cuestionan que el tiempo en pantalla sea utilizado aisladamente como indicador de uso problemático, dado que más que la cantidad de tiempo que pasan en línea lo que debería revisarse es el tipo de uso que realizan. En esta dirección, Gomes Franco e Silva y Sendín Gutiérrez (2024) enfatizan que son las redes sociales, los videojuegos y las aplicaciones de mensajería las que generan mayor percepción de dependencia por parte de las y los adolescentes. En cambio, otras actividades que también realizan de manera intensiva mediante Internet, como escuchar música, suponen un modo de utilización de la tecnología que no se asocia necesariamente con usos problemáticos.

Ahora bien, los resultados de la Encuesta Nacional Kids Online Argentina muestran que justamente el uso de redes sociales y mensajería es el más extendido entre la población adolescente. Y dentro de las prácticas de entretenimiento en línea, el uso de videojuegos también es muy habitual. Por lo cual es posible que en el análisis que aquí se desarrolla estén entrelazados ambos factores: el uso problemático vendría dado por un tiempo extendido de utilización de determinadas aplicaciones de socialización y entretenimiento (cuyos algoritmos y mecanismos de recompensa se orientan principalmente a maximizar el *engagement* y la permanencia en pantalla de las personas usuarias), que tienen consecuencias negativas sobre dimensiones relevantes de la vida cotidiana, siempre desde la propia percepción de las y los adolescentes.

Lo que se observa a lo largo de este artículo es que quienes expresan sentimientos como tristeza, temor, soledad o falta de optimismo en el futuro, así como también quienes tienen una percepción general negativa sobre su vida actual, reconocen mayores impactos negativos asociados con el hecho de pasar mucho tiempo utilizando estas tecnologías, como por ejemplo: rutinas de sueño y de alimentación alteradas, desempeños escolares que empeoran, conflictos en los vínculos con pares y familia, o bien intentos de utilizar menos el celular sin conseguirlo. Pero además de esta constatación general, uno de los aspectos clave que se desprenden del análisis es que parecen configurarse cuadros de mayor vulnerabilidad en la medida en que se produce acumulación de consecuencias negativas: el segmento de adolescentes que expresa una situación emocional adversa es también el que más manifiesta usos problemáticos con impactos en dos o más dimensiones de su bienestar.

Los testimonios de las y los adolescentes son claros al destacar las dificultades que experimentan para autorregular el tiempo que pasan en redes sociales, utilizando el celular o jugando en línea. Esto supone no solo la identificación de un problema sino también el reconocimiento de que no cuentan con herramientas para abordarlo por su cuenta.

En ese sentido, el rol de las personas adultas parece configurarse como un factor clave de intervención. Las políticas y acciones destinadas a fortalecer la mediación de adultos presentes en el entorno de las y los adolescentes pueden ser una herramienta eficaz para reducir riesgos y morigerar los efectos negativos observados. Asimismo, el vínculo que se observa entre usos problemáticos y situación emocional adversa llama la atención sobre la necesidad de considerar estos fenómenos de modo integral y de incluir en el abordaje de las consecuencias negativas del uso de redes sociales, celulares y videojuegos en línea, una mirada sobre la salud emocional y mental de quienes las experimentan. Por ello, la mediación e intervención adulta debería contemplar tanto a las personas más directamente ligadas a las y los adolescentes (padres, madres u otros familiares de referencia) como también a las y los docentes que observan estas situaciones en las escuelas, o los efectores de salud a quienes tanto las familias como los propios adolescentes consultan.



Referencias bibliográficas

- Anderson, E. et al. (2016). Internet use and Problematic Internet Use: a systematic review of longitudinal research trends in adolescence and emergent adulthood. *International Journal of Adolescence and Youth* 4(22): 430-454.
- Baz-Rodríguez et al. (2020). Detección precoz del uso problemático de Internet en adolescentes. *Revista Española de Salud Pública* 94.
- Beard, K. y Wolf, E. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for Internet addiction. *Cyberpsychology & Behavior* 4: 377-383.
- Defensoría de la provincia de Buenos Aires (2024.). Encuesta Hablemos de cómo usamos el celular. Resultados preliminares.
- Defensoría de los derechos de niñas, niños y adolescentes de la provincia de Córdoba (2023). Entre pantallas: infancias y adolescencias en el mundo digital.
- Durkee, T. et. al. (2012). Prevalence of pathological internet use among adolescents in Europe: Demographic and social factors. *Addiction* 107: 2210-2222.
- DVK Instituto de la Vida Saludable (2024). I Estudio sobre la percepción de la salud mental de los adolescentes y el mal uso de la tecnología. Madrid: Educar es Todo.
- Gomes Franco e Silva, F. y Sendín Gutiérrez, J. (2014). Internet como refugio y escudo social: Usos problemáticos de la Red por jóvenes españoles. *Revista Comunicar* 43(XXII): 45-53.
- Kożybska, M. et al. (2022). Problematic Internet Use, health behaviors, depression and eating disorders: a cross-sectional study among Polish medical school students. *Annals of General Psychiatry* 5(21).
- Liu W. et al. (2024). The impact of negative urgency on implicit mobile phone addiction tendency among college freshmen in the context of social exclusion. *Frontiers in Psychology* vol. 15.
- Moretta, T. et al. (2022). Tracing 20 years of research on problematic use of the internet and social media: Theoretical models, assessment tools, and an agenda for future work. *Comprehensive Psychiatry* 112.
- UNICEF-UNESCO (2025). Niñas, niños y adolescentes conectados. Informe general de Resultados Encuesta Kids Online Argentina. UNICEF Argentina.
- Yelowless, P. y Marks, S. (2007). Problematic Internet use or Internet addiction? *Computers in Human Behavior* (23): 1447-1453.

La soledad, la verdadera epidemia detrás de las pantallas

Lucía Fainboim
Bienestar Digital



En la era de las pantallas ubicuas, los algoritmos de recomendación y la economía de la atención, madres, padres, familias y docentes solemos movernos entre la naturalización, la culpa, la impotencia y la resignación. El llamado “chupete electrónico” se instala como una solución cotidiana frente al cansancio, la sobrecarga laboral y la dificultad creciente para sostener tiempos de presencia. En este escenario, emerge una pregunta tan frecuente como paralizante: ¿tiene sentido establecer límites y acompañamientos cuando el mundo entero parece organizado en clave digital?

Proponemos que sí. Y desde una perspectiva de ciudadanía digital que concibe a niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos plenos también en los entornos digitales, y no como meros usuarios, consumidores o “nativos” naturalmente competentes. A partir de este enfoque, entendemos que la participación en la vida digital implica derechos —a la información, a la expresión, al juego, a la intimidad, a la educación—, pero también responsabilidades colectivas, especialmente del mundo adulto y de las instituciones que tienen funciones de cuidado, protección y formación.

No se trata solo de una posición ética o pedagógica: la evidencia empírica y situada que surge de la Encuesta Nacional “Niñas, niños y adolescentes conectados: Kids Online Argentina” (UNICEF-UNESCO, 2025) muestra de manera clara que la presencia adulta sigue siendo un factor decisivo para el desarrollo saludable de niñas, niños y adolescentes en los entornos digitales. Allí donde el rol adulto se diluye, aumentan los impactos negativos; allí donde hay mediación, escucha y bordes claros, esos impactos disminuyen de manera significativa.

Reducir el problema a un debate sobre “tiempo de pantalla” sería insuficiente. Sostenemos que la crisis de hiperconexión infantil es vincular, simbólica y política. Las pantallas no crean la soledad, pero la administran, la intensifican y la normalizan cuando el mundo adulto se retira.

El rol adulto en jaque: rendimiento laboral en alza y tiempo de ocio en peligro

La sociedad contemporánea se organiza en torno al rendimiento, la productividad constante, la aceleración y el consumo. Como señala Byung-Chul Han (2010), la actual es una sociedad del rendimiento, donde el tiempo dedicado a la productividad invade los momentos de ocio. En este contexto, los individuos ya no se perciben como sujetos sometidos a órdenes externas (como sucedía en la Era Industrial), sino como agentes de su propia productividad. Esto genera una autoexigencia constante que transforma incluso el tiempo de ocio en un espacio subordinado a la lógica del rendimiento.

En lugar de ser un momento de descanso o desconexión, el ocio se redefine como una oportunidad para “invertir” en uno mismo: aprender nuevas habilidades, mejorar la salud física y mental, o realizar actividades que puedan ser capitalizadas social o profesionalmente. Esta colonización del tiempo libre provoca una pérdida del verdadero ocio, entendido como un estado de libertad que permite la creatividad, la contemplación y el descanso genuino.

Las personas adultas cuidadoras no son la excepción; por el contrario, se inscriben en un estilo de vida organizado entre el pluriempleo, la multitarea, la productividad y las lógicas de consumo individuales que invaden el tiempo de descanso y ocio. La vida contemporánea exige al mundo adulto una vida acelerada que afecta sus vínculos, su cansancio y su estilo de crianza. El tiempo compartido en familia, sin exigencias laborales, se convierte en un privilegio que muy pocos pueden sostener.

En este contexto, las estrategias de crianza individuales colapsan y las pantallas aparecen como un paliativo excelente frente a la demanda. Las formas de vivir actuales no repercuten únicamente en el mundo adulto, sino que tienen su correlato en la experiencia de niñas, niños y adolescentes que también se ven atravesados por estímulos acelerados, rutinas apuradas, escaso tiempo de juego libre y usos digitales solitarios e individualistas.

Personas adultas con poco tiempo, infancias hiperconectadas y una consecuencia repetida: la soledad. Sin embargo, este escenario tiene matices que proponen pensar una estrategia de cuidados teniendo como norte el interés superior del niño y un replanteo profundo de cómo trasladar esas tareas de cuidado a los entornos digitales.

Los resultados que aporta la Encuesta Nacional Kids Online Argentina nos brindan un mapa: cuando la mediación adulta es débil o está ausente, los usos de pantallas tienden a ser más solitarios, más prolongados y con mayor incidencia de consecuencias negativas. La soledad no aparece como un efecto colateral, sino como una condición estructural de prácticas digitales no acompañadas.

El mito de la autorregulación como punto de partida

Una de las ideas más extendidas que legitima el corrimiento adulto es la creencia de que niñas y niños pueden autorregular el uso de la tecnología digital. Suponer que a edades tempranas se les puede pedir que interrumpen sus prácticas digitales basados en su propia voluntad o disciplina es un primer concepto que hay que corregir. Esta noción pasa por alto las propias habilidades de inhibición pulsional de niñas y niños durante su infancia y, quizás lo más importante, los diseños de las plataformas digitales pensados estratégicamente para impedir que quienes las usan se desconecten cuando lo planifican.

Es importante señalar que la autorregulación es un objetivo clave a construir. Desde la autonomía progresiva, el acompañamiento, los bordes construidos y la mirada adulta, resulta indispensable fomentar el desarrollo, paso a paso, de una autorregulación que acompañe el crecimiento de cada niña y cada niño (Fainboim, 2025). Sin embargo, esa autorregulación debe ser considerada como un punto de llegada y no de partida. Es importante no darlo por hecho, sino pensarlo como un proceso de construcción cuidado y acompañado.

¿Cuándo se encuentra preparado un niño para tener su primer celular, su primera tablet o para navegar solitariamente? Si nos guiamos por una mirada respetuosa de su crecimiento, podemos pensar esas decisiones desde un encuadre de desarrollo que analice momentos y habilidades alcanzadas. Encuadre que naturalizamos para otras decisiones como, por ejemplo: ¿cuándo viajará solo en transporte público? o ¿cuándo le daré las llaves de casa?

Situar estas decisiones de crecimiento digital en un marco de autonomía progresiva implica pensarlas paso a paso, con etapas intermedias y cuidadosas. Algunas de ellas pueden ser: habilitar dispositivos con uso o conexión limitada, con mayores controles de tiempo y contenido al inicio, y acompañados de una mirada adulta que proponga preguntas, cuidados, debates y que siembre una actitud crítica y reflexiva.

Es indispensable observar que cuando la persona adulta asume erróneamente la autorregulación como capacidad de las infancias y las adolescencias —y por ende no asume su propio rol de guía— aparecen síntomas de desborde: los propios niños, niñas y adolescentes comienzan a reconocerlos y expresan las dificultades que enfrentan para autogenerar un límite en el uso de pantallas, aplicaciones y dispositivos digitales.

Los datos de la Encuesta Nacional Kids Online Argentina nos orientan en este sentido. En primer lugar, muestran que la percepción de desborde aparece de manera temprana. El 36% de las niñas y los niños entre 9 y 11 años considera que tiene algún tipo de uso problemático de la tecnología. En la adolescencia, lejos de resol-

verse, esta percepción se intensifica: cerca de la mitad de las y los adolescentes reconoce que su vínculo con las pantallas tiene impactos negativos en diferentes dimensiones de su vida cotidiana. Afirman que les va peor en la escuela por estar mucho tiempo con el celular o jugando en línea, que han dejado de comer o dormir por este motivo y que intentaron pasar menos tiempo conectados, pero no lo consiguieron. En menor medida, también señalan que tuvieron problemas vinculares con familiares y amigos (cuadro 1).

Cuadro 1. Niñas, niños y adolescentes que reportan consecuencias negativas del uso de celulares, Internet y videojuegos en línea, según grupos de edad. Argentina, ámbito urbano

Consecuencias negativas	Grupos etarios		
	9 a 11 años	12 a 14 años	15 a 17 años
Me fue peor en la escuela por estar mucho tiempo con el celular, en Internet o jugando <i>online</i>	12%	26%	29%
Intenté estar menos tiempo con el celular, en Internet o jugando <i>online</i> pero no dio resultado	17%	23%	23%
Dejé de comer o dormir por estar mucho tiempo con el celular, en Internet o jugando <i>online</i>	12%	19%	20%
Tuve problemas con mi familia o mis amistades por estar mucho tiempo con el celular, en Internet o jugando <i>online</i>	9%	14%	12%
Identifican al menos un tipo de consecuencia negativa asociada al tiempo de uso de estas tecnologías	36%	50%	51%
No identifican consecuencias negativas asociadas al tiempo de uso de estas tecnologías	64%	50%	49%

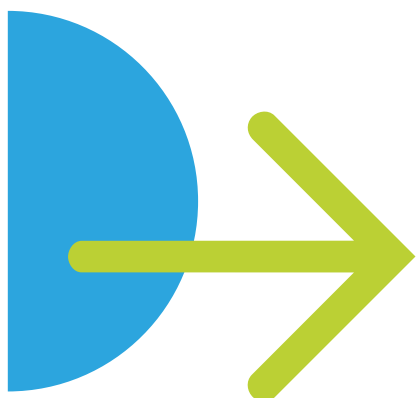
Base: 5190 casos. Fuente: Encuesta Nacional Kids Online Argentina (UNICEF-UNESCO, 2025).

Estos datos marcan una urgencia y constituyen un llamado de atención a repensar las lógicas de cuidado y acompañamiento teniendo en cuenta la propia preocupación de niñas, niños y adolescentes, y las dificultades que expresan para disminuir aquellos usos excesivos, poco saludables y riesgosos de las tecnologías digitales.

Efectos del desborde

Los efectos del retiro adulto no se expresan solo en el plano digital. Impactan en necesidades de desarrollo y sociales básicas. Tal como muestra la Encuesta Nacional Kids Online Argentina, las modalidades de mediación parental se reflejan en las respuestas de niñas, niños y adolescentes sobre sus prácticas digitales. Para ello, se construyó una tipología que considera distintos tipos de intervenciones adultas: de acompañamiento o activas (aconsejar cómo usar Internet de forma segura y explicar por qué algunas páginas web pueden ser buenas o malas para ellas y ellos) y también de control o restrictivas (regular el tiempo neto o los horarios en que pueden usar Internet, y poner reglas sobre lo que pueden hacer en Internet y lo que no). De este modo, se considera que hay una “mediación parental presente” cuando niñas, niños y adolescentes afirman que las personas adultas realizan todas estas intervenciones, mientras que quienes señalan entre dos y tres de ellas fueron agrupados bajo la categoría de mediación “moderada”. Finalmente, quienes respondieron que sus madres o padres realizan solo una o ninguna de estas acciones fueron considerados bajo “mediación parental débil o ausente”.

Como se advierte en el cuadro 2, el registro de impactos negativos asociados al tiempo de uso de celulares, Internet y videojuegos en línea tiende a reducirse a medida que la mediación parental se fortalece. El 23% de las chicas y los chicos con mediación débil o ausente señaló haber dejado de comer o dormir por estar mucho tiempo conectado, pero este valor desciende al 13% cuando el acompañamiento adulto está presente. En el ámbito escolar, el 31% de las chicas y los chicos bajo mediación débil o ausente reconoce que las pantallas afectaron su desempeño, mientras que ese valor desciende al 18% entre quienes reconocen una mediación parental presente. Esta tendencia también se observa en los intentos fallidos por pasar menos tiempo utilizando Internet, el celular o videojuegos en línea, aunque la brecha no es tan notoria como en los casos anteriores. El único ítem que no muestra variaciones en función del tipo de mediación parental son los problemas vinculares asociados con el tiempo de conexión, que se ubican en torno 12% en todos los casos.



Cuadro 2. Niñas, niños y adolescentes que reportan consecuencias negativas del uso de celulares, Internet y videojuegos en línea, según tipología de mediación parental. Argentina, ámbito urbano

Consecuencias negativas	Tipo de mediación parental		
	Presente	Moderada	Débil o Ausente
Me fue peor en la escuela por estar mucho tiempo con el celular, en Internet o jugando <i>online</i>	18%	21%	31%
Intenté estar menos tiempo con el celular, en Internet o jugando <i>online</i> pero no dio resultado	18%	22%	24%
Dejé de comer o dormir por estar mucho tiempo con el celular, en Internet o jugando <i>online</i>	13%	17%	23%
Tuve problemas con mi familia o mis amistades por estar mucho tiempo con el celular, en Internet o jugando <i>online</i>	12%	11%	12%

Base: 5190 casos. Fuente: Encuesta Nacional Kids Online Argentina (UNICEF-UNESCO, 2025).

A esto se suma una dimensión corporal frecuentemente invisibilizada. Especialmente en la primera infancia, el desarrollo psíquico y el corporal están profundamente entrelazados. Las pantallas promueven una quietud prolongada que convive con una intensa excitación mental, generando dificultades en la motricidad, en la regulación del movimiento y en la conexión con el propio cuerpo. Tal como explica el psicomotricista Calmels (2019):

La disponibilidad de las pantallas que el adulto facilita al niño favorece el aislamiento y la habituación a un tiempo de continuidad, sin intercambios, pausas, diálogos. Crea una forma de percibir muy diferente a la que se crea en los juegos corporales y en el diálogo con el otro. El niño frente a la pantalla ve, pero no mira, sabiendo que la mirada es subjetiva, está cargada de emoción, afecto, deseo. Frente a la pantalla se oye, pero no se escucha, se perciben sonidos maquinales, descorporizados, que no esperan respuesta. La postura y la actitud postural están en función del objeto, alienadas y enfocadas a su mayor visibilidad y operatoria.

Juego, simbolización y deuda subjetiva

El juego es fundamental en la infancia, incluso como herramienta para atravesar situaciones traumáticas. “Freud sostuvo que un niño juega no solo para repetir situaciones placenteras sino también para elaborar las que le resultaron dolorosas o traumáticas” (Aberastury, 1994).

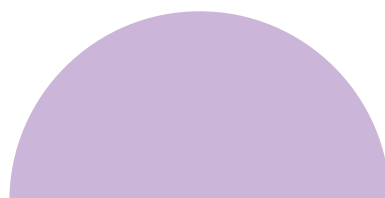
“El juego es el trabajo de la infancia”, explicaba Piaget (1961) mediante una analogía que permite reconocer la importancia estructural que tiene durante esta etapa. Una importancia que va más allá incluso de que sea lindo o tierno ver jugar a niñas y niños: necesitan y deben jugar. En pocas palabras, un niño sano es un niño que juega.

Uno de los efectos más preocupantes de este escenario es el desplazamiento del juego infantil. Jugar no es un pasatiempo accesorio: es una experiencia subjetivante que permite tramitar emociones, construir simbolización y desarrollar lenguaje y creatividad. “Las encuestas revelan que el tiempo no estructurado con los amigos cayó en picado precisamente en los años en que los adolescentes pasaron de tener teléfonos básicos a tener *smartphones*”, explica Haidt (2024).

El juego en línea no puede reemplazar al juego libre infantil. Está diseñado por personas adultas desde lógicas adultas, responde a intereses de mercado y se organiza en torno a recompensas y castigos. El juego libre y el digital no son experiencias equivalentes ni acumulativas: compiten entre sí.

Según Christakis *et al.* (2018), director del Centro de Salud, Comportamiento y Desarrollo Infantil del Children’s Seattle Hospital (Estados Unidos), “nacemos con un cerebro sin desarrollar, y durante los dos primeros años aumenta el triple su tamaño, y lo hace como respuesta directa a la estimulación externa. Por eso nos preocupa tanto la sobreestimulación de un cerebro en desarrollo, ya que puede acortar el período de atención”. También explica que niñas y niños que pasan mucho tiempo en estos entornos hiperestimulantes pueden tener dificultades para encontrar placer en actividades menos intensas, como la lectura, el juego simbólico o las interacciones sociales cara a cara.

La falta de juego libre infantil produce una deuda simbólica profunda. Dificultades en dar lugar a la fantasía, para crear historias, para sostener la atención o tolerar el aburrimiento aparecen cada vez con mayor frecuencia durante la infancia. Esta deuda no es individual: es el resultado de un entorno que adelanta consumos y posterga experiencias fundantes.



Soledad, consumo e hiperestimulación

Las plataformas algorítmicas ofrecen estímulos intensos, inmediatos y variables que generan acostumbamiento. En este contexto, las y los influencers se consolidan como mediadores tempranos del consumo. Desde estereotipos estéticos hasta apuestas en línea, las infancias ingresan precozmente en lógicas productivas y financieras que no les son propias. La infancia se vuelve performática y consumidora, mientras se desplaza el tiempo para el juego, la introspección y el vínculo.

Si observamos lo que responden las y los adolescentes en relación con los contenidos que encuentran en las plataformas digitales, podemos convencernos con mayor firmeza de lo urgente que resulta la presencia y la mediación parental. Los resultados de la Encuesta Nacional Kids Online Argentina muestran que 77% de las adolescentes acceden a contenidos sobre cómo bajar de peso o ser más flaca (mucho más que los varones); un 64% de las chicas y los chicos se topa con publicaciones que enseñan a “ganar plata fácilmente en Internet”; el 61% de los adolescentes consume contenido sexual explícito (en mucha mayor medida que las mujeres), y un 55% de las chicas y los chicos estuvieron expuestos a mensajes discriminatorios o discursos de odio en Internet.

Cuando nos informamos y escuchamos sobre sus consumos digitales, tenemos más herramientas para asumir nuestro rol adulto y ejercer una mediación parental tendiente a reducir riesgos. De hecho, el acceso a este tipo de contenidos mantiene una relación lineal con los tipos de mediación parental: a medida que esta última se vuelve más débil, es mayor el porcentaje de adolescentes que manifiestan haber visto este tipo de publicaciones en Internet; en cambio cuando la mediación adulta se fortalece, la exposición a este tipo de contenidos disminuye.

Si bien estos datos remiten a la población adolescente (12 a 17 años) la Encuesta Nacional Kids Online Argentina muestra claramente que, en nuestro país, la edad de acceso al primer celular propio viene siendo cada vez más precoz, ubicándose actualmente en 9,6 años. Por ello, la presencia adulta en relación con las prácticas digitales resulta cada vez más necesaria.

¿A qué edad pueden estar preparados para lidiar con este tipo de contenidos? ¿Quién toma esa decisión? Una vez más, la evidencia indica que solo un tercio de las niñas y los niños del segmento de 9 a 11 años (36%) reconocieron que sus adultos a cargo ejercen una “mediación parental presente”, en términos de la tipología antes descripta (UNICEF-UNESCO, 2025).

El rol adulto: presencia, escucha y contrapeso

Frente a este escenario, proponemos recuperar el rol adulto desde la presencia, la escucha y el contrapeso. No se trata de mero control ni de prohibición indiscriminada, sino de ejercer una mediación activa. Los datos de la Encuesta Nacional Kids Online Argentina muestran que cuando sucede algo en Internet que hace sentir mal a chicas y chicos, la mayoría elige hablarlo en el seno familiar (madres, padres, hermanos o hermanas). Esto solo es posible cuando existe un clima de escucha sin castigos automáticos. Sentirse escuchado en casa es, una vez más, un potente factor de protección. Para que se sientan escuchados, necesitan que esa escucha sea empática, sin menospreciar sus necesidades o sus prácticas digitales. Que sea un espacio de validación, entendimiento y cuidado, donde puedan sentirse comprendidos y acompañados.

Por otro lado, la idea de contrapeso implica generar experiencias capaces de equilibrar las invitaciones dominantes de la época. No se trata simplemente de “menos pantallas” sino de habilitar más el mundo compartido. Tiempo *offline* que no sea residual ni improvisado, sino habitado; rituales que ordenen la experiencia cotidiana frente al *scroll* infinito; espacios de juego que restituyan al cuerpo, a la imaginación y a la palabra como ejes del desarrollo; y, fundamentalmente, un ejemplo adulto que encarne aquello que se propone y que no se circunscriba solo al discurso.

Este último aspecto resulta clave: poder contrarrestar desde el ejemplo exige una revisión honesta de nuestras propias prácticas como personas adultas; supone reconocer que muchas de las propuestas digitales que ofrecemos a niñas y niños funcionan como atajos para sostener ritmos adultos incompatibles con el tiempo de la crianza. Implica asumir la incomodidad de apagar el celular, tolerar el enojo, el aburrimiento y la demanda, y sostener el límite aun cuando resulte impopular o agotador. En este sentido, el límite no opera como castigo ni como control, sino como gesto de cuidado y presencia: un borde que protege, que organiza la experiencia y que abre la posibilidad de otros modos de estar juntos.

Contrarrestar es, finalmente, un posicionamiento ético. Es disputar, en lo cotidiano, la idea de que todo tiempo debe ser productivo, estimulado o rentable. Es habilitar tiempos improductivos, silencios, esperas y juegos sin objetivo, entendiendo que en esas experiencias se construye subjetividad, regulación emocional y lazo con otros. Sostener el límite, en este marco, es un acto de amor y también un acto político: es afirmar que las infancias no pueden ni deben adaptarse sin más a las lógicas del mercado y de la aceleración permanente.

Conclusión: cuidar es resistir

La soledad infantil frente a las pantallas, si bien se vincula estrechamente con el corrimiento de la figura adulta, no debe ser comprendida como una falla individual sino más bien como una producción social. En la era digital, cuidar las infancias es un acto profundamente político. No se trata de rechazar la tecnología, sino de disputar el sentido de su uso y de no ceder el tiempo de crianza a las plataformas.

Criar en la era digital es como enseñar a andar en bicicleta: primero sostenemos, luego soltamos de a poco, pero sin dejar de mirar. Soltar antes de tiempo o no mirar nunca vuelve casi inevitable la caída.

La resistencia no es individual ni heroica. Es colectiva, incómoda y necesaria. Porque lo que está en juego no es solo el bienestar digital, sino la posibilidad misma de infancias con juego, cuerpo, palabra y vínculos.

Referencias bibliográficas

- Aberastury, A. (1994). El niño y sus juegos. Ed. Paidós
- Calmels, D. (2019). El cuerpo del niño y el impacto de las pantallas. Revista Letra Urbana 41, 7 de febrero.
<https://letraurbana.com/articulos/el-cuerpo-del-nino-a-frente-a-los-juegos-de-pantalla-el-juego-y-la-funcion-corporizante-del-adulto/>
- Christakis, D., Benedikt Ramírez, J., Ferguson, S., Ravinder, S y Ramírez, J. M. (2018). How early media exposure may effect cognitive function: A review of results from observations in humans and experiments in mice. Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS) 115(40).
<https://doi.org/10.1073/pnas.1711548115>
- Fainboim, L. (2025). Cuidar las infancias en la era digital. Buenos Aires: Ed. Noveduc
- Haidt, J. (2024). La generación ansiosa. Por qué las redes sociales están causando una epidemia de enfermedades mentales en nuestros jóvenes. Zalla: Ed. Deusto.
- Han, B.-Ch. (2010). La sociedad del cansancio. Barcelona: Herder Editorial.
- Piaget, J. (1961). La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de Cultura Económica.
- UNICEF-UNESCO (2025). Niñas, niños y adolescentes conectados, Informe general de Resultados Encuesta Kids Online Argentina. Buenos Aires: UNICEF Argentina

Autores

- **Mariano Aizpurúa** es médico pediatra y Oficial de Salud en UNICEF Argentina. Trabaja en el diseño e implementación de políticas públicas de salud infantil y adolescente. Cuenta con experiencia en clínica, gestión en salud pública, investigación y ciencia de datos aplicada a políticas sanitarias.
- **Santiago Bellomo** es doctor, licenciado y profesor en Filosofía, y licenciado en Administración y Gestión de la Educación. Realizó estudios posdoctorales en la Universidad de Saarland (Alemania). Es autor de libros y numerosos artículos vinculados con filosofía de la educación e innovación educativa. También se desempeña como consultor en organismos internacionales y actualmente es decano de la Escuela de Educación en la Universidad Austral. Llevó a cabo roles de gestión en organismos públicos e instituciones educativas del sector privado.
- **Marcela Czarny** es magíster en Tecnología Educativa de la Universidad de Salamanca. Fundadora y directora de la Asociación Civil Chicos.net, que promueve la protección de los derechos de la niñez y la adolescencia en entornos digitales, cuenta con vasta experiencia en el diseño e implementación de proyectos vinculados a educación, ecosistema digital y medios de comunicación. Participó en numerosos eventos internacionales, entre los cuales representó a América Latina en Naciones Unidas (Ginebra, 2017).
- **Lucía Fainboim** es licenciada en Comunicación Social y diplomada en Educación, Imágenes y Medios en la Cultura. Hace quince años investiga y lidera proyectos educativos vinculados al uso digital saludable y seguro de niñas, niños y adolescentes. Es directora de la consultora Bienestar Digital, donde desarrolla proyectos integrales sobre ciudadanía digital. Se desempeña como docente universitaria, miembro del Consejo de Expertos del estudio Kids Online Argentina y es autora del libro Cuidar las infancias en la era digital.
- **Silvina Pedrouzo** es médica pediatra y especialista en desarrollo infantil. Preside la Subcomisión de TIC de la Sociedad Argentina de Pediatría y es miembro del Comité de Pediatría Ambulatoria de la misma entidad. Publicó numerosos artículos que abordan los impactos del uso de la tecnología en la infancia y la adolescencia, la importancia del acompañamiento parental y el rol de los profesionales de la salud. Es miembro del Consejo de Expertos del estudio Kids Online Argentina.

- **Mariela Reiman** es especialista en Educación Digital y Derechos de la Infancia, y educadora e investigadora con más de veinticinco años de trayectoria en diseño e implementación de programas de ciudadanía digital, alfabetización mediática y derechos de infancia en entornos digitales. Es directora de Chicos.net, donde lidera equipos interdisciplinarios en el desarrollo de proyectos educativos innovadores, dirige el campus de formación docente y es responsable de la articulación institucional con ministerios de Educación, organismos de cooperación internacional y sector privado a escala regional.
- **Cora Steinberg** es licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires y magíster en Políticas Sociales y Planeamiento por la London School of Economics. Es responsable del área de Educación en UNICEF Argentina desde 2016 y Fellow EdTech HP Cambridge University. Experta en generación de evidencia e implementación de programas que abordan desigualdades sociales, educativas y territoriales, integra el Consejo de la Calidad de la Educación Nacional y dirigió el estudio Kids Online Argentina.
- **Ariel Tófalo** es licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña desde hace veinte años como investigador en el campo de la educación, tanto en ámbitos académicos como en agencias gubernamentales y organismos internacionales. Participó en diferentes estudios vinculados con el uso de tecnologías por parte de estudiantes de educación primaria y secundaria. Desde 2020 es consultor externo del área de Educación en UNICEF Argentina.



