La toma de decisiones informadas en el proceso de diseño de clases con asistencia de IAGen: Estudio fenomenológico en ¨*Metodología de la Enseñanza*¨ del Profesorado Universitario de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata

María Alejandra del Potro
UNMDP
alejandradelpotro@gmail.com

Andrea Di Virgilio
UNMDP
andreadivirgilio@gmail.com

Resumen

Para fomentar un uso ético y crítico de la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) en todos los niveles educativos, resulta imprescindible trabajar estas cuestiones desde la formación docente inicial. Desde un enfoque fenomenológico, este estudio busca comprender las percepciones y experiencias de los estudiantes del Profesorado Universitario de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata que cursaron la asignatura *Metodología de la Enseñanza* y planificaron clases de micro-enseñanza con asistencia de IAGen. Los resultados evidencian la coexistencia de múltiples tensiones. Si bien las participantes reconocen los beneficios de la IAGen para generar ideas, diseñar material de enseñanza o ahorrar tiempo, también expresan preocupaciones en cuanto a la confiabilidad, la pertinencia contextual de las respuestas, el riesgo de dependencia y el temor al plagio. Estas percepciones resaltan la necesidad de garantizar un acompañamiento pedagógico en la formación docente inicial y de generar instancias de reflexión crítica sobre el uso de la IAGen. Un acompañamiento que promueva el pensamiento crítico y la creatividad puede ayudar a los futuros docentes a desarrollar su sentido de agencia, a tomar decisiones más conscientes y a construir una práctica pedagógica propia, sensible, ética y, por sobre todo, humana.

Palabras clave: Inteligencia Artificial Generativa; Formación Docente; Pensamiento crítico; Planificación de clases; Agencia docente

1. Introducción

Nos encontramos en un momento de inflexión en la educación formal, y particularmente en la educación superior, caracterizado por transformaciones profundas impulsadas por el avance acelerado de las tecnologías digitales (Ferrarelli, 2021; Kap, 2024; Maggio, 2024), la hiperconectividad global y la aparición y masificación de la Inteligencia Artificial (IA) y, más recientemente, de la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen). Estas tecnologías están empezando a formar parte del ecosistema cotidiano del trabajo docente, generando nuevos interrogantes en cuanto a su inclusión pedagógica, sus implicancias éticas y su potencial para transformar o tensionar las prácticas educativas.

Desde el lanzamiento del ChatGPT en 2022, la IAGen se ha incorporado en distintos niveles del sistema educativo como una herramienta de apoyo para crear materiales didácticos, diseñar actividades, generar evaluaciones automatizadas e incluso ofrecer retroalimentación personalizada (Celik et al., 2022; Kimura et al., 2023; Mishra et al., 2023). Sin embargo, su inclusión en la formación docente inicial aún no se encuentra plenamente sistematizada y requiere ser abordada desde enfoques críticos y contextualizados. En este sentido, la formación docente inicial desempeña un rol clave en el impacto que estas tecnologías tendrán en las prácticas educativas de las futuras generaciones. Ya no alcanza con incorporar contenidos sobre el uso técnico de las tecnologías: resulta necesario promover una alfabetización digital situada, crítica y reflexiva que forme profesionales capaces de apropiarse de estas tecnologías en función de sus contextos de enseñanza, sus propósitos educativos y su voz pedagógica. Esto implica formar docentes con un sentido de agencia que no sólo sepan usar la tecnología, sino que puedan decidir cuándo, cómo y para qué usarla, y que puedan evaluar sus aportes sin perder de vista la centralidad de lo humano en la tarea educativa (González et al., 2024).

Con esto en mente, el presente trabajo propone comprender las reflexiones de los futuros docentes acerca de la toma de decisiones informadas en el proceso de diseño de clases con asistencia de IAGen en el contexto de la asignatura *Metodología de la Enseñanza* (IME), correspondiente al segundo año del Profesorado Universitario de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). En este

espacio curricular, los estudiantes[1] se enfrentan por primera vez al desafío de planificar y llevar a cabo una clase real en el marco de una experiencia de micro-enseñanza. A lo largo de ese proceso, se les ayuda a desarrollar estrategias y prácticas para pensar la planificación de clases de manera situada, creativa y reflexiva.

Este trabajo forma parte de una agenda de investigación orientada a comprender el lugar que ocupa la IAGen en la formación inicial de docentes de inglés. En ese marco, del Potro (2026) sistematiza experiencias de integración de estas tecnologías en dos espacios curriculares del Profesorado Universitario de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El presente capítulo retoma una de esas experiencias para analizarla en profundidad desde una perspectiva fenomenológica, focalizando en las percepciones, experiencias y procesos de toma de decisiones de estudiantes de la asignatura *Metodología de la Enseñanza*. En ese marco, nos propusimos explorar las percepciones y experiencias de las futuras docentes al utilizar la IAGen como asistente durante el proceso de planificación de clases. ¿Qué oportunidades encuentran? ¿Qué desafíos enfrentan? ¿Qué sentimientos y actitudes emergen cuando deben tomar decisiones pedagógicas mientras interactúan con estas tecnologías? ¿Cómo valoran la calidad de las respuestas generadas por la IAGen? ¿Qué lugar otorgan a su juicio profesional frente a las sugerencias automatizadas?

Estas preguntas buscan comprender en profundidad el fenómeno de la asistencia tecnológica en el proceso de planificación, desde una aproximación fenomenológica que prioriza las experiencias vividas por los individuos. A partir de este recorte, el capítulo busca aportar evidencia situada sobre cómo las futuras docentes negocian las oportunidades, tensiones y desafíos que plantea la IAGen durante el diseño de clases, así como contribuir a la discusión sobre el desarrollo de una agencia docente crítica frente a las tecnologías emergentes.

2. Revisión de la literatura

La velocidad con la que surgieron distintas tecnologías de IAGen que acompañan a los docentes en el proceso de diseño de clases, creación de materiales, tareas administrativas y evaluación de

[1] En este artículo, el uso del artículo masculino se emplea con valor genérico, con el fin de representar a personas de todos los géneros.

trayectorias estudiantiles ha sido abrumadora. Este sinfín de posibilidades trae consigo la necesidad de formar a los futuros profesores para que puedan potenciar sus habilidades y estrategias docentes. A continuación, se presentan aportes teóricos y estudios empíricos que abordan, por un lado, la agencia docente y la toma de decisiones informadas en la formación docente inicial, y por otro, el rol de la IAGen en el ámbito educativo.

2.1. La agencia docente y la toma de decisiones informadas

Uno de los objetivos clave de la formación docente inicial es desarrollar el sentido de agencia en los futuros profesionales para que puedan interpretar situaciones educativas complejas y tomar decisiones pedagógicas apropiadas a los contextos específicos de su práctica. El sentido de agencia se puede definir como la conciencia subjetiva de que uno está iniciando, ejecutando y controlando sus propias acciones en el mundo (Williams & Burden, 1997). En este sentido, no se puede hablar de agencia cuando el docente se limita a seguir patrones o rutinas de comportamiento habituales de manera acrítica, ya que la agencia implica la capacidad de reflexionar, evaluar alternativas y tomar decisiones intencionales. La agencia docente no debe entenderse como un atributo fijo o naturalmente dado, sino como un proceso dinámico que se ejerce en la práctica; surge en diversas situaciones y se encuentra en continuo cambio (Priestley, 2015; Aspbury Miyanishi, 2022). Por ello mismo, la agencia se construye en relación con las condiciones sociales, institucionales y personales que atraviesan la práctica profesional.

Para ilustrar mejor esta idea, Biesta et al. (2015) proponen un modelo ecológico que conceptualiza la agencia docente como un fenómeno temporal-relacional, que se puede lograr atravesando tres dimensiones. La primera dimensión es la iteracional y se refiere a la activación y repetición de hábitos, prácticas y patrones de comportamiento, pensamiento y experiencias pasadas. El conocimiento profesional, las creencias y los valores que distinguen a cada individuo forman parte de esta dimensión. Nuestras historias de vida pasadas, que son únicas, influyen en la forma en la que ejercemos nuestro sentido de agencia.

En segundo lugar, la dimensión proyectiva involucra aspiraciones futuras, ya sean de corto o de largo plazo. Estas proyecciones

profesionales y personales moldean las decisiones que tomamos, dentro del aula, en el día a día, o en nuestra carrera docente. Por su parte, la dimensión evaluativa supone la capacidad del docente de valorar alternativas en una situación, considerando distintas variables que pueden ser percibidas como facilitadores, obstáculos o recursos. Estas tres dimensiones no actúan de forma aislada. Por el contrario, se entrelazan continuamente, y su interacción es lo que permite ejercer agencia profesional de forma situada y reflexiva.

Una parte esencial de la formación inicial de los futuros profesores y necesaria para el sentido de agencia docente es el desarrollo del pensamiento crítico, el cual guía a los individuos hacia la toma de decisiones fundamentadas y la resolución de problemas complejos. Según Ennis (2005:48), el pensamiento crítico implica un "pensamiento reflexivo razonado al decidir qué hacer o creer" y es comparado a menudo con la resolución de problemas, por lo cual constituye una parte esencial del proceso de toma de decisiones.

En el contexto actual, la formación docente debe favorecer el desarrollo de profesionales capaces de tomar decisiones pedagógicas bien fundamentadas, que no se limiten a reproducir las propuestas automatizadas de las nuevas tecnologías. Si bien la IAGen puede ofrecer respuestas rápidas y soluciones creativas, no reemplaza el juicio profesional humano, ni la sensibilidad pedagógica, ni la capacidad de interpretar las complejidades del aula.

De hecho, una de las limitaciones actuales de estas tecnologías radica en su dificultad para resolver tareas del mundo real caracterizadas por múltiples variables. Al respecto, la UNESCO afirma:

> la IAGen no está informada de observaciones del mundo real ni de otros aspectos clave del método científico, ni tampoco está alineada con valores humanos o sociales. Por estas razones, no puede generar contenidos realmente novedosos sobre el mundo real, los objetos y sus relaciones, las personas y las relaciones sociales, las relaciones humano-objeto o las relaciones humano-tecnología (2024:16).

Aquello que para los seres humanos resulta intuitivo, como leer el estado de ánimo de un grupo, adaptar una consigna sobre la marcha, evaluar si una estrategia resultó efectiva, aún escapa a la lógica de los algoritmos. En este sentido, la inteligencia humana sigue siendo

insustituible por su flexibilidad, su dimensión ética y su capacidad para considerar el contexto. Por todo esto, fortalecer el pensamiento crítico en la formación docente inicial permitiría enriquecer la toma de decisiones pedagógicas, y resistir una posible automatización acrítica de la tarea de enseñar.

2.2. IAGen y su rol en la educación

La Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) constituye una de las ramas más recientes y dinámicas de la inteligencia artificial. A diferencia de la IA tradicional, que se orienta principalmente a la predicción de información o la automatización de tareas específicas, las tecnologías de IAGen están diseñadas para generar contenido nuevo —texto, imágenes, videos, música, arte o datos sintéticos— mediante algoritmos de aprendizaje automático (Bhatia, 2023; Ray, 2023). Estas aplicaciones no están programadas para producir resultados fijos, sino que aprenden a partir del análisis de enormes volúmenes de datos y replican patrones estadísticos para crear contenido original con estructuras similares a las del corpus de entrenamiento.

Desde el lanzamiento del ChatGPT en noviembre de 2022, el uso y la curiosidad por estas herramientas se expandió a una velocidad inusitada. Uno de los ámbitos más atravesados por esta irrupción ha sido el educativo. En todo el mundo, directivos, docentes, estudiantes y familias se preguntan cuál será el impacto de estas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al mismo tiempo, comenzaron a surgir múltiples investigaciones que abordan el papel de la IAGen en la educación. Estos estudios destacan beneficios concretos, pero también advierten sobre una serie de riesgos o tensiones. Entre los principales beneficios se pueden destacar:

- Personalización del aprendizaje: la IAGen permite adaptar contenidos, ritmos y actividades a las necesidades individuales de los estudiantes, favoreciendo un aprendizaje más flexible y centrado en la persona (Baidoo-Anu & Owusu Ansah, 2023; Lion, 2024; Molina, 2024).
- Retroalimentación automatizada y tutorías personalizadas: estas tecnologías pueden ofrecer correcciones o sugerencias inmediatas en base al desempeño de los estudiantes,

promoviendo una aprendizaje continuo y autónomo (Baidoo-Anu & Owusu Ansah, 2023).

- Inclusión educativa: algunas tecnologías permiten modificar el formato, nivel de dificultad o accesibilidad de los materiales (por ejemplo, transformar texto en audio o resumir contenido), lo que resulta especialmente útil para atender a la diversidad de los estudiantes (Baidoo-Anu & Owusu Ansah, 2023; Lion, 2024).
- Asistencia docente en planificación y diseño: la IAGen puede apoyar en la elaboración de planes de clase, actividades y materiales didácticos, optimizando el tiempo del docente y reduciendo la carga administrativa (González et al., 2024; Molina et al., 2024). En la misma línea, Lion (2024) destaca que estas tecnologías le permiten al docente liberar tiempo de tareas repetitivas y mecánicas para enfocarse en aspectos más creativos y pedagógicos.

Junto con estos beneficios, varios estudios advierten sobre limitaciones, riesgos y/o desafíos. Un estudio llevado a cabo por Lozada Lozada et al. (2023) resalta, entre otros retos, los siguientes:

- Privacidad y protección de datos: dado que la IAGen opera a partir del análisis masivo de datos, su uso plantea riesgos importantes respecto a la confidencialidad y seguridad de la información personal.
- Reproducción de sesgos: los sistemas de IAGen pueden reflejar sesgos presentes en los datos con los que fueron entrenados, lo que atenta contra los principios de equidad e inclusión educativa.
- Brecha digital y desigualdad de acceso: el acceso a estas tecnologías no está garantizado en todos los contextos educativos, ya que muchas veces su implementación requiere inversiones significativas que no todas las instituciones pueden afrontar.
- Falta de interacción humana: las tecnologías generativas no logran reproducir la dimensión afectiva y relacional que caracteriza al vínculo pedagógico.
- Comprensión limitada del contexto: al basarse en patrones estadísticos, la IAGen no tiene una comprensión real de los

conceptos ni del contexto educativo, lo que limita la calidad y pertinencia de sus respuestas.

Otros estudios recientes han comenzado a indagar cómo los y las docentes valoran el impacto potencial de la IAGen en sus prácticas y en el futuro de la profesión. Las emociones, creencias y expectativas en relación a estas tecnologías influyen en su adopción o rechazo por parte de los docentes. Una de estas investigaciones es la de Zengin Erbaş (2023), quien exploró las ideas de docentes de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) respecto a los beneficios, desafíos y preocupaciones percibidas sobre la inclusión de la IAGen en las aulas. A través de entrevistas, el estudio explora los usos asignados a la IAGen y las percepciones, preocupaciones y sentimientos que atraviesan los docentes. En cuanto a los posibles beneficios, los participantes mencionaron el uso de la IAGen como un apoyo para tareas como la preparación de clases, la generación de ejercicios y la corrección automatizada. Sin embargo, también expresaron inquietudes vinculadas a la confiabilidad de las respuestas, la calidad pedagógica del contenido generado, y la necesidad de una supervisión constante por parte del docente. Los participantes reconocieron el valor del juicio profesional, la capacidad de adaptación, la interacción humana significativa y la sensibilidad hacia las necesidades emocionales y contextuales de los estudiantes: aspectos que difícilmente pueden ser replicados por una máquina.

Finalmente, otros estudios recientes han comenzado a explorar cómo los docentes en formación inicial utilizan la IAGen en el proceso de planificación de clases. El estudio de Kerr y Kim (2025), por ejemplo, analiza el uso de IAGen por parte de futuros docentes de inglés en Corea del Sur para planificar una clase de nivel secundario. Los resultados muestran que las tecnologías generativas fueron empleadas para seleccionar temas, crear materiales, organizar la secuencia de la clase y revisar el lenguaje. Si bien los estudiantes destacaron la eficiencia y creatividad que permite la IAGen, también señalaron limitaciones, como la calidad de las respuestas y la escasa presencia de estrategias pedagógicas sólidas. El estudio concluye que es necesario incluir formación específica en ingeniería de *prompts* (entendidos como las instrucciones o consignas que guían la generación de respuestas por parte de los sistemas de IAGen),

consideraciones éticas y enfoques colaborativos para fortalecer el uso pedagógico de estas herramientas.

Por su parte, Kalenda et al. (2025) indagaron las percepciones de estudiantes de profesorado en distintas áreas (STEM, TESOL y Ciencias Sociales) sobre el uso de ChatGPT para generar planes de clase. Tras una instancia de análisis guiado, las percepciones sobre la capacidad de la herramienta para generar planes completos y útiles disminuyeron, ya que los participantes identificaron limitaciones en la profundidad, coherencia y aplicabilidad de las respuestas. Si bien muchos expresaron su intención de seguir usando IAGen como apoyo, también subrayaron la necesidad de revisar críticamente las respuestas que arroja la IAGen antes de utilizarlas en el aula.

Si bien la literatura revisada da cuenta tanto de las potencialidades como de las tensiones que plantea la IAGen en el diseño pedagógico, aún resulta necesario profundizar en las experiencias y percepciones de los docentes en formación inicial en contextos situados, como es el caso del Profesorado Universitario de Inglés de la UNMdP. En este sentido, y de manera previa al diseño de futuras propuestas formativas contextualizadas, resulta fundamental caracterizar el escenario actual y comprender cómo estos futuros profesionales interactúan con la IAGen durante el proceso de planificación de clases. Desde esta necesidad surge la pregunta de investigación que orienta el presente estudio.

3. Pregunta de investigación

Este estudio busca comprender las percepciones y experiencias de los docentes en formación inicial que cursaron durante el 2024 la asignatura *Metodología de la Enseñanza* del Profesorado Universitario de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata al asistir su proceso de planificación de clases con la Inteligencia Artificial Generativa.

Para ello, nos preguntamos: ¿Qué percepciones tienen los docentes en formación inicial sobre el uso de la IAGen al asistir el proceso de planificación de clases? ¿Qué beneficios, limitaciones y desafíos identifican los futuros docentes al utilizar la IAGen para planificar clases de inglés? ¿De qué manera el uso de IAG influye en sus procesos de toma de decisiones pedagógicas? ¿Qué emociones, actitudes o posturas críticas emergen en los docentes en formación a

la hora de tomar decisiones al planificar sus clases con asistencia de IAGen para sus contextos educativos particulares?

Al caracterizar las tensiones que transitan los estudiantes entre los beneficios técnicos y los desafíos éticos y/o pedagógicos que emergen al asistir la planificación con la IAGen, el aporte principal de este estudio radica en evidenciar hasta qué punto los futuros docentes desarrollan sentido de agencia docente y pensamiento crítico al evaluar, modificar o descartar las propuestas de la IA en función de su contexto. Estos hallazgos sirven como base para diseñar propuestas formativas que integren la IAGen no como atajo, sino como un campo de decisión pedagógica que refuerza la centralidad del juicio humano.

4. Metodología

Para responder a las preguntas de investigación, se adoptó un enfoque metodológico cualitativo con un diseño fenomenológico. Las investigaciones fenomenológicas buscan comprender en profundidad las experiencias vividas por las personas en relación con un fenómeno específico (Hernández Sampieri, 2014), en este caso, el uso de la IAGen como asistencia en la planificación didáctica.

El corpus analizado en este capítulo corresponde específicamente al recorte empírico de la asignatura *Metodología de la Enseñanza*, abordado aquí en profundidad a partir de las experiencias de las estudiantes durante la planificación de micro-enseñanza asistida por IAGen. El estudio se llevó a cabo durante el segundo cuatrimestre del 2024, en el marco de la asignatura IME, correspondiente al segundo año del Profesorado Universitario de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. IME se centra en la enseñanza del inglés como lengua internacional y promueve el desarrollo de la competencia comunicativa, la competencia intercultural y las competencias digitales. A lo largo de la cursada, los estudiantes llevan adelante por primera vez una experiencia de campo de micro-enseñanza; es decir, observan un curso asignado en una institución primaria o secundaria, diseñan una secuencia didáctica y dictan dos clases. Para ello, se les brinda formación específica en diseño de clases, y gestión de aula y de grupos.

Cabe aclarar que el Área de Formación Docente del Profesorado Universitario de Inglés, al cual pertenece la asignatura seleccionada, incluye experiencias de micro-enseñanza a partir del segundo año de

estudios. El propósito de estas experiencias de campo es que los futuros docentes se familiaricen con la realidad del aula desde el principio de su formación, facilitando un proceso gradual hacia una mayor autonomía. Se espera que, durante estas experiencias vivenciales, los futuros profesionales desarrollen gradualmente un sentido de agencia docente al poder tomar decisiones informadas acorde a los contextos institucionales y necesidades de sus estudiantes.

La investigación se estructuró en tres etapas. La primera consistió en una revisión bibliográfica exhaustiva para construir el marco teórico, complementada con entrevistas a especialistas en informática, inteligencia artificial y tecnologías aplicadas a la educación. La segunda etapa involucró la recolección de datos a partir de diversos instrumentos cualitativos. Se invitó a participar a todo el grupo de estudiantes que cursó la asignatura IME durante 2024. Se garantizó la firma libre y voluntaria del consentimiento informado por parte de todas las participantes del estudio, el anonimato, la confidencialidad de los datos y la posibilidad de retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias académicas para ellas. Cabe aclarar que la elección de las herramientas de IAGen fue libre y voluntaria, ya que no se prescribió ninguna tecnología específica desde la cátedra. Entre los recursos utilizados por las participantes se encuentran, a modo de ejemplo, ChatGPT, Magic School AI y Meta AI. Por último, la tercera etapa estuvo orientada al análisis de los datos y a la reflexión crítica sobre los hallazgos emergentes.

Para obtener información rica y diversa sobre las experiencias y percepciones de los futuros docentes en relación con la IAGen, se empleó una triangulación de técnicas cualitativas:

- Diarios de voz: las estudiantes participantes grabaron reflexiones personales luego de cada sesión de planificación en la que utilizaron herramientas de IAGen. En estos audios, compartieron sus experiencias, el propósito de uso, los desafíos enfrentados, los resultados obtenidos y sus percepciones emocionales.
- Notas de campo: durante las clases, las profesoras registraron observaciones sobre las interacciones, reacciones espontáneas, estrategias empleadas y comentarios

significativos de las estudiantes en relación a sus experiencias con la IAGen.

- Grupo focal: se organizó una instancia de diálogo con un grupo pequeño de estudiantes para profundizar colectivamente en sus experiencias. La selección de las participantes se realizó de manera intencional, considerando su experiencia directa con el fenómeno y la diversidad de posicionamientos evidenciados durante las instancias de planificación, particularmente en términos de pensamiento crítico y agencia docente. Esta conversación permitió explorar coincidencias, tensiones y contrastes en torno al uso de la IAGen, fomentando una reflexión situada y compartida. Esta instancia se desarrolló de manera presencial en la Facultad y fue grabada en audio, con el fin de garantizar un registro fiel de la interacción y favorecer el rigor del análisis posterior.
- Entrevista individual semiestructurada: se realizó una entrevista con una estudiante que había demostrado especial compromiso con la propuesta, pero no había participado del grupo focal. Esta instancia permitió indagar en mayor profundidad en sus representaciones, posicionamientos y prácticas concretas. La entrevista se desarrolló de manera virtual, con la participación de ambas investigadoras, y fue registrada en formato audiovisual para asegurar la conservación íntegra del material empírico.

Para las entrevistas y el grupo focal, se utilizó un guion de preguntas orientativas que, dada la naturaleza semiestructurada de estos instrumentos, permitió profundizar en temas emergentes durante el diálogo. Entre los ejes principales de indagación (realizada en español) se consultó a los participantes sobre su experiencia previa en el uso o desarrollo de tecnologías de IA; el potencial y los beneficios percibidos de integrar la IAGen en la planificación de clases; las limitaciones actuales que identifican al diseñar propuestas con asistencia tecnológica y sus ideas para superarlas; y las consideraciones éticas y pedagógicas que se deben tener en cuenta al incorporar estas herramientas. Estas preguntas funcionaron como disparadores que habilitaron una reflexión situada y compartida, respetando el flujo de la conversación y capturando la complejidad de las vivencias de las estudiantes.

La combinación de estos instrumentos permitió captar tanto la reflexión individual como las dinámicas colectivas, integrando datos surgidos de la práctica cotidiana. Esta estrategia metodológica respondió a un enfoque naturalista y a un diseño flexible. Fue naturalista al desarrollarse en los ambientes habituales de aprendizaje, respetando el desarrollo natural de los sucesos sin introducir alteraciones artificiales ni manipular la realidad. (Hernández Sampieri et al., 2014:9) Asimismo, se mantuvo abierta y flexible para adaptarse a las circunstancias y capturar información emergente mediante herramientas como las anotaciones de campo (Hernández Sampieri et al., 2014:370).

El análisis de los datos se realizó siguiendo un enfoque inductivo fundamentado en el proceso de codificación cualitativa (Hernández Sampieri et al., 2014). En un primer nivel, se llevó a cabo una codificación abierta para identificar unidades de significado en las transcripciones, agrupando opiniones y experiencias por similitud. Posteriormente, mediante la comparación constante de estas unidades, emergieron categorías que reflejan las percepciones, emociones, beneficios, limitaciones y procesos de toma de decisiones de las participantes.

Este proceso fue iterativo y reflexivo, permitiendo organizar los datos en temas centrales y patrones que capturan la complejidad de las voces estudiadas, atendiendo especialmente a la diversidad de experiencias, las tensiones entre la agencia docente y la dependencia tecnológica, y el desarrollo de posturas críticas.

Si bien se analizaron la totalidad de los testimonios recolectados, para la presentación de los resultados se seleccionaron aquellos fragmentos que resultaron más representativos de las categorías emergentes del estudio. En particular, se recuperan los aportes de cuatro participantes, cuyas voces ilustran con claridad los patrones identificados en el análisis. A los fines de preservar su identidad, se utilizan nombres ficticios: Carla, Rocío, Flor y Paula. Tres de ellas participaron del grupo focal y una fue entrevistada de forma individual.

5. Resultados

El análisis de los datos permitió identificar dos ejes centrales que organizaron los resultados del estudio: los usos que los estudiantes

hacen de la IAGen en el proceso de planificación, y los sentimientos y percepciones asociados a dicha experiencia. Estos ejes se construyeron a partir del análisis de los testimonios y permitieron dar cuenta de regularidades o similitudes en las experiencias de las estudiantes. A continuación, se desarrollan ambos ejes acompañados por fragmentos significativos de los testimonios.

5.1. Usos

Las experiencias compartidas por las estudiantes permitieron identificar una serie de usos concretos de la IAGen en el proceso de planificación de clases. Estos usos se organizaron en dos dimensiones de valoración: por un lado, los beneficios percibidos, que muestran el valor que estas tecnologías ofrecen como apoyo pedagógico; y por otro, las limitaciones y desafíos que enfrentaron las estudiantes y que revelan tensiones y obstáculos en su inclusión en la práctica docente.

5.1.1. Beneficios

Uno de los beneficios principales que identificaron las estudiantes fue el uso de la IAGen como disparadora de ideas. En sus relatos, la tecnología no aparece como una fuente de propuestas a reproducir de manera acrítica, sino como un recurso inicial para orientar el proceso creativo y organizar la planificación. Rocío comentó: *"Me ayudó porque me dio ideas"*, mientras que en otro momento explicó: *"Nosotras claramente no sabíamos cómo arrancar a hacer un planning, y le pedimos un pantallazo de cómo sería"*.

La IAGen también fue valorada como una herramienta útil para la producción de materiales didácticos, especialmente cuando las estudiantes ya contaban con una idea clara y buscaban apoyo para su implementación. Rocío compartió que usó el chat para generar ejercicios personalizados: *"Si tengo un ejercicio enfocado en el presente simple, pido estructuras para mis alumnos. Luego le pido que ponga un _ en el espacio del verbo…"*. Carla también relató usos creativos: *"Yo hice un cómic y creé todas las imágenes de un personaje con la ayuda de Meta"* y *"Nos ayudó mucho para hacer la canción"*.

Otro uso estuvo vinculado a la optimización del tiempo. Según una de las participantes, la IAGen podría ser empleada como una solución práctica en situaciones de presión o sobrecarga con falta de tiempo.

Carla mencionó: *"Por ahí, en mi caso, acudiría más en cuestiones de poco tiempo, de que uno está más en el apuro y no tiene por ahí el tiempo para dedicarse a pensar en algo"*.

5.1.2. Desafíos y limitaciones

Los beneficios observados coexisten con ciertas limitaciones y desafíos. Uno de los más frecuentes fue la falta de adecuación contextual de las respuestas. Las estudiantes notaron que muchas de las ideas sugeridas por la IAGen resultan genéricas, poco específicas o directamente inapropiadas para sus grupos de estudiantes. Flor expresó: *"Consideraba que algunas (ideas) eran, quizás, muy infantiles […] o no estaban tan conectadas a lo que estábamos viendo"*. Rocío también señaló: *"A veces el chatGPT no comprende lo que le pido/pregunto. [...] son muy generales"*. Paula lo sintetizó con claridad: *"Lo escribía un montón de veces y nunca me cerraba. Siempre como que algo le faltaba"*.

Otro desafío recurrente fue la dificultad para formular buenos *prompts* (es decir, instrucciones), lo que llevó a frustraciones y a una sensación de ensayo y error constante. Rocío reflexionó: *"Capaz si yo le brindaba más información me podría dar algo más"*, mientras que Carla explicó: *"Hay espacio para la equivocación… por ahí no entiende muy exacta la orden que le estás dando o el prompt"*.

Estas experiencias revelan que, si bien la IAGen puede ofrecer apoyos significativos para la tarea docente, su uso eficaz requiere habilidades específicas de comunicación, así como una evaluación humana crítica de sus sugerencias.

5.2. Percepciones y sentimientos

El uso de la IAGen durante la planificación docente estuvo atravesado por una amplia gama de emociones y percepciones, en muchos casos ambivalentes. Una de las emociones más comunes fue la desconfianza. Varias estudiantes manifestaron no sentirse completamente seguras respecto a la fiabilidad o el valor educativo de los contenidos generados por estas herramientas. Carla expresó: *"No me confío al 100% en el uso para todo"*. Flor atribuyó parte de esa desconfianza a un posible prejuicio social: *"Se tiende a creer más en los diccionarios online [...] porque nos dan información más específica"*. Paula, por su parte, agregó: *"Como que hay algo […] que*

no me cierra". Al no 'cerrarle' el funcionamiento de la máquina, la estudiante se ve obligada a reasumir el control creativo, evitando la automatización acrítica de su pensamiento.

Al mismo tiempo, también emergieron emociones vinculadas a la curiosidad y el interés por seguir explorando. Paula compartió: *"Me parece que está bueno, o sea, está muy bueno. Me da como ganas de usarlo"*, y expresó su deseo de apropiarse más de la tecnología: *"Me gustaría que me nazca. Porque siento que ayudaría en un montón de cosas"*.

Sin embargo, esta apertura convivió con una sensación de saturación ante el volumen de la información y la cantidad de opciones que la IAGen ofrece. Paula explicó: *"Para mí es un poco como overwhelming [abrumador] [...]. Como que a veces es un montón"*. En su búsqueda de ideas para el inicio de una clase, se sintió desorientada: *"No encuentro un warm up [...] y busco 'warm-ups for kids' [...]. Y me da una lista de 7 warm-ups"*.

También se identificaron temores profundos en relación con el uso de estas tecnologías, entre ellos el miedo a la dependencia. Las estudiantes expresaron preocupación por la posibilidad de perder autonomía o creatividad. Paula advirtió: *"Tu cerebro deja de trabajar, deja de producir cosas nuevas"*, y Flor compartió: *"Después llegás al aula y no sabés qué escribir o qué hacer"*.

Otro temor recurrente fue el de ser acusadas de plagio o de estar "haciendo trampa" al usar IA en situaciones académicas. Flor relató: *"Cuando [la profesora] dijo: 'se puede usar el chatGPT en el parcial', ahí me sentí que estoy haciendo trampa"*. Carla también reflexionó: *"A veces es muy grande el contraste entre lo que vos podés lograr y lo que hiciste con inteligencia artificial"*. En esa línea, Flor agregó: *"No podés jugar con eso. […] Hoy también hay herramientas que te dicen con cuánto porcentaje de inteligencia artificial fue hecho"*.

Estas percepciones muestran que el uso de la IAGen se entrelaza con dimensiones identitarias, éticas y emocionales en la construcción del rol docente. En este sentido, las tensiones en torno a la propia creatividad y autonomía remiten a aspectos identitarios; las inquietudes vinculadas al uso legítimo de estas herramientas y al posible plagio se inscriben en una dimensión ética, mientras que las emociones ambivalentes, como el interés, la motivación o la

sobrecarga, reflejan la dimensión emocional que atraviesa este proceso.

6. Discusión

Los resultados obtenidos ponen en evidencia ambigüedades coherentes con el momento de transición que atraviesa la educación superior, en el que la IAGen irrumpe en los escenarios formativos sin que aún se cuente con marcos pedagógicos sólidos para su inclusión (Kohnke et al., 2025). Se destaca la coexistencia de entusiasmo y curiosidad con sentimientos de desconfianza, temor y saturación. Por momentos, las estudiantes expresaron incorporar a la IAGen para agilizar sus tareas docentes o encontrar ideas nuevas, mientras que en otros momentos sintieron desconfianza, saturación o incluso temor al depender demasiado de estas herramientas. Resulta relevante reconocer que estas emociones no obstaculizaron el uso de la IAGen, sino que lo llevaron a un plano de reflexión crítica.

Los usos que realizaron las estudiantes se alinean, en su mayoría, con una lógica instrumental. La IAGen fue utilizada para generar primeras ideas y producir materiales, sin profundizar en usos más complejos, como la creación colaborativa o la evaluación formativa mediada por IA. Esta explotación limitada del potencial de la IAGen puede atribuirse al nivel inicial de experiencia docente de las participantes y a la falta de formación específica en el uso crítico de estas tecnologías. Esto coincide con lo planteado por Kerr y Kim (2025) y Kalenda et al. (2025), quienes señalan que la inclusión significativa de la IAGen en la planificación no sólo requiere de habilidades técnicas (como la ingeniería de *prompts*), sino también de una base pedagógica y ética sólida.

Uno de los aportes más significativos de este estudio radica en la evidencia de que, incluso sin una formación profunda en el uso de tecnologías de IAGen, las estudiantes ejercen agencia docente al tomar decisiones conscientes sobre qué aceptar, qué modificar y qué descartar de las propuestas generadas por la IAGen. Este proceso de selección muestra el uso de la dimensión evaluativa de la agencia, tal como la define Biesta et al. (2015): la capacidad de valorar alternativas en función de los fines educativos, los recursos disponibles y las condiciones del contexto. El hecho de que las estudiantes cuestionen la pertinencia contextual, la adecuación

pedagógica y la fiabilidad de las respuestas generadas por la IAGen sugiere sensibilidad contextual, y un ejercicio activo de pensamiento crítico.

Como explican González et al. (2024:82), debemos propiciar que "los y las docentes e investigadores fortalezcan sus capacidades para comprender, evaluar y regular el uso de la IAG en el aula siguiendo los principios de los derechos humanos, la inclusión, la equidad y la diversidad cultural". Las percepciones y sentimientos expresados por estas estudiantes representan un insumo valioso y punto de partida para un trabajo formativo profundo y así diseñar espacios de reflexión que permitan problematizar el rol del juicio humano en su interacción con las nuevas tecnologías.

En el Profesorado Universitario de Inglés de la UNMdP, y a partir de lo observado en los hallazgos del presente estudio, se vuelve pertinente pensar en la incorporación de espacios formativos que no sólo aborden el uso técnico de la IAGen, sino que también atiendan a las tensiones identificadas en las experiencias de las estudiantes.

En particular, la desconfianza respecto de la fiabilidad y pertinencia contextual de las respuestas sugiere la necesidad de promover instancias de evaluación crítica del contenido generado por la IAGen, en las que los futuros docentes puedan analizar, justificar y adaptar las propuestas en función de sus contextos específicos. Asimismo, las dificultades vinculadas a la formulación de *prompts* ponen en evidencia la importancia de una formación explícita en este aspecto, no sólo para mejorar la calidad de las respuestas obtenidas, sino también para comprender los límites y sesgos de estas tecnologías.

Por otra parte, los temores asociados a la dependencia tecnológica y al plagio señalan la necesidad de generar espacios de reflexión ética situados, que permitan problematizar el uso de la IAGen en contextos académicos y profesionales, así como explicitar criterios de uso legítimo. Del mismo modo, la sensación de saturación frente al volumen de información disponible sugiere la conveniencia de trabajar estrategias de selección, priorización y toma de decisiones pedagógicas.

En este marco, los espacios de formación docente podrían incluir instancias como la lectura y discusión crítica de literatura especializada, el modelado docente del uso de la IAGen como "par pedagógico", y la comparación entre propuestas didácticas elaboradas

con y sin asistencia tecnológica, siempre en diálogo con los desafíos y percepciones emergentes en este estudio.

A su vez, estas acciones e instancias deberían estar atravesadas por sesiones de reflexión crítica que acompañen el proceso de apropiación tecnológica, especialmente en relación con las tensiones identificadas en los hallazgos de este estudio. En este sentido, González et al. (2024) proponen tres tipos de reflexión que pueden orientar estas prácticas formativas. La reflexión epistemológica resulta particularmente relevante frente a la desconfianza expresada por las estudiantes respecto de la fiabilidad y el funcionamiento de la IAGen, ya que implica problematizar qué tipo de conocimiento producen estas tecnologías y cuáles son sus límites. Por su parte, la reflexión pragmática permite abordar dificultades observadas en el uso concreto de los sistemas de IA, como la formulación de *prompts*, la selección de respuestas pertinentes y la adaptación a contextos específicos, favoreciendo un uso más estratégico y situado. Finalmente, la reflexión didáctica se vincula con los temores asociados a la dependencia tecnológica y a la pérdida de autonomía, al invitar a revisar las propias decisiones pedagógicas y el lugar que se le otorga a la IAGen en la planificación y en la práctica docente. Integrar estas tres dimensiones puede fortalecer la toma de decisiones informadas al utilizar IAGen y enriquecer el sentido de agencia de los futuros docentes, en diálogo directo con los desafíos y percepciones emergentes en este estudio.

7. Conclusión

En estos cortos y rápidos años desde su lanzamiento masivo, la IAGen se ha posicionado como una de las nuevas tecnologías más cotidianas y disruptivas. Su aparición profundizó la necesidad de rever las prácticas de enseñanza en todos los niveles educativos, pero por sobre todo, en la formación superior y en la formación docente. Necesitamos formar profesionales de la educación que puedan incluir la IAGen de manera genuina y crítica en sus tareas. Como afirman González et al. (2024:85), en el proceso de planificación didáctica, las tecnologías de IAGen pueden funcionar como un “compañero/par experto con quien compartir ideas acerca de tipos de actividades según objetivos, formas de presentación de las consignas, uso de

tecnologías, creación de historias, generación de materiales ad hoc, etc.”.

Es verdad que la IAGen puede adoptar el rol de un par que acompañe a los docentes en sus responsabilidades, pero esto requiere de una formación sólida desde los inicios. Nuestros hallazgos muestran que, incluso en contextos sin formación específica, los futuros docentes comienzan a posicionarse frente a estas tecnologías con sensibilidad contextual y actitud reflexiva. Sin embargo, para que el uso de la IAGen sea verdaderamente productivo, se requiere acompañamiento pedagógico, espacios de exploración guiada y una formación inicial que no delegue el juicio educativo en la máquina, sino que refuerce la agencia docente.

En diálogo con estudios previos, este trabajo aporta una mirada situada sobre el uso de la IAGen en la formación docente inicial, al centrarse en las experiencias, percepciones y sentimientos de futuros docentes en un contexto específico. De este modo, el estudio contribuye a ampliar la comprensión de los alcances y límites de la IAGen en el diseño pedagógico y ofrece insumos para orientar el desarrollo de futuras propuestas formativas contextualizadas. Estas propuestas apuntan a empoderar a los futuros docentes para que se conviertan en agentes de cambio en sus propias prácticas educativas, capaces de abordar los desafíos y aprovechar las oportunidades que ofrece la tecnología en la era digital.

Seguimos defendiendo la centralidad de lo humano en la tarea de educar. La inteligencia humana sobresale por su adaptabilidad y su capacidad para ajustarse a las diversas condiciones contextuales. Por lo tanto, el desarrollo del pensamiento crítico a la hora de tomar decisiones pedagógicas se convierte en un contrapeso esencial frente a la dependencia excesiva de la tecnología. Hoy más que nunca, formar docentes que se reconozcan como agentes activos de sus decisiones, digitalmente competentes, atentos al contexto y comprometidos con una enseñanza significativa y memorable, es uno de los principales desafíos - ¿o promesas? - de esta nueva era educativa.

Referencias

Aspbury-Miyanishi, E. (2022). The affordances beyond what one does: Reconceptualizing teacher agency with Heidegger and Ecological

Psychology. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103662. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103662

Baidoo-Anu, D., Owusu Ansah, L. (2023). Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. *Journal of AI, 7*(1), 52-62.

Bhatia, A. (2023, April 26). *Let us show you how GPT works — using Jane Austen.* The New York Times. https://www.nytimes.com/interactive/2023/04/26/upshot/gpt-from-scratch.html

Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The Role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching, 21*(6), pp. 624–640.

Celik, I.; Dindar, M.; Muukkonen, H. & Jarvela, S. (2022). The Promises and Challenges of Artificial Intelligence for Teachers: a Systematic Review of Research. *TechTrends*, *66*, 616-630.

del Potro, M. A. (2026). El uso de tecnologías generativas en la formación docente del Profesorado de Inglés. *Boletín SIED, 12*(6), 98–119.

Ennis, R. (2005). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. *Revista de Psicología y Educación, 1*(1), 47-64

Ferrarelli, M. (2021). Alfabetismos aumentados: Producir, expresarse y colaborar en la cultura digital. *Austral Comunicación, 10*(2), 395–411. https://doi.org/10.26422/aucom.2021.1002.fer

González, A., Portillo, J., & Zangara M. A. (2024). La Inteligencia Artificial Generativa en la Enseñanza Media. Propuesta de formación de docentes. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, 37*, 78-88. *37*. https://doi.org/10.24215/18509959.37.e7

Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación, 6ta edición. McGRAW-HILL.

Kalenda, P. J., Rath, L., Abugasea Heidt, M., & Wright, A. (2024). Pre-service Teacher Perceptions of ChatGPT for Lesson Plan Generation. *Journal of Educational Technology Systems, 53*(3), 219-241. https://doi.org/10.1177/00472395241301388

Kap, M. (Comp.). (2024). *Didáctica y tecnología: Encrucijada, debates y desafíos*. EUDEM.

Kerr, Robert C., & Hyekyeng, Kim. (2025). From prompts to plans: A case study of pre-service EFL teachers' use of generative AI for lesson planning. *English Teaching, 80*(1), 95–118.

Kimura, I. M., Queiruga, C., & Díaz, J. (2023). Iniciativas de la enseñanza de inteligencia artificial en la escuela: Enfoques globales, regionales y locales. *Memorias de las JAIIO, 9*(10), 171–184. https://revistas.unlp.edu.ar/JAIIO/article/view/18060

Kohnke, L., Zou, D., Ou, A. W., & Gu, M. M. (2025). Preparing future educators for AI-enhanced classrooms: Insights into AI literacy and integration. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 8*, 100398.

Lion, C., Bravo Aravena, S., & Torres, E. M. (2024). La inteligencia artificial en la educación: Salir de la caja negra. *Educación, Lenguaje y Sociedad, 23*(23), 1–26. https://doi.org/10.19137/els-2024-232303

Lozada Lozada, R. F.; Lopez Aguayo, E.; Espinoza Suquilanda, M.; Arias Pico, N. & Quille Vélez, G. (2023). Los Riesgos de la Inteligencia Artificial en la Educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(5). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8301

Maggio, M. (2024). Prácticas de la enseñanza y tendencias culturales emergentes: Caminos de reinvención. *Educação, 47*(1), 1–7. https://doi.org/10.15448/1981-2582.2024.1.46364

Mishra, P.; Wart, M. & Islam, R. (2023). TPACK in the age of ChatGPT and Generative AI. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, https://doi.org/10.1080/21532974.2023.2247480

Molina, E.; Cobo, C.; Pineda, J. & Rovner, H. (2024). *Revolución de la IA en Educación. Lo que hay que saber.* Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial. https://documents.worldbank.org/en/publication/documentsreports/documentdetail/099355206192434920

Priestley, M.; Biesta, G. & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency. An Ecological Approach*. Bloomsbury.

Ray, P. P. (2023). ChatGPT: A comprehensive review on background, applications, key challenges, bias, ethics, limitations and future scope. *Internet of Things and Cyber-Physical Systems, 3,* 121-154. https://doi.org/10.1016/j.iotcps.2023.04.003

UNESCO. (2024). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. https://www.unesco.org/es/articles/guia-para-el-uso-de-ia-generativa-en-educacion-e-investigacion

Williams, M. & Burden. R. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge University Press.

Zengin Erbaş, M. (2023). *Exploring the perspectives of EFL teachers on the integration of artificial intelligence in language classrooms and the perceived impact of AI on the future of their profession* [Paper presentation]. 9th International KTUDELL Conference: Language, Literature and Translation, Trabzon, Türkiye.