

El uso de tecnologías generativas en la formación docente del Profesorado de Inglés

Maria Alejandra del Potro

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata

alejandradelpotro@gmail.com

Resumen

La Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) ha irrumpido drásticamente en el escenario educativo, redefiniendo las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Este artículo presenta experiencias de integración de la IAGen en la formación docente inicial del Profesorado Universitario de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, específicamente en las asignaturas Metodología de la Enseñanza (segundo año) y Didáctica e Investigación Educativa (cuarto año). A partir de un estudio fenomenológico exploratorio realizado durante 2024, se identificó que, si bien los estudiantes emplean la IAGen con naturalidad en diversos ámbitos, experimentan sentimientos ambivalentes como desconfianza, curiosidad, abrumación y temor al plagio, lo que evidencia la urgencia de un acompañamiento pedagógico explícito. Ante esta realidad, la propuesta se centra en el desarrollo transversal de cuatro habilidades fundamentales: el diseño efectivo de prompts, la evaluación crítica de la información generada, el uso ético de la tecnología y la metacognición. Estas competencias no se conciben como contenidos aislados, sino como dimensiones que atraviesan la práctica formativa, buscando que la mediación tecnológica potencie, y no sustituya, el pensamiento pedagógico. Las experiencias se organizaron en torno a dos ejes: la co-construcción de saberes disciplinares, donde la IAGen funcionó como andamiaje conceptual, y la planificación docente y diseño de materiales, promoviendo el diseño de prompts efectivos y la evaluación crítica de propuestas de IA para generar recursos contextualizados y pedagogías decoloniales. Los estudiantes desarrollaron prácticas de transparencia, utilizando códigos de colores al entregar planes para indicar el uso específico de la

IAGen, y diseñaron colaborativamente una guía de uso ético para sus pares. Se concluye que la formación docente en la era de la IA debe trascender el desarrollo de habilidades técnicas para construir posturas éticas, reflexivas y transformadoras, formando profesionales capaces de ejercer una agencia crítica sobre las tecnologías que median su futura práctica educativa.

Palabras clave

inteligencia artificial generativa (IAGen), formación docente, diseño de *prompts*, pensamiento crítico, ética, metacognición.

The Use of Generative Technologies in English Language Teacher Education

Abstract

Generative Artificial Intelligence (GenAI) has drastically disrupted the educational landscape, redefining teaching and learning practices. This article presents experiences integrating GenAI into the English Language Teacher Education program at Universidad Nacional de Mar del Plata, specifically in the courses Teaching Methodology (second year) and Didactics and Educational Research (fourth year). Based on an exploratory phenomenological study conducted during 2024, it was identified that, although students naturally use GenAI in various contexts, they experience ambivalent feelings such as distrust, curiosity, overwhelm, and fear of plagiarism, which highlights the urgent need for explicit pedagogical guidance. Faced with this reality, the proposal focuses on the crosscurricular development of four fundamental skills: effective prompt design, critical evaluation of generated information, ethical use of technology, and metacognition. These competencies are not conceived as isolated content but as dimensions that permeate the entire formative practice, seeking for technological mediation to enhance, and not replace, pedagogical thinking. The experiences were

organized around two axes: the co-construction of disciplinary knowledge, where GenAI functioned as conceptual scaffolding, and lesson planning and material design, promoting effective prompt design and critical evaluation of AI proposals to generate contextualized resources and decolonial pedagogies. Students developed transparency practices, using color codes when submitting lesson plans to indicate the specific use of GenAI, and collaboratively designed an ethical use guide for their peers. It is concluded that teacher education in the age of AI must transcend the development of technical skills to build ethical, reflective, and transformative stances, training professionals capable of exercising critical agency over the technologies that mediate their future educational practice.

Key words

generative artificial intelligence (GenAI), teacher education, *prompt* design, critical thinking, ethics, metacognition.

Fecha de Recepción: 16/10/2025 - Fecha de Aceptación: 17/12/2025

Introducción

La irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) en el ámbito educativo contemporáneo ha planteado desafíos y oportunidades sin precedentes para quienes nos dedicamos a la formación de futuros docentes. Desde el lanzamiento de sistemas como ChatGPT en 2022, hemos sido testigos de cómo estas tecnologías se han integrado rápidamente en las prácticas cotidianas de nuestros estudiantes, transformando no solo las formas de acceder al conocimiento, sino también los modos en que pensamos la enseñanza y el aprendizaje (Celik et al., 2022; Lion, 2024).

En el contexto específico del Profesorado Universitario de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), esta realidad adopta matices particulares. Durante 2024, desarrollamos un estudio fenomenológico de carácter exploratorio para conocer la relación que los estudiantes en formación de una asignatura del área mantenían con la IAGen, así como sus sentimientos y percepciones respecto a estas tecnologías. Los resultados fueron reveladores: la totalidad de los participantes reportaron utilizar IAGen en su labor académica y en su vida personal cotidiana, mientras que algunos ya la incorporaban en la planificación docente y el diseño de materiales didácticos. Sin embargo, los sentimientos que emergieron fueron complejos y, en ocasiones, contradictorios: desconfianza, curiosidad, abrumación, miedo a la dependencia y temor al acuso de plagio.

Estos hallazgos no se presentan aquí con fines de análisis metodológico, sino como punto de partida para problematizar una tensión fundamental en la formación docente actual. Nuestros estudiantes utilizan herramientas de IAGen con la naturalidad propia de quienes han crecido en entornos digitales, pero esta familiaridad tecnológica no se traduce automáticamente en un uso crítico, reflexivo o éticamente fundamentado. Más aún, la ambivalencia emocional que expresan —entre la curiosidad y el miedo, entre el aprovechamiento y la desconfianza— evidencia la ausencia de marcos pedagógicos claros que les permitan navegar este territorio con seguridad y criterio profesional. Esta brecha entre competencia digital y criterio pedagógico resulta especialmente sensible durante

los primeros años de formación, cuando los futuros docentes enfrentan el desafío de construir su identidad profesional y desarrollar su voz pedagógica propia (Kerr y Hyekyeng, 2025; Kalenda et al., 2024).

La pregunta que me interpela como formadora no es si integrar o no estas tecnologías en la formación docente inicial —esa decisión ya fue tomada por los estudiantes en su práctica cotidiana— sino cómo acompañar ese proceso de manera que la IAGen funcione como mediadora de pensamiento y no como sustituto del mismo. Como señalan diversos estudios recientes, el potencial educativo de estas tecnologías no reside en su sofisticación técnica, sino en nuestra capacidad como docentes para mediarlas, contextualizarlas y problematizarlas (Maggio, 2024; Gomez et al., 2024). Ignorar esta realidad o prohibir su uso no solo sería ineficaz, sino que privaría a nuestros futuros docentes de la oportunidad de desarrollar las competencias necesarias para ejercer su profesión en el contexto actual.

Este desafío cobra particular relevancia en el marco institucional argentino. El Consejo Interuniversitario Nacional ha reconocido explícitamente a la IA como recurso educativo válido en la educación superior (González-Fernández et al., 2025), mientras que nuestra propia universidad (UNMDP) ha desarrollado una guía para el uso responsable de la IA generativa en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estos marcos institucionales nos invitan a trascender la visión instrumental de la IAGen para abordarla como contenido curricular en sí mismo (Gómez et al., 2024; Rivas, 2025), integrando en la formación docente las competencias necesarias para un uso informado, crítico y ético de estas tecnologías (Fadel et al., 2025; UNESCO, 2024).

En este contexto, la alfabetización en IA deja de ser una habilidad optativa para convertirse en componente esencial de la formación universitaria. Implica comprender no solo cómo funcionan estos sistemas, sino también sus limitaciones inherentes, sus sesgos potenciales y las implicancias éticas de su uso en contextos educativos (Muñoz Martínez et al., 2025; UNESCO, 2024). Para futuros docentes de inglés, estas competencias adquieren una dimensión adicional: la necesidad de evaluar críticamente

contenidos lingüísticos y culturales generados por sistemas entrenados mayoritariamente en variedades específicas del idioma y en corpus culturalmente situados.

Este artículo presenta las experiencias que he desarrollado en el Área de Formación Docente del Profesorado Universitario de Inglés de la UNMDP, específicamente en las asignaturas Metodología de la Enseñanza (segundo año) y Didáctica e Investigación Educativa (cuarto año). Comparto aquí mis reflexiones sobre cómo he integrado la IAGen en la formación inicial, no como herramienta auxiliar, sino como objeto de reflexión pedagógica y ética, buscando desarrollar en los estudiantes las habilidades transversales necesarias para navegar críticamente este nuevo escenario tecno-educativo.

Contexto

Las experiencias que aquí se relatan se desarrollaron en dos asignaturas clave del Área de Formación Docente del Profesorado Universitario de Inglés de la UNMDP: *Metodología de la Enseñanza*, en segundo año, y *Didáctica e Investigación Educativa*, en cuarto año. Ambas se inscriben en un plan de estudios implementado en 2023 que organiza la formación docente en torno a la integración sistemática entre teoría y práctica desde etapas tempranas de la carrera.

El plan de estudios del Profesorado contempla cuatro años de duración y está estructurado en 32 asignaturas distribuidas en cuatro áreas: Habilidades Lingüísticas, Fundamentos Lingüísticos, Cultura y Formación Docente. Si bien las tres primeras se abocan a contenidos disciplinares específicos, todas las instancias curriculares involucran al estudiante en situaciones que requieren asumir un papel activo en el desarrollo de la conciencia sobre su futuro rol docente. Presentaciones orales, debates, trabajos grupales, investigaciones y recolección de datos constituyen experiencias que nutren la reflexión sistematizada sobre el propio proceso de aprendizaje del idioma, preparando el terreno para el trabajo más específico que se realiza en el Área de Formación Docente.

Este área, conformada por 12 asignaturas, promueve la integración de espacios de práctica que conectan la experimentación activa con la reflexión sobre investigaciones, teorías y habilidades propias del campo profesional. El objetivo es que los estudiantes exploren diferentes contextos educativos y deriven de su propia observación y práctica el material necesario para una reflexión consciente que los conduzca hacia nuevas comprensiones y comportamientos profesionales. Para ello, se incorporan prácticas desde el inicio: observaciones en establecimientos educativos locales, dictado de clases a pares en el contexto universitario, experiencias de micro-enseñanza, diseño de planificaciones y dictado de clases a grupos de diferentes edades y contextos, siempre bajo supervisión docente.

Estas prácticas supervisadas permiten a los estudiantes integrar el conocimiento disciplinar con el experiencial desde el comienzo de la carrera, creando una situación de creciente autonomía que los habilita para progresar gradualmente desde un estilo de enseñanza simple hacia uno más complejo.

Metodología de la Enseñanza, ubicada en segundo año, constituye la segunda asignatura de didáctica específica y representa un momento crucial en la formación: es la primera vez que los estudiantes planifican clases bajo supervisión tutorial y realizan prácticas de micro-enseñanza en instituciones locales. En esta etapa, los futuros docentes trabajan con grupos etarios variados —desde niños hasta adultos— lo que les exige considerar múltiples variables didácticas simultáneamente. Este contexto resulta particularmente interesante para explorar la mediación de la IAGen, ya que los estudiantes enfrentan por primera vez el desafío de crear planificaciones y materiales didácticos originales, momento en el cual la tensión entre autonomía creativa y apoyo tecnológico se manifiesta con mayor intensidad.

Didáctica e Investigación Educativa, en cuarto año, representa la última asignatura antes de la residencia final del programa. Aquí los estudiantes realizan su última experiencia de micro-enseñanza, con un foco específico en la enseñanza a adolescentes y adultos. A diferencia de *Metodología de la Enseñanza*, donde el énfasis está puesto en

la diversidad de contextos, esta asignatura profundiza en las particularidades de estos grupos etarios y en la articulación entre práctica docente e investigación educativa. Los estudiantes que llegan a esta instancia ya han transitado múltiples experiencias de planificación y enseñanza, lo que permite un abordaje más complejo y reflexivo sobre el uso de tecnologías emergentes en su práctica profesional.

La elección de estas dos asignaturas para integrar el trabajo con IAGen resulta interesante: mientras que en *Metodología de la Enseñanza* se introduce la reflexión sobre estas tecnologías en el momento en que los estudiantes comienzan a construir su identidad como planificadores y diseñadores de materiales, en *Didáctica e Investigación Educativa* se profundiza este trabajo desde una perspectiva más madura y crítica, cuando ya cuentan con experiencia práctica significativa. Esta progresión permite acompañar el desarrollo de las competencias necesarias para un uso cada vez más autónomo, reflexivo y éticamente fundamentado de la IAGen en contextos educativos reales.

Habilidades transversales en la formación docente mediada por IAGen

La integración de la IAGen en la formación docente inicial requiere el desarrollo intencional y sistemático de habilidades transversales que permitan a los estudiantes convertirse en usuarios críticos, autónomos y éticamente responsables de estas tecnologías. Estas competencias no constituyen un añadido opcional al currículo, sino una condición necesaria para que la mediación tecnológica favorezca, y no obstaculice, el desarrollo de las capacidades pedagógicas fundamentales que caracterizan la práctica docente reflexiva.

La primera de estas habilidades es el diseño efectivo de *prompts* o ingeniería de *prompts* (Fadel et al., 2025; UNESCO, 2024), una competencia específica que permite a los usuarios comunicarse eficazmente con los sistemas de IA generativa para obtener resultados pertinentes a sus necesidades pedagógicas. En el contexto de la formación

docente de inglés, esto implica comprender que la calidad del *prompt* determina directamente la utilidad de la respuesta obtenida (Darmawansah et al., 2024). Un futuro docente debe aprender a formular *prompts* que especifiquen no solo el contenido deseado, sino también el objetivo de aprendizaje, el nivel de complejidad lingüística, el contexto, las características del grupo destinatario y el enfoque de enseñanza que se quiere seguir, entre otros. Esta habilidad trasciende lo meramente técnico: requiere que el estudiante tenga claridad conceptual sobre sus objetivos pedagógicos antes de recurrir a la tecnología, evitando así que la IA defina por omisión aspectos cruciales de la planificación didáctica.

Sin embargo, saber diseñar *prompts* efectivos resulta insuficiente si no se acompaña de la capacidad de evaluar críticamente la información generada por la IA. El pensamiento crítico se posiciona aquí como habilidad fundamental (Fadel et al., 2025; Muñoz Martínez et al., 2025; UNESCO, 2024), permitiendo a los futuros docentes evaluar, analizar y cuestionar información que frecuentemente se presenta con apariencia de autoridad. La alfabetización en IA implica necesariamente la comprensión de los límites inherentes de estos sistemas y el reconocimiento de sus sesgos potenciales (Muñoz Martínez et al., 2025; UNESCO, 2024). Para profesores de inglés en formación, esta evaluación crítica adquiere dimensiones específicas: deben estar alertas ante lenguaje culturalmente insensible, contextualmente inapropiado o la perpetuación involuntaria de estereotipos (UNESCO, 2024). El uso de IAGen como modelo lingüístico o fuente de materiales didácticos debe acompañarse de reflexión crítica sobre las variedades del inglés representadas, la diversidad cultural en los ejemplos propuestos, y la pertinencia de los modelos comunicativos para contextos educativos locales. Esta vigilancia epistemológica resulta particularmente necesaria considerando que los sistemas de IA se entrenan con datos que reflejan predominantemente la cultura del Norte Global (Gómez et al., 2024; Molina et al., 2024; Rivas, 2025; UNESCO, 2024), pudiendo así amplificar sesgos que los futuros docentes deben identificar y contrarrestar.

La tercera dimensión transversal, íntimamente vinculada a las anteriores, es el uso ético de la tecnología. Los estudiantes deben desarrollar competencias que les permitan convertirse en usuarios informados y éticamente responsables de la IA (Fadel et al., 2025; Molina et al., 2024; UNESCO, 2024). Esto resulta especialmente complejo en la formación inicial, donde los interrogantes éticos se multiplican: ¿cuándo el uso de IAGen constituye apoyo legítimo y cuándo representa plagio? ¿Cómo citar apropiadamente contenidos co-construidos con estas herramientas? ¿Qué papel juega la autoría genuina en la construcción de la identidad docente? La IAGen ha generado un aumento significativo de situaciones que desafían las nociones tradicionales de plagio (González-Fernández et al., 2025; Muñoz Martínez et al., 2025), planteando interrogantes complejos sobre la coautoría (Muñoz Martínez et al., 2025) y la autenticidad del trabajo estudiantil (González-Fernández et al., 2025; UNESCO, 2024; Rivas, 2025). Más allá de las preocupaciones sobre integridad académica, existe el riesgo de que el uso acrítico conduzca a una dependencia excesiva (González-Fernández et al., 2025) que reduzca los espacios de reflexión pedagógica genuina (Muñoz Martínez et al., 2025), inhibiendo el desarrollo de habilidades fundamentales para la profesión docente. Esta tensión ética se relaciona también con preocupaciones más amplias sobre la potencial deshumanización de la educación (González-Fernández et al., 2025; UNESCO, 2024), recordándonos que la enseñanza es fundamentalmente un acto humano que no puede delegarse completamente a sistemas algorítmicos.

Finalmente, la metacognición emerge como capacidad articuladora que permite integrar las habilidades anteriores en un marco de autorregulación del aprendizaje (Fadel et al., 2025; Chiecher, 2025). Esta competencia de orden superior, que debe cultivarse deliberadamente en los espacios formativos (Fadel et al., 2025), habilita a los estudiantes para monitorear sus propios procesos de pensamiento y tomar decisiones informadas sobre cuándo y cómo utilizar herramientas de IA (Fadel et al., 2025; Chiecher, 2025). En la formación docente, los futuros profesores deben desarrollar la capacidad de identificar qué aspectos de la planificación o el diseño de materiales requieren su

elaboración personal —porque en ese proceso construyen conocimiento pedagógico— y qué tareas rutinarias pueden optimizarse mediante apoyo tecnológico sin comprometer su desarrollo profesional. Esta habilidad metacognitiva les permitirá, eventualmente, modelar para sus propios estudiantes un uso reflexivo y estratégico de las tecnologías emergentes.

El desarrollo de estas cuatro habilidades transversales (diseño de *prompts*, evaluación crítica, uso ético y metacognición) no constituye un currículum paralelo a la formación pedagógica, sino una dimensión que debe atravesar transversalmente todas las instancias de práctica y reflexión en las asignaturas del área. Solo así la IAGen puede convertirse en mediación que potencie, en lugar de sustituir, el pensamiento pedagógico propio que caracteriza a un docente con agencia profesional.

Usos de tecnologías generativas en la formación docente inicial

Co-construcción de saberes disciplinares

La integración de IAGen en el proceso de co-construcción de saberes disciplinares constituyó una de las primeras experiencias sistemáticas en ambas asignaturas. Lejos de posicionar estas tecnologías como fuentes de información a consumir pasivamente, se diseñaron actividades que las situaban como mediadoras en el proceso de construcción colectiva del conocimiento pedagógico.

A modo de ejemplo, una de las actividades propuestas en ambas materias consistió que los estudiantes compararan sus propias elaboraciones conceptuales de ciertos contenidos de la asignatura con las respuestas generadas por IA, o bien formularan preguntas orientadas a consolidar la comprensión de los conceptos teóricos abordados en clase. Esta comparación no buscaba validar las respuestas de la IA como "correctas", sino promover el pensamiento crítico mediante el contraste: ¿qué aspectos contempló la IA que no habían considerado inicialmente? ¿Qué dimensiones relevantes omitió el sistema? ¿Cómo se relacionan las respuestas generadas con las teorías trabajadas en

clase? Esta actividad demandaba el ejercicio simultáneo de varias habilidades transversales: diseñar *prompts* suficientemente precisos para obtener respuestas pertinentes, evaluar críticamente la información generada identificando tanto sus aportes como sus limitaciones, y desarrollar conciencia metacognitiva sobre los propios procesos de comprensión conceptual.

Estas actividades no quedaron acotadas a la interacción individual con la IA, sino que continuaron en espacios de discusión colectiva, donde se reflexionó junto a los estudiantes sobre sus interacciones: ¿les había resultado útil el diálogo con la IA? ¿En qué medida y por qué? ¿Qué estrategias de formulación de *prompts* habían funcionado mejor? ¿Qué errores o imprecisiones habían identificado en las respuestas? Este ejercicio metacognitivo colectivo permitió identificar tanto los beneficios como los límites de las IAGen, fomentando una actitud crítica ante su uso que trascendía el entusiasmo tecnológico inicial.

La experiencia se alinea con el concepto de tecno-socioconstructivismo propuesto por Monferrer-Palmer (2023), que describe la co-construcción de conocimiento entre humanos y máquinas. Observamos cómo el uso de *chatbots* puede favorecer el desarrollo de habilidades o la comprensión de teorías en la zona de desarrollo próximo, siempre que medie una pedagogía intencional que posicione la tecnología como andamiaje y no como sustituto del pensamiento. En este sentido, trabajamos explícitamente sobre la importancia de desarrollar la habilidad de formular *prompts* adecuados para obtener respuestas útiles y contextualizadas, enfatizando que la calidad de la interacción con la IA depende fundamentalmente de la claridad conceptual del usuario. Esta capacidad de guiar la producción de respuestas mediante *prompts* efectivos representa ya una alfabetización clave en el escenario digital contemporáneo, pero solo resulta significativa cuando se sustenta en comprensión disciplinar sólida.

Planificación docente y diseño de materiales didácticos

El segundo ámbito de integración de IAGen se desarrolló en torno a la planificación de clases y el diseño de materiales didácticos, tareas centrales en la formación de los futuros docentes y momentos privilegiados para el desarrollo de las habilidades transversales. Aquí la tensión entre autonomía creativa y apoyo tecnológico se manifestó con particular intensidad, generando reflexiones profundas sobre la agencia docente y la naturaleza del conocimiento pedagógico práctico.

Una de las actividades fue la evaluación crítica de planificaciones generadas por IAGen. Los estudiantes analizaban propuestas didácticas producidas por estos sistemas, identificando sus fortalezas y debilidades desde múltiples dimensiones: adecuación al contexto, pertinencia de los objetivos, coherencia metodológica, calidad de los materiales sugeridos, sensibilidad cultural, entre otras. Este ejercicio evidenció rápidamente que las planificaciones genéricas producidas por IA carecían de la especificidad necesaria para resultar verdaderamente útiles en contextos reales. Los propios estudiantes llegaron a conclusiones fundamentales: ellos son quienes conocen a sus alumnos y al contexto en profundidad, por lo que sus decisiones pedagógicas son insustituibles. Muchos expresaron que la IA no logra producir planificaciones verdaderamente apropiadas si no se le proporcionan *prompts* detallados y específicos que reflejen ese conocimiento situado. Esta constatación reforzó la necesidad de fortalecer la agencia docente y la comprensión profunda del contexto en la formación inicial, desmitificando la idea de que la tecnología puede reemplazar el juicio profesional del docente.

El trabajo con diseño de materiales didácticos abrió posibilidades particularmente interesantes desde una perspectiva ética y epistemológica. Se promovió el uso de tecnologías generativas para diseñar recursos educativos originales, con el objetivo explícito de alejarse de la dependencia de libros de texto producidos por editoriales hegemónicas. Esta práctica no solo favoreció la producción de materiales más pertinentes y contextualizados para realidades educativas locales, sino que habilitó espacios concretos para el desarrollo de pedagogías decoloniales y centradas en el

contexto local. Al mismo tiempo, empoderó las voces de los futuros docentes, quienes pudieron verse como productores legítimos de conocimiento pedagógico y no como meros consumidores o reproductores de materiales importados.

Sin embargo, este trabajo exigió especial atención a las dimensiones éticas del uso de IA. Los estudiantes debieron reflexionar sobre cuestiones de autoría, reconocimiento y transparencia: ¿cómo comunicar a sus futuros alumnos que un material fue co-diseñado con IA? ¿Qué implicancias tiene presentar como propio un material generado algorítmicamente? ¿Dónde termina la asistencia tecnológica y comienza el plagio? Estas preguntas, lejos de tener respuestas definitivas, abrieron espacios de reflexión ética fundamentales para la construcción de una identidad profesional responsable.

Para abordar estas cuestiones de manera concreta, en una de las asignaturas, se implementaron prácticas de transparencia en los trabajos. Los estudiantes debían entregar sus planificaciones y materiales didácticos indicando mediante un código de colores el uso que se le había dado a la IAGen en cada sección: qué partes fueron generadas completamente por ellos, qué fragmentos surgieron de la colaboración con IA, y qué elementos fueron producidos inicialmente por la herramienta y luego modificados. Además, cada trabajo debía incluir un *disclaimer* final donde explicaran cómo y por qué habían utilizado estas tecnologías en su proceso de diseño. La Imagen 1 ilustra un esta modalidad de trabajo, en el que las estudiantes emplean el color violeta para identificar las secciones asistidas por la IA y especificar la naturaleza de dicha asistencia, mientras que la Imagen 2 presenta un ejemplo del disclaimer final en el que las estudiantes explicitan cómo y por qué recurrieron a estas tecnologías en su proceso de diseño. Esta práctica no solo promovió la honestidad académica, sino que funcionó como ejercicio metacognitivo que les permitió tomar conciencia de sus propias decisiones y estrategias de trabajo.

Activity #2: Pre-listening

Time: 10'

Activity description: "So the superstitions we have been discussing can feel a bit magical or mysterious... but, today, we will work with situations that are not magical at all, but still happen to us all the time, especially when we least want them to."

Now let's imagine some situations. Teachers show some images from a [canva presentation](#) on the tv and say "Imagine you buy white trousers, you put them on and go outside, what is likely to happen? Do you think that something may happen to your trousers?" (Yes, they may get dirty). "What if you are running late for an exam and you take a taxi? Do you think that you will arrive on time?" "Finally, If you're in a slow queue at the supermarket and you change to a different queue that goes faster, what will usually happen?" (the slow queue will start moving faster). "Why do these negative scenarios come to your mind?" (we expect students to come up with negative scenarios as in one of the classes we attended they mentioned Murphy's Law and the professor mentioned an example)." Do you know the phrase "Anything that can go wrong will go wrong"? Do you remember what this phrase refers to?" (expected answer Murphy's Law). Then the definition of Murphy's Law is shown on the tv.

Teachers then tell students that they are going to [listen to a radio program \(audio created by us using ElevenLabs. It is the oral version of an article from the Students' book, but its ending was modified as we added more examples\), which features a radio host and a columnist discussing Murphy's Law](#). Before listening to it, teachers ask students to predict orally what Murphy's Laws they think will appear in the column using the first conditional.

Skills:

Language Feature: first conditional

Interaction Features: T-S

Materials & Resources: [Canva presentation](#)

Imagen 1. Extracto de una planificación didáctica presentada por estudiantes en el marco de la experiencia de microenseñanza de la asignatura Metodología de la Enseñanza.

In the process of designing this lesson plan, we used ChatGPT to redesign activity 4 so that it implements a discourse perspective and the scaffolding of reading comprehension. We discarded the idea of giving summaries for different paragraphs to different groups as we believe our students can profit more from processing the entire article, plus we do not have much time. We used ChatGPT as a tool to adapt the piece of discourse and for redesigning activity 4. However, we considered our context and our students' level of proficiency and needs to make decisions. We discarded many ideas and versions of the article until we reached the one we believe can be challenging but not too difficult for them. Overall, the use of AI supported our creativity, but the critical and pedagogical decisions remained ours.

Imagen 2. Extracto del disclaimer final incluido en la planificación didáctica correspondiente a la experiencia de microenseñanza en la asignatura Metodología de la Enseñanza.

En la asignatura *Metodología de la Enseñanza*, los estudiantes diseñaron colaborativamente una guía de uso ético y crítico para el diseño de clases mediado por IAGen luego de la lectura de bibliografía especializada y debates en clase sobre el uso responsable de IA en educación. Este documento, pensado como recurso para sus propios compañeros de otras asignaturas y para estudiantes de otros profesorados, sintetizó los aprendizajes contruidos colectivamente sobre cómo integrar estas tecnologías sin comprometer la integridad académica ni la calidad pedagógica. La experiencia de producir esta guía constituyó en sí misma un ejercicio de apropiación crítica: pasaron de ser usuarios pasivos de normativas impuestas externamente a convertirse en constructores activos de marcos éticos situados, relevantes para su propio contexto formativo. Este proceso de autoría colectiva reforzó su agencia como futuros profesionales capaces de tomar posiciones fundamentadas sobre las tecnologías que median su práctica.

La evaluación crítica de los materiales generados resultó igualmente crucial. En ambas asignaturas, los estudiantes aprendieron a identificar representaciones culturales estereotipadas, sesgos lingüísticos hacia variedades hegemónicas del inglés, o propuestas didácticas que no respondían a enfoques de enseñanza que ellos querían adoptar. Este ejercicio crítico les permitió comprender que la IAGen no es neutral: refleja los sesgos de los datos con los que fue entrenada, frecuentemente representando perspectivas culturales del Norte Global. La capacidad de identificar y corregir estos sesgos se convirtió en componente esencial de su alfabetización en IA, y a su vez contribuyó a ser más conscientes sobre sus propias propuestas didácticas.

Finalmente, la dimensión metacognitiva atravesó ambos procesos. Las actividades propuestas buscaron favorecer el desarrollo de estrategias de autorregulación de uso de IAGen para identificar cuándo su apoyo resulta productivo —por ejemplo, para generar variaciones de una actividad ya diseñada, o para acelerar tareas de formato— y cuándo su uso prematura el proceso creativo necesario para construir conocimiento pedagógico genuino. Esta conciencia metacognitiva habilitaron espacios para la toma de decisiones

informadas sobre el propio proceso de aprendizaje, reconociendo que ciertas tareas *difíciles*, como diseñar desde cero una secuencia didáctica coherente, son precisamente las que más contribuyen a la formación profesional, y que eludir las mediante atajos tecnológicos empobrece el desarrollo como docentes.

Proyección y desafíos

Las experiencias compartidas a lo largo de este artículo nos han permitido reconocer que enfrentar los nuevos escenarios educativos mediados por tecnologías emergentes requiere mucho más que tolerancia o aceptación pasiva: demanda un acompañamiento explícito, intencional y sistemático en el aprendizaje crítico de sus usos. En este sentido, los hallazgos del estudio exploratorio mencionado al inicio, recuperados aquí como marco interpretativo, donde los estudiantes expresaron desconfianza, abrumación, miedo a la dependencia y temor al acoso de plagio, no hacen sino confirmar lo que la práctica cotidiana en el aula evidencia: rechazar la IAGen o reconocer su existencia sin enseñar a usarla ética y críticamente solo profundiza la ansiedad y la inseguridad de quienes están construyendo su identidad profesional. Los futuros docentes necesitan desarrollar competencias tecnopedagógicas que les permitan ejercer autonomía genuina y sentido de agencia sobre su propio proceso formativo y, eventualmente, sobre su práctica profesional. Para avanzar hacia una inclusión verdaderamente enriquecedora de la IAGen en la formación docente inicial, se identifican desafíos y proyecciones que trascienden las experiencias aquí relatadas y que interpelan a la formación docente universitaria en su conjunto.

En primer lugar, resulta imperativo profundizar la formación docente en IAGen, incorporando contenidos teóricos y prácticos sobre sus usos, riesgos y potencialidades pedagógicas de manera transversal y progresiva a lo largo de toda la carrera. Esta formación no puede reducirse a talleres instrumentales sobre herramientas específicas, que quedarán obsoletas en poco tiempo, sino que debe anclarse en enfoques interdisciplinarios y críticos que desarrollen alfabetización en IA como competencia

duradera. Implica comprender los fundamentos de cómo funcionan estos sistemas, sus limitaciones estructurales, sus sesgos inherentes y las implicancias éticas de su uso en contextos educativos diversos. Solo desde esta comprensión profunda será posible formar docentes capaces de tomar decisiones pedagógicas fundamentadas sobre cuándo, cómo y para qué integrar estas tecnologías en su práctica.

Estrechamente vinculado a lo anterior, se requiere sostener espacios sistemáticos de reflexión pedagógica sobre tecnologías emergentes. Estos espacios no deben limitarse a conversaciones ocasionales o anecdóticas, sino constituir instancias curriculares explícitas donde sea posible revisar críticamente el impacto de estas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje, compartir buenas prácticas situadas, discutir dilemas éticos sin respuestas preestablecidas, y construir colectivamente marcos de referencia para la acción. La velocidad con que evolucionan estas tecnologías demanda que la formación docente cultive la capacidad de aprender continuamente y de sostener una postura interrogativa frente a la innovación tecnológica, más que la ilusión de dominar herramientas específicas.

Finalmente, resulta fundamental sistematizar experiencias docentes y de investigación con el fin de generar conocimiento pedagógico situado que pueda ser socializado más allá de prácticas individuales aisladas. Esta sistematización permitirá retroalimentar las prácticas de enseñanza con evidencia contextualizada, identificar qué estrategias resultan efectivas en nuestros contextos específicos, documentar los errores y aprendizajes del camino, y aportar al desarrollo de políticas educativas institucionales y nacionales basadas en experiencias concretas y no en entusiasmos o temores infundados.

Conclusiones

La formación docente en tiempos de IAGen no puede, ni debe, centrarse únicamente en el desarrollo de habilidades técnicas para operar herramientas. Su horizonte es más ambicioso y profundamente humanista: construir una postura ética, reflexiva y

transformadora que permita a los futuros docentes ejercer su profesión con criterio propio, sensibilidad contextual y compromiso social. Solo así será posible formar profesionales capaces de enseñar con y sobre la IA, desde una perspectiva crítica y comprometida con una educación de calidad, equitativa e inclusiva.

Las experiencias relatadas en este artículo representan apenas pasos iniciales en un camino que apenas comenzamos a transitar. No ofrecen recetas ni certezas, sino interrogantes productivos y aprendizajes situados que invitan al diálogo. Lo que sí han confirmado es que la integración reflexiva de IAGen en la formación docente es posible, necesaria y potencialmente transformadora, siempre que medie una pedagogía intencional que sitúe al estudiante como sujeto activo de su aprendizaje y no como usuario pasivo de tecnologías.

El desafío que tenemos por delante como formadores de docentes no es adaptarnos acríticamente a las tecnologías emergentes ni resistirlas nostálgicamente, sino ejercer nuestro papel mediador con la lucidez necesaria para discernir qué aspectos de estas innovaciones enriquecen genuinamente la experiencia educativa y cuáles amenazan dimensiones fundamentales del acto pedagógico. En ese ejercicio de discernimiento colectivo, nuestros estudiantes —futuros docentes— no son receptores pasivos de nuestras decisiones, sino interlocutores esenciales cuyas experiencias, dudas y reflexiones nutren nuestra propia comprensión de estos fenómenos.

Si algo nos ha enseñado este proceso es que la tecnología nunca es neutral, y que su potencial educativo no reside en ella misma sino en las decisiones pedagógicas, éticas y políticas que tomamos al integrarla. La IAGen puede funcionar como dispositivo de reproducción acrítica de conocimientos hegemónicos o como instrumento para democratizar la producción de materiales contextualizados y culturalmente pertinentes. Puede perpetuar la dependencia de recursos educativos importados o empoderar voces docentes locales. Puede inhibir el pensamiento crítico o catalizarlo. La diferencia radica en cómo la mediamos.

Invito a colegas de otras áreas y carreras a compartir sus propias experiencias, a interrogar estas prácticas, a construir colectivamente el conocimiento pedagógico que necesitamos para este momento histórico. La formación docente del futuro —que ya es presente— se está escribiendo en nuestras aulas, en cada decisión que tomamos, en cada reflexión que sostenemos con nuestros estudiantes. Que sea una escritura colectiva, crítica, esperanzada y profundamente comprometida con el derecho de todas y todos a una educación que los forme como sujetos pensantes, autónomos y éticamente responsables.

El contenido ideológico, la estructura conceptual y los argumentos de este trabajo son autoría exclusiva de la autora. Se utilizó Claude Sonnet 4.5 únicamente como herramienta de asistencia para pulir la redacción y optimizar la claridad sintáctica. En ningún caso la IAGen sustituyó la reflexión crítica, el análisis de datos o la toma de decisiones metodológicas.

Bibliografía

- Celik, I.; Dindar, M.; Muukkonen, H. y Jarvela, S. (2022). The Promises and Challenges of Artificial Intelligence for Teachers: a Systematic Review of Research. *TechTrends* 66, p. 616-630.
- Chiecher, A. C. (2025). La inteligencia artificial como compañera de equipo de estudiantes universitarios. Potencialidades para la promoción de competencias transversales. *Praxis Educativa*, 29(2), 1–19. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290204>
- Darmawansah, D., Rachman, D., Febiyani, F., y Hwang, G.-J. (2024). ChatGPT-supported collaborative argumentation: Integrating collaboration script and argument mapping to enhance EFL students' argumentation skills. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12986-4>
- Fadel, C., Black, A., Taylor, R., Slesinski, J., y Dunn, K. (2025). *Educación para la era de la inteligencia artificial*. Fundación Santillana. <https://www.calameo.com/read/00289932734278257341e>
- Gómez, M. J., Martínez López, P. E., Dabbah, J., y Borchardt, M. (2024). *Diez preguntas frecuentes y urgentes sobre inteligencia artificial*. Program.ar. Fundación Sadosky. <https://program.ar/wp-content/uploads/2024/08/Diez-preguntas-frecuentes-yurgentes-sobre-Inteligencia-Artificial.pdf>

- González-Fernández, M. O., Romero-López, M. A., Sgreccia, N. F., y Latorre Medina, M. J. (2025). Normative framework for ethical and trustworthy AI in higher education: state of the art. [Marcos normativos para una IA ética y confiable en la educación superior: estado de la cuestión]. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(2), 181-208. <https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43511>
- Kalenda, P. J., Rath, L., Abugasea Heidt, M., y 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>
- Kerr, Robert C., y 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.
- Lion, C.; Bravo Aravena, S. y Torres, E. (2024). La Inteligencia Artificial en la educación. Salir de la caja negra. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 23, p. 1-26, DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2024-232303>
- Maggio, M. (2024). Prácticas de la enseñanza y tendencias culturales emergentes. Caminos de reinención. *Educação, Porto Alegre*, 7(1), p. 1-7.
- Molina, E., Cobo, C., Pineda, J., y Rovner, H. (2024). La revolución de las IAs en educación: Lo que hay que saber. Banco Mundial. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documentsreports/documentdetail/099355206192434920>
- Monferrer-Palmer, A. (2023). Reflexiones sobre el impacto de la inteligencia artificial en la enseñanza de idiomas. La revolución de ChatGPT. *Semas*, 5(9), pp. 101-119.
- Muñoz Martínez, C., Roger-Monzo, V., y Castelló Sirvent, F. (2025). IA generativa y pensamiento crítico en la educación universitaria a distancia: desafíos y oportunidades. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(2), 233-273. <https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43556>
- Rivas, A. (2025). La llegada de la IA a la educación en América Latina: en construcción. ProFuturo - OEI. <https://oei.int/wp-content/uploads/2025/06/la-llegada-de-la-ia-a-la-educacion-en-al-en-construccion-oei-profuturo.pdf>
- 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>

María Alejandra del Potro es Profesora de Inglés (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina), Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (Universidad de Jaén, España) y *Master in Teaching English as a Foreign Language* (Universidad Internacional Iberoamericana de Méjico, Méjico). Es investigadora en el Grupo de Investigación Cuestiones del Lenguaje (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata). Se especializa en las áreas de Formación Docente e Inglés con Fines Específicos. Es Profesora Adjunta a cargo de asignaturas del área de Formación Docente en el Profesorado de Inglés (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata) y JTP en Inglés Técnico en la Licenciatura y Tecnicatura Universitaria en Turismo (Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata). Es docente del Sistema Institucional de Educación a Distancia (UNMdP). Ha sido miembro de comités organizadores y responsable de distintos eventos académicos y docente a cargo de seminarios de posgrado en las facultades de Humanidades y de Ciencias Económicas y Sociales.

