Profesorado
Revista de currículum y formación del profesorado

VOL. 29, Nº 1 (Marzo, 2025)
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395
DOI:10.30827/profesorado.v29i1.30861
Fecha de recepción: 14/05 2024
Fecha de aceptación: 27/01/2025

# TECNO-IMAGINARIOS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL SOBRE LA IDENTIDAD DOCENTE: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

*Artificial Intelligence technoimagery on teacher identity: an exploratory study*

*Laura* ***Fontán de Bedout***,
*Antonio* ***Lovato Sagrado***
*Amanda Aliende* ***Matta*** *&* *Eric* ***Ortega González***
***1 Universitat de Barcelona***
*E-mail:* laurafontan@ub.edu; alovato@ub.edu; amanda.aliende.matta@ub.edu;ericortega@ub.edu
*ORCID ID:* https://orcid.org/0000-0002-5727-3902; https://orcid.org/0000-0003-0846-5606; https://orcid.org/0000-0003-0972-0242; https://orcid.org/0000-0002-6747-0336

**Resumen:**

**En un contexto en el que las tecnologías digitales basadas en Inteligencia Artificial generativa (IAg) han irrumpido en el ámbito educativo, reconfigurando finalidades, procesos y agentes, este estudio exploratorio examina los tecno-imaginarios pedagógicos que estas tecnologías reflejan sobre la identidad docente. A través del análisis deductivo-inductivo de las entrevistas semiestructuradas realizada a las principales plataformas de generación de textos basadas en IAg (ChatGPT, Google Bard, Google Gemini, Perplexity y Claude.ai), se investiga cómo estos sistemas conceptualizan y reflejan las funciones, características, competencias, necesidades formativas e impacto social de los docentes. Los resultados indican que estos tecno-imaginarios atribuyen a los docentes un papel crucial en la formación integral de los estudiantes y priorizan sus competencias personales y sociales, así como su vocación; minimizando la importancia de los conocimientos teóricos y el dominio de las materias básicas en su formación y práctica docente. El acuerdo de las diferentes IAg lleva a plantear interrogantes sobre el impacto de estas representaciones en la comprensión social y**

el desarrollo real de la identidad docente, a destacar la necesidad de abordar sus limitaciones y a cuestionar los estereotipos que reproducen. Cuestiones, que, en medio de la creciente digitalización de la educación, olvidan la razón no instrumental y la visión humanizada de las relaciones educativas.

*Palabras clave*: ***investigación educativa***; ***formación de profesores***; ***profesión docente***; ***rol del profesor***; ***inteligencia artificial***.

## Abstract:

**In a context where digital technologies based on generative Artificial Intelligence (GenAI) have entered the educational sphere, reconfiguring purposes, processes and agents, this exploratory study examines the pedagogical techno-imaginaries that these technologies reflect on teacher identity. Through a deductive-inductive analysis of semi-structured interviews with the main AI-based text generation platforms (ChatGPT, Google Bard, Google Gemini, Perplexity and Claude.ai), we explore how these systems conceptualise and reflect teachers' roles, characteristics, competencies, training needs and social impact. The results suggest that these techno-imaginaries assign teachers a crucial role in the integral education of students, prioritising their personal and social competences as well as their vocation, and minimising the importance of theoretical knowledge and mastery of basic subjects in their training and teaching practice. The agreement between the different GenAIs leads to questions about the impact of these representations on social understanding and the actual development of teacher identity, to highlight the need to address their limitations and to question the stereotypes they reproduce. Questions that, in the midst of the increasing digitalisation of education, forget the non-instrumental reason and the humanised vision of educational relations.**

*Key Words:* ***educational research***; ***teacher education***; ***teaching profession***; ***teacher role***; ***artificial intelligence***.

## 1. Presentación

En noviembre del año 2022, OpenAI, una de las mayores empresas de tecnología del mundo (Jiménez, 2024), ponía a disposición del gran público el Chat GPT-3.5, un sistema de chat online basado en un modelo de lenguaje por Inteligencia Artificial generativa (IAg) que opera con 175 millones de parámetros y está entrenado con grandes cantidades de texto para realizar múltiples tareas relacionadas con el lenguaje, y especialmente y en su más importante función, la generación de texto. En cuestión de pocos meses, este chatbot se expandía por todos los sistemas educativos del mundo, llamado, como decían algunos comentaristas del momento, a transformar radicalmente la realidad educativa de docentes y estudiantes.

A pesar del impacto de esta mediática aparición, lo cierto es que son muchas las tecnologías con IA que desde hace años atiborran el ámbito educativo (Roll y Wylie, 2016) con aplicaciones que permiten desde la creación de materiales de aprendizaje personalizados hasta la generación de sistemas de tutoría inteligentes (Torres-Díaz et al., 2014) pasando por la evaluación automatizada de la escritura o la generación de métricas de aprendizaje que pueden predecir, con alto grado de acierto, el riesgo de deserción escolar (Jara y Ochoa, 2021).

Tanto es así que a causa del incremento exponencial del uso de la Inteligencia Artificial (IA) en educación que se vislumbra desde hace tiempo la UNESCO se vio impelida a elaborar, en el marco del Consenso de Beijing de 2019 —esto es, antes incluso de la aparición del Chat GPT-3.5— un documento que proponía recomendaciones sobre cómo sacar mejor provecho de las tecnologías de IA con vistas a la consecución de la Agenda 2030 en Educación, una guía destinada a las personas responsables de formular políticas educativas en materia de inteligencia artificial (Miao et al., 2021).

Con todo, no cabe duda que de entre las múltiples transformaciones que la IA ha supuesto en educación, uno de los aspectos donde más ha incidido ha sido la cultura, los objetivos y las prácticas docentes (Chen et al., 2020, Comisión Europea, 2023). Incidencia a la que cabe agregar, en una suerte de revival skinneriano y de sus célebres "máquinas de enseñar", a las que el psicólogo estadounidense atribuía una capacidad sustitutoria notable en lo que puede considerarse un antecedente claro del tecnosolucionismo educativo actual (Skinner, 1979), el hecho de que desde hace algunos años algunas voces relevantes tratan de imponer un tecno-imaginario pedagógico que tiene, como una de sus principales consecuencias, la substitución de muchas de las funciones que habitualmente han sido responsabilidad de los docentes por la Inteligencia Artificial (IA), a la que se le proyecta un halo de eficacia y flexibilidad totalmente inalcanzable para un competidor humano (Edwards y Cheok, 2018; Selwyn, 2019).

Prueba de ello es que Bill Gates, uno de los principales actores en la carrera por el desarrollo de la IA, haya declarado, en numerosas entrevistas, que esta tecnología podría acabar deviniendo un buen profesor (Huddleston, 2023), dado que podría ofrecer feedback inmediato. O que el gobierno de São Paulo (Brasil) anunciase, en abril de 2024, que planea utilizar inteligencia artificial, como ChatGPT, para crear clases digitales ofrecidas a estudiantes de escuelas públicas (Bocchini, 2024), reduciendo así el número de docentes dedicados a la producción de estas clases, entre otros posibles ejemplos.

## 1.2. La identidad docente y sus dimensiones

A este imaginario acabado de mencionar cabe sumarle el contexto pedagógico en el que nos hallamos. Un contexto caracterizado por el progresivo desmantelamiento de los roles clásicos del profesorado (Luan y Bakar, 2008) y al que se le añaden nuevas exigencias burocráticas, tecnológicas, formativas e innovacionistas (Luri, 2020) que, desde hace años, generan un severo malestar en el docente (Esteve, 1994), cuya identidad también se ha visto, de rebote, profundamente comprometida (Lopes, 2007; Alonso-Sáinz, 2020; Suarez y McGrath, 2022).

Una identidad que hoy es objeto de muchas investigaciones (Alonso-Sainz, 2019, 2020; Delgado y Toscano, 2021; Arantes, 2022; Casanova-Fernández et al., 2022; Medina y Heredia, 2022; Albuquerque, 2023) y que más que ser un fenómeno tangible es, en realidad, una construcción (Jarauta y Pérez, 2017) que, como

apuntan Beijaard et al. (2004), se encuentra en constante evolución por cuanto supone la incesante interpretación y reinterpretación de las experiencias educativas que los docentes tienen a lo largo de su vida y que los involucran tanto a ellos como al contexto en el que se desarrollan.

A pesar de su habitual caracterización como construcción social, es posible destacar algunas dimensiones de la identidad docente que la literatura sobre esta cuestión identifica como las más relevantes (Schutz et al., 2018). Entre ellas, merece la pena subrayar, por ser las más frecuentemente mencionadas, aquellas que tienen que ver con las características personales, las competencias sociales, las competencias educativas, la formación y la práctica reflexiva y, finalmente, el reconocimiento y el impacto social (Alonso-Sainz, 2021).

En ese sentido, es importante destacar que la identidad profesional abarca tanto a la persona como al contexto. Y que no es única, uniforme, ni implica un modo predefinido de actuación por parte del profesor con arreglo a unos conocimientos y actitudes pretendidamente profesionales (Fuentes Reza et al., 2020). La identidad docente está conformada por dimensiones interconectadas que se hallan íntimamente vinculadas a los distintos contextos en los que los docentes se desempeñan y que con frecuencia entran en conflicto, especialmente cuando el docente se halla inmerso en situaciones de cambio educativo, social o de transformación de las condiciones laborales, como parece ser hoy el caso con el uso masivo de la IA en educación.

### 1.3. La IA y su influjo en la identidad docente

El desafío digital al que nos enfrentamos con las Inteligencias Artificiales generativas tiene grandes implicaciones por lo que respecta a la identidad docente. En efecto, cada vez más, estas tecnologías son vistas como verdaderos agentes educativos que influyen en la manera en la que los docentes abordan sus prácticas pedagógicas y comprenden tanto su quehacer profesional como su propia identidad (Arantes, 2022).

Así, no cabe duda de que la convivencia con estas tecnologías presenta verdaderos desafíos relacionados con la manera en que los docentes perciben y definen su identidad y valoran sus capacidades profesionales (Zavatta, 2024). Más todavía en un contexto como el español —aunque no sea este un fenómeno exclusivamente nacional— que se encuentra en plena actualización del marco de referencia de la competencia digital docente que se traduce en la formación obligatoria y masiva de los docentes para asumir los retos educativos que se presentan con la introducción de las tecnologías digitales (Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial).

No es por ello de extrañar que en un estudio reciente sobre la identidad profesional docente publicado por la OCDE se plantee como una cuestión esencial la inevitable centralidad de la tecnología en los nuevos escenarios educativos que, según se dice, tenderán a ser híbridos y a estar cada vez más dirigidos a la

personalización educativa y a las necesidades formativas de los estudiantes mediante el enriquecimiento con tecnología inteligente. Por eso, sus autores apuntan, en la misma línea de lo ya comentado, que "The challenges of technology also fall on teachers: social networks and digital platforms promote new content and new pedagogical styles, and artificial intelligence is becoming increasingly important as an educational agent" (Suárez y McGrath, 2022, p. 7)

A este respecto, y bajo la sospecha de que esta crisis de la identidad que afecta a los docentes está relacionada también con el uso de la IA en educación, así como con su capacidad prescriptora (Villaplana, 2011), este artículo se propone analizar los conceptos que utilizan los chatbots de IAg en los textos generados sobre identidad docente. El objetivo es explorar el modo en que la crisis de la identidad docente se refleja en los tecno-imaginarios pedagógicos de la IAg desde una perspectiva cualitativa novedosa consistente en entrevistar a las plataformas de inteligencia artificial generativas más relevantes a nivel internacional (ChatGPT, Google Bard, Google Gemini, Perplexity y Claude.ai). Y hacerlo bajo el supuesto de que estos chatbots evidencian algunos aspectos de la identidad docente de gran relevancia hoy en día, además de reflejar los cambios acontecidos por lo que respecta a su comprensión y los lineamientos prospectivos que, en relación a esta cuestión, podrían producirse en un horizonte próximo.

## 2. Método

### 2.1. Diseño de la investigación

Esta investigación se basa en un enfoque cualitativo de carácter exploratorio (Flick, 2015), dada la novedad de su objetivo principal: comprender los imaginarios sobre la identidad docente que construyen las principales plataformas de inteligencia artificial generativa.

### 2.2. La IAg como fuente de información

La Inteligencia Artificial no tiene una única definición. Sin embargo, se suele coincidir en que se trata de la "ability of a machine to learn from experience, adjust to new inputs and perform human-like tasks" (Duan et al., 2019, p.63). Desde el 2010, la IA ha avanzado notablemente, llegando incluso a desarrollar procesos de aprendizaje automático o Machine Learning (Azure Microsoft, s.f.). El aprendizaje automático refiere a un proceso de entrenamiento de algoritmos llevado a cabo con modelos estadísticos con el fin de analizar grandes cantidades de datos, de modo que puedan tomar decisiones y ejecutar tareas puntuales, permitiendo que una máquina pueda usar datos para controlar y predecir, en cierto grado, los fenómenos de la vida real (Selwyn, 2020).

Por la manera en que funcionan las Inteligencias Artificiales generativas, que pueden crear contenidos multimodales (texto, imagen, vídeo, música, etc.) a partir del uso de gigantescas bases de datos y apropiarse de distintos conocimientos e

informaciones de la vida humana, sus respuestas reflejan un estado de opinión sobre una temática determinada y lo hacen a través de un resumen o recopilación de la información que está disponible en dichas bases de datos.

Es por esta razón que la presente investigación, que busca indagar en los tecno-imaginarios sobre la identidad docente, usa estas herramientas. Así, por un lado, la interacción con ellas se da en forma de conversaciones que permiten recopilar detalles y profundizar en la información generada y, por otro, se obtiene información de amplias bases y múltiples concepciones utilizando unas pocas plataformas elegidas.

Las fuentes para la recogida de la información son cuatro plataformas de Inteligencia Artificial generativas de texto (o chatbots) cuya relación con el usuario simula conversaciones. Esta selección de la muestra se dio por casos críticos (Flick, 2015; Mateu-Luján et al., 2023), es decir, se eligieron las plataformas más relevantes a nivel internacional. Estas son Chat GPT 3.5, Google Bard, Perplexity y Claude.ai.

La primera y más conocida es Chat GPT ("Chat Generative Pre-trained Transformer") una herramienta desarrollada por la empresa OpenAI, financiada, entre otras, por Microsoft. La versión 3.5, que utilizamos en este trabajo es la versión gratuita, disponible para cualquier usuario que cree una cuenta en la plataforma.

La segunda plataforma es Bard. Esta herramienta de Google se estrenó en 2023, antes de lo inicialmente planeado, con el objetivo de competir contra Chat GPT. En febrero de 2024, la plataforma empezó a ser progresivamente sustituida por Google Gemini. Ambas funcionan asociadas a una cuenta personal en Google, lo que, por lo que se ha podido apreciar en esta investigación, genera sesgos e influencias en las respuestas. Así que, como parte de los criterios de rigor, se ha generado una cuenta nueva e inicialmente neutra con el fin de no tener interferencias en la conversación con la herramienta. La transición de Bard a Gemini ocurrió durante la escritura de este artículo, por lo que se entrevistó a ambas plataformas. Se optó por mantener ambas en el artículo porque ofrecieron resultados sustantivamente diferentes.

Perplexity, de Amazon, ha sido la tercera herramienta con la que se ha trabajado. De más reciente estreno, esta herramienta es la única que ofrece algunas funcionalidades, como la fuente de las informaciones que aporta, por lo que, además de ofrecer como resultado un texto con forma y redacción original, la propia plataforma informa sobre el origen de esos contenidos. Esto supone un gran avance en términos de autoría, además de permitir que el usuario profundice en la búsqueda conociendo la fuente original de determinada información.

Finalmente, la plataforma Claude.ai de Antrophic es la única que sigue una ruta relativamente independiente de las grandes tecnológicas, a pesar de recibir grandes inversiones por parte de Google y Amazon. Esta plataforma inició sus actividades cuando un grupo de desarrolladores se separó de OpenAI al percibir que

esta ya no estaba comprometida con su propuesta original de construir sistemas en los que los usuarios pudiesen confiar. Ante esta situación, fundaron Antrophic y desarrollaron Claude.ai, ofreciendo esta alternativa al público y promoviendo así la seguridad en toda la industria a través de lo que se ha denominado "IA ética".

Teniendo en cuenta estas fuentes de información, no podemos obviar el hecho de que la IAg solo puede replicar y recombinar la información procesada, sin aportar una interpretación propia (Brown et al., 2020) para dar respuesta a las preguntas que se le presentan. En este sentido, nuestra perspectiva exploratoria de cómo las nuevas tecnologías reflejan la (re)configuración de la comprensión social de la identidad del profesor en el contexto de las IAg se limita a lo que se puede construir desde esas bases de datos, mostrando aquellas características o dimensiones que son estadísticamente más significativas según el momento de desarrollo de las mismas y las preguntas realizadas. En otras palabras, la IAg como sujeto de la investigación revela el estado de la cuestión existente acerca de los imaginarios, características y elementos esenciales de la identidad docente y de su construcción.

### 2.3. Instrumentos de recogida y análisis de datos

El uso de las plataformas de IAg como buscadores de información por parte de la sociedad en general y de docentes y estudiantes en concreto se está haciendo cada vez más frecuente. La facilidad de hacer preguntas y recibir respuestas en lenguaje natural, sin la necesidad de manejar booleanos (necesarios para las búsquedas en motores de búsquedas web o en buscadores y bases de datos académicos), es uno de los factores que facilitan e invitan su uso. Si bien es cierto que las plataformas de IAg no entienden y responden como humanos y que hay buenas prácticas para obtener las mejores respuestas (como el uso de prompts y la incorporación de aspectos técnicos como el ajuste de temperatura de las respuestas), su uso no experto consiste en conversaciones en lenguaje natural, en las que la persona usuaria se expresa como lo haría normalmente con otra persona.

En la medida que la interacción con las IA seleccionadas se realiza a través de conversaciones, se ha diseñado una estrategia de recogida de datos consistente en una entrevista individual semiestructurada (Folgueiras Bertomeu, 2016), simulando el uso no experto de las plataformas. Esta entrevista contaba con unas preguntas guía elaboradas a partir de la fundamentación de la investigación y complementadas con preguntas emergentes surgidas durante la propia entrevista, que buscaban la profundización y el seguimiento en las respuestas ofrecidas a lo largo de la conversación con las plataformas de IAg seleccionadas.

El guion contó con las siguientes preguntas: 1) ¿Qué es un maestro/profesor?; 2) Describe la esencia de la identidad docente; 3) ¿Cómo se distingue la docencia de otras identidades profesionales u oficios?; 4) Define la figura del profesor en el contexto educativo actual, ¿cuáles son sus roles y responsabilidades fundamentales?; 5) ¿Cómo debería ser la figura del profesor? ¿Qué cambiaría con respecto a la actualidad? Según las respuestas de cada participante-IA, se realizaron preguntas específicas de seguimiento, en consonancia con la entrevista semiestructurada.

Las respuestas se categorizaron mediante un análisis de contenido (Díaz Herrera, 2018). En una primera etapa, y basándose principalmente en las categorías surgidas en las investigaciones de Alonso-Sáinz (2020; 2021) y Fuentes Reza et al. (2020), se definieron dimensiones deductivas para analizar las entrevistas. Estas dimensiones de la identidad docente incluyeron: Características personales, Competencias sociales, Competencias educativas, Formación y práctica reflexiva, y Reconocimiento e impacto social de la educación. A lo largo de la fase de análisis, surgieron nuevas dimensiones inductivas (Funciones docentes y Condicionantes/contexto). Las categorías que componen cada una de estas dimensiones se generaron inductivamente a partir de los datos recolectados. En síntesis, se llevó a cabo un análisis de categorización deductivo-inductivo (Gibbs, 2007).

El proceso comenzó con una lectura detallada de las transcripciones de las entrevistas, durante la cual se realizó una codificación inicial asignando etiquetas descriptivas a los fragmentos significativos del texto. Estas etiquetas se compararon y agruparon según su similitud conceptual, organizándolas dentro de las dimensiones y categorías deductivas o, en su caso, formando nuevas dimensiones y categorías. Este procedimiento se repitió de manera iterativa hasta alcanzar la saturación de los datos, refinando las dimensiones y categorías para construir una estructura coherente que reflejara las temáticas centrales identificadas; todas las dimensiones y categorías estuvieron presentes en al menos dos entrevistas. El análisis se llevó a cabo utilizando la herramienta de código abierto Taguette, sin apoyo de inteligencia artificial. Las categorías fueron definidas y consensuadas por los autores del artículo.

Respecto a los criterios de rigor científico y ético en la investigación (Noreña et al., 2012), el presente trabajo tiene peculiaridades, puesto que los participantes de la investigación son plataformas digitales. Respecto a la ética, el criterio de confidencialidad se aplica para asegurar la protección de la identidad de la persona usuaria de la herramienta digital y, para ello, se crearon y utilizaron cuentas de usuario nuevas, evitando el uso de los correos electrónicos y las cuentas de las personas investigadoras. El mismo procedimiento también afecta a la credibilidad de la investigación, puesto que la utilización de cuentas nuevas es también una forma de intentar impedir el direccionamiento de respuestas de las IAs según el historial de navegación del usuario.

## 3. Resultados

Las entrevistas realizadas a las diferentes IAg ofrecen una perspectiva múltiple sobre la identidad docente, sus características y condicionantes. En ellas se refleja un imaginario social sobre el oficio docente que considera, por un lado, las funciones y tareas de los educadores dentro y fuera del aula y, por otro lado, la relevancia social y el impacto que tiene el oficio docente en la infancia y en el futuro de la sociedad.

El análisis de los datos se realiza a partir de las dimensiones deductivas mencionadas anteriormente y dos dimensiones emergentes en el proceso inductivo. En la Tabla 1 se exponen las dimensiones y categorías finales y, a continuación, se detallan tales vínculos en las descripciones.

**Tabla 1**
*Dimensiones y categorías emergentes de los tecno-imaginarios pedagógicos de la Inteligencia Artificial*

| Dimensiones | *Categorías* |
|---|---|
| Funciones docentes | Facilitar el aprendizaje<br>Promover el desarrollo integral<br>Fomentar y proteger el bienestar<br>Transmitir conocimientos y saberes<br>Orientar académica y profesionalmente |
| Características personales | Vocación<br>Resiliencia<br>Valores personales<br>Autoconocimiento |
| Competencias sociales | Comunicación eficaz<br>Resolución de conflictos y gestión del aula<br>Creación de relaciones respetuosas |
| Competencias educativas | Conocimiento experto<br>Creatividad en el diseño de experiencias<br>Motivación del estudiantado<br>Evaluación de los aprendizajes<br>Planificación eficaz<br>Integración de las tecnologías al aula |
| Formación y práctica reflexiva | Formación disciplinaria continua<br>Formación pedagógica continua |
| Reconocimiento e impacto social | La educación como progreso de la humanidad<br>La educación para la ciudadanía<br>El educador como líder en su comunidad |
| Condicionantes y contexto | Condiciones materiales y vitales<br>Formación condicionada al contexto socio-histórico |

Fuente: Elaboración propia.

## 3.1. Funciones docentes

Esta dimensión emergente recoge las finalidades y las prácticas propias de los docentes, proporcionando información sobre qué es lo que hace un profesor en su día a día y qué busca conseguir con su ejercicio. Por esta razón, a continuación se

detallan los tecno-imaginarios de las plataformas de Inteligencia Artificial generativa entrevistadas en cinco categorías. En primer lugar, una de las funciones primordiales de los docentes es proporcionar herramientas y estrategias a los alumnos para facilitar el aprendizaje y ofrecer oportunidades y contextos de desarrollo de habilidades: "La principal función de los maestros es facilitar el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes" (Entrevista a Chat GPT 3.5). La segunda categoría afirma que los educadores son responsables de promover el desarrollo integral de los estudiantes, ofreciendo prácticas que lleven a una formación holística de sus pupilos. Esta es la razón por la que en todas las entrevistas se enfatiza la necesidad de considerar todas las dimensiones de los estudiantes y no únicamente el ámbito intelectual. En tercer lugar, y vinculado con la categoría anterior, los educadores deben fomentar y proteger el bienestar de los alumnos, lo que supone atender a las necesidades emocionales y a las particularidades personales de cada una de las personas del aula:

> Los maestros deben asegurarse de que el entorno en el aula sea seguro y propicio para el aprendizaje. También tienen la responsabilidad de cuidar y apoyar el bienestar emocional y académico de sus estudiantes. (Entrevista a Chat GPT 3.5)

La cuarta categoría recoge la función docente consistente en la transmisión de conocimientos y saberes, categoría que tradicionalmente ha sido una de las más relevantes. Finalmente, la última categoría de esta dimensión, que también aparece en las respuestas de todas las Inteligencias Artificiales generativas, se dirige a la orientación académica y profesional de los estudiantes, para la cual se proporcionan escenarios, herramientas y posibilidades de adaptación a la vida cotidiana, así como preparación para oficios y ocupaciones. Por eso:

> [Los roles y responsabilidades del docente incluyen la] Promoción de la formación integral: Contribuir al desarrollo armonioso de todas las capacidades, valores y habilidades de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos académicos, personales y profesionales. (Entrevista a Perplexity)

### 3.2. Características personales

El principal tema al que refieren los tecno-imaginarios pedagógicos de las IAg sobre la identidad docente se recoge en esta dimensión. Las características y competencias personales del profesorado surgen de manera continua y repetida en las entrevistas realizadas. A este respecto se destacan cuatro categorías: vocación, resiliencia, valores personales y autoconocimiento, las cuales se detallan a continuación.

En la primera categoría, la vocación se establece como la característica más importante del docente, mencionando su tendencia natural a ejercer este oficio, su gusto y voluntad por dedicarse a la educación escolar y, junto con ello, la motivación intrínseca de autoformación. Aunque la vocación, según sale en las diferentes entrevistas, no es la única condición para la docencia, sí que conlleva una mayor efectividad en la enseñanza e inspira a los alumnos a aprender y a crecer; es lo que proporciona motivación, pasión y lo que permite al profesor mantener su

compromiso. Además, según las IAg, la vocación se puede desarrollar a partir de una buena experiencia y, en su ausencia, el profesorado puede intentar enfocar su propia experiencia de manera positiva y buscar un mentor o un coach con el que desarrollar una buena relación con los estudiantes. Esta categoría está íntimamente relacionada con una forma particular de ser del profesor, una característica que le hace tener una personalidad acorde y coherente con los objetivos educativos, siendo un ejemplo para los estudiantes en los diferentes ámbitos de la vida.

Por otra parte, la resiliencia aparece como un elemento indispensable en la personalidad de los docentes. Todas las entrevistas hacen referencia a una capacidad de adaptarse adecuadamente a las situaciones, ser flexible y formarse para superar las dificultades que se encuentra en su ejercicio diario. Concretamente se afirma que:

> Los maestros son agentes clave en la formación de los estudiantes y en la construcción de comunidades educativas sólidas. Su capacidad para adaptarse a las necesidades cambiantes de la educación y para inspirar y guiar a los estudiantes es fundamental para el éxito del proceso educativo. (Entrevista a Chat GPT 3.5)

Además de estas características, el profesorado debe tener y practicar unos valores personales como la justicia, la igualdad, la libertad, el respeto, la responsabilidad, la apertura y el compromiso y ser capaz de aplicarlos en el desarrollo de los alumnos. Todos estos valores influyen en su actividad docente y le permiten ser coherente, en la práctica, al considerar diferentes factores sociales, económicos y culturales que pueden afectar a sus estudiantes incluidos el género, la raza, la etnia, la clase social y la religión. Concretamente, Bard[1] afirma que los

> factores como el género, la raza, la etnia, la clase social, la religión y la cultura (...) pueden influir en las creencias y valores de los docentes sobre el aprendizaje, la enseñanza y el papel de la educación en la sociedad. (Entrevista a Bard)

Finalmente, según las IAg, el autoconocimiento es una característica personal necesaria para los docentes; se trata de un elemento que está en constante juego porque la reflexión y evaluación de las propias cualidades y comportamientos es necesaria para que los docentes desarrollen un proceso de mejora continua y sean seguros de sí mismos.

### 3.3. Competencias sociales

En esta dimensión son tres las categorías que se dirigen a clarificar las características, conocimientos y destrezas que los educadores deben poner en acción en el momento de su ejercicio docente en las instituciones. En primer lugar, se recoge la *comunicación eficaz* como un grupo de prácticas que mejoran las funciones docentes. En este sentido, se especifica no sólo la transmisión correcta de la información en los momentos oportunos, sino también la sensibilidad al contexto y la

[1] En la entrevista a Google Bard, el contexto y las características sociodemográficas del profesorado y estudiantado aparecen como factores importantes. Esto deja de aparecer en la entrevista a Google Gemini, y no aparece en ninguna de las otras IAgs.

adaptación del mensaje a los oyentes, la escucha activa y la claridad en el mensaje mismo. En segundo lugar, la categoría *resolución de conflictos y gestión del aula* recoge las ideas y conceptos que surgen en las entrevistas a las IAg acerca de la promoción del clima escolar, de las habilidades de los profesores para resolver las dificultades interpersonales que se dan entre los alumnos y las diferentes estrategias que deben utilizar para solventar los conflictos. La tercera y última categoría de esta dimensión, apunta a la necesidad de la *creación de relaciones respetuosas* y cercanas, no sólo con el estudiantado, sino con otros docentes y con la comunidad educativa en general: "El respeto mutuo es esencial para establecer relaciones positivas en el entorno educativo" (Entrevista Chat GPT 3.5).

### 3.4. Competencias educativas

Además de las competencias personales y sociales, en las entrevistas se ve representada la dimensión de las competencias educativas. Esta dimensión, sin embargo, no es tan amplia como las competencias personales, pero asegura que hay unas características directamente educativas inherentes a la identidad docente. Éstas se recogen en las siguientes categorías: *conocimiento experto* se refiere a todos los saberes y contenidos aprendidos por los educadores sobre su materia de estudio y sobre la manera de transmitirla a los estudiantes, considera que si bien "el nuevo rol del docente implica funciones como ser un facilitador del aprendizaje, un tutor, un innovador, un colaborador y un promotor de la formación integral de los estudiantes" (Entrevista a Perplexity), "Los conocimientos son esenciales para la práctica docente. Los docentes deben tener un profundo conocimiento de su materia, así como de las estrategias y metodologías de enseñanza y aprendizaje" (Entrevista a Bard). Entre estas capacidades sólo se mencionan específicamente la lectura, la escritura, el conocimiento básico de las matemáticas y la capacidad de resolver problemas. Además del conocimiento concreto de los educadores, se menciona que deben tener *creatividad en el diseño de las experiencias educativas y formativas*, proporcionando oportunidades de aprendizaje innovadoras y atractivas para los alumnos. La creatividad se ve reflejada en la capacidad de adaptarse a los cambios y las necesidades del estudiantado, independientemente de su nivel de aprendizaje, sus intereses o diferencias individuales, y a la experimentación de diferentes enfoques metodológicos. En este sentido, es una categoría íntimamente ligada con la de *motivación del estudiantado*, que se refiere no sólo al diseño de las actividades, sino a todo el contexto escolar y relacional que las envuelve. Se considera relevante, en todas las entrevistas, el hecho de que los educadores sepan motivar a sus estudiantes:

> Enriquecer la labor pedagógica se refiere a mejorar y fortalecer la práctica docente a través de la implementación de enfoques innovadores, estrategias y metodologías que promuevan experiencias educativas más significativas, relevantes y efectivas para los estudiantes. (Entrevista a Perplexity)

Las competencias educativas de los docentes, además, deben dirigirse a la *evaluación de los aprendizajes* y, con esto, las diferentes IAg entrevistadas se refieren al ejercicio de demostrar las transformaciones en los resultados de los

estudiantes, evaluando adecuadamente los contenidos y competencias adquiridas. Por eso, destacan la importancia de realizar una evaluación imparcial "y evaluar el desempeño de los estudiantes basándose en criterios objetivos y en la calidad del trabajo realizado, sin dejarse influenciar por prejuicios personales" (Entrevista al Chat GPT 3.5). Además, agregan que la evaluación no aparece apenas como un hito final del proceso sino como una experiencia de aprendizaje, que funciona para proporcionar "retroalimentación constructiva para fomentar el crecimiento académico" (Entrevista al Chat GPT 3.5).

La evaluación debe ser posterior a lo que las IAg denominan una *planificación eficaz*, es decir a una organización clara y coherente de los objetivos educativos, las prácticas docentes y los resultados esperados de los estudiantes; una planificación que sea correcta tanto en términos temporales como en términos del trabajo de los educadores. Finalmente, y con gran insistencia, se resalta repetidamente que las competencias docentes no pueden dejar de lado la *integración de las tecnologías en el aula*. Esta categoría surge de manera continua en diferentes respuestas a varias de las preguntas sobre la identidad docente y sobre el ejercicio del profesor, si bien en ningún caso se especifica su contenido o cuáles son esas tecnologías que deben ser integradas; las respuestas, en general, afirman que:

> La integración de la tecnología en la enseñanza también ha introducido nuevas posibilidades y desafíos. Algunos docentes pueden encontrar maneras creativas de utilizar la tecnología para facilitar el aprendizaje, mientras que otros pueden sentirse abrumados por las demandas tecnológicas. (Entrevista a Chat GPT 3.5)

### 3.5. Formación y práctica reflexiva

La dimensión de formación y práctica reflexiva agrupa las diferentes características de la docencia y la identidad docente que afirman la necesidad de una formación que les permita a los educadores estar a la altura de los tiempos, haciendo énfasis en la necesidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida como una herramienta para hacer adecuadamente su trabajo y mejorar su práctica. Esta formación, dicen, requiere de la incorporación de unos valores y la concienciación del contexto histórico y geográfico en el que se ejerce la docencia. La primera categoría de esta dimensión es la *formación disciplinaria continua* que supone la actualización y la investigación en los conocimientos y saberes de la disciplina que se enseña. Esto se ve reflejado en la siguiente cita: La identidad docente "se actualiza constantemente en temas educativos y de su especialidad (...) [y] en contenidos y métodos de enseñanza" (Entrevista a Claude.ai). Por otra parte, se concreta la categoría de *formación pedagógica continua*, que considera unos aprendizajes en términos de la enseñanza o la transmisión del conocimiento y que están vinculados íntimamente con las categorías anteriores. Este énfasis pedagógico supone la reflexión y la apropiación de unos valores e ideales educativos y la propuesta de unas prácticas docentes acordes a ellos; por lo que implica un replanteamiento de la propia función docente según las necesidades y realidades del aula. Además, se entiende que, dentro de la *formación pedagógica continuada*, se hace énfasis en la adquisición habilidades y destrezas del siglo XXI, en este caso notando la necesidad

de una formación a lo largo de la vida que permita hacer frente a las necesidades sociales, culturales y educativas actuales, actualizando la profesión docente al mundo de hoy y remarcando competencias de trabajo colaborativo, de uso de las tecnologías y de autoformación.

### 3.6. Reconocimiento e impacto social

La dimensión del reconocimiento e impacto social cuenta con tres categorías. La primera, *la educación como progreso de la humanidad* recoge las descripciones y explicaciones que justifican el rol del educador como una tarea fundamental para la sociedad y el progreso de las personas y las culturas, además de tener un carácter diferencial con otras profesiones. Se trata de una profesión que tiene un impacto duradero en las personas y en los estudiantes, tal y como se afirma a continuación:

> Si bien hay ciertas similitudes en términos de ética y responsabilidad en muchas profesiones, la docencia se destaca por su enfoque específico en la educación y la formación de las nuevas generaciones. Los maestros desempeñan un papel crucial en la construcción del futuro al influir en el crecimiento y desarrollo de los estudiantes. (Entrevista a Chat GPT 3.5)

La segunda categoría destaca el hecho de que la educación tiene como objetivo *formar ciudadanos* responsables y productivos, aportando así a una sociedad más justa, equitativa y próspera. Por lo tanto, y vinculada con la categoría anterior, la IAg defienden que sin educación es imposible la formación de ciudadanos. Finalmente, en la tercera categoría, llamada *el educador como líder relevante en su comunidad* se destaca el impacto social que se espera del profesorado, afirmando que no se queda únicamente a nivel escolar, sino que trasciende, tal y como lo muestran todas las categorías de esta dimensión, a otros ámbitos de la vida en comunidad, ya sea la política, la cultura e, incluso, la economía.

### 3.7. Condicionantes y contexto

Finalmente, la dimensión emergente de condicionantes y contexto surge para detallar, por un lado, *los condicionantes materiales y vitales* y, por otro, la *formación condicionada al contexto socio-histórico*.

Así, se destaca la importancia del contexto para la conformación de la identidad docente y para detallar las funciones de esta labor. Especialmente en Google Bard surge la claridad de que los educadores deben tener unas condiciones materiales y vitales dignas, incluyendo un salario acorde y condiciones laborales adecuadas que les permitan vivir dignamente y dedicarse a su profesión con tranquilidad. Esta reivindicación acerca del entorno en el que se ejerce la docencia está también vinculada a la relevancia de la función docente en la sociedad, cuestión que ha sido representada en dimensiones anteriores.

Además, la formación que reciben y ofrecen los maestros está condicionada al contexto socio histórico. Según Google Bard, esta debe considerar “factores sociales como el género, la raza, la etnia, la clase social, la religión y la cultura” y “factores

económicos como el nivel de ingresos, el acceso a la educación y las oportunidades económicas", pero también "factores culturales como los valores, las creencias y las tradiciones de una determinada cultura" para que el ejercicio educativo sea pertinente y pueda tener el impacto que la sociedad espera de la educación. "Estos factores pueden influir en las creencias y los valores de los docentes sobre el aprendizaje, la enseñanza y el papel de la educación en la sociedad" (Entrevista Google Bard). Así pues, el contexto socio histórico debe ser expresamente un factor, ya que tiene influencia tanto en la formación recibida por maestros, que deben poder actuar de manera diferencial ante estos factores, como en la formación que ellos pueden ofrecer.

### 3.8. Coherencia y enfoque temático de las diferentes plataformas de IAg

Si bien en términos generales hay un acuerdo en las diferentes respuestas de la IA, se encuentran diferencias en dos cuestiones principales: la citación de fuentes y el énfasis temático. En el primer caso, Perplexity hace una mención directa a las fuentes y referencia la información utilizada para construir todas las respuestas, Google Bard lo hace puntualmente, Google Gemini indica fuentes si se las requiere, pero con enlaces inválidos y Chat GPT y Claude.ai no mencionan ninguna fuente.

Con respecto al contenido en general, las respuestas de todas las herramientas son repetitivas y constantemente exponen, en forma de listado, diversos elementos de la identidad docente y de la función docente ideal. Tiende a haber un acuerdo general, mostrando una preocupación general por el desarrollo profesional, las competencias personales y el impacto social del rol docente.

Con respecto a las dimensiones, encontramos que prácticamente todas aparecen en todas las plataformas, con excepción de la dimensión de *Reconocimiento e impacto social*, que no aparece en las respuestas de Perplexity. Sin embargo, no todas las categorías de cada dimensión aparecen en todas las plataformas. Bard es la plataforma que produjo las respuestas más completas: solo no aparecieron dos categorías. En segundo lugar, en ChatGPT y Claude.ai están ausentes cinco categorías. Finalmente, además de la ausencia de una dimensión, no aparecen seis categorías en las respuestas de Perplexity.

Si tomamos la cantidad de veces que cada dimensión aparece en cada plataforma como una medida de su importancia, el orden de importancia sería el siguiente: *Funciones docentes* (con 79 menciones), *Características personales* (con 72), *Competencias educativas* (con 61), *Condicionantes y contexto* (con 41), *Formación y práctica reflexiva* (con 37), *Competencias sociales* (con 36), y finalmente *Reconocimiento e impacto social* (con 23). Para Bard y Claude.ai, la dimensión más importante sería *Características personales*. Y para ChatGPT y Perplexity, *Funciones docentes*.

Tabla 2
*Recuento de menciones a cada categoría según cada plataforma de IAg*

| Dimensiones | *Categorías* | *Bard ChatGPT Claude.ai Perplexity* |
|---|---|---|

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Funciones docentes | Facilitar el aprendizaje | 1 | 4 | 1 | 3 |
| | Promover el desarrollo integral | 10 | 13 | 5 | 16 |
| | Fomentar y proteger el bienestar | 2 | 2 | 0 | 0 |
| | Transmitir conocimientos y saberes | 5 | 5 | 4 | 1 |
| | Orientar académica y profesionalmente | 0 | 2 | 1 | 3 |
| Características personales | Vocación | 12 | 2 | 20 | 0 |
| | Resiliencia | 2 | 1 | 0 | 3 |
| | Valores personales | 6 | 10 | 12 | 0 |
| | Autoconocimiento | 1 | 0 | 3 | 0 |
| Competencias sociales | Comunicación eficaz | 1 | 3 | 1 | 1 |
| | Resolución de conflictos y gestión del aula | 1 | 1 | 0 | 0 |
| | Creación de relaciones respetuosas | 6 | 10 | 5 | 6 |
| Competencias educativas | Conocimiento experto | 9 | 0 | 4 | 0 |
| | Creatividad en el diseño de experiencias | 1 | 4 | 2 | 3 |
| | Motivación del estudiantado | 1 | 0 | 6 | 0 |
| | Evaluación de los aprendizajes | 2 | 5 | 3 | 0 |
| | Planificación eficaz | 1 | 11 | 2 | 1 |
| | Integración de las tecnologías al aula | 0 | 4 | 0 | 1 |
| Formación y práctica reflexiva | Formación disciplinaria continua | 3 | 0 | 4 | 0 |
| | Formación pedagógica continua | 7 | 9 | 8 | 3 |
| Reconocimiento e impacto social | La educación como progreso de la humanidad | 3 | 3 | 10 | 0 |
| | La educación para la ciudadanía | 1 | 3 | 0 | 0 |
| | El educador como líder en su comunidad | 2 | 0 | 1 | 0 |
| Condicionantes y contexto | Condiciones materiales y vitales | 9 | 13 | 8 | 0 |
| | Formación condicionada al contexto socio-histórico | 6 | 2 | 0 | 3 |

Fuente: Elaboración propia.

Según el mismo criterio, la categoría más importante entre todas las plataformas sería *Funciones docentes: Promover el desarrollo integral*. Para Bard y Claude.ai, la categoría más importante sería *Características personales: Vocación*. Y para ChatGPT y Perplexity, *Funciones docentes: Promover el desarrollo integral*.

Se pueden destacar además algunas particularidades temáticas: Claude.ai provee una definición realista y objetiva de lo que es un docente: "la docencia es su actividad profesional permanente, cuenta con la formación y capacitación formal para enseñar, desempeña de forma competente las responsabilidades educativas y es remunerado por esta labor. No lo hace de forma esporádica o informal". Mientras que el Chat GPT utiliza en cada respuesta los mismos elementos, Google Bard hace énfasis en el contexto de la profesión y en sus limitantes y Google Gemini y Perplexity lo hacen en el ámbito de la innovación educativa. Diferencias que, probablemente, se deban al tipo de fuentes o bases de datos utilizada para la generación de los textos (Phelan y Carey, 2023).

## 4. Discusión y conclusiones

La presente investigación revela un panorama complejo y dinámico que refleja tanto las percepciones actuales sobre el rol del profesor como las proyecciones futuras en relación con su formación y desafíos. Los *chatbots*, al generar textos sobre la identidad docente, ofrecen una visión multifacética que abarca desde la formación requerida hasta las tareas y retos a enfrentar por parte de los docentes.

Es importante destacar que estos tecno-imaginarios, basados en el análisis de diversas fuentes de datos, proporcionan una perspectiva global y amplia sobre la identidad docente, alineándose en muchos aspectos con investigaciones previas sobre el tema (Albuquerque, 2023; Alonso-Sainz, 2020; Arantes, 2022; Casanova-Fernández et al., 2022; Fuentes Reza et al., 2020; Medina y Heredia, 2022; Schutz, et al., 2018). Sin embargo, su valor radica en la diversidad de fuentes que incorporan, lo que enriquece la comprensión del estado actual de la cuestión.

Los resultados de la investigación ofrecen una visión compleja de la identidad docente. Destacan, por un lado, diferentes tipos de competencias y habilidades de los profesores y, por otro, la importancia que se atribuye a sus características personales. Las competencias personales se refieren a:

> ese conjunto de características que asociamos a los rasgos de la persona y que, en principio, no podemos determinar que sean estrategias o habilidades que procedan de una educación formal específica, ni de un título o curso que hayan hecho, ni de la formación docente inicial, ni tampoco su adquisición o logro se puede explicar en todos los casos por la acumulación de años de experiencia. (Alonso-Sainz, 2021, p. 185).

Sin embargo, estos resultados producidos por la IA sobre la identidad docente atribuyen más valor y centralidad a las competencias personales y sociales que a sus competencias educativas. Coincidiendo con la investigación de Alonso-Sainz (2021) sobre la representación del docente a través de los requisitos de ingreso y perfiles de entrada y salida de las universidades españolas, se corrobora que el corpus teórico de conocimientos no se ve claramente especificado en lo que significa ser maestro.

En los tecno-imaginarios sobre la identidad docente, las competencias y elementos formativos dirigidos al ámbito cognitivo aparecen en muy poca medida. En un momento en que la sociedad parece creer que todo el conocimiento está fácilmente disponible (Castells, 2005), los conocimientos y habilidades enseñados por el profesorado se restringen a las competencias básicas en lectoescritura y matemáticas. El conocimiento experto, la pasión por las materias que se imparten y otros elementos disciplinares son marginalmente mencionados o brillan por su ausencia en las entrevistas realizadas. En este sentido, se le otorga tanta relevancia a lo que un maestro hace, especialmente desde una perspectiva técnica y procedimental, que, a nuestro juicio, refleja una visión tecnologizada o tecnocrática de la concepción docente. Esta visión sobre la identidad docente parece integrarse a un paradigma degradado de la humanidad, con énfasis en un subjetivismo egocéntrico, exacerbación de la razón instrumental y libertad autodeterminada (Alonso-Sainz, 2020).

No obstante, y aunque parezca contradictorio, se atribuye a los profesores un gran papel en la construcción de la sociedad y en su relevancia para la formación integral de los estudiantes. Esos tecno-imaginarios pedagógicos sitúan la educación como un factor imprescindible en la comunidad, en la formación de personalidades morales y con perspectivas humanas. Lo que parece contrario, sin embargo, a lo que se proyecta sobre la identidad docente, sus funciones y formación. Así pues, y según las características docentes presentadas en estos tecno-imaginarios pedagógicos, parece de primera necesidad considerar la formación integral y en valores de los estudiantes como una de las tareas fundamentales de los profesores (Buxarrais, 2021). A pesar de estas afirmaciones, los tecno-imaginarios dejan de lado los conocimientos, las humanidades y las ciencias, reduciéndolos a habilidades y competencias vacías de contenido. En este escenario, cabe preguntarse: ¿Qué valor puede tener una formación sin ellas? ¿Puede ser esta una formación verdaderamente integral y holística? Las IAg muestran la tendencia global de la formación por competencias, la relevancia de las habilidades y el desprecio por el conocimiento y el saber (Gimeno Sacristán, 2008). Pero, ¿dónde queda el papel transmisor de la cultura que ha tenido tradicionalmente la escuela y el rol que en dicha transmisión ha ocupado el profesor?

En resumen, estas herramientas de generación de textos basadas en IA plantean una imagen sesgada y controvertida de la identidad docente asentada en el imaginario social presente en las bases de datos de las que se alimentan. Por lo que al asumir acríticamente estos tecno-imaginarios pedagógicos como una fiel representación de toda la riqueza comprendida en la identidad docente, podríamos

estar perpetuando una visión que subestima la importancia de los conocimientos teóricos y la formación del docente, al mismo tiempo que sobredimensiona su personalidad y sus responsabilidades individuales.

Para finalizar, es importante reconocer las limitaciones inherentes a esta investigación. En primer lugar, si bien las respuestas de los sistemas de IAg pueden parecer coherentes y detalladas, estas se basan únicamente en patrones estadísticos derivados de los datos con los que han sido entrenados. Este proceso de combinación de datos puede dar la impresión de profundidad, pero carece de una verdadera reflexión sobre los temas que aborda. Por lo tanto, su capacidad para conceptualizar la identidad docente está limitada a la información contenida en sus conjuntos de entrenamiento, sin la posibilidad de generar conocimiento auténticamente nuevo (Brown et al., 2020).

En este sentido, es crucial tener en cuenta que la IAg pueden simplemente reproducir estereotipos y concepciones tradicionales sobre la figura del docente, lo que puede limitar el valor de los hallazgos de la investigación. De este modo, atribuir significado a las respuestas de una inteligencia artificial generativa puede ser problemático (Russell y Norvig, 2021), ya que se corre el riesgo de "antropomorfizar" sus respuestas, es decir, interpretar intenciones o pensamientos que la IAg realmente no posee.

Además, es necesario destacar la necesidad de realizar un análisis más profundo del discurso generado por las herramientas de IAg, así como de su relación con el imaginario social. Asimismo, ha de considerarse la replicabilidad de los resultados, especialmente debido a la variabilidad en las respuestas generadas por estas herramientas según el historial de navegación de los usuarios. Por todo lo anterior, resulta imprescindible emprender investigaciones futuras que, desde un enfoque crítico y reflexivo, profundicen en el análisis del discurso generado por la IAg y su interacción con el imaginario social, desentrañando su impacto en la configuración de la identidad docente y rescatando, en medio de la creciente digitalización de la educación, la razón no instrumental y la visión humanizada de las relaciones educativas.

## Referencias bibliográficas

Albuquerque, E. M. R. (2023). Identidad docente del profesorado de educación primaria: estado del conocimiento en SciELO y DOAJ (2012-2022). *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14.

Alonso-Sainz, T. (2019). ¿Qué estudiantes de Magisterio queremos en España? Expectativas de los centros universitarios españoles mostradas en los perfiles de ingreso y egreso. En J. Manso (Coord.). *La formación del profesorado en España: Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación* (pp. 42-58). CNIIE-MEFP

Alonso-Sainz, T. (2020). *Identidad docente en el siglo XXI.: Reinterpretaciones desde la ética sustantiva de Charles Taylor*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Biblos-e Archivo, http://hdl.handle.net/10486/696267

Alonso-Sainz, T. (2021). ¿Qué caracteriza a un "buen docente"? Percepciones de sus protagonistas. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(2), 165–191. https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18445

Arantes, J.A. (2022). The 'Postdigital Teacher Identities' Praxis: a Discussion Paper [La praxis de las «identidades postdigitales del profesorado»: documento de debate]. *Postdigital Science Education* 4, 447–466. https://doi.org/10.1007/s42438-021-00271-3

Azure Microsoft (s.f.). *¿Qué es el aprendizaje automático y cómo funciona?*. https://azure.microsoft.com/es-es/resources/cloud-computing-dictionary/what-is-machine-learning-platform

Beijaard, D., Meijer, P. C., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107–128. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001

Bocchini, B. (17 de abril de 2024). São Paulo vai usar IA para elaborar aulas digitais da rede pública. *Agência Brasil*. https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-04/sao-paulo-vai-usar-ia-para-elaborar-aulas-digitais-na-rede-publica

Brown, T. B., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J., Dhariwal, P., Neelakantan, A., Shyam, P., Sastry, G., Askell, A., Agarwal, S., Herbert-Voss, A., Krueger, G., Henighan, T., Child, R., Ramesh, A., Ziegler, D. M., Wu, J., Winter, C.... y Amodei, D. (2020). Language Models are Few-Shot Learners. En H. Larochelle, M. Ranzato, R. Hadsell, M. F. Balcan, y H. Lin (Eds.), *Advances in Neural Information Processing Systems 33 (NeurIPS 2020)* (pp. 1877-1901). Curran Associates, Inc.

Buxarrais, M. R. (2021). *"Teacher's Ethos and Moral and Professional Identity"*. En F. Oser et al. (eds.) *The International Handbook of Teacher Ethos* (p. 125-144). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-73644-6_9

Casanova-Fernández, M., Joo-Nagata, J., Dobbs-Díaz, E., y Mardones-Nichi, T. (2022). Construction of teacher professional identity through initial training. *Education Sciences*, 12(11), 822. https://doi.org/10.3390/educsci12110822

Castells, M. (2005). *La era de la información (Vol. 1): La sociedad red*. Alianza Editorial.

Chen, L., Chen, P., y Lin, Z. (2020). *Artificial intelligence in education: A review*. Ieee Access, 8, p. 75264-75278. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510

Comisión Europea (2023). Teaching with AI – Assessment, Feedback and Personalisation. European Digital Education Hub. https://www.indire.it/wp-content/uploads/2023/06/Teaching-with-AI-%E2%80%93-Assessment-Feedback-and-Personalisation-7.pdf

Delgado-García, M., y Toscano Cruz, M. O. (2021). Construcción de la identidad profesional del futuro docente de Secundaria. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, *25*(1), 109–130. https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8372

Duan, Y., Edwards, J.S., y Dwivedi, Y. K. (2019). Artificial intelligence for decision making in the era of Big Data – evolution, challenges and research agenda. *International Journal of Information Management, 48,* 63-71. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.01.021

Edwards, B. I., y Cheok, A. D. (2018). Why Not Robot Teachers: Artificial Intelligence for Addressing Teacher Shortage. *Applied Artificial Intelligence*, 32(4), 345–360. https://doi.org/10.1080/08839514.2018.1464286

Esteve, J.M. (1994). *El malestar docente*. Ediciones Paidós.

Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.

Folgueiras Bertomeu, P. (2016). *La entrevista.* (Documento de trabajo). Universidad de Barcelona. http://hdl.handle.net/2445/99003

Fuentes Reza, R., Arzola Franco, D., y González Ortiz, A. M. (2020). La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-20. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.727

Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Da*ta. SAGE Publications

Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Morata.

Huddleston Jr., T. (15 de agosto de 2023). Bill Gates says A.I. could transform education: It 'will be like a great high school teacher' who always gives useful feedback. *CNBC Make it*. https://www.cnbc.com/2023/08/15/bill-gates-ai-tutors-will-be-like-a-great-high-school-teacher.html

Jara, I. y Ochoa, J. (2021). Usos y Efectos de la Inteligencia Artificial en la Educación. *Sector Social División Educación*. https://ie42003cgalbarracin.edu.pe/biblioteca/LIBR-NIV331012022134652.pdf

Jarauta Borrasca, B., y Pérez Cabrera, M. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, *21*(1), 103–122. https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10354

Jiménez, M. (9 de febrero de 2024). OpenAI alcanza los 2.000 millones de dólares en ingresos anualizados y entra en la élite de Silicon Valley. *El País Cinco días*. https://cincodias.elpais.com/companias/2024-02-09/openai-alcanza-los-2000-millones-de-dolares-en-ingresos-anuales-y-entra-en-la-elite-de-silicon-valley.html#

Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, *11*(3), 25. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20070

Luan, W. S., y Bakar, K. A. (2008). The shift in the role of teachers in the learning process. *European journal of social sciences, 7*(2), 33-41.

Luri, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones*. Ariel.

Mateu-Luján, B., Giró-Gràcia, X., Blanco-García, M.M., y Paredes-Labra, J. (2023). Positioning of traditional media regarding the educational use of smartphones in secondary education. *Educación XX1, 26*(1), 303-325. https://doi.org/10.5944/educxx1.33158

Medina, G. M. Á., y Heredia, N. S. (2022). Revisión sistemática: identidad profesional en la formación docente durante los años 2018 al 2020. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(6), 2406-2433. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9042500.pdf.

Miao, F., Holmes, W., Ronghuai, H. y Hui, Z. (2021). *Inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas*. UNESCO. https://bit.ly/3RkFSJG

Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G. y Rebolledo-Malpica, D. (2012) Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan, 12*(3), p. 263-274.

Phelan, R. N., y Carey, M. (2023). ChatGPT and Intellectual Property (IP) Related Topics. *The IP Litigator: Devoted to Intellectual Property Litigation and Enforcement*, 29(3), 8-15. https://www.proquest.com/trade-journals/chatgpt-intellectual-property-ip-related-topics/docview/2823698444/se-2

Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente (16 de mayo de 2022). https://www.boe.es/eli/es/res/2022/05/04/(5).

Roll, I., y Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 26*, p. 582-599. https://doi.org/10.1007/s40593-016-0110-3

Russell, S. J., y Norvig, P. (2021). *Artificial intelligence: A modern approach* (Fourth edition). Pearson.

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. John Wiley y Sons.

Schutz, P. A., Cross, D. I. y Hong, J. (2018). *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations*. Springer.

Skinner, B.F. (1979). *Tecnología de la enseñanza*. Editorial Labor.

Suarez, V. y McGrath, J. (2022). *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change*. OECD Education Working Papers 267, OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/teacher-professional-identity_b19f5af7-en;jsessionid=ZMI6v-KpckB9aAynYLLMcXodhTDye87wFkt-19D2.ip-10-240-5-155

Torres-Díaz, J. C., Infante Moro, A., y Valdiviezo Díaz, P. (2014). Los MOOC y la masificación personalizada. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, *18*(1), 63-72. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19122

Villaplana, Á. C. (2011). La cultura tecnológica como base de las capacidades y el aprendizaje tecnológico. *Revista humanidades*, 1, 1-13. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4920534.pdf

Zavatta, G. (2024). Reconsidering the Role of Teacher Professional Learning in Shaping the Social and Professional Identity of Teachers: Reflections from an Ongoing Study in Building Teacher Agency Through Digital Technologies.

*INTED2024 Proceedings*, IATED,6756-6764. https://www.doi.org/10.21125/inted.2024.1771

**Contribuciones del autor:** Conceptualización (A.L.S.; E.O.G.)/ Metodología (L.F.B.; A.A.M)/ Recogida de datos (A.L.S.; A.A.M)/ Análisis de los datos (L.F.B.; A.A.M)/ Redacción (L.F.B.; A.L.S.; A.A.M.; E.O.G.)/ Revisión y edición (L.F.B.; A.A.M.; E.O.G.)

**Financiación:** Para la realización de este trabajo el Dr. Eric Ortega González ha contado con el apoyo del proyecto **Imaginarios Sociotécnicos en Educación: Redes Políticas de Gobernanza Digital y Soberanía Digital**, con referencia PID2022-136345OA-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por FSE/Unión Europea.

**Agradecimientos:** Los autores agradecen los comentarios de los revisores anónimos.

**Conflicto de intereses:** No existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

**Declaración ética:** La investigación se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

## Cómo citar este artículo:

Fontán de Bedout, L., Lovato Sagrado, A., Matta, A.A., y Ortega González, E. (2025). Tecno-imaginarios de la Inteligencia Artificial sobre la identidad docente: un estudio exploratorio. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *29*(1), 197-220. DOI: https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i1. 30861