

Vol. 6, No. 1 | 2026

ARJJEAD

ARTÍCULO

Cuando el Ocultamiento se Hace Visible: IAG en Formación Docente desde las Dimensiones Institucional, Docente y Estudiantil

When Concealment Becomes Visible: Generative AI in Teacher Training from Institutional, Teacher, and Student Perspectives

Santiago Hernández Bentancur
Diego Daluz Veras

Recepción: 19-11-2025 | Aceptación: 26-01-2026

Recepción: 19-11-2025 | Aceptación: 26-01-2026

Quando el Ocultamiento se Hace Visible: la IAG en la Formación Docente desde las Dimensiones Institucional, Docente y Estudiantil

When Concealment Becomes Visible: Generative AI in Teacher Training from Institutional, Teacher, and Student Perspectives

Santiago Hernández Bentancur¹, Diego Daluz Veras²

¹Informática Educativa y Pensamiento Computacional, CFE - IFD Canelones "Juan Amos Comenio", Canelones, Uruguay. E-mail: santiherben@gmail.com

²Informática Educativa y Pensamiento Computacional, CFE - Institutos Normales de Montevideo, Montevideo, Uruguay. E-mail: profdiegodaluz@gmail.com

Resumen

Este artículo analiza la configuración de una cultura de ocultamiento mutuo en torno al uso de la inteligencia artificial generativa (IAG) en la formación docente uruguaya, desplazando el foco desde los usos individuales de la tecnología hacia tensiones institucionales que atraviesan el contrato pedagógico. El estudio busca comprender e interpretar cómo interactúan las dimensiones institucional, docente y estudiantil en la producción de prácticas de ocultamiento asociadas al uso de la IAG en contextos formativos.

La metodología adopta un enfoque cualitativo de alcance descriptivo-interpretativo y combina dos procedimientos: un reanálisis hermenéutico-crítico de un estudio previo (2024) basado en tres grupos focales con 44 estudiantes de magisterio de dos instituciones públicas, y el análisis de tres casos instrumentales compuestos contruidos a partir de

consultas profesionales reales.

Los resultados identifican patrones recurrentes de ocultamiento: las estudiantes utilizan la IAG principalmente como andamiaje cognitivo, pero tienden a no declararlo ante la ausencia de criterios explícitos; en paralelo, docentes e instituciones gestionan el fenómeno mediante respuestas heterogéneas y falta de marcos normativos claros. Se concluye que estas dinámicas tienden a configurar un sistema tripartito de ocultamiento mutuo, en el que la ambigüedad normativa favorece estrategias adaptativas de opacidad. El artículo propone un marco analítico para repensar políticas institucionales orientadas a la transparencia y la confianza.

Palabras clave: inteligencia artificial generativa; formación docente; experiencia estudiantil, integridad académica; ocultamiento mutuo

Abstract

This article examines the configuration of a culture of mutual concealment surrounding the use of generative artificial intelligence (GAI) in Uruguayan teacher training, shifting the focus from individual uses of the technology to institutional and relational tensions affecting the pedagogical contract. The study aims to understand how institutional, teaching, and student dimensions interact in sustaining concealment practices related to GAI use in training contexts.

A qualitative descriptive-interpretive approach was adopted, combining two procedures: a hermeneutic-critical reanalysis of a previous study conducted in 2024 based on three focus groups with 44 student teachers from two public institutions, and the analysis of three composite instrumental cases constructed from real professional consultations.

The findings identify recurring patterns of concealment. Students primarily use GAI as a cognitive scaffold but tend not to disclose it due to the absence of explicit criteria, while teachers and institutions manage the phenomenon through heterogeneous responses and a lack of clear regulatory frameworks. These dynamics tend to configure a tripartite system of mutual concealment in which normative ambiguity favors adaptive strategies of opacity. The article offers an analytical framework to inform institutional policies aimed at transparency, trust, and the explicit pedagogical use of GAI.

Keywords: generative artificial intelligence, teacher education, student experience; academic integrity, mutual concealment

Introducción

En los últimos años, diversos estudios empíricos han analizado el uso de la inteligencia artificial generativa (IAG) en educación superior, destacando su incorporación en prácticas de escritura académica y las percepciones estudiantiles en torno a la integridad académica (Cardozo, 2025; Flores y Rodríguez, 2024; Ruiz y Páramo, 2025). Estos trabajos muestran que las y los estudiantes utilizan la IAG principalmente como apoyo para la planificación, la redacción y la comprensión de textos, al tiempo que expresan incertidumbre respecto de los límites éticos de su uso y una escasa orientación institucional. Asimismo, evidencian la coexistencia de prohibiciones, solicitudes contradictorias y ausencia de lineamientos explícitos, configurando escenarios normativos poco claros. En particular, Ruiz y Páramo (2025) muestran que, ante esta ambigüedad, el profesorado adopta posturas heterogéneas frente al uso de la IAG, lo que incrementa la incertidumbre estudiantil en torno a la autoría y la integridad académica. No obstante, si bien estos estudios aportan evidencia empírica relevante sobre usos y percepciones, resulta aún limitada la problematización de las dinámicas institucionales y relacionales que producen y sostienen prácticas de opacidad entre estudiantes, docentes e instituciones.

En este contexto, investigaciones recientes desarrolladas en el campo de la formación docente en Uruguay han permitido identificar tensiones similares desde la perspectiva estudiantil. Un estudio previo realizado en 2024 con estudiantes de magisterio documentó motivaciones de uso

de la IAG, prácticas concretas y percepciones sobre su contribución a la construcción del conocimiento académico (Daluz y Hernández, 2025). Los resultados mostraron que la mayoría de las participantes había experimentado con estas herramientas para tareas académicas, manifestando inseguridad respecto de los límites éticos, la atribución de autoría y el desconocimiento de políticas institucionales explícitas. Sin embargo, dicho análisis se centró principalmente en la experiencia subjetiva estudiantil, sin problematizar las estructuras institucionales que condicionaban dichas prácticas.

Paralelamente, entre octubre de 2024 y marzo de 2025, se registraron diversas consultas institucionales vinculadas al uso de IAG en contextos de formación docente, que permitieron identificar patrones recurrentes de conflicto. Estas situaciones incluyeron solicitudes de orientación ante sospechas de uso no declarado de IAG en trabajos finales, demandas docentes para “demostrar” el uso de estas herramientas en consignas sin restricciones explícitas, y consultas estudiantiles anónimas sobre cómo utilizar IA sin exponerse a sanciones. Lejos de constituir casos de deshonestidad académica en sentido estricto, estas situaciones revelaron un escenario de desconocimiento compartido y ambigüedad normativa, en el que docentes, estudiantes y gestores gestionan con tensión la incorporación de la IAG, ocultando prácticas, dudas e inseguridades.

Este fenómeno trasciende el plagio tradicional (CFE, 2024) y se inscribe en lo que Gonsalves (2025) denomina ambigüedad institucional ante la IAG: prácticas y acuerdos tácitos que circulan fuera de marcos formales y solo

se vuelven visibles ante conflictos de integridad académica. La irrupción de estas herramientas de IAG ha intensificado tensiones en torno a la evaluación y la autoría, que muchas instituciones aún no han resuelto normativamente (Perkins, 2023; Sullivan et al., 2023). En este marco, la ambigüedad normativa reactiva dispositivos de vigilancia (Foucault, 1975/2002), como el uso de detectores de IAG, mientras que los estudiantes desarrollan estrategias para evadir su detección. Estas dinámicas profundizan las asimetrías de poder inherentes a la relación pedagógica y dificultan la transparencia de las prácticas académicas.

A partir de estos antecedentes, el presente artículo propone un reanálisis hermenéutico-crítico de los datos del estudio previo (Daluz y Hernández, 2025), triangulándolos con tres casos instrumentales derivados de las consultas institucionales mencionadas. Se conceptualiza este entramado como una “cultura del ocultamiento mutuo”, entendida como una estructura en la que docentes, estudiantes e instituciones evitan posicionamientos explícitos frente al uso de la IAG, normalizando la opacidad como estrategia adaptativa ante vacíos normativos. La tecnología que prometía ampliar acceso al conocimiento termina socavando los acuerdos del vínculo pedagógico (Eaton, 2025), desplazando el foco educativo hacia dinámicas de vigilancia y evasión.

La pregunta que orienta este análisis es: ¿Cómo se configura una cultura de ocultamiento mutuo en torno al uso de la IAG en la formación docente uruguaya, y de qué modo interactúan las dimensiones institucional, docente y estudiantil en esa configuración, bajo tensiones relacionales y éticas que atraviesan el contrato pedagógico? El

estudio busca comprender e interpretar cómo se configura una cultura de ocultamiento mutuo en torno al uso de la IAG en la formación docente uruguaya, analizando la articulación entre las dimensiones institucional, docente y estudiantil, y las tensiones relacionales y éticas que la sostienen.

Método

Este estudio adoptó un diseño cualitativo de alcance descriptivo-interpretativo (Hernández et al., 2014), con una primera fase descriptiva destinada a identificar y organizar regularidades empíricas, y una segunda fase interpretativa orientada a comprender críticamente los sentidos y tensiones que configuran el fenómeno. Para ello, se combinó el reanálisis hermenéutico-crítico de datos fenomenológicos previos con el análisis de casos instrumentales derivados de consultas profesionales. Desde la lógica del diseño interactivo de Maxwell (2013), se articularon múltiples fuentes y procedimientos con el fin de construir una comprensión holística del fenómeno estudiado.

El corpus empírico se construyó desde dos fuentes complementarias. La primera correspondió a tres grupos focales realizados en 2024 con 44 estudiantes de magisterio de primer y segundo año, pertenecientes a dos instituciones públicas del Consejo de Formación en Educación (CFE). La selección fue de carácter intencional y voluntaria, atendiendo a la participación de estudiantes cursantes en espacios vinculados a tecnologías educativas. Las sesiones, de entre 60 y 90 minutos, fueron desarrolladas a partir de una pauta de moderación revisada por expertos y registradas en audio; las transcripciones fueron

anonimizadas mediante códigos (GFM1: Grupo Focal Montevideo; GFC1 y GFC2: Grupos Focales Canelones).

La segunda fuente implicó tres casos instrumentales (Stake, 2005), construidos a partir de consultas profesionales reales recibidas entre octubre de 2024 y marzo de 2025. Dada la sensibilidad institucional de estas situaciones, los casos se presentaron como casos compuestos, preservando la confidencialidad de las personas e instituciones involucradas (Yin, 2018; Josselson, 2007).

El reanálisis de los grupos focales se realizó desde un enfoque hermenéutico-crítico (Kincheloe y McLaren, 2005) e implicó cuatro momentos: (1) reconstrucción comprensiva de horizontes de sentido; (2) sospecha crítica sobre condiciones ideológicas; (3) identificación de patrones de ocultamiento mediante técnica de incidentes críticos (Flanagan, 1954); y (4) vinculación con estructuras institucionales. El análisis integrado siguió codificación temática iterativa (Braun y Clarke, 2006) en tres fases: codificación inicial (identificación de unidades de sentido), codificación axial (agrupación en categorías emergentes), y codificación selectiva (construcción de categoría central “cultura del ocultamiento mutuo”). La triangulación metodológica fortaleció la credibilidad interpretativa al verificar hallazgos mediante fuentes independientes (Denzin, 1970; Hernández et al., 2014).

Como limitaciones metodológicas, señalamos que los grupos focales, por su naturaleza dialógica, no permiten una cuantificación individual precisa. La unidad de análisis es el discurso colectivo y no la distribución estadística de respuestas (Hernández y Mendoza, 2018). Las

prevalencias mencionadas refieren, por tanto, a patrones emergentes en las dinámicas grupales más que a conteos verificables (Miles et al., 2014). Asimismo, las citas utilizadas derivan de transcripciones literales, pero fueron reconstruidas interpretativamente para sintetizar intervenciones dispersas, manteniendo fidelidad al sentido expresado por las participantes, en línea con la lógica interpretativa propia del análisis cualitativo (Stake, 1999).

El estudio original contó con consentimiento informado de las participantes, de las instituciones involucradas y habilitación del CFE. Para el reanálisis y la inclusión de los casos instrumentales se aplicaron criterios de anonimización y resguardo ético, especialmente en atención al carácter sensible de las consultas analizadas.

Procedimientos de Recopilación y Análisis

La producción del corpus combinó dos estrategias complementarias. En primer lugar, se realizaron tres grupos focales en 2024 con 44 estudiantes de magisterio, desarrollados en un único encuentro por grupo, con una pauta semiestructurada de preguntas abiertas organizada en ejes temáticos. Estos ejes abordaron: prácticas de uso de la IAG en tareas académicas; percepciones sobre autoría, legitimidad e integridad académica; experiencias de evaluación y uso de detectores; y expectativas hacia docentes e instituciones. La dinámica de los encuentros fue dialógica, priorizando la interacción entre participantes y la construcción colectiva de significados.

En segundo lugar, se analizaron tres casos instrumentales compuestos, contruidos a partir de consultas profesionales reales vinculadas a conflictos recurrentes sobre el uso de la IAG en

contextos de formación docente. Los casos fueron seleccionados por su carácter paradigmático y reiterado, y se analizaron considerando como unidades: actores involucrados, presencia o ausencia de lineamientos institucionales, estrategias docentes de evaluación y control, prácticas estudiantiles de uso u ocultamiento, y desenlaces institucionales. El análisis de ambas fuentes se integró mediante codificación temática iterativa, orientada a la construcción de categorías interpretativas.

Resultados

A partir de una fase descriptiva orientada a la identificación y organización de patrones recurrentes en el corpus analizado, en línea con los propósitos propios de los estudios cualitativos descriptivos (Hernández Sampieri et al., 2014), el análisis avanzó hacia una interpretación comprensiva de las prácticas discursivas y de las relaciones de poder implicadas en el uso de la IAG en la formación docente. Desde este encuadre interpretativo, los resultados articulan el análisis de prácticas discursivas y relaciones de poder (Foucault, 1975/2002), la noción de transcripciones ocultas como forma de gestión del conflicto institucional (Scott, 1990) y una perspectiva de ética relacional aplicada al vínculo pedagógico (Noddings, 2013). En este marco, los hallazgos se presentan en dos líneas analíticas que, en conjunto, permiten caracterizar la cultura del ocultamiento mutuo como un fenómeno estructural.

Casos Instrumentales

Los tres casos presentados son relatos compuestos contruidos a partir de consultas reales.

Son síntesis analíticas que preservan la estructura esencial del conflicto original, garantizando la confidencialidad de las personas e instituciones involucradas y el resguardo ético de los relatos.

Caso 1: “¿Me ayudas a probar que usó IA?”

Una docente de Didáctica contacta por WhatsApp: un estudiante entregó un trabajo final “demasiado bueno” con vocabulario “que no usa habitualmente”. Sospecha generación por IA y solicita orientación para “probarlo” porque “si no puedo demostrarlo, tengo que aprobarlo y no me parece justo”.

La consigna de la docente no contenía indicación explícita sobre uso de IA. La rúbrica evaluaba “coherencia argumentativa, uso de bibliografía, redacción académica”, pero no especificaba autoría exclusiva ni prohibía asistencia tecnológica. Al señalar esta ambigüedad, respondió: “Pero se supone que ellos saben que no pueden copiar. Yo no pensé que tenía que aclararlo”.

La institución carece de política explícita sobre IAG. La docente dice “se supone”, expectativas tácitas nunca explicitadas a estudiantes, ocultando su desconocimiento sobre detección y falta de criterios para distinguir mejora legítima de generación automatizada. Si el estudiante usó IA sin declararlo, tampoco tenía claridad sobre si debía hacerlo dados los criterios de la consigna.

La docente no calificó el trabajo durante tres semanas buscando “evidencia contundente”. Finalmente aprobó “por falta de pruebas”, pero verbalmente advirtió que “trabajos así van a ser revisados con más cuidado”.

Caso 2: “Hay un problema entre la profesora y un equipo de estudiantes”

Un integrante del equipo de gestión de un centro solicita una videoconferencia para plantear la siguiente situación: una docente elevó una situación conflictiva sobre trabajos finales “sospechosos de uso de IA”. La docente manifestó intención de no aprobarlos hasta “tener certeza de autoría”. Los estudiantes presentaron queja formal alegando que “la consigna nunca dijo que no podíamos usar IA” y que “están siendo juzgados por algo no prohibido y que solo le pidieron a ChatGPT que redacte mejor lo que ellas hicieron”. La autoridad solicita “charla técnica con la profesora” para analizar el caso.

Al revisar la consigna, se confirma que no hay ninguna indicación explícita sobre IA. La docente argumenta que “es obvio que los trabajos deben ser escritos por ellos”. Los estudiantes argumentan que “si no estaba prohibido, no hicimos nada malo”. La institución está atrapada sin marco normativo explícito que ayude a resolver el conflicto de forma que ambas partes queden satisfechas.

Caso 3: “No queremos meternos en problemas”

Tres estudiantes de segundo año solicitan reunión “off the record”. Tienen una consigna de trabajo grupal: “Elaboren ensayo argumentativo de 2000 palabras sobre constructivismo y evaluación formativa. Utilicen al menos 5 fuentes del programa”. Preguntan a su profesora: “¿Podemos usar ChatGPT para organizarnos las ideas? ¿Y para mejorar redacción? ¿Tenemos que decirlo?” y la respuesta fue: “hagan lo que consideren correcto, pero si veo que está realizado con IA anulo el trabajo”.

En la charla, ellas manifiestan: “todas usamos IA, pero ninguna lo dice porque no sabemos si va a afectar la nota”. Una estudiante relata: “Le

pedí a ChatGPT que me explicara un texto que no entendía, después escribí con mis palabras. ¿Eso está mal? ¿Es trampa? La profesora dijo que podíamos consultar cualquier fuente, pero no sé si IA cuenta como fuente”. Otra agrega: “Queremos hacer las cosas bien y si GPT me ayuda ¿por qué no lo puedo usar? Además, la profe lo usa todo el tiempo, no es justo”.

Decidieron usar IA para “organizar ideas” sin mencionarlo. Una estudiante lo resumió con estas palabras: “Vamos a pedirle a GPT el trabajo y lo reescribimos nosotras y listo, si me preguntan,

no lo usé; es más seguro callarse”. En este caso la decisión no fue por deshonestidad sino por gestión de riesgo ante ambigüedad normativa.

A partir del análisis de los tres casos instrumentales, se elaboró una síntesis comparativa que permite identificar regularidades y contrastes en las prácticas de ocultamiento observadas. La Tabla 1 organiza los casos en función de los actores involucrados y muestra cómo, ante la ausencia de lineamientos explícitos sobre el uso de la IAG, cada uno despliega estrategias específicas de gestión de la incertidumbre.

Tabla 1
Dimensiones del ocultamiento mutuo evidenciadas en los casos instrumentales

Caso	Actor Principal	Institución	Docente	Estudiante	Desenlace
Caso 1	Docente de didáctica	Ausencia de lineamientos sobre IAG	Opera bajo “se supone”; oculta desconocimiento sobre detección; falta criterios para distinguir asistencia legítima	Uso sin declaración (si ocurrió) ante consigna ambigua	Aprobación "por falta de pruebas"; advertencia verbal informal; estudiante en incertidumbre
Caso 2	Autoridad académica	Vacío normativo; institución sin marco para resolver el conflicto	Supuestos tácitos no explicitados (“es obvio”); desconocimiento sobre evaluación asistida versus generada	Uso sin declaración; defensa basada en ambigüedad (“no estaba prohibido”)	Mediación caso por caso; talleres sin documento normativo formal; ambigüedad estructural persiste
Caso 3	Estudiantes de 1er año	Vacío normativo percibido	Respuesta evasiva: “hagan lo que consideren correcto”; delegación de responsabilidad ética	Uso oculto de manera generalizada por temor; estrategias de auto-protección	Uso de IA sin declaración como estrategia racional frente al riesgo

Reanálisis Hermenéutico-Crítico de Grupos Focales

El reanálisis de las transcripciones permitió identificar cinco patrones recurrentes que conforman el conjunto de prácticas y significados

ocultos elaborados por las estudiantes. Estos patrones revelan lo que hacen, piensan y temen en relación con el uso de IAG, pero que difícilmente expresan en espacios institucionales formales.

Patrón 1: Uso Generalizado pero no Declarado de IAG

En los tres grupos focales emergió con claridad que la gran mayoría de participantes utiliza IAG para tareas académicas. Sin embargo, muy pocos reportaron haberlo declarado en trabajos o consultado con docentes. Esta disonancia entre práctica real y declarada no responde a intención de fraude, sino al temor al cuestionamiento y la ausencia de canales seguros para la transparencia.

En el Grupo Focal de Montevideo (GFM1), cuando se preguntó directamente sobre el uso, la respuesta fue colectiva y afirmativa: “¿Todos lo usan entonces? - Sí”. En los Grupos Focales de Canelones (GFC1-GFC2), múltiples participantes describieron usos específicos: para fundamentaciones, resúmenes, mejora de redacción y estructura de trabajos académicos. Una estudiante explicó: “Lo escribo a mano. Y después se lo paso. Me busco sinónimos y me acomodo” (GFC1).

Otra participante detalló su proceso: “Cuando hago trabajos. A veces los utilizo ... Cuando no sé cómo empezar, una idea o algo, le digo que me organice. Después le pongo mis ideas” (GFC1).

El uso no sustituye trabajo intelectual; más bien opera como andamiaje cognitivo (Vygotsky, 1978): ayuda a comprender textos, estimula la creatividad, funciona como “compañero de estudio”. Este uso pedagógicamente legítimo permanece oculto porque los estudiantes no tienen certeza de cómo será interpretado por los docentes.

Patrón 2: Percepción de Uso Docente Oculto y Simetría del Ocultamiento

En los tres grupos emergió reiteradamente la percepción de que docentes también usan IA sin

declararlo, generando resentimiento y sensación de hipocresía. En el GFC1, cuando se preguntó si los docentes usan IAG, las respuestas fueron diversas pero convergentes:

“Algunos lo usan y fingen. Y también me dicen, ah, vos usaste chat.” (GFC1)

“¿Los profes usan? - Sí, hay pila de profes que lo usan ¿Cómo te das cuenta? En alguna consigna te das cuenta que sí” (GFC1).

Esta percepción evidencia simetría del ocultamiento: si docentes ocultan su uso y estudiantes el suyo, la cultura del ocultamiento mutuo se refuerza. Nadie confía en que el otro actúe con transparencia, entonces nadie se arriesga a ser el primero en transparentar.

Patrón 3: Ansiedad por Consecuencias Impredecibles

La motivación principal para ocultar el uso de IAG no es engañar, sino evitar consecuencias impredecibles. Este temor fue expresado de múltiples formas en los tres grupos. Los estudiantes manifestaron:

“Es meternos en riesgo. Porque es como que, claro, si yo digo que lo uso ..., me van a preguntar para qué ¿no?” (GFC1)

Las estudiantes expresaron ideas similares a la siguiente: “Yo no sé si usar IA me va a bajar la nota. Como no está claro, prefiero no arriesgarme. Capaz que un profe no dice nada y otro te mata. Entonces mejor no decir nada” (GFM1).

Este patrón revela que el ocultamiento es una estrategia adaptativa racional ante la incertidumbre normativa. Scott (1990) describe este comportamiento como “artes de la resistencia”: no rebeldía activa, sino navegación cuidadosa en campo minado de expectativas tácitas.

Patrón 4: Desconfianza Hacia Detectores de IA

Las estudiantes expresaron profunda desconfianza hacia herramientas de detección de IA, percibidas como “arbitrarias” e “injustas”. Este tema emergió espontáneamente en los tres grupos. En el GFC1, una participante relató su experiencia:

Yo hice un trabajo y lo puse en chat, no me marcó nada, pero me marcó como algo una cita del EBI [documento de ANEP], que estaba hecha por inteligencia artificial. Yo, si me sale positivo, lo único que salió positivo, digamos, fue el fragmento del EBI [no parte de su trabajo].

Otras participantes expresaron situaciones similares a:

Una compañera me contó que en otra institución un detector le marcó 80% de IA en un texto que ella escribió toda. Tuvo que ir a mostrar los borradores a mano ¿Y si a mí me pasa? ¿Cómo demuestro que escribí yo si no guardé borradores? (GFC1)

Y también manifestaron la siguiente lógica: *Si los profes van a usar detectores, yo voy a usar IA para hacer que no parezca IA. Es una carrera. Ellos buscan cómo detectar, nosotros cómo hacer para que no detecte. Pero nadie habla de si está bien o mal usarla, solo de si te agarran. (GFC1)*

Esta última idea revela el desplazamiento de la conversación pedagógica desde “¿cómo aprender con IA?” hacia “¿cómo no ser detectado?”, pervirtiendo el objetivo de aprendizaje y transformando la relación docente-estudiante en lógica policial de vigilancia-evasión.

Patrón 5: Demanda Generalizada de Políticas

Institucionales Claras

El hallazgo más contundente fue la demanda consistente y generalizada en los tres grupos focales de políticas institucionales claras. Las estudiantes no piden permiso irrestricto ni prohibición total, sino criterios explícitos, públicos y coherentes.

En el GFC2, múltiples participantes expresaron la necesidad de acompañamiento institucional:

“Si los profesores hoy se amigan un poco con eso y te llevan y te dicen, bueno, vamos a darle a ustedes una manera de usarla efectivamente que ustedes puedan aprender” (GFC2).

“Me parece que hay que aceptarla ... encontrar un medio para que sea eficiente para todos” (GFC2).

Las estudiantes del GFM1 expresaron demandas similares a:

“Yo lo único que quiero es que me digan: ‘En esta tarea podés usar IA para X pero no para Y, y si la usás tenés que citarla así’. Con eso me alcanza. No quiero estar adivinando qué quiere cada profe.”

“Si la institución dijera ‘está permitido usar IA como herramienta de apoyo, siempre que lo declares y expliques cómo la usaste’, yo lo haría así. Pero como no dicen nada, es como que están esperando a que alguien se mande para sancionarlo y que el resto aprendamos con el ejemplo. Eso es injusto.”

El Ocultamiento Mutuo

La triangulación entre casos instrumentales y grupos focales permite proponer una lectura analítica de la cultura del ocultamiento mutuo como un sistema de tres dimensiones interdependientes que se retroalimentan mutuamente. Este fenómeno no es producto de “estudiantes

deshonestos” ni de “docentes malvados”, sino de una institucionalidad que, en el contexto analizado, evita posicionarse explícitamente ante un fenómeno que incomoda y exige revisión de

premisas pedagógicas tradicionales.

La Tabla 2 sistematiza los mecanismos, funciones y consecuencias de cada dimensión del ocultamiento.

Tabla 2

Sistema tripartito del ocultamiento mutuo: Mecanismos, funciones y consecuencias

Dimensión	Mecanismos de ocultamiento	Funciones (qué protege)	Consecuencias sistémicas
Institucional	<ul style="list-style-type: none"> Ausencia de documentos normativos sobre IAG Comunicaciones ambiguas sin límites claros Falta de formación docente en evaluación con IAG 	<ul style="list-style-type: none"> Evita conflictos ante falta de consenso Delega responsabilidad a docentes individuales 	<ul style="list-style-type: none"> Vacío normativo interpretado según conveniencia de cada actor Perpetuación de ambigüedad estructural Imposibilidad de aprendizaje institucional
Docente	<ul style="list-style-type: none"> Consignas sin especificaciones sobre IAG Respuestas evasivas: “hagan lo correcto” Uso informal de detectores sin criterios Sanciones inconsistentes basadas en sospechas 	<ul style="list-style-type: none"> Preserva autoridad epistémica y evaluativa Oculto desconocimiento técnico-pedagógico sobre IAG Evita exponerse a cuestionamientos profesionales 	<ul style="list-style-type: none"> Estudiantes perciben arbitrariedad evaluativa Erosión de legitimidad docente Improvisación que perpetúa inconsistencia
Estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> Uso generalizado sin declaración Consultas “off the record” Estrategias de “humanización” de textos Precaución extrema: “mejor callar” 	<ul style="list-style-type: none"> Evita consecuencias impredecibles Protege calificación académica Minimiza riesgo de estigmatización 	<ul style="list-style-type: none"> Docentes toman decisiones basadas en suposiciones Instituciones pierden acceso a información real sobre prácticas de uso Reproducción del círculo vicioso de desconfianza y vigilancia-evasión

Nota: Esta tabla sistematiza cómo las tres dimensiones del ocultamiento mutuo se retroalimentan creando un círculo vicioso que tiende a reproducir dinámicas de desconfianza y a desplazar la relación pedagógica hacia lógicas de vigilancia-evasión, tensionando los fundamentos del contrato educativo basado en cuidado, honestidad y aprendizaje genuino.

Discusión

La irrupción de la IAG en formación docente no ha generado simplemente confusión técnica. Lo que documentamos es una tensión significativa en el contrato pedagógico

tradicional, expresada en la emergencia de una cultura que denominamos de “ocultamiento mutuo” donde institución, docentes y estudiantes ocultan información, prácticas o ignorancia, perpetuando desconfianza recíproca. Esto desplaza la conversación desde marcos punitivos centrados en “detección de fraude” hacia marcos relacionales que problematizan las condiciones institucionales que hacen posible, y racional, el ocultamiento.

El Ocultamiento Mutuo como Sistema Tripartito

La conceptualización de esta cultura como sistema tripartito constituye un aporte al campo. Mientras revisiones sistemáticas previas sintetizaron percepciones estudiantiles sobre IAG (Moya et al., 2024; Sullivan et al., 2023) o desafíos docentes en evaluación asistida por IA (Nwozor, 2025; Mpolomoka, 2025), la literatura prestó escasa atención a cómo estos actores se ocultan mutuamente sus prácticas, inseguridades y contradicciones, normalizando la opacidad como estrategia de supervivencia.

El reanálisis reveló que el fenómeno identificado en el estudio original (Daluz y Hernández, 2025) no era una colección de experiencias individuales, sino una estructura sistémica de ocultamiento recíproco. El marco teórico que articula confianza institucional (Fukuyama, 1995; Luhmann, 1996; Calderwood, 2025), ética relacional (Noddings, 2013; Held, 2006) y transcripciones ocultas (Scott, 1990), permite interpretar esto no como suma de comportamientos deshonestos sino como respuesta estructural a vacíos normativos y asimetrías de poder.

La literatura sobre IAG en educación superior se ha polarizado entre pánico moral (vigilancia algorítmica y sanciones ejemplares)

y solucionismo tecnológico (celebración acrítica sin problematizar condiciones institucionales). Nuestros hallazgos cuestionan ambas posiciones.

Contra el pánico moral, demostramos que el uso estudiantil de IAG no constituye fraude intencional sino apropiación de herramientas cognitivas accesibles ante ausencia de marcos normativos. Este hallazgo es consistente con investigaciones sobre usos legítimos de IAG como andamiaje para comprensión lectora, organización de ideas y mejora de redacción (Ahmad et al., 2021; Levine et al., 2024). Sin embargo, el estudio muestra que incluso estos usos pedagógicamente valiosos permanecen ocultos porque las estudiantes no confían en que serán interpretados como legítimos. La tensión entre percepción estudiantil de ChatGPT como herramienta legítima y su enmarcamiento institucional como riesgo de prácticas inapropiadas (Kirsanov et al., 2025) genera ambigüedad donde el ocultamiento se vuelve estrategia adaptativa racional.

En contraste con el solucionismo tecnológico, el análisis realizado sugiere que la disponibilidad de herramientas potentes no garantiza un uso pedagógicamente productivo. Los casos analizados permiten observar cómo docentes improvisan criterios evaluativos ad hoc, las instituciones evitan posicionarse normativamente y las estudiantes desarrollan estrategias de “humanización” de textos para evadir la detección, desplazando el foco del aprendizaje hacia prácticas de ocultamiento. Esta dinámica pervierte objetivos educativos, desplazando el foco desde “¿cómo aprender con IAG?” hacia “¿cómo no ser descubierto?” Calderwood (2025) documenta dinámicas similares

donde actores educativos desarrollan estrategias de resistencia ante vigilancia tecnológica que, aunque racionales individualmente, perpetúan estructuras de desconfianza.

Los docentes ocultan su desconocimiento técnico-pedagógico sobre IAG para preservar autoridad epistémica, atrapándolos en improvisaciones que los estudiantes perciben como injustas. Esta dinámica refleja lo que Ball (2003) conceptualiza como “terrores de la performatividad”: la presión institucional por demostrar competencia profesional ante nuevas demandas tecnológicas empuja a docentes a aparentar dominio que no poseen, generando ansiedades que se resuelven mediante ocultamiento antes que mediante formación o diálogo institucional honesto. Los estudiantes ocultan su uso de IAG para evitar sanciones, privando a docentes e instituciones de información crucial para diseñar políticas informadas, perpetuando el círculo vicioso.

Los resultados sugieren la emergencia de dinámicas de desconfianza recíproca, asociadas no a disposiciones morales individuales, sino a estrategias adaptativas desarrolladas ante la ausencia de marcos normativos explícitos. Esta interpretación sistémica permite desplazar la atención desde comportamientos individuales hacia las condiciones institucionales que los hacen comprensibles.

La introducción de la IAG incorpora un tercer agente no humano en la relación pedagógica, complejizando dinámicas de cuidado y confianza. Campbell y Coker (2025) advierten que la mediación tecnológica ya desafiaba pedagogías relacionales en entornos virtuales; la IAG intensifica este desafío al producir textos casi indistinguibles de los

humanos, diluyendo la frontera entre pensamiento estudiantil y procesamiento algorítmico.

No obstante, los hallazgos revelan que las estudiantes no utilizan IAG para reemplazar su pensamiento sino para andamiarlo: comprender textos difíciles, generar ideas, mejorar redacción (Daluz y Hernández, 2025). Desde una perspectiva constructivista (Vygotsky, 1978), la IAG actúa como “otro más capaz” que expande la zona de desarrollo próximo. El dilema ético no radica en la mediación misma sino en que esta ocurre en opacidad, ante falta de confianza institucional que permita transparentar su uso.

Restaurar la ética del cuidado requiere que instituciones y docentes reconozcan explícitamente que la IAG ya es parte del ecosistema de aprendizaje estudiantil y generen espacios seguros para dialogar sobre usos apropiados versus problemáticos. Esto implica abandonar posturas punitivas basadas en detección y adoptar pedagogías de transparencia donde el uso de IAG se declare y problematice como parte del proceso de aprendizaje.

Conclusiones

La cultura del ocultamiento mutuo documentada no es inevitable. Es producto de condiciones institucionales específicas (vacíos normativos, asimetrías de poder no reflexionadas, ausencia de diálogo genuino) que pueden transformarse mediante políticas educativas situadas. El primer paso para salir del círculo vicioso es nombrarlo, visibilizarlo, reconocerlo como fenómeno estructural.

La irrupción de la IAG en formación docente es un desafío ético-relacional que exige repensar fundamentos del contrato pedagógico

en la era digital: ¿Qué significa aprender cuándo herramientas poderosas pueden generar textos sofisticados en segundos? ¿Cómo evaluar pensamiento crítico cuando la frontera entre cognición humana y procesamiento algorítmico se difumina? ¿Cómo sostener relaciones de cuidado y confianza cuando la mediación tecnológica opacifica procesos de trabajo?

Estas preguntas no tienen respuestas simples. Requieren conversaciones institucionales donde todos los actores reconozcan sus inseguridades, negocien consensos provisorios y construyan marcos normativos flexibles que puedan evolucionar junto con la tecnología.

Requieren, sobre todo, restaurar la ética del cuidado como fundamento de la pedagogía (Noddings, 2013). Cuidar a los estudiantes implica no exponerlos a arbitrariedad evaluativa ni vigilancia invasiva. Cuidar a los docentes implica no abandonarlos a improvisar sin formación ni respaldo. Cuidar a las instituciones educativas implica proteger su legitimidad generando políticas informadas, justas y participativas.

Referencias

Ahmad, S. F., Alam, M. M., Rahmat, M. K., Mubarik, M. S., y Hyder, S. I. (2021). Academic and administrative role of artificial intelligence in education. *Sustainability*, 13(22), 12902. <https://doi.org/10.3390/su132212902>

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>

Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research*

in Psychology, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Calderwood, S. (2025). Surveillance digitisation, performativity, and teacher-student relationships in a blended learning setting. *Postdigital Science and Education*, 7(1), 1-25. <https://doi.org/10.1007/s42438-024-00537-6>

Campbell, L., y Coker, H. (2025). Community, culture and care: Mapping relational pedagogy in online higher education. *Discover Education*, 4, Article 143. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00570-y>

Cardozo, S. (2025). Inteligencia artificial desde la perspectiva de estudiantes universitarios paraguayos: un análisis segmentado sobre conocimiento, acceso y prácticas éticas. *Revista científica En Ciencias Sociales*, 7, 1-12. <https://doi.org/10.53732/rccsociales/e701123>

Consejo de Formación en Educación. (2024). Reglamento de integridad académica en trabajos de formación docente (Resolución N.º 25, Acta N.º 4). *Administración Nacional de Educación Pública*.

Daluz Veras, D., y Hernández Bentancur, S. (2025). Percepciones del uso de inteligencia artificial generativa en la formación de futuras maestras. *Horizontes Pedagógicos*, 27(1). <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.27105>

Denzin, N. K. (1970). The research act: A theoretical introduction to sociological methods. Aldine.

Eaton, S. E. (2025). Global trends in education: Artificial intelligence, postplagiarism, and the future of integrity, ethics, equity, and

human rights. *International Journal for Educational Integrity*, 21, Article 12. <https://doi.org/10.1007/s40979-025-00187-6>

Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358. <https://doi.org/10.1037/h0061470>

Flores, F., y Rodríguez, A. (2024). Uso adecuado de la inteligencia artificial en el Proceso Enseñanza- Aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Serie Científica De La Universidad De Las Ciencias Informáticas*, 17(5), 131-145.

Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión (A. Garzón del Camino, Trad.). *Siglo XXI Editores*. (Obra original publicada en 1975).

Fukuyama, F. (1995). Trust: The social virtues and the creation of prosperity. *Free Press*.

Held, V. (2006). The ethics of care: Personal, political, and global. *Oxford University Press*.

Hernández Sampieri y, R. y Mendoza Torres, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. *McGraw Hill Education*.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). *McGraw-Hill*.

Gonsalves, C. (2025). Addressing student non-compliance in AI use declarations: Implications for academic integrity and assessment in higher education. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 50(4), 617-634. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2415654>

Josselson, R. (2007). The ethical attitude in narrative

research: Principles and practicalities. En D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 537-566). Sage Publications.

Kincheloe, J. L., y McLaren, P. (2005). Rethinking critical theory and qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 303-342). Sage Publications.

Kirsanov, O., Kushwah, L., y Selvaretnam, G. (2026). Beyond detection: How students use—and hide—AI in online assessments and what authentic tasks can do about it. *Journal of Academic Ethics*. <https://doi.org/10.1007/s10805-025-09691-3>

Levine, T., Park, Y., Goldin, I. M., y Rose, C. P. (2024). How do students use ChatGPT as a writing support? *Journal of Adolescent y Adult Literacy, Advance online publication*. <https://doi.org/10.1002/jaal.1373>

Luhmann, N. (1996). Confianza [Trust]. *Anthropos*.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). Sage Publications.

Miles, M., Huberman, A. y Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Third Edition (3rd ed.). Sage Publications.

Moya, B. A., Eaton, S. E., Pethrick, H., Hayden, K. A., Brennan, R., Wiens, J., y McDermott, B. (2024). Academic integrity and artificial intelligence in higher education (HE) contexts: A rapid scoping review. *Canadian Perspectives on Academic Integrity*, 7(3). <https://doi.org/10.55016/ojs/cpai.v7i3.78123>

Mpolomoka, D. L. (2025). Utilizing artificial

- intelligence for assessment in higher education. *Pedagogical Research*, 10(3), em0243. <https://doi.org/10.29333/pr/16677>
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). *University of California Press*.
- Nwozor, A. (2025). Artificial intelligence (AI) and academic honesty-dishonesty nexus: Trends and preventive measures. In M. Muazu (Ed.), *AI and Ethics, Academic Integrity and the Future of Quality Assurance in Higher Education* (pp. 288-305).
- Perkins, M. (2023). Academic integrity considerations of AI large language models in the post-pandemic era: ChatGPT and beyond. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(2), Article 07. <https://doi.org/10.53761/1.20.02.07>
- Ruiz, E. y Páramo, A. (2025). Inteligencia artificial en educación superior: integridad académica y nuevas formas de escritura. *REDIECH Revista De Investigación Educativa*, 16, 1-21. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2225
- Scott, J. C. (1990). *Domination and the arts of resistance: Hidden transcripts*. *Yale University Press*.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (2ª ed.). Morata.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 443-466). Sage Publications.
- Sullivan, M., Kelly, A., y McLaughlan, P. (2023). *ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning*. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 1-10. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. *Harvard University Press*.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.

Declaración de Uso de Inteligencia Artificial Generativa

Los autores utilizaron ChatGPT (OpenAI, GPT-4) como herramienta de asistencia en la redacción de este manuscrito. La IAG fue empleada para: mejorar claridad y coherencia del texto; sugerir reformulaciones sintácticas; y corregir errores gramaticales y ortográficos. Todas las ideas, argumentos, análisis de datos e interpretaciones son producto del trabajo intelectual de los autores. Las decisiones finales sobre contenido, estructura y redacción fueron tomadas exclusivamente por los autores, quienes asumen plena responsabilidad por el contenido publicado.