



REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 2, Número 4
Octubre-Diciembre 2025

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 4
octubre-diciembre 2025

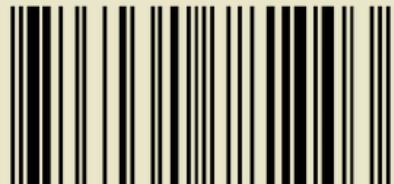
Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

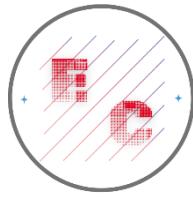
Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 2, Núm. 4, octubre-diciembre 2025, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 octubre 2025.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 4, 2025, octubre-diciembre

DOI: <https://doi.org/10.71112/9k9zdc04>

**ENTRE INTERACCIONES E IDENTIDADES: EL USO DE LAS INTELIGENCIAS
ARTIFICIALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DIGITAL DE LAS Y
LOS ESTUDIANTES**

**BETWEEN INTERACTIONS AND IDENTITIES: THE USE OF ARTIFICIAL
INTELLIGENCE IN THE CONSTRUCTION OF STUDENTS DIGITAL IDENTITY**

Jorge García Ávila

Luis Daniel Lozano Flores

México

Entre interacciones e identidades: el uso de las inteligencias artificiales en la construcción de la identidad digital de las y los estudiantes

Between interactions and identities: the use of artificial intelligence in the construction of students digital identity

Jorge García Ávila

Jorge.garcia0004@academicos.udg.mx

<https://orcid.org/0009-0006-6658-1890>

Universidad de Guadalajara

México

Luis Daniel Lozano Flores

luis.lozano@cualtos.udg.mx

<https://orcid.org/0000-0003-0239-2055>

Universidad de Guadalajara

México

RESUMEN

El presente estudio cualitativo analiza la influencia de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la construcción y la reconfiguración de la identidad digital de estudiantes de posgrado de una universidad privada. A través de una metodología inductiva-deductiva y un diseño de estudio de caso múltiple, se examinaron las trayectorias tecnológicas y narrativas de tres estudiantes mediante entrevistas en profundidad y el rastreo de huellas digitales. Los hallazgos revelan que la identidad digital se configura a partir de tres procesos interdependientes: la delegación cognitiva a los sistemas, la negociación de la autenticidad pública y el reordenamiento afectivo en torno a la presencia en línea. El análisis de los casos evidencia una tensión dicotómica entre visiones "tecnó-optimistas", que priorizan la eficiencia y la creatividad extendida, y posturas "tecnó-pesimistas", marcadas por el temor a la dependencia y la pérdida de autonomía cognitiva. La investigación concluye que la IAG no es una simple herramienta pedagógica, sino una infraestructura epistémica que se integra en la cotidianeidad,

transformando la identidad digital en una configuración híbrida y sociotécnica en la que la agencia humana se redistribuye y negocia continuamente con los algoritmos.

Palabras clave: identidad digital; inteligencia artificial generativa; procesos de enseñanza y aprendizaje; estudiantes; huella digital

ABSTRACT

This qualitative study analyzes the influence of Generative Artificial Intelligence (GAI) on the construction and reconfiguration of the digital identity of graduate students at a private university. Using an inductive-deductive methodology and a multiple case study design, the technological and narrative trajectories of three students were examined through in-depth interviews and digital footprint tracking. The findings reveal that digital identity is shaped by three interdependent processes: cognitive delegation to systems, negotiation of public authenticity, and affective reordering around online presence. The case analysis demonstrates a dichotomous tension between 'techno-optimist' views, which prioritize efficiency and extended creativity, and 'techno-pessimist' positions, marked by fears of dependence and loss of cognitive autonomy. The research concludes that GAI is not merely a pedagogical tool but an epistemic infrastructure integrated into everyday life, transforming digital identity into a hybrid, socio-technical.

Keywords: digital identity; generative artificial intelligence; teaching and learning processes; students; digital footprint

Recibido: 7 de diciembre 2025 | Aceptado: 25 de diciembre 2025 | Aceptado: 26 de diciembre 2025

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la inteligencia artificial generativa ha intensificado la compleja relación entre los sujetos y sus proyecciones digitales, reconfigurando no solo las formas de acceso al conocimiento, sino también los modos en que la identidad se narra, se distribuye y se estabiliza en los entornos digitales. Cornejo-Plaza y Cippitani (2023) argumentan que la IA y en especial la IA generativa como el Chat GPT entre otras, ha causado una discusión en ciernes en el ámbito educativo, dicho debate se amplía a instancias como lo es la identidad de estudiantes. Aunque esta investigación forma parte de un estudio más amplio sobre identidad académica y agencia intelectual en estudiantes universitarios, el presente texto se concentra únicamente en la dimensión de identidad digital, entendida como un conjunto de operaciones simbólicas y técnicas mediante las cuales los usuarios negocian su presencia en plataformas, algoritmos y arquitecturas sociotécnicas.

Dellepiane y Guidi (2023) cuestionan como las inteligencias artificiales se ven inmersas con los procesos de aprendizaje. Esta delimitación permite analizar con mayor profundidad cómo los estudiantes articulan sus modos de existir en línea, cómo reconfiguran sus criterios de autenticidad y cómo la mediación técnica modula la forma en que se reconocen a sí mismos y a los otros. La IA generativa no aparece aquí como herramienta pedagógica, sino como un dispositivo que reordena la ecología afectiva, cognitiva y performativa de la vida digital. El objetivo, entonces, es examinar los desplazamientos identitarios que emergen cuando los sujetos se relacionan con sistemas capaces de producir textos, imágenes y narrativas que compiten —o colaboran— con sus propias formas de expresión.

Como lo señala Serrano y Moreno-García (2024), el uso de la Inteligencia Artificial (IA) en el ámbito académico ha sido un tema que está generando debate, centrado en su pertinencia, actualidad, utilidad y sus implicaciones éticas. Sin embargo, este artículo se centra en un hallazgo que contribuye a la visión sobre la construcción de identidades. Al interactuar

con herramientas de IAGs, la identidad de las y los estudiantes comienza a mutar, lo que nos obliga a formular nuevas preguntas: ¿Cómo se ven afectadas las identidades al utilizar estas herramientas? ¿Cómo se construyen y reconstruyen a través de esta interacción? Responder a estas preguntas no solo aclara el impacto de las IAGs en la educación, sino que también revela una nueva faceta de la autopercepción de las y los estudiantes en un entorno tecnológico en constante cambio.

Hernández-González y Soberano-Martín (2024) mencionan que, a partir de la incorporación de sistemas de gestión del aprendizaje, los estudiantes universitarios, enfrentados a la exigencia de elaborar ensayos y analizar textos complejos, han adoptado las IAGs como herramientas habituales para la redacción, sintetizar textos y buscar información, así como para la generación de contenido. Si bien esto optimiza procesos, en el área de investigación se abren posibilidades de abordar este fenómeno desde diferentes visiones, incluido el modelamiento de las identidades. Por ello, es esencial analizar la situación a la luz de un marco pedagógico que nos permita comprender la construcción de identidades.

La clave para entender esta identidad se encuentra en las teorías que exploran la cognición extendida. Desde esta perspectiva, la identidad y el conocimiento no son procesos puramente mentales, sino que se construyen y se extienden a través de la interacción con el entorno y las herramientas que utilizamos. En este contexto, las IAGs no son un simple apoyo, sino una extensión de la cognición del estudiante. Al facilitar nuevas formas de conocimiento y habilidades, la IA influye directamente en cómo los estudiantes perciben su propia capacidad y su identidad como aprendices y futuros profesionales. Ignorar este proceso, como lo ilustra el fenómeno QWERTY de Papert (1993), sería adoptar una tecnología por conveniencia sin reflexionar sobre su impacto fundamental en nuestra forma de ser y pensar.

Sustento teórico y estado del arte: Las inteligencias artificiales como un generador de identidades digitales.

La identidad digital no se limita a la representación del yo en plataformas, sino que se constituye en la interacción entre datos, algoritmos y prácticas comunicativas. Desde esta perspectiva, las plataformas no solo alojan identidades; también las producen. Como señala van Dijck (2013), cada infraestructura digital organiza modos particulares de visibilidad, credibilidad y pertenencia que influyen en la forma en que los sujetos se reconocen y son reconocidos.

La noción de identidad algorítmica propuesta por Cheney-Lippold (2017) permite comprender cómo las clasificaciones automatizadas coconstruyen categorías de usuario que influyen en la conducta, los gustos y las oportunidades de interacción. Asimismo, el concepto de self digital performativo de Boyd (2014) ayuda a explicar por qué las narrativas del yo dependen tanto de la anticipación del público como de los mecanismos técnicos de filtrado y distribución.

En este escenario, entra en juego la IA generativa como actor emergente que interviene en la producción, la edición y la reconfiguración de la narración personal. A diferencia de otras tecnologías educativas, los modelos generativos introducen una capa de autonomía técnica que reordena la relación entre la autoría y la presencia digital. Como advierte Lupton (2016), el yo en línea es cada vez más un ensamblaje híbrido en el que se mezclan decisiones humanas con operaciones automatizadas.

Así, la identidad digital es aquí entendida como una composición sociotécnica: una entidad distribuida que emerge de la negociación entre lo que el sujeto desea mostrar, lo que la plataforma permite, y lo que los algoritmos interpretan como significativo. La conceptualización de la identidad ha sido objeto de revisión constante a lo largo del tiempo. Si bien la visión inicial la concebía como una estructura interna y estable, centrada en el desarrollo psicológico del

individuo (por ejemplo, Erikson, 1968, en el texto original), el análisis contemporáneo la sitúa como un proceso fluido y contingente, profundamente entrelazado con las estructuras sociales y culturales. Por ende, la identidad no es un conjunto de rasgos fijos, sino una construcción narrativa que emerge y se moldea continuamente a través de la interacción con el contexto.

Diversos teóricos han enfatizado las dimensiones clave de la configuración del yo. Por ejemplo, la teoría del interaccionismo simbólico (Mead, en Giddens, 1991, en el texto original) subraya cómo el yo se desarrolla mediante la internalización de las actitudes de los demás. Por su parte, Bourdieu (1984, en Giddens, 1991, en el texto original) destaca el concepto de "habitus" para explicar cómo las estructuras sociales internalizadas moldean las prácticas y la autopercepción individual. Asimismo, Foucault (1984, en Giddens, 1991, en el texto original) analiza cómo la identidad se moldea por discursos de poder y sistemas de conocimiento, evidenciando que el yo se constituye en el seno de prácticas históricas y sociales.

Los marcos teóricos más influyentes en el estudio de la identidad actual reconocen su naturaleza situada y relacional en contextos específicos. En esta dirección, autores como Zimmerman (2006, en Gee, 2015, en el texto original), con el enfoque en la identidad situada, y Gee (2015, en el texto original), con el concepto de *D-identities* o identidades discursivas, han explorado cómo los entornos digitales y las nuevas esferas mediáticas influyen en la construcción del yo, propiciando inéditas formas de expresión y pertenencia. La caracterización subsiguiente busca profundizar en los procesos de formación de la identidad, considerando los factores que inciden en su desarrollo en la era digital.

En el panorama actual, la IAG ha adquirido un rol central en la configuración identitaria. Sus sistemas algorítmicos inciden directamente en la autopresentación, la interacción social y la percepción del otro en los entornos digitales. La identidad ya no puede comprenderse solo desde lo social o lo individual, sino que está profundamente mediada por la tecnología y los datos. Van Dijck (2013) argumenta que la cultura de la conectividad moldea la forma en que el

yo se articula y se consume, lo que hace que la identidad dependa intrínsecamente de las plataformas y sus métricas.

Desde esta óptica, la IAG —al producir textos, imágenes o simulaciones— se convierte en una coautora de narrativas identitarias, lo que obliga a reexaminar la frontera entre la creación humana y la artificial (Gunkel, 2018). Esta influencia algorítmica es evidente en la curaduría de contenido: Pariser (2011) destaca que los filtros algorítmicos personalizan la información y las interacciones, lo que condiciona la expresión del yo digital y el sentido de pertenencia.

La interacción con la IAG modifica la noción de agencia. Como sugieren Jin et al. (2025), al delegar tareas y decisiones en la IA, se genera una "brecha de agencia" y una dependencia percibida de estas herramientas para la finalización de trabajos académicos, lo que redefine la autonomía del sujeto. No obstante, esta tecnología no es neutral. Autores como O'Neil (2016) han demostrado que los algoritmos, al estar entrenados con datos sesgados, funcionan como "armas de destrucción matemática" que pueden perpetuar y amplificar desigualdades sociales y estructuras de exclusión en la construcción de identidades. Por lo tanto, la IAG no solo amplía las posibilidades creativas en la configuración del yo digital, sino que plantea desafíos éticos y epistemológicos urgentes respecto a la autenticidad, la autoría y la autonomía identitaria en la era de la automatización.

METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de corte interpretativo, diseñado específicamente como un estudio de caso con análisis del discurso. A diferencia de aproximaciones que buscan medir el rendimiento académico, este estudio se interesa por la dimensión subjetiva de la tecnología y explora cómo la mediación algorítmica se entrelaza con la narrativa vital de los sujetos. Para este artículo, se realizó un recorte analítico de un corpus

más amplio, seleccionando exclusivamente los datos vinculados a la identidad digital y la cotidaneidad tecnológica. El objetivo fue trascender la visión instrumental de la IA para comprenderla como un nuevo ecosistema de interacción personal. Pregunta de investigación derivada de lo anterior, la interrogante que guía este estudio se ha reformulado para atender la naturaleza híbrida de las interacciones observadas:

¿De qué manera la integración ubicua de las inteligencias artificiales generativas en la vida cotidiana reconfigura la percepción de agencia y la construcción de la identidad digital en estudiantes de posgrado?

Fases del Estudio y Recolección de Datos La estrategia metodológica se desplegó en tres fases diferenciadas, diseñadas para captar no solo el uso académico, sino la "habitabilidad" de la tecnología en el día a día de los estudiantes.

- Fase 1: Inmersión y Rastreo de Huellas Digitales (exploratoria). Se solicitó a los participantes un registro de "diario de campo digital" durante dos semanas, en el que no solo debían anotar los usos académicos de la IA, sino también los usos domésticos, creativos o personales (recetas, correos personales, resolución de conflictos). Esto permitió identificar la porosidad entre la vida escolar y la vida privada.
- Fase 2: Entrevistas de Trayectoria Tecnológica (profundización). Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas centradas en la experiencia del usuario. A diferencia de interrogar sobre la calidad del ensayo, se indagó en las emociones asociadas al uso (alivio, dependencia, miedo, simbiosis) y en la percepción de su "yo digital" al interactuar con los algoritmos.
- Fase 3: Triangulación y Construcción de Perfiles (analítica). Finalmente, se contrastaron los registros de uso con los discursos narrativos para construir categorías de identidad digital. Se utilizó un análisis comparativo constante para detectar patrones de

convergencia y divergencia en la forma en que cada perfil negocia su autonomía frente a la máquina.

Para garantizar el anonimato y la confidencialidad, los participantes fueron designados con seudónimos representativos (como Carolina, Antonio y Estefanía). El análisis se centró en la exploración de las interrelaciones entre los procesos centrales de las personas y las diversas herramientas de IAG empleadas (incluyendo modelos de lenguaje y generadores de contenido). Previo a la participación, se solicitó y obtuvo un formato de consentimiento informado firmado por cada estudiante. Para el tratamiento y la interpretación de los datos cualitativos, se aplicó la técnica del análisis comparativo (Ragin, 1987).

RESULTADOS

Los relatos de los participantes muestran que la identidad digital se configura a partir de tres procesos interdependientes: (a) delegación cognitiva a los sistemas, (b) negociación de la autenticidad pública y (c) reordenamiento afectivo en torno a la presencia en línea. En el caso de Carolina, la IA generativa funcionó como un “intermediario narrativo” que moduló la forma en que se presentaba en espacios digitales. Su preocupación no giró en torno a la autoría académica, sino en torno a la sensación de que su “voz” en línea se volvía indistinguible de la producción automática. La dificultad para diferenciar entre lo elaborado por ella y lo producido por el sistema afectó su percepción de agencia y de genuinidad.

Para Estefanía, las plataformas digitales operaron como escenarios de reconocimiento. Su uso de IA no se vinculó al rendimiento escolar, sino a la construcción estética y emocional de su identidad visual en redes sociales. La herramienta actuó como un complemento expresivo que le permitía experimentar versiones alternativas de sí misma, ampliando su repertorio identitario sin vivirse como suplantación. Antonio, por su parte, situó su relación con la IA en la dimensión operativa: la dependencia técnica se tradujo en una identidad digital más

instrumental, sostenida por la eficacia y la conveniencia. La delegación de tareas comunicativas generó un tipo de presencia digital más estable, pero también más homogénea, como si el sistema contribuyera a “estandarizar” la manera en que se relaciona con otros en línea.

A continuación, se exponen los hallazgos principales de la investigación, centrados en una de las categorías emergentes, centradas en los procesos de construcción de la identidad digital que surgen de la interacción de los estudiantes universitarios con herramientas de IAG. A través de un análisis cualitativo, basado en entrevistas en profundidad y observaciones, se identificaron patrones y tendencias que revelan la complejidad de esta relación. Los datos recopilados evidencian cómo la IAG no solo influye en la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos, sino que también desafía y transforma sus identidades preexistentes.

Los resultados demuestran que la interacción con la IAG contribuye activamente a la formación de una nueva identidad digital. Si bien nuestro estudio más amplio identificó hallazgos en las dimensiones académicas y profesionales, en este artículo nos centramos exclusivamente en la identidad digital. Esta sección ofrece una perspectiva integral sobre cómo la inteligencia artificial generativa interviene en la configuración de la identidad digital estudiantil, destacando cómo estas tecnologías influyen en la forma en que las y los estudiantes se representan, se perciben y se proyectan en entornos digitales. El análisis abre un espacio de reflexión crítica acerca del papel que desempeña la tecnología en la educación superior y las implicaciones que ello tiene para la construcción de identidades profesionales en formación.

Para abordar el estudio de la identidad digital, el análisis se estructuró en tres apartados fundamentales, diseñados para describir y comprender el proceso mediante el cual las y los estudiantes construyen y negocian su identidad en espacios digitales. Estos apartados permiten desglosar los elementos centrales del fenómeno y examinarlo desde una perspectiva más precisa y contextualizada: aceptación del uso cotidiano de las IAG, modificación de los

métodos de enseñanza-aprendizaje con el uso de las IAG y el uso de las IAG como un hábito: hacerlo parte de su día a día.

Aceptación del uso cotidiano de las IAGs

La integración de las IAGs ha ido más allá de la innovación tecnológica, convirtiéndose en un elemento cada vez más presente en nuestra vida diaria. Lo que hace unos años se consideraba solo una curiosidad o una herramienta de nicho, hoy es una realidad establecida. Este cambio no ocurrió de repente, sino que se logró mediante una normalización paulatina. Desde ayudar a redactar correos electrónicos hasta crear imágenes para presentaciones, las IAG han demostrado su utilidad práctica, ganando la confianza de los usuarios que las ven no como una amenaza, sino como colaboradoras eficaces. La familiaridad y la facilidad de uso han eliminado muchas de las dudas iniciales, facilitando su adopción tanto en ámbitos personales como profesionales.

No obstante, esta aceptación generalizada implica una redefinición de nuestra relación con la tecnología y la autoría. Al delegar tareas creativas y analíticas a las IAG, la frontera entre la producción humana y la automatizada se vuelve cada vez más difusa. Esto genera preguntas esenciales sobre la autenticidad, originalidad y valor del trabajo intelectual. La aceptación no significa falta de crítica, sino que crea un espacio para reflexionar sobre cómo convivimos con estas herramientas. Nos desafía a entender cuándo y cómo deberíamos usar la IA de manera responsable y ética, aprovechando sus capacidades sin perder la esencia de nuestras habilidades humanas. Por eso, aceptar el uso diario de las IAG es tanto un signo de avance como una invitación a una nueva era de alfabetización tecnológica y ética. Para esto Carolina refiere lo siguiente:

“Yo sabía perfectamente que cada vez que había una tarea de la maestra D... usar las inteligencias artificiales era necesario, ya que su nivel de exigencia era altísimo, tan solo pensar en que tenía

que hacer algún escrito te colapsabas por lo que recurrir a esto era algo vital" Carolina (2025, 20 de marzo). Entrevista personal."

El relato de la estudiante evidencia una reconfiguración de su identidad académica provocada por la adopción de la IAG. Si anteriormente la concepción del "ser estudiante" se ligaba al trabajo individual exhaustivo y al desarrollo paulatino de competencias, con la IAG, esta identidad se traslada al polo de la celeridad y la optimización del tiempo. La participante ahora se autopercibe no como alguien que enfrenta dificultades en las tareas, sino como un gestor tecnológico que culmina trabajos en un tiempo notablemente reducido. Esta creciente mediación tecnológica plantea serios cuestionamientos sobre la autoría auténtica, ya que la facilidad con que se ejecutan las tareas difumina la línea divisoria entre el aporte propio y el contenido generado automáticamente.

Es notorio cómo la valoración del esfuerzo se modifica: la rapidez en la entrega se prioriza por encima de la profundidad del proceso de aprendizaje. En síntesis, frente al modelo de identidad centrado en la dedicación personal, la IAG introduce un perfil académico enfocado en la productividad y en la instrumentalización de la tecnología, lo que obliga a reflexionar sobre el rol de estas herramientas en la formación integral del alumnado. Por otro lado, la perspectiva de Estefanía refleja similitudes en cuanto a cómo percibe la incorporación de la IAG a los modelos educativos:

“...en todo momento que las utilizaba sentía un alivio, al principio si tenía una resistencia, pero era más por la novedad porque no sabía exactamente cómo utilizarla, pero cuando entendí el procedimiento y todo el tiempo que me iba a ahorrar ese ligero arrepentimiento era un alivio. (pausa) era saber que tu vida no iba a terminar por la escuela, podías hacer otras cosas y saber que no

te ibas a desvelar haciendo tarea". Estefanía (2025, 25 de abril).

Entrevista personal.

La declaración de Estefanía expone la intrincada negociación identitaria que atraviesa la estudiante en un contexto académico mediado por la IA. Aunque la participante manifiesta inicialmente un sentimiento de culpa o arrepentimiento , rápidamente prioriza la funcionalidad de la IA, reconociéndola como una herramienta que simplifica significativamente las exigencias académicas. Esta dualidad refleja la fricción entre las expectativas académicas convencionales y la utilidad práctica que ofrece la tecnología. Resulta notable el cambio en la percepción de la autoridad del conocimiento: la claridad proporcionada por la IA se contrapone a la posible confusión generada por las respuestas del profesorado. De esta manera, la IA se consolida como una fuente de autoridad , alterando la dinámica profesor-estudiante y planteando dudas sobre la autonomía en el proceso formativo. La aseveración de que la IA hace que "todo es más sencillo" indica una normalización que influye decisivamente en la construcción de la identidad estudiantil.

Estas dos narrativas, a pesar de sus matices—la primera (Carolina) centrada en la productividad (eficiencia y rapidez) y la segunda (Estefanía) en la ambivalencia y la negociación de roles —, describen conjuntamente una profunda mutación en la identidad del estudiante a causa del uso de la IAG. En ambos casos, se distingue la tensión entre la identidad tradicional, basada en la autonomía y el esfuerzo individual, y la identidad emergente, caracterizada por la dependencia tecnológica y la resignificación del aprendizaje. Este conflicto se enmarca en lo que Castells (1996) define como la "sociedad red" , un entorno en el que la identidad se elabora y se ajusta continuamente mediante interacciones tecnológicas, generando nuevas formas de ser y de entender el conocimiento. Con ello, la IAG se convierte en un agente decisivo en la formación de identidades, desafiando las nociones aceptadas de autoría, de enseñanza y de jerarquía académica.

DISCUSIÓN

La incorporación de las IAG está transformando profundamente los métodos de enseñanza-aprendizaje, obligando a replantear las dinámicas tradicionales entre docentes, estudiantes y conocimiento. Estas herramientas, al poder producir textos, soluciones y argumentos complejos, afectan directamente las prácticas educativas que requieren el desarrollo de criterios propios, el pensamiento crítico y la elaboración autónoma. En este contexto, la posibilidad de que las IAG generen productos académicos completos plantea desafíos significativos: desde la creación de escenarios fraudulentos hasta la alteración de la forma en que se evalúan las competencias estudiantiles.

Al mismo tiempo, el uso constante de estas tecnologías puede fomentar una dependencia que modifica la relación del estudiantado con el proceso de aprendizaje, desplazando la experiencia formativa hacia prácticas más asistidas y menos reflexivas. Esto plantea preocupaciones sobre la disminución del aprendizaje significativo y la reconfiguración de hábitos cognitivos fundamentales. Asimismo, la capacidad de las IAG para producir información convincente, aunque potencialmente imprecisa o engañosa, incrementa los riesgos de malinterpretaciones y de manipulación de contenidos, afectando directamente la calidad de los procesos educativos. La narrativa de Antonio refleja una preocupación por las posibles implicaciones de las IAGs:

“en verdad podemos pensar que todo este avance tecnológico no va a afectar el cómo enseñamos, a mi como docente me preocupa, tan solo ver un destalle interesante y es que cada vez estas tecnologías parece que van bajando de grado, antes era impensable que estuvieran en primaria, ahora ya vemos alumnos de cuarto o incluso ya desde tercero que las utilizan y eso me

parece preocupante, ya están al alcance de cualquier celular”.

Antonio (2025, 14 de enero). Entrevista personal.

La expansión acelerada de las IAGs está modificando de manera profunda los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, generando inquietudes legítimas entre el profesorado. Como señala el docente, la presencia temprana de estas tecnologías en niveles educativos cada vez más bajos evidencia un cambio estructural en las prácticas pedagógicas: lo que antes se concebía como un recurso exclusivo de la educación superior ahora está disponible para estudiantes de primaria, quienes pueden acceder a estas herramientas desde cualquier dispositivo móvil. Este fenómeno coincide con lo planteado por Neil Selwyn (2016), quien advierte que la integración temprana y no regulada de tecnologías avanzadas no solo transforma las dinámicas educativas, sino que redefine las expectativas sobre lo que significa aprender y enseñar en contextos digitales. Desde esta perspectiva, la preocupación docente no sólo se relaciona con la posible deshonestidad académica o la automatización de tareas cognitivas, sino también con el riesgo de que las IAG sustituyan procesos formativos fundamentales, desplazando el desarrollo del criterio, la reflexión y la interpretación, habilidades centrales para el aprendizaje significativo. En este sentido, el avance tecnológico no es neutro: reorganiza las prácticas escolares, modifica los roles docentes y estudiantiles, y reconfigura el escenario pedagógico al introducir una mediación algorítmica cada vez más influyente. Así, la presencia creciente de las IAG en edades tempranas plantea el desafío de replantear los métodos de enseñanza, no desde la prohibición o el temor, sino desde una alfabetización digital crítica que permita integrar estas herramientas sin renunciar a la formación autónoma, ética y reflexiva del estudiantado. La perspectiva de Carolina refleja una preocupación similar:

“...una como docente ya no sabe ni qué hacer ante tanto, a veces pienso que nuestros niños nos van a superar en todo, pero si ellos

ya están metiendo inteligencia artificial, como vamos ahora a hacer las planeaciones, sobre todo porque de arriba no se actualizan y ahí viene un choque. Nosotros vemos cómo lo hacen los niños y tratamos de adaptarnos, pero ¿te imaginas poner en tu planeación algo de IA? De inmediato la van a bajar." Carolina (2025, 20 de marzo). Entrevista personal.

La narrativa docente evidencia la tensión que atraviesan las y los profesores ante la incorporación temprana de la inteligencia artificial en el aula, especialmente cuando el alumnado domina estas herramientas con mayor rapidez que las propias instituciones educativas. Esta percepción de desbordamiento —“una como docente ya no sabe ni qué hacer ante tanto”— refleja lo que Selwyn (2019) denomina ansiedad tecnológica, un fenómeno caracterizado por la sensación de pérdida de control ante tecnologías que transforman los procesos pedagógicos más rápido de lo que los sistemas educativos pueden adaptarse. La preocupación por ser “superados” por los niños no se refiere únicamente a la brecha de habilidades digitales, sino a una transformación más profunda: la reconfiguración de los roles tradicionales donde el docente ya no es la principal fuente de información, sino un mediador que debe reinterpretar el aprendizaje en entornos mediados por IA.

La mención a las planeaciones didácticas pone de manifiesto un punto crítico: mientras los estudiantes integran de manera natural las IAG en sus actividades cotidianas, las estructuras institucionales permanecen rígidas y desactualizadas. Esto provoca lo que Area y Guarro (2012) denominan desalineación pedagógica, es decir, un desfase entre las prácticas reales de aula y las políticas educativas que deberían guiarlas. El temor de que “de inmediato la van a bajar” si una planeación incluye el uso de IA refleja esta falta de sintonía, en la que el profesorado se ve obligado a innovar “por fuera” del marco institucional para no quedar rezagado frente a las prácticas tecnológicas del alumnado.

En conjunto, la narrativa muestra cómo las IAG no solo están modificando los métodos de enseñanza-aprendizaje, sino también la identidad profesional docente, que ahora debe negociarse entre la presión por actualizarse, las restricciones normativas y la necesidad de acompañar a estudiantes que ya integran estas herramientas como parte natural de su proceso cognitivo. Esta tensión evidencia un contexto educativo que requiere replantear sus modelos formativos para evitar que la innovación se produzca únicamente desde el alumnado y que el profesorado quede en una posición reactiva y vulnerable.

La incorporación cotidiana de las IAGs en la vida estudiantil constituye un fenómeno emergente que transforma profundamente los procesos de aprendizaje, la gestión de la información y la construcción de competencias académicas. Lo que inicialmente se concebía como una herramienta complementaria ha comenzado a convertirse en un hábito arraigado, integrado a las prácticas diarias de estudio, resolución de tareas y toma de decisiones. Según Selwyn (2016), la presencia constante de tecnologías digitales en el ámbito educativo no solo modifica las dinámicas pedagógicas, sino que también reconfigura las relaciones que las y los estudiantes establecen con el conocimiento, favoreciendo formas de participación más inmediatas, automatizadas y mediadas por algoritmos.

Desde esta perspectiva, el uso habitual de las IAGs no debe interpretarse únicamente como una tendencia tecnológica, sino como un cambio cultural que influye en la manera en que las y los estudiantes desarrollan estrategias cognitivas, gestionan su identidad digital y comprenden lo que implica aprender en entornos cada vez más automatizados. La normalización de estas prácticas plantea desafíos sustantivos para docentes e instituciones, quienes deben reconocer que la IAG se ha vuelto parte integral de la vida cotidiana estudiantil, especialmente en contextos donde el acceso a dispositivos móviles y plataformas digitales forma parte del día a día.

Comprender este uso habitual implica analizar no solo los beneficios percibidos —como la inmediatez, la accesibilidad o el apoyo en tareas académicas—, sino también las implicaciones éticas, formativas y epistemológicas que acompañan esta integración cotidiana. En este sentido, la educación contemporánea enfrenta el reto de equilibrar el aprovechamiento de las IAGs con el desarrollo de habilidades críticas, evitando que su uso habitual sustituya procesos esenciales de reflexión, creatividad y autorregulación. Estefanía refiere lo siguiente:

"Yo tengo que ser muy honesta, las empiezo a utilizar para todo, desde las planeaciones, las tareas de la maestría, para pedir una receta, para hacer una presentación para la clase, incluso ya hasta el otro día le pregunta algo personal relacionado con un problema que tuve con mi pareja. Entonces ya se está haciendo algo no cada vez sacamos menos, lo que puede generar una dependencia y eso sí estaría feo porque ya no vamos a pensar." Estefanía
(2025, 25 de abril) Entrevista personal.

La experiencia relatada por la docente —quien reconoce que ha comenzado a utilizar las IAG para prácticamente todo, desde la elaboración de planeaciones y tareas de posgrado hasta las consultas personales— revela una transformación profunda en sus hábitos cognitivos y en su identidad profesional. Esta especie de inmersión total en la IA refleja lo que Rojas Marín, Espinoza Padilla y Mendoza Pacheco (2024) advierten como un riesgo emergente: cuando la IA sustituye procesos de razonamiento autónomo, puede debilitarse la capacidad de análisis crítico y de reflexión personal. De este modo, la docente no solo delega tareas técnicas, sino que incluso procesos de pensamiento que históricamente formaban parte de su práctica profesional y de su vida cotidiana.

La sensación de "dependencia" que expresa coincide con investigaciones recientes que describen un fenómeno llamado pereza metacognitiva, en el que el usuario deja de activar

estrategias de pensamiento complejo porque la IA ofrece respuestas inmediatas y funcionales (Yang et al., 2024). Esta externalización del esfuerzo cognitivo modifica la manera en que la docente se relaciona con su propio conocimiento, creando la percepción de que, si continúa utilizando la IA para todo, eventualmente “ya no vamos a pensar”. Desde la perspectiva de Jin, Yang, Martínez-Maldonado y Gašević (2025), esta situación ilustra la creciente “brecha de agencia”, en la que la capacidad del usuario para actuar de forma independiente disminuye a medida que la herramienta tecnológica se vuelve más eficiente y accesible.

Al mismo tiempo, la docente se encuentra en un punto crítico de resignificación de su identidad profesional. Cabellos y Pozo (2024) señalan que las tecnologías generativas están reconfigurando las creencias, expectativas y roles de los docentes, quienes experimentan tanto beneficios como incertidumbres éticas y pedagógicas. La narrativa retrata precisamente esta tensión: una docente que reconoce la utilidad de la IA, pero también teme que su uso desmedido desdibuje su capacidad de pensamiento y su papel como profesional de la educación.

Lo que la docente vive no es solo un aumento del uso cotidiano de la IA, sino un proceso de reconfiguración de la relación con el saber, su autonomía intelectual y su identidad digital. Su preocupación final—“ya no vamos a pensar”—no es una exageración, sino un reflejo de los debates actuales sobre el equilibrio entre la potencia de las IAG y la necesidad de mantener capacidades cognitivas propias que sustenten una práctica educativa crítica, reflexiva y ética. Antonio lo considera lo siguiente manera:

“Yo creo que ya no vamos a poder sacarlos de nuestras aulas ni de nuestras vidas. Cada vez es más común escuchar que si alguien tiene alguna duda o inquietud ya ni se lo preguntan a Google, ya van directo a ChatGPT, pero el tema no es ese, sino que ya prácticamente te hacen todo, yo ya he hecho itinerarios de

viajes, incluso le he pedido que escriba poemas y lo hace. Ya es parte de nuestra cotidianeidad, y creo que a nuestros alumnos ya será parte de sus vidas." Antonio (2025, 14 de enero). Entrevista personal.

La narrativa expresa una percepción cada vez más extendida: las IAG ya no son solo herramientas externas, sino elementos incrustados en la vida cotidiana, tanto de docentes como de estudiantes. La idea de que "ya no vamos a poder sacarlos de nuestras aulas ni de nuestras vidas" refleja un tránsito hacia una profunda normalización del uso de estas tecnologías, donde la inmediatez, la eficiencia y la delegación de tareas se vuelven prácticas habituales. Cuando la persona describe que ya utiliza la IA para elaborar itinerarios, escribir poemas o resolver dudas de cualquier tipo, se observa un proceso de integración que trasciende lo académico y se extiende a lo personal, lo creativo y lo emocional, lo que indica un desplazamiento de funciones antes consideradas exclusivamente humanas.

Este fenómeno coincide con lo que plantea Bodong Chen (2025) al describir a las IAG como una infraestructura epistémica, es decir, un soporte que no solo organiza el acceso al conocimiento, sino que también empieza a configurar cómo pensamos, qué sabemos y de qué manera validamos lo aprendido. Bajo esta mirada, la narrativa evidencia un movimiento en el que la IA deja de ser una herramienta complementaria y se convierte en un mediador constante, moldeando los hábitos cognitivos y transformando la agencia de quienes la utilizan. El hecho de que "ya prácticamente te hagan todo" ilustra la facilidad con la que las personas empiezan a delegar procesos intelectuales y creativos, lo cual trae beneficios en términos de eficiencia, pero también plantea tensiones en torno a la autonomía y la formación de criterio.

Del mismo modo, las afirmaciones coinciden con los hallazgos de Cabellos, de Aldama y Pozo (2024), quienes señalan que el uso extendido de IAG genera un proceso de reajuste identitario en docentes y estudiantes, quienes deben redefinir qué significa saber, crear o

resolver problemas en un entorno donde la IA participa activamente. Según estos autores, cuando las tecnologías se integran de forma tan natural en la vida cotidiana, se reconfiguran tanto las prácticas educativas como las percepciones sobre el propio rol como aprendices o profesionales. La narrativa refleja precisamente esta transición: la IA ya no es un recurso excepcional, sino un acompañante permanente, y esto no solo transforma los métodos de enseñanza-aprendizaje, sino también la identidad de quienes aprenden y enseñan.

La narrativa muestra cómo las IAG están dejando de ser herramientas opcionales para convertirse en elementos estructurales de la vida diaria y escolar. Este avance implica replantear las nociones de creatividad, esfuerzo, autonomía y aprendizaje, al tiempo que demanda nuevas formas de alfabetización tecnológica que permitan usar la IA sin ceder completamente las funciones cognitivas y reflexivas que definen la experiencia humana

Carolina reconoce que su perspectiva y el uso consecuente de la IAG han provocado modificaciones significativas en sus procesos cognitivos y en su desempeño práctico. La estudiante integra el uso de estas herramientas con la convicción plena de que optimizarán su desempeño académico. No obstante, esta certeza choca con la postura de sus educadores. La participante percibe que su visión es discrepante o difícil de conciliar con la de ciertos actores del ámbito educativo, principalmente sus maestros, quienes ya le han advertido sobre la obligación de usar la tecnología con extrema cautela y responsabilidad en el desarrollo de actividades específicas. Esta tensión y el cambio de enfoque se evidencian en el siguiente testimonio:

“Creo que ya es algo que poco a poco se hará imprescindible, se va metiendo como la humedad, es como la tecnología actual, hubo un momento donde no nos dimos cuenta que ya era necesaria.

Pero esto lleva un problema y es que conforme la habituamos y nos hacemos dependientes de ellas, nuestros pensamientos y

creencias se van a ver moldeadas por ellas, creo que como que dejaríamos de pensar por nosotros mismos." Carolina (2025, 20 de marzo). Entrevista personal.

La participante Carolina observa y resalta la integración generalizada y la omnipresencia de las IAG en el sistema educativo, que abarcan desde la enseñanza elemental hasta el nivel superior. A diferencia de una dependencia total, ella opta por emplear la IAG como un soporte estratégico para incrementar la calidad y la estructura de sus trabajos. Al presenciar cómo sus ideas iniciales se potencian gracias a la ayuda de la IAG, experimenta una sensación de logro y satisfacción. Esta aproximación subraya una construcción identitaria, tanto profesional como académica, en la que la IAG se percibe como una aliada clave para el perfeccionamiento de sus competencias y la entrega de productos de alta calidad.

Las experiencias reportadas por los tres participantes (Estefanía, Antonio y Carolina), aunque diferentes en tono y acento, exponen la compleja y multifacética relación entre la IAG y la definición de las identidades estudiantiles y profesionales. En el caso de Estefanía, su testimonio articula una tensión entre la culpa y la necesidad imperante, lo que la lleva a depender de la IAG para administrar su carga laboral. Esta fuerte dependencia se interpreta como un mecanismo para enfrentar el agotamiento académico y conlleva una reconfiguración de su identidad estudiantil hacia la inmediatez y la eficacia. Dicha dependencia, en la que la IAG facilita la adaptación a las exigencias del entorno, se alinea con la perspectiva de Bauman (2000), quien postula que las identidades se construyen y se reajustan constantemente ante las demandas contextuales cambiantes.

En contraste, Antonio exhibe una postura decididamente pragmática, integrando la IAG como un recurso capaz de amplificar su creatividad y potenciar su rendimiento, lo que, en consecuencia, robustece su identidad profesional. Esta orientación resuena con los postulados

de Shirky (2010) acerca de cómo las plataformas digitales facilitan la acción y la creación de contenido de manera descentralizada y altamente eficiente. Dentro de este marco, la IAG opera como un catalizador de su productividad, permitiéndole forjar un perfil profesional más ágil y adaptable a las exigencias contemporáneas.

La perspectiva de Carolina, sin embargo, se tiñe de profunda alarma ante la posible pérdida de autonomía y la adicción que podría generar la IAG. Su visión, que califica a la tecnología como una "droga" que "hace todo", trae a colación la advertencia de Carr (2010) sobre el impacto de Internet en la cognición, donde la capacidad de reflexión profunda y la atención sostenida pueden verse mermadas. Al automatizar tareas y proveer soluciones inmediatas, la IAG podría acelerar esta dependencia, lo que resultaría en estudiantes y profesionales menos dotados para el pensamiento crítico y la gestión autónoma de su aprendizaje.

El análisis de estos testimonios (Estefanía, Antonio y Carolina) subraya la tensión dramática que define la construcción de identidades en la era de la IAG, confrontando la eficiencia con la autonomía. Mientras que Antonio y Estefanía se alinean con un enfoque tecno-optimista, percibiendo la IA como una solución efectiva a sus desafíos, Carolina adopta la visión tecno-pesimista, alertando sobre la amenaza que conlleva la pérdida de control y la dependencia. En este contexto, la IAG se manifiesta como un agente transformador de gran alcance en la reconfiguración de las identidades académicas y profesionales, lo que exige una discusión crucial sobre los desafíos éticos y pedagógicos que moldean el futuro de la educación.

CONCLUSIONES

Los hallazgos muestran que la identidad digital constituye un campo de tensiones en el que se articulan decisiones personales, expectativas algorítmicas y posibilidades técnicas. La

IA generativa no sustituye la identidad; más bien la redistribuye, amplificando ciertos modos de presencia y opacando otros. La experiencia de los participantes revela que la identidad digital no es una extensión directa del yo, sino una configuración híbrida en la que cohabitan estilos expresivos, automatizaciones y afectos. La IA actúa como un agente que reorganiza la manera en que los sujetos negocian su autenticidad, construyen continuidad narrativa y deciden qué versiones de sí mismos exponer en línea, esto independientemente de la preocupación sobre los riesgos que supone el mal uso de la IAG, sobre todo cuando puede existir deshonestidad académica que se refleja en exámenes o tareas en texto resueltos completa o parcialmente con apoyo de las IAG (Perezchica-Vega et al, 2024).

Lejos de plantear la “pérdida” del yo, el estudio sugiere que emergen formas más complejas de coautoría y de ensamblaje identitario, donde la agencia humana se vuelve relacional, distribuida y continuamente reconfigurada por las infraestructuras, como lo es la motivación (Silva et al, 2024). En la actualidad, la identidad está inmersa en una mutación sin precedentes, abandonando su anclaje exclusivo a las interacciones y contextos físicos para proyectarse y construirse activamente en la esfera virtual. Este tránsito representa un cambio de paradigma radical en la manera en que nos autopercibimos y en cómo interpretamos a los demás. La identidad digital se establece como un fenómeno multidimensional y complejo, superando la noción de una simple extensión de la identidad tradicional y convirtiéndose en el escenario donde se definen y experimentan nuevas formas de ser. Esta transformación impone la necesidad de reexaminar interrogantes fundamentales sobre la naturaleza del yo, la autenticidad, la privacidad y el impacto generalizado de la tecnología en nuestra vida personal y social.

Las IAG actúan como catalizadores de esta redefinición, dada su capacidad para crear contenidos hiperrealistas y simular la interacción humana. Esta función difumina las fronteras ontológicas entre lo virtual y lo tangible, lo que desafía inevitablemente las concepciones

convencionales de autoría y veracidad. En este entorno, la identidad digital se caracteriza por su carácter fluido y experimental, lo que obliga a los individuos a negociar y gestionar múltiples identidades que, con frecuencia, están moldeadas por los algoritmos y las narrativas que la propia IA produce.

Esta metamorfosis identitaria plantea, de forma ineludible, interrogantes cruciales sobre la definición del yo en el entorno digital. Específicamente, nos interpelan cuestiones sobre la configuración del ser cuando la distinción entre lo humano y lo artificial se vuelve indistinguible, el proceso de negociación de la autenticidad frente a la capacidad de la IA para generar expresiones creativas, y la defensa de la autonomía individual y la privacidad en ecosistemas de recopilación y análisis de datos algorítmicos intensivos.

Dichos cuestionamientos, derivados de la experiencia de los sujetos de estudio, se vinculan directamente con el término identidad digital, que sirve de eje teórico a esta investigación. La base teórica radica en la obra de Castells, quien en su análisis de la sociedad red, afirma que la identidad posee una naturaleza dinámica, siendo un "proceso continuo de construcción y reconstrucción a través de la interacción social" (Castells, 1996, p.20). Este modelo se ajusta a la era digital, donde la interacción se traslada al espacio *online*, y la identidad digital se consolida como un elemento esencial de la identidad personal.

Consecuentemente, las transformaciones identitarias observadas en este dinamismo apuntan decididamente hacia la identidad digital. Esta nueva forma de ser está profundamente influída por los cambios en la comprensión de la educación, en los métodos de enseñanza-aprendizaje y en la concepción misma de los sujetos que aprenden. En consonancia con esto, Castells profundiza en cómo las herramientas tecnológicas digitales se convierten en vehículos para la elaboración y preservación de las identidades, cuyo uso está moldeado por factores socioculturales como la clase, el género y la cultura. Esta perspectiva recalca que la identidad

digital no es simplemente una réplica especular de la identidad fuera de línea, sino que constituye un ámbito de construcción y negociación de nuevas formas de existencia.

El análisis de las experiencias de Estefanía, Antonio y Carolina confirma la complejidad y la naturaleza multifacética de la relación entre las IAG y la redefinición de las identidades. Sus narrativas ilustran una clara dualidad o tensión entre los valores de la identidad tradicional —fundamentada en el esfuerzo individual y la autonomía— y las nuevas modalidades de ser que emergen en un entorno cada vez más dominado por la tecnología. Asimismo, la advertencia emitida por Harari (2015) acerca del impacto del *big data* en nuestra autopercepción refuerza la necesidad de reflexionar sobre cómo el constante escrutinio y análisis de datos por parte de la IAG está reconfigurando nuestras identidades digitales, generando inquietudes críticas sobre la autonomía y la privacidad en la sociedad de la información.

En síntesis, las narrativas colectivas confirman la existencia de cambios identitarios profundos originados en la era de la IAG. La identidad digital, lejos de ser una simple prolongación de la identidad tradicional, se establece como un ámbito de complejidad y dinamismo donde se generan nuevas formas de ser. La IAG se erige como un motor de transformación en este proceso, dado su potencial para automatizar tareas y crear contenido personalizado, lo que desafía frontalmente los preceptos convencionales de la autoría, la autoridad y el aprendizaje.

Esta situación encuentra un paralelo en la tesis de Shirky (2010) sobre cómo las herramientas digitales promueven la creación y colaboración de contenido, facilitando la construcción de identidades profesionales más flexibles y aptas a la adaptación. La tensión intrínseca de este proceso—que oscila entre la necesidad de eficiencia y la demanda de autonomía, entre la culpa por la dependencia y la búsqueda de productividad —, pone de manifiesto la complejidad inherente a la configuración del yo en el panorama digital. Si bien la IAG ofrece ventajas innegables, su uso suscita desafíos pedagógicos y éticos ineludibles

respecto del futuro de la formación profesional y educativa. Para enfrentar estos retos, resulta indispensable articular estrategias que garanticen la protección de la autonomía, la autenticidad y la privacidad en un entorno donde la identidad digital se ha convertido en un componente esencial de la experiencia humana.

Declaración de conflicto de interés

El autor declara no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Jorge García Ávila: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software y supervisión.

Luis Daniel Lozano Flores: validación, visualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que utilizaron la inteligencia artificial como apoyo (revisión ortográfica) para este artículo y que esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso intelectual. Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en las que se comprobó que no existe plagio como consta en las evidencias, los autores manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

REFERENCIAS

- Area, M., & Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: Fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, 35(Monográfico), 46–74. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977>

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.

- Boyd, d. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Cabellos, S., de Aldama, C., & Pozo, J. I. (2024). Beliefs of university teachers about generative artificial intelligence: Risks and opportunities for teaching and learning. *Frontiers in Psychology*, 15, 1468900. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1468900>
- Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2024). Inteligencia artificial y personalización del aprendizaje: ¿Innovación educativa o promesas recicladas? *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (89), 1–17. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.89.3142>
- Carr, N. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. W. W. Norton & Company.
- Castells, M. (1996). *The information age: Economy, society and culture. Vol. 1: The rise of the network society*. Blackwell.
- Chen, B. (2025). *GenAI as epistemic infrastructure: Designing AI systems grounded in educational values*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2504.06928>
- Cheney-Lippold, J. (2017). *We are data: Algorithms and the making of our digital selves*. NYU Press.
- Cornejo-Plaza, M. I., & Cippitani, R. (2023). Consideraciones éticas y jurídicas de la Inteligencia Artificial en Educación Superior: Desafíos y perspectivas. *Revista de Educación y Derecho*, (28). <https://doi.org/10.1344/REYD2023.28.41808>
- Dellepiane, P., & Guidi, P. (2023). La inteligencia artificial y la educación: Retos y oportunidades desde una perspectiva ética. *Question/Cuestión*, 3(76), e859. <https://doi.org/10.24215/16696581e859>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (5th ed.). Routledge.

- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Polity Press.
- Gunkel, D. J. (2018). *Robot rights*. MIT Press.
- Harari, Y. N. (2015). *Homo Deus: A brief history of tomorrow*. Harvill Secker.
- Hernández González, L., & Soberanes Martín, A. (2024). Modelo de obtención de datos de los principales Sistemas de Gestión del Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (33). <https://doi.org/10.24215/18509959.33.e1>
- Jin, W., Yang, Y., Martínez-Maldonado, R., & Gašević, D. (2025). *The agency gap in GenAI literacy: Understanding learners' perceived dependence on generative AI tools*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2507.04398>
- Lozano Flores, L. D., García Ávila, J., & Marín Sandoval, R. D. (2024). *El Espejo Digital: la influencia de las Inteligencias Artificiales Generativas en la construcción de identidades estudiantiles* [Manuscrito enviado para publicación].
- Lupton, D. (2016). *The quantified self*. Polity Press.
- O'Neil, C. (2016). *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy*. Crown.
- Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. Basic Books.
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. Penguin Press.
- Perezchica-Vega, J. E., Sepúlveda-Rodríguez, J. A., & Román-Méndez, A. D. (2024). Inteligencia artificial generativa en la educación superior: Usos y opiniones de los profesores. *Revista Colombiana de Educación*. [En prensa/Preprint]. <https://doi.org/10.1016/j.caem.2024.100341>
- Ragin, C. C. (1987). *The comparative method: Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. University of California Press.

- Rojas Marín, L., Espinoza Padilla, L., & Mendoza Pacheco, H. (2024). Impacto de la inteligencia artificial en el razonamiento crítico y los procesos cognitivos en estudiantes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 13462. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/13462>
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Polity Press.
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education.* Polity Press.
- Shirky, C. (2010). *Cognitive surplus: Creativity and generosity in a connected age.* Penguin Press.
- Silva, A. V. C., Patiño, A. C. M., & Álava, S. P. C. (2024). Desafíos de la Educación frente a la Inteligencia artificial. *Polo del Conocimiento*, 9(6), 1956–1969. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i6.7415>
- Tan, M., & Maravilla, M. (2024). *Generative AI and academic integrity: Rethinking authorship, evaluation, and learning design.* arXiv. <https://arxiv.org/abs/2407.19088>
- Van Dijck, J. (2013). *The culture of connectivity: A critical history of social media.* Oxford University Press.
- Yang, Y., Jin, W., Gašević, D., & Martínez-Maldonado, R. (2024). *Improving critical engagement with GenAI through editing-based learning tasks.* arXiv. <https://arxiv.org/abs/2412.07200>