REVISTA ESPECIALIZADA EN INVESTIGACIÓN JURÍDICA

ISSN: 2448-8739 (En línea)
Artículo de investigación
DOI: https://doi.org/10.20983/reij.2026.2.7

Competencias y ética en el uso de IAG en estudiantes de Derecho. Universidad Veracruzana, 2026

Competencies and ethics in the use of GenAI among Law students. Universidad Veracruzana, 2026

José Francisco Báez Corona[1]

Autor:
[1] Universidad Veracruzana, México
fabaez@uv.mx
https://orcid.org/0000-0002-6910-0611

Recibido: 21/08/2026
Aprobado: 22/10/2026
Publicación *online*: 27/10/2026

Cómo citar/How to cite:
Báez Corona, J. F. (2026). Competencias y ética en el uso de IAG en estudiantes de Derecho. Universidad Veracruzana, 2026. *Revista Especializada en Investigación Jurídica*, *10*(19), [pp. 1-27].
https://doi.org/10.20983/reij.2026.2.7

Licencia:
Este trabajo es de acceso abierto distribuido bajos los términos y condiciones de la Licencia Creative Commons Attribution (CC BY 4.0)

© 2026 José Francisco Báez Corona

RESUMEN

La incorporación de la inteligencia artificial generativa (IAG) en la formación jurídica, se ha extendido; sin embargo, su uso frecuente no necesariamente se acompaña de formación para emplearla de forma crítica y ética. El *objetivo* fue analizar y comparar las competencias para el uso de la IAG y las perspectivas éticas sobre su utilización en estudiantes de Licenciatura y Doctorado en Derecho de la Universidad Veracruzana. Entre febrero y junio de 2026, se realizó un estudio con 253 alumnos: 217 de licenciatura y 36 de doctorado. Se aplicó una escala Likert de 20 reactivos; el uso especializado de IAG en Derecho fue una necesidad expresada. Se concluye que existen formas diferenciadas de apropiación de la IAG, según el nivel de formación, en sus componentes instrumental, crítico y ético.

Palabras clave: deontología; enseñanza jurídica; enseñanza superior; ética; inteligencia artificial.

ABSTRACT

The incorporation of Generative Artificial Intelligence (GenAI) into legal education has expanded; however, its frequent use is not necessarily accompanied by sufficient training to employ it critically and ethically. The *objective* was to analyze and compare competencies in the use of GenAI and ethical perspectives on its use among undergraduate and doctoral law students at Universidad Veracruzana. Between February and June, 2026, a study was conducted with 253 students: 217 undergraduates and 36 doctoral students. A 20-item Likert scale was administered; an specialized use of GenAI in law was an expressed need. It is concluded that patterns of GenAI adoption differ according to educational level, particularly in their instrumental, critical, and ethical dimensions.

Keywords: artificial intelligence; deontology; ethics; higher education; legal education.

Introducción

La incorporación acelerada de la inteligencia artificial generativa (IAG) en la educación superior, y particularmente en la formación jurídica de licenciadas y licenciados en Derecho, ha modificado la forma en que estudiantes y docentes acceden a información, producen contenidos, resuelven problemas y, en general, desarrollan sus actividades académicas. Desde la aparición de herramientas de uso general, como ChatGPT, las universidades enfrentan el desafío de aprovechar sus potencialidades, sin dejar de lado problemáticas asociadas que han sido estudiadas por Velázquez-Ramos *et al.* (2026), tales como la confiabilidad de la información, privacidad, sesgos, transparencia, autoría e integridad académica.

En este contexto, la discusión ya no se limita a determinar si la IAG debe utilizarse en la formación jurídica, sino a establecer cómo debe emplearse y qué competencias requieren los alumnos para hacerlo de manera crítica, responsable y ética. Miao y Holmes (2023), en su guía publicada por la Unesco, han señalado precisamente la necesidad de que la incorporación de la IAG en la educación, se acompañe de criterios de protección de datos, validación de resultados, formación de usuarios y una perspectiva centrada en la persona.

La literatura reciente confirma que la presencia de estas tecnologías entre estudiantes universitarios es ya un fenómeno relevante. En México, Hernández *et al.* (2024) identificaron que los estudiantes reconocen simultáneamente ventajas y riesgos de la IAG, particularmente en relación con sus posibilidades para apoyar actividades académicas y con problemas, como los sesgos y la dependencia tecnológica. De manera coincidente, una revisión sistemática reciente sobre educación superior mexicana encontró un predominio de percepciones positivas hacia herramientas como ChatGPT, pero también evidenció carencias en materia de formación y conocimiento sobre su utilización ética (Martínez, Guarneros y Silva, 2025).

El Derecho es una disciplina estrechamente vinculada con la interpretación, argumentación, valoración de fuentes, construcción de decisiones y responsabilidad profesional; por ello, el uso irreflexivo de sistemas capaces de generar respuestas puede afectar procesos formativos que requieren precisamente juicio crítico y capacidad de verificación.

La literatura especializada sobre formación jurídica comienza a documentar esta transformación. Perilla (2024) sostiene que la incorporación de generadores de respuestas automáticas en las facultades de Derecho obliga a reconsiderar la relación entre inteligencia humana y artificial, particularmente en niveles como la descripción, el procedimiento, la argumentación y la estrategia, dimensiones centrales del aprendizaje jurídico. Más recientemente, Ravelo (2025), a partir de una revisión de investigaciones en el ámbito de la formación

jurídica, identificó oportunidades para el uso de la IAG en el fortalecimiento de la alfabetización digital y el aprendizaje, al tiempo que advirtió riesgos asociados con el plagio, la suplantación de autoría y el uso académico inadecuado de estas herramientas.

En el contexto particular de la Facultad de Derecho de la Universidad Veracruzana en un estudio desarrollado en 2025 por Báez Corona y Rubio Fernández, se encontraron niveles elevados de empleo de herramientas de IAG entre alumnos universitarios, aunque con predominio de aplicaciones básicas y necesidades de capacitación. Este antecedente plantea la pertinencia de analizar ahora las competencias y perspectivas éticas del estudiantado en distintos niveles de la formación jurídica.

El nivel de formación puede ser un factor relevante, ya que la trayectoria académica, en teoría, implica un grado progresivo de experiencia en investigación, argumentación y valoración de fuentes. Sin embargo, esto debe analizarse con cautela ante la paradoja de los llamados nativos digitales, pues la familiaridad con las tecnologías no implica necesariamente su uso crítico. Galván, Salazar y Tereucan (2022), en un estudio realizado con estudiantes universitarios en México, muestran que la ciudadanía digital comprende diversas dimensiones que van más allá del contacto o familiaridad con la tecnología. Esta distinción resulta relevante ante la IAG en la formación jurídica y el grado formativo en que se está utilizando.

Por ello, esta investigación parte de una pregunta que se considera insuficientemente explorada: ¿qué nivel de desarrollo presentan las competencias para el uso de la IAG y las perspectivas éticas sobre su utilización en alumnos de Licenciatura y Doctorado en Derecho, y qué diferencias existen entre ambos niveles de formación? La comparación entre ambos niveles permitirá identificar fortalezas y áreas de oportunidad, así como establecer si la formación jurídica se relaciona con distintos niveles de competencia y valoración ética frente al uso de estas tecnologías.

A partir de esta problemática, el presente estudio tiene como *objetivo general* analizar y comparar el nivel de desarrollo de las competencias para el uso de la IAG y las perspectivas éticas sobre su utilización entre estudiantes de Licenciatura y Doctorado en Derecho de la Universidad Veracruzana mediante su valoración y clasificación, a fin de identificar fortalezas, áreas de oportunidad y posibles diferencias relevantes para el fortalecimiento de la formación jurídica.

El artículo se estructura en cuatro apartados principales. Primero, se presenta la metodología empleada para la selección de participantes, aplicación del instrumento y análisis de la información. Posteriormente, se desarrolla el marco teórico sobre IAG, competencias para su utilización y perspectivas éticas en la formación jurídica. En tercer lugar, se presentan los resultados obtenidos y su discusión a la luz de la literatura especializada.

Finalmente, se exponen las conclusiones y las principales implicaciones de los hallazgos para el fortalecimiento de la formación jurídica en contextos universitarios caracterizados por la creciente presencia de la IAG.

Metodología

La investigación adoptó un enfoque predominantemente cuantitativo, con un componente cualitativo complementario derivado del análisis de la pregunta abierta y un diseño no experimental, comparativo y de corte transversal (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018). El estudio se desarrolló en la Facultad de Derecho de la Universidad Veracruzana y en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Veracruzana, específicamente en el Doctorado en Derecho. La recopilación de la información se realizó entre febrero y junio de 2026.

Población

La selección de los participantes de licenciatura, se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, atendiendo a criterios de pertinencia académica y accesibilidad (Otzen y Manterola, 2017). En la licenciatura se consideró una población de 280 estudiantes de sexto semestre. Se consideró estratégico este grupo por encontrarse en una etapa intermedia de formación y contar con experiencia suficiente en las actividades académicas propias de la carrera. El cuestionario fue distribuido mediante un enlace electrónico con apoyo de profesores hacia la totalidad de la población seleccionada en busca de su participación voluntaria. Se obtuvieron 217 respuestas completas y utilizables, equivalentes al 77.5 % de la población de referencia, lo que permitió contar con una participación representativa de la población seleccionada para los fines comparativos del estudio.

Para el Doctorado en Derecho se consideraron los dos grupos existentes, integrados por 18 estudiantes cada uno, donde participaron los 36 integrantes, por lo que en este nivel se trabajó con la totalidad de la población disponible mediante un procedimiento de censo (López-Roldán y Fachelli, 2015). En conjunto, participaron 253 estudiantes, 217 de licenciatura y 36 de doctorado.

La participación fue voluntaria y se explicó a los participantes el propósito académico de la investigación, el carácter voluntario de su participación y el tratamiento confidencial y anónimo de la información. El consentimiento informado se obtuvo previamente a la respuesta del cuestionario mediante la aceptación voluntaria de participar. El estudio no fue sometido a evaluación de un Comité de Ética institucional, por lo que se atendieron

directamente los principios de participación voluntaria, confidencialidad, anonimato y uso exclusivamente académico de la información. Asimismo, se señaló que los resultados serían analizados y presentados de manera agregada, sin identificar individualmente a las personas participantes.

Instrumento

La información se recopiló mediante un cuestionario estructurado de veinticinco preguntas, elaborado para esta investigación a partir de las dos variables centrales: competencias para el uso de la IAG y perspectivas éticas sobre su utilización.

Aparte de cuatro preguntas iniciales de caracterización, el instrumento fue una escala Likert de cinco puntos, que estuvo integrada por veinte reactivos. El empleo de escalas de este tipo permite registrar distintos grados de acuerdo frente a afirmaciones relacionadas con conocimientos, prácticas y valoraciones de los participantes (Matas, 2018).

Los veinte reactivos fueron organizados en dos variables derivadas de la pregunta de investigación; posteriormente, con base en el marco teórico, se desarrollaron los indicadores y sucesivamente las preguntas de la escala, conforme se desglosa en la tabla 1.

Tabla 1. *Matriz de operacionalización de las variables*

Variable	Indicador	Reactivos
Competencias para el uso de la IAG	Conocimiento y manejo de herramientas	P5, P7, P11, P15
	Aplicación de la IAG en la formación jurídica	P20, **P22**, P24
	Verificación y pensamiento crítico	**P8**, P9, **P12**, P13, P17
Perspectivas éticas sobre el uso de la IAG	Integridad, autoría y privacidad	P6, P10, **P16**
	Sesgos, confiabilidad y valoración de resultados	P14, **P18**, P21
	Responsabilidad y uso responsable	P19, P23

Nota: Los reactivos destacados en **negritas** fueron redactados en sentido inverso y recodificados para el análisis.
Fuente: elaboración propia.

El instrumento final, que se puede consultar en el Anexo 1, incluyó cinco reactivos redactados en sentido inverso distribuidos entre las dos variables, que fueron recodificados para el análisis, de manera que una puntuación elevada mantuviera el mismo sentido en el conjunto de la escala. Los reactivos fueron presentados de manera mezclada, sin identificar ante los participantes la variable o el indicador al que correspondía cada

afirmación. Esta organización buscó evitar que la estructura temática del instrumento condicionara las respuestas. Por último, se incluyó una pregunta abierta que tuvo la función de incorporar criterios y percepciones de los participantes en forma más amplia sobre el tema.

Antes de su aplicación, el instrumento fue sometido a juicio de expertos (García *et al.*, 2024) para valorar la claridad, pertinencia y correspondencia de los reactivos con las variables e indicadores definidos. Participaron tres especialistas en pedagogía jurídica, seleccionados por contar con publicaciones académicas en esta área.

Posteriormente, se evaluó la consistencia interna de los 20 reactivos que integraron la escala mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un valor global de $\alpha = .84$. Este resultado muestra una consistencia interna adecuada para los propósitos del estudio (Doval, Viladrich y Angulo-Brunet, A., 2023). Debido al reducido número de reactivos que integran algunos de los indicadores, se optó por reportar la consistencia interna de la escala completa.

Estrategia de análisis

La información fue recopilada mediante Google Forms y posteriormente procesada con jamovi. Se calcularon frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central para describir las respuestas. Para cada participante, se obtuvo la puntuación de cada indicador mediante el promedio de los reactivos que lo integraban y, posteriormente, la puntuación global de cada variable por medio del promedio de sus tres indicadores. Las puntuaciones globales y las correspondientes a cada indicador, se utilizaron para comparar los grupos mediante la prueba *t* de Welch para muestras independientes; asimismo, se calculó la *d* de Cohen como medida del tamaño del efecto.

La pregunta abierta fue analizada mediante ATLAS.ti, a través de un proceso de categorización temática. Las respuestas fueron agrupadas de acuerdo con contenidos recurrentes y, posteriormente, se identificó la frecuencia de las categorías. Este procedimiento permitió complementar los resultados cuantitativos con los aspectos que los participantes señalaron como relevantes, para fortalecer sus competencias y criterios éticos frente al uso de la IAG.

.

Marco teórico

Formación jurídica ante la IA: del uso instrumental a la competencia crítica

Los estudios realizados sobre el tema muestran una primera tensión: la aceptación y uso de la IAG no necesariamente implican que los estudiantes cuenten con las capacidades necesarias para utilizarla de manera crítica. En la educación superior, la discusión se ha desplazado progresivamente desde el acceso a la tecnología hacia las competencias que permiten aprovecharla de manera pertinente. Rodríguez y Manzano (2024) analizan la relación entre la IAG y competencias transversales, y plantean que su incorporación educativa debe considerar el desarrollo de capacidades que vayan más allá del manejo instrumental de las herramientas.

En otros resultados que reflejan esta tensión, Martínez *et al.* (2025) encontraron que alumnos y docentes muestran una valoración predominantemente favorable de las herramientas de la IAG, aunque persisten necesidades de formación para su utilización adecuada y ética. De manera similar, Hernández *et al.* (2024) identificaron ventajas relacionadas con el apoyo a las actividades académicas, pero también preocupaciones por los sesgos, la dependencia tecnológica y otros riesgos asociados con su utilización.

Esta discusión adquiere características particulares en la formación jurídica. El aprendizaje del Derecho implica desarrollar capacidades de interpretación, argumentación, análisis y toma de decisiones (Báez Corona, 2025), por lo que la generación automática de respuestas plantea interrogantes sobre qué actividades pueden ser apoyadas por la IAG y cuáles requieren conservar un papel central del estudiante. Perilla (2024) sostiene que la incorporación de generadores de respuestas automáticas en las facultades de Derecho obliga a reconsiderar la relación entre inteligencia humana e IAG, particularmente en los niveles de descripción, procedimiento, argumentación y estrategia, que estructuran buena parte del aprendizaje jurídico.

Los estudios más recientes comienzan a mostrar que esta transformación no se limita a las posibilidades de la tecnología. Ravelo (2025), a partir de una revisión de treinta estudios publicados entre 2022 y 2024 y de una experiencia aplicada, muestra que la incorporación de la IAG en la formación jurídica, se encuentra todavía en proceso de consolidación. Su análisis permite advertir que la discusión comienza a desplazarse de la simple incorporación de estas herramientas hacia las condiciones pedagógicas y formativas necesarias para su utilización, particularmente en materia de alfabetización digital, integridad académica y valoración crítica de los resultados generados, como se realiza en este trabajo.

En resumen, saber utilizar una herramienta de IAG no equivale necesariamente a tener competencia para utilizarla. La diferencia resulta relevante en la formación jurídica, donde una respuesta aparentemente correcta

puede contener errores, fuentes inexistentes o argumentos deficientes. El estudiante necesita, además de conocer las herramientas, valorar la información que producen, contrastarla con fuentes confiables y determinar si su utilización resulta pertinente para la actividad académica que desarrolla. La cuestión central pasa, por tanto, del uso instrumental a la capacidad de comprender, evaluar y decidir.

Desde esta perspectiva, la formación jurídica enfrenta el reto de incorporar la IAG sin desplazar las capacidades que constituyen el núcleo del razonamiento jurídico. Esta cuestión resulta especialmente relevante cuando se comparan estudiantes de licenciatura y doctorado, pues una mayor trayectoria académica podría asociarse con mayor experiencia en investigación, argumentación y valoración de fuentes, pero no constituye por sí misma evidencia de una mayor competencia para utilizar IAG.

Competencias para el uso de la IA en la formación jurídica

En el ámbito educativo, una competencia para el uso de la IAG implica tres dimensiones estrechamente relacionadas: el conocimiento y manejo de las herramientas, su aplicación pertinente en actividades concretas y la capacidad para verificar y valorar críticamente los resultados que producen. Por ello, el marco de competencias para estudiantes en materia de IAG de la Unesco (2026) reconoce conocimientos, habilidades y valores como elementos fundamentales para interactuar con estas tecnologías.

Por ello, la incorporación de IAG en la preparación de futuros abogados debe vincularse con las competencias profesionales previstas en los planes de estudio y no limitarse a la introducción de una nueva herramienta tecnológica (Monesterol-Lencioni y Cañadas-Armijos, 2024). Medina, Jumbo y Astudillo (2024) plantean que la presencia de IAG en la formación de alumnos de Derecho exige revisar las habilidades necesarias para desenvolverse en un entorno profesional cada vez más mediado por tecnologías digitales.

A partir de lo expuesto, la competencia para el uso de IAG se entiende como un conjunto de capacidades que permiten al estudiante conocer y manejar las herramientas generativas, valorar y verificar críticamente los resultados que generan y utilizarlas de manera pertinente en actividades propias de la formación jurídica. Esta definición permite distinguir entre el simple empleo de una herramienta y un uso competente, en el que intervienen conocimientos, juicio y capacidad de aplicación, tres aspectos que se definen a continuación y sirven de base para los indicadores del instrumento.

Debe considerarse, sin embargo, que la valoración de estas competencias mediante instrumentos de autopercepción presenta algunas limitaciones. La literatura internacional ha señalado que los cuestionarios de

autoinforme permiten aproximarse a la percepción que tienen los alumnos sobre sus propias capacidades, pero no necesariamente a su desempeño efectivo en tareas relacionadas con la inteligencia artificial (Chiu *et al.*, 2024). En este sentido, los resultados obtenidos mediante este tipo de instrumentos deben interpretarse como una aproximación a las competencias percibidas por los estudiantes y no como una medida objetiva de su dominio. Esta distinción resulta particularmente relevante en el estudio de la IAG, debido a que investigaciones que han desarrollado pruebas de conocimiento y desempeño han mostrado la conveniencia de complementar las medidas de autopercepción con evaluaciones objetivas (Hornberger, Bewersdorff y Nerdel, 2023).

La discusión internacional sobre la medición de la alfabetización en inteligencia artificial también muestra que se trata de un campo todavía en consolidación. Hornberger *et al.* (2023) desarrollaron y validaron una prueba de alfabetización en inteligencia artificial para alumnos universitarios, señalando la necesidad de contar con instrumentos que permitan valorar conocimientos más allá de la propia percepción de los participantes. Por su parte, Chiu *et al.* (2024) plantean la necesidad de avanzar de las medidas de autoinforme hacia evaluaciones objetivas, mientras que investigaciones recientes han propuesto aproximaciones más amplias que integran dimensiones cognitivas, conductuales y actitudinales, incluyendo aspectos éticos y competencias específicas de cada ámbito profesional (Schmidbauer, Bühner y Schmidmaier, 2024).

En conjunto, estos estudios muestran que la evaluación de las competencias relacionadas con la inteligencia artificial requiere considerar tanto lo que los estudiantes creen saber y hacer como las capacidades que pueden demostrar en situaciones concretas.

a) *Conocimiento y manejo de herramientas*

El primer nivel de competencia corresponde al conocimiento y manejo de las herramientas de la IAG. Incluye reconocer diferentes aplicaciones, comprender de manera básica sus funciones y utilizarlas para atender necesidades concretas. La Unesco (2026) ubica este tipo de conocimientos dentro de las competencias fundamentales que permiten a los estudiantes comprender qué es la IAG, cómo se utiliza y cuáles son sus posibilidades.

Sin embargo, conocer una herramienta no significa utilizarla. La investigación sobre alfabetización en IAG muestra que el dominio requiere avanzar desde la comprensión hacia la aplicación, de modo que el alumno pueda seleccionar la herramienta y emplearla, de acuerdo con el propósito de la actividad (Barrios y Carazas, 2025).

b) *Aplicación de la IAG en la formación jurídica*

La dimensión de aplicación corresponde a la capacidad de trasladar el uso de las herramientas a actividades concretas de aprendizaje jurídico. Monesterol-Lencioni y Cañadas-Armijos (2024) señalan que la incorporación de la IAG en la educación jurídica debe vincularse con las competencias profesionales que se pretende desarrollar y con las actividades propias de la disciplina.

En este sentido, la aplicación pertinente de la IAG puede incorporarse como herramienta auxiliar en actividades especializadas de la formación jurídica, como el análisis de casos, identificación de problemas jurídicos, búsqueda y contraste de jurisprudencia, revisión de argumentos, análisis de contratos, elaboración de documentos jurídicos o diseño de estrategias de litigación. Su valor formativo depende de que el estudiante conserve el control del proceso, verifique las fuentes y referencias generadas, y valore su pertinencia antes de incorporarlas a su trabajo jurídico.

c) *Verificación y pensamiento crítico*

Esta dimensión se refiere a la capacidad de evaluar críticamente los resultados producidos por la IAG y reflexionar sobre las implicaciones éticas de su uso. Este aspecto resulta especialmente relevante, porque los sistemas generativos pueden ofrecer respuestas plausibles sin garantizar que sean correctas. Por ello, la competencia no termina con la obtención de una respuesta: implica contrastar información, revisar fuentes, identificar errores y reconocer las limitaciones de la herramienta.

La Unesco (2026) coloca el juicio crítico sobre las soluciones de IAG entre los elementos centrales de la formación de alumnos, mientras que las revisiones recientes sobre alfabetización en IAG incluyen expresamente la evaluación crítica como una de sus dimensiones (Barrios y Carazas, 2025).

Perspectivas éticas sobre el uso de la IA en la formación jurídica

El uso de la IAG en la educación superior también ha abierto una discusión sobre las condiciones éticas que deben acompañar su incorporación. La preocupación no se limita al posible uso indebido de una herramienta, sino que comprende cuestiones relacionadas con la integridad académica, la autoría, la protección de datos, los sesgos, la confiabilidad de la información y la responsabilidad frente a los resultados obtenidos. En este sentido, la Unesco

(2026) plantea que la formación en IAG debe incorporar valores y principios que permitan a los estudiantes comprender sus implicaciones sociales y actuar de manera responsable frente a estas tecnologías.

En la formación jurídica son de vital importancia, porque el ejercicio profesional se encuentra vinculado con la defensa de la justicia, lo cual implica responsabilidad, confidencialidad y toma de decisiones con consecuencias para otras personas. Por ello, el uso académico de la IAG no puede evaluarse únicamente por su utilidad o eficiencia. Ravelo (2025) señala que la incorporación de estas herramientas en la formación jurídica plantea desafíos relacionados con la autoría, el plagio y la necesidad de desarrollar criterios para valorar críticamente los contenidos generados. En este marco, tres aspectos fundamentales para la ética en el uso de la IAG son:

a) *Integridad académica, autoría y privacidad*

Uno de los primeros problemas se relaciona con la integridad académica. La posibilidad de generar textos, respuestas o productos académicos mediante IAG modifica la forma tradicional de entender la autoría y plantea la necesidad de distinguir entre utilizar una herramienta como apoyo y presentar como propio un contenido generado sustancialmente por ella. Martínez *et al.* (2025) identifican precisamente la integridad académica como uno de los principales ámbitos de preocupación ante la expansión de la IAG en las universidades.

A esta cuestión se suma la privacidad. El estudiante puede introducir en una herramienta de IAG información personal, documentos académicos o datos relacionados con casos y actividades jurídicas sin conocer con precisión cómo serán tratados. Por ello, el uso responsable requiere considerar qué información puede compartirse y bajo qué condiciones, particularmente cuando se trabaja con información sensible o potencialmente confidencial (Unesco, 2026).

b) *Sesgos, confiabilidad y valoración de resultados*

Otro aspecto central es la confiabilidad de los resultados generados. Los sistemas de IAG pueden producir respuestas aparentemente correctas, que contienen errores, información desactualizada, referencias inexistentes o interpretaciones deficientes.

Para los juristas, esta situación resulta especialmente relevante, debido a la importancia de las fuentes y a las consecuencias que puede tener el utilizar información incorrecta. Los riesgos ya se han materializado en tribunales. En Argentina, en 2026, un proceso judicial permitió detectar la incorporación de precedentes que no pudieron ser verificados y uno de los enlaces aportados incluso contenía la referencia a ChatGPT (Universidad

Nacional de La Plata, 2026). En Colombia (*Clarete Riascos y otros vs. la Nación*, 2026), ese mismo año, el Consejo de Estado identificó la incorporación de sentencias inexistentes o inexactas en un recurso y recordó que el uso de herramientas de IAG no exime a los profesionales de sus deberes de lealtad y probidad. Estos casos muestran que la utilización de IAG en el ámbito jurídico exige mantener la verificación humana como condición indispensable para el uso de sus resultados.

c) *Responsabilidad y uso ético en la formación jurídica*

La responsabilidad constituye el punto de encuentro de las dimensiones anteriores. Utilizar IAG de manera ética implica asumir que la responsabilidad por el producto académico no puede trasladarse a la herramienta. Aunque un sistema genere una respuesta, un argumento, una referencia o un documento jurídico corresponde al estudiante revisar su contenido y hacerse responsable de la decisión de utilizarlo.

Desde esta perspectiva, el uso ético de la IAG en la formación jurídica no significa rechazar estas tecnologías, sino incorporarlas bajo criterios de responsabilidad, transparencia, verificación y respeto a la integridad académica.

Resultados y discusión

Los resultados se presentan a partir de las dos variables centrales del estudio: competencias para el uso de la IAG y perspectivas éticas sobre su utilización.

Caracterización de los participantes

Participaron 253 estudiantes, de los cuales 217 correspondieron a Licenciatura en Derecho y 36, al Doctorado en Derecho. Los resultados evidencian un uso ampliamente extendido de herramientas de IAG en ambos niveles de formación. En la licenciatura, 202 de los 217 participantes (93.1 %) señalaron utilizar herramientas de IAG con alguna frecuencia para realizar actividades académicas, mientras que 15 (6.9 %) reportaron un uso escaso o nulo. En el doctorado, 33 de los 36 participantes (91.7 %) indicaron algún nivel de utilización y 3 (8.3 %) señalaron un uso escaso o nulo.

.

En cuanto a la capacitación formal previa sobre el uso de inteligencia artificial, únicamente 20 alumnos de licenciatura (9.2 %) y 6 de doctorado (16.7 %) señalaron haber recibido algún tipo de formación. Estos resultados muestran que, pese al uso ampliamente extendido de estas herramientas, la capacitación formal para su utilización ha sido limitada en ambos grupos.

En conjunto, los datos muestran que la IAG forma parte de la experiencia académica de prácticamente la totalidad de los participantes. Sin embargo, la elevada frecuencia de utilización no corresponde necesariamente con un desarrollo homogéneo de competencias críticas y criterios éticos para su empleo.

Competencias para el uso de inteligencia artificial

En la escala tipo Likert de cinco puntos que se utilizó como instrumento, los valores más altos representan una mayor presencia o desarrollo de la competencia evaluada (cinco sobre cinco refleja una mayor competencia que cuatro o tres). Por ello, para facilitar la interpretación de las puntuaciones medias, se establecieron tres niveles:

- Bajo (1.00-2.33),
- Medio (2.34-3.66) y
- Alto (3.67-5.00).

Aunque en general las competencias en ambos niveles estudiados (licenciatura y doctorado) fueron medias y altas, en la comparación se observan diferencias específicas.

Tabla 2. *Comparación de las competencias para el uso de inteligencia artificial, según nivel de formación*

Indicador	Licenciatura *M* (*DE*)	Nivel	Doctorado *M* (*DE*)	Nivel	*t* de Welch	*p*	*d* de Cohen	Significativa
Conocimiento y manejo de herramientas	4.08 (0.66)	Alto	3.82 (0.70)	Alto	2.08	.043	0.39	**Sí**
Verificación y pensamiento crítico	3.28 (0.82)	Medio	4.01 (0.64)	Alto	−6.07	< .001	−0.92	**Sí**
Aplicación de IAG en la formación jurídica	3.86 (0.72)	Alto	3.71 (0.69)	Alto	1.20	.236	0.21	**No**
Competencias globales	3.74 (0.61)	Alto	3.85 (0.58)	Alto	−1.05	.301	−0.18	**No**

Nota: *M* = Media; *DE* = Desviación estándar; *t* = Estadístico de la prueba *t* de Welch; *p* = Nivel de significación estadística; *d* = Tamaño del efecto de Cohen. Se consideraron estadísticamente significativas las diferencias con $p < .05$. Los valores negativos de *t* y *d* indican que la media fue mayor en el grupo de doctorado.

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

Como se observa en la tabla 2, la comparación entre estudiantes de licenciatura y doctorado se realizó mediante la prueba *t* de Welch para muestras independientes. Su elección respondió, principalmente, a la diferencia en el tamaño de los grupos analizados (217 estudiantes de licenciatura y 36 de doctorado). Esta variante de la prueba *t* permite comparar las medias sin asumir igualdad de varianzas y resulta particularmente útil cuando los tamaños de los grupos son distintos (Delacre, Lakens y Leys, 2017).

Para interpretar las diferencias entre ambos grupos, se consideraron dos elementos. El valor de *p* permite determinar si la diferencia observada entre licenciatura y doctorado es significativa; en este estudio se consideraron significativas las diferencias con valores de *p* inferiores a .05 (Frías, Pascual y García, 2000). Sin embargo, este dato no indica qué tan grande es la diferencia. Por ello, también se calculó la *d* de Cohen, que permite estimar su magnitud: como referencia, un valor cercano a 0.20 representa una diferencia pequeña; 0.50, una diferencia moderada, y 0.80 o superior, una diferencia grande (Rendón-Macías, Zarco-Villavicencio y Villasís-Keever, 2021). De esta manera, el valor de *p* permite identificar si existe evidencia de una diferencia entre los grupos, mientras que la *d* de Cohen ayuda a valorar qué tan marcada es esa diferencia.

El contraste más importante entre los dos grupos, se encontró en la verificación y el pensamiento crítico. Los estudiantes de doctorado alcanzaron una media de 4.01 ($DE = 0.64$) frente a 3.28 ($DE = 0.82$) en la licenciatura. La diferencia fue estadísticamente significativa ($t = -6.07$, $p < .001$) y, además, presentó un tamaño de efecto grande ($d = -0.92$). Este último dato resulta particularmente relevante: no se trata solamente de que las medias sean distintas, sino de una diferencia de magnitud considerable. Entre todas las dimensiones examinadas, es aquí donde la distancia entre los dos grupos se manifiesta con mayor claridad.

Sin embargo, el resultado adquiere un sentido distinto cuando se observa la puntuación global de competencias. Las medias de licenciatura ($M = 3.74$, $DE = 0.61$) y doctorado ($M = 3.85$, $DE = 0.58$) fueron cercanas y la diferencia no resultó estadísticamente significativa ($t = -1.05$, $p = .301$; $d = -0.18$). Esto permite precisar uno de los principales hallazgos del estudio: *no* puede afirmarse que uno de los grupos posea, en términos generales, mayores competencias para el uso de la IAG. Lo que cambia entre ambos niveles es la manera en que esas competencias se distribuyen en sus distintas dimensiones.

Esta diferencia resulta especialmente visible al contrastar el manejo de las herramientas con su revisión crítica. En la licenciatura se encontró una puntuación significativamente mayor en conocimiento y manejo de herramientas; en el doctorado, en cambio, la diferencia más amplia apareció en la capacidad de verificar, contrastar y valorar críticamente los resultados producidos mediante IAG. Los datos dibujan así dos perfiles

distintos de apropiación tecnológica: uno con mayor énfasis en el dominio instrumental de las herramientas y otro en el examen crítico de la información que estas producen.

Esta distinción tiene implicaciones relevantes para la formación jurídica. Saber utilizar una herramienta de IAG no equivale necesariamente a contar con las mismas capacidades para cuestionar sus respuestas, contrastarlas con otras fuentes o valorar su confiabilidad. Precisamente, uno de los resultados que merece mayor atención es que el grupo con la puntuación más alta en manejo de herramientas no fue el que obtuvo la puntuación más alta en verificación y pensamiento crítico. En otras palabras, un mayor dominio instrumental no supone, por sí mismo, un mayor dominio crítico.

La diferencia encontrada podría guardar relación con las experiencias académicas propias de cada nivel formativo. En el doctorado, actividades como la investigación, la revisión de literatura, el contraste de fuentes y la construcción de conocimiento especializado ocupan un lugar central y pueden propiciar una relación más crítica con la información generada mediante IAG. Por su parte, en la licenciatura la mayor puntuación en conocimiento y manejo de herramientas muestra una familiaridad importante con su utilización, pero los resultados apuntan a la necesidad de fortalecer las competencias vinculadas con la comprobación y valoración de aquello que estas herramientas producen. Esta interpretación debe asumirse con cautela: por el carácter transversal del estudio, los datos permiten identificar diferencias y asociaciones entre los grupos, pero no demostrar que el nivel educativo sea la causa de ellas.

Perspectivas éticas sobre el uso de la inteligencia artificial

En cuanto a las perspectivas éticas, los resultados muestran que los participantes reconocen ampliamente la importancia de utilizar IAG de manera responsable. Sin embargo, la dimensión relacionada con sesgos, confiabilidad y valoración de resultados merece particular atención. Reconocer los riesgos y las implicaciones éticas de estas tecnologías no equivale necesariamente a disponer de criterios suficientemente desarrollados para evaluar la calidad de la información que generan, identificar posibles errores o determinar cuándo una respuesta requiere ser contrastada con otras fuentes.

Esta cuestión adquiere importancia especial en el ámbito jurídico. La utilización de información incorrecta, desactualizada o incluso inexistente puede afectar directamente la calidad de una investigación, un argumento jurídico o un documento académico. Por ello, la dimensión ética frente a la IAG no puede limitarse a cuestiones de autoría, privacidad o integridad académica; también comprende la responsabilidad de verificar la información antes de incorporarla al trabajo académico o jurídico. Ética y pensamiento crítico aparecen, desde esta perspectiva, estrechamente relacionados. El uso responsable de estas herramientas supone reconocer sus posibles riesgos,

pero también desarrollar prácticas concretas para identificar sesgos, detectar información falsa o imprecisa y comprobar las referencias proporcionadas.

La comparación entre licenciatura y doctorado permite profundizar en estas diferencias. En la tabla 3 se presentan los resultados obtenidos en integridad, autoría y privacidad; sesgos, confiabilidad y valoración de resultados; y responsabilidad y uso ético, así como el contraste estadístico entre ambos grupos.

Tabla 3. *Comparación de las perspectivas éticas sobre el uso de inteligencia artificial, según nivel de formación*

Indicador	Licenciatura *M* (*DE*)	Nivel	Doctorado *M* (*DE*)	Nivel	*t* de Welch	*p*	*d* de Cohen	Significativa
Integridad, autoría y privacidad	3.86 (0.69)	Alto	4.34 (0.52)	Alto	−4.87	< .001	−0.72	**Sí**
Sesgos, confiabilidad y valoración de resultados	3.51 (0.78)	Medio	4.18 (0.61)	Alto	−5.85	< .001	−0.88	**Sí**
Responsabilidad y uso ético	3.88 (0.70)	Alto	4.39 (0.50)	Alto	−5.32	< .001	−0.76	**Sí**
Perspectivas éticas globales	**3.75 (0.61)**	**Alto**	**4.30 (0.48)**	**Alto**	**−6.11**	**< .001**	**−0.93**	**Sí**

Nota: *M* = Media; *DE* = Desviación estándar; *t* = Estadístico de la prueba *t* de Welch; *p* = Nivel de significación estadística; *d* = Tamaño del efecto de Cohen. Se consideraron estadísticamente significativas las diferencias con $p < .05$. Los valores negativos de *t* y *d* indican que la media fue mayor en el grupo de doctorado.

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

La comparación muestra un patrón consistente. Los estudiantes de doctorado obtuvieron puntuaciones superiores en las tres dimensiones analizadas: integridad, autoría y privacidad ($M = 4.34$, $DE = 0.52$); sesgos, confiabilidad y valoración de resultados ($M = 4.18$, $DE = 0.61$); y responsabilidad y uso ético ($M = 4.39$, $DE = 0.50$). En todos los casos las diferencias respecto de la licenciatura fueron estadísticamente significativas ($p < .001$), con tamaños del efecto de magnitud considerable: $d = -0.72$, -0.88 y -0.76, respectivamente. Por tanto, el contraste entre los grupos no se limita a diferencias descriptivas en sus medias, sino que se mantiene de manera consistente en los distintos componentes de la variable ética.

Particularmente relevante resulta la dimensión de sesgos, confiabilidad y valoración de resultados. Además de ser la única en la que los grupos se ubicaron en niveles descriptivos diferentes (medio en licenciatura y alto en doctorado), presentó un tamaño de efecto grande ($d = -0.88$). Este resultado guarda correspondencia con lo encontrado previamente en verificación y pensamiento crítico, donde también se registró una diferencia amplia a favor del doctorado ($d = -0.92$). La coincidencia entre ambos resultados sugiere una relación que merece atención: la valoración ética de la IAG parece vincularse no solo con el reconocimiento de principios

generales sobre su uso responsable, sino también con la capacidad para cuestionar, contrastar y verificar la información que produce.

La diferencia se mantiene al considerar la perspectiva ética global. Aunque tanto la licenciatura ($M = 3.75$, $DE = 0.61$) como el doctorado ($M = 4.30$, $DE = 0.48$) se ubicaron en un nivel alto, el contraste fue estadísticamente significativo ($t = -6.11$, $p < .001$) y alcanzó un tamaño de efecto grande ($d = -0.93$). Este hallazgo permite advertir una limitación de las categorías descriptivas utilizadas: dos grupos pueden quedar comprendidos dentro de un mismo nivel y, sin embargo, presentar entre ellos una diferencia estadística y sustantivamente importante.

Al relacionar estos resultados con los obtenidos en las competencias para el uso de IAG aparece uno de los hallazgos centrales del estudio. En las competencias globales no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la licenciatura y el doctorado; en cambio, en las perspectivas éticas las diferencias fueron significativas en las tres dimensiones y también en la puntuación global. Esto permite observar que las principales diferencias entre ambos niveles de formación no se encuentran simplemente en cuánto conocen o utilizan estas herramientas, sino en la forma en que valoran críticamente sus resultados y las implicaciones asociadas con su utilización.

No se trata, por ello, de establecer una superioridad general de un nivel educativo sobre otro. Los datos muestran perfiles distintos: en la licenciatura se encontró una puntuación significativamente mayor en conocimiento y manejo de herramientas, mientras que en el doctorado las diferencias más amplias se concentraron en verificación y pensamiento crítico, y en las perspectivas éticas. Dentro de los límites de este estudio, estos resultados apuntan a que una mayor familiaridad instrumental con la IAG no necesariamente avanza al mismo ritmo que las capacidades críticas y éticas requeridas para valorar sus resultados.

Integración de los resultados cualitativos

La pregunta abierta 25, "Desde su experiencia como estudiante de Derecho, ¿qué competencia o aspecto ético considera que debería fortalecer para utilizar la IAG de manera adecuada en su formación jurídica?", fue analizada mediante ATLAS.ti. A partir de las respuestas, se identificaron cinco categorías principales y una residual denominada "Otros", en la que se agruparon respuestas que no correspondían de manera clara con las categorías principales, como aquellas relacionadas con la desigualdad en el acceso a estas tecnologías, sus implicaciones ambientales y sus efectos sobre la interacción humana. Para cada participante se consideró la categoría que representaba de manera predominante el contenido de su respuesta, lo que permitió organizar la información y comparar su distribución entre ambos niveles de formación. Los resultados se presentan en la tabla 4.

Tabla 4. *Necesidades y aspectos éticos relacionados con el uso de inteligencia artificial, según nivel de formación*

Categoría	Licenciatura *n* (%)	Doctorado *n* (%)
Capacitación para el uso de IAG	27 (12.4)	3 (8.3)
Verificación de información y fuentes	35 (16.1)	7 (19.4)
Ética e integridad académica	28 (12.9)	5 (13.9)
Uso especializado de la IAG en Derecho	**76 (35.0)**	**14 (38.9)**
Privacidad y protección de datos	20 (9.2)	3 (8.3)
Otros	31 (14.3)	4 (11.1)
Total	**217 (100 %)**	**36 (100 %)**

Fuente: elaboración propia con base en el análisis cualitativo de las respuestas.

El uso especializado de la IAG en Derecho constituye la necesidad principal expresada por los estudiantes de ambos niveles, con 35 % en licenciatura y 38.9 % en doctorado. La concentración de respuestas en esta categoría muestra que la principal demanda no se limita al aprendizaje general de las herramientas, sino a su aplicación concreta en el campo jurídico.

La verificación de información y fuentes ocupó el segundo lugar en ambos grupos, con 16.1 % en licenciatura y 19.4 % en doctorado. Su presencia resulta especialmente interesante al contrastarla con los resultados cuantitativos anteriores. La necesidad de verificar la información apareció también en las dimensiones de pensamiento crítico, confiabilidad y valoración de resultados, por lo que constituye un punto de encuentro entre las respuestas estructuradas del instrumento y aquello que los propios alumnos expresaron abiertamente como una necesidad de formación.

Las demás categorías presentaron porcentajes menores y relativamente próximos entre los grupos. La capacitación para el uso de IAG representó 12.4 % de las respuestas en licenciatura y 8.3 % en doctorado; ética e integridad académica, 12.9 % y 13.9 %, respectivamente; mientras que privacidad y protección de datos alcanzó 9.2 % y 8.3 %, respectivamente. Estas diferencias se presentan únicamente con fines descriptivos.

En conjunto, las respuestas abiertas complementan los resultados cuantitativos y permiten advertir que la formación requerida por los estudiantes no se agota en aprender a utilizar las herramientas. Existe también una demanda por saber incorporarlas a actividades propias del Derecho y hacerlo con criterios de verificación, responsabilidad e integridad académica. De esta manera, los resultados apuntan nuevamente hacia la necesidad

de articular tres componentes en la formación jurídica frente a la IAG: su manejo práctico, la evaluación crítica de sus resultados y la dimensión ética de su utilización.

Discusión

Los resultados muestran que la IAG ya forma parte de manera amplia de las actividades académicas de los estudiantes de Derecho. Más de nueve de cada diez participantes, tanto de licenciatura como de doctorado, señalaron utilizar herramientas de IAG con alguna frecuencia. Este resultado coincide con lo reportado por Martínez *et al.* (2025), quienes encontraron un uso mayoritario de herramientas de IAG entre estudiantes de educación superior en México, aunque acompañado de carencias en formación y conocimiento para su utilización adecuada.

Sin embargo, los datos obtenidos muestran que utilizar estas herramientas no significa desarrollar de manera uniforme las competencias necesarias para aprovecharlas. Aunque no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre licenciatura y doctorado en la puntuación global de competencias, sí aparecieron contrastes en dimensiones específicas. Los alumnos de licenciatura obtuvieron una puntuación significativamente mayor en conocimiento y manejo de herramientas, mientras que en el doctorado destacó la verificación y el pensamiento crítico, con una diferencia significativa y de magnitud considerable. En este sentido, Perilla (2024) advierte que los generadores de respuestas automáticas obligan a reconsiderar la manera en que se desarrollan conocimientos relacionados con la descripción, el procedimiento, la argumentación y la estrategia jurídica.

Por tanto, los datos permiten advertir perfiles distintos en la forma de aproximarse a estas tecnologías. En la licenciatura destaca el componente instrumental, mientras que en el doctorado adquieren mayor peso los procesos de revisión y valoración crítica. Esta diferencia se hace todavía más clara en las perspectivas éticas, donde los estudiantes de Doctorado obtuvieron puntuaciones significativamente superiores en las tres dimensiones analizadas y en la valoración global. Este hallazgo guarda relación con lo señalado por Ravelo (2025), quien identifica entre los principales desafíos de la IAG en la formación jurídica la integridad académica, la suplantación de autoría y la necesidad de desarrollar capacidades para valorar críticamente los contenidos generados. La coincidencia resulta relevante, porque una de las mayores diferencias entre ambos grupos se encuentra precisamente en la dimensión relacionada con los sesgos, la confiabilidad y la evaluación de los resultados.

La información obtenida mediante la pregunta abierta refuerza esta interpretación. El uso especializado de la IAG en Derecho fue la principal necesidad señalada, tanto por estudiantes de licenciatura como de doctorado, seguido por la verificación de información y fuentes. Esto muestra que la demanda formativa no se limita a

aprender a utilizar herramientas generales, sino que existe interés por conocer cómo incorporarlas en actividades propias del Derecho. En este punto, los resultados también coinciden con Perilla (2024), quien plantea la necesidad de realizar transformaciones curriculares que permitan integrar la IAG a la enseñanza jurídica, sin desplazar los procesos propios del razonamiento jurídico.

En conjunto, los hallazgos permiten matizar la idea de que una mayor experiencia académica necesariamente implica un mayor dominio de la tecnología. No se encontró una diferencia global significativa en las competencias para el uso de la IAG, pero sí perfiles distintos: en la licenciatura sobresale el manejo de las herramientas y en el doctorado, la verificación, el pensamiento crítico y las perspectivas éticas. El aporte principal de estos resultados consiste, así, en mostrar que la competencia para utilizar IAG en la formación jurídica tiene un carácter multidimensional y que el dominio instrumental de las herramientas no necesariamente se desarrolla al mismo ritmo que las capacidades críticas y éticas necesarias para valorar sus resultados.

Conclusiones

La investigación tuvo como objetivo analizar y comparar las competencias para el uso de la IAG y las perspectivas éticas sobre su empleo en estudiantes de Licenciatura y Doctorado en Derecho de la Universidad Veracruzana. Los resultados permiten responder la pregunta de investigación señalando que no se encontraron diferencias globales significativas entre ambos niveles en las competencias para el uso de IAG ($p = .301$; $d = -0.18$), aunque sí aparecieron contrastes importantes en dimensiones específicas. Por el contrario, en las perspectivas éticas la diferencia global fue estadísticamente significativa y de magnitud grande ($p < .001$; $d = -0.93$), con puntuaciones superiores en el doctorado. En este sentido, la formación académica se relaciona con formas distintas de aproximación a la IAG, particularmente en sus componentes instrumental, crítico y ético.

1. La IAG ya está incorporada en la actividad académica de los participantes. Más del 90 % de los estudiantes de ambos niveles señaló utilizar estas herramientas con alguna frecuencia.

2. Las diferencias en las competencias se concentran en dimensiones específicas. Los estudiantes de licenciatura obtuvieron una puntuación significativamente mayor en conocimiento y manejo de herramientas ($p = .043$; $d = 0.39$), mientras que en el doctorado destacó la verificación y el pensamiento crítico ($p < .001$; $d = -0.92$), donde además se presentó un tamaño de efecto grande. En la aplicación

de la IAG a la formación jurídica, la diferencia observada entre ambos grupos no fue estadísticamente significativa ($p = .236$; $d = 0.21$).

3. Las perspectivas éticas muestran un patrón más definido. Los estudiantes de Doctorado obtuvieron puntuaciones significativamente superiores en las tres dimensiones analizadas: integridad, autoría y privacidad ($p < .001$; $d = -0.72$); sesgos, confiabilidad y valoración de resultados ($p < .001$; $d = -0.88$); y responsabilidad y uso ético ($p < .001$; $d = -0.76$). La diferencia también se mantuvo en la perspectiva ética global, con una media de 4.30 en el doctorado frente a 3.75 en la licenciatura ($p < .001$; $d = -0.93$). Este último resultado muestra una diferencia de magnitud grande y confirma que, a diferencia de lo ocurrido con las competencias, el contraste entre ambos grupos en la dimensión ética fue consistente.

4. Las respuestas abiertas confirman una necesidad formativa concreta. El uso especializado de la IAG en Derecho fue la principal categoría identificada en ambos grupos. Los estudiantes no plantean únicamente la necesidad de aprender a utilizar estas herramientas, sino de saber incorporarlas a tareas propias del Derecho y comprobar la información que producen. La verificación de información y fuentes, además, apareció como la segunda necesidad mencionada con mayor frecuencia.

5. El principal reto formativo es articular el dominio instrumental con el juicio crítico y ético. Los resultados no permiten afirmar que un grupo sea globalmente más competente que el otro. En la licenciatura se muestra una mayor fortaleza en el conocimiento y manejo de las herramientas, aunque con un tamaño del efecto pequeño a moderado ($d = 0.39$); y en el doctorado, la diferencia más marcada en las competencias se encontró en verificación y pensamiento crítico ($d = -0.92$). A ello se suma la diferencia observada en las perspectivas éticas globales ($d = -0.93$). Uno de los hallazgos centrales del estudio es, por tanto, que un mayor dominio instrumental de la IAG no necesariamente supone un desarrollo equivalente de las capacidades necesarias para verificar y valorar críticamente sus resultados.

Estos resultados permiten retomar la paradoja de los llamados “nativos digitales” planteada en la introducción: una mayor familiaridad y dominio instrumental de las tecnologías no supone necesariamente un desarrollo equivalente de las capacidades para examinar críticamente sus resultados.

En respuesta al objetivo planteado, los resultados permiten sostener que la competencia para el uso de IAG en la formación jurídica tiene un carácter multidimensional. Saber utilizar una herramienta constituye solamente una parte de ella; también requiere verificar fuentes, reconocer posibles errores y sesgos, valorar la pertinencia y confiabilidad de los resultados y asumir responsabilidad sobre su utilización. Los datos muestran, además, que

estas dimensiones no necesariamente se desarrollan de manera paralela, lo que plantea la necesidad de una formación que integre los componentes tecnológico, crítico y ético.

Limitaciones y líneas futuras

El estudio se realizó con un diseño transversal, en una sola institución y mediante una escala de autopercepción. Por ello, las diferencias encontradas permiten identificar asociaciones entre el nivel de formación y las dimensiones estudiadas, pero no establecer relaciones causales ni generalizar los resultados a todos los estudiantes de Derecho.

Como línea de continuidad sería pertinente complementar este tipo de estudios con evaluaciones prácticas que permitan observar el desempeño real de los estudiantes frente a tareas jurídicas apoyadas con IAG. También sería útil desarrollar investigaciones longitudinales, que permitan determinar si las diferencias observadas entre la licenciatura y el doctorado, se mantienen a lo largo de la trayectoria académica o responden a características particulares de los grupos estudiados.

Referencias

Báez Corona, J. F. (2025). *Teoría y praxis de la nueva pedagogía jurídica: una mirada crítica y propositiva*. Tirant lo Blanch.

Báez Corona, J. F. y Rubio Fernández, L. O. (2025). Aplicaciones y desafíos de la inteligencia artificial en la docencia del derecho: un estudio y pautas de capacitación en la Universidad Veracruzana. *Revista Electrónica de Investigación en Docencia Universitaria*, *6*(1), 90-120. https://doi.org/10.54802/r.v6.n1.2024.151

Barrios, F. y Carazas, C. (2025). Alfabetización desde la inteligencia artificial en universitarios: un artículo de revisión sistemática. *Revista InveCom*, *5*(4), artículo e504088. https://doi.org/10.5281/zenodo.14934489

Chiu, T. K. F., Chen, Y., Yau, K. W., Chai, C. S., Meng, H., King, I., Wong, S., & Yam, Y. (2024). Developing and validating measures for AI literacy tests: From self-reported to objective measures. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *7*, article 100282. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100282

Clarete Riascos y otros vs. la Nación, Rad. 11001-03-26-000-2026-00056-00 (74200) (Consejo de Estado, Sala de lo Contencioso Administrativo, Sección Tercera, 26 de mayo de 2026).

.

Delacre, M., Lakens, D., & Leys, C. (2017). Why psychologists should by default use Welch's *t*-test instead of Student's *t*-test. *International Review of Social Psychology*, *30*(1), 92-101. https://doi.org/10.5334/irsp.82

Doval, E., Viladrich, C., & Angulo-Brunet, A. (2023). Coefficient alpha: The resistance of a classic. *Psicothema*, *35*(1), 5-20. https://doi.org/10.7334/psicothema2022.321

Frías, M. D., Pascual, J. y García, J. F. (2000). Tamaño del efecto del tratamiento y significación estadística. *Psicothema*, *12*(Supl. 2), 236-240. https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7681

Galván, M., Salazar, A. y Tereucan, J. (2022). Nativos/as digitales en México: evaluación de las propiedades psicométricas de la Escala de Ciudadanía Digital en estudiantes universitarios/as. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (82), 119-135. https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2635

García, A., Corona, K., Hernández, M., Hernández, R. y Villalpa, H. (2024). Diseño y validación de contenido por juicio de expertos de un instrumento para evaluar la efectividad del proceso educativo relacionado en estudiantes de educación superior. *Revista Espacios*, *45*(4), 179-189. https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n04p14

Hernández, M., Ramos, J. M., Chávez, F. J. y Trejo, M. del C. (2024). Ventajas y riesgos de la inteligencia artificial generativa desde la percepción de los estudiantes de educación superior en México. *European Public & Social Innovation Review*, *9*, 1-19. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-495

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

Hornberger, M., Bewersdorff, A., & Nerdel, C. (2023). What do university students know about artificial intelligence? Development and validation of an AI literacy test. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *5*, article 100165. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100165

López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Martínez, I., Guarneros, E. y Silva, A. (2025). Usos y percepciones de la inteligencia artificial generativa en la educación superior en México: una revisión sistemática. *Transdigital*, *6*(12), 1-15. https://doi.org/10.56162/transdigital492

Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *20*(1), 38-47. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347

Medina, J., Jumbo, G. y Astudillo, J. (2024). Inteligencia artificial y formación profesional de los estudiantes de Derecho: una visión desde sus actores. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(5), 11116-11135. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14495

Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693

Monesterol-Lencioni, G. y Cañadas-Armijos, A. (2024). Implicaciones y desafíos para la formación de abogados en la PUCE ante la irrupción de la IA. *Revista Facultad de Jurisprudencia*, *1*(15), 131-171. https://doi.org/10.26807/rfj.v1i15.505

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2026, 16 de enero). Marco de competencias para estudiantes en materia de inteligencia artificial. https://www.unesco.org/es/articles/marco-de-competencias-para-estudiantes-en-materia-de-ia?hub=750

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, *35*(1), 227-232. https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037

Perilla, J. (2024). La inteligencia artificial en las facultades de Derecho, a través de generadores de respuestas automáticas. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, *11*(2), 55-70. https://doi.org/10.5354/0719-5885.2024.72696

Ravelo, G. (2025). Inteligencia artificial en la formación jurídica: análisis de su integración a la investigación formativa. *Prolegómenos*, *28*(56), 31-47. https://doi.org/10.18359/prole.7515

Rendón-Macías, M. E., Zarco-Villavicencio, I. S. y Villasís-Keever, M. Á. (2021). Métodos estadísticos para el análisis del tamaño del efecto. *Revista Alergia México*, *68*(2), 128-136. https://doi.org/10.29262/ram.v68i2.949

Rodríguez, P. y Manzano, A. (2024). Competencias transversales e inteligencia artificial en educación superior: percepciones y aplicaciones. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *22*(2), 31-47. https://doi.org/10.4995/redu.2024.22020

Schmidbauer, M., Bühner, M., & Schmidmaier, R. (2024). Developing a holistic AI literacy assessment matrix – Bridging generic, domain-specific, and ethical competencies. *Computers and Education Open*, *6*, article 100177. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100177

Universidad Nacional de La Plata. (2026, 4 de febrero). Importante: uso de IA en tribunales: sanción de multa y trámite disciplinario. https://admin.jursoc.unlp.edu.ar/index.php/institucional/politicas-digitales-menu/item/4838-importante-uso-de-ia-en-tribunales-sancion-de-multa-y-tramite-disciplinario.html

Velázquez-Ramos, C. Y., De la O-Camacho, I. J., Camacho, A. D., Domínguez-Aguirre, L. R. y Marcelino-Aranda, M. (2026). Inteligencia artificial: su regulación en la investigación científica, caso México. *Revista Tecnología en Marcha*, *39*(5), 41-50. https://doi.org/10.18845/tm.v39i5.8512

.

Financiación
El presente trabajo no cuenta con financiación específica de agencias de financiamiento en los sectores público o privado para su desarrollo y/o publicación.

Conflicto de interés
La persona autora del trabajo declara no tener ningún conflicto de interés en su realización.

Contribución de autoría
José Francisco Báez Corona: conceptualización, investigación, metodología, redacción del borrador original: redacción y edición.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial
El autor declara haber utilizado la herramienta de inteligencia artificial ChatGPT como apoyo durante la elaboración del manuscrito, principalmente para corrección de estilo y redacción, mejora de claridad y coherencia textual, así como para la traducción de algunos contenidos al idioma inglés. Su utilización se limitó a tareas de apoyo editorial y lingüístico y no sustituyó el trabajo académico del autor. Todo el contenido fue revisado, contrastado y validado críticamente por el autor, quien asume plena responsabilidad por la exactitud de la información, los resultados, las interpretaciones, las conclusiones y la integridad académica del manuscrito.

Anexos

Anexo 1. Instrumento de investigación

Competencias para el uso de la inteligencia artificial y perspectivas éticas en la formación jurídica

Presentación

Estimado(a) estudiante:

El presente cuestionario forma parte de una investigación académica cuyo objetivo es analizar las competencias para el uso de la inteligencia artificial y las perspectivas éticas sobre su empleo entre estudiantes de Licenciatura y Doctorado en Derecho de la Universidad Veracruzana.

Su participación es **voluntaria**. La información proporcionada será tratada de manera **confidencial y anónima**, y será utilizada exclusivamente con fines académicos y de investigación. Los resultados serán analizados y presentados de manera agregada, sin identificar individualmente a las personas participantes.

No existen respuestas correctas o incorrectas. Le solicitamos responder de acuerdo con **su experiencia, conocimientos, prácticas y criterios personales**.

El tiempo estimado de respuesta es de **5 a 7 minutos**.

Al responder este cuestionario manifiesto mi consentimiento para participar voluntariamente en la investigación.

I. Datos de caracterización

1. Nivel de formación

☐ Licenciatura en Derecho

☐ Doctorado en Derecho

2. Semestre o nivel académico que cursa actualmente

3. ¿Con qué frecuencia utiliza herramientas de inteligencia artificial para realizar actividades relacionadas con su formación jurídica?

☐ Nunca

☐ Rara vez

☐ Algunas veces

☐ Frecuentemente

☐ Muy frecuentemente

4. ¿Ha recibido capacitación formal sobre el uso de la inteligencia artificial?

☐ Sí

☐ No

II. Experiencia y criterios personales sobre el uso de la inteligencia artificial

Instrucciones: A continuación encontrará afirmaciones relacionadas con su experiencia y sus criterios personales sobre el uso de la inteligencia artificial. Lea cada afirmación y seleccione **una sola respuesta**, de acuerdo con su grado de acuerdo.

Escala de respuesta

Valor	Respuesta
1	Totalmente en desacuerdo
2	En desacuerdo
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4	De acuerdo
5	Totalmente de acuerdo

Núm.	Afirmación	1	2	3	4	5
5	Me siento capaz de utilizar herramientas de inteligencia artificial para apoyar mis actividades académicas.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Cuando utilizo inteligencia artificial en un trabajo académico considero necesario informar que la usé.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Sé formular instrucciones claras para obtener resultados útiles de una herramienta de inteligencia artificial.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Cuando una respuesta de inteligencia artificial parece adecuada considero que no es necesario comprobarla antes de utilizarla.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Verifico la información obtenida mediante inteligencia artificial antes de utilizarla en mis trabajos académicos.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Evito introducir información personal o confidencial en herramientas de inteligencia artificial.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Conozco las principales limitaciones de las herramientas de inteligencia artificial que utilizo.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Cuando utilizo inteligencia artificial para una actividad jurídica confío en sus respuestas, aunque no pueda identificar las fuentes en las que se basa.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Comparo las respuestas de la inteligencia artificial con fuentes jurídicas o académicas antes de utilizarlas.	☐	☐	☐	☐	☐

.

Valor	Respuesta	
14	Considero los posibles sesgos de la inteligencia artificial antes de utilizar sus resultados.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
15	Cuando una respuesta de inteligencia artificial no me resulta útil modifico las instrucciones para obtener un mejor resultado.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
16	Considero aceptable presentar como propio un contenido generado por inteligencia artificial cuando no se solicita expresamente informar que fue utilizado.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
17	Puedo identificar cuando una respuesta de inteligencia artificial contiene información incorrecta o imprecisa.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
18	Cuando utilizo inteligencia artificial prefiero aceptar sus respuestas antes que invertir tiempo en contrastarlas con otras fuentes.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
19	Considero que la responsabilidad sobre un trabajo académico sigue siendo mía, aunque haya utilizado inteligencia artificial.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
20	Antes de utilizar inteligencia artificial considero si realmente es necesaria para la actividad que voy a realizar.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
21	En actividades relacionadas con el Derecho considero especialmente importante verificar las respuestas generadas por inteligencia artificial.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
22	Considero que puedo utilizar inteligencia artificial de manera adecuada en una actividad académica sin conocer sus principales riesgos y limitaciones.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
23	Considero que mi formación jurídica me ayuda a identificar riesgos relacionados con el uso de la inteligencia artificial.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
24	Empleo la inteligencia artificial como apoyo, pero mantengo mi propio análisis y razonamiento jurídico.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐

III. Pregunta abierta

25. Desde su experiencia como estudiante de Derecho, ¿qué competencia o aspecto ético considera que debería fortalecer para utilizar la inteligencia artificial de manera adecuada en su formación jurídica?

Gracias por su participación.