

CARRERA Y FORMACIÓN DOCENTE

Revista del Centro
para el Desarrollo
Docente

ISSN 2362-423X

OTOÑO

20
25

AÑO XIII - N° 16



- * Inteligencia artificial: “generativa” de textos y “degenerativa” de procesos
- * Evaluar para transformar: fundamentos para repensar la evaluación en Derecho
- * Algunas reflexiones sobre la evaluación en el derecho en tiempos de IA generativa
- * Inteligencia artificial: ¿el nuevo paralegal? Formar profesionales del Derecho en el desafiante contexto de la IA
- * La lectura de fuentes en la enseñanza del Derecho Romano
- * Lo indecible y lo aún por decir. Por una política de restitución de bienes y memoria
- * Escritura académica e inteligencia artificial

CARRERA Y FORMACIÓN DOCENTE

Revista del Centro para el Desarrollo Docente

<http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/revista-digital-carrera-docente.php>

Av. Figueroa Alcorta 2263 (C1425CKB) – 2do. Piso

Teléfono: 5287-6796

revistacarrera@gmail.com



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Derecho

EDITOR RESPONSABLE

Centro para el Desarrollo
Docente
(Av. Figueroa Alcorta 2263,
primer piso, C1425CKB,
Buenos Aires, Argentina)

DIRECTOR

Juan Antonio Seda

CONSEJO EDITORIAL

Laura A. Pégola
Clara Sarcone
Ricardo Schmidt
Marina Fucito

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN EL GUIÓN EDICIONES

<https://www.elguionediciones.com.ar>

EL GUIÓN

ISSN 2362-423X

Aclaración

Las opiniones expresadas en los artículos incluidos en *Carrera y Formación Docente*, revista del Centro para el Desarrollo Docente, son de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del Centro para el Desarrollo Docente, de su Director o del Consejo Editorial.

EDITORIAL	4
M. Cynthia Kolodny	
INTELIGENCIA ARTIFICIAL: “GENERATIVA” DE TEXTOS Y “DEGENERATIVA” DE PROCESOS	6
Florencia Singla, Marcos N. López Bustamante y Germán Augusto Degano	
EVALUAR PARA TRANSFORMAR: FUNDAMENTOS PARA REPENSAR LA EVALUACIÓN EN DERECHO	13
Lucía Anahí Guerreiro	
ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA EVALUACIÓN EN EL DERECHO EN TIEMPOS DE IA GENERATIVA	18
Gustavo E. Velesquen Sáenz	
INTELIGENCIA ARTIFICIAL: ¿EL NUEVO PARALEGAL? FORMAR PROFESIONALES DEL DERECHO EN EL DESAFIANTE CONTEXTO DE LA IA	25
María Laura Luciano	
LA LECTURA DE FUENTES EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ROMANO	30
Laura Bierzychudek	
LO INDECIBLE Y LO AÚN POR DECIR. POR UNA POLÍTICA DE RESTITUCIÓN DE BIENES Y MEMORIA	36
Marina Goralí	
ESCRITURA ACADÉMICA E INTELIGENCIA ARTIFICIAL	41
Laura Pégola	
NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS	56

EDITORIAL



M. Cynthia Kolodny

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, con Especialización en Formación de Formadores por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se ha desempeñado en todos los niveles del sistema educativo, tanto en instituciones públicas como privadas, ejerciendo diversos cargos y funciones. A lo largo de su trayectoria, ha acompañado el recorrido formativo de estudiantes en articulación con equipos docentes, directivos y supervisores. Ha participado en numerosos proyectos de investigación vinculados con la enseñanza en el nivel medio y universitario.

Es un placer volver a invitarlos a recorrer las páginas de la revista de *Carrera y Formación Docente*, en este nuevo número. En esta edición, la mayoría de los artículos gira en torno a la inteligencia artificial; constituyen una invitación a considerar, analizar y reflexionar en torno a una herramienta que cada vez está más presente en nuestras aulas.

Más allá de la resistencia que aún plantean algunos docentes, la IA “vino para quedarse” y nuestro desafío, como docentes, es pensar cómo incluirla, en tanto dispositivo didáctico que entre en diálogo y enriquezca nuestras prácticas de enseñanza.

En su artículo “La IA ‘generativa’ de textos y ‘degenerativa’ de procesos”, sus autores Florencia Singla, Germán Degano y Marcos Sánchez Bustamante, desde el título del artículo nos interpelan y nos generan cierta inquietud. El texto se centra en Chat GPT y nos invita a pensar cómo los docentes podemos incluir esta herramienta, apuntando a promover mejoras en los dispositivos para la enseñanza y la evaluación. Comienzan por definir de qué hablamos cuando nos referimos a la inteligencia artificial y, en especial, al Chat GPT y al impacto que está teniendo en los distintos ámbitos de formación, de estudio y laborales. Desarrollan los alcances y los límites del Chat GPT y remarcan la necesidad de que los docentes universitarios conozcamos esta herramienta y consideremos las posibilidades de su uso en las aulas universitarias.

Ello, sostienen los autores, por supuesto, implica capacitarse interiorizarse y reflexionar en torno a cómo repensar nuestro rol docente en tiempos de incorporación/transición de la IA generativa.

Lucila Guerreiro, en “Propuesta innovadora: elaboración de un instrumento de evaluación”, nos invita a reflexionar sobre la evaluación, una temática que a los docentes nos interpela en forma permanente, en búsqueda de apuntar al desarrollo de habilidades y competencias requeridas en los espacios de formación universitaria. Diferencia los conceptos de calificación, acreditación y evaluación y analiza los distintos tipos de evaluación que atraviesan la secuencia didáctica. Destaca la importancia de garantizar la coherencia entre los dispositivos de enseñanza y de evaluación como así también la necesidad de realizar un análisis situacional del curso a ser evaluado. La autora plantea abordar la evaluación como un acto creativo en pos de promover aprendizajes significativos. Señala el lugar del error como fuente de conocimiento y propone y desarrolla el análisis de casos como instrumento de evaluación, invitando a considerar los beneficios de dicha estrategia.

Gustavo Velesquen Sáenz, en su artículo “Algunas reflexiones sobre la evaluación en Derecho en tiempos de la inteligencia artificial generativa”, pone énfasis en los modos en que la IA reconfigura las prácticas evaluativas tradicionales y nos invita, como docentes, a generar dispositivos de evaluación que promuevan

competencias de orden superior y promuevan el desarrollo de pensamiento crítico. Señala la importancia de garantizar prácticas de inclusión, de integridad académica y de reflexión crítica, a través de diversas propuestas didácticas. El texto incluye interrogantes interesantes para analizar y reflexionar sobre las posibilidades y los límites de la IA Gen. No se trata de utilizar esta herramienta para reemplazar otras prácticas de evaluación sino que es una invitación a considerar cómo integrar unas con otras y aceptar y afrontar los desafíos que ello plantea.

María Laura Luciano, en su artículo “IA: ¿el nuevo paralegal? Formar profesionales del Derecho en el desafiante contexto de la IA”, nos invita a considerar la injerencia de la IA en la enseñanza del Derecho como así también los cambios a los que dio lugar en las prácticas profesionales. Introduce la contextualización de la postergada “digitalización jurídica” que se hizo evidente a partir de la irrupción de la pandemia de COVID-19. Del mismo modo, el acceso a la enseñanza en ese contexto puso en evidencia la necesidad de revisar, crear e incluir los aportes de las tecnologías disponibles para garantizar la enseñanza en los entornos virtuales. La autora menciona las limitaciones y dificultades que se pusieron de manifiesto al haber sido prácticas no previstas ni planificadas y que irrumpieron para dar respuestas a una realidad impensada y novedosa. El artículo continúa analizando la IA Gen y el Chat GPT, en tanto herramientas digitales más difundidas y utilizadas. Hace foco en los Modelos de Lenguaje a Gran Escala, que apuntan a entender y generar lenguaje humano, las posibilidades que ofrece y la optimización del tiempo, la eficiencia que ofrece. Asimismo se mencionan sus limitaciones y “alertas” a ser tenidas en cuenta al momento de diseñar las estrategias didácticas.

Laura Bierzychudek nos acerca un artículo diferente, convocante y desafiante, “La lectura de fuentes en la enseñanza del Derecho Romano”. Este artículo subraya la importancia de la lectura directa de fuentes, poniendo énfasis en la contextualización de dicha fuente para su correcta interpretación. Si bien el análisis está centrado en la asignatura Derecho Romano, considero que lo planteado en este texto,

puede traspolarse a otras asignaturas. Este abordaje invita a conocer, explorar e interpretar diversos tipos de literatura jurídica y enfatiza la importancia de la lectura como fuente primordial de acceso al conocimiento. De allí, la necesidad de realizar una adecuada selección de los textos a ser leídos, a través de criterios previamente establecidos. Asimismo, se destaca la importancia de incluir obras literarias, como recurso para la enseñanza y la formación jurídica, favoreciendo las habilidades de análisis, interpretación y creatividad. El artículo aborda interrogantes en torno a para qué y cómo incluir estos recursos que la autora considera fundamentales para potenciar la enseñanza.

En el artículo: “Lo indecible y lo aún por decir. Por una política de restitución de bienes y memoria”, su autora, Marina Goralí, nos invita a reflexionar sobre la importancia de la palabra enunciada, su poder testimonial y, a la vez, restitutiva de aquellas acciones de nuestra historia que aún duelen, y nos habitan. La autora nos plantea este interrogante: “¿Cómo sostener en el texto jurídico aquello incapaz de inscribir el habla misma?”. Y, desde este interrogante nos invita a recorrer dos escenas: una de ellas el testimonio de Dinur en el juicio a Eichmann y, por otro lado, la masacre de Jedwabne. En palabras de la autora: “poder nombrar lo indecible, narrar nuestras historias es lo que contribuye a sostener nuestra memoria y transmisión”.

Finalmente, en el artículo sobre escritura académica que se incluye en todos los números de esta Revista, Laura Pégola explora los efectos de la inteligencia artificial generativa en la escritura académica. Para ello, analiza su potencial didáctico, los riesgos asociados con su uso acrítico y su impacto en la evaluación educativa, y, a partir de ello, propone un enfoque que forme usuarios críticos y conscientes, capaces de integrar éticamente la tecnología en el proceso de construcción del conocimiento.

Esperamos que la lectura de cada uno de los textos resulte de interés para cada una y cada uno de los lectores, que sean un aporte para sus prácticas docentes y que, a la vez, apunten a convocarlos a ser parte de la Revista Digital, aportando sus propios artículos y enriqueciendo nuestras miradas. ¡Queda hecha la invitación!

INTELIGENCIA ARTIFICIAL: “GENERATIVA” DE TEXTOS Y “DEGENERATIVA” DE PROCESOS*



Florencia Singla

Abogada egresada de la Universidad de Buenos Aires (UBA), magíster en Derecho Administrativo Económico por la Universidad Católica Argentina, docente por concurso en los cursos de Elementos de Derecho Administrativo y Elementos de Derecho Constitucional en la UBA.

fsingla@derecho.uba.ar



Marcos N. López Bustamante

Abogado-procurador por la Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino (UNSTA), maestrando en Relaciones Internacionales (UNLP), alumno de la Especialización en Derecho Nuclear (Facultad de Derecho, UBA), Diplomado en Malvinas, Antártida y Atlántico Sur (UBA Sociales), Diplomado Derecho Antártico, Logística y Gestión Ambiental Antártica (U Morón); ayudante de segunda CPO Las Fuentes del Derecho Internacional, JTP (i) Derecho Internacional Público, Cátedra Buis de Derecho Internacional Público, Facultad de Derecho (UBA).

lopez.bustamante@hotmail.com



Germán Augusto Degano

Abogado (UMSA), Especialista en Administración de Justicia (UBA), Posgrados en Inteligencia Artificial y Derecho (UBA), en Derecho Civil Constitucionalizado (UP) y en Derecho Procesal Civil (UBA). Profesor en Derecho Procesal Civil en grado y posgrado (UBA, UP, UNPAZ, UCES). Autor de artículos de doctrina. Secretario de Juzgado en la Justicia Nacional en lo Civil.

deganogerman@gmail.com

* Este artículo fue presentado en las XIV Jornadas sobre Enseñanza del Derecho, organizadas por el Centro para el Desarrollo Docente, que se llevaron a cabo el 17 y 18 de octubre de 2024.

RESUMEN

Este artículo aborda la importancia de enseñarles a los estudiantes universitarios cómo funcionan las herramientas de inteligencia artificial (IA), junto con sus fortalezas y debilidades, para que luego sean utilizadas al momento de estudiar o de resolver evaluaciones, como parte de la planificación y la metodología docente.

Palabras clave: inteligencia artificial – Chat GPT – enseñanza – universidad.

ABSTRACT

This article addresses the importance of teaching university students how Artificial Intelligence (AI) tools work, along with their strengths and weaknesses, so that they can then be used when studying or taking assessments, as part of their teaching planning and methodology.

Keywords: artificial intelligence – Chat GPT – teaching – university.

Introducción

En el marco de la cuarta revolución industrial, han aparecido programas informáticos –basados en algoritmos inteligentes– que recolectan datos masivos y en cuestión de pocos segundos nos dan respuestas a los distintos interrogantes que se plantean en nuestra vida diaria.

Así, la inteligencia artificial (IA) utiliza algoritmos que procuran imitar la inteligencia humana a los fines de lograr diversas tareas, cuya mejora se produce al ir recopilando más información. Se centra en la automatización de comportamientos inteligentes como razonar, recabar información, planificar, aprender, comunicar, manipular, observar e incluso crear, soñar y percibir.

Dentro del género de la IA, encontramos distintas especies, como el ChatGPT (*generative pre-trained transformers* por su sigla en inglés o “transformador pre-entrenado generativo”). Según Muñoz García (2023), el chat recurre a la utilización del lenguaje natural y brinda no sólo una respuesta a los distintos interrogantes que los sujetos presenten, sino que tiene la capacidad de autoaprendizaje, al desarrollar una retroalimentación y mejora automática en sus respuestas al ir recopilando nueva información.

Como puede observarse, esta revolución consistente en la aparición de nuevas tecnologías ha impactado en todos los ámbitos. El educativo universitario no quedó ajeno al impacto, puesto que los alumnos pueden hallar soluciones a sus interrogantes e incluso resolver sus cuestionarios y casos prácticos mediante el ChatGPT.

Esto se presenta como un importante desafío para el cuerpo docente, el cual podría sentirse en un primer momento “amenazado” por los avances tecnológicos. “¿De qué sirven las *instancias evaluadoras* si los alumnos resuelven los cuestionarios o casos prácticos con la IA? ¿Qué *aprenden* hoy en día los alumnos si todo lo *resuelven* con Chat GPT?”. En ese contexto, no caben dudas en cuanto a que la implementación de tecnologías “4.0” en el ámbito del aula es dificultosa y presenta desafíos variados.

Sin embargo, la educación universitaria desde sus comienzos ha enfrentado revoluciones industriales y sus impactos han demostrado evoluciones y no así retrocesos en los métodos de la enseñanza. Por todo eso, el presente trabajo tiene por objeto analizar que la IA —en su modalidad ChatGPT— puede utilizarse como herramienta útil en el método de enseñanza. Sin duda, requiere formación, tanto sobre su uso adecuado en las aulas para evitar la pérdida de control del proceso de aprendizaje, especialmente en el intercambio entre el alumno y el docente, como luego en la etapa de evaluación en los métodos que incluyan producción escrita domiciliaria.

El estudio tiene como objetivos: proponer que el rol del docente debe verse como el de un mediador que transforma información en conocimiento –y no cuestionarse ante las nuevas tecnologías–; destacar la importancia de la alfabetización digital, entendiendo que el problema no radica en herramientas como ChatGPT, sino en el uso que se les da y, por último,

subrayar la necesidad de enseñar a los estudiantes universitarios cómo funcionan estas herramientas para aprovecharlas adecuadamente. Para ello, se planteará una revisión de la planificación y metodología docente, comenzando con definiciones sobre IA y ChatGPT, el análisis de perfiles de alumnos y docentes, y el uso de ChatGPT en la enseñanza y evaluación universitaria.

¿Qué es la IA?

Aunque no siempre lo tengamos presente, el mundo navega su cuarta revolución industrial. El impacto abarca campos como la robótica, la cadena de bloques (*blockchain*), la nanotecnología, la biotecnología, la impresión 3D, internet de las cosas y la inteligencia artificial. Como señala el autor Corvalán (2017), esta nueva revolución “4.0” tiene su epicentro en el aumento exponencial y disruptivo de dos factores: la capacidad de almacenamiento de las máquinas y su velocidad de procesamiento de la información y de los datos.

En efecto, las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) son parte ineludible de nuestra habitualidad. Hoy programas informáticos –basados en algoritmos inteligentes– recolectan datos masivos y, en segundos, informan qué camino es el más corto para llegar a destino evitando el tráfico y qué película mirar según nuestras preferencias, por mencionar algunos ejemplos simples entre cientos. Harari (2019) señala que debemos entender las tecnologías del siglo XXI y –en particular– los poderes de la biotecnología y de los algoritmos informáticos como algo mucho más potentes que el vapor y el telégrafo en el siglo XIX. Con grandes riesgos y grandes beneficios, los datos son “el petróleo” de esta era.

Aunque los operadores educativos somos conscientes, en mayor o menor medida, de esas transformaciones, la implementación de tecnologías “4.0” en el ámbito del aula es dificultosa y presenta desafíos variados, de ahí la importancia de prestarle atención especial a las implicancias de la IA. Al respecto, y si bien no existe consenso entre los autores para establecer qué significa realmente la “inteligencia artificial”, se la puede definir como la herramienta que –por medio de algoritmos– es capaz de lograr objetivos complejos.

A grandes rasgos, se centra en la automatización de comportamientos inteligentes como razonar,

recabar información, planificar, aprender, comunicar, manipular, observar e incluso crear, soñar y percibir. Señala Corvalán (2019) que su ventaja es el aprovechamiento de tres características que superan ampliamente las capacidades cognitivas de los humanos: la velocidad de procesamiento, la posibilidad de conectarse y articular con otros sistemas de forma instantánea y la capacidad casi infinita para almacenar los datos y la información.

Los algoritmos sobre los que se desarrolla la IA son un conjunto de instrucciones para solucionar un problema. En otras palabras: una serie de pasos para la realización de una tarea o para arribar a un objetivo. Con el tiempo, se hicieron más complejos, dado que pasaron de ser estáticos a dinámicos. Es decir, se pasó de algoritmos simbólicos cuyas respuestas eran diseñadas de antemano por los programadores (Si “A”, entonces “B”), a los algoritmos de aprendizaje automático (*machine learning*), que tienen la capacidad de aprender de los datos y experiencias para tomar decisiones por sí mismos, por lo que generan sus propias instrucciones, que ya no son las del programador.

En rigor, el desarrollo y aplicación de la IA en el ámbito educativo trae aparejado un cambio rotundo de paradigma, ya que las facilidades que otorgan los actuales sistemas predictivos obligan a repensar la forma de estructurar una clase y, en especial, los modelos de evaluación e investigación fuera del aula. No podemos omitir la existencia de estas nuevas herramientas en el ámbito universitario, que cambian los modelos de investigación por parte de las personas, asumen tareas cada vez más complejas y, además, serán parte de los insumos a los que deberán acudir los nuevos profesionales.

¿Qué es el ChatGPT?

A la hora de analizar lo que es el ChatGPT, debemos saber que es uno de los tipos de IA. En nuestros usos, la IA sería el género y ChatGPT, la especie. Así, ChatGPT es uno de los tantos sistemas de lenguaje de IA, en este caso, nosotros hacemos referencia al desarrollado por OpenAI.

La palabra “Chat” resulta transparente a la hora de deducir su significado; sin embargo, GPT son unas siglas no tan intuitivas que significan *Generative Pre-trained Transformer*. Es decir, un transformador pre-entrenado generativo (de texto). Según Pérez y Robador

Rapich “utiliza una arquitectura de aprendizaje profundo llamada *Transformer*, que ha demostrado ser muy efectiva en el procesamiento de lenguaje natural (PLN)”.

Por su parte, OpenAI al describir su propuesta nos dice que construyen sus “modelos generativos utilizando una tecnología llamada aprendizaje profundo (*deep learning*), que aprovechan grandes cantidades de datos para entrenar un sistema de inteligencia artificial para realizar una tarea determinada”. Y al explicar los textos que ‘genera’ los define como “herramientas avanzadas de procesamiento del lenguaje que pueden generar, clasificar y resumir texto con altos niveles de coherencia y precisión”.

Señala Muñoz García (2023) que la novedad, en este sentido, no sería la capacidad de respuesta sino la de autoaprendizaje que se desarrolla a través de redes de algoritmos que permiten una retroalimentación y mejora automática y autónoma por parte del propio sistema.

A su vez, la desarrolladora de ChatGPT ha ido mejorando su performance, en ese sentido tenemos diferentes estadios de este modelo de lenguaje, que actualmente se encuentra en su cuarta versión. Sin embargo, fuentes confiables de testeo han publicado hasta la fecha de entrega de este trabajo, resultados sobre Chat GPT-3, de los cuales podemos referenciar un trabajo de la Universidad de Cornwell del que extraemos que los avances en procesamiento de lenguaje natural son sustanciales, y que la base de datos a procesar se amplió respecto de su versión anterior.

De hecho, el entrenamiento de este sistema requiere de decenas de miles de ejemplos para generar un “aprendizaje” por parte del sistema para dar una respuesta “natural”, algo que en el ser humano se logra con solo un par de ejemplos o situaciones para “aprender” la respuesta correcta o esperada. Aun así, Chat GPT-3 resulta sólido en tareas como traducción, respuestas a preguntas sobre la marcha o la utilización de palabras novedosas.

El ChatGPT como herramienta en la enseñanza y evaluación universitaria

En el presente artículo hemos decidido utilizar un título disruptivo, el cual, recordamos, aduce a una idea de IA “generativa” de textos y “degenerativa” de procesos. Nos hemos valido de este carácter

“generativo” que posee el ChatGPT como modalidad de la IA, para hacer un contraste con el proceso recientemente utilizado para enseñar y evaluar a nivel universitario.

El ChatGPT es “generativo” ya que produce la gran mayoría de las tareas que suelen pedirse a los estudiantes como “consignas o tareas”. Tal es así, que mediante simples *prompts* o consignas –que incluso

El ChatGPT es ‘generativo’ ya que produce la gran mayoría de las tareas que suelen pedirse a los estudiantes como ‘consignas o tareas’.

pueden ser redactados con lenguaje coloquial– pueden obtenerse resultados de manera muy rápida. Con lo cual, el estudiante, intentando cumplir con lo que se le solicita como tarea domiciliaria o “para la casa” se limitará a introducir la consigna, comentarle al Chat su estadio de educación y luego revisar si está bien realizado y “presentar”. Todo esto generado por la IA.

Entonces, con esta realidad, nos planteamos algunos interrogantes: ¿No se está “degenerando” el proceso tradicional de aprendizaje por vía de prueba y error? ¿Se está “degenerando” el proceso tradicional de enseñanza-aprendizaje? Y si es así, ¿cuál es el rol docente en tiempos de incorporación/transición de la IA “generativa”?

Quizás una de las claves sea retomar conceptos clásicos –como la creatividad– a la hora de replantearnos el rol docente en “tiempos de IA”. Así, retomando palabras de Alicia Camilloni (2019) “en la creatividad confluyen tres componentes: el conocimiento, el pensamiento creativo y la motivación. El conocimiento es definido por caracteres de comprensión y significado”.

Valiéndonos de esta idea, podemos empezar a reflexionar sobre dónde deberíamos empezar a intensificar nuestro rol docente, ya no solo como proveedores de conocimiento sino poniendo en relieve la intensificación del pensamiento creativo y crítico adaptando nuestras consignas a “nuevas” motivaciones.

Nos permitimos destacar de este extracto la

vinculación entre razonamiento crítico, abductivo y pensamiento analógico. Consideramos que parte de nuestro rol en las aulas empieza a ser la puesta en valor de nuestras propias capacidades intelectuales por sobre las digitales. La valoración y estimulación de *nuestra creatividad* (la del docente para la creación de consigna y la de los estudiantes para resolverlas) pasan a ser fundamentales. En tal sentido, si delegamos cada vez más en las herramientas informáticas, nos perdemos de gran parte de las fuentes de inspiración, de debate, de cuestionamiento; y entonces pasamos a recibir todo como dado, aceptando sin objeciones y limitando la posibilidad de *problematizar, cuestionar, proponer* y finalmente *resolver*.

Como docentes universitarios, dentro de un tema más general que se elija dentro de la asignatura o área se puede proponer a cada estudiante o grupo que escoja un subtema para diseñar un *prompt* –la pregunta, el disparador– dirigido a la IA que se decida emplear, tendiente a que el sistema escriba un ensayo de no más de cierta longitud (unos seis u ocho mil caracteres podría ser suficiente para el pregrado). Luego, cada estudiante o grupo deberá replicar sobre los aspectos débiles, inadecuados o incorrectos de esa primera versión del ensayo, para que el sistema de IA la mejore. Quizás como producto virtuoso de las estructuras bayesianas utilizadas en su arquitectura, una de las propiedades más interesante de los sistemas como ChatGPT es la capacidad para revisar su respuesta y mejorar cada *output* dentro del mismo chat, cuando se lo corrige negativamente o se le provee nueva información.

Después de un número (tres, parece razonable) de réplicas/correcciones de parte de los estudiantes, aquel ensayo que produzca la IA será tomado como producto final del sistema. Y, sobre ese producto, los estudiantes deberán identificar los aspectos inadecuados que subsisten y explicar por qué lo son. En su caso, citando las fuentes que lo demuestren. Es posible imaginar muchas variantes para mejorar este esquema básico. Una actividad tal puede ser evaluativa o bien constituir un trabajo práctico que habilite, en su instancia final, una discusión colectiva sobre el tema sustancial, sobre el proceso de escritura y reformulación del texto y sobre aquellos aspectos que merecieron revisión.

En ese marco, para empezar a repensar el proceso de aprendizaje-enseñanza en tiempos de temprano desarrollo de IA, quizá podamos retomar las

claves que propone Edith Litwin (2009) al hablar de integración y evaluación, cuando dice: “dos propuestas: integrar los contenidos diversos en las propuestas de enseñanza o pedir a los estudiantes que, una vez que comprendieron, integren lo nuevo aprendido con conocimientos de la realidad social o personal que ya poseían”. Entonces, tal vez el trabajo de integración aún permite conjugar la creatividad, el conocimiento y ubicación temporo-espacial que posee el estudiante y la combinación con los resultados de búsqueda lo que pueda poner en práctica la valoración de la *autonomía del estudiante* y sostener el rol de *herramienta* del ChatGPT y no como un “todo lo puede”, al menos por ahora.

Ahora bien, merece hacerse la advertencia correspondiente, siguiendo la propuesta de Atencio-Gonzalez *et al.* (2023), de que el uso de este tipo de IA implica ciertos riesgos y desafíos entre los que destacamos la calidad, la ética, la privacidad y la seguridad de datos, y la interacción humano-computadora.

Para atender a estos desafíos y para estar a la altura de la transición hacia la IA, los docentes debemos generar la destreza suficiente para convivir con esta herramienta y para luego también dominarla. La capacitación y la apropiación de la herramienta resulta crucial para estos nuevos tiempos.

En ese marco, Finkelstein resalta las sugerencias expuestas por Litwin en cuanto a la realización de “buenas preguntas”, entre las cuales enumera “las «auténticas», las que apuntan hacia la reflexión, las que abren nuevos interrogantes; las que se refieren a la epistemología; las que permiten reconstruir conceptos; las que pretenden conectar con los conocimientos previos, las que generan contradicciones, las que dan pistas a los alumnos para profundizar, las que sirven para centrar la atención sobre un aspecto saliente del problema que se está tratando, las que promueven prácticas meta cognitivas.

De ahí la necesidad de introducir como herramienta el ChatGPT, que los ayude a los estudiantes a reconstruir conceptos y conectar con los conocimientos previos. Por ejemplo, luego de una clase de tipo expositiva como las que solemos dar en el marco de la Universidad, sugerir a los alumnos que le efectúen una pregunta al Chat para ver qué les dice al respecto, anotarlo, compararlo con lo visto en clase y traerlo para la clase siguiente. Parece de algún modo, que la incorporación de estas herramientas nos obliga como docentes a

invitar a los alumnos a que sean ellos quienes efectúen las preguntas, recaben información y luego la analicen con el docente para que formen los distintos conceptos.

En la línea hasta aquí expuesta, Sánchez Vera (2023) ha afirmado:

Hablar de integrar chat GPT en el aula no implica que los estudiantes no tengan que aprender a redactar un texto. Lo que implica la llegada de estas herramientas es que lo que no tiene sentido, por ejemplo, es que derivemos ese aprendizaje en algo que hacen en casa. Si queremos trabajar el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, tendremos que trabajar más en el aula y darles a los estudiantes espacio para hacerlo allí, donde nosotros como docentes podamos ayudarles, donde pueden además enriquecerse de la ayuda de los demás. Tendremos que replantearnos los enfoques que abordamos en el aula. Si eso ayuda también a transformar la evaluación hacia modelos que tengan en cuenta más el proceso y no tanto el producto, para bien será.

Conclusiones

Frente a los cambios que aparecen como consecuencia de la llamada cuarta revolución industrial, el miedo y la negación por lo nuevo paralizan distintos mundos, entre ellos, el de la docencia.

Sin embargo, el breve análisis aquí expuesto nos permite concluir que la negación solo retrotrae la enseñanza, pues los actores encargados del éxito de estas herramientas somos los propios docentes, a quienes se nos presenta el enorme desafío de incorporar estas herramientas como el Chat GPT en las aulas ya sea para el proceso de aprendizaje como en la instancia evaluadora. Como ha expuesto Litwin (2009), “creación, promoción del cambio y mejora son conceptos asociados a las innovaciones”.

Este desafío no resulta fácil, pero quedan claras las siguientes cuestiones: en primer lugar, la herramienta no reemplaza el rol que nosotros, los docentes, ocupamos en el mundo de los estudiantes universitarios. Por otro lado, los alumnos acceden a estas nuevas tecnologías

de manera fácil, lo que implica que el uso por parte de ellos será inevitable e inminente. En ese marco, tener en claras las falencias de estas herramientas parece ser la primera obligación docente a los fines de introducirla en las aulas. Así, los alumnos verán validado el uso de la herramienta y aprenderán a utilizarla, para saber cuál será la mejor manera extraer la información.

Asimismo, los métodos de evaluación parecen verse obligados a ser reformulados, o al menos adaptados, aunque creemos que este desafío se viene presentando en el marco universitario desde hace más tiempo que la aparición del Chat GPT. Así, los docentes, en ciertos estadios de aprendizaje, deben animarse a cambiar los métodos de evaluación “preguntas-respuestas” para que el acceso a las tecnologías y simple “copio y pego” no sea una opción.

En el mismo sentido, el avance y desarrollo de la enseñanza –en nuestro caso, universitaria– también presenta la necesidad de readecuación. El docente que quiera adaptarse, deberá desarrollar habilidades con la nueva tecnología, para que, en el menor tiempo posible, lo disruptivo pase a ser adaptado, metabolizado e incorporado al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Retomamos la idea expuesta al principio de que la re-alfabetización tecnológica en el cuerpo docente es clave. El docente, para sostener su rol, necesita seguir coordinando el proceso que surge en el que tiene a cargo. Si pierde de vista las posibilidades de las nuevas tecnologías, pierde de vista el proceso, y no logra cumplir sus objetivos. Valga la analogía, el termómetro que veníamos utilizando hasta ahora para corroborar si los estudiantes “venían bien o entendiendo” los contenidos ya no sirve. La creatividad en las nuevas preguntas (una de las tantas adaptaciones necesarias a los tiempos de IA) será la re-calibración que necesitará nuestro termómetro. En caso de que nuestro objetivo sea que nuestros estudiantes aprendan y aprehendan.

Todo lo expuesto nos permite concluir que la inteligencia artificial –en su versión Chat GPT aquí analizada– aparece como una herramienta generativa de textos la cual requiere indudablemente su acompañamiento por parte del docente para una utilización adecuada, pues lo contrario implicaría un retroceso en el aprendizaje que devendría en una degeneración del proceso de enseñanza universitaria.

Bibliografía

- Brown, T.B. *et al.* (2020), Language Models are Few-Shot Learners. Cornell University. Disponible en: <https://arxiv.org/abs/2005.14165>
- Camilloni, A., (2019), La enseñanza del derecho orientada al desarrollo de la creatividad. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6 (1), 11.
- Chumbita, S. (2020), Inteligencia artificial y proceso de revisión, *Revista de Derecho Procesal– Los principios procesales*, 1, 622.
- Corvalán, JG (2017), *La primera inteligencia artificial predictiva al servicio de la justicia: Prometea*. La Ley.
- Corvalán, JG., (2019), Inteligencia artificial y proceso judicial, *Diario DPI*.
- Granero, H. (2020), Inteligencia artificial y justicia predictiva (¿puede la inteligencia artificial determinar si tengo razón o no en un juicio?). En Granero, H. (Dir.), *Inteligencia Artificial y Derecho, un reto social*. Albrematica.
- Harari, Y. N. (2019), *Homo Deus*. Debate.
- Litwin, E., (2009), *Reflexiones en torno a cómo enseñar. El oficio de enseñar. condiciones y contextos*. Paidós.
- Muñoz García, C., (2023), ¿Chat GPT en la Universidad? ¿Complementar el aprendizaje y cambiar el modelo educativo? *Diario La Ley*, 0283, Sección Tribuna. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8934531>.
- Rously Eddyah, A.G., Bonilla-Ron, D.E., Miles-Flores, M.V. y Lopez-Zavala, S.A. (2023), Chat GPT como Recurso para el Aprendizaje del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios, *Cienciamatria, Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 9(17). Disponible en: <https://cienciamatriarevista.org/ve/index.php/cm/article/view/1121/1881>, última consulta 27/09/2023.
- Sánchez Vera, M.M. (2023), *Hasta Chat GPT y más allá. Una breve guía reflexiva sobre el impacto de la inteligencia artificial en la educación*. Disponible en: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/131973>, última fecha de consulta 28/05/2025.
- Serrano, S. (2023), La llegada de la Inteligencia artificial y el problema de la evaluación en la docencia universitaria. El sistema educativo en crisis. *Encuentros Multidisciplinares*, 74, 2. Disponible en: <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/revista-74/carlo-stella.pdf>

EVALUAR PARA TRANSFORMAR: FUNDAMENTOS PARA REPENSAR LA EVALUACIÓN EN DERECHO



Lucila Anahí Guerreiro

Abogada (UBA, Diploma de Honor). Magíster en Derecho del Trabajo y Relaciones Laborales Internacionales (UNTREF). Profesora para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas (UBA, Diploma de honor). Ayudante de Primera en Elementos de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Cátedra del Dr. Pablo Topet (Facultad de Derecho, UBA).

lucilaguerreiro@derecho.uba.ar

RESUMEN

Este artículo analiza la evaluación como parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior, destacando su valor formativo más allá de la calificación. Se exponen las distintas funciones de la evaluación, su coherencia con la planificación docente y el rol del docente como diseñador de experiencias significativas. Desde una perspectiva situada, se propone como instrumento un examen parcial basado en el análisis de casos jurídicos, que fomente el pensamiento crítico y que vincule teoría con práctica. La evaluación se plantea como una oportunidad pedagógica, tanto para enseñar como para aprender.

Palabras clave: evaluación, enseñanza del derecho, aprendizaje significativo, resolución de casos.

ABSTRACT

This article examines assessment as a fundamental component of the teaching and learning process in higher education, emphasizing its formative value beyond grading. It outlines various functions of assessment, its coherence with instructional planning, and the role of the teacher as a designer of meaningful learning experiences. From a situated perspective, it proposes a midterm exam based on the analysis of legal cases as an assessment tool that fosters critical thinking and connects theory with practice. Assessment is presented as a pedagogical opportunity, both for teaching and for learning.

Keywords: assessment, legal education, meaningful learning, case-based learning.

Introducción

El presente trabajo se focalizará en analizar la evaluación de los aprendizajes como componente central de la educación superior y como parte del aprendizaje de los estudiantes. Para ello, se la definirá, se establecerá una clasificación de sus diferentes tipos, se la caracterizará y se propondrá un instrumento de

evaluación válido teniendo en cuenta que estamos inscriptos en el nivel superior universitario, que requiere de ciertos requisitos, calificaciones y acreditaciones.

La elección del tema radica en que entendemos que la herramienta evaluativa es un componente inseparable del aprendizaje en el espacio áulico.

Desde esta perspectiva, es esencial que los docentes comprendamos la importancia de saber elegir y confeccionar los instrumentos de evaluación, y que debemos ahondar en las características de cada tipo de evaluación y las diferentes habilidades que promueven en los estudiantes. Todo ello en vistas a seleccionar el tipo de evaluación más provechoso para nuestros estudiantes.

Es dable destacar que entendemos a la evaluación como un proceso complejo y profundo, parte inescindible del aprendizaje y como un componente esencial de la planificación docente; no la consideramos como el final de una etapa, sino como una parte fundamental del proceso de aprendizaje.

Definición de evaluación y clasificación de instrumentos evaluativos

En principio, cabe definir a la evaluación de los aprendizajes como un juicio de valor que se realiza sobre las conductas o respuestas que los estudiantes han dado (Mastache, 2009, p. 3).

En otras palabras, consiste en un proceso sistemático de obtención de información y de su uso para formular juicios que a su vez se utilizarán para tomar decisiones. Por lo tanto, el proceso de evaluación consta de tres momentos: obtener información, analizarla y, por último, tomar decisiones en relación a la información recogida.

El concepto de evaluación debe ser separado de otros conceptos como la calificación o la acreditación. La calificación consiste en ubicar en una escala, establecer una medición con relación a algún parámetro y la acreditación supone certificar que los estudiantes cuentan con los conocimientos exigidos por un determinado curso (Mastache, 2009, p. 3).

En cuanto a su clasificación, la evaluación puede ser de carácter diagnóstico cuando el docente requiere un análisis situacional del curso, o precisa obtener información sobre los conocimientos previos de los estudiantes para así decidir sobre las estrategias más adecuadas a utilizar de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes.

Otro tipo de evaluación es la de carácter sumativo, que es aquella que el docente realiza luego de terminar un determinado proceso educativo, con el objeto de verificar si los aprendizajes previamente establecidos fueron logrados de acuerdo a los criterios fijados.

Está íntimamente relacionada con la necesidad de calificación y acreditación del curso.

Por último, está la evaluación de carácter formativo o procesual, que constituye un análisis de la producción o resultado y también del proceso seguido. En consecuencia, ofrece información útil tanto para que el estudiante encare las acciones necesarias para lograr los aprendizajes buscados como para que el docente pueda planificar actividades que faciliten dichos aprendizajes (Mastache, 2009, p. 5).

La coherencia del instrumento de evaluación con los componentes de la planificación y con las características del curso

Es esencial saber que la evaluación no es algo que le sucede al estudiante. Por el contrario, los docentes tenemos un rol fundamental en el éxito o fracaso de la evaluación como parte del aprendizaje.

Así lo indica Celman (1998, p. 3) al referirse a la posibilidad de mejora de los instrumentos de evaluación, y afirma que la evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje, es parte del todo. En efecto, para que el estudiante construya el conocimiento, hay que elegir conscientemente el instrumento de evaluación adecuado al curso y saber confeccionarlo de manera eficaz.

Cabe señalar que el instrumento de evaluación debe tener coherencia con los demás componentes de la planificación. Tanto los propósitos, como los objetivos, contenidos, estrategias y recursos deben estar en consonancia con la herramienta evaluativa elegida. Debemos evaluar lo que enseñamos. Por ejemplo, si enseñamos mediante casos, debemos evaluar con casos. Por el contrario, si no hicimos ninguna actividad con casos en el desarrollo del curso, no es aconsejable evaluar con una estrategia que no fue practicada por los estudiantes, porque probablemente no tengamos buenos resultados y no propiciaremos el aprendizaje ni tampoco un buen clima áulico.

Otro aspecto a tener en cuenta es que la elección del tipo de evaluación depende de las características del curso. Se debería realizar un análisis situacional del curso previo a la elección del instrumento evaluativo, para poder elegir aquel más conveniente que promueva el aprendizaje significativo.

Anahí Mastache (2009, p. 6) desarrolla de manera exhaustiva los usos de los instrumentos de evaluación y señala que: “No existen instrumentos de evaluación ideales. Ninguno es mejor que otros de manera absoluta. Cada instrumento de evaluación resulta más o menos pertinente en relación con las cuestiones a evaluar, los sujetos a ser evaluados y la situación en que se produce la evaluación”.

Por ello, es pertinente realizar un análisis del contexto y de la situación en que se encuentra el curso para identificar las fortalezas y necesidades de nuestros estudiantes, detectar el contexto social e institucional en el que nos encontramos y así elegir la herramienta evaluativa más adecuada para que puedan apropiarse del conocimiento.

Mastache y Devetac (2017, p. 156) hacen énfasis en la didáctica reflexiva e inclusiva y en igual sentido refieren:

La capacidad de analizar el contexto social e institucional en el cual se desarrolla la clase, así como las características que asume el grupo-clase (las formaciones que construye, las articulaciones que produce) y de adaptar las estrategias pedagógico-didácticas en función del diagnóstico realizado, constituyen competencias centrales para un ejercicio “situado” de la docencia.

La evaluación como desafío mutuo

Es nuestra responsabilidad como docentes poner nuestra capacidad creativa al servicio de nuestros estudiantes, y así confeccionar un instrumento de evaluación que desafíe a nuestros estudiantes, que ponga a prueba sus habilidades y las fomente.

Bain (2007, p. 23), al analizar las características de los buenos profesores, explica que:

Los mejores profesores diseñan cuidadosamente tareas y objetivos de aprendizaje para promover la confianza y para infundir ánimo, pero proporcionando a los estudiantes grandes desafíos y haciéndoles sentir que se enfrentan a ellos con suficiente solvencia.

Más allá de crear una evaluación estimulante para nuestros estudiantes, creemos que también es un desafío para nosotros como docentes abordar a la evaluación como un acto de invención.

El desafío debe ser doble, tanto para el estudiante como para el docente. La evaluación es un acto creativo para el docente porque debemos confeccionar un instrumento que respete la enseñanza dada en ese momento específico, de acuerdo con las necesidades del curso, y en consonancia con el contexto social e institucional. Por lo tanto, si bien hay cuestiones que prevalecen, hay otras que no, pues los instrumentos evaluativos son cambiantes y el docente debe crearlos y transformarlos constantemente.

Aspectos de la evaluación a tener en cuenta por los docentes

La apropiación de los contenidos durante la evaluación se dificulta cuando el estudiante está más pendiente de cumplir con las expectativas del docente que de aprender. En esos casos, el estudiante está más concentrado en apropiarse de la lógica y formalismo de la evaluación que de los contenidos en sí. Por ello, debemos evitar que lo más importante sea la supervivencia en la universidad o la calificación antes que el aprendizaje (Quiroz, 1991, p. 54).

Así, en nuestro rol docente, debemos evitar que los estudiantes vean a la evaluación como un instrumento de control o como un acto traumático, sino como un paso más que contribuye al aprendizaje. Por ello, Litwin (2008, p.173) al referirse al oficio de enseñar manifiesta que: “Si pudiéramos definir las buenas prácticas que recorren los diferentes niveles del sistema educativo, elegimos a las que satisficieran las siguientes condiciones: sin sorpresas, enmarcadas en la enseñanza, sin desprenderse del clima, ritmo y tipo de actividades usuales de la clase”.

Otra cuestión a tener en cuenta radica en que el error no se debe concebir como un déficit o falta, sino como un paso en la construcción y apropiación del conocimiento. Las ideas incorrectas del estudiante constituyen una valiosa fuente de información para la futura toma de decisiones pedagógicas del docente, y deberían ser consideradas como oportunidades para potenciar el desarrollo de sus habilidades.

En concordancia con ello, para asegurar el carácter constructivo del error, es vital que el docente pueda asegurar una devolución de la instancia evaluativa, en la cual haya una retroalimentación en el seno del vínculo pedagógico. Por ejemplo, se podría dar una devolución oral personalizada, o

también se podría enviar un mail con sugerencias de mejora.

La construcción de un vínculo pedagógico empático es un aspecto clave en la retroalimentación. Si bien no soslayamos el carácter asimétrico de la relación entre el docente y el estudiante, consideramos que debería tender más hacia la horizontalidad que a la verticalidad. Resulta aconsejable establecer un vínculo de confianza, para alentar las preguntas y la participación activa en el espacio áulico, ello facilita la revisión y disminución de los errores y, por lo tanto, promueve el aprendizaje de los contenidos.

Por último, en la confección del instrumento de evaluación tiene gran relevancia la perspectiva epistemológica del docente, es decir, su concepción sobre el saber y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, consideramos enriquecedor para un estudiante de abogacía que el docente aborde las clases desde una perspectiva de análisis jurídico de la realidad, entendiendo que el derecho debe ser visto de manera crítica y cambiante, no simplemente como un conjunto de normas. En este sentido, pretendemos elaborar todos los componentes de la planificación en vistas a generar estudiantes con capacidad de razonamiento crítico y el fortalecimiento de las destrezas que contribuyan al cambio social (Cardinaux, 2013, p.125).

En otras palabras, concebimos que el aprendizaje del derecho no es una mera memorización de normas, sino que requiere del crecimiento de un conjunto de habilidades personales e interpersonales vinculadas con las capacidades de análisis e interpretación para la comunicación, la argumentación y la reflexión crítica.

Propuesta de evaluación: parcial escrito con el método de resolución de casos

Teniendo la perspectiva epistemológica elegida en vistas y los requisitos académicos de la universidad para la calificación y acreditación, a modo de ejemplo, proponemos como instrumento evaluativo un parcial escrito semiestructurado que se basa en la resolución de un caso práctico.

En principio, respecto de esta modalidad de examen, cabe destacar que los casos, si son bien seleccionados o contruidos, nos permiten tratar temas que por su complejidad difícilmente nos atreveríamos a abordar. Litwin (2010, p. 1) destaca la efectividad de este método, postulando que “los casos

despiertan los intereses personales de profesores y estudiantes, y pueden ser invitaciones para seguir pensando, para favorecer el recuerdo y suscitar –si el tema lo posibilita– la emoción”.

Conviene que los casos –ya sean hipotéticos o reales– despierten intereses y emociones en los estudiantes, para propiciar el aprendizaje significativo en los estudiantes. Por ello, el docente debe realizar un acto creativo al confeccionar el examen.

Así, cuanto mayor sea la significatividad de los aprendizajes, mayor será el interés y la motivación por parte del estudiante. Sabemos que el aburrimiento, la ausencia de sorpresa y la lejanía de las propias necesidades suelen asociarse a la apatía y a la falta de disposición afectiva positiva para el aprendizaje (Anijovich, 2009, p. 8).

Por eso elegimos presentarle un caso con el que se podría cruzar en su ejercicio profesional, con preguntas genuinas, una situación que podría ocurrir y en la cual se pueden aplicar de manera evidente los contenidos vistos en clase. Por ejemplo, un docente de derecho del trabajo –al abordar la temática de riesgos del trabajo– podría plantear un caso detallado de un accidente laboral y, al realizar buenas preguntas al respecto y adecuar la situación planteada a los contenidos vistos, podría propiciar en los estudiantes un análisis crítico de la aplicación del derecho.

Cabe aclarar que la resolución del caso estará acompañada de preguntas teóricas que evaluarán contenidos disciplinares y también por preguntas que estimularán los contenidos procedimentales (capacidad de argumentación, análisis y reflexión crítica), los que consideramos esenciales para un buen ejercicio de la profesión de abogado. Además, la práctica de estos contenidos se condice con la perspectiva epistemológica de análisis jurídico de la realidad, conforme lo explicado anteriormente.

Otro beneficio de la resolución de casos es la contextualización del conocimiento, es decir que los estudiantes vean que el derecho no es algo abstracto. Contextualizar los contenidos, plantearlos en situaciones tanto reales como hipotéticas, favorece a generar interés en los estudiantes, y ello promueve el aprendizaje significativo.

En otras palabras, el conocimiento posee una estructura, una organicidad y una dimensión social; no se le puede considerar aislado y descontextualizado (Moran Oviedo, 1985, p. 4).

En virtud de lo expuesto, considero que plantear como instrumento de evaluación un parcial escrito con método de resolución de casos fomenta habilidades imprescindibles para el ejercicio de la profesión de abogado y, por ello, resulta una herramienta evaluadora enriquecedora.

Conclusión

Durante el desarrollo del artículo se puede visualizar cómo la evaluación se torna relevante durante las tres etapas teorizadas por Philip W. Jackson (2002).

En la etapa preactiva o de planificación, ya que debemos conectar y cohesionar todos los componentes para generar clases relacionadas con el método de evaluación (nuestros propósitos, objetivos, contenidos y estrategias deben ser acordes a la evaluación propuesta).

En la etapa interactiva, porque en clase debemos plantear actividades acordes al instrumento de evaluación elegido. En este sentido, si decidiéramos poner en práctica la modalidad de evaluación de resolución de casos, debemos analizar distintos casos

para que luego, al momento del examen, el estudiante no se encuentre con algo desconocido y pueda resolver la instancia evaluativa con solvencia y fluidez.

En la instancia posactiva, ya que, al momento de reflexionar sobre nuestra práctica, el instrumento de evaluación le provee al docente la información necesaria para tomar las decisiones que continúen promoviendo la apropiación genuina y duradera de distintos tipos de contenidos por parte de los estudiantes.

Todas las evaluaciones pueden y deberían ser utilizadas para comprender mejor la realidad con la que se está trabajando y contribuir a mejorarla (Ravela, 2006, p. 5), ya que la evaluación debe constituir un incentivo para que el estudiante mejore sus conocimientos y habilidades.

Debemos capacitarnos constantemente para mejorar en nuestra práctica y abordar a la evaluación como una herramienta más para el aprendizaje, a fin de estar a la altura para contribuir a la construcción del conocimiento. Por lo tanto, no concebimos a la evaluación como un punto final, sino como un punto de partida en el aprendizaje de nuestros estudiantes.

Bibliografía

- Anijovich, R., y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al que hacer en el aula*. Aique
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. PUV, Publicaciones Universidad de Valencia.
- Cardinaux, N. (2013). Concepciones del derecho: su impacto sobre los métodos de enseñanza. En G. Schujman e I. Siede (Comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Aique.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta del conocimiento? En A. Camilloni y otros, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Jackson, P. W. (2002). *La vida en las aulas*, Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1968)
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Paidós.
- Litwin, E. (2010). *Enseñar mediante el estudio y análisis de casos*. EducaRed.
- Mastache, A., y Devetac, R. (2017). La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, p. 153-180.
- Mastache, A. (2009). Evaluación: el uso de las pruebas de selección múltiple. En Encuentro Internacional de Derecho Internacional. Asociación Argentina de Derecho Internacional.
- Moran Oviedo, P. (1985). Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal. *Perfiles Educativos*. N° 27-28, pp. 9-25.
- Quiroz, R. (1991). Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N.
- Ravela, P. (2006). Para comprender las evaluaciones educativas, fichas didácticas. Preal.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA EVALUACIÓN EN EL DERECHO EN TIEMPOS DE IA GENERATIVA



Gustavo E. Velesquen Sáenz

Abogado (UBA) con orientación en Derecho del Trabajo. Maestrando en Derecho del Trabajo y Relaciones Laborales Internacionales (UNTREF). Director del Instituto de Inteligencia Artificial y Derecho del Colegio de Abogados de San Martín. Profesor de grado en la Facultad de Derecho (UBA) en las materias Inteligencia Artificial, Algoritmos y Derecho del Trabajo y Discriminación y Violencia con perspectiva de género en el ámbito laboral. Profesor de posgrado en universidades públicas y privadas. Es autor de artículos académicos y expositor sobre temas vinculados a la implementación de la inteligencia artificial y tecnologías adyacentes en el mundo del trabajo y la profesión legal. velesquensaenz@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo aborda los desafíos y oportunidades que la irrupción de la inteligencia artificial generativa (IA Gen) plantea en la enseñanza del Derecho, con un enfoque en la evaluación académica. A partir de un análisis crítico, se examinan los modos en que la IA Gen reconfigura las prácticas evaluativas tradicionales y se proponen algunas estrategias pedagógicas que fomenten el desarrollo de competencias técnicas, éticas y metacognitivas. Se exploran distintas propuestas, como el diseño de tareas integradoras, la evaluación oral, el trabajo colaborativo y el uso ético de la IA, con el objetivo de convertir estas herramientas en un recurso valioso para la formación de futuros profesionales del Derecho. Además, se ilustra cómo adaptar instrumentos de evaluación preexistentes mediante el uso de IA Gen, promoviendo una enseñanza más inclusiva y crítica. Finalmente, se subraya la necesidad de continuar investigando sobre el impacto de estas tecnologías en la educación jurídica, a fin de garantizar la integridad académica y la reflexión ética.

Palabras clave: IA generativa, evaluación en el Derecho, estrategias pedagógicas, competencias metacognitivas, ética profesional, enseñanza jurídica, tecnologías emergentes, evaluación formativa, aprendizaje crítico.

ABSTRACT

This article analyzes the challenges and opportunities posed by the emergence of generative artificial intelligence (GenAI) in legal education, with a particular emphasis on academic assessment. Through a critical and reflective approach, it examines how GenAI is reshaping traditional evaluation practices and proposes pedagogical strategies aimed at fostering the development of technical, ethical, and metacognitive competencies. The paper explores methods such as integrated task design, oral assessments, collaborative work, and the ethical integration of AI, seeking to transform these tools into valuable resources for the education of future legal professionals. It also illustrates how existing assessment instruments can be adapted through GenAI to promote a more inclusive, formative, and critically engaged learning experience. Finally, the article highlights the importance of further research into the educational impact of these emerging technologies, while upholding academic integrity and fostering ethical reflection in legal education.

Keywords: Generative AI; Assessment in Legal Education; Pedagogical Strategies; Metacognitive Competencies; Professional Ethics; Legal Education; Emerging Technologies in Education; Formative Assessment; Development of Critical Thinking.

Introducción

En la enseñanza del Derecho, las producciones escritas han sido históricamente un pilar para medir competencias analíticas, críticas y argumentativas. Sin embargo, la irrupción de la inteligencia artificial generativa (IA Gen) en el ámbito educativo en general, y específicamente en la enseñanza del Derecho, plantea serios desafíos a los métodos utilizados tradicionalmente para la evaluación. Esta tecnología, que permite a los estudiantes generar textos coherentes y completos sobre la base de instrucciones más o menos elaboradas¹, crea un escenario complejo en el que las evaluaciones convencionales podrían no reflejar adecuadamente el aprendizaje genuino.

En este trabajo² se examinan diversas cuestiones que emergen a raíz de la incorporación de la IA generativa en las prácticas de evaluación dentro de la carrera de Derecho, con el objetivo de analizar sus implicancias pedagógicas y metodológicas:

a) *¿Qué habilidades fundamentales dejarán de practicarse si se delega el trabajo a la IA Gen?*

Una de las consecuencias de la delegación de habilidades en tecnología es que, al hacerlo, inevitablemente dicha habilidad se ve afectada. Por ejemplo, al delegar el cálculo numérico en una calculadora, hemos perdido agilidad en la realización de cálculos mentales. A cambio, hemos ganado la posibilidad de efectuar cálculos mucho más complejos en forma casi instantánea con una precisión infinitesimal. La indiscutible capacidad de la IA Gen para generar textos coherentes y ajustados a consignas específicas va en ese sentido.

b) *¿Cómo podemos garantizar que las evaluaciones continúan reflejando el aprendizaje auténtico del estudiante, considerando el uso generalizado de IA Gen?*

A medida que la IA Gen permite generar textos cada vez más indistinguibles de los creados por los

humanos, sustentar las evaluaciones en producciones escritas, como tradicionalmente se ha realizado en el marco de la enseñanza del Derecho, incrementará la dificultad para los docentes de verificar si el trabajo presentado refleja genuinamente la comprensión del estudiante.

c) *¿Cómo ajustar las estrategias evaluativas tradicionales para que se alineen con las demandas de una educación atravesada y reconfigurada por esta tecnología?*

Esto invita a reflexionar sobre la necesidad de transformar las prácticas de evaluación para que sean relevantes y efectivas en un contexto marcado por la incorporación de una tecnología tan disruptiva como lo es la IA Gen.

En mi rol como docente de la Materia Inteligencia Artificial, Algoritmos y Derecho del Trabajo³ este tema me ha suscitado tanto preocupación como interés, motivándome a reflexionar profundamente sobre las estrategias de evaluación en el contexto de la IA Gen y su aplicación en la materia que imparto.

La hipótesis planteada en este artículo es que la IA Gen, lejos de ser un obstáculo, representa una oportunidad para transformar los métodos de evaluación, siempre y cuando se emplee de forma reflexiva, con una aproximación crítica y un espíritu ético, para favorecer el desarrollo de competencias de orden superior y habilidades metacognitivas, que –en definitiva– preparen a los estudiantes para las complejidades del ejercicio profesional.

Para ello, un buen punto de partida sería cotejar las competencias requeridas en la carrera, y reflexionar tanto sobre las habilidades necesarias para el ejercicio profesional como las que la sociedad reclama tengan nuestros futuros abogados.

En el contexto planteado, el presente trabajo se sitúa dentro de un entorno de enseñanza del Derecho, donde las exigencias pedagógicas demandan evaluar tanto conocimientos técnicos como habilidades éticas, reflexivas, prácticas y argumentativas.

Se examinarán tres facetas íntimamente interrelacionadas, que se constituirán en los objetivos del presente artículo:

¹ Estas instrucciones se denominan *prompts*, y consisten las entradas que se le dan a un modelo de lenguaje para guiar su respuesta. Puede ser una pregunta, una frase, un ejemplo o incluso una tarea compleja. Su claridad y estructura influyen directamente en la calidad de la respuesta generada. Existen diversas técnicas para crearlos, de acuerdo a las necesidades del usuario.

² La idea que dio origen a este trabajo surgió en el marco del Módulo III de la Carrera de Formación Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

³ Cátedra Mariano Recalde, materia optativa del CPO de la carrera de Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

-Analizar los diferentes modos en que la IA Gen desafía las prácticas evaluativas tradicionales en la enseñanza del Derecho.

-Explorar enfoques didácticos que respondan a los desafíos planteados.

-Ilustrar, a modo de ejemplo, cómo puede adaptarse un instrumento de evaluación y cómo diseñar otro a partir de una norma, por medio de la IA Gen, a los fines de que se constituyan en un vehículo para evaluar la aplicación práctica de los saberes, no solo a los efectos de fomentar el espíritu crítico, sino como medio para indagar en su recuperación por parte de los estudiantes.

En definitiva, responde a la necesidad de reflexionar acerca del perfil de los futuros profesionales del Derecho y las exigencias que plantea el contexto tecnológico actual. Asimismo, al proponer estrategias evaluativas adaptadas a este desafío y éticamente fundamentadas, el trabajo contribuye al desarrollo de criterios pedagógicos que permitan seleccionar y articular estrategias de enseñanza adecuadas para el contexto jurídico, fomentando tanto la consolidación de habilidades técnicas como el desarrollo de competencias éticas y metacognitivas. Finalmente, al plantear propuestas colaborativas y críticas, refuerza la importancia del trabajo en equipo y del análisis conjunto como herramientas para enfrentar la complejidad del proceso de enseñanza en tiempos de transformaciones tecnológicas.

Desafíos que plantea la IA Gen en la enseñanza del derecho

La irrupción de la IA Gen en el ámbito educativo, en particular en el ámbito del Derecho, está socavando profundamente prácticas de evaluación tradicionales, exigiendo un replanteamiento de sus fundamentos y métodos tradicionales.

a) *Obsolescencia de tareas convencionales*

Las actividades tradicionales como la elaboración de resúmenes, trabajos prácticos, comentarios de textos y análisis de fallos han perdido relevancia, ya que pueden ser abordadas fácilmente por la IA Gen. La situación enfatiza la necesidad de sustituir estas tareas por métodos de evaluación que valoren habilidades de orden superior, como la creatividad, el análisis crítico y la resolución de problemas (UNESCO, 2024)

b) *Problemas de integridad académica*

La capacidad de la IA Gen para producir textos de alta calidad suscita preocupaciones significativas en cuanto a la autoría y autenticidad de los trabajos presentados. Esto coloca a los docentes ante el desafío de diseñar evaluaciones que verdaderamente reflejen el conocimiento y las competencias genuinas de los estudiantes. (UNESCO/IESALC, 2023).

c) *Replanteo el valor del aprendizaje*

La IA Gen pone en entredicho la relevancia de habilidades como la memorización y la simple reproducción de información. En consecuencia, resulta aconsejable priorizar el desarrollo de competencias tales como la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, lo que permitiría a los estudiantes adaptarse mejor a un entorno académico y profesional en constante evolución, asegurando que estén dotados de las herramientas necesarias para enfrentar desafíos complejos y encontrar soluciones innovadoras. (UNESCO, 2024)

d) *Evaluación del proceso sobre el producto*

La facilidad con la que la IA Gen puede producir textos obliga a poner el acento en los procesos de aprendizaje. Esto pone de relieve la importancia de evaluar aspectos como la formulación de preguntas, la construcción de argumentos y el análisis crítico (UNESCO IESALC, 2023). En el mismo sentido, Anijovich (2019) sostiene que la evaluación debe promover la metacognición, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Esto se puede lograr mediante estrategias como portafolios, diarios de aprendizaje y autoevaluaciones que documenten el progreso y las decisiones tomadas durante el uso de la IA Gen.

e) *Diseño de tareas integradoras*

Las evaluaciones deben integrar el uso de la IA Gen como herramienta de análisis, pues fomenta la creación de conocimiento aplicado, al permitir a los estudiantes desarrollar habilidades de pensamiento crítico y argumentación, al tiempo que aprenden a interactuar, con esta tecnología aplicada a su campo de estudio (UNESCO, 2023).

Propuestas para un cambio de paradigma en la evaluación

A partir del enfoque de considerar la IA Gen como una oportunidad para rediseñar las evaluaciones en la educación jurídica, a continuación, se exploran y justifican algunas estrategias pedagógicas que podrían dar respuesta a esa transformación.

a) *Evaluaciones orales*

Las evaluaciones orales, en la forma de simulaciones de juicios y debates, son efectivas para desarrollar competencias clave en el Derecho, como la persuasión, la argumentación y la defensa ética. Camilloni (1998) señala que estas prácticas deben alinearse con las competencias específicas de la disciplina, facilitando tanto la reflexión crítica como la evaluación del aprendizaje en forma continua. Las simulaciones legales permiten a los estudiantes asumir roles como defensores, fiscales o jueces en casos ficticios, puesto que promueven una comprensión práctica del Derecho y reducen la dependencia de la IA Gen.

Los debates estructurados fortalecen las habilidades retóricas y de pensamiento crítico, no solo porque permiten que los estudiantes defiendan posiciones opuestas en casos controvertidos, sino también porque mejoran su capacidad de confrontar ideas y argumentar efectivamente. Los casos prácticos, que presentan problemas jurídicos para ser resueltos en tiempo limitado, simulan las condiciones del ejercicio profesional y minimizan el uso de herramientas tecnológicas, al tiempo que permiten evaluar tanto el dominio teórico como práctico del estudiante. De esta manera, se promueven habilidades fundamentales como la toma de decisiones rápidas y fundamentadas y la gestión del tiempo, a los efectos de preparar a los futuros profesionales del Derecho para enfrentar los desafíos del ámbito jurídico contemporáneo.

b) *Trabajo colaborativo*

La colaboración en equipo es un aspecto esencial en el ámbito jurídico, donde la resolución de problemas requiere frecuentemente un enfoque interdisciplinario. Según Anijovich (2019), las evaluaciones grupales no solo promueven la construcción colectiva del conocimiento, sino que también fortalecen competencias interpersonales fundamentales para la práctica del Derecho, como la negociación, la gestión de conflictos y la comunicación efectiva, al integrar

perspectivas diversas y alcanzar consensos. Al involucrarse en este tipo de tareas, los estudiantes desarrollan competencias que van más allá de la IA Gen, pues enriquecen su aprendizaje y fortalecen su preparación para el ámbito jurídico contemporáneo.

Es importante en estos casos incorporar una segunda instancia donde se indagará en los saberes, las diferentes posturas y los aportes realizados por cada uno de los miembros del equipo.

c) *Exámenes presenciales con material abierto*

Los exámenes presenciales con acceso a legislación, apuntes y bibliografía son una solución efectiva para evaluar habilidades analíticas y argumentativas en tiempo real, porque garantizan la integridad académica al observar directamente el desempeño del estudiante. Según Camilloni (2017), estos exámenes fomentan una comprensión profunda al evaluar la capacidad de los estudiantes para integrar y aplicar conocimientos en contextos específicos, en tanto superan la simple memorización para enfocarse en el uso práctico y crítico del conocimiento.

d) *Autoevaluación y coevaluación*

Incorporar espacios dedicados a la autoevaluación crítica, la coevaluación y el juicio evaluativo –si se implementan con criterios claros y estrategias adecuadas– puede fomentar la reflexión metacognitiva, al permitirles a los estudiantes reflexionar sobre su propio desempeño, identificar fortalezas y áreas de mejora, y desarrollar una comprensión más profunda de sus habilidades y conocimientos (Anijovich, 2010; Sánchez Mendiola y Martínez González, 2022).

e) *Ética en la evaluación*

Celman (1997) destaca que las evaluaciones deben considerar tanto las capacidades técnicas como los principios éticos subyacentes. Con relación a ello, el uso de la IA Gen en la educación plantea una cuestión ética fundamental: ¿cómo garantizar que estas tecnologías se utilicen para potenciar el aprendizaje y no para desplazar habilidades esenciales? Porque resulta de capital importancia que los estudiantes desarrollen una aproximación crítica a esta tecnología y, a su vez, internalicen la importancia de utilizarla en forma ética, a los fines de potenciar y desarrollar sus propias habilidades, y no sustituirlas. Diseñar actividades y evaluaciones que integren la dimensión ética e incluya la reflexión crítica sobre los riesgos de

sesgos algorítmicos, alucinaciones, la privacidad de los datos expuestos y las limitaciones inherentes a estas tecnologías resulta crucial.

En el ámbito del derecho, ello implica proyectar estas cuestiones éticas al futuro ejercicio profesional, de ahí la sugerencia de desarrollar actividades como debates estructurados sobre casos hipotéticos relacionados con el uso de IA Gen.

f) *Análisis crítico de textos generados por IA Gen*

Un ejemplo concreto de la implementación de estas estrategias es el diseño de instrumentos de evaluación en el que los estudiantes utilicen y generen textos por IA Gen, para luego analizarlos e identificar posibles errores, sesgos o inconsistencias legales. De tal modo podría requerirse la elaboración de una respuesta crítica fundamentada tendiente a justificar o criticar el texto producido desde su propio razonamiento y observación crítica, apoyados en los saberes propios de la disciplina.

Este enfoque no solo permitiría evaluar habilidades técnicas y analíticas, sino que también promovería la metacognición, al requerir que los estudiantes reflexionen sobre las limitaciones y aplicaciones éticas de la tecnología en contextos jurídicos reales.

En la misma línea, se podría utilizar la IA Gen para diseñar multiplicidad de casos y problemas complejos según los aspectos que quieran evaluarse y, en consecuencia, modelar los hechos y situaciones en forma acorde. Este tipo de actividad fomentaría la creatividad, la adaptabilidad y el pensamiento crítico en un entorno que simula la práctica profesional.

A continuación, se presenta una selección de los resultados obtenidos a partir de un instrumento de evaluación previamente diseñado con preguntas de opción cerrada (*multiple choice* y verdadero/falso). Dicho instrumento fue utilizado como base para generar, mediante el uso de inteligencia artificial generativa, un nuevo cuestionario con preguntas de tipo abierto, orientadas a la aplicación práctica de los conocimientos evaluados. Se le indicó a la IA que formulase las preguntas en el mismo chat y luego se le solicitó que, sobre uno solo de los puntos, propusiera cinco variantes incrementando la dificultad de cada una de ellas.⁴

Cuestionario inicial

Caso 1: Impacto de las TIC y la IA en los trabajos de baja calificación

En una fábrica automatizada, la implementación de tecnologías de inteligencia artificial ha reemplazado tareas manuales previamente realizadas por trabajadores de baja calificación. Algunos empleados argumentan que esta situación vulnera el derecho al trabajo digno y piden medidas legales para proteger sus empleos.

Consigna: Evalúe esta situación considerando el impacto de las TIC y la IA en el empleo, y proponga estrategias que equilibren innovación y derechos laborales.

Caso 2: Deslaboralización en la economía digital

Un estudio muestra que cada vez más trabajadores en plataformas digitales son clasificados como autónomos, lo que reduce las protecciones laborales tradicionales. Sin embargo, estos trabajadores enfrentan condiciones similares a las de empleados dependientes.

Consigna: Analice este fenómeno desde el concepto de “deslaboralización” y proponga medidas normativas para abordar esta problemática.

Variantes del Caso 1

Caso 1.1 (Baja dificultad): Introducción al impacto de las TIC y la IA

Una empresa de limpieza adquiere robots automatizados para realizar tareas como aspirar, barrer y limpiar ventanas. Los empleados de limpieza manual temen perder su trabajo debido a esta tecnología.

Consigna: Identifique el impacto de las TIC y la IA en este sector laboral y explique cómo podrían afectar los derechos de los trabajadores de baja calificación.

Caso 1.2 (Dificultad moderada): Desplazamiento laboral

Una cadena de supermercados instala cajas de autoservicio con inteligencia artificial, reduciendo la necesidad de cajeros humanos. Algunos empleados son reasignados a otras funciones, pero otros son despedidos.

Consigna: Analice las implicaciones laborales y éticas de esta decisión. Proponga soluciones que permitan equilibrar la adopción de tecnologías con la protección del empleo.

⁴ La interacción por la cual se generó este nuevo instrumento puede cotejarse en el siguiente enlace: <https://chatgpt.com/share/673c8bd7-9cc8-8009-b314-3a38c38a79f7>

Caso 1.3 (Alta dificultad): Discriminación indirecta por automatización

Una empresa de transporte automatiza sus procesos de logística con un sistema de IA que genera reportes sobre la productividad de los conductores. El sistema favorece a empleados jóvenes que manejan más rápido, mientras que trabajadores mayores, con menor velocidad, reciben menos asignaciones y eventualmente son despedidos.

Consigna: Analice este caso considerando el impacto de la IA en el principio de no discriminación. Proponga regulaciones o políticas internas que puedan prevenir situaciones similares.

Las siguientes son una selección de preguntas generadas a partir de una norma (en este caso la ley 27.555 de teletrabajo y su reglamentación). Es el primer resultado obtenido, con lo que evidentemente puede ser objeto de mejoras y refinamientos. No obstante, resulta ejemplificador de las posibilidades que brinda la IA Gen a la hora de producir evaluaciones basadas en la aplicación de conceptos. Sería interesante explorar las posibilidades que puede tener esto en procesos de autoaprendizaje. En este caso se utilizó Gemini, la IA de Google para su elaboración.⁵

Caso 1: Jornada laboral y desconexión digital

Situación: un programador recibe constantemente correos electrónicos y mensajes de WhatsApp de su jefe fuera de su horario laboral establecido. Alega que esto viola su derecho a la desconexión digital y solicita una compensación económica.

Preguntas:

- ¿Cómo se define la jornada laboral en el teletrabajo según la normativa?
- ¿Qué derechos tiene la programadora en este caso?
- ¿Qué acciones legales podría emprender?
- ¿Cómo se concilia el derecho a la desconexión digital con las necesidades empresariales?

A modo de conclusión

La irrupción de la inteligencia artificial generativa (IA Gen) plantea importantes desafíos a las formas tradicionales de evaluación, pero también abre un abanico de oportunidades para repensar los procesos

evaluativos desde una perspectiva más holística e integradora, siempre que se privilegie un enfoque centrado en el estudiante. Desde el paradigma pedagógico propuesto por Anijovich y Camilloni, que subraya la importancia de la evaluación formativa como motor del aprendizaje, se propone una revisión de las prácticas evaluativas para que estas no solo midan resultados, sino que también fomenten la reflexión crítica y el desarrollo de competencias esenciales para el ejercicio del Derecho en un entorno mediado por tecnologías.

En esta línea, el enfoque pedagógico debe contemplar el desarrollo simultáneo de habilidades técnico-jurídicas y habilidades transversales o blandas, tales como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, el liderazgo, la adaptabilidad y el pensamiento crítico. En esa misma línea, Camilloni (2015, p. 26) sostiene que una evaluación auténtica debe vincular el aprendizaje con situaciones reales del ejercicio profesional, promoviendo así una formación integral que prepare a los estudiantes para enfrentar las complejidades de su futura práctica profesional. En este sentido, no se trata solo de evaluar el conocimiento técnico, sino también de fortalecer la capacidad de los futuros profesionales para interactuar con tecnologías emergentes, liderar equipos interdisciplinarios y abordar los desafíos éticos asociados al uso de la IA Gen.

Un ejemplo concreto de cómo la IA Gen puede integrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la elaboración de recursos pedagógicos interactivos que sirvan como preámbulo para las clases presenciales. Sobre la base de la Ley 27.555 y su decreto reglamentario, se generó un podcast⁶ cuyo objetivo reside en que los estudiantes lleguen al aula habiendo tenido un primer contacto con los conceptos fundamentales.⁷ Este recurso no solo facilita la comprensión inicial del tema, sino que, al poder ser escuchado en cualquier momento y lugar, fomenta el aprendizaje ubicuo y despierta la curiosidad más allá de la lectura pasiva de la normativa. Esta estrategia, acorde con lo que sugieren Cappelletti y Anijovich (2017b) respecto de la necesidad de diversificar

⁵ La interacción puede verificarse en el siguiente enlace: <https://g.co/gemini/share/b2ac3586b9c4>

⁶ El podcast puede escucharse en el siguiente link: https://drive.google.com/file/d/19SCuPH8e_SdM_ambbieANVYjnsj6M5rP/view?usp=drive_link

⁷ La interacción puede verificarse en el siguiente enlace: <https://chatgpt.com/share/6785299c-f620-8009-8934-6502f085e224>

los instrumentos pedagógicos para potenciar la experiencia de aprendizaje, refuerza el carácter activo del estudiante en su proceso formativo.

De cara al futuro, resulta fundamental continuar explorando la efectividad de estas y otras estrategias que integren la IA Gen no solo en la evaluación, sino también en el diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje. Buscamos maximizar los beneficios

que estas herramientas pueden ofrecer, sin perder la integridad académica y el compromiso ético de docentes y estudiantes. En este sentido, investigaciones posteriores podrían enfocarse en identificar buenas prácticas para el uso de la IA Gen en diferentes ámbitos educativos y disciplinarios, de manera tal que contribuyan a una docencia más inclusiva, efectiva y adaptada a los desafíos de la sociedad contemporánea.

Bibliografía

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. (2009), *Transitar la formación pedagógica*, Paidós.
- Anijovich, R. y González, C. (2011), *Develando los criterios de evaluación Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*, Aique.
- Anijovich, R. (comp.). (2017a), *La evaluación significativa*, Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017b), *La evaluación como oportunidad*, Paidós.
- Anijovich, R. (2018), *La retroalimentación en la evaluación, La evaluación significativa*, Paidós.
- Anijovich, R. (2019), *Enseñar y evaluar: un aprendizaje en construcción*, Paidós.
- Camilloni, A. R. (1998), La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En: Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., Palou de Maté, M., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Paidós.
- Camilloni, A. R. (2015), Nudos de debate sobre la evaluación de los aprendizajes en la Universidad, necesidades de actualización, profundización e investigación educativa. En: *La evaluación en la educación superior: un escenario de controversia. Serie Temas de enseñanza*, No. 2. Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar.
- Camilloni, A. R. (comp.) (2017), *El saber didáctico*, Paidós.
- Celman, S. (1998), ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento? En: Camilloni et al.: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Paidós.
- Jofre, C. M. (2023), ChatGPT, Inteligencia Artificial y Universidad. Nuevas tensiones, transformaciones y desafíos en la educación superior.
- Jorba Bisbal J. y Sanmartí, N. (2008), *La función pedagógica de la evaluación, Evaluación como ayuda al aprendizaje*, Grao.
- Ribera, M., y Díaz Montesdeoca, O. (eds.) (2023), *ChatGPT y educación universitaria: posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente*, Octaedro.
- Sigman M. y Bilinkis, S. (2023), *Artificial*, Penguin Random House Grupo Editorial.
- UNESCO (2021a). Recomendación sobre la Ética de la Inteligencia Artificial.
- UNESCO (2021b). Inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas.
- UNESCO (2023). Guía para el uso de la IA Gen en educación e investigación.
- UNESCO IESALC (2023a). ChatGPT e Inteligencia Artificial en la educación superior. Guía de inicio rápido.

INTELIGENCIA ARTIFICIAL: ¿EL NUEVO PARALEGAL? FORMAR PROFESIONALES DEL DERECHO EN EL DESAFIANTE CONTEXTO DE LA IA*



María Laura Luciano

Abogada (UBA), estudiante del Profesorado de Ciencias Jurídicas (UBA). Ayudante de Segunda (Facultad de Derecho - UBA). Se desempeña profesionalmente en el ámbito privado.

mlauraluciano@gmail.com

* Este artículo fue presentado en las XIV Jornadas sobre Enseñanza del Derecho, organizadas por el Centro para el Desarrollo Docente, que se llevaron a cabo el 17 y 18 de octubre de 2024.

RESUMEN

El trabajo reflexiona sobre la formación en derecho a nivel medio y universitario en la actualidad. Con la llegada de la inteligencia artificial (IA) y la evolución de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), los educadores en derecho nos enfrentamos a la pregunta de si deberíamos reformar las planificaciones y los métodos de enseñanza que utilizamos actualmente. ¿Debemos formar profesionales que tendrán que “competir” con la IA, que podría reemplazarlos? O, por el contrario, adoptar la postura (quizás algo presuntuosa) de que el campo jurídico es uno de los pocos que “resiste” la injerencia de la IA, al no poder igualar la praxis humana característica de los asistentes legales, abogados y profesores.

Sin intención de zanjar la cuestión con una respuesta definitiva, no podemos obviar que la IA ya forma parte de nuestra vida profesional (e incluso personal) y representa una herramienta interesante que podemos utilizar a nuestro favor.

Palabras clave: formación docente continua, IA, derecho, TIC, universidad, abogado, paralegal, estudiante.

ABSTRACT

This article presents a reflection on the current state of legal education at both the secondary and university levels. With the advent of artificial intelligence (AI) and the evolution of information and communication technologies (ICT), legal educators are confronted with the question of whether we should reform the curricula and teaching methods we currently employ. Should we train professionals who will have to “compete” against AI, which could potentially replace them? Or should we, conversely, adopt the (perhaps somewhat presumptuous) stance that the legal field is one of the few areas that “resists” the encroachment of AI, as it cannot replicate the unique human praxis characteristic of legal assistants, lawyers, and educators?

Without intending to resolve the issue with a definitive answer, we cannot overlook the fact that AI is already part of our professional (and even personal) lives and represents an intriguing tool that we can leverage to our advantage.

Keywords: In-service teacher training, AI, law, ICT, university, lawyer, paralegal, student.

Introducción

En ámbitos tradicionales como el campo del derecho y la educación, hace unos años, parecía utópico considerar que las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) fueran a avanzar de forma tan acelerada que en poco tiempo, menos de un lustro, reformularían las condiciones de trabajo de manera tan drástica.

Con la irrupción de la pandemia del COVID-19, la justicia a nivel nacional aceleró la adopción de cambios tecnológicos que se buscaban implementar hacía más de una década, la tan ansiada “digitalización de la justicia”, con la promulgación de normativa como la Ley Nacional de Firma Digital 25.506 del año 2001, la Ley Nacional 26.685 de 2011, entre otras. Las nuevas tecnologías que comenzaron a aplicarse en los estrados “tribunales”, los avances respecto a las nuevas formas de efectuar una denuncia o demanda electrónica, el comienzo del fin del expediente papel, la implementación de las nuevas tecnologías para aportar un material probatorio al trámite judicial (Cooke, 2020), el desarrollo de audiencias por videoconferencias (antes excepcionales) son algunos de los aspectos de la transformación digital en el sistema de justicia.

De manera similar, se produjo un cambio significativo en el ámbito educativo. Con la presencialidad como sinónimo de aumento en la probabilidad de contagio de COVID-19 y el confinamiento prolongado, se buscó garantizar el derecho constitucional a la educación mediante clases virtuales. Estas se dictaron de forma sincrónica a través de plataformas como Zoom y Meet, y se utilizaron herramientas como Classroom para clases asincrónicas. Las TIC desempeñaron un papel preponderante en las instituciones educativas más que nunca.

Sin embargo, esta irrupción no planificada de las TIC en un contexto excepcional trajo consigo problemas que no podemos pasar por alto. En sectores socioeconómicos menos favorecidos, se recurrió únicamente a servicios de mensajería instantánea como WhatsApp para las clases asincrónicas, debido a la falta de recursos y competencias digitales. Esto generó desconexión y desorganización entre docentes y estudiantes. La pandemia también evidenció las escasas competencias digitales de profesores, orientadores y estudiantes en el ámbito educativo (Sobrado, 2022).

Tanto docentes como estudiantes y la ciudadanía en general tuvieron que aprender rápidamente a utilizar distintos *softwares* para no quedar “fuera” de las nuevas modalidades adoptadas como única solución para continuar con la vida durante el excepcional confinamiento. Si bien se propuso la tecnología como una herramienta que superaría la falta de presencialidad escolar derivada de la pandemia, en un país como la Argentina, con una gran desigualdad educativa y una amplia brecha digital, la educación a distancia terminó replicando dicha desigualdad (Anderete Schwal, 2022).

Una vez finalizado el confinamiento, las herramientas tecnológicas se arraigaron en todos los niveles educativos. De manera similar, en los fueros judiciales, la presencialidad de abogados y partes fue menos requerida, y gran parte del trabajo se realiza en plataformas del sistema judicial (como el PJN, SCBA, y el Fuero Contencioso y Administrativo de CABA), reduciendo, salvo excepciones, la necesidad del formato papel.

Ahora bien, me adentro en el tema del presente trabajo: la adopción de herramientas digitales de inteligencia artificial (IA), en particular la inteligencia artificial generativa (IA Gen), enfocándonos en los modelos de lenguaje a gran escala (LLM) y, en especial, en GPT-4, que impulsa ChatGPT, en las tareas profesionales de abogados y en el ámbito judicial.

Inteligencia artificial, ¿el nuevo paralegal?

La UNESCO define la inteligencia artificial (IA) como “máquinas capaces de imitar ciertas funcionalidades de la inteligencia humana, incluyendo la percepción, el aprendizaje, el razonamiento, la resolución de problemas, la interacción del lenguaje e incluso la producción creativa”. Los asistentes virtuales, como Siri, Google Assistant y Alexa, utilizan IA para comprender y responder a los requerimientos de los usuarios. Esta tecnología también es empleada por plataformas como Netflix, Amazon y Spotify para recomendarnos contenidos acordes a nuestros gustos e intereses.

Además, la IA está presente en diversos ámbitos, como juegos en línea, teléfonos celulares inteligentes, herramientas de traducción automática, reconocimiento facial como factor de seguridad en dispositivos, aplicaciones para la automatización de tareas repetitivas como chatbots, y aplicaciones para la crea-

ción o edición de textos, imágenes, voces, videos e, incluso, música. También se aplica en vehículos autónomos y en el análisis de datos en medicina (MJ, 2024).

En este contexto, los Modelos de Lenguaje a Gran Escala (LLM, por sus siglas en inglés) son aplicaciones avanzadas de la IA que permiten entender y generar lenguaje humano. Son especialmente útiles para tareas relacionadas con texto, como traducción, redacción, resúmenes y respuestas a preguntas. Además, pueden automatizar o complementar tareas realizadas por humanos, mejorando la eficiencia y productividad en ciertos procesos (Breard, Castillo, Schleser, 2023). Un ejemplo destacado es GPT-4, que impulsa la conocida aplicación de chatbot ChatGPT.

En julio de 2024, el Sistema Argentino de Información Jurídica (SAIJ) lanzó el Programa Nacional Integral de Inteligencia Artificial en la Justicia, a cargo del Instituto Federal de Innovación, Tecnología y Justicia y el Laboratorio de IA de la UBA. Este programa piloto consiste en que más de dos mil empleados judiciales voluntarios de todo el país utilicen la inteligencia artificial generativa (IA Gen) en la práctica jurídica. Se espera que, con la información proporcionada por los voluntarios, se pueda identificar qué *prompts* y modelos brindan mejores resultados según el fuero. Actualmente, el programa está en curso y se esperan resultados para más adelante.

No obstante, estudios previos han concluido que la IA Gen, con las consignas adecuadas o *prompts*, optimiza el tiempo de trabajo en un 86%. Un *prompt* es una instrucción o estímulo que se les da a un modelo de lenguaje o a un sistema de IA para generar una respuesta o texto coherente. Es una herramienta importante para dar contexto y dirección al modelo, y la elección adecuada de este es crucial para obtener resultados precisos y relevantes (Corvalán, 2024).

En nuestro ámbito, se utiliza un “*prompt* legal”, que es una instrucción o frase inicial proporcionada al modelo de lenguaje para generar texto relacionado con asuntos jurídicos. El *prompt* legal resulta especialmente útil para aplicar la IA Gen a tareas en el ámbito jurídico, como la redacción de contratos, el análisis de hechos y la generación de argumentos y contraargumentos legales (Corvalán, 2024).

El nuevo paradigma en la práctica legal es el *prompt* legal como *template*, un *prompt* estandarizado al que se puede recurrir rápidamente para tareas similares y repetitivas. Esto evita la necesidad de diseñar uno

nuevo cada vez que se deba realizar una tarea similar, aumentando la eficiencia. Por ejemplo, al redactar fundamentos para contestar un escrito, utilizando *templates*, se tarda 29 minutos, mientras que con la intervención humana sin la ayuda de la IA, el tiempo es de una hora, lo que representa un aumento en la efectividad de más del 50% (Corvalán, 2024).

Después de analizar la aplicación de IA Gen en la práctica profesional, los investigadores han encontrado que estas herramientas potencian notablemente la eficiencia y productividad de los abogados, gracias a la automatización de tareas repetitivas y de bajo valor, como la redacción de documentos estándar y la revisión de contratos. Sin embargo, en tareas que requieren un juicio humano avanzado, se evidencia la necesidad indispensable de supervisión humana para asegurar la precisión de los documentos generados. Por lo tanto, la automatización no debe ser vista como un reemplazo del juicio humano, sino como un complemento que mejora la eficiencia y la efectividad (Corvalán, 2024).

Las tareas que requieren un análisis profundo del expediente, como la elaboración de una contestación de demanda, pueden ser más difíciles de automatizar con IA Gen debido a su complejidad y a la base de conocimiento de derecho nacional y local necesaria para decidir los casos (Corvalán, 2024).

Formación en ciudadanía y ciencias jurídicas en la actualidad

El conocimiento se produce de manera acelerada y, en consecuencia, se vuelve rápidamente obsoleto. En particular, el conocimiento tecnológico tiene un ciclo de vida cada vez más corto, que en casi todas las áreas es inferior al tiempo que lleva cursar una carrera de grado. Esto tiene serias consecuencias en la educación, especialmente en la educación superior; impacta en los planes de estudio y en las metodologías utilizadas en la formación de los estudiantes (Mastache, 2007).

En este contexto, es necesario repensar un paradigma de enseñanza que reconozca la existencia de una cantidad impresionante de información que no está seleccionada, organizada ni elegida, sino que simplemente está disponible. Es preciso decidir sobre su calidad y validez. Lo que los futuros profesionales necesitan es una guía para abordar esa información y saber qué hacer con ella; requieren criterios para seleccionarla y para reconocer cuál es válida y pertinente para la situación en la que se encuentran.

El tradicional modo de “enseñar derecho”, en el que los catedráticos se subían al atril para impartir clases magistrales y compartir doctrina ejemplificando a través de jurisprudencia, ya no parece ser el método más efectivo con los nuevos desafíos tecnológicos. Sin ánimo de despreciar el método de la “clase magistral”, que tiene fundamentos pedagógicos válidos y es especialmente útil en las primeras clases, no puede ser la única forma de planificar la enseñanza.

Hoy en día, el docente debe asumir un rol de tutor que permita a los estudiantes distinguir la información relevante entre la abundancia disponible, sin frustrarse en un contexto de incertidumbre que es, en realidad, la regla y no la excepción. La autora distingue un conjunto de criterios para favorecer el desarrollo de personas técnicamente competentes: la reproducción de situaciones reales (los contextos de aprendizaje deben simular al máximo las condiciones de la práctica profesional); una adecuada selección de problemas propios de la vida laboral, alrededor de los cuales se organicen los contenidos; y la articulación entre teoría y práctica mediante el aprendizaje activo (el trabajo a partir de casos, problemas, proyectos y situaciones implica un enfoque integrado de la teoría y la práctica), entre otros (Mastache, 2007).

La formación de personas competentes debe prever tanto actividades para el desarrollo puntual de alguna capacidad, habilidad o destreza, como situaciones que exijan la movilización de conjuntos de capacidades, habilidades, destrezas y conocimientos (Mastache, 2007).

El aprendizaje basado en problemas es una metodología de enseñanza que presenta a los estudiantes problemas que deben resolver. La tarea del docente consiste en identificar o seleccionar situaciones problemáticas, plantearlas a los estudiantes y luego orientarlos para que indaguen en el problema de la manera más amplia y significativa posible, con el objetivo de llegar a una resolución o conclusión. Los estudiantes deben realizar prácticas de investigación o de trabajo profesional, para las cuales no siempre han recibido la preparación suficiente. El rol del profesor es el de tutor, que facilita recursos, aconseja, enseña técnicas, guía, critica, evalúa, alienta y crea las condiciones para la toma de decisiones (Mastache, 2007).

Al simular un contexto de aprendizaje similar al de la vida real, pidiendo la resolución de un conflicto sin brindar toda la información e incluyendo consignas que involucren búsqueda de información y redacción

con el uso de LLM, el docente enriquece la formación del estudiante. Asimismo, la enseñanza a través de proyectos que tengan un vínculo con la comunidad, en la que el aprendizaje tenga lugar fuera del aula en ciertas clases, favorece al estudiante, ya que le proporciona un sentido a lo que aprende y lo relaciona con sus saberes previos.

Conclusión

En la actualidad, los Modelos de Lenguaje a Gran Escala (LLM) no pueden reemplazar a un abogado ni a un asistente legal. Si no se utiliza el *prompt* adecuado, la IA “alucina” y puede generar escritos con información completamente falsa (Corvalán, 2024). Además, la legislación cambia constantemente, y solo la experiencia profesional humana enriquece al individuo, quien, mediante la interpretación, adapta la forma de abordar un caso. La IA no trabaja en tiempo real con la legislación, doctrina y jurisprudencia, ni comprende y procesa los matices de la normativa como lo hace un letrado.

Sin embargo, la Inteligencia Artificial Generativa (IA Gen) puede ser de gran ayuda para el sistema judicial en general. En el caso de los tribunales, puede reducir el tiempo de gestión de los expedientes y garantizar la tutela judicial efectiva a los ciudadanos, asegurando que los procesos se resuelvan en un tiempo razonable. Asimismo, los profesionales del derecho se benefician al poder delegar tareas automatizadas, como la redacción de escritos de mero trámite, permitiéndoles enfocarse en actividades más relevantes.

¿Y los asistentes o paralegales serán reemplazados? En mi opinión, no. La aplicación de esta innovadora tecnología transforma viejas tareas en nuevas: los asistentes deberán ejecutar los *prompts* legales de forma adecuada para realizar lo que antes hacían en menos tiempo, siendo más productivos y eficientes, con un menor índice de error. Es importante destacar que, en todos los niveles de la profesión, la implementación de la IA exige profesionales más calificados, no en informática, sino en su propio campo: el derecho. Un profesional debe poder discernir si su complemento, la IA, lo está asistiendo correctamente o incurriendo en errores de contenido; en el ámbito del derecho, la IA no lo resuelve todo.

No podemos negar que la IA ya se ha implementado de forma silenciosa en todos los ámbitos de la vida. No solo los profesionales deben entender esta herramienta

digital; la ciudadanía en general también. Los filtros de redes sociales y los algoritmos que rigen las plataformas de streaming son parte de la IA, aunque la población no siempre los identifique como tales. Como sociedad, es fundamental tomar conciencia de qué tipo de herramientas estamos utilizando para poder tomar decisiones informadas. La gratuidad en el servicio de IA implica un intercambio por información personal, y la ciudadanía, en general, ignora que comparte datos con un alcance mucho mayor del que imagina.

Por este motivo, la formación ética y ciudadana en la educación secundaria sigue siendo fundamental para educar, valga la redundancia, a ciudadanos con conocimiento sobre inteligencia artificial y sus nuevos desafíos: comprender la tecnología y sus implicancias éticas, distinguir textos generados por IA, y entender la privacidad, confidencialidad, protección de datos, respeto por el Estado de derecho, derechos humanos y valores democráticos. Quizás sea necesario incluir estos temas de forma explícita en los diseños curriculares jurisdiccionales. Además, es esencial tener en cuenta la indeseable brecha digital que acentúa la discriminación y la marginación de sectores más vulnerables. Partiendo de la base de que no todos los estudiantes cuentan con

las mismas oportunidades, no debemos ignorar que las políticas públicas deben orientarse a complementar estas falencias. La irrupción de nuevas tecnologías no puede reforzar el “trípode de hierro” (Terigi, 2008) que sigue expulsando a adolescentes del sistema educativo. Que los estudiantes actuales sean “nativos digitales” no implica que “naturalmente” sepan cómo utilizar la IA en un contexto académico o profesional de forma adecuada.

En el nivel superior, la formación de profesionales no puede “hacer oídos sordos” a esta nueva realidad, que ya se está implementando en programas piloto; se trata de una transformación digital completa de las tradicionales formas de encarar el trabajo diario. No es necesario que el abogado se convierta en programador; más bien, debe formarse y especializarse aún más en su campo, no solo en ciencias jurídicas, sino también en competencias psicosociales que sumen a su desarrollo profesional, como resolución de conflictos, negociación, adaptabilidad a nuevas condiciones laborales y predisposición a la formación continua. De esta manera, el uso de LLM, IA Gen y nuevas tecnologías que puedan surgir no serán una amenaza; al contrario, serán nuevos complementos que potenciarán la vida profesional de cada uno.

Bibliografía

- Anderete Schwal, M. (2022), La brecha digital y la segregación educativa en el nivel secundario durante la pandemia por COVID-19, en Vaccarezza, L. *et al.* (comp.) *Retratos y problemáticas contemporáneas en el campo de la ciencia, la tecnología y la sociedad*, Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/161358/CONICET_Digital_Nro.736c6514-dc84-4b8c-9d2b-9f4e4b1fc865_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Berchi, M. (14 de julio de 2024) Lanzaron el Programa Nacional Integral de Inteligencia Artificial en la Justicia, *Ámbito*. Disponible en: <https://www.ambito.com/tecnologia/lanzaron-el-programa-nacional-integral-inteligencia-artificial-la-justicia-n6031509>
- Breard, G., Castillo, V., Schleser, D. (2023), Impacto de la inteligencia artificial generativa en el empleo asalariado registrado del sector privado: diagnóstico y respuestas de política. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/impacto_de_la_inteligencia_artificial_generativa_en_el_empleo_asalariado_registrado_del_sector_privado_0.pdf
- Cooke, E. (2020), La digitalización en el Poder Judicial: el anticipo de la despapelización definitiva. Disponible en: <http://www.sajj.gob.ar/ezequiel-cooke-digitalizacion-poder-judicial-anticipo-despapelizacion-definitiva-dacf200139-2020-07-03/123456789-0abc-defg9310-02fcanirtcod?q=fecha->
- Corvalán, J. G. y Ferre, A. (2024), Implementando inteligencia artificial generativa en estudios jurídicos y departamentos legales: resultados, impacto, guías de uso y directrices. La Ley, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Derecho. Disponible en: <https://ocedic.com/newsletters/2024/110424/docs/Implementando%20inteligencia%20artificial%20generativa%20en%20estudios%20jur%C3%ADdicos%20y%20departamentos%20legales%20IALAB.pdf>
- Mastache, A. (2007), *Formar personas competentes*, Novedades Educativas.
- Ministerio de Justicia (2024), ¿Qué es la Inteligencia Artificial? Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/justicia/convosenlaweb/situaciones/que-es-la-inteligencia-artificial#:~:text=La%20UNESCO%20defini%C3%B3%20a%20la,e%20incluso%20la%20producci%C3%B3n%20creativa%E2%80%9D>
- Sobrado Fernández, L. M. (2022), Rol de las TIC en la orientación durante la pandemia de la COVID-19. *Orientación y Sociedad* Vol. 1, No. 22. Universidad de Santiago de Compostela, España. Disponible en: <https://doi.org/10.24215/18518893e043>
- Terigi, F. (junio 2008), Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles, *Propuesta Educativa*, No. 29, Año 15, Vol.1, pp. 63-71.

LA LECTURA DE FUENTES EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ROMANO*



Laura Bierzychudek

Abogada (egresada con Diploma de Honor de la UBA, 2002). Magister en Sistema Jurídico Romano y Derecho de la Unificación (Universidad de Tor Vergata, Roma, Italia, 2008). Programa de Actualización en Derecho de la Salud y Gestión de Organizaciones Sanitarias (UBA – AABA, 2018). Ayudante de segunda en Derecho Romano (Cátedra: M. Álvarez, Facultad de Derecho de UBA). Socia en Estudio Trevisán Abogados (Buenos Aires).

lbierzychudek@derecho.uba.ar

RESUMEN

El estudio del derecho exige observar la pluralidad de hechos y la unidad del sistema jurídico. Es importante, por ello, favorecer en el estudiante el desarrollo de habilidades lingüísticas, la observación de la evolución del derecho y su dinamismo, la reflexión en torno a las categorías jurídicas y la creatividad a la hora de buscar soluciones jurídicas para los problemas que deben ser afrontados. En Roma, la literatura jurídica fue mucha y variada. En este artículo, proponemos repensar, en el marco del Derecho Romano, la utilidad de la lectura directa de textos que fueron escritos durante el origen de nuestro sistema jurídico. Precisamente, la lectura de fuentes permite el diálogo directo entre el estudiante y el autor, favorece la identificación de diferencias y semejanzas en la resolución de problemas y su fundamentación y brinda una oportunidad para la reflexión en torno a la búsqueda de soluciones para los casos actuales, a través de principios y reglas comunes a todos los ordenamientos con tradición jurídica romana.

Palabras clave: enseñanza, literatura, textos clásicos, Derecho Romano.

ABSTRACT

The study of law requires an appreciation of both the plurality of facts and the coherence of the legal system. It is essential, therefore, to encourage students to develop strong linguistic skills, to observe the evolution and dynamism of law, to reflect on legal categories, and to think creatively when seeking legal solutions to emerging challenges. In ancient Rome, legal literature was rich and diverse. In this paper, I propose to rethink the value of directly reading texts produced at the origins of our legal tradition, within the framework of Roman Law. Engaging with original sources enables a direct dialogue between student and author, fosters the identification of both differences and parallels in legal reasoning and problem-solving, and offers an opportunity to reflect on contemporary legal issues by drawing on principles and rules shared across legal systems rooted in the Roman tradition.

Keywords: Teaching, Literature, Original sources, Roman Law.

* Este artículo fue presentado en las XIV Jornadas sobre Enseñanza del Derecho, organizadas por el Centro para el Desarrollo Docente, que se llevaron a cabo el 17 y 18 de octubre de 2024.

Habiendo de interpretar las leyes antiguas, he juzgado necesario remontarme a los principios de Roma, no porque pretenda escribir dilatados comentarios, sino porque considero que en todas las cosas es perfecto lo que consta de todas sus partes. Y en verdad, el principio es la parte más principal de cualquier cosa. Además, si parece que no es lícito, por decirlo así, a los que en el foro defienden causas exponer al juez el asunto sin haber hecho ningún exordio, ¿cuánto más inconveniente será para los que prometen una interpretación, tratar desde luego la materia de la interpretación, omitiendo los comienzos, sin hacer mención del origen y, por así decirlo, sin haberse lavado las manos? Porque, si no me engaño, estos prefacios nos llevan también con más gusto a la lectura de la materia propuesta, y cuando a ella llegamos, facilitan su más clara inteligencia.

(Corpus Iuris Civilis, D. 1.2.1)

Introducción

Todos los días, en distintos lugares, numerosas personas crean, modifican y disponen derechos y obligaciones a través de un sinnúmero de distintos instrumentos: leyes, contratos, instrumentos públicos, por ejemplo. En Roma, los textos jurídicos también fueron muchos y variados. Por esto, proponemos repensar, en el marco del Derecho Romano, la utilidad de la lectura directa de textos escritos durante el origen de nuestro sistema jurídico. Para ello, en este artículo analizaremos qué tipos de textos podrían presentarse a los estudiantes y cómo podrían ser utilizados, y para qué y por qué es necesaria su inclusión en el contenido de la asignatura, todo esto sin dejar de estar atentos a la reacción o respuesta de los estudiantes considerando su preparación previa.

En efecto, el estudio del derecho exige la observación de la pluralidad de hechos y la unidad del sistema jurídico. Atento a ello, es importante favorecer el desarrollo de habilidades lingüísticas, la observación de la evolución del derecho y su dinamismo, la reflexión en torno a las categorías jurídicas y la creatividad a la hora de buscar soluciones jurídicas para los problemas actuales.

Finalmente, consideramos que la lectura de fuentes permite un diálogo directo entre el estudiante y el autor, la identificación de diferencias y semejanzas y la búsqueda de soluciones para los casos de hoy.

Propósito

En este artículo, proponemos reflexionar sobre el aporte de las fuentes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes a través de su lectura directa. Ello presenta en sí mismo un conflicto: la lectura y comprensión de textos con una narrativa distinta a la contemporánea, que describen realidades y creencias

diferentes, a través de un lenguaje inicial que ya no resulta habitual. Esto sin considerar la formación previa de los alumnos.

Sin perjuicio de tales dificultades, sostenemos que la lectura directa de fuentes (i) permite un acercamiento del estudiante a la resolución de problemas afrontados en aquellos tiempos, que forman la raíz de nuestro sistema jurídico actual y, al mismo tiempo, la red que nos vincula a otros países latinoamericanos, a través de los principios y reglas; (ii) posibilita la interpelación del estudiante actual a aquellos autores y textos escritos en otro contexto, pero que resultan atemporales y sin límites de frontera (en efecto, el derecho romano tuvo vigencia efectiva durante varios siglos, para personas que vivían en distintas ciudades –hoy ubicadas en Europa, Asia y el norte de África–, que se vestían distinto, que hablaban diferentes lenguas, que tenían religiones diversas) y, (iii) en función de estas características, permite que los estudiantes puedan observar y evaluar comparaciones y semejanzas, para favorecer la propia reflexión sobre qué soluciones jurídicas podemos proponer actualmente, en el lugar que nos toque estar como juristas, como también, los efectos que pueden derivar de las soluciones que se impulsen o se adopten. Por otro lado, la lectura es un medio de comunicación y puede ser un vehículo de formación de opiniones, razón por la cual, entendemos que la lectura directa permite al estudiante poder sacar sus propias conclusiones y generar saberes nuevos.

Antecedentes

En Roma existía numerosa literatura jurídica con diversos propósitos (Agudo Ruiz, 2022). En efecto, los romanos elaboraron manuales elementales para el estudio del derecho, a los cuales llamaron

Institutiones, donde se exponía en forma sencilla y clara, según un orden y una distribución sistemática, los institutos del derecho privado, definiciones y principios generales utilizados. El nombre proviene de *instituere*, que significa ‘instruir, educar, iniciar en determinada disciplina’. Una de tales obras, quizá la más importante, son las *Institutiones* de Gayo, manual sobre el cual toda Europa ha estudiado el derecho. Tales obras perseguían una finalidad didáctica, pero en ciertas ocasiones establecieron la estructura para las obras científicas posteriores.

Además de tales obras de carácter elemental o didáctico, existió una abundante literatura jurídica que fue estudiada por los juristas en formación, la cual fue catalogada en diferentes apartados:

a) *Responsa*: colecciones de respuestas dadas por un jurista a casos efectivamente formulados, que se presentaban agrupados por materias;

b) *Quaestiones* o *disputationes*: colecciones de respuestas dadas por un jurista a casos imaginados;

c) *Digesta*: colecciones amplias y sistematizadas según el edicto del pretor de *quaestiones* y *responsa* jurisprudenciales referentes a todo el derecho privado vigente;

d) *Libri ad edictum*: comentarios sistemáticos realizados por los juristas al edicto pretorio y al edilicio; y,

e) *Libri* singulares: comentarios jurisprudenciales referentes a distintas instituciones jurídicas.

En línea con ello, resulta necesario también en la actualidad que los futuros juristas puedan conocer e interpretar distintos tipos de literatura jurídica: sentencias judiciales, laudos arbitrales, dictámenes, opiniones legales, leyes, decretos y otro tipo de regulación, códigos de ética, contratos y distintos tipos de acuerdos, escrituras públicas. En fin, un sinnúmero de documentos, emanados de distintos emisores, que crean, modifican y disponen derechos y obligaciones.

Utilidad de la lectura de textos clásicos y fuentes

Entonces, en nuestra opinión, resulta primordial que, durante su formación, el futuro jurista pueda relacionarse con esa forma variada de escribir y comunicarse. Las lecturas sirven como (o son un) vehículo de contacto con el estudiante, quien más adelante podrá ser emisor o destinatario de tales

documentos. Tal acercamiento tiene lugar en cada asignatura en particular. En línea con ello, nos proponemos en este espacio repensar, en el marco del Derecho Romano, la utilidad de la lectura directa de textos que fueron escritos durante el origen de nuestro sistema jurídico. A continuación, compartimos las preguntas que nos formulamos al respecto.

¿Qué tipos de textos y cómo se utilizan o podrían utilizarse?

Las fuentes que se utilizan son variadas, a saber: fragmentos del *Corpus Iuris Civilis*, el cual incluye los *iura* en el *Digesto* (fragmentos de los *jurisconsultos*), las *leges* en el *Código* y las *Novelas*, a través de la recepción de los nuevos decretos imperiales, y finalmente el texto de estudio, en las *Institutas*; la *Ley de las XII tablas*, en cuanto ha sido posible reconstruirla; la historia legendaria de Roma; textos de juristas e historiadores, tales como Gayo, Cornelio Tácito y Polibio; comedias de Plauto, entre otras.

Si bien las finalidades de aquellas obras son distintas (interpretación del derecho para casos reales o imaginarios, regulación de conductas a través de norma, finalidad histórica, finalidad artística o recreación de las personas), todas son reconocidas como fuentes válidas del estudio del Derecho Romano y, como mencionamos anteriormente, el estudio del Derecho exige la observación de la pluralidad de hechos y la unidad del sistema jurídico (Grosso, 1965).

Actualmente, tales obras son accesibles a través de sitios web públicos, en sus traducciones al castellano, lo cual permite la lectura del estudiante sin el conocimiento del latín.

Dichas lecturas se presentan como complementarias a la lectura de manuales y artículos de juristas contemporáneos.

¿Cuál es la reacción o respuesta de los alumnos?

Durante las clases de Derecho Romano en la Facultad de Derecho de la UBA, que se dicta de manera obligatoria en la orientación de Derecho Privado durante los últimos años de la formación, hemos observado:

-cierta reticencia si el texto no era de buena calidad y preocupación por términos o formas de escribir distintas a las actuales. Por ello, no hemos tenido los resultados esperados al proponer textos extensos y de

manera general a toda la clase.

-una participación activa cuando la lectura se ofrece de manera previa o durante la clase, acotada a cierto tema, para trabajar en grupos, con preguntas orientadoras.

Pero en aquellas facultades, donde Derecho Romano se dicta al inicio de la carrera, se observa una mayor complejidad para el estudiante que recién ingresa para poder realizar una comprensión de textos del Digesto o el Código del *Corpus Iuris Civilis*. En tales casos, es posible que puedan resultar más permeables la lectura de comedias o textos legendarios.

Vale la pena aclarar que, actualmente, la lectura de fuentes se presenta solamente como una actividad complementaria durante el estudio del Derecho Romano en ciertos temas, aunque algunas décadas atrás, se han propuesto como manual de seguimiento las mismas Institutas de Gayo (manual de estudio de aquel tiempo); y, de manera histórica, el estudio del derecho se centraba en el *Corpus Iuris Civilis* (Bierzchudek, 2024).

¿Para qué?

La enseñanza del derecho consta de distintos niveles y habilidades. En esta oportunidad, partiendo de la idea de que el futuro jurista deberá actuar en distintos ámbitos (creando derecho, interpretándolo o ejecutándolo), durante un espacio de tiempo en constante cambio, consideramos importante favorecer el desarrollo de sus habilidades lingüísticas, la observación de la evolución del derecho y su dinamismo, la reflexión en torno a las categorías jurídicas y la creatividad a la hora de buscar soluciones jurídicas para los problemas que deben afrontarse.

Para esto, la lectura de distintos fragmentos y textos se ofrecen en el marco del apoyo a temas puntuales o el estudio de los mismos, para una descripción más amplia de los contextos socio-históricos y la cultura de Roma –lo que los mismos romanos sostenían, creían, pensaban o percibían–, o para el estudio de casos, por ejemplo.

¿Por qué?

El proceso de enseñanza se da en el marco de la transmisión de una cultura y la cultura está contenida,

muchas veces, en las palabras. El derecho en Roma se denominaba *ius*, término que se vincula con *iustitia* y *iustum*. La lectura de textos de aquel momento, con la consideración de las posibles interpolaciones, nos traen actualmente esa vinculación de los términos con ideas, principios, reglas y cultura que se encuentran contenidas y/o dan forma a la letra del derecho vivo, y a través de los procesos de codificación, llegan hasta nosotros de manera cada vez más abstracta. La lengua es una forma de expresión de la cultura y el derecho es la forma en que nuestra sociedad considera o se propone relacionarse.

Atento a ello, consideramos que la lectura de fuentes permite un diálogo directo entre el estudiante y el autor, posibilita que el estudiante interpele al autor del texto, a través de la identificación de diferencias y semejanzas, y, en definitiva, favorece la reflexión en la búsqueda de soluciones para el caso en concreto (actual), con lo que favorece su creatividad, sin la mediación del docente ni de otros juristas contemporáneos.¹ Se permite, de esta manera, una pluralidad de voces, sin fronteras.

Esta apertura en tiempo y espacio permite pensar también en soluciones jurídicas por encima de los niveles estatales o la jurisdicción de un estado. En efecto, el estudio del Derecho Romano, la aplicación de sus principios y la cultura jurídica han sido en Europa un elemento clave para su integración regional. Es posible, entonces, ver en los principios y reglas del sistema jurídico romano las bases para la integración latinoamericana.²

¹ “El alumno tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos. Nadie más puede verlo por él, y no puede verlo simplemente porque alguien se lo ‘diga’, aunque la forma correcta de decirlo pueda orientar su percepción para verlo y así ayudarlo a ver lo que necesita ver” (Schön, 1992).

² “El análisis de las discusiones, argumentaciones y construcciones lógicas de los juristas romanos, así como el estudio de las soluciones de los casos prácticos conservadas en las fuentes, constituye una excelente escuela de formación intelectual para apropiarse la técnica, la dialéctica y los métodos de argumentación jurídica, así como para adquirir un conocimiento riguroso de los principios que informan el sistema jurídico. Desde este punto de vista, el Derecho Romano puede considerarse un instrumento óptimo para la formación y preparación del jurista moderno y su adiestramiento en la interpretación de los textos legislativos modernos” (López-Rendo, 2020). En efecto, vale la pena resaltar la configuración de un subsistema jurídico latinoamericano, bajo el sistema continental o romano-germánico, con características propias, entre las cuales, mencionamos solamente el reenvío a los principios generales del derecho. Al respecto, los códigos civiles latinoamericanos han codificado en muchos casos tales

Quizá podríamos animarnos a pensar que la lectura de estas fuentes, que no son fuentes formales del derecho vigente, permite al estudiante crear, imaginar, comparar “sin efectos jurídicos”. Y eso enriquece la vivencia personal del estudiante con el derecho, en su etapa de formación (sea cual fuere la concepción de derecho que cada uno tenga o elija tener).

Paralelamente, se ha advertido sobre la utilidad de analizar obras literarias durante el proceso de enseñanza del jurista. Los resultados muestran el papel fundamental que los estudios jurídico-literarios desempeñan en la formación jurídica, al fomentar el desarrollo tanto de destrezas lingüísticas como de capacidades empáticas y reflexivas frente a los problemas jurídicos (Morín Flores, 2020). En ese marco, se ha analizado puntualmente el derecho en la literatura, sosteniéndose que promueve la reflexión crítica del fenómeno jurídico.

En este punto, es interesante mencionar las investigaciones jurídicas realizadas en torno de las obras teatrales de Plauto, donde puede observarse una pluralidad de escenas de la vida cotidiana y los institutos jurídicos que se hacen presente. En el proyecto UBACyT denominado “Un escenario para el Derecho Romano: la comedia de Plauto” (2008), se sostuvo que, para los críticos modernos, los siglos III y II a.C. representan la etapa más oscura del Derecho Romano. Las fuentes jurídicas de conocimiento en el período mencionado son escasas e indirectas. La protohistoria de la ciudad y la historia de los primeros siglos están ligadas normalmente a la interpretación crítica de documentos posteriores. Sin embargo, a menudo las fuentes literarias proporcionan información acerca de las reglas jurídicas más antiguas. Los historiadores del derecho y los filólogos clásicos, pues, consideran a la comedia fuente y, a menudo, prueba del funcionamiento de las leyes en la sociedad grecorromana y, en ese sentido, rescatan temas específicos que están presentes en las tramas para comprender la ley estableciendo su procedencia griega o romana. Por su parte, los filólogos y críticos estudian y analizan los textos de las comedias mostrando el modo en que la ley opera en la sociedad. En un contexto dramático y con una finalidad diferente de la que más tarde tendrán Cicerón o Tito

Livio, entre otros, Plauto se convierte entonces en una fuente extrajurídica de conocimientos, apropiada para juzgar los cambios ocurridos en la esfera del derecho desde la Ley Decenviral en adelante.

Creemos que es interesante valorar el hecho de que no existe un único modo de leer ni que todos los lectores, enfrentados a un mismo texto, comprenderán lo mismo. La lectura es un modo de comunicación y, como tal, una herramienta de análisis. No veo razón alguna para limitar tal característica, enriquecedora en el análisis propio de los estudiantes, a las lecturas o textos contemporáneos. Aún más, pareciera clave revisar otras normas contemporáneas vigentes en otras jurisdicciones (propio del estudio del derecho comparado), como otras soluciones jurídicas puestas a prueba en otros momentos históricos. Ello amplía el horizonte del alumno.

Además, la lectura de textos clásicos o fuentes otorga otro recurso para el proceso de aprendizaje de los conceptos de la propia asignatura de Derecho Romano (y a través de ellos, la comprensión de nuestra lengua contemporánea). Incluso, podría ser de una manera distendida (a través de la lectura de una comedia), o bien, a través de una estrategia de trabajo en grupo, reflexión y debate sobre un fragmento del *Corpus Iuris Civilis*.

Consideramos que es un deber del docente presentar e introducir al estudiante en la redacción, definiciones, términos y lecturas propia de cada asignatura y, en el caso del Derecho Romano, contamos con una riquísima biblioteca de muy diversos géneros.

Conclusión

Es esencial favorecer la reflexión propia y creativa de los estudiantes, a través de la observación de una pluralidad de realidades, en el marco de un sistema jurídico que ha demostrado trascender las barreras del espacio y del tiempo para dar respuesta al ser humano.

La lectura de fuentes, como modo de comunicación, puede ser un ejemplo de tal pluralidad de ideas, interpretaciones y acciones; y, por ello, una fuente de saberes nuevos.

principios. Ello significa que, en caso de ausencia de ley, se realice un reenvío a la “equidad”, al “espíritu de leyes análogas”, a “los principios generales del derecho” (Lanni, 2005).

Bibliografía

- Agudo Ruiz, A. (2022) *La enseñanza del derecho en Roma*, Universidad de La Rioja (España).
- Bierzchudek, L. (2024) Derecho Romano en la formación del abogado actual, *Carrera y Formación Docente-Revista del Centro para el Desarrollo Docente*, 14, 24-34. Disponible en: <http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/revista/RCD-N14-2024-otono.pdf>
- Camilloni, A. (s.f.) *Didáctica general y didáctica específica*. Disponible en: <https://www.palermo.edu/ACI/trabajos/Alicia-Camilloni.pdf>
- Carlino, P. (2006) *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Grosso, G. (1965) *Lezioni di Storia del Diritto Romano*, Giappichelli Editore (Torino, Italia).
- Lanni, S. (2005) *America Latina e tutela del consumatore. Le prospettive del Mercosur tra problema e tecniche di unificazione del Diritto*, Giuffrè Editore (Milano, Italia).
- López-Rendo, MdC. (2020) La importancia del Derecho Romano en la formación del abogado, *Fundamentos Romanísticos del Derecho Contemporáneo* (BOE), Boletín Oficial del Estado (España). Disponible en: https://boe.es/biblioteca_juridica/anuarios_derecho/abrir_pdf.php?id=ANU-R-2021-40021900270
- Morin Flores, A. N. (2020) Beneficios del estudio de la literatura en la formación jurídica, *Analéctica*, 6, 41. Disponible en: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/251/2511828005/html/>
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*, Paidós.
- Suárez, M. A. y Álvarez, M. B. (2008) Proyecto UBACyT: Un escenario para el Derecho Romano: la comedia de Plauto, *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones Ambrosio L. Gioja*, II, 2.

LO INDECIBLE Y LO AÚN POR DECIR. POR UNA POLÍTICA DE RESTITUCIÓN DE BIENES Y MEMORIA*



Marina Gorali

Doctora en Derecho por la Universidad de Buenos Aires (Filosofía del Derecho).
Abogada y Licenciada en Ciencias Políticas (UBA). Profesora de grado y posgrado
Sociología Jurídica. Miembro del Grupo "Testigos de la Memoria".

*Este artículo pude concluirlo en el marco de los encuentros del Grupo "Testigos de la Memoria", mi agradecimiento para sus integrantes y coordinación.

RESUMEN

Benjamin hablaba de una verdad en el nombre. Una verdad que el nombre habla. Verdad muda que sin embargo, casi al borde del relato, habla. ¿Cómo sostener en el texto jurídico aquello incapaz de inscribir el habla misma? El presente artículo pretende abordar la pregunta por lo indecible en la escena jurídica a partir de un doble registro: el desvanecimiento del testigo Dinur en el juicio a Eichmann y la aún impune masacre de Jedwabne. En el marco de ese desfase se aboga por una política de restitución de bienes y memoria como lugar de enunciación.

Palabras clave: nombre - habla - texto jurídico - restitución - enunciación.

ABSTRACT

Benjamin spoke of a truth in the name. A truth that the name speaks. A silent truth that nevertheless, almost at the edge of the story, speaks. How can we materialize in legal texts that what is incapable of inscribing speech itself? This article attempts to address the question of the unspeakable in the legal scene from a double register: the fainting of the witness Dinur in the Eichmann trial and the still unpunished massacre of Jedwabne. Within the framework of this gap, a policy of restitution of property and memory as a locus of enunciation is advocated.

Keywords: name - unspeakable - legal text - restitution - enunciation.

I. En el proceso de sustanciación del juicio a Eichmann en Jerusalem, una escena cobra el tenor de una profunda relevancia. Karl Yehiel Dinur (cuyo nombre original es Fejner), testigo crucial, también conocido como el escritor K-Zetnik¹ (uno de los primeros sobrevivientes de Auschwitz en relatar lo inefable del exterminio a pocos días de la liberación) colapsa al ofrecer su testimonio.² En *The juridical unconscious. Trials and traumas in the twentieth century* Shoshana Felman (2002) explora la significación de este acontecimiento y su íntimo impacto en la articulación de sentidos jurídicos. En discusión con Hannah Arendt, Felman entiende el incidente como un ejemplo de la dimensión de la realidad, de la muerte, que el derecho debe enfrentar pero que por estructura no logra alcanzar.

“El resto es indecible, o casi”, escribía Derrida (1974).

El desmayo pone en juego la estructura misma de lo real: lo que no puede representarse en el orden simbólico y simultáneamente debe pronunciarse una y otra vez. Es quizás en la torcedura del nombre, Fejner – Kazetnik – Dinur³, donde se anuda la posibilidad de la reconstrucción testimonial. Una historia dicha en y por el nombre.

Escribe el propio Dinur (hablando de sí en tercera persona):

Como sabía que le quedaban pocos días, pidió al soldado Eliyahu Goldenberg, que cuidaba

fielmente de él: —Tráeme enseguida papel y lápiz, quiero cumplir mi promesa mientras me quede aliento. Al cabo de unos días, el refugiado le entregó al soldado de la Brigada las hojas escritas. Cuenta Goldenberg: vi el nombre Salamandra al comienzo de la primera hoja, me volví hacia él y le dije en voz baja: —Ha olvidado escribir el nombre del autor y él, desde su lecho de enfermo, comenzó a gritarme mientras señalaba con las manos: —¡Ellos! ¡Ellos han escrito estas hojas! Ellos, los que fueron al crematorio. Ellos, los katzetniks. Ellos son los autores de este libro. ¡Escribe Ka-Tzetnik! (p. 203).

Dinur escribe, da testimonio, sustrayendo su nombre propio y sustituyéndolo por el de la memoria y la transmisión. Dinur habla para dar voz, dar nombre y confrontar así a una gramática asesina que ha hecho del eufemismo su principal soporte. P. Sneh y J. Cosaka diferencian el lenguaje del racismo del lenguaje del exterminio. A diferencia del racismo –en el que habría filiación aun en el odio fratricida, el otro es incluido en tanto lo excluido– el lenguaje del exterminio cancela toda filiación discursiva, arrasando con el discurso mismo que es, en definitiva, aquello que hace lazo. Es, tal vez, en ese desdoblamiento de la posición subjetiva (hombre-testigo escritor) donde Yehiel logra inscribir algo del orden de la justicia, encadenando otro significante: Din-ur. Din en lengua hebrea significa juicio. Exigencia de justicia que la escena judicial no logra, sin embargo, asir.

II. Jedwabne es una aldea polaca a unos diecinueve km. de la ciudad de Lomza, en la provincia histórica de Mazowsze. Durante años era posible advertir allí un monumento en cuya inscripción se leía la siguiente frase: “Sitio de martirologio del pueblo judío. La Gestapo hitleriana y la gendarmería quemaron 1600 personas vivas el 10 de julio de 1941”. El monumento exhibía la responsabilidad del nazismo como autor intelectual y material de la masacre. Sesenta años después (2001) Jan Gross, profesor de Ciencias Políticas de la Universidad de Nueva York revela en un riguroso ensayo, escrito sobre la base del documental “¿Dónde está mi hermano Caín?”, realizado por Agnieszka Arnold, que dicho exterminio fue perpetuado por los propios vecinos y

¹ Salamandra se publica en 1946 constituyendo el primer texto testimonial escrito y publicado sobre Auschwitz y la Shoá. De esta edición se imprimieron 2500 ejemplares, luego la editorial se disolvió. Fue reimpresso en 1958 por el editor Einaudi Levi. La palabra Ka Tzetnik deriva de la abreviatura KZ (pronunciada Ka-Tzet), de la palabra alemana Konzentrationslager, seguida del sufijo -nik.

² Eichmann Trial –Sessions 68 and 69– Testimonies of Y. Dinur, Y. Bakon, A. Oppenheimer, A. Beilin// Session 68. Witness Yehiel Dinur is sworn in. He identifies himself as a man born in Poland, and as a writer. 00:02:14 He is asked about his pseudonym K. Zetnik. He explains the meaning of his books, particularly the Auschwitz chronicle, he explains how in the camps time passed on a different scale, the inhabitants of the planet breathed and lived under different laws and nature - “their name was the number ‘Kazetnik’”. That’s why he uses this name. He talks about the uniform, and the “Auschwitz planet”. 00:09:20 The witness asked to listen to questions, as he continues to speak about what is on his mind and does not directly address the questions put before the court. Suddenly the witness faints. It is later discovered that he has had a stroke while testifying. There is commotion in the courtroom; the witness’s wife comes to his aid at the witness stand, along with court person.

³ Fejner constituye su nombre original, luego cambiado por el seudónimo Kazetnik y finalmente Dinur.

vecinas. El 10 de julio de 1941 vecinos y vecinas del pueblo acuchillaron, apalearon y quemaron vivas en un granero a 1600 personas con quienes convivían, compartían escolaridad y ceremonias, vínculos e inclusive amistades, por su simple condición judía. Entre ellos y ellas mujeres, hombres, niños y niñas. Sobrevivieron solo siete.⁴ Cuenta Laura Klein, nieta de uno de los pocos sobrevivientes: “Para los que intentaban escapar, había un tipo con hacha en la puerta. Después, saquearon los cadáveres, las monedas, los dientes, se quedaron con sus casas, sus muebles, todas sus pertenencias”.

¿Cómo pensar dicho acto de expoliación y exterminio? ¿Cómo no advertir su burocrática organización? Porque la masacre de Jedwabne, es preciso insistir, lejos de constituir un gesto pulsional de odio (aunque también lo fue), se orquestó a través de una sistemática e instrumental operación.⁵ Las casas, campos, granjas, molinos y bienes de los asesinados y asesinadas continúan aún hoy, a través de escrituras fraguadas y enmiendas registrales, en estado de ilegítima apropiación.

Incidentes similares sucedieron en Radzilow y en Wasosz.

La implicación de la población polaca en el proceso de exterminio de la comunidad judía de Polonia y saqueo de sus bienes ha sido objeto del más brutal silencio. La narrativa oficial contemporánea insiste en mostrar la figura del ciudadano polaco como resistente o bien como víctima, negando todo rol de responsabilidad y colaboración. Relato exacerbado por la controvertida enmienda de 2018 a la denominada Ley sobre el Instituto del Recuerdo Nacional de la República de Polonia que criminaliza a quien atribuya responsabilidad o complicidad a la “nación polaca” por crímenes cometidos durante el nazismo,

⁴ Lograron esconderse en un refugio cavado bajo tierra en el terreno de la familia Wyrzykowski en la aldea vecina de Janczewo.

⁵ La mañana del 10 de julio de 1941 llegaron al pueblo ocho miembros de la Gestapo y mantuvieron una entrevista con ciertos representantes de las autoridades locales. Cuando los de la Gestapo preguntaron cuáles eran los planes respecto a los judíos, las autoridades locales polacas contestaron unánimemente que había que matarlos a todos. Cuando los alemanes propusieron que se dejara viva a una familia judía de cada oficio, el carpintero local Bronislaw Sleszynski, que se encontraba presente, respondió: “ya tenemos bastante con nuestros artesanos, tenemos que matar a todos los judíos y que no quede vivo ni uno”. El alcalde Karolak y todos los demás se mostraron de acuerdo. Para ello Sleszynski prestó su propio pajar, que estaba situado cerca. (Gross, 2001, p. 34)

pretendiendo silenciar toda denuncia e investigación.

Resulta fundamental leer en este sentido el texto y experiencia vivida por el Dr. David Serrano (2020), quien da cuenta de las amenazas sufridas por quienes han pretendido conmemorar lo sucedido en Jedwabne e inclusive relatarlo ficcionalmente como el caso del director del film *Poklosie*⁶, Wladislaw Pasikowski.

¿Cómo encontrar la palabra exacta? Rastreado los poemas de Lemkin, J. Axat (2023) escribe:

Definir los más grandes crímenes del siglo XX como “homicidios de barbarie”, “en cadena” o –por caso– “de lesa humanidad” (acuñado por su par Hersch Lauterpacht) no termina de convencer al jurista polaco.⁷ Hay aspectos que hacen del holocausto un fenómeno extraordinario, por eso debe hallarse una descripción precisa en lo legal, que no deje dudas en su descripción y que pueda lograr el mayor consenso en la comunidad internacional. (p. 10)

Raphael Lemkin entendía que “nuevas concepciones requerían nuevos términos” (1944, p. 79) dando cuenta de la dimensión instrumental que constituye al genocidio al definirlo como un plan coordinado de diferentes acciones.⁸

III. Declarar, instar, nombrar, pronunciarse supone siempre un lugar, una posición. Una enunciación como lugar de agenciamiento. En este sentido, Kristeva alude a una política del reconocimiento basada no solo en nuestra dignidad como seres humanos –a gran premisa de la Declaración Universal de los Derechos Humanos– sino como sujetos hablantes (1991). Este paso de la figura de lo humano a las figuraciones

⁶ El término polaco “poklosie” significa ‘secuela’. El film se lo ha traducido al español bajo el título *El secreto de la aldea*.

⁷ Axat se refiere a Raphael Lemkin.

⁸ “It is intended rather to signify a coordinated plan of different actions aiming at the destruction of essential foundations of the life of national groups, with the aim of annihilating the groups themselves. The objectives of such a plan would be disintegration of the political and social institutions, of culture, language, national feelings, religion, and the economic existence of national groups, and the destruction of the personal security, liberty, health, dignity, and even the lives of the individuals belonging to such groups. Genocide is directed against the national group as an entity, and the actions involved are directed against individuals, not in their individual capacity, but as members of the national group”. (Lemkin, 1944, p. 79)

del lenguaje implica un pasaje del individuo como portador de derechos, a la enunciación como lugar de agenciamiento político y ético.

En el año 2009 la Conferencia de Praga abordó el problema de la restitución de bienes inmuebles confiscados durante el nazismo, bienes culturales y artísticos saqueados, lugares de entierro, recuerdos y acceso a archivos y documentación; aprobando, por parte de cuarenta y siete países, la Declaración de Terezin.

La Declaración de Terezin establece la importancia de restituir los bienes inmuebles comunales e individuales que pertenecieron a las víctimas de la Shoá y otras víctimas de la persecución nazi, instando a los Estados participantes a tomar acciones a fin de rectificar las consecuencias de las confiscaciones ilícitas de bienes, las ventas forzadas y las ventas bajo coacción de bienes. Asimismo, teniendo en cuenta el papel esencial de los gobiernos nacionales, las organizaciones de sobrevivientes de la Shoá y otras ONG especializadas, los Estados participantes piden que los Estados y la comunidad internacional adopten un enfoque coherente y más eficaz para garantizar el acceso más completo posible a los archivos pertinentes. El acceso a los documentos de archivo constituye un elemento esencial para resolver cuestiones sobre la propiedad de los bienes de la época de la Shoá. En la declaración también se reafirman los Principios de la Conferencia de Washington sobre el Arte Confiscado abogando por su aplicación.⁹

En el reporte de la “Inmovable Property Review Conference in Prague (2012)” se advierte que si bien se han dado pasos positivos en relación con la restitución de bienes inmuebles privados y comunales confiscados a la comunidad judía, el progreso en su mayor parte, ha sido lento en el mejor de los casos. Una cantidad sustancial de bienes inmuebles que

⁹ El 3 de diciembre de 1998, 44 estados aprobaron los Principios de la Conferencia de Washington sobre el arte confiscado por los nazis. Estos principios fueron luego comentados y aclarados en la Declaración del Foro de Vilna del 5 de octubre de 2000, aprobada por 38 Estados, en la Declaración de Terezin del 30 de junio de 2009, aprobada por 47 Estados, y en las Directrices y Buenas Prácticas de Terezin de 2010. Con motivo del 25º aniversario de los Principios de la Conferencia de Washington, más de 20 países adoptaron e hicieron públicas el 5 de marzo de 2024 propuestas (“Mejores Prácticas”) –jurídicamente no vinculantes– para aclarar y mejorar la implementación de estos Principios. La organización Jewish Material Claims Against Germany y la Organización Mundial de Restitución Judía (WJRO) elaboraron un informe en forma de evaluación de las prácticas de los 47 países que adoptaron los Principios de la Conferencia de Washington.

pertenecieron a judíos/as y que fueron confiscados durante la era del Holocausto, especialmente en los países de Europa central y oriental no han sido devueltos a sus legítimos propietarios/as. De hecho, más de seis décadas después del fin de la Segunda Guerra Mundial y casi veinte años después del colapso de la Cortina de Hierro, una parte abrumadora de esos bienes confiscados sigue en manos de los gobiernos (en algún nivel) o de las poblaciones locales, protegidas por las leyes nacionales vigentes o la ausencia de leyes pertinentes. (Status report 2012)

También es preciso destacar el informe de la WJRO presentado en la Terezin Declaration Conference de 2022 donde hace un llamado de atención acerca de la nueva Ley polaca que entró en vigor en septiembre de 2021. Ley que modifica el Código de Procedimiento Administrativo impidiendo a los demandantes impugnar decisiones administrativas con más de 30 años de antigüedad, incluidas las decisiones emitidas sin base legal o emitidas en flagrante violación de la ley. (“Holocaust-Era Property Restitution. Key updates on immovable and movable property restitution”)

Dicho informe insta también a investigar la lista publicada en 2020 por el Centro Simón Wiesenthal de 12.000 nombres de nazis en la Argentina vinculados conjuntamente con el Credit Suisse a fondos robados. Asimismo, da cuenta que la colección de arte de Imotski, Croacia, procedía de la Argentina, pudiendo haber resultado del contrabando hacia nuestro país. Esto no ha sido investigado aún por Croacia¹⁰ ni por la Argentina.

Reflexiones finales

La restitución de bienes expoliados durante el holocausto y recuperación de archivos constituyen aspectos centrales de la reconstrucción de la memoria. Los dispositivos genocidas no se agotan en su realización material sino que se perpetúan en su reconstrucción y representación simbólica y narrativa. Los negacionismos se encuentran íntimamente vinculados a esta circunstancia.

¹⁰ Es dable mencionar que Croacia participó en los debates que condujeron a la redacción de la Declaración de Terezin aprobándola, también las “Directrices y mejores prácticas para la restitución y compensación de bienes inmuebles (reales) confiscados o incautados ilícitamente de otro modo por los nazis, los fascistas y sus colaboradores durante la era del Holocausto (Shoah) entre 1933 y 1945, incluido el período de la Segunda Guerra Mundial” (“Directrices y mejores prácticas”).

En este sentido, se destaca profundamente el trabajo llevado adelante por la World Jewish Restitution Organization (WJRO) que aboga por políticas de restitución y normativas nacionales e internacionales que las tornen operantes; también así por grupos como “Testigos de la Memoria” (en nuestro país) que nuclean a hijos e hijas de sobrevivientes, dotando de palabra a lo indecible y fundamentalmente articulando historias que posibilitan sostener nuestra memoria y transmisión.

Bibliografía

- Ataria, Y. (2021), *Primo Levi and Ka-Tzetnik. The map and the territory*. Palgrave Macmillian.
- Benjamin, W. (1990), *El origen del drama barroco alemán*. Taurus.
- Celan, P. (1985), *De umbral en umbral. Poesía Hiperión*.
- Derrida, J. (1974), *Glas*. Galilee.
- European Shoa Legacy Institute. (2016) *Immovable Property Restitution Study*.
- Felman, S. (2002), *The juridical unconscious. Trials and traumas in the twentieth century*. Harvard University Press.
- García Lozano, R. (2011), *Allí todos tenían el mismo nombre. Reflexiones sobre la novela Salamandra*, *Miscelánea de estudios árabes y hebraicos*, N° 60, p. 99-133.
- Gross, J. (2002), *Vecinos. El exterminio de la comunidad judía de Jedwabne*. Crítica.
- K A. Tzetnik. (2000), *Salamandra: amanecer en el infierno*. Ediciones La llave.
- Kristeva, J. (1991), *Extranjeros para nosotros mismos*. Plaza & Janes.
- Kristeva, J. (1999), *El lenguaje, ese desconocido*. Fundamentos.
- Lemkin, R. (1944), *Axis Rule in Occupied Europe: Laws of Occupation, Analysis of Government, Proposals for Redress*. Carnegie Endowment for International Peace.
- Lemkin, R. (2023), *Genocidio (Pensamientos en rima)*. Traducción Julián Axat. Askasis.
- Serrano, D. (2020), *Retorno a Jedwabne*. Los Ríos editorial.
- Steiner, G. (2004), *Lecciones de los maestros*. Siruela/FCE.
- WJRO (2022), *Holocaust-Era Property Restitution. Key updates on immovable and movable property restitution*.
- WJRO (2024), *Holocaust-Era Looted Cultural Property: A Current Worldwide Overview*.

ESCRITURA ACADÉMICA E INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Laura Pégola



Doctora de la UBA. Licenciada y Profesora en Letras, y Técnica en Edición, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Profesora Adjunta de Semiología (CBC), docente de Corrección de Estilo e Introducción a la Actividad Editorial (Edición, FFyL, UBA). Docente del Doctorado de la UBA (Fac. de Medicina, UBA). Escritora, editora y correctora de estilo. Trabajó y trabaja para diferentes editoriales e instituciones académicas. Coautora de *El arte de escribir bien en español* (2006) y de *Ciencia bien escrita* (2008). Autora de *Escribir, editar y corregir textos* (2021).

RESUMEN

Este artículo explora los efectos de la inteligencia artificial generativa en la escritura académica, considerando su potencial didáctico, los riesgos asociados con su uso acrítico y su impacto en la evaluación educativa. A partir de una perspectiva crítica y formativa, se abordan cuestiones de autoría, integridad académica y alfabetización digital. Se propone un enfoque que no prohíba la tecnología, sino que forme usuarios críticos y conscientes, capaces de integrarla éticamente en el proceso de construcción del conocimiento.

Palabras clave: inteligencia artificial, escritura académica, ética, universidad, autoría, evaluación, alfabetización digital.

ABSTRACT

This article explores the effects of generative artificial intelligence on academic writing, considering its educational potential, the risks of uncritical use, and its impact on academic assessment. From a critical and formative perspective, issues of authorship, academic integrity, and digital literacy are discussed. The paper proposes an approach that avoids banning AI and instead fosters critical, responsible users capable of ethically integrating it into the knowledge-building process.

Keywords: artificial intelligence, academic writing, ethics, university, authorship, digital literacy.

Introducción

La escritura académica ha sido históricamente uno de los pilares del quehacer universitario. Requiere la capacidad de construir argumentos, organizar ideas y sostener una posición crítica frente al conocimiento. En los últimos años, herramientas de inteligencia artificial generativa –como ChatGPT, Claude o Gemini– han transformado la forma en que estudiantes, docentes e investigadores producen textos.

Estas herramientas pueden sugerir títulos, redactar párrafos, corregir estilo e incluso estructurar ensayos completos. Frente a este nuevo panorama, surgen interrogantes fundamentales: ¿en qué medida estas herramientas potencian el proceso de aprendizaje?, ¿cuáles son sus límites éticos y pedagógicos?, ¿cómo se preserva la autoría en un contexto en el que los textos pueden ser producidos automáticamente?

Este artículo analiza, con ejemplos, las potencialidades y los riesgos del uso de la inteligencia artificial en la escritura académica, con el objetivo de promover una alfabetización crítica que permita su utilización ética y responsable.

Para comprender el impacto de la inteligencia artificial en la escritura académica, es útil observar su evolución histórica. Desde la Edad Media, la universidad fue un espacio donde la escritura tuvo un rol clave en la consolidación del saber. En los inicios, los textos académicos eran manuscritos, muchas veces dictados oralmente por los maestros y copiados por los estudiantes, lo que implicaba un ejercicio de memorización y reproducción.

Con la invención de la imprenta en el siglo XV, la escritura académica se transformó en una herramienta de difusión masiva del conocimiento, favoreciendo la estandarización de géneros como la disertación, el tratado y, más tarde, el ensayo científico. Ya en el siglo XIX, con el desarrollo de las universidades modernas en Europa y América, se consolidó un modelo de escritura basado en la argumentación, la cita de fuentes, y la publicación en revistas especializadas.

En el siglo XXI, la digitalización ha abierto nuevas posibilidades: bases de datos académicas, gestores bibliográficos, y ahora, modelos de lenguaje capaces de asistir (o suplantar) la redacción. Cada una de estas transformaciones ha reconfigurado no solo los medios, sino también los fines de la escritura académica. La irrupción de la IA debe ser leída como parte de este proceso de largo plazo, que combina continuidades y

rupturas.

Usos positivos de la IA en la escritura académica

Una alfabetización crítica no se limita al dominio técnico de una herramienta, sino que incluye la comprensión de sus implicancias epistemológicas, sociales y políticas. Paulo Freire ya señalaba que toda práctica educativa implica una visión del mundo; en este sentido, enseñar a escribir con IA implica enseñar a leer críticamente la tecnología que se usa.

Entre las estrategias más efectivas se encuentra el trabajo por proyectos, en el cual los estudiantes deben construir un argumento original, justificar su estructura, identificar las sugerencias realizadas por la IA y explicar por qué las aceptaron o rechazaron. También es útil realizar comparaciones entre versiones humanas y generadas por IA, promoviendo el análisis estilístico, la evaluación de fuentes y la detección de sesgos.

Otra estrategia consiste en incorporar rúbricas de evaluación que contemplen explícitamente el proceso de escritura y no solo el producto final. Esto permite valorar la toma de decisiones del estudiante, su capacidad de revisión y su autonomía intelectual, aun cuando utilice herramientas automatizadas como apoyo.

Uno de los usos más extendidos y productivos de la IA en la escritura académica es su capacidad para sugerir estructuras textuales. Por ejemplo, frente a una consigna como “Analice el impacto de la automatización en el empleo”, un modelo como ChatGPT puede sugerir una introducción contextual, un desarrollo dividido en secciones temáticas (transformaciones tecnológicas, desafíos laborales, políticas de reconversión) y una conclusión reflexiva. Esto puede servir como andamiaje para estudiantes que aún no dominan el género académico.

La IA también puede corregir errores ortográficos, gramaticales y de estilo, a menudo con mayor precisión que los correctores tradicionales. Estas herramientas analizan la coherencia semántica del texto y sugieren mejoras como la eliminación de redundancias o la reformulación de oraciones ambiguas. Su implementación ha reducido el número de errores formales en tesis y ensayos en universidades que promueven su uso pedagógico, siempre que se acompañe de un proceso reflexivo.

El uso interactivo de la IA puede generar oportunidades de diálogo intelectual. Por ejemplo, un estudiante puede pedir un resumen de una teoría sociológica y luego evaluar críticamente su

formulación, identificar sesgos o contrastarla con otras perspectivas. Este uso convierte a la IA en un interlocutor didáctico más que en un productor de contenidos, siempre que se mantenga una actitud interrogativa y activa.

Riesgos y malos usos en contextos académicos

Una de las preocupaciones principales es el uso de la IA para generar trabajos que luego se presentan como propios sin intervención significativa del estudiante. Aunque los modelos no copian contenidos textuales de forma literal, tampoco generan ideas originales en sentido estricto. Esto plantea un problema de integridad académica y desvirtúa el proceso formativo.

Otro riesgo es la tentación de delegar la elaboración conceptual al modelo, generando textos superficiales, llenos de generalidades y lugares comunes. Expresiones como “Desde tiempos antiguos el ser humano ha buscado entender el mundo” aparecen con frecuencia en textos generados por IA sin una base argumentativa sólida. Esto puede producir una apariencia de formalidad sin contenido sustantivo, lo cual empobrece la formación académica.

Las IA reflejan los datos con los que fueron entrenadas. Por ende, pueden reforzar sesgos culturales, ideológicos o de género.

Impacto en la evaluación académica

Uno de los desafíos más complejos que plantea la incorporación de la inteligencia artificial en la escritura académica es su impacto en los mecanismos de evaluación. Tradicionalmente, los trabajos escritos han sido utilizados como evidencia del aprendizaje, la comprensión y la capacidad argumentativa del estudiante. Sin embargo, cuando una parte significativa del texto es generada por un modelo de lenguaje, se pone en cuestión la autenticidad de la producción.

Esto ha llevado a instituciones de educación superior de todo el mundo a repensar sus estrategias evaluativas. En las universidades se han iniciado discusiones sobre la conveniencia de implementar evaluaciones más procesuales, que incluyan la entrega de borradores intermedios, instancias de reflexión escrita sobre el proceso de producción y defensas orales del trabajo. Algunas instituciones han optado por incluir cláusulas explícitas sobre el uso de IA en sus reglamentos de evaluación, promoviendo su declaración abierta en anexos o notas metodológicas.

Al mismo tiempo, la posibilidad de delegar la escritura en una máquina pone en cuestión el desarrollo de competencias clave. La escritura no es solo un producto evaluable, sino una herramienta cognitiva fundamental para la elaboración del pensamiento. Si los estudiantes se limitan a revisar textos generados automáticamente, se debilita la función formativa de la escritura. De ahí que se insista cada vez más en promover prácticas pedagógicas que integren la IA de manera crítica y activa, evitando que se convierta en un atajo que anule el proceso de aprendizaje.

Consideraciones éticas y pedagógicas

Más allá de los aspectos técnicos, el uso de inteligencia artificial en la escritura académica plantea interrogantes éticos de gran envergadura. La autoría, entendida como la responsabilidad sobre las ideas y su formulación, se diluye cuando el texto es generado por una herramienta que no tiene agencia moral. Esta situación exige revisar los criterios de integridad académica y adaptar los códigos de ética institucionales.

Desde el punto de vista pedagógico, el debate gira en torno a cómo enseñar a usar estas herramientas de manera responsable. Esto incluye formar a los estudiantes en el reconocimiento de los límites de los modelos, en la identificación de sesgos y en la reflexión sobre el proceso de escritura.

Asimismo, se requiere una reconfiguración de las consignas académicas. Las tareas meramente expositivas o reproductivas pueden ser fácilmente resueltas por una IA, mientras que los ejercicios que implican posicionamientos críticos, reflexiones personales o análisis contextualizados siguen requiriendo la intervención humana. Esto implica un desafío importante para el diseño curricular y la formación docente.

La coautoría entre humanos y máquinas: un nuevo paradigma

El concepto de autoría, tal como lo entendemos hoy, no ha sido siempre el mismo a lo largo de la historia. En la Edad Media, muchos textos eran escritos de forma colectiva o anónima, y el énfasis estaba más en la transmisión del conocimiento que en la identidad del autor. Recién con el Renacimiento y el desarrollo

del humanismo comenzó a valorarse la figura del autor como genio individual y propietario de sus ideas.

En el ámbito académico, la autoría ha estado tradicionalmente asociada a la responsabilidad intelectual: quien firma un trabajo se compromete con su veracidad, su originalidad y su justificación. Sin embargo, las prácticas contemporáneas muestran una creciente complejidad: autores múltiples, revisores que reescriben partes del texto, uso de asistentes de redacción e inteligencia artificial. Esta transformación obliga a pensar la autoría no como un atributo fijo, sino como una construcción social sujeta a normas, contextos y tecnologías.

Una de las discusiones emergentes más provocadoras es la noción de coautoría entre humanos y máquinas. ¿Puede considerarse autor a alguien que simplemente supervisa o edita un texto generado por IA? ¿Debe reconocerse a la inteligencia artificial como una forma de colaboración o es simplemente una herramienta? Estas preguntas, que pueden parecer abstractas, tienen implicaciones concretas en la evaluación y en la ética académica.

En algunas publicaciones científicas, ya se han comenzado a incluir menciones a herramientas como ChatGPT en los agradecimientos o en secciones de metodología. En otros casos, se debate si una herramienta sin conciencia puede realmente “autorizar” un texto. La mayoría de los marcos legales actuales niega la posibilidad de otorgar autoría a una IA, pero el concepto de coautoría técnica o asistida está ganando terreno.

Desde una perspectiva pedagógica, trabajar con IA no debería implicar una cesión de la responsabilidad intelectual, sino una reconfiguración de los roles. El estudiante, como autor principal, debe tomar decisiones informadas sobre las sugerencias del modelo, asumir la responsabilidad del contenido y reflexionar sobre el proceso. Esta relación, más que suplantar la creatividad, puede enriquecerla si se mantiene una postura crítica y activa.

Futuro de la escritura académica en la era de la inteligencia artificial

El futuro de la escritura académica dependerá en gran medida de las decisiones que tomemos hoy. Si las instituciones promueven una integración crítica de la IA, podríamos asistir a una evolución del oficio académico: más colaborativo, más reflexivo

y más consciente de los medios que emplea. Si, en cambio, se opta por su prohibición o su uso acrítico, podrían profundizarse las desigualdades, las prácticas instrumentales y la desconexión entre escritura y pensamiento.

Algunas tendencias ya se vislumbran. La personalización del *feedback*, la adaptación automática a niveles de competencia, o la traducción multilingüe instantánea, son posibilidades que pueden ampliar el acceso y la inclusión en la educación superior. Pero también es posible que surjan nuevas formas de exclusión, control y vigilancia, si las tecnologías se usan sin criterios pedagógicos y éticos.

En este escenario, la formación docente cobra un rol central. Enseñar a enseñar con IA será una de las competencias clave del siglo XXI. Del mismo modo, las comunidades académicas deberán revisar sus criterios de calidad, sus métodos de evaluación y sus políticas de publicación, para que la escritura siga siendo una herramienta de construcción colectiva del conocimiento y no solo una fachada de productividad.

Conclusiones

La inteligencia artificial está transformando la escritura académica. Puede ser una aliada valiosa si se la emplea con responsabilidad, pero también puede desvirtuar la práctica académica si se la utiliza de forma acrítica. La clave está en promover una alfabetización digital crítica, que permita a estudiantes e investigadores usar estas herramientas sin abdicar de su papel activo en la construcción del conocimiento. Una alfabetización crítica en IA no puede reducirse a manuales de uso. Implica formar individuos académicos capaces de comprender el funcionamiento de estas herramientas, de cuestionar sus resultados y de usarlas de manera ética. Las universidades, como espacios de formación y de producción de saber, tienen la responsabilidad de liderar este proceso con marcos normativos claros, propuestas pedagógicas innovadoras y una mirada ética de largo alcance.

Más allá de la novedad tecnológica, lo que está en juego es la relación entre escritura y pensamiento, entre medios y fines, entre técnica y ética. Acompañar esta transición requiere diálogo, formación y una comunidad académica comprometida con el sentido profundo de educar y escribir. Lejos de reemplazar la inteligencia humana, la IA debería servir para potenciarla.

Bibliografía

- Cammertoni, M. A., Secul Giusti, C., y Viñas, M. (2023), *La escritura académica y el rol de la Inteligencia Artificial (IA)*. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev16632>
- Cotton, D.R.E., Cotton, P.A., y Shipway, J.R. (2023), Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(2), 226-238. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
- Danesi, C. C. (2022). *El imperio de los algoritmos: IA inclusiva, ética y al servicio de la humanidad*. Galerna.
- Elkins, A. C., y Chun, S. A. (2023), Artificial intelligence and the transformation of writing pedagogy. *Computers and Composition*, 67, 102738.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Hwang, G., Hung, C.-M., y Chen, N.-S. (2023), Educators' perspectives on the integration of generative AI in higher education: Benefits, challenges, and future directions. *Educational Technology & Society*, 26(3), 45-59.
- Moorhouse, B. L., y Kohnke, L. (2023), ChatGPT in education: Considerations for educators and researchers. *Linguistics and Education*, 75, 101255.
- Pérez, F. (2023). Inteligencia artificial y escritura universitaria: riesgos y posibilidades. *Revista de Educación Crítica*, 18(2), 45-62.
- Román Acosta, D. D. (2023), Más allá de las palabras: inteligencia artificial en la escritura académica. *Revista Escritura Creativa*, 1(1). Disponible en: https://ojs.nfshost.com/index.php/escritura_creativa/article/view/44
- Secul Giusti, C., y Ullman, A. L. (2024), *IA y escritura académica: reflexiones pedagógicas y abordajes en prácticas de lectura y escritura*. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev17315>

CARRERA Y FORMACIÓN DOCENTE.

REVISTA DEL CENTRO PARA EL DESARROLLO DOCENTE

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

Carrera y Formación Docente. Revista del Centro para el Desarrollo Docente es una publicación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires que intenta reflejar la práctica y la investigación de docentes, profesores e investigadores acerca de la enseñanza del derecho.

El Comité editorial evaluará los artículos que deberán ser enviados a: revistacarrera@gmail.com. A este mismo mail podrán escribir por dudas o consultas.

El envío del artículo implica la autorización para la publicación en esta revista y su reproducción en cualquier soporte.

Se solicita sean incluidos los siguientes datos: nombre y apellido de la autora o del autor o autores, título del trabajo, dirección de correo electrónico y teléfono. También deberán enviar una foto por cada autor/a.

Los artículos se deberán enviar en el programa Word o similar. Los títulos deben estar en negrita y sin punto final; los párrafos deberán tener sangría de 0,5 cm.

La extensión máxima del artículo debe ser de 2000 palabras (alrededor de seis páginas) en tipografía Times New Roman, tamaño 12, con interlineado 1,5, sin justificar. Cada artículo deberá comenzar con su título, el nombre y apellido de la autora o del autor (o de las y los autores) y el correo electrónico.

Con el artículo, la autora o el autor (o autores) deberán incluir un resumen en español y en inglés de no más de 200 palabras y entre cuatro y seis palabras clave en español e inglés.

También deberán enviar una foto de la autora o del autor (o autores) junto con un breve currículum de no más de 10 líneas.

Las imágenes o fotografías se deben enviar en archivo aparte en una resolución mínima de 300 dpi en jpg. Cada imagen deberá contener su epígrafe.

Las tablas y figuras deben incluirse en el texto y estar numeradas consecutivamente (figura 1, tabla 1, etc.), o debe indicarse su ubicación en el texto con la siguiente indicación resaltada o en tipografía color rojo: <Insertar figura 1> o <Insertar figura 1>.

La bibliografía no debe exceder la cantidad de 15 citas y deberá respetar las formas de citación propuestas a continuación. Deberá estar organizada por orden alfabético y con sangría francesa de 1,27 cm. La mención de una referencia determinada debe hacerse por autor/es en el texto principal y no en nota al pie. Las referencias se mencionan con el sistema de nombre y año.

CÓMO CITAR LA BIBLIOGRAFÍA (según normas APA, 7° edición)

Libros

Si es un autor:

Apellido del autor, iniciales de nombres, (año de publicación), *Título de la obra*, editorial.

Kennedy, D. (2012), *La enseñanza del Derecho como forma de acción política*, Siglo XXI.

Si son dos autores:

Fenstermacher, G y Soltis, J. (1999), *Enfoques de la enseñanza*, Amorrortu.

Capítulos de libros

Seda, J.A. (2013), Elementos para una didáctica especial del derecho. En J.A. Seda (Coord.). *Difusión de derechos y ciudadanía en la escuela*. Eudeba.

Revistas

Apellido, inicial de la autora o del autor, (año de publicación), Título del artículo, *Nombre de la revista*, N° de la publicación, páginas entre las que se encuentra el artículo.

Pérgola, L. (2020), La redacción académica: uso de mayúsculas y minúsculas. *Carrera y Formación Docente Revista del Centro para el Desarrollo Docente*, 10, 91-97. Disponible en:

<http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/revista/RCD-N10-2020-invierno.pdf>

Leyes

Número y año de la ley. Asunto. Fecha de promulgación. Número en el Diario Oficial.

Ley 27.621 de 2021. Por la cual se implementa la educación ambiental integral en la República Argentina. 03 de junio de 2021. B.O. N° 34.670.

En <http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/revista-digital-carrera-docente.php> y en el Repositorio Digital Institucional de la UBA encontrarán los números anteriores de nuestra revista.

CENTRO PARA EL DESARROLLO DOCENTE