

Enseñanza del derecho en tiempos de IA:

Tres modelos para planificar la educación legal

Francisco Sáez Zamora

Eje: La enseñanza del derecho frente a los desafíos que plantean las TIC. Inteligencia artificial y avances tecnológicos en el ámbito educativo

Autor: Francisco Saez Zamora, Abogado (UBA, 2018), Gerente de Legal Managed Services en EY ([LinkedIn](#)); Ayudante de Segunda en la cátedra Pinto-Luterstein (Facultad de Derecho, UBA), Buenos Aires, Argentina

Palabras clave: Educación legal, tecnología, planificación

Síntesis: Las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) suponen varios desafíos para la enseñanza del derecho: por su velocidad de desarrollo, por su variedad, por su interdisciplinariedad. La docencia en este contexto exige una planificación más cuidadosa. La primera parte analiza tres modelos para conceptualizar como una nueva planificación podría desarrollarse: a) el pionero “Abogacía en T”, supone pensar a la persona como conocedora de un tema en profundidad que es suplementado por diversas disciplinas; b) el “Modelo Delta”, toma como punto de partida las metodologías ágiles, originalmente pensadas para la gestión de proyectos; y c) el llamado “profesional completo”, propone el (maximalista) enfoque de identificar 76 disciplinas específicas que son agrupadas en cinco áreas clave: comunicación, práctica, profesionalismo, solución de problemas, emprendedorismo. La segunda parte vincula estos tres modelos con la planificación de la clase, invitando a una reflexión sobre su planificación: tanto micro (la clase) como macro (el programa). La ponencia concluye con una invitación a pensar los cambios profundos que las TIC traen a la práctica profesional, lo que a su vez debería tener un correlato con la educación legal recibida.

Introducción

Que el derecho y la tecnología están relacionados era quizás cosa de debate en tiempos en que estaba permitido escribir indignadas diatribas contra la idea de que el ejercicio de la profesión legal sea algo

prácticamente análogo al ejercicio del sacerdocio: "[e]l abogado es un escritor y un orador. Dos veces artista. Si no lo es, será un jornalero del Derecho, un hombre que pone palabras en un papel, mas no un verdadero defensor de los hombres, de la sociedad y de la Justicia" (Ossorio, 1919, págs. 48, 132). Pero no lo es en tiempos de correos electrónicos, mensajería instantánea, e inteligencia artificial. Llamémosle, en aras de la simplicidad, tecnologías de información y comunicación (TIC).

Las TICs han impactado al derecho en dos aspectos. Primero, han generado nuevas áreas de trabajo profesional: así como la Revolución Industrial trajo el desarrollo del derecho de patentes o una redefinición del derecho de daños, las TICs han traído nuevas especializaciones: derecho de la privacidad, derecho penal digital, derecho de plataformas, por citar solo algunas. Y, en segundo lugar, las TICs han modificado la tecnología legal que se utiliza en la profesión legal, sean las herramientas de trabajo –software de análisis de contratos, smart contracts, asistentes digitales, etc.–, sean las formas de trabajar –estudios jurídicos globales, proveedores alternativos de servicios legales (ALSP, por sus siglas en inglés), abogacía freelance, etc. (Susskind, 2023). Ante este panorama vale preguntarse si es posible continuar enseñando el derecho de la misma manera que se hizo siempre.

Mi propuesta es que debemos adaptar la enseñanza del derecho a esta nueva realidad. En otras palabras, no es posible seguir enseñando el derecho en tiempos de TICs pero presuponiendo que en los juzgados todavía se cosen expedientes. Por ahora quedan fuera de discusión los planes de estudio: cual perro que le ladra a la Luna, es algo que está totalmente fuera de nuestro alcance en el marco de estas Jornadas. Pero sí podemos (re)pensar aquello que está bajo nuestro control, esto es, lo que sucede en el aula.

Me gustaría invitar a reflexionar sobre cómo podemos incorporar las TICs en el aula. Y sí, hablaré de PowerPoint, pero no, no me limitaré a ello. En efecto, creo que es posible nutrir nuestras clases si pensamos en dos aspectos de las TICs: como facilitador del proceso de enseñanza, pero también como herramienta que la persona que estudia debe incorporar en su caja de herramientas. No sé si esto bastará para que nuestras clases se vuelvan memorables (Litwin, 2008, pág. 63), pero al menos podremos bosquejar un mapa que nos permita comprender el alcance de las TICs, y, por tanto, visualizar cómo podemos incorporarlas a la hora de pensar y planificar nuestras clases.

Para lograr esto, el plan de trabajo es el siguiente. Vamos a comenzar pasando revista a tres modelos de conceptualizar la enseñanza: a) el pionero “Abogacía en T”, supone pensar a la persona como

conocedora de un tema en profundidad que es suplementado por diversas disciplinas; b) el “Modelo Delta”, toma como punto de partida las metodologías ágiles, originalmente pensadas para la gestión de proyectos, y c) el llamado “profesional completo”, propone el (maximalista) enfoque de identificar 76 disciplinas específicas que son agrupadas en cinco áreas clave: comunicación, práctica, profesionalismo, solución de problemas, emprendedorismo. Esto nos va a dar un marco conceptual para abordar la segunda parte, cual es planificar con las TICs en mente, sea utilizándolas como herramienta, sea como habilidad que los estudiantes deben aprender e incorporar.

Tres modelos para pensar la enseñanza del derecho

Abogacía en T

Hasta donde alcanza mi conocimiento, este fue el primer modelo que se propuso ir más allá de la idea del profesional de derecho como un experto de las normas (Smathers, 2014, pág. 25). Propuesto a principios de la década de 2010, la idea es sencilla y fácil de comprender: un profesional tradicional es caracterizado como alguien que tiene un profundo conocimiento sobre una única cuestión, algo que puede caracterizarse como una letra I. El Plan de Estudios de la carrera de abogacía de la Facultad de Derecho de la UBA es, ciertamente, un ejemplo perfecto del perfil del abogado en I: a pesar de los elevados objetivos declarados en la página 1 del Plan, la persona graduada habrá dedicado unas 2031 horas a cursos estrictamente jurídicos, comparados con las 310 horas que se obtienen de sumar las materias del CBC que no son jurídicas y análisis económico (Facultad de Derecho (UBA), 2025). En otras palabras, nuestro plan de estudios prevé unas 2665 horas de aprendizaje, de las cuales el 88% están dedicadas a cuestiones jurídicas.

En contraposición con este panorama, un profesional “en T” es alguien que posee un conocimiento profundizado sobre una cuestión, pero ello no le impide desarrollar habilidades adicionales, lo que queda representado por la letra “T”, o, una letra I con brazos (Smathers, 2014, págs. 25, 27). Este modelo propone complementar el aprendizaje jurídico con cuestiones de tecnología y redes sociales, nociones de negocios, manejo de datos, y seguridad informática (Smathers, 2014, pág. 27). Esto no solo supone que el futuro profesional adopte, por ejemplo, la práctica de encriptar los datos de sus clientes, sino también que sepa comprender y sostener un diálogo con gente que trabaja de formas muy variadas y especializadas.

Modelo Delta

Aquí es donde uno normalmente insertaría las muletillas "apretada síntesis" o "rápida revista" dada al modelo de Abogacía en T; pero la realidad es que su simpleza es tanto la fortaleza como la debilidad de este modelo: en efecto, no hay mucho más que lo ya expuesto. Es así como surgen modelos que comparten con el de Abogacía en T la idea de que hay que ir más allá de la pura enseñanza de normas jurídicas, pero que tratan de estructurar esto un poco más.

Una de las primeras propuestas fue el llamado Modelo Delta, que propone "un modelo de competencias ágil para los profesionales del derecho del siglo XXI que refleja y visualiza un conjunto más holístico de conocimientos y habilidades" (Carrell, 2020). El modelo propone pensar tres aspectos de la profesión (Carrell, 2020): a) la práctica: competencias tradicionales asociadas con la abogacía, como los conocimientos jurídicos, la redacción de escritos legales, el litigio; b) el proceso: competencias relacionadas con la prestación de servicios jurídicos, como la gestión de proyectos, la tecnología y los fundamentos empresariales; y c) las personas: habilidades necesarias para trabajar en equipo, como liderazgo y escucha activa.

Esta propuesta, así, ofrece una "plantilla" que puede ir adaptándose a diversos contextos. Desde luego, bien podría pensarse a nivel plan de estudios (Carrell, 2020), pero más interesante es que el modelo permite pensar en los diversos roles que una persona desempeña: así, alguien que esté comenzando su carrera profesional podría enfatizar más el aspecto "práctica", mientras que alguien que esté en una posición de liderazgo podría (¿debería?) poner más atención en la cuestión "personas" (Moon, 2019). Hasta aquí el modelo suena más pertinente para el sector privado, pero, ¿acaso quien ejerce como titular de la Secretaría de un juzgado no precisa saber sobre liderazgo y gestión de procesos?

Profesional completo

El Modelo Delta ofrece entonces una visión más estructurada, pero aún sigue siendo de alto nivel y deja mucho espacio para completar: no nos dice cómo diseñar un plan de estudios, ni un programa de una clase. Y aquí hace su entrada el llamado Modelo del Profesional Completo [Whole Lawyer Model], desarrollado en el marco del Institute for the Advancement of the American Legal System (IAALS) (Gerkman & Cornett, 2016). El modelo pone mucho énfasis en las investigaciones cuantitativas que lo sustentan (Gerkman & Cornett, 2016, pág. 3), que eventualmente fueron

contrastadas con cursos universitarios que van más allá de lo estrictamente jurídico, posiciones abiertas en estudios jurídicos, búsquedas laborales en Estados Unidos, entre otros (de Perio Wittman & Brown, 2024, págs. 21-38).

Si a los modelos anteriores se les podía achacar cierta escasez de profundidad, en este podemos encontrar una superabundancia. En efecto, el modelo identifica nada más ni nada menos que 76 competencias "fundamentales" que los profesionales deberían tener para poder desarrollar una carrera, agrupadas en cinco grandes categorías: comunicador, profesional, solucionador de problemas y emprendedor (de Perio Wittman & Brown, 2024, pág. 16).

Planificar la clase a la luz de las TICs

Me gustaría aclarar que los tres modelos comentados previamente tienen mucho menos alcance que aquel que sus autores les asignan: en efecto, los veo como disparadores de conversaciones. En efecto, estos modelos tienen profundos defectos: primero, por el diseño mismo de la educación legal en el país en que fueron desarrollados (los Estados Unidos), miran compulsivamente al sector privado; segundo, su metodología es, cuando es explicitada, estrictamente cuantitativa (básicamente, encuestas). Y tercero, ponen excesivo énfasis en la "empleabilidad" del candidato, lo cual da cuenta de una ideología (Žižek, 2003, págs. 46-47) que se enrola en aquella corriente que ve a la universidad como un lugar donde se entrena personas para el mercado laboral y no tanto como un lugar donde se cultiva el conocimiento abstracto (Sorkin, 1983) (Mollis, 1994).

Entonces, a estos modelos debemos tomarlos más como un punto de partida que como uno de llegada. Ahora bien, si esto es así, ¿cuál es ese camino que comienza desde aquí? Pues bien, es uno que nos dice que es muy impresionante, sí, que alguien sea capaz de recitar partes del Código Civil de memoria, pero que esa habilidad, quizás crítica en otras épocas, es menos valiosa en tiempos donde las computadoras permiten hacer Ctrl+F. Es un camino que comienza con el reconocimiento de que si siempre fue dudoso que la universidad premiara a quienes dedicaban grandes cantidades de tiempo y energía en volverse acabados loros jurídicos, "un mecánico estudiar y rendir exámenes marcado sólo por sus propios problemas" (Winizky, 1956), hoy ese enfoque comienza a ser verdaderamente perjudicial para quienes egresan de nuestra Facultad.

Dije al principio que deberíamos dejar fuera de nuestras reflexiones actuales al plan de estudios, y ello porque creo que pertenece a una discusión mucho más grande y profunda. Pero sí podemos

pensar cómo nos paramos frente al aula y, espero, al final de esta Ponencia podemos salir con algunas ideas sobre cómo traer al aula mucho de lo que está sucediendo ahí fuera.

Ahora bien, antes de abordar cómo podemos introducir las TICs en clase, quizás convenga dedicar siquiera un momento a pensar qué es exactamente una tecnología, más precisamente, una tecnología legal. De las muchas formas de esquematizar la tecnología legal, una de las más útiles se encuentra en Veith et al. (2016, págs. 4-6), que distingue entre aquellas tecnologías que son facilitadoras, como puede ser un servicio en la nube, que apoyan procesos, como software de investigación legal, o que proveen soluciones legales de fondo, como pueden ser software de litigios o de manejo de evidencia. En otras palabras, hay muchas posibilidades de introducir TICs, tanto en la planificación del cuatrimestre como de la clase.

Planificación macro: pensar el cuatrimestre

Lo primero que podemos hacer es pensar el cuatrimestre: quizás lo mejor no sea pensar un resultado, sino el método, es decir, planificar estratégicamente el proceso de aprendizaje (Mastache, 2002, pág. 2).

Para ello, un primer enfoque consiste en pensar el cuatrimestre del final hacia el principio, esto es, desde la evaluación hacia las clases, componente esencial de la planificación (Anijovich & Cappelletti, 2018, págs. 11-12). De este modo, un cuatrimestre que considere evaluaciones orales podría enseñar herramientas de organización del discurso, como Microsoft PowerPoint, Prezi o Google Slides, y uno que contemple evaluaciones escritas podría dar un taller sobre cómo estructurar ideas por escrito o enseñar a usar Microsoft Word. Estas son herramientas transversales: en la terminología presentada en la primera parte, se ubicaría en los brazos de la T de la Abogacía en T, por ejemplo. Pero creo que Marco Aurelio tenía razón cuando decía no aguantaríamos ni un día si todos nuestros pensamientos fueran verbalizados (XII.4), porque si no escucho, con seguridad intuyo que muchos colegas piensan "todo muy lindo, pero si apenas tengo tiempo de enseñar el programa de derecho, ¿cuándo voy a poder enseñar a usar un programa de software?" Y no podría estar más de acuerdo con esta observación. Pero creo que podemos ser un poco más creativos también. Podríamos, por ejemplo, incorporar a nuestro programa una serie de links útiles que conduzcan a videos, explicaciones o foros sobre oratoria, escritura, programas de computación, o lo que sea que sea necesario para nuestra "meta"-evaluación. Otra opción sería que la cátedra grabe una

serie de videos o clases virtuales explicando este contenido, tarea que para el equipo docente supone realizarla una única vez pero que estará siempre disponible en YouTube u otras plataformas.

Pero si realmente queremos ir un paso más allá, bien podríamos pensar a la evaluación como una instancia de evaluación no solo de contenidos, sino también de método, porque "[l]a evaluación traduce qué profesional se intenta formar y para realizar qué tipo de actividades" (Araujo, 2016, pág. 5). Las evaluaciones clásicas que se utilizan en esta Facultad suelen poner excesivo énfasis en la memorización, como es el caso del multiple-choice. Pero me gustaría defender la idea de que evaluar el método es tanto o más importante que el contenido. En efecto, piénsese cómo tanto práctica como teoría difieren muy grandemente entre materias codificadas o fuertemente legisladas en cuerpos normativos razonablemente coherentes (civil, familia, comercial, societario, por ejemplo) de aquellas que son eminentemente jurisprudenciales o cuya regulación se haya descentralizada en múltiples normas de diferente jerarquía (administrativo, tributario, internacional público, por ejemplo). Esta diferencia entre uno y otro tipo hace que las habilidades requeridas sean diferentes: redactar para unas, investigar para otras. En otras palabras, una enseñanza y evaluación basada en competencias (Lizitza & Sheepshanks, 2020) podría explotar enormemente las TICs, de suerte que aquellas materias más "codificadas" podrían poner el acento y evaluar cuestiones relacionadas con la redacción, mientras que materias cuyas fuentes del derecho sean menos centralizadas podrían enfatizar el aspecto de investigación.

Planificación micro: pensar la clase

Pero también es preciso pensar la clase, y esta reflexión debería ir más allá de las palabras que podamos escribir en una hoja A4, sino que debería dotar de verdadero sentido a la clase: la clase como actividad cognitiva (Steiman, 2020, pág. 136). Si pensamos la clase desde este ángulo, entonces surgen múltiples oportunidades para nutrir la clase con perspectivas y aprendizajes TICs. Aquí es preciso hablar con claridad: no se trata del famoso "metele IA a todo", sino de reflexionar cómo una clase puntual puede beneficiarse de un abordaje dado.

Desde esta perspectiva, un ejemplo podría ser organizar una clase en la que los estudiantes deban realizar una búsqueda rápida de un tema dado en algún chatbot de IA generativa. Esto ofrece varias dimensiones de trabajo. A primera vista, se posiciona como una suerte de aula invertida, con los beneficios que trae practicar un conocimiento por fuera del aprendizaje del docente (Imbernón,

Rué, & Turull, 2020, pp. 219-220), así suceda en el mismo espacio físico que el aula física. Pero también ofrece la posibilidad de explorar una TIC, sea para comprender su potencial, sea para experimentar sus límites. Pues, en efecto, difícilmente el chatbot ofrezca una respuesta completamente precisa y acabada; de hecho, muy probablemente contenga errores o lisa y llanamente alucine. Y esto último es también aprendizaje, como lo capturan los modelos Delta y de Profesional completo vistos previamente.

Conclusión

En los párrafos precedentes intenté mirar las TICs bajo una luz diferente: Las TICs como un ítem más en nuestra caja de herramientas. Los tres modelos para pensar la enseñanza del derecho ofrecen un abanico de cómo esas herramientas podrían usarse, algo que es nuestro trabajo docente incorporar con criterio y propósito cuando planificamos la clase. Quizás el desafío no esté tanto en las cuestiones técnicas, sino en la reflexión previa para determinar cuál herramienta TIC es la más adecuada para nuestra clase.

Bibliografía

- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2018). Planificar y reflexionar. Construyendo caminos. *Quehacer educativo*, 8-14.
- Araujo, S. (2016). Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación. *Trayectorias universitarias*, 2(2), 3-10.
- Carrell, A. (24 de julio de 2020). *The Delta Model: A Framework for Reimagining the Legal Profession Pipeline*. Recuperado el 21 de septiembre de 2025, de Law Insider: <https://www.lawinsider.com/resources/featured/the-delta-model-a-framework-for-reimagining-the-legal-profession-pipeline>
- de Perio Wittman, J., & Brown, K. ". (2024). Navigating Legal Ethics and Law School Curricula: Attempting to Find Technology Competency Without a Compass. *University of St. Thomas Law Journal*, 20(1), 9-52. Recuperado el 21 de septiembre de 2025, de https://digitalcommons.lib.uconn.edu/law_papers/634/
- Facultad de Derecho (UBA). (21 de septiembre de 2025). *Plan de estudios de abogacía*. Obtenido de UBA Derecho: https://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/pdf/plan-de-estudios-abogacia.pdf
- Gerkman, A., & Cornett, L. (2016). *Foundations for Practice. The Whole Lawyer and the Character Quotient*. IAALS. Recuperado el 21 de septiembre de 2025, de https://iaals.du.edu/sites/default/files/documents/publications/foundations_for_practice_whole_lawyer_character_quotient.pdf

- Imbernón, F., Rué, J., & Turull, M. (2020). La metodología (II): Técnicas y estrategias de enseñanza. En M. Turull, *Manual de docencia universitaria* (págs. 201-230). Ediciones Octaedro: Barcelona.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lizitza, N., & Sheepshanks, V. (2020). Educación por competencias: cambio de paradigma del modelo de enseñanza-aprendizaje. *RAES*, 12(20), 89-107.
- Mastache, A. (2002). Planificación estratégica.
- Mollis, M. (1994). Estilos institucionales y saberes. Un recorrido espacio-temporal por las universidades europeas, latinoamericanas y japonesas. *Revista de educación*, 303, 179-210.
- Moon, C. “. (6 de diciembre de 2019). *Delta Model Lawyer: Lawyer Competencies for the Computational Age*. Recuperado el 21 de septiembre de 2025, de MIT Computational Law Report: <https://law.mit.edu/pub/deltamodellawyer>
- Ossorio, Á. (1919). *El alma de la toga* (7ma ed.). Buenos Aires: Praxis ediciones.
- Smathers, A. (diciembre de 2014). The 21st-Century T-Shaped Lawyer. *Connecticut Lawyer*.
- Sorkin, D. (1983). Wilhelm Von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791-1810. *Journal of the History of Ideas*, 44(1), 55-73. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/2709304>
- Steiman, J. (2020). Pensar la clase en la educación superior. *Hologramática*, 32(V1), 133-148.
- Susskind, R. (2023). *Tomorrow's Lawyers. An Introduction to Your Future* (3ra ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Veith, C., Bandlow, M., Harnisch, M., Wenzler, H., Hartung, M., & Hartung, D. (2016). *How Legal Technology Will Change the Business of Law*. Hamburg: BCG - The Boston Consulting Group; Bucerius Law School - Hochschule für Rechtswissenschaft. Recuperado el 21 de septiembre de 2025, de <http://media-publications.bcg.com/How-legal-tech-will-change-business-of-law.pdf>
- Winizky, I. (1956). Editorial. *Lecciones y Ensayos*, 1, 5.
- Žižek, S. (2003). *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.