

Autor: Pablo Martín Etcheverry

De la respuesta al juicio: inteligencia artificial, aprendizaje activo y razonamiento jurídico en la enseñanza universitaria del Derecho

Resumen

Este trabajo analiza una experiencia de incorporación de inteligencia artificial generativa en la enseñanza universitaria del Derecho dentro de una propuesta de aprendizaje activo. A partir de una sistematización reflexiva de prácticas desarrolladas durante 2026, se examina una tensión pedagógica: la facilidad para acceder, organizar y producir respuestas no garantiza una apropiación profunda del conocimiento. En la formación jurídica, comprender supone disponer de categorías disciplinares básicas, relacionar normas e institutos, fundamentar posiciones, reconocer interpretaciones alternativas y sostenerlas frente a la contradicción. La experiencia sugiere que la incorporación de IA requiere revisar tanto las actividades de enseñanza como las evidencias utilizadas para evaluar aprendizaje. Se propone desplazar el foco desde la mera producción de respuestas hacia la construcción de juicio jurídico, combinando instancias conceptuales con situaciones que exijan argumentación, fundamentación y defensa de posiciones.

Palabras clave: inteligencia artificial; enseñanza del Derecho; aprendizaje activo; razonamiento jurídico; evaluación.

Abstract

This article analyzes an experience of incorporating generative artificial intelligence into university-level legal education within an active-learning approach. Through the reflective systematization of teaching practices developed during 2026, it examines a pedagogical tension: easier access to information, organization of content, and production of answers does not ensure deep appropriation of knowledge. In legal education, understanding requires basic disciplinary categories, connections between legal rules and institutions, substantiated positions, awareness of alternative interpretations, and the ability to sustain them when challenged. The experience suggests that AI integration requires reconsidering both teaching activities and the evidence used to assess learning. The article proposes shifting the focus from the mere production of answers toward the construction of legal judgment by combining conceptual assessment with situations that require argumentation, substantiation, and defense of legal positions.

Keywords: artificial intelligence; legal education; active learning; legal reasoning; assessment.

1. Introducción

La inteligencia artificial generativa no llegó a un aula universitaria estática. Se incorporó a un escenario en el que las formas de acceder a la información, estudiar, preparar trabajos y producir respuestas ya se encontraban atravesadas por transformaciones tecnológicas y culturales de larga data. En ese contexto, la discusión educativa comienza a desplazarse. La pregunta ya no consiste solamente en determinar si los estudiantes deben o no utilizar inteligencia artificial, sino en establecer para qué utilizarla, qué aprendizajes puede potenciar y qué procesos intelectuales no deberían ser delegados en ella.

Esta cuestión adquiere características particulares en la enseñanza del Derecho. Una respuesta jurídica no se agota en identificar una norma aplicable ni en formular una conclusión

lingüísticamente correcta. El ejercicio profesional requiere reconocer relaciones entre normas e institutos, interpretar hechos, identificar principios, considerar posiciones doctrinarias diferentes, evaluar jurisprudencia que puede resultar contradictoria y justificar por qué, frente a soluciones posibles, una determinada respuesta resulta preferible en un contexto concreto.

Una respuesta puede ser correcta y, sin embargo, superficial. Esta distinción adquiere especial relevancia ante herramientas capaces de generar en pocos segundos textos ordenados, verosímiles y formalmente convincentes. La calidad aparente del producto ya no permite inferir necesariamente el proceso intelectual que existe detrás de él. Una respuesta bien estructurada puede convivir con dificultades para explicar sus fundamentos, relacionarla con otro instituto, identificar una excepción o sostenerla cuando se modifica uno de los hechos del problema.

El presente artículo surge de una experiencia docente desarrollada durante el ciclo lectivo 2026 en asignaturas universitarias de Derecho. Durante la cursada se incorporaron progresivamente herramientas como ChatGPT, Gemini y NotebookLM, conjuntamente con estrategias de aprendizaje activo, análisis de casos y jurisprudencia, noticias jurídicas de actualidad, preguntas abiertas, gamificación, tarjetas de estudio, simulaciones y actividades de resolución de problemas.

La experiencia parte de una valoración favorable de la inteligencia artificial, tanto en la docencia como en la práctica profesional. Su utilización sostenida permite ampliar las posibilidades de preparación de clases, organizar fuentes y materiales y reducir barreras de entrada a nuevas competencias. Sin embargo, el uso profundo de estas tecnologías no es automático. Requiere formular problemas, revisar resultados, detectar errores, contrastar fuentes y sostener un esfuerzo de aprendizaje. La IA puede facilitar el acceso a un proceso, pero no elimina necesariamente el trabajo intelectual requerido para apropiarse del conocimiento.

El trabajo se inscribe en una sistematización reflexiva de una experiencia docente y no pretende constituir un estudio experimental ni medir resultados de aprendizaje. La reconstrucción se apoya en los materiales elaborados para las clases, las consignas y actividades implementadas, las modalidades de evaluación utilizadas y las observaciones docentes surgidas de su desarrollo. Su propósito es identificar problemas pedagógicos, tensiones y criterios de intervención, y ponerlos en diálogo con literatura reciente sobre inteligencia artificial, aprendizaje y educación superior.

De allí surge la pregunta central: ¿qué aportes y qué tensiones emergen de la incorporación de inteligencia artificial dentro de una propuesta de aprendizaje activo en la enseñanza universitaria del Derecho?

Se sostiene como tesis que la inteligencia artificial puede ampliar las posibilidades de una propuesta pedagógica cuando facilita el acceso, la organización, el repaso y la exploración de contenidos. Esa facilitación, sin embargo, no garantiza por sí sola una mayor profundidad del aprendizaje. En una disciplina en la que comprender implica relacionar normas e institutos, argumentar, fundamentar y defender posiciones frente a interpretaciones alternativas, la incorporación de IA exige diseñar actividades que impidan que la producción de una respuesta sustituya el proceso intelectual necesario para construir un juicio jurídico.

A partir de este planteo, el trabajo examina primero la relación entre inteligencia artificial y profundidad del aprendizaje; luego analiza el lugar de los conocimientos disciplinares básicos

y sistematiza las estrategias desarrolladas en la experiencia docente; finalmente, discute sus implicancias para la evaluación y para la construcción de juicio jurídico.

2. Inteligencia artificial, aprendizaje activo y profundidad

La discusión sobre inteligencia artificial educativa corre el riesgo de quedar atrapada entre dos posiciones igualmente insuficientes: la prohibición de herramientas que ya forman parte del entorno cotidiano de estudiantes y profesionales, y una adopción instrumental basada en la presunción de que incorporar tecnología equivale, por sí mismo, a innovar pedagógicamente.

El Banco Mundial propone una posición más prudente. Reconoce el potencial de la inteligencia artificial para apoyar a docentes y estudiantes, pero advierte que buena parte de la evidencia sobre su eficacia educativa continúa siendo preliminar y que su implementación debe preservar y potenciar el juicio humano. En el caso de las tareas estudiantiles, recomienda rediseñar las actividades para exigir análisis crítico, descomposición de problemas, verificación de resultados y producción original, en lugar de limitarse a prohibir herramientas que ya forman parte del entorno tecnológico (Molina, Cobo, Pineda y Rovner, 2024).

Esta perspectiva resulta compatible con enfoques que conciben las tecnologías como recursos capaces de ampliar procesos cognitivos cuando se integran deliberadamente a la experiencia educativa. Grinsztajn (2024), al recuperar la noción de “persona-más” de Perkins, propone pensar la cognición como una actividad que puede distribuirse entre el sujeto y los recursos de su entorno. La pregunta pedagógica, desde esta mirada, no es solamente qué puede hacer la herramienta, sino qué puede hacer el estudiante con ella.

Ceibal (2024) vincula la alfabetización en inteligencia artificial con competencias que exceden el manejo instrumental. Comprender, usar y evaluar críticamente estos sistemas requiere reconocer sus posibilidades y límites, analizar la calidad de sus resultados y sostener la intervención humana en las decisiones que importan. Becerra y Magnani (2024), por su parte, destacan que la inteligencia artificial debe comprenderse también a partir de las prácticas y sentidos sociales que organiza.

Un problema relacionado fue abordado recientemente en esta misma revista. Aldegani (2025) advierte que la plausibilidad lingüística de una respuesta generada no constituye una garantía de verdad y señala que contenidos formalmente convincentes pueden carecer de respaldo suficiente. En la enseñanza universitaria, esta distancia introduce una cuestión adicional: aun cuando una respuesta resulte correcta o jurídicamente plausible, su calidad formal no permite inferir por sí sola la profundidad del aprendizaje de quien la presenta. El problema se desplaza así desde la confiabilidad de la respuesta generada hacia la capacidad del estudiante para comprenderla, relacionarla, verificar sus fundamentos y sostenerla frente a alternativas.

La experiencia aquí sistematizada conduce a distinguir entre facilitación y profundización. Facilitar puede significar acceder rápidamente a una explicación, disponer de una síntesis, organizar un tema, comparar conceptos, localizar fuentes o encontrar un punto de partida para abordar un problema. Estas funciones tienen valor pedagógico y pueden liberar tiempo antes consumido en tareas de búsqueda o clasificación.

Profundizar exige otras operaciones. Supone avanzar hacia distinciones conceptuales precisas, establecer relaciones entre categorías, reconocer excepciones, identificar fundamentos pertinentes, considerar interpretaciones alternativas y justificar una elección. La profundidad del razonamiento jurídico no se identifica, entonces, con la extensión de una

respuesta. Una respuesta breve puede ser profunda y una extensa puede no superar la descripción.

Esta distinción también permite evitar una lectura nostálgica del pasado. La dificultad de acceder a un libro o localizar una norma no constituye por sí misma un valor educativo. La tecnología puede eliminar fricciones inútiles. El problema aparece cuando, junto con esas fricciones, se elimina también la exigencia intelectual necesaria para comprender, comparar, interpretar y justificar.

3. Qué puede buscarse y qué debe saberse: el mapa conceptual del Derecho

La disponibilidad inmediata de información modifica el lugar tradicionalmente asignado a la memoria. En un entorno donde el texto actualizado de una norma puede recuperarse en segundos, recordar el número exacto de cada artículo pierde parte de su relevancia como objetivo de evaluación. Esto no significa, sin embargo, que el conocimiento disciplinar pueda externalizarse por completo.

En este trabajo se utiliza la expresión “mapa conceptual del Derecho” en un sentido operativo: el conjunto de categorías jurídicas básicas que el estudiante necesita tener incorporadas para reconocer un problema, formular preguntas pertinentes y relacionar la información que posteriormente consulte. Puede no recordar qué artículo específico regula una cuestión, pero debería distinguir cuáles son los órganos básicos de una sociedad, las diferencias entre gobierno, administración y fiscalización, los principales derechos de los socios o las reglas generales de responsabilidad de cada tipo societario.

Esas categorías constituyen el punto de partida desde el cual se selecciona una fuente y se evalúa la plausibilidad de una respuesta. Sin ellas, el acceso inmediato a información no garantiza orientación. Una herramienta puede producir una explicación correcta y, aun así, el usuario puede no contar con criterios suficientes para advertir una omisión, una confusión conceptual o una respuesta que resuelve otro problema.

La enseñanza jurídica presupone, además, una concepción sistémica. El ejercicio de la abogacía exige comprender el juego armónico de la normativa y sus artículos, no tratarlos como compartimentos estancos. La competencia de un órgano se entiende frente a la de los restantes; un derecho debe analizarse junto con sus límites; una regla de responsabilidad debe vincularse con el tipo societario y con los hechos que activan su aplicación.

Desde esta perspectiva, la inteligencia artificial puede sustituir parte de la recuperación de información, pero no los conocimientos disciplinares necesarios para saber qué información buscar, cómo relacionarla y cuándo desconfiar de la respuesta obtenida.

4. La primera respuesta no debe cerrar el problema: sistematización de la experiencia docente

La incorporación de inteligencia artificial durante la cursada no fue diseñada como una actividad autónoma ni como un módulo destinado exclusivamente a enseñar herramientas tecnológicas. Se integró a una arquitectura pedagógica más amplia orientada a la participación, la resolución de problemas y la construcción progresiva de razonamiento jurídico.

Las herramientas se utilizaron para preparar presentaciones y notas de clase, organizar fuentes normativas, doctrinarias y jurisprudenciales, elaborar tarjetas de repaso, proponer preguntas y producir materiales que permitieran disponer de más tiempo de aula para la

discusión. NotebookLM resultó especialmente útil para trabajar sobre fuentes previamente seleccionadas; ChatGPT y Gemini se emplearon en distintas instancias de exploración, preparación y producción de recursos.

El aspecto central de la experiencia no estuvo en las aplicaciones utilizadas, sino en las operaciones intelectuales exigidas alrededor de ellas. La herramienta podía colaborar en la obtención de una respuesta inicial; la clase procuraba impedir que esa respuesta clausurara el problema.

Uno de los recursos más frecuentes fue la repregunta. Frente a una respuesta inicialmente correcta se solicitaba explicar por qué, identificar la norma vinculada, establecer relaciones con otro instituto o precisar las consecuencias jurídicas. En otras ocasiones se modificaba un hecho del caso para comprobar si el estudiante había comprendido la regla o simplemente había asociado una solución con una situación previamente estudiada.

También se exigieron fuentes. Una respuesta jurídicamente plausible no se consideró suficiente por el solo hecho de resultar correcta. Se procuró que el estudiante pudiera distinguir entre norma, doctrina, jurisprudencia y opinión, y que justificara por qué la fuente seleccionada era pertinente para el problema analizado.

Otro recurso habitual consistió en presentar posiciones contrapuestas de autores reconocidos. El objetivo no fue determinar cuál debía repetirse en un examen, sino reconstruir los fundamentos que permitían sostener conclusiones diferentes. La contextualización resultó especialmente relevante: una posición doctrinaria formulada en otro momento puede requerir una lectura diferente a la luz de cambios normativos, económicos, sociales o jurisprudenciales.

El mismo criterio se trasladó al análisis de decisiones judiciales. Se utilizaron casos en los que tribunales resolvieron de manera diferente hechos similares o problemas jurídicos comparables. Estas situaciones muestran que el Derecho no funciona como una operación lineal de pregunta y respuesta y que una solución jurídicamente defendible debe poder sostenerse frente a alternativas.

Desde esta concepción, una respuesta diferente de la posición del docente puede resultar plenamente satisfactoria si está correctamente argumentada y fundamentada. En Derecho, una respuesta puede ser distinta sin ser incorrecta; lo que no puede ser es infundada.

5. Evaluar aprendizaje en un contexto de inteligencia artificial

La expansión de la inteligencia artificial obliga a revisar qué se considera evidencia de aprendizaje. Si una herramienta puede producir en segundos una respuesta formalmente correcta, la sola calidad del producto escrito pierde capacidad para revelar cuánto comprende quien lo presenta. Así como la plausibilidad de una respuesta generada no garantiza su veracidad, la calidad formal de una producción estudiantil tampoco permite inferir, por sí sola, la apropiación del razonamiento que la sostiene.

En la experiencia analizada se combinaron diferentes modalidades de evaluación. Por una parte, se mantuvieron instancias conceptuales tradicionales, con preguntas abiertas y preguntas de opción múltiple, desarrolladas sin bibliografía ni herramientas tecnológicas. Su propósito no fue privilegiar la memoria literal de disposiciones legales, sino comprobar la disponibilidad de categorías básicas que permitieran al estudiante orientarse dentro de la disciplina.

Por otra parte, se desarrollaron actividades aplicadas. Una simulación de asamblea societaria permitió trabajar con una situación próxima a la práctica profesional. Los estudiantes dispusieron de computadoras, apuntes y breves guiones o recordatorios. Al reducir deliberadamente la carga memorística, la dificultad se desplazó hacia la intervención, el reconocimiento de competencias, la relación entre institutos y la defensa de posiciones en una dinámica colectiva.

También se incorporaron ejercicios de revisión contractual en evaluaciones escritas. En la experiencia realizada, el análisis se efectuó sin bibliografía ni herramientas tecnológicas. La actividad permitió observar qué problemas podían ser identificados a partir del conocimiento previamente incorporado y qué capacidad existía para relacionar cláusulas con normas e instituciones.

El examen oral mantuvo, finalmente, un lugar relevante. Esta instancia permite profundizar una respuesta mediante repreguntas, cambios en los hechos, solicitudes de fundamento y exigencias de relación con otros institutos. En la práctica, una de las dificultades más persistentes aparece cuando una respuesta aceptable debe ser desarrollada: el problema no siempre es el desconocimiento absoluto del concepto, sino la tendencia a desplazarse hacia formulaciones genéricas cuando se exige mayor precisión.

Esta observación no proviene de un protocolo estandarizado de medición y no permite establecer comparaciones generacionales ni atribuir causalmente el fenómeno a la inteligencia artificial. Se presenta como una observación reflexiva surgida de la práctica docente que adquiere especial relevancia en un contexto donde producir respuestas plausibles resulta cada vez más sencillo.

La generalidad tiene una dimensión específicamente jurídica. Expresiones como “los socios toman las decisiones importantes” pueden sonar razonables, pero resultan insuficientes si no se distingue entre gobierno, administración, representación y fiscalización, o si no se identifican las competencias concretas de cada órgano. La claridad no debe confundirse con la generalidad: es posible expresarse con sencillez y, al mismo tiempo, mantener precisión disciplinar.

Este escenario sugiere combinar instancias de evaluación sin asistencia —destinadas a verificar conocimientos disciplinares básicos— con actividades abiertas en las que puedan utilizarse recursos, incluida la inteligencia artificial, pero donde el estudiante deba justificar sus decisiones y explicar qué hizo con la información disponible. El objetivo no es elegir entre prohibición y uso irrestricto, sino distinguir qué competencia se pretende observar en cada instancia.

6. De la respuesta al juicio jurídico

La formación jurídica no debería tener como objetivo que el estudiante reproduzca la posición del docente. Una respuesta distinta puede constituir una manifestación especialmente valiosa de aprendizaje cuando el alumno es capaz de fundamentarla, responder objeciones, reconocer interpretaciones alternativas y explicar por qué elige una solución.

Desde esta perspectiva, puede proponerse una definición operativa de razonamiento jurídico para la experiencia analizada: identificar el problema, relacionar normas e institutos, reconocer interpretaciones alternativas, seleccionar fundamentos pertinentes y defender una solución frente a la contradicción.

Tres capacidades aparecen como especialmente relevantes: argumentar, fundamentar y defender oralmente. Argumentar implica construir un recorrido razonado desde el problema hasta una conclusión. Fundamentar supone sostener esa conclusión mediante normas, hechos, jurisprudencia, doctrina y criterios interpretativos pertinentes. Defender oralmente exige explicar la posición, responder preguntas, reaccionar frente a modificaciones del caso y, eventualmente, reconocer que otro argumento resulta más convincente.

La capacidad de vincular atraviesa a las tres. El conocimiento jurídico no funciona como un inventario de respuestas independientes, sino como una trama de relaciones. El estudiante demuestra comprensión cuando puede conectar una institución con otra, una norma con una excepción, un principio con un caso concreto o una posición doctrinaria con determinado contexto histórico y jurisprudencial.

La inteligencia artificial puede colaborar en la redacción, la estructura, la búsqueda de alternativas o la localización inicial de fuentes. El foco de la evaluación debería desplazarse, entonces, desde si el estudiante utilizó la herramienta hacia qué hizo con ella: qué aceptó, qué descartó, qué verificó y cómo justificó sus decisiones. Esta orientación coincide con la recomendación de rediseñar las tareas hacia habilidades de orden superior en lugar de trasladar sin cambios evaluaciones concebidas para un entorno tecnológico diferente (Molina et al., 2024).

Una evaluación por etapas puede hacer visible ese proceso. Una revisión contractual, por ejemplo, podría comenzar con una identificación inicial de problemas sin asistencia; continuar con el uso de bibliografía, bases jurídicas e inteligencia artificial para ampliar el análisis; y finalizar con una defensa oral de las modificaciones introducidas y de los fundamentos utilizados.

Esta discusión abre también una cuestión sobre esfuerzo y desigualdad. La inteligencia artificial puede reducir barreras de acceso y ofrecer acompañamiento continuo, pero aprender a formular mejores preguntas, distinguir resultados plausibles de resultados sólidos, detectar errores, verificar fuentes y aplicar lo aprendido en problemas reales requiere tiempo y compromiso. No se trata de una tecnología educativa “plug and play”.

Una misma herramienta puede, además, ser aprovechada de manera muy diferente según los conocimientos previos y los hábitos intelectuales de quien la utiliza. Un estudiante con categorías disciplinares suficientemente consolidadas puede reconocer omisiones, confusiones o fuentes débiles; otro puede no disponer todavía de criterios para advertir esas limitaciones. La experiencia no permite medir esta posible brecha de aprovechamiento, que se plantea aquí como interrogante y como línea futura de investigación.

El desafío no consiste solamente en ampliar el acceso a la herramienta, sino en generar las condiciones pedagógicas que permitan convertir ese acceso en aprendizaje.

7. Conclusiones

La experiencia analizada no permite concluir que la inteligencia artificial mejore o perjudique por sí misma el aprendizaje jurídico, ni establecer que las dificultades observadas en la profundidad de las respuestas hayan sido causadas por estas tecnologías. La IA llegó a un aula cuyas formas de estudiar, buscar información y producir trabajos ya estaban cambiando; atribuirle de manera lineal problemas educativos complejos sería tan insuficiente como asumir que su sola incorporación puede resolverlos.

Sí emerge una tensión pedagógica relevante. La IA puede facilitar el acceso a contenidos, organizar información, enriquecer la preparación docente y ampliar las posibilidades para diseñar actividades. Esa capacidad obliga, al mismo tiempo, a prestar mayor atención a la profundidad del conocimiento que sostiene las respuestas producidas.

Para la enseñanza universitaria del Derecho esto supone preservar conocimientos disciplinares básicos y aumentar la exigencia sobre operaciones intelectuales de mayor complejidad. Repreguntar, modificar hechos, exigir fuentes, confrontar doctrinas, contextualizar posiciones, presentar jurisprudencia contradictoria y solicitar la defensa de soluciones diferentes son estrategias que devuelven al estudiante la responsabilidad de construir el razonamiento.

Argumentar, fundamentar y defender una posición aparecen así como capacidades centrales. La profundidad no se mide por la extensión de la respuesta, sino por la posibilidad de precisar, relacionar, justificar, reconocer alternativas y sostener una conclusión frente a la contradicción.

Cuanto más fácil se vuelve producir una respuesta, más importante resulta comprobar qué puede hacer el estudiante con ella. El desafío universitario no parece consistir en decidir si sus estudiantes utilizarán inteligencia artificial, sino en lograr que puedan aprender con ella sin delegar el esfuerzo intelectual necesario para construir un juicio jurídico propio.

Referencias

Aldegani, G. (2025). La ilusión de la objetividad en IA generativa: de los sesgos y alucinaciones a la construcción de realidades alternas como consecuencia de su deficiencia de calidad del software. *Perspectivas: Revista Científica de la Universidad de Belgrano*, 8(2), 67–79.

Becerra, G., & Magnani, E. (2024). La inteligencia artificial como tecnología disruptiva y sus sentidos sociales. *El Faro. Revista de Docencia Universitaria*, 1(1), 44–59.

Ceibal. (2024). *Construyendo inteligencia artificial para la educación*.

Grinsztajn, F. (2024). Un ensayo sobre inteligencia artificial en la universidad: tres ideas para pensar y pensarnos como docentes. *El Faro. Revista de Docencia Universitaria*, 1(1), 72–90.

Molina, E., Cobo, C., Pineda, J., & Rovner, H. (2024). *La revolución de la IA en educación: Lo que hay que saber*. Banco Mundial.